

Alunos com Dificuldade de Aprendizagem em Escrita: Um Olhar Psicopedagógico

Autores: Kelly Priscilla Lóddo Cezar, Fabiane Freire França, Geiva Carolina Calsa, Edson Carlos Romualdo

Resumo

A partir dos dados oficiais sobre a defasagem escolar dos alunos na disciplina de língua portuguesa juntamente aos questionamentos de pais e professores nas clínicas de psicopedagogia sobre as dificuldades de aprendizagem em escrita, em especial, aos erros ortográficos. Este estudo visa apresentar uma proposta de intervenção de caráter psicopedagógico envolvendo a importância da desvinculação entre a oralidade e a escrita com alunos com dificuldade de aprendizagem em escrita. Como vertente teórico utilizou a Epistemologia Genética de Jean Piaget, em especial, o processo de tomada de consciência da acentuação gráfica e da sílaba tônica. Para tanto, serão apresentados os resultados de um aluno de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de Maringá/PR. Para acompanhar as modificações de desempenho do aluno durante as intervenções foram aplicados exames sobre tonicidade e acentuação gráfica, bem como entrevistas individuais do tipo semi-estruturada realizadas em três momentos: antes do início da intervenção; o segundo, imediatamente após o encerramento da intervenção, e o terceiro vinte dias após a intervenção. A intervenção pedagógica foi dividida em seis encontros de duas horas cada um (total de 12h.). De acordo com os dados, o aluno investigado apresentou um movimento cognitivo ascendente durante o processo de intervenção: os dados quantitativos e qualitativos revelaram a ocorrência de tomada de consciência das regras ortográficas a partir da desvinculação entre oralidade e escrita. De caráter psicopedagógico, as intervenções realizadas mostraram-se promissoras para reorganização conceitual das regras ortográficas em um curto período de tempo.

Introdução

Resultados oficiais vêm evidenciando que o ensino de Língua Portuguesa apresenta resultados insatisfatórios entre os alunos do ensino fundamental e médio. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), os resultados da primeira edição da Prova Brasil que avaliou 3.306.317 estudantes brasileiros no desempenho de língua portuguesa e matemática em escolas da rede pública da educação básica. As provas foram aplicadas em cerca de 160 mil turmas de 41 mil escolas, em 5.398 municípios com alunos dos primeiros finais de ciclo (4ª e 8ª séries). A avaliação foi realizada em novembro de 2005, em todos os estados e Distrito Federal. O desempenho dos alunos no conhecimento de Língua Portuguesa evidenciou que os alunos apresentam defasagem de três anos de diferença entre as séries que se encontram e os conhecimentos que possuem. Os dados indicam que o desempenho dos alunos nessa disciplina vem se agravando a cada pesquisa.

Por outro lado, ensinar Língua Portuguesa aos próprios falantes para alguns se constitui um paradoxo, pois se acredita que quem domina a forma oral de sua respectiva língua tende a dominar plenamente a língua escrita. Contudo, de acordo Cagliari (2001) e Moraes (2002), não há correspondência entre as duas aprendizagens. Quem domina a linguagem oral da modalidade padrão não necessariamente domina a língua escrita. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), o baixo desempenho dos alunos pode ser explicado pela ineficácia das metodologias de ensino desta

disciplina, em especial, no que se refere à língua falada e às regras gramaticais (BRASIL, 1998; BATISTA, 1997; TRAVAGLIA, 1996).

Segundo Travaglia (1996), a falta de compreensão por parte dos alunos sobre o ensino de Língua Portuguesa deve-se ao fato das metodologias de ensino serem baseadas predominantemente em uma abordagem tradicional empobrecida e reducionista, ou seja, a regra pela regra. Além disso, o professor acaba por não ceder espaço à atividade de reflexão do aluno em decorrência da ênfase dessa abordagem metodológica. Para Catelão e Calsa (2007) o ensino de língua materna é visto unicamente como um conjunto de regras a serem seguidas sem uma compreensão adequada das funções e relações existentes entre os conceitos.

Calsa (2002) assinala que o ensino repetitivo e fragmentado não traz resultados satisfatórios para os alunos, pois, a partir deste método, os alunos deixam de ativar os conhecimentos e procedimentos de solução de tarefas e passam a utilizar somente informações memorizadas e não, necessariamente, compreendidas conceitualmente. A falta de compreensão por parte dos alunos e professores sobre os temas de língua portuguesa faz com que os alunos não sejam capazes de explicar e justificar os conceitos e procedimentos utilizados ao resolverem as tarefas escolares.

