
Dificuldades de Aprendizagem que Interferem no Desenvolvimento da Criança

Roberta Silva dos Santos

Resumo

Esta pesquisa investiga as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e a atuação da pedagogia neste processo, enfatizando o papel do gestor. O motivo que levou à escolha por esse tema foi o interesse e a vontade de elaborar um estudo que abordasse um problema com o qual convivem muitos professores: as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Esse projeto monográfico tem como objetivo do estudo a identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no Ensino Fundamental, tentando, através da revisão literária, encontrar medidas que possam minimizar o problema. Para a elaboração do trabalho monográfico, foram consultados diversos livros e artigos de autores que falam sobre dificuldades de aprendizagem nas classes de alfabetização. É uma pesquisa bibliográfica porque o material necessário à realização do estudo foi coletado em livros de bibliotecas de universidades públicas e particulares. A hipótese levantada consiste em planejar situações que ofereçam aos alunos oportunidades de descobertas, a partir de suas experiências de vida, com o objetivo de instrumentalizá-los na conquista de avanços em sua aprendizagem.

Palavras-chave: dificuldades, aprendizagem, alfabetização, pedagogia, ensino fundamental.

Introdução

Esta pesquisa investiga as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e a atuação da pedagogia neste processo, enfatizando o papel do gestor.

Os níveis de aprendizagem se mostram diferenciados em vários aspectos da teoria e prática de ensino. Objetivando analisar estas questões diferenciais na educação de crianças, nas suas caracterizações mais diversas, a preocupação desse estudo é a de levar aos alunos, com os quais este trabalho foi desenvolvido, as condições experimentais mínimas para a conquista de um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a ótica educacional, observa-se que as dificuldades variavam em relação às idades, ao interesse por determinada matéria, além de condições de empatia e co-participação do alunado, em face do trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula.

A atribuição multifatorial para as causas dos problemas psiquiátricos, chamado de aspecto bio-psico-social, é bastante ilustrado na questão da criança que começa na escola. Ela traz consigo, invariavelmente, as características de seu aspecto biológico, psicológico e social. Sob esses aspectos estudaremos as dificuldades escolares, considerando as alterações e os distúrbios em qualquer um destes aspectos.

Embora haja boas tentativas de definir e especificar o que, de fato, seria uma dificuldade de aprendizagem ou escolar, não existe ainda uma definição consensual acerca dos critérios e nem mesmo do termo. De modo acadêmico, vamos chamar esse quadro de dificuldades da aprendizagem (DA), preferível às dificuldades escolares, menos específico e não restrito, obrigatoriamente, ao aprendizado.

Dentro desse contexto, a questão norteadora do estudo é: O que os profissionais da educação podem fazer para contornar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental?

O motivo que levou à escolha por esse tema foi o interesse e a vontade de elaborar um estudo que abordasse um problema com o qual convivem muitos professores: as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. A partir dessa visão, o estudo foi elaborado com o intuito de fornecer maiores informações a respeito da atuação do gestor, do planejador e da psicopedagogia na tentativa de auxiliar os alunos em relação às dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o desenvolvimento desse trabalho monográfico, desejava-se sedimentar um pouco do trabalho desta pesquisadora no ensino público, redigindo sobre os aspectos mais importantes que fundamentaram e nortearam seu trabalho nos últimos anos. Espera-se, sinceramente, apren-

der mais sobre as dificuldades observadas em crianças e jovens em relação ao processo de aprendizagem. A pesquisadora tem conhecimento de que este trabalho, à luz da psicopedagogia, não será um marco definitivo nos parâmetros de ensino brasileiro, porém acredita que será um auxiliar eficaz para um melhor entendimento das diversas variantes que cercam o ser humano.

Os principais objetivos do estudo são: investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos da rede pública no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e procurar soluções para o problema, através da psicopedagogia; relacionar os níveis de deficiência do aprendizado no processo de alfabetização no contexto educacional do país; definir os aspectos positivos das estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e identificar a importância da orientação docente no contexto funcional de construção de um saber lógico e citar a importância da supervisão escolar nesse contexto.

Para o alcance de tais objetivos, foi formulada a seguinte hipótese: para o processo de aprendizagem, dentro de uma perspectiva de construção de conhecimento e visão crítica do mundo, se faz necessário perceber as hipóteses dos alunos durante esta construção, com a intenção de verificar que as intervenções são necessárias naquele momento e, ainda, planejar situações que lhes ofereçam oportunidades de descobertas a partir de suas experiências de vida com o objetivo de instrumentalizá-los na conquista de avanços em sua aprendizagem.

Para a elaboração do trabalho monográfico, foram consultados diversos livros e artigos de autores que falam sobre dificuldades de aprendizagem nas classes de alfabetização. A pesquisa foi bibliográfica porque o material necessário à realização do estudo será coletado em livros de bibliotecas de universidades públicas e particulares.

O trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro investiga o processo de alfabetização e o desenvolvimento das habilidades dos alunos no processo de aprendizagem. O segundo capítulo tem como tema o papel do gestor e do professor na solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos do curso de alfabetização. O terceiro capítulo aponta a gestão participativa como uma possível solução para as dificuldades de aprendizagem que interferem no desenvolvimento da criança. O quarto capítulo analisa o material produzido em sala de aula. O quinto, aponta contribuições à prática pedagógica.

I. O Desenvolvimento de Habilidades nos Alunos

1.1 O desenvolvimento de habilidades no processo de alfabetização

As teorias desenvolvidas por Emilia Ferreiro (apud Smolka, 1996) e seus colaboradores deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização, para seguir os pressupostos construtivistas/interacionistas de Vygotsky e Piaget.

Do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é “ensinado”. Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro (apud Smolka, op cit), os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumam ser trabalhados pelos professores. Estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos, é importante, mas, vinculados ao contexto da realidade sócio-cultural dos alunos.

Para Smolka (op cit, p. 41), “hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política, integral, para explicar a aprendizagem”.

O problema que tanto atormenta os professores que é o dos diferentes níveis em que normalmente os alunos se encontram e vão se desenvolvendo durante o processo de alfabetização, assume importante papel, já que a interação entre eles é fator de suma importância para o desenvolvimento do processo.

Os níveis estruturais da linguagem escrita podem explicar as diferenças individuais e os diferentes ritmos dos alunos. Segundo Smolka (op. cit.) são:

1) **Nível Pré-Silábico** – não se busca correspondência com o som; as hipóteses das crianças são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo. A criança tenta nesse nível: diferenciar entre desenho e escrita; utilizar no mínimo duas ou três letras para poder escrever palavras; reproduzir os traços da escrita, de acordo com seu contato com as formas gráficas (imprensa ou cursiva), escolhendo a que lhe é mais familiar para usar nas suas hipóteses de escrita; percebe que é preciso variar os caracteres para obter palavras diferentes

2) **Nível Silábico** – pode ser dividido entre Silábico e Silábico-Alfabético:

a) Silábico – a criança compreende que as diferenças na representação escrita estão relacionadas com o “som” das palavras, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoantes, ora apenas vogais, ora letras inventadas e repetindo-as de acordo com o número de sílabas das palavras.

b) Silábico-Alfabético – convivem as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética.

