

5

DM
BRAZ. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA INFORMÁTICO

SOBRE ORTOGRAFIA A PARTIR DO LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS

DOS PROFESSORES NO 3º ANO DE ESCOLARIDADE


José Paulo Gomes Brazão

TESE DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Orientação de: Prof. Doutora Margarida Alves Martins



Lisboa 2000

 Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação
Registo: 14389
Data: 15/10/2003
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

A todos os colegas e amigos que me possibilitaram a realização deste trabalho

e em especial,

à Professora Doutora Margarida Alves Martins, pelo seu optimismo, disponibilidade e atenção, demonstrados no acompanhamento e orientação deste trabalho,

o meu reconhecido agradecimento.

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>5</u>
<u>PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</u>	<u>8</u>
CAPÍTULO I – A ORTOGRAFIA	9
1 – DISTINÇÃO DE FALA, ESCRITA, NOTAÇÃO ALFABÉTICA E NORMA ORTOGRÁFICA	9
1.2 – A ORTOGRAFIA	12
1.2.1- Terminologia.....	12
1.3 - A ORTOGRAFIA PORTUGUESA.....	14
1.3.1 – Evolução	14
1.3.2 – Caracterização.....	17
1.4 – DESENVOLVIMENTO ORTOGRÁFICO.....	21
1.4.1 – Processos de aprendizagem da ortografia.....	23
1.4.2 – Os factores que influenciam a aprendizagem da ortografia	26
CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO DA ORTOGRAFIA	31
2.1– A AVALIAÇÃO.....	31
2.1.1- O conceito, funções e modalidades de avaliação	31
2.1.2– A abordagem docimológica experimental	35
2.1.3– A abordagem psicossociológica	37
2.2 – AS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	38
2.2.1 -A explicitação dos critérios e o diálogo professor - aluno.....	39
2.2.2 - Práticas avaliativas e a didáctica da ortografia.....	41
2.2.3 - As opções didácticas e as fases da carreira docente	47

<u>O ESTUDO.....</u>	<u>51</u>
CAPÍTULO III - PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	52
CAPÍTULO IV - OBJECTIVOS DO ESTUDO	56
CAPÍTULO V - METODOLOGIA	58
5.1 - AMOSTRA.....	58
5.2 – TIPO DE ESTUDO E INSTRUMENTOS.....	61
5.3 – PROCEDIMENTOS.....	62
5.4 – ANÁLISE DOS DADOS	63
5.4.1 – Definição das categorias.....	63
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	73
CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	96
CAPÍTULO VIII - APLICAÇÃO DO ESTUDO.....	106
8.1 - O PROGRAMA DE COMPUTADOR BRINCAR COM PALAVRAS	107
8.1.1 - Objectivos gerais e estratégias	107
8.1.2 - Objectivos específicos	108
8.1.3 - Descrição dos exercícios e sua apresentação.....	110
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>125</u>
<u>RESUMO.....</u>	<u>127</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>133</u>

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da ortografia constitui-se como uma exigência social, e a sua promoção é tida como uma das tarefas importantes da Escola.

Verificamos no entanto que muitos indivíduos passaram pela escolaridade sem saber ler ou escrever, Benavente, (1996). Este problema sentido pelos encarregados de educação, professores e alunos, fazem-nos reflectir por um lado, sobre o processo de aprendizagem da ortografia. Por outro, sobre a natureza das acções que se proporcionam para um trabalho sistemático no domínio da automatização do conhecimento da norma ortográfica.

A aprendizagem da ortografia deve ser entendida como uma reconstrução activa da mesma em virtude de um trabalho cognitivo do aluno e das suas representações mentais sobre a norma, (Karmiloff-Smith, citado por Enes, 1999).

O professor tem um papel preponderante na criação de situações de aprendizagem diferenciadas que contribuam para a construção de uma aprendizagem bem sucedida ao nível da ortografia porque tal contribui para a qualidade da expressão escrita e por conseguinte, da comunicação.

A heterogeneidade das competências dos alunos, a grande variedade de estratégias pedagógicas e de actividades didácticas, conduzem a formas de avaliação diferenciadas.

As dificuldades sentidas pelos professores nesta tarefa, fazem-nos não adoptar processos de avaliação formativa, não centrada na análise e na regulação dos processos de aprendizagem nos alunos.

Na didáctica da língua o professor é confrontado com a substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação, (Hymes, 1984, citado por Niza, 1995). A avaliação desta competência deverá reduzir a preocupação por aspectos como a sintaxe, a ortografia e aumentar a consideração por unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Estabelecendo uma relação entre avaliação e didáctica, Allal, Bain & Perrenoud, (1993), Bain, (1988), Bronckart & Schneuwly, (1991), afirmam que as formas de avaliação devem ser determinadas e condicionadas pelas opções didácticas dos professores.

Parece-nos então relevante compreender as práticas actuais dos professores relativas ao desenvolvimento da ortografia dos alunos, tentando por um lado analisar as suas práticas avaliativas e por outro, identificar as estratégias utilizadas nesse trabalho.