Por outro lado, segundo o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa que será implantado a partir de 2009 - Unificação Ortográfica (Decreto 43/91), a área mais afetada pelas novas regras será a acentuação gráfica das palavras, em especial, as regras dos vocábulos paroxítonos. Vários estudos (CEZAR, CALSA e ROMUALDO, 2005) reforçam a importância da acentuação gráfica, considerada um dos conteúdos mais relevantes para a escrita padrão dos vocábulos.

Levando em conta as dificuldades da escola na aplicação de um novo modelo de ensino de gramática, em especial das novas regras ortográficas, o presente artigo visa demonstrar a importância de intervenções de caráter psicopedagógico que enfatizem a diferenciação entre oralidade e escrita no processo de ensino de regras de acentuação entre crianças com dificuldades de aprendizagem em escrita.

Aprendizagem de conceitos e tomada de consciência

Para Calsa (2002), uma aprendizagem de nível conceitual exige a reorganização do conhecimento anterior do sujeito por meio do estabelecimento de novas relações e inferências desse saber com os objetos de conhecimento que estão em processo assimilação e acomodação. Essas relações fortalecem o processo de acomodação dos conceitos, permitindo que os novos conceitos se transformem em esquemas assimiladores das próximas aprendizagens do indivíduo. É condição para isso, contudo, que o indivíduo venha a se desequilibrar cognitivamente a partir do enfrentamento de situações-problemas apresentadas pela escola.

Segundo Pozo (1998), embora novas aprendizagens impliquem a reorganização de esquemas conceituais prévios, esses esquemas nem sempre facilitam novas apropriações, pois têm como uma de suas características mais importantes a resistência à mudança. O autor observa que essa modificação dos conhecimentos prévios pode ser facilitada se os conteúdos ensinados pela escola forem relacionados à vida cotidiana dos alunos, uma vez que dessa maneira os alunos encontrariam um sentido mais evidente para o que estão aprendendo, em especial nas primeiras séries escolares. Ao contrário, na aprendizagem de cunho mnemônico ou factual, o aluno fixa e aplica os conteúdos

ensinados tão somente para a realização de determinadas atividades escolares, como provas ou trabalhos.

De acordo com Arnay (1999), o conhecimento mais fortemente utilizado pelos indivíduos é o cotidiano cuja característica é a menor complexidade de seus conceitos e procedimentos, assim como sua utilidade imediata. Para o autor, esse tipo de conhecimento é fundamental para a compreensão do mundo social e natural imediato que cerca o indivíduo, e precisa ser conciliado com o científico escolar. Esse tipo de conhecimento tem como característica principal sua maior complexidade e independência em relação às condições e necessidades imediatas do meio e do próprio indivíduo. Em razão dessas diferenças, para o autor, é importante a escola estimular a convivência dos dois tipos de conhecimentos e utilizá-los de acordo com as demandas de cada situação cotidiana ou escolar. O conhecimento cotidiano ou prévio deve ser preservado ao serem ensinados os conteúdos científicos escolares, pois o conhecimento cotidiano desempenha um papel fundamental na compreensão e ação das pessoas em contextos de atividade específicos, e, portanto, (que) não existe nenhuma razão para empenhar esforços e recursos educativos em sua anulação. Assim, não deveríamos continuar considerando o conhecimento cotidiano como sinônimo do mau conhecimento. (ARNAY, 1999, p.40-41)

Para Arnay (1999), ao mesmo tempo em que busca preservar os conhecimentos prévios, é papel da escola estimular e favorecer a mudança conceitual. São duas as maneiras de compreender o processo de mudança conceitual: a de compatibilidade e a de incompatibilidade. A primeira leva em conta as relações de compatibilidade entre o conhecimento científico e o cotidiano o que implica em modificações cognitivas significativas na passagem de um tipo de conhecimento para outro. Para a segunda, a incompatibilidade, o processo de mudança exige a construção de novos esquemas conceituais e substituição dos anteriores em seu sistema cognitivo. Pozo (1999) destaca que a mudança conceitual é fundamental para aprendizagem dos saberes escolares, pois implica não é apenas uma modificação nos conceitos, mas uma mudança na forma do indivíduo compreender o mundo.

A mudança conceitual pode ocorrer de duas formas, a primeira se constitui em uma mudança mais "leve", ou seja, envolve o acréscimo ou substituição de alguns conceitos prévios. A segunda envolve a reorganização radical dos conceitos, o que significa a reorganização dos esquemas conceituais anteriores. O autor salienta que "todas as (mudanças conceituais) alteram o significado de alguns conceitos" anteriores, e a dimensão dessa mudança depende das necessidades do sistema cognitivo do indivíduo naquele determinado momento. A mudança conceitual radical ou mais complexa não ocorre de maneira imediata, mas a médio e longo prazo, ao longo da escolarização (Pozo, 1999, p. 98).