3) **Nível Alfabético** – a criança agora entende que: a sílaba não pode ser considerada uma unidade e que pode ser separada em unidades menores; a identificação do som não é garantia da identificação da letra, o que pode gerar as famosas dificuldades ortográficas; a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras.

Smolka (op cit, p. 42) diz que podemos entender o processo de aquisição da escrita pelas crianças sob diferentes pontos de vista: o ponto de vista mais comum onde a escrita é imutável e deve seguir o modelo “correto” do adulto; o ponto de vista do trabalho de Emília Ferreiro onde escrita é um objeto de conhecimento, levando em conta as tentativas individuais infantis; e o ponto de vista da interação, o aspecto social da escrita, onde a alfabetização é um processo discursivo. Cabe a nós pedagogos pensar nesses três pontos de vista e construir o nosso.

Coloca a autora ainda que, para a alfabetização ter sentido, ser um processo interativo, a escola tem que trabalhar com o contexto da criança, com histórias e com intervenções das próprias crianças que podem aglutinar, contrair, “engolir” palavras, desde que essas palavras ou histórias façam algum sentido para elas. Os “erros” das crianças podem ser trabalhados, ao contrário do que a maioria das escolas pensam, esses “erros” demonstram uma construção, e com o tempo vão diminuindo, pois as crianças começam a se preocupar com outras coisas (como ortografia) que não se preocupavam antes, pois estavam apenas descobrindo a escrita.

Ainda Smolka (op cit, p. 43), “analisar que representações sobre a escrita que o estudante tem é importante para o professor saber como agir”. Não é porque o aluno participa de forma direta da construção do seu

conhecimento que o professor não precisa ensiná-lo, ressalta. Ou seja, cabe ao professor organizar atividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a escrita, porque é pensando que ela aprende.

Apesar de ter proporcionado aos educadores uma nova maneira de analisar a aprendizagem da língua escrita, o trabalho da pesquisadora argentina não dá indicações de como produzir ensino. Definitivamente, não existe o “método Emília Ferreiro”, com passos predeterminados, como muitos ainda possam pensar. Os professores têm à disposição uma metodologia de ensino da língua escrita coerente com as mudanças apontadas pela psicolinguista, produzida por educadores de vários países.

Essa metodologia é estruturada em torno de princípios que organizam a prática do professor. O fato de a criança aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo, mesmo sem saber fazer isso, é um desses princípios. Nas escolas, verdadeiramente construtivistas, os alunos se alfabetizam participando de práticas sociais de leitura e de escrita. A referência de texto para eles não é mais uma cartilha, com frases sem sentido.

1.2 O processo de aprendizagem

Pode-se dizer que aprender, antes de mais nada, é um ato de prazer. Não existe saber sem prazer.

Para que esse aprendizado ocorra de forma prazerosa, o professor precisa ter uma linguagem acessível, de acordo com o desenvolvimento intelectual do aluno, ser compreensivo para com o seu ritmo de aprendizagem e valorizar tudo aquilo que ele aprender.

Para Werneck (1996), a nova função escolar já não é unicamente a de ensinar, mas sim, ensinar a aprender, escolher, organizar-se e ser capaz de concentrar-se, preparar o cidadão para a sociedade.

Muito são os conteúdos que os alunos têm para aprender no decorrer de sua vida como estudante. A cada dia que passa, menos os alunos aprendem devido a esses conteúdos serem desinteressantes e abstratos à sua realidade.

Para que haja uma verdadeira eficácia no ensino, faz-se necessário que os conteúdos programáticos diminuam na quantidade e aumente na qualidade. “Nossos programas precisam de um corte bem fundo, restabelecendo uma linha de maior objetividade e seleção criteriosa de conteúdos”. (WERNECK, op cit, p. 14).

Pode-se pensar que diminuindo os conteúdos a serem trabalhados, o aluno aprenderá menos, porém, aprenderá aquilo que realmente é significativo para sua vida.

Em sua classe de alfabetização, por exemplo, o professor deveria ensinar seus alunos a ler, escrever, formar numerais e as operações básicas. Gradativamente os conteúdos de ciências, história e geografia seriam adicionados nas séries seguintes de forma completa e não repetitiva.

De acordo com Werneck (op cit, p. 14), “todos os envolvidos com a educação precisam mudar gradualmente para conseguir atingir o verdadeiro objetivo que é uma aprendizagem significativa para os educandos, evitando assim, o fracasso escolar”.

A aprendizagem é parte de um processo social de comunicação e para que aconteça precisa do envolvimento entre alguns elementos como:

- Comunicador, caracterizado pelas pessoas que possam transmitir um determinado conhecimento;
- Mensagem, o conhecimento a ser transmitido de forma clara e objetiva;
- Receptor da mensagem é a pessoa com o propósito de receber conhecimento;
- Meio Ambiente é o lugar onde ocorrerá a transmissão do conhecimento e deve ser estimulador.

Esses quatro elementos devem estar relacionados um com o outro para que não haja falha e não ocorra algum problema na aprendizagem. A aprendizagem acontece de forma gradual, constante e contínua. Cada indivíduo apresenta um ritmo próprio e isso fará com que ele construa a sua individualidade. As pessoas aprendem por si mesmas, ninguém pode aprender pelos outros. Tudo o que o indivíduo aprende constrói a base para um novo conhecimento a ser adquirido, por isso, diz-se que a aprendizagem é cumulativa. “Em cada nova aprendizagem o indivíduo reorganiza suas idéias, estabelece relações entre as aprendizagens anteriores e as novas” (DROUET, 2000, p. 8).

Pode-se citar como fatores fundamentais para que haja aprendizagem:

- Saúde física e mental = para que seja capaz de aprender a criança deve apresentar um bom estado físico (não apresentar febres, dores de cabeça, deficiência na visão, audição, disritmias);
- Motivação = é a vontade que a criança sente de aprender, pode ser própria e incentivada por seu professor;

- Prévio domínio = conhecimentos já apresentados por ela, formados pela vivência diária e que deve ser explorada pelo professor;
- Maturação = cria condições para que a aprendizagem ocorra, é formada pela interação entre hereditariedade e o ambiente;
- Inteligência = é a capacidade de raciocinar para resolver problemas;
- Concentração = a capacidade de concentração facilitará a aprendizagem;
- Memória = todo conhecimento que é armazenado nos hemisférios cerebrais.

A criança está pronta para aprender quando ela apresenta um conjunto de condições, capacidades, habilidades e aptidões consideradas como pré-requisitos para o início de qualquer aprendizagem.

“Muitas crianças falham ao tentar atingir um padrão adequado de alfabetização. Muitas delas permanecem analfabetas, tornando-se não só um problema escolar, mas, ao longo prazo, um problema social” (DROUET, op cit, p. 93).

Os profissionais de educação precisam fazer com que a aprendizagem ocorra, deve-se usar de diferentes recursos para que os seus alunos permaneçam na escola o maior tempo possível, não desistindo e evadindo, devido a reprovação.

A avaliação tem sido usada no cotidiano de nossas escolas com um único objetivo que é a aprovação ou reprovação de alunos. Os professores medem a quantidade de aquisição de conteúdos e ao deparar frente a um insucesso ficam sem saber o que fazer, contando-se que muitas vezes os conteúdos são mal trabalhados e outras vezes as avaliações são mal elaboradas e o peso do insucesso cai apenas sobre os alunos e professores, sem que se analise todo o contexto envolvido.

O Professor Philippe Perrenoud (2000) abordou pesquisas sobre os mecanismo que levam a escola a transformar as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares, seus escritos mostram a realidade de escolas européias porém podem ser usadas em nossas escolas também para que se entenda o trabalho cotidiano de alunos e professores, assim como a encontrar meios para construir uma escola pública de qualidade.

O autor argumenta que toda situação didática imposta de maneira uniforme a um grupo de alunos será inadequada por isso, valoriza-se o ensino diferenciado. “Diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas” (PERRENOUD, op cit, p. 25).

Finalizando, essa diferenciação fará com que os alunos respeitem as suas diferenças apresentadas e se auxiliem mutuamente no desenvolvimento de suas competências.

Para que haja a diferenciação, o professor precisa trabalhar com seus alunos para não haver preconceito nem resistência, propor desafios que possam ser solucionados de diferentes formas e sempre valorizar seus alunos, suas conquistas e ajudá-los nos erros para que cheguem ao acerto.

II. O Papel do Gestor e do Professor no Processo de Aprendizagem

2.1 Os problemas de aprendizagem

Segundo Drouet (op cit, p. 108), “a criança que apresenta D.A. não pode ser confundida com uma que seja portadora de deficiência mental porque não possui inferioridade intelectual global”.

Usualmente revelam-se como crianças inteligentes, embora apresentem algumas dificuldades na escola. Invertem letras como: “d” por “b”, “u” por “n”; números: “6” por “9”; não aprendem seqüências dos dias da semana, dos meses ou estações do anos; está em permanente atividade, não se concentra, não para de falar, é muito distraída e teimosa.

Além dessas características apresenta os seguintes problemas: esforça-se para aprender, mas não consegue, perde objetos, atrapalha-se para falar, coordena com dificuldades seus movimentos, sabe muitas coisas mas não aprende a ler nem a escrever entre outras coisas.

2.1.1 Problemas de atenção

Muitas crianças apresentam dificuldade em fixar a atenção, dispersam-se com muita frequência, não mantêm por muito tempo as funções abertas e vigilância.

Para Drouet (op cit), essas crianças apresentam normalmente problemas de seleção quando dois ou mais estímulos estão presentes.

2.1.2 Problemas perceptivos

Os problemas mais comuns encontrados são os visuais e os auditivos. A percepção subentende a capacidade de extrair o significado daquilo que o estimula, aprendido, esta estimulação se realiza através do feedback.

“A capacidade perceptiva de discriminar, analisar, sistematizar, reconhecer e armazenar estímulos e suas relações está indissociavelmente ligada à manipulação de objetos” (DROUET, op cit, p. 225).

O reconhecimento dos objetos dependem de sua manipulação que, juntamente, irá trabalhar o processo receptivo-motor.

A aprendizagem exige a integridade das nossas modalidades sensoriais e a visão é o mais importante canal de aprendizagem. Já a audição é contínua e ininterrupta, por mais que a criança não esteja vendo, ela está ouvindo sobre o que se fala.

Uma criança que apresente D.A. na área da audição pode não discriminar letras, palavras ou frases.

Nas escolas já existem programas de triagem visual e auditiva assim que é detectado algum problema, essas crianças são encaminhadas para especialistas, porém, deve-se ter cuidado porque nem sempre os testes empregados em acuidade auditiva mostram as anomalias audiológicas existentes.

2.1.3 Problemas emocionais

As crianças com D.A. geralmente são descritas pelos pais e professores evidenciando uma instabilidade emocional, dependentes e com facilidade de frustração.

Sua conduta social apresenta dificuldades no ajustamento à realidade e problemas de comunicação.

Elas mostram-se inseguras e sua afetividade é instável manifestando-se por ansiedades, agressividade, tensão, regressão, oposição, narcisismo, negativismo, exclusão, rejeição, perseguição e abandono.

A repetição do fracasso, leva à criação de insucesso e de uma resistência para aprender.

“Sem uma professora simpática, confiante, amiga e conhecedora, a criança não vence o ciclo vicioso da D.A. e o desajustamento emocional” (DROUET, op cit, p. 265).

É de fundamental importância que o professor esteja conscientizado ao trabalhar com crianças que apresentem D.A., é preciso que ele se mostre confiante, amigo e conhecedor para que assim esses alunos tenham reforços positivos e possam sanar suas dificuldades.

As crianças que apresentam problemas emocionais tendem a obter fracos resultados escolares. É preciso que sua auto-estima se eleve,

porque mais tarde essas crianças que apresentavam desajustamento social podem se tornar delinqüente ou até mesmo entrar para a criminalidade, por isso, da importância de valorizar a auto-estima dessas crianças.

2.2 O papel do professor

O professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista na equipagem das escolas, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e a importância do professor.

A respeito da possibilidade do professor ser substituído pelo computador, Werneck (op cit, p. 63) responde:

O computador nunca substituirá o professor. Por mais evoluída que seja a máquina, por mais que a robótica profetize evoluções fantásticas, há um dado que não pode ser desconsiderado: a máquina não reflete e não é capaz de dar afeto, de passar emoção, de vibrar com a conquista de cada aluno. Isso é um privilégio humano.

Pode-se ter todos os poemas, romances ou dados no computador, como há nos livros, nas bibliotecas; pode até haver possibilidade de buscar informações pela internet, cruzar dados num toque de teclas, mas falta emoção humana, o olhar atento do professor, sua gesticulação, a fala, a interrupção do aluno, a construção coletiva do conhecimento, a interação com a dificuldade ou facilidade da aprendizagem.

Os termos de que a máquina possa vir a substituir o professor só atingem aqueles que não têm verdadeiramente a vocação do magistério, os que são meros informadores desprovidos de emoção. Professor é muito mais que isso. Professor tem luz própria e caminha com pés próprios. Não é possível que ele pregue a autonomia sem ser autônomo; que fale de liberdade sem experimentar a conquista da independência que é o saber, que ele queira que seu aluno seja feliz sem demonstrar afeto. Ninguém dá o que não tem. O copo transborda quando está cheio, o mestre tem de transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educan-

do; o mestre tem de ser referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, seus projetos.

De acordo com Werneck (op cit), a formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, as atualizações e os aperfeiçoamentos. Não basta que um professor de matemática conheça profundamente a matéria, ele precisa entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto, vida.

Não basta que o professor de geografia conheça bem sua área e consiga dialogar com área afim como história, ele precisa entender de ética, política, amor, projetos, família. Não se pode compartimentar e contentar-se com bons especialistas em cada uma das áreas.