De acordo com DiSessa (1993 apud Pozo 1999), a mudança conceitual envolve a ampliação e a e acréscimo de maior complexidade aos saberes. Neste processo, a tomada de consciência sobre o próprio pensamento é um ponto fundamental para que a mudança conceitual seja refletida, explicada e justificada pelo indivíduo. A tomada de consciência leva o aluno a pensar sobre os limites e as vantagens dos conceitos que domina e os que ainda precisa aprender.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência humana Piaget (apud Dolle, 1991) acabou por encontrar regularidades no pensamento e condutas dos indivíduos que denominou estádios. O progresso dos estádios de pensamento é acompanhado por

vários mecanismos cognitivos, entre eles destaca-se a tomada de consciência. Para Piaget (1986), esse mecanismo ocorre a partir da coordenação entre as ações do sujeito e os objetos de conhecimento, físicos ou abstratos. O processo de tomada de consciência permite aos sujeitos pensar sobre suas ações coordenando objetivo, procedimento, variáveis e resultados de uma determinada situação-problema a ponto de explicá-las e justificá-las. Na obra intitulada *A Tomada de consciência*, Piaget (1986) descreve e analisa esse processo desde as ações precoces dos indivíduos não acompanhadas de tomada de consciência, passando pelas ações acompanhadas de tomada de consciência e a ocorrência de tomada de consciência como mecanismo precedente e organizador da ação.

O autor descreve as etapas desse processo por meio dos níveis de conceituação alcançados pelos sujeitos. Esses níveis estão diretamente relacionados aos tipos de regulação da ação realizados pelos sujeitos: automáticas ou ativas. No primeiro caso, a ação não envolve escolha consciente de procedimentos por parte do sujeito; no segundo, suas escolhas são conscientes. Em relação ao processo de tomada de consciência pode-se estabelecer a diferença entre inteligência prática (relações causais) e inteligência conceituada (capacidade de escolhas). A inteligência causal característica da fase sensório-motriz em que predominam as ações automáticas os indivíduos estabelecem relações entre as variáveis apenas em um nível causal. O sujeito realiza a tarefa de maneira intuitiva, mas não é capaz de explicar como e porque a realizou de determinada maneira e, por isso, não ocorre a tomada de consciência neste estágio. A inteligência conceituada é característica de uma fase de desenvolvimento posterior: estágio operatório concreto. Nesse estágio de pensamento o conceito passa a dirigir as ações dos sujeitos, ou seja, a reflexão sobre os conceitos que domina é capaz de antecipar e organizar suas ações de forma consciente.

Procedimentos da pesquisa

Nesse estudo utilizou-se como método de pesquisa qualitativo o estudo de caso. Este tipo de abordagem busca analisar uma unidade de estudo descrevendo-a e analisando-a com o objetivo de verificar como e o motivo pelo qual determinados fenômenos ocorrem. Segundo Triviños (1987), as hipóteses da investigação são provisórias construídas ao longo do processo a partir dos dados que vão sendo obtidos. Lüdke e André (1986, p. 19) apresentam como características deste tipo de pesquisa os seguintes aspectos: 1) descoberta; 2) interpretação em contexto; 3) retratação da realidade de forma completa e profunda; 4) variedade de fontes de informação; 5) experiência vicária que permite generalizações naturalísticas.

Realizou-se a pesquisa com um aluno de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Maringá/PR. A escola e a classe da qual foi retirado o sujeito da pesquisa foi escolhida a partir do aceite da professora. Para a seleção do aluno foi aplicado o teste de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE (SISTO, 2002) por meio do qual foi identificado o que apresentava a nota mais baixa da sala, ou seja, 30 erros – dificuldade de aprendizagem média.

Para acompanhar o processo de aprendizagem do aluno com maior objetividade foram aplicados exames sobre tonicidade e acentuação gráfica, bem como entrevistas individuais do tipo semi-estruturadas em três momentos da pesquisa: antes do início da intervenção; o segundo, imediatamente após o encerramento da intervenção, e o terceiro 20 dias após a intervenção. A intervenção pedagógica foi dividida em seis encontros de duas horas cada um (total de 12h.).

Do teste de acentuação gráfica fizeram parte os exercícios o “Balão de palavras” (Exercício 1) e o “Ditado” (exercício 2). O primeiro exercício solicitou ao aluno que observasse o balão com dez vocábulos e acentuassem-nos, se necessário. Este exercício pretendeu verificar como são acentuadas as palavras isoladas e quais os critérios (sílaba tônica, regras gramáticas ou lembrança de leitura) utilizados para a resolução deste tipo de atividade. O ditado foi composto por dez palavras (as mesmas do “Balão de palavras”). Solicitou-se que escrevesse a palavra ditada isoladamente, embora fosse acompanhada em seguida pela apresentação de uma frase que a contemplava. O modelo de execução do ditado foi adaptado do Teste de Dificuldades Escolares (TDE). Considerou-se este modelo de instrumento de coleta de dados o mais adequado aos objetivos da pesquisa, pois permite a verificação de dificuldades quanto à prosódia. De acordo com a literatura especializada, a tonicidade das palavras quando ditadas isoladamente não mantém o mesmo ápice silábico de quando estão inseridas em um contexto frasal.

Para o desenvolvimento das entrevistas individuais escolheu-se o método clínico piagetiano, para que pudesse ser obtida a descrição dos procedimentos de resolução, bem como explicação e justificativa desses procedimentos nas tarefas de acentuação gráfica propostas nos testes (pré-teste, pós-teste e teste postergado). Nelas objetivaram a identificação de conceitos e procedimentos envolvidos na atividade de acentuação gráfica e o processo de tomada de consciência desses aspectos em relação à fala e à escrita. Para tanto, elaboraram-se perguntas de natureza explicativa imediata como: O que é sílaba tônica para você?; Por que é que você acha que estuda este conteúdo na escola?; Você acredita que a sílaba tônica é importante fora da escola? Por quê?; O que é acentuação gráfica para você?; Por que é que você acha que estuda este conteúdo na escola?; Você acredita que a acentuação gráfica é importante fora da escola? Por quê?; O que é uma palavra oxítone para você?; O que é uma palavra paroxítone para você?; O que é uma palavra proparoxítone para você?. As entrevistas foram gravadas e tiveram uma duração média de 15 min.

Desenvolvimento da pesquisa - intervenções de caráter psicopedagógico

Para o desenvolvimento do processo de intervenção foram utilizados como referencial teórico os estudos de Piaget (PIAGET, 1998) sobre a tomada de consciência de conceitos e procedimentos de resolução de tarefas e os relativos ao processo de aprendizagem de conceitos (ARNAY, 1999; POZO, 1998 e COLL, 1998). Em vista disso, o conjunto das sessões de intervenção teve como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos. O conjunto de sessões contemplou atividades de resolução de situações-problema capazes de ativar conhecimentos prévios a partir dos quais os alunos poderiam iniciar a exploração do conteúdo por meio de levantamento de hipóteses, sua testagem e comparação com as dos colegas.

Na atividade de resolução de problemas o papel de professor é fundamental para a ativação dos conhecimentos prévios e o estabelecimento de sua relação com os novos saberes. Para isso, o professor pode sugerir hipóteses, solicitar explicações, contra-argumentar e questionar a fim de que os alunos tomem consciência dos conceitos e do processo envolvido na atividade de resolução de problemas. Pozo (1998) assinala que para favorecer os estudantes na resolução de problemas e na tomada de consciência de seus próprios conceitos e procedimentos, é importante estimular a formulação de hipóteses explicativas. Para isso, o professor deve favorecer as discussões dos alunos

entre si, permitindo que exponham suas idéias, mesmo que contraditórias, e elaborem novas relações conceituais.

A intervenção pedagógica realizada nesta pesquisa teve como objetivo melhorar o desempenho em acentuação gráfica dos alunos de 4ª série que obtiveram índice insatisfatório na Avaliação de Aprendizagem da Escrita - ADAPE (SISTO, 2001b) a partir de uma perspectiva construtivista. Para tanto, durante o desenvolvimento da intervenção priorizou-se, entre os mecanismos cognitivos descritos pela Epistemologia Genética, o processo de tomada de consciência dos alunos quanto aos conceitos e procedimentos utilizados na resolução da atividade de acentuação gráfica. Cada sessão de intervenção pedagógica foi organizada conforme as seguintes etapas: levantamento de hipóteses (antecipação do resultado e do procedimento de resolução), apresentação das respostas e discussão de sua pertinência ou não, e justificativa do saber e do fazer do aluno durante o processo de resolução das atividades de acentuação gráfica.

Primeira sessão

A primeira sessão iniciou-se com o esclarecimento do motivo pelos quais os alunos foram selecionados para a pesquisa, bem como sua forma de escolha. A pesquisadora esclareceu o contrato didático que orientaria o desenvolvimento das sessões de intervenção: frequência às sessões de intervenção e interação com os colegas e o pesquisador. O desenvolvimento da sessão teve com ponto de partida o levantamento de hipóteses dos alunos sobre o que é Língua Falada e Língua Escrita. Após esse levantamento, mostrou-se a importância de diferenciar as duas possibilidades de comunicação enfatizando-se a escrita padrão como forma de comunicação universal, sem deixar, contudo, de abordar a existência das variações lingüísticas. Segundo Cagliari (2001), a escola deve manter a ênfase na aprendizagem da escrita padrão, pois apesar do respeito que se deve manter em relação às variações lingüísticas na fala, na escrita, as normas da língua precisam ser seguidas.