Mello (1982) aponta que para que um professor desempenhe com maestria a aula na matéria de sua especialidade, ele precisa conhecer as demais matérias, os temas transversais que devem perpassar todas elas e, acima de tudo, conhecer o aluno. Tudo o que diz respeito ao aluno deve ser de interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado. E o professor é capaz de fazer isso. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar os sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar, que não conseguem sorrir, o professor tem de quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações e as do aluno.

Não há como separar o ser humano profissional do ser humano pessoal. Certamente o professor, como qualquer pessoa, terá seus problemas pessoais, chegará à escola mais sisudo que o habitual e terá mais dificuldade em desempenhar seu trabalho em sala de aula. Os alunos notarão a diferença e a eventual impaciência do professor nesse dia, mas eles não sabem os motivos da sisudez do mestre e podem interpretar erroneamente.

Exatamente por isso é preciso cuidar para que contrariedades pessoais não venham à tona, causando mágoas e ressentimentos.

Ao enfrentar problemas de ordem pessoal o professor deve procurar o melhor meio para sair do estado de espírito sombrio e poder desempenhar seu trabalho com serenidade. A leitura dos clássicos, o contato com a arte, com a natureza, uma boa terapia, uma reflexão mais profunda sobre a contrariedade por que se está passando pode ajudar muito. Ninguém é mau em essência, como já dissemos, mas um professor descontro-

lado deve rever seu comportamento sob pena de ser mal interpretado por seus alunos.

Mello (op cit) considera a dificuldade financeira um obstáculo para a maior parte dos professores deste país, mas não pode servir de desculpa: há numerosos programas culturais gratuitos, há bibliotecas públicas, a natureza está aí e não cobra nada para ser contemplada. Não se trata de ignorar a lamentável situação em que se encontram os professores no que diz respeito aos patamares salariais. Essa classe vem sendo tratada com desrespeito pela maioria dos administradores públicos do país. Para obras de cimento e cal há dinheiro, para um salário digno de quem forma o cidadão brasileiro não há verbas. Entretanto, isso não pode ser desculpa para a acomodação, para a negligência ou para a impaciência.

O professor tem o direito constitucional de fazer greve e ninguém pode deixar de respeitá-lo por isso, mas não têm o direito de ser negligente, incompetente, displicente, porque o aluno não tem culpa. Se o problema é com os administradores, eles é que devem ser enfrentados. É melhor entrar em greve, com todos os problemas decorrentes disso, do que dar uma aula sem alma apenas porque não se ganha o suficiente.

Mello (op cit) relata que desde os primórdios da cultura grega, o professor se encontra em uma posição de importância vital para o amadurecimento da sociedade e a difusão da cultura. As escolas de Sócrates, Platão e Aristóteles demonstram a habilidade que tinham os pensadores para discutir os elementos mais fundamentais da natureza humana. Não perdiam tempo com conteúdos engessados. Discutiam o que era essencial. Sabiam o que era essencial porque viviam da reflexão, e a aula era resultado de um profundo processo de preparação. Assim foi a escola de Abelardo, com os alunos quase extasiados pelo carisma do professor, pela forma envolvente e sedutora como eram tratados os temas. Sócrates andava com seus alunos e ironizava a sociedade da época com o objetivo de fazê-los pensar, de provocar-lhes a reflexão, o senso crítico. Não se conformava com a passividade de quem acha que nada sabe e, portanto, nada mais há que mereça ser estudado ou refletido.

Jesus Cristo, o maior de todos os mestres da humanidade, contava parábolas e reunia multidões ao seu redor, fazendo uso da pedagogia do amor. Quem era esse pregador que falava de forma tão convincente, ensinava sobre um novo reino e olhava nos olhos com a doçura e a autoridade

de um verdadeiro mestre? A multidão vinha de longe para ouvi-lo falar, para aprender sobre reino e sobre o que seria preciso fazer para alcançar a felicidade. O grande mestre não precisa registrar as matérias, não se desesperava com o conteúdo a ser ministrado, nem com a forma de avaliações, se havia muitos discípulos ou não. Jesus sabia o que queria: construir a civilização do amor. E assim navegava em águas tranquilas, na maré correta, com a autoridade de quem tem conhecimento, de quem tem amor e de quem acredita na própria missão.

Sócrates e Cristo foram educadores, formaram pessoas melhores. Não há como negar que os numerosos profetas ou simples contadores de histórias conseguiram tocar e educar muito mais do que qualquer professor que sabia de cor todo o plano curricular e tudo o que o aluno deve decorar para ser promovido. Ninguém foi obrigado a seguir a Cristo, não havia lista de presença nem chamada, e mesmo assim a multidão se encantava com seus ensinamentos - ele tinha o que dizer e acreditava no que dizia, por isso foi tão marcante. O professor precisa acreditar no que diz, ter convicção em seus ensinamentos para que os alunos também acreditem e se sintam envolvidos. Precisa de preparo para ir no rumo certo e alcançar os objetivos que almeja.

O professor que não prepara as aulas desrespeita os alunos e o próprio ofício. É como um médico que entra no centro cirúrgico sem saber o que vai fazer e sem instrumentação adequada. Tudo na vida exige uma preparação. Uma aula preparada, organizada, com conteúdo refletido, muito provavelmente será bem sucedida. Aula previamente preparada não significa aula engessada: não lhe dará o direito de falar compulsivamente, sem permitir intervenção do aluno, não dialogar com a vida, não dar ensejo a dúvidas; o professor não deixará de discutir outros temas que surgirem apenas porque tem que cumprir o roteiro de aula que preparou. Pode até ocorrer que ele dê uma aula diferente daquela que planejou, mas isso é enriquecedor.

Werneck (op. cit.) acredita que preparação é planejamento. Muitos professores fazem planejamento do início do ano de qualquer maneira, apenas para cumprir exigências formais. É lamentável. Se o professor investir tempo refletindo cada item de seu planejamento, sem dúvida terá muito menos trabalho durante o ano para cumprimento de seus objetivos porque planejou, sabe onde quer chegar, sabe o tipo de habilidade que precisa ser trabalhada e como avaliar o processo do aluno.

III. O Gestor e o Ambiente Escolar

3.1 O papel do gestor no sistema educacional

A função de gestor é, por muitas razões, extremamente espinhosa. Trata-se de trabalho relacionado a tudo o que diz respeito às escolas. Entendemos que, se o sistema fosse, realmente, descentralizado, as escolas disporiam de todas as condições materiais e humanas para responsabilizarem-se por um ensino de qualidade. Gozariam de ampla autonomia administrativo-financeira, o que significaria contar com orçamento próprio, capaz de atender às unidades escolares, tanto no que diz respeito às suas necessidades materiais urgentes, não cobertas pelas verbas tradicionais, como para a estruturação das oficinas pedagógicas com recursos necessários para o treinamento de pessoal (ainda que alguns sejam realizados).

Assim, a infra-estrutura material e humana das escolas, em razão da inexistência de autonomia e orçamento próprios, é das mais precárias. Os recursos financeiros são restritos e as condições de trabalho nas escolas muito se assemelham às das unidades estaduais: faltam verbas para atender às emergências nas escolas, ídem para manter em funcionamento as oficinas pedagógicas (a maior parte delas absolutamente defasadas) e treinamentos de pessoal, dificuldades para alocar professores de alto nível para essas mesmas oficinas e, até mesmo, funcionários. E, se considerarmos, que as oficinas poderiam prestar serviço inestimável na capacitação de professores e gestores, observamos o quanto de prejuízos advêm dessa precária infra-estrutura, para o ensino público?

Por tudo isso, é comum pensar-se no gestor (às vezes equivocadamente), como o grande burocrata do sistema. Entretanto, não parece ser esse o papel que um verdadeiro e democrata dirigente, envolvido com a cidadania e melhoria da qualidade de ensino em sua jurisdição, deva representar. Segundo Luck et al (op. cit., p. 14):

A gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar. No entanto, não está totalmente esclarecido como a descentralização e a participação irão resolver as inadequações estruturais existentes.

Dir-se-ia que o eficiente gestor (e existem muitos) representa, em sua escola, o que o bom diretor representa em sua unidade. Para que a escola possa oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos, seria preciso que, antes de tudo, o gestor fosse um profissional, imbuído de princípios educacionais básicos, consubstanciados:

Segundo Luck et al (op cit), o gestor deve ter uma postura democrática junto aqueles que lhe estão mais próximos, administrando, conjuntamente, os fatos educacionais de sua escola, após amplo e contínuo diálogo educacional, em reuniões com vice-diretores, supervisores e professores-coordenadores.

Postura democrática, entretanto, não significa compactuar com omissões dos professores desta ou daquela escola ou deste ou daquele supervisor. Todavia, essas omissões, não podem ser tratadas, pelo dirigente, por meio de sistemáticas recriminações aos profissionais como em algumas escolas, mas através do diálogo particular e franco, no qual o gestor daria provas de sua competência educacional, orientando aqueles que, muitas vezes, por desconhecimento, inexperiência e boa fé, cometem transgressões ou não conseguem levar adiante um trabalho de qualidade. Segundo Luck et al (op cit, p. 29):

Escolas bem dirigidas, conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos e pela percepção clara dos professores sobre seu trabalho, exibem uma cultura de reforço mútuo das expectativas: confiança, interação entre os funcionários e a participação na construção dos objetivos pedagógicos, curriculares e de prática em sala de aula.

Assim, como defende que diretores de escolas estimulem quaisquer realizações de alunos, professores, e funcionários, a fim de elevar-lhes a auto-estima e o entusiasmo para o trabalho educacional e, conseqüentemente, sua eficiência e produtividade, Luck et al (op cit) sustentam também que os gestores devam ter a mesma conduta para com os que consiga trabalhar.

Ações intempestivas contra vices, supervisores, professores-coordenadores, por esta ou aquela falha, só podem provocar desânimo, desesperança e uma visão pessimista da educação pública. E isso ocorre nas escolas em que o dirigente mostra-se insensível para com os problemas,

eventualmente, vividos pelas escolas. E o resultado é, quase sempre, não conseguir a elevação da qualidade de ensino nas escolas.

3.2 O gestor e seu papel na integração da escola com a comunidade

Ainda que repousem na figura do diretor de escola as maiores possibilidades de promover a integração escola-comunidade, o professor também poderá contribuir para essa aproximação.

Luck et al (op cit) fala sobre essa integração e que se observa é o costumeiro divórcio entre as partes. Pois bem, um gestor, preocupado com essa integração, deveria, dentro de suas possibilidades e disponibilidade de tempo, promover palestras e encontros pedagógicos para abrir um diálogo entre a escola e a comunidade. Seria uma experiência interessantíssima e que daria ao gestor uma perfeita noção da variedade de dificuldades envolvendo os segmentos de sua escola. Segundo Luck et al (op. cit., p. 13):

A institucionalização da democracia e, simultaneamente, o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública têm sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos funcionários e diretor, é parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos.

Quando observamos, nos meios de comunicação, denúncias sobre condições materiais precárias em muitas escolas, tem-se a impressão de que o gestor ignora o que se passa em sua instituição. Ainda que a escola não possua recursos para resolver os problemas, quem sabe, conhecendo-os, possa pelo menos preveni-los, solicitando medidas aos órgãos públicos superiores, que existem para isso. Seria benéfico também solicitar a ajuda da população, como o projeto Amigos da Escola, que vem obtendo êxito em vários lugares.

O gestor, ainda que ocupe um cargo de confiança da administração, o faz transitoriamente. Esse transitório deverá projetar, para o futuro, marcas de eficiência, competência, honestidade, urbanidade e respeito para com todos os que o rodeiam. Em sua carreira, os profissionais de qualidade demonstram suas virtudes e o quanto elas contribuem para um trabalho pedagógico de qualidade no ambiente escolar. A lealdade devida pelos dirigentes de ensino aos órgãos superiores, não o eximem da solidariedade àqueles que enfrentam percalços materiais e humanos no ambiente escolar. Nesse sentido, o dirigente deve ser, sempre, o intermediário entre a comunidade e a escola, que sofre na carne todo o tipo de violência.

Entendemos que o gestor deva ser um reivindicador de melhores condições de trabalho para as suas escolas. Reivindicar não significa entrar em conflito com os órgãos superiores ou com a Secretaria de Educação, mas levar ao conhecimento das autoridades educacionais os dramas vividos pelas unidades que, às vezes, os superiores não têm conhecimento e que, se o tivessem, poderiam, em certas circunstâncias, ser objeto de alguma ação governamental, senão para resolvê-los, ao menos para minimizá-los. Sabe-se que numerosas escolas encontram-se, com o quadro de funcionários totalmente defasado. Ainda que os gestores não tenham poderes para alocar esses elementos, o mínimo que se espera dele é que, pelo menos, comunique o problema à Secretaria de Educação.

Reconhecemos que não é fácil aos gestores assumirem posições em defesa das escolas, junto à Secretaria de Educação, pois suas reivindicações podem, infelizmente, ser encaradas como contestação.

Por outro lado, o trabalho coletivo, tão apregoado pelos órgãos centrais para os planejamentos das escolas, nunca é proposto pela Secretaria às diretorias de ensino, o que é lamentável. Como descreve Luck et al (op. cit., p. 18):

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social e sentido de cidadania.

Todavia, entendemos que o dirigente deverá ser sempre, um educador com responsabilidades intransferíveis, quando se trata de elevar o nível de ensino no âmbito de sua escola.

Ainda que as limitações da função sejam enormes, sempre haverá brechas e criatividade para que possa participar e colaborar para um ensino de qualidade, almejado pelas comunidades escolares e todos os que fazem parte delas.

Assumir posições democráticas, estimular o trabalho coletivo, proporcionar a integração escola-comunidade, solidarizar-se com a comunidade, reivindicar melhores condições de trabalho para sua escola, farão dos gestores líderes incontestes do sistema público de ensino e peça fundamental para a escola de qualidade que tanto desejamos. Não seria esse o perfil do gestor desejado pela Secretaria de Educação? .