Para que os alunos conseguissem entender com mais facilidade esses aspectos solicitou-se a apresentação oral de situações de correção da fala vividas em seu grupo familiar ou de amigos: se já haviam sido corrigidos em sua fala ou se já haviam corrigido alguém.

Durante a sessão foi realizado um ditado contendo três vocábulos isolados e três frases (com e sem acento gráfico). A pesquisadora indagou-os sobre a presença de acento em algumas palavras e em outras não. Para a discussão do tema, a pesquisadora valeu-se do procedimento de contra-argumentação adaptada do método de entrevista clínica de Piaget. As respostas dos alunos permitiram verificar a confusão conceitual existente entre fala e escrita – tonicidade e regras de acentuação. Durante a discussão do tema esclareceu-se a função de diacrítico til (irmã) confundido com um acento gráfico, e a antecedência da língua falada em relação à escrita. Neste momento foi oportuna a explicação da origem da Língua Portuguesa.

Na continuidade da aula, a pesquisadora apresentou dicionários da Língua Grega e da Língua Latina com o intuito de evidenciar a importância das normas na organização da língua escrita, o que permite a manutenção de seu significado e de sua escrita ao longo do tempo. Para tanto, os alunos pesquisaram uma palavra escrita em grego e latim cujo significado fosse o mesmo. A pesquisadora apresentou também a história infantil Marcelo, Marmelo, Martelo, de Ruth Rocha, para enfatizar a existência de convenções sociais (normas) na definição das palavras.

Ao final da sessão, apresentou-se um ditado no qual os alunos deveriam escrever as palavras fora das normas, ou seja, escrevessem da forma como um estrangeiro escreveria se não conhecesse as normas da Língua Portuguesa. Além disso, solicitou-se que justificassem o porquê dos erros elaborados (atividade adaptada de Moraes, 2002).

Segunda sessão

No início desta sessão, a pesquisadora solicitou aos alunos que comentassem o conteúdo da aula anterior - língua falada e escrita - e anotou os tópicos no quadro de resumo. As anotações foram comparadas com as da sessão anterior para que fossem identificadas semelhanças e diferenças entre os dois quadros. Foi então solicitada a organização das idéias expostas em um único quadro de resumo. O conteúdo de sílaba tônica foi iniciado, a partir dos conhecimentos dos alunos sobre o tema. A pesquisadora explicou a necessidade e a função do conhecimento da tonicidade dos vocábulos para a leitura adequada dos textos. Esses conceitos foram apresentados na mesma seqüência já desenvolvida sobre a língua falada e escrita: levantamento de hipóteses e organização dos quadros de resumos - anterior e posterior à abordagem do conteúdo. Explicou-se aos alunos que muitas vezes a sílaba tônica não permanece no mesmo lugar em que se posicionam nos vocábulos isolados, pois ao serem lidas dentro de um contexto frasal as palavras podem ter seu ponto de tonicidade alterado.

Posteriormente, foi realizado um ditado de frases contendo monossílabos átonos e tônicos, bem como a identificação da sílaba tônica em vocábulos isolados. Durante essa atividade mostrou-se aos alunos a importância de se identificar a sílaba tônica antes de realizar a separação silábica, pois nessa situação o ápice silábico desaparece a tonicidade das sílabas é igualada. Ensinou-se a forma sugerida por Cagliari (2001, p. 14) de identificação da sílaba tônica "colocando a palavra na esquina", ou seja, pronunciando a palavra como se estivesse chamando alguém distante. Por último, apresentou-se a classificação das palavras em proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas, organizou-se o quadro de resumo da aula a ser comparado com o das hipóteses iniciais, e solicitou-se a resolução de exercícios sobre os conteúdos abordados.

Terceira e quarta sessões

Na terceira sessão foram terminados e corrigidos os exercícios do encontro anterior e retomados os conceitos já abordados. Por meio do quadro de resumos os alunos explicitaram esses conteúdos organizando-os em tópicos. Após essa atividade, a pesquisadora continuou a apresentação dos conceitos de acentuação gráfica e de monossílabos retomando os conhecimentos anteriores dos alunos, e levantando hipóteses sobre os dois temas. Durante o levantamento de hipóteses os alunos manifestaram confusão conceitual em relação ao diacrítico til. Para o esclarecimento desta questão a pesquisadora apresentou exemplos de vocábulos e a regra de acentuação de palavras paroxítonas. Segundo a regra de acentuação, as palavras terminadas em *ÃO* devem ser acentuadas (como mostra exemplo). Esta atividade promoveu uma reflexão sobre a diferença entre os acentos e o diacrítico til.