3.3 O Papel da Direção no Plano Escolar de uma Escola Participativa

A gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório. Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente. Ao se referir a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além de professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isto porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Segundo Luck et al (op. cit., p. 17):

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas.

A autora lembra que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

A literatura sobre a gestão participativa reconhece que a vida organizacional contemporânea é altamente complexa, assim como seus problemas. Os estudos sobre eficácia escolar são diversificados, tanto do ponto de vista metodológico como conceitual. Pesquisas (Elberts e Stone, 1988, apud Luck, 2001) demonstram que as ações específicas relativas à liderança do diretor estão diretamente associadas às escolas eficazes. Nessas escolas, os diretores agem como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos. Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos – o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais.

Alguns autores citados na obra de Luck et al como Purkey e Smith, 1983, Brandt, 1987, defendem que as práticas de liderança em escolas altamente eficazes incluem: apoiar o estabelecimento de objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar aos professores, auxiliando-os nas descobertas dos recursos necessários para que realizem seu trabalho. As escolas bem sucedidas são caracterizadas pela delegação aos professores da gestão e tomada de decisões em sala de aula, assim como pela boa integração profissional entre os professores.

Segundo Luck et al (op cit, p. 29), “a pesquisa sobre educação, efetivamente, amplia a nossa compreensão de como a gestão participativa é capaz de afetar a qualidade escolar”. Brandão define de modo precioso o objetivo da educação:

Guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituirá como pessoa humana – dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais – transmitindo-lhe ao mesmo tempo o patrimônio espiritual da nação e da civilização às quais pertence e conservando a herança secular das gerações. (MARITAIN apud BRANDÃO, 1995, p. 65).

Entre muitas outras, esta é uma maneira sociológica de compreender a educação. Inúmeros sociólogos, antropólogos, filósofos e educadores começaram a formular pontos de vista semelhantes. Não é que eles tivessem a proposta de uma nova educação. O que eles buscavam fazer foi esclarecer mais e mais como a sociedade e a cultura são e funcionam, na realidade. Como, portanto, a educação existe dentro delas e funciona sob a determinação de exigências, princípios e controles sociais.

Para o exercício de uma boa gestão escolar, baseada nos princípios educativos expostos acima, é necessário que haja, antes de mais nada, um bom planejamento. É imprescindível que em toda instituição exista, bem claro, um modelo de plano que é, na visão de Gandin (2000, p. 67):

Um ideal a ser perseguido: ter clareza cada vez maior a respeito de cada plano em particular e da relação que eles devem guardar entre si. Há aqui um indispensável serviço que, por ser essencialmente técnico, pode não ser inteiramente estimulado, mas que deve ser prestado pelo que têm autoridade.

Não é função de todos, mas do gestor, estar sempre a par do conteúdo dos planos e do processo de planejamento como um todo que deve sempre ter a visão global do “administrativo” no planejamento.

É fundamental a compreensão de que o processo de planejamento tem seu sentido maior quando se converte em processo educativo: repetir

esta idéia sob diversas formas é essencial, pois planejar é propor-se uma identidade e agir para aproximar o que somos (como grupo) daquilo que queremos ser e educar é justamente isso: buscar a própria identidade, seja pessoal, seja do grupo. Isso quer dizer que, pessoalmente ou em grupo, projetamos para nós um futuro desejável e o buscamos com mais ou menos intensidade, com mais ou menos motivação, com mais ou menos capacitação. Mas o buscamos de uma forma ou de outra, isto é, nos educamos, crescemos.

Num processo de planejamento em que a participação é fundamental, não é exagero insistir várias vezes na necessidade de que as pessoas tenham condições para participar. Segundo Luck et al (op cit, p. 29), “a participação, como qualquer melhoria substancial, requer o desenvolvimento e a adoção de um programa de atividades”.

Para garantir a existência de tempo e recursos voltados para a participação, é necessária a capacitação dos integrantes da comunidade escolar (professores, diretores e demais funcionários, pais e alunos). Preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino. Este trabalho monográfico foi concebido como um complemento à ampla discussão existente sobre a gestão democrática, pois enfatiza a gestão democrática para as comunidades escolares que desejam praticar gestão participativa. Este enfoque deve ser percebido a partir de uma ampla perspectiva de descentralização e energização, pois assim a participação se transforma em uma série de ferramentas refinadas capaz de aprimorar a qualidade da educação.

O desejo e a necessidade de dirigir precisam ser calcados em um princípio: não basta dirigir a equipe, será preciso que ela queira ser dirigida.

Elogiar faz bem. Motivar é algo que podemos fazer, começando por nós mesmos.

IV. Análise do Material Produzido em Sala de Aula

Foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar as dificuldades de aprendizagem encontradas na produção escrita de alunos do Ensino Fundamental, 4ª série, de escola da rede privada do Rio de Janeiro, ano 2004. O *corpus* foi constituído de histórias organizadas no modo narrativo, produzidas em sala de aula, e, durante a correção foi constatado um grande índice de problemas ortográficos.

Para identificação das dificuldades ortográficas dos alunos, foi realizada uma análise dos “erros” dos textos que compõem o corpus. E, para exemplificação no corpo da presente monografia, foi adotado o critério de numeração romana para o texto e arábica para a linha em que se encontram os exemplos mencionados.

4.1 Transcrição fonética

Esta categoria apresenta o ‘erro’ mais comum dos alunos. Ocorre quando é feita a mera transcrição fonética da própria fala.

Analisando os erros dos textos apresentados, enquadrados nesta categoria, encontramos os casos relacionados a seguir.

✓ Em algumas variedades do português não ocorre **nh**, em posição intervocálica seguindo-se à vogal i, ficando apenas a nasalização da vogal; como por exemplo:

Mulatino (por mulatinho - I,3)¹

Câmara, Jr (1977, p.38) fez a descrição desse fenômeno:

As consoantes intervocálicas, em português, apresentam uma articulação um tanto enfraquecida pelo ambiente vocálico em cujo meio se acham. Por isso são alofones posicionais das não-intervocálicas correspondentes, de articulação muito mais firme. Porém, certas consoantes são faltam em posição não intervocálica /r/ brando, /l/ e /n/ palatais, que em posição intervocálica, figuram em aro, alho, anho. Em posição não-intervocálica há uma neutralização das oposições entre /r/ forte /r/ brando, entre líquida dental /l/ e líquida palatal e entre nasal dental /n/ e nasal palatal.

Sabemos que há raros exemplos de /l/ e /n/ palatais, em posição inicial, como em lhama e nhoque.