A quarta sessão iniciou-se com um ditado de palavras e frases típicas do conteúdo anterior. A correção teve como objetivo a integração dos exercícios com os conceitos apresentados anteriormente. Compararam-se as idéias antecipadas pelos alunos sobre acentuação gráfica e monossílabos e as apresentadas pela pesquisadora. As regras referentes ao acento agudo e circunflexo foram explicadas por meio da apresentação de edições antigas de livros de literatura existentes na biblioteca da escola. Ao examinar e

comparar a escrita dos livros atuais e antigos, os alunos concluíram que a acentuação gráfica é fruto de convenções sociais e, portanto, depende de acordos ortográficos que podem se modificar ao longo do tempo. Reproduzindo sessões anteriores, a pesquisadora solicitou a lembrança de palavras oxítonas, a partir das quais foram apresentadas as regras de acentuação que foram então memorizadas por meio de jogos orais. Após essa atividade, explicou-se a necessidade de atenção ao descolamento da tonicidade dos vocábulos durante a produção textual. Nesse caso, para evitar dúvidas na acentuação gráfica os alunos foram alertados a recorrer à rememoração das palavras ou às regras de acentuação.

Quinta e sexta sessões

Na quinta sessão retomaram-se os conteúdos das aulas anteriores por meio dos quadros de resumos. As regras de acentuação dos monossílabos e das oxítonas foram enfatizadas com a intenção de mostrar que as palavras que não recebem acento também são dependentes das regras de acentuação. Depois dessa retomada foi realizada a resolução de exercícios sobre esses conteúdos.

Durante a sexta sessão foram retomados os conteúdos anteriores por meio do quadro de resumos e realizado o levantamento de hipóteses sobre os conteúdos a serem apresentados: palavras paroxítonas e acento diferencial. Após a explicação desses conceitos realizou-se um ditado de frases com palavras cujos significados se alteram de acordo com a posição da sílaba tônica, ou seja, palavras com acento diferencial. Por meio do ditado tentou-se despertar a percepção do acento diferencial com o objetivo de diferenciar as palavras por meio do contexto frasal, pois analisada de forma isolada não há garantia da significação exata da palavra.

Para encerrar o desenvolvimento desse conteúdo, comparou-se o quadro de hipóteses e de resumo, e solicitou-se o preenchimento de frases com palavras contendo acento diferencial. Após essa atividade, a pesquisadora apresentou as regras de acentuação das palavras paroxítonas. Além disso, desenvolveu um exercício de fixação de palavras paroxítonas com uso do livro *Marcelo, Martelo, Marmelo*, pois essas constituem a maioria dos vocábulos da Língua Portuguesa.

Por ser a última sessão de intervenção, para finalizar o trabalho, retomaram-se os conteúdos abordados durante esse processo. Para tanto, solicitou-se aos alunos que verbalizassem os conceitos aprendidos durante as sessões. Na atividade seguinte, leu-se o conto *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato e pediu-se aos alunos que estabelecessem relação entre o que foi lido e os conteúdos aprendidos durante a intervenção pedagógica. Como última atividade, os alunos corrigiram o teste ADAPE realizado pelo colega antes do início do processo de intervenção. Após a correção esclareceu-se que os testes corrigidos, na verdade, eram de cada um deles e que a correção teve por objetivo que percebessem a melhoria de seu desempenho nos conteúdos desenvolvidos durante as sessões. Encerrou-se a intervenção solicitando depoimentos individuais sobre o que mais gostaram e o que não gostaram no trabalho realizado, bem como sugestões às aulas ministradas pela pesquisadora.

Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados dos testes (pré-teste, pós-teste e pós-teste postergado) sobre acentuação gráfica e as entrevistas individuais confirmaram a hipótese inicial da pesquisa sobre a possibilidade de melhoria do desempenho dos alunos com desempenho insatisfatório

submetidos ao processo de intervenção pedagógica de caráter psicopedagógico. O aluno A1, foco deste relato, além de ter melhorado seu desempenho na acentuação dos vocábulos isolados em termos quantitativos evidenciou modificações qualitativas para maior em relação à diferença entre fala (sílabas tônicas) e escrita (acentuação gráfica), fundamental para a compreensão do sentido da acentuação gráfica na língua portuguesa. No pré-teste A1 apresentou o pior desempenho em escrita entre os alunos investigados (30 erros) considerada dificuldade em escrita do tipo média e, ao final do processo de intervenção (terceiro teste), no pós-teste postergado evidenciou uma dificuldade de tipo leve, correspondente à 18 erros.