✓ Escrita do grafema **U** em lugar de **L** como ocorre em:

Soutalos/ soutos/ soltarão (II, 13. 18. 20)

L em vez de U em almentado (IX, 5)

abril, escreveu l em lugar de u (VI, 26)

Encontramos em Lemle (2003, p.22) uma explicação para esse tipo de emprego pelos alunos. A autora afirma que o tipo de relação possível entre sons e letras é o mais difícil: a concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes. Observemos o quadro abaixo:

Som	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	Mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a,o,u	ss ç sç	Russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e,i	ss c	posseiro, assento Acento, roceiro
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	Balsa Alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	Persegue Percebe
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel

✓ Há ainda o caso de o aluno escrever **I** em vez de **E**. (IV,14) como em *passiar*

4.2 *Uso indevido de letras*

Caracteriza-se pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra, quando a ortografia usa outra letra. É o comumente, chamamos de dificuldade de natureza visual.

Quando o aluno em vez de escrever com (ss), (rr) escreve com um só, faz uso indevido de letra. Exemplo:

pasarinho/ nosa/ arancou (I, 4. 12. 20)
mecher/ forsa (III, 15. 18)

crianças/ esplicado/ conceguia/ pasaro (V, 1. 10. 11. 12)
(VI, 6) pasou
(IX, 4. 5 .7) avorosado/ balansava
(XII, 9 . 10) sosinho/ embora
(XII, 5) ensima
(XIII, 8) reclamace

4.3 Hipercorreção

É muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever. Exemplo:

(II, 1. 3. 5. 7. 19 .21) criançás, o á acentuado, revela a pronúncia aberta do **a** na palavra.

Tinhão/erão/ perguntarão/ virão/ soutarão, o fato do aluno escrever **ã**o em vez de **am** revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em **am** cuja pronúncia é **ã**o, então, por medo de errar (hipercorreção), passa a achar que **ã**o também pode representar **am**, pois são valores relacionados no sistema. Só que ele ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (**am** para sílabas átonas e **ã**o para sílabas tônicas).

(III, 6) tinhão

(XI, linhas 7, 10, 12, 13, 17, 19) estranhol/ mandol/ brigarão/ ficarão/ forão/ auto/ estavão

(XI, 10) feichar

mas (XIII, 3) A pronúncia traz um I, mas a grafia não o considera, quando se trata de conjunção. Os professores sempre corrigem e os alunos por hipercorreção eliminam o **I** na forma do advérbio (**mais**). Cabe lembrar que existe também a forma adjetiva (**más**), que também não tem o grafema **I**.

4.4 Modificação da estrutura segmental das palavras

Alguns erros ortográficos não refletem uma transcrição fonética, nem de fato se relacionam diretamente com a fala. São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Representam, às vezes, maneiras de escrever que revelam hipóteses "ortográficas" que o aluno vai formulando na sua trajetória de apropriação da relação grafema/fonema na

língua portuguesa. Lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de **M** e **N** e **F**, **P** e **B**, nas palavras.

Geralmente refere-se à troca de letras em séries de pares opostos (p/b, f/v, t/d).

Troca de letras:

(I,3.4.8.18)jama/**f**iu/**f**es/**f**icou/**p**icando

(II,12 . 13) **a**n**b**iente/ **o**m**d**e

(VI, 7. 9 . 13) **v**ento / **c**as**u**la

(IX, 5) **f**iu/ **f**ol**u**me

(XIII, 12) **v**ugi**u**

4.5 Supressão de letras

(I, 1) avia

(V, 1) bricava

(VI,4) nuca

(IX,10 . 11) oras/ quado

(XI, 16) ovia

4.6 Juntura intervocabular e segmentação

A criança ao escrever textos espontâneos, costuma juntar todas as palavras. Esta junção reflete os critérios que ela usa para reproduzir a fala, não existindo a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante. Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta.

(V, 9 . 17) na quela /agente

(VII, 9) purinquanto

(VIII, 19) levalos

(IX, 14) em bora

(XII, 6) derrepente

(XIII, 8 . 15) a panhar/ Auamanhecer

É importante resgatar a distinção entre vocábulo formal e vocábulo fonológico feita por Câmara Jr. (op cit, pp. 34-35). Ele diz que:

No âmbito da língua oral, é que por vocábulo se entendem duas entidades diferentes. De um lado há o vocábulo 'fonológico', que corresponde a uma divisão espontânea na cadeia da emissão vocal. De outro lado há o 'vocábulo formal ou mórfico', quando um segmento fônico se individualiza em função de um significado específico que lhe é atribuído na língua ... (ex. livro excelente ou grande homem) não há qualquer pausa, embora haja dois vocábulos fonológicos.

4.7 Acentos gráficos

Alguns erros de emprego de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas. A marcação de acentos gráficos, em geral, não é ensinada no início da aprendizagem da escrita, e, portanto, esses sinais diacríticos² estão em grande parte ausentes dos textos espontâneos. Essa deve ser uma assimilação paulatina. O professor, a todo momento, deve chamar a atenção do aluno para a existência de acentos nas palavras. A apropriação deste aspecto ortográfico de forma plena deve ocorrer no final do Ensino Fundamental.

(V, 10 .11) rapido/ captura-lo

4.8 Variação dialetal

Uma diversidade sutil e falaz é a que existe entre a fala e a escrita. Mas é a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam, explícita ou implicitamente.

O estudante ingressa na escola falando satisfatoriamente, embora seja deficiente no registro formal, isto porque domina plenamente a linguagem familiar, na maioria dos casos.

Segundo o lingüista Câmara Jr. (op cit, p. 8), "há sempre exceções e elas têm de ser levadas em conta. Em toda gramática, ao lado da regularidade, há as irregularidades (...). Em profundidade, os erros obedecem a padrões particulares, que se coordenam com o padrão, ou regra geral".

Exemplos:

(V,10 .17) ta/ encontra - está / encontrar

(VI, 8) conta - contar

(VIII, 8) fala – falar

(XII, 12) tabão – está bom

Bagno (2002, p. 52) comenta, no mito nº 6, que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma.

V. Contribuições à Prática Pedagógica

O ensino da ortografia é visto como um processo ativo que emerge de formas de trabalho coletivo e de interação entre os estudantes. É construindo relações e descobrindo as restrições e regras que o aluno vai compreendendo e se apropriando do nosso sistema de escrita, que todos sabemos é extremamente complexo. Observemos o exemplo da palavra **Bonsucesso**, em que um mesmo fonema pode ser representado por grafemas diferentes: **S**, **C** e **SS**. Isso na mesma palavra!

As informações sobre os processos de aprendizagem da ortografia indicam que:

- Em lugar de censurar as dúvidas dos alunos, o professor deve estimular a sua explicitação. Os estudos revelam que ter dúvidas ortográficas é um bom início de aprendizagem.

- Possibilitar o contato com a escrita impressa, ajuda o aluno a criar, progressivamente, uma imagem mental das palavras, especialmente no caso de palavras de ortografia irregular.

- Registrar coletivamente as dúvidas comuns e ir resolvendo-as pouco a pouco com a participação do grupo.

Outras boas estratégias que podem ser adotadas pelos docentes:

- Realizar ditados que incentivem a discussão entre alunos, para que possam levantar dúvidas e decidir como irão escrever a palavra, possibilitando ao aluno exercer diferentes papéis: ora dita, ora escreve, ora revisa, melhor do que ditar palavras soltas é ditar histórias, notícias, cartas, etc.

- Ditado estudado: oferecer um texto interessante para ser estudado pelos alunos em casa e depois ditá-lo.

- Fazer com os alunos listas de palavras que não devem errar, isto é, estabelecer um contrato didático sobre as palavras de uso comum que não vale mais errar, atribuindo a ele um caráter lúdico. Por exemplo: casa, de repente, e outras.

- Construir com os alunos redes de palavras com a mesma formação, isto é, da mesma família etimológica; por exemplo, lanche, lanchinho, lanchonete, lancheira etc.

- Consulta ao dicionário: ler o significado da palavra para checar se o verbete indica realmente a palavra que se quer escrever.

A ortografia é uma dificuldade permanente para todos os usuários da escrita. Por isso, o professor deve organizar o seu ensino de acordo com a natureza das dificuldades identificadas nos textos produzidos pelos alunos. Inicialmente, as atividades podem ser organizadas partindo daqueles casos que permitem a explicitação de regras, isto é, palavras de ortografia regular. No caso das palavras de ortografia irregular, devem ser ensinadas as de uso mais freqüente pelos alunos, deixando as de uso menos freqüente para as séries mais avançadas.

No decorrer deste capítulo, buscou-se investigar o que o professor pode fazer para amenizar as dificuldades de aprendizagem da linguagem escrita em alunos da quarta série do Ensino Fundamental, na tentativa de diminuir o fracasso escolar.

É absolutamente indispensável que o professor faça uma avaliação diagnóstica, que deve acompanhar a correção de toda a produção escrita do aluno (o professor deve elencar os erros). A constituição de um folder ou portfólio, onde vão sendo organizadas as produções escritas dos discentes ajuda o professor e o aluno a irem acompanhando o progresso do discente na apropriação das dificuldades ortográficas.

Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso não corrigir demais as crianças, mas motivá-las e desafiá-las a fazer suas tarefas com certo rigor formal, procurando aprimoramento constante.

É preciso deixar os alunos escreverem textos livres e espontâneos, pois é nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita. O material escrito do discente deve constituir o corpus de trabalho que vai alimentar o planejamento do professor.

Devemos nos preocupar nas situações de produção de texto, em que o aluno possa fazer uso da escrita também como um espaço de interlocução das coisas que pensa, que sabe e que sente, podendo elaborar e deixar emergir por meio dela seu mundo interno. Quanto menos o restringirmos, mais estaremos lhe dando a palavra para que aprenda a dizer, por meio dela, o produto de seu conhecimento e visão do mundo e não a palavra alheia.

Para que o aluno possa fazer esse uso da escrita, expondo-se ao escrever, a postura do professor ao ler o texto deve ser de muito respeito e valorização. Ou seja, o professor deve ser leitor e não um mero corretor ou crítico, marcando e julgando o texto de seu aluno. É preciso aprender a saboreá-lo como o produto de uma evolução da escrita do discente.

Não se pode concluir este capítulo sem citar os acertos ortográficos dos alunos, principalmente o do Texto X, no qual não obteve dificuldade a ser observada.

Em suma, é evidente que há muito mais acertos do que erros, nos textos. Fica claro que os erros, não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças e nem os erros são obra do acaso. Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda.

O professor precisa se preocupar em avançar cada vez mais em sua competência de diagnose da produção escrita discente, sendo capaz de identificar quais são e por que os alunos cometem inadequações ortográfica em seus textos escritos. Deve preocupar-se também em aprimorar a sua própria escrita. Se errar, ao escrever, é normal, humano e compreensível, para nós, professores, acertar tem um significado especial. Já que funcionamos para nossos alunos como modelos, necessitamos então aprimorar cada vez mais nossa competência na linguagem em geral, inclusive em nossos conhecimentos ortográficos.

Conclusão

Este estudo abordou as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização e a atuação da pedagogia nesse processo, enfatizando o papel do gestor. Em seu desenvolvimento, o estudo buscou sedimentar um pouco do trabalho desta pesquisadora no ensino, redigindo sobre os aspectos mais importantes que fundamentaram e nortearam seu trabalho nos últimos anos. Espera-se, sinceramente, aprender mais sobre as dificuldades observadas em crianças e jovens em relação ao processo de aprendizagem. A pesquisadora tem conhecimento de que este trabalho à luz da psicopedagogia não será um marco definitivo nos parâmetros de ensino brasileiro, porém acredita que será um auxiliar eficaz para um melhor entendimento das diversas variantes que cercam o ser humano.

A transformação cultural das escolas não ocorrerá de uma só vez. Muitos gestores relutarão contra as novas medidas. Afinal é difícil abandonar anos de práticas tradicionais de gestão. A mudança ocorrerá quando todas as pessoas de todos os escalões da instituição se dispuserem a dar o primeiro passo e convencer outros a seguirem na mesma direção. O número de pessoas comprometidas com a mudança se multiplicará à medida que o sucesso se tornar patente. Embora tudo isso envolva riscos, é fundamental que haja envolvimento das bases. As necessidades e os desafios que se apresentam ao ensino são grandes demais para que se continue com mudanças superficiais propostas pela maioria dos movimentos de reforma. A transformação fundamental dos sistemas hierárquicos para sistemas que adotem cada vez mais equipes horizontais conduzidas por gerentes voltados à qualidade tem o potencial de alterar intrinsecamente as nossas escolas e conduzi-las a uma melhoria significativa.

O planejamento serve para alcançar a excelência. É, aliás, o modo pelo qual se pode sair do palavreado sobre a participação e ir para sua prática. É, mesmo, fundamental que o processo de planejamento sobre um determinado campo de atividade (a educação, por exemplo) seja entendido como uma contribuição para que, em nossa sociedade, diminuam as diferenças entre os que têm e os que não têm, os que agem e os que não agem, os que sabem e os que não sabem... O grande remédio é a participação porque ela é mola para a conscientização.

A capacitação, o desenvolvimento e a avaliação dos funcionários, professores e diretores, é um aspecto crítico da gestão de pessoas na escola. A escola participativa, por sua vez, deve ter programas bem projetados e aplicados com a perspectiva do crescimento e desenvolvimento de seus profissionais. Envolver os professores, assim como os pais na seleção dos diretores da escola para fortalecer a abordagem participativa na gestão escolar, também é importante nesse processo. Da mesma forma, envolver os professores no processo de avaliação do seu próprio desempenho, assim como na identificação de suas próprias necessidades, para alcançar o seu desenvolvimento profissional, ajuda a aprimorar a eficácia educacional nas escolas cujos objetivos e planos para melhoria estão bem articulados e apoiados por toda a sua comunidade. ◆

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: O que é, como se faz**, 12. ed. São Paulo: edições Loyola, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Estrutura da língua portuguesa**, 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- DROUET, Ruth Caribé da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 2000.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**, 15. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa – o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: a competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo/7. ed.** - São Paulo: Cortez, 1996.
- WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais, aprendemos menos**. Petrópolis: Vozes, 1996.