O mesmo movimento de aprendizagem ocorreu no teste de acentuação gráfica e tonicidade. No exercício de palavras isoladas entre as avaliações anteriores à intervenção e a avaliação realizada 20 dias após o término da intervenção A1 apresentou um aumento progressivo de acertos passando de 40% (4) para 90% (9) no último teste (Gráfico 1).

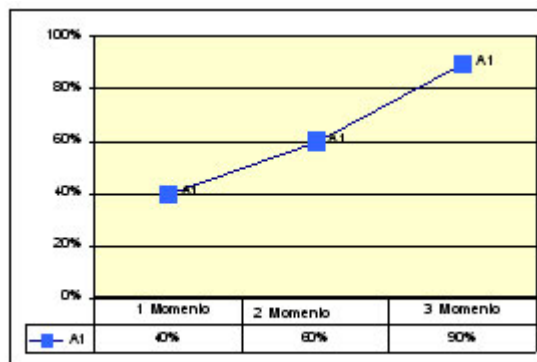


Gráfico 1: Desempenho de acertos na atividade de acentuação gráfica

O aumento da quantidade de acertos correspondeu redução da quantidade de erros cometidos por A1 nos dois tipos de exercícios "balão de palavras" e no "ditado", o primeiro vinculado as regras ortográficas e o segundo a observação da acentuação com a influência da fala. A melhoria de seu desempenho tem hipótese explicativa à influência positiva das características das intervenções que enfatizaram a tomada de consciência dos conceitos e procedimentos de resolução das tarefas de acentuação gráfica.

Durante o pré-teste quando se solicitou justificativa da acentuação ou não de alguns vocábulos A1 cometeu o maior número de erros nos vocábulos: acordár, palacio, madrâsta, castélo e súditos, provavelmente relacionados à forte vinculação entre acentuação gráfica e sílaba tônica. Essa vinculação foi evidenciada por A1 em sua verbalização, como segue:

E- O que é sílaba tônica para você?

A1- é a sílaba fraca que tem que acentuar;

E- O que é acentuação gráfica para você?

A1 - para a gente falar mais forte para não ficar fraco.

A indiferenciação entre tonicidade e acentuação gráfica demonstra a existência de confusão conceitual entre os aspectos da fala e da escrita. A maior parte dos erros cometidos por A1 ocorreu em decorrência da transposição da fala para escrita. O aluno acabou definindo sílaba tônica como sendo a entonação mais forte da palavra e que, por conseguinte, exige acentuação. Segundo Borba (1978), a sílaba tônica constitui-se um aspecto da fala que depende de vários fatores como as variantes lingüísticas (regionais) e sentido coletivo e espontâneo das situações. A linguagem escrita, da mesma forma

que a linguagem oral, apresenta certas peculiaridades como o caráter individual de sua produção e a predominância de elementos lógico-gramaticais.

No segundo momento (ao final da intervenção), A1 apresentou maior clareza sobre a diferença entre os dois conceitos e passou a utilizar novos argumentos:

E- O que é sílaba tônica para você?

A1 - é a sílaba mais forte da palavra.;

E- O que é acentuação gráfica para você? –

A1 - são os acentos o agudo e o circunflexo para colocar nas palavras que precisam pela norma.

O aluno afirmou que a sílaba tônica é a sílaba mais forte de um vocábulo, mas, ao conceituar acentuação gráfica, desvinculou os dois temas. Afirmou que a acentuação gráfica é dependente de normas ou regras da escrita, além de salientar os dois tipos de acentuação gráfica estudados na intervenção pedagógica: acento agudo e circunflexo.

Ao conceituar acentuação gráfica evidenciou a organização mais adequada de seu pensamento do ponto de vista ortográfico sobre as regras de acentuação das palavras. O movimento cognitivo de A1, resgatando as conclusões de Becker (2001) em estudos anteriores, pode ser explicado como sendo uma reconstrução do conhecimento. Neste processo, A1 assimilou e acomodou o conteúdo aprendido, ou seja, o que antes manifestava uma confusão conceitual entre oralidade (sílabas tônicas) e escrita (acentuação gráfica) após as sessões uma nova forma de definição os mesmos evidenciando um processo de tomada de consciência sobre estes dois conteúdos. Tomando emprestadas as palavras de Pozo (1998), pode-se afirmar que ocorreu uma aprendizagem conceitual que permitiu ao aluno estabelecer relações e inferências entre seus conhecimentos prévios e os novos conceitos. Essas relações fortalecem o processo de acomodação dos conceitos, integrando-os ao sistema cognitivo do sujeito de forma servirem como novos esquemas assimiladores.

Os dados sugerem que as sessões de intervenção permitiram a tomada de consciência de A1 sobre as regras ortográficas desvinculando-as da oralidade. Em outras palavras, o processo de tomada de consciência permitiu ao aluno pensar sobre suas ações coordenando objetivo, procedimentos, variáveis e resultados dos conceitos investigados possibilitando explicar e justificar seu pensamento.

Considerações Finais

Os resultados evidenciaram a possibilidade de melhoria do desempenho de alunos diagnosticados com dificuldade de aprendizagem em escrita submetidos a um processo de intervenção de caráter psicopedagógico envolvendo aprendizagem conceitual e tomada de consciência da diferença entre oralidade e escrita. É exemplo dessa ocorrência o caso de A1, sujeito apresentado neste artigo, que além de ter melhorado seu desempenho na acentuação dos vocábulos isolados em termos quantitativos evidenciou modificações qualitativas para maior em relação à diferença entre fala (sílabas tônicas) e escrita (acentuação gráfica), fundamental para a compreensão do sentido da acentuação gráfica na língua portuguesa. Além disso, o tempo e quantidade de sessões parecem ter sido suficientes para o processo de assimilação e acomodação das diferenças existentes entre os dois tipos de linguagem.

Experiências dessa natureza mostram o quanto é promissora a integração entre a aprendizagem de conceitos escolares e a perspectiva psicopedagógica deste processo como um espaço de emancipação intelectual dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem em escrita. A indiferenciação dos dois tópicos ortográficos - acentuação gráfica e tonicidade -, principalmente nesta etapa da escolarização, não favorece o progresso necessário dos alunos nas atividades de escrita. A falta de compreensão dos alunos em relação à diferença entre fala e escrita compromete o acesso e o domínio das normas ortográficas não permitindo a ampliação de seus recursos lingüísticos e, em última instância, dificulta sua inserção social.

Acredita-se que se não sanadas as dificuldades ortográficas, típicas da primeira etapa do ensino fundamental, a socialização dos alunos no âmbito lingüístico, a partir da segunda etapa do ensino fundamental, pode ser comprometida. Isso acarreta prejuízos à formação intelectual desses alunos, pois os anos seguintes são direcionados ao ensino de estruturas gramáticas consideradas mais complexas, como o funcionamento da estrutura da língua (morfologia e sintaxe). Conclui-se que é possível favorecer a aprendizagem da ortografia como uma ferramenta intelectual disponível aos indivíduos, em um curto período de tempo, se identificados e atendidos com adequação conceitual e metodológica suas dificuldades de aprendizagem.

Referências

- ARNAY, J. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, J. M. e ARNAY, J. Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. 2ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- BATISTA, A. A. G. Aula de Português: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORBA, F. da S. Introdução aos estudos lingüísticos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- BECKER, F. Educação e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L.C. Alfabetização & Lingüística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001. p. 86-93.
- CALSA, G. C. Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental. Campinas: Unicamp (tese de doutorado), 2002.
- CATELÃO, E. M; CALSA, G.C. Tomada de Consciência e conceituação: o sujeito sintático segundo alunos de Letras e Pedagogia. Maringá: UEM (Dissertação de Mestrado), 2007.
- CEZAR, K.P.L.; CALSA, G.C; ROMUALDO, E.C. Estudo Exploratório sobre a prática de gramática no ensino fundamental. Relatório Final de iniciação científica. Maringá, 2005.
- COLL, C. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Saraiva, 1998.
- DOLLE, J. Para compreender Jean Piaget. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.
- INEP/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Informe de resultados do SAEB 1995, 1997 e 1999. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. EPU. São Paulo, 1986.
- MORAIS, A.G. Ortografia: Ensinar e aprender. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- PIAGET, J. Tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, 1986.
- POZO, J.I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto

Alegre: Saraiva, 1998.

SISTO, F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: Sisto, F.; Boruchovitch, E.; Fini, L.; Brenelli, R.; Martinelli, S. (orgs.) Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. São Paulo: Vozes. 2 ed., 2002.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. Graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS. A.N.S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo:Atlas, 1987

Kelly Kelly Priscilla Lóddo Cezar: Mestranda do curso de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Maringá /PR.

Fabiane Freire França: Mestranda do curso de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá/PR.

Geiva Carolina Calsa: Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação/UNICAMP.

Edson Carlos Romualdo: Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Letras/UNESP.