Um dos processos para revelar a natureza das práticas avaliativas, os seus níveis de exigência, assim como de objectivos a alcançar no processo de ensino / aprendizagem consiste na identificação dos critérios com que avaliam os produtos dos alunos, (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991).

Por outro lado, é também importante compreender a relação entre a influência da experiência acumulada ao longo da vida profissional dos professores e as suas concepções didáctico-pedagógicas.

Este estudo apresenta-se como resultado do interesse em compreender as práticas dos professores no desenvolvimento da ortografia dos alunos, tentando analisar, por um lado, as práticas avaliativas e por outro, identificar as estratégias de ensino / aprendizagem referidas nesse trabalho comparando as possíveis diferenças em função do tempo de serviço desses professores.

O nosso trabalho desenvolve-se em dois momentos: o primeiro constitui um estudo descritivo, tentando identificar os critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos; o segundo momento constitui um estudo diferencial, com o objectivo de identificar e comparar as estratégias utilizadas pelos professores no trabalho da ortografia dos alunos, entre professores com menos de metade do tempo de carreira e professores com mais de metade do tempo de carreira.

Os resultados do estudo são aplicados a um programa informático para crianças apresentando a estrutura de uma base de dados de interface lúdica e interactiva, aberta à introdução de nova informação, por forma a contribuir para um trabalho diferenciado no contexto da sala de aula.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A ORTOGRAFIA

1 – DISTINÇÃO DE FALA, ESCRITA, NOTAÇÃO ALFABÉTICA E NORMA ORTOGRÁFICA.

Ao longo do tempo o sistema de notação alfabética apresentou-se como a forma mais económica de notar a língua oral. Mas porque a língua oral é alterada continuamente pelos falantes no tempo, no espaço e na situação social, a unificação da sua notação, desde as civilizações Grega e Romana antigas, deparou com o dilema entre; seguir o princípio fonográfico, tentando notar fielmente uma forma de pronunciar idealizada (com a incógnita de qual o dialecto eleito para tal) ou manter as letras com que as palavras da língua eram notadas no alfabeto estrangeiro que se adoptou, ou as letras com que as palavras estrangeiras incorporadas à língua eram notadas na língua de origem. (Blanche-Benveniste, 1992; Bornner, 1989; Desbordes, 1992, citado por Morais & Teberosky, 1994).

As línguas que não sofreram reformas ortográficas seguiram o princípio ideográfico e mantiveram as notações tradicionais para palavras cuja pronúncia mudou notavelmente ao longo do tempo (Catach, 1989; Columas, 1989, citado por Morais & Teberosky, 1994).

Nas línguas que têm notação alfabética a conciliação das duas fez surgir a ortografia (Blanche-Beneviste e Chervel, 1974, citado por Morais & Teberosky, 1994).

A natureza instável da linguagem falada não permite a produção de notações fieis. Os fonemas *“só podem ser identificadas pelas relações distintivas que assumem, quando comparamos as palavras do léxico da língua, e não apresentam as qualidades necessárias para que a sua notação permita cumprir os requisitos de um sistema verdadeiramente notacional como é o caso da notação musical.”* (Goodman, 1987, citado por Morais & Teberosky, 1994, p.20).

A notação de palavras segundo uma norma ortográfica dá a possibilidade aos falantes da língua poderem ler de modos diferentes mantendo os dialectos. (Blanche-Benveniste, 1992; Cagliari, 1986, citado por Morais & Teberosky, 1994).

Os sistemas de escrita alfabética das línguas modernas ocidentais baseiam-se num princípio abstracto - princípio alfabético - enquanto as normas ortográficas são invenções históricas sujeitas a intervenção consciente (Colunas, 1998, citado por Morais & Teberosky, 1994).

A independência das normas escritas em relação às normas faladas no que diz respeito à sua notação é explicada por Blanche-Benveniste, (1992); Eisenstein, (1985, citado por Morais & Teberosky, 1994). *“A ortografia enquanto norma imutável e o conceito conseqüente de erro fundamentam-se em aspectos como a universalização da escolaridade e da imprensa.”* p.19).

Os grafemas enquanto unidades alfabéticas usadas para notar a língua, não apresentam relação compulsória com os fonemas que por contingência notam.

Ao longo dos tempos a ocorrência ou não de alterações nas normas ortográficas nas línguas com notação alfabética, permitiu aos povos que as usam potencializarem as aproximações ou distanciamentos nas correspondências entre grafemas e fonemas para cristalizar diferentes peculiaridades de cada língua nas suas notações oficiais.

A cristalização da norma ortográfica produziu, no caso do Francês, a manutenção na escrita de uma série de marcas distintivas de paradigmas da concordância verbal e nominal, que são homófonos da língua oral. (Fayol et al., 1994, citado por Morais & Teberosky, 1994).

Ao reproduzirem a norma ortográfica os seus seguidores não se restringiram às correspondências fonográficas como também sobre o uso de diacríticos, sobre a segmentação das palavras no texto e sobre a notação das marcas morfológicas de concordância gramatical. A notação de palavras ligadas umas às outras -Scriptio continua - foi convenção adoptada tardiamente ligada a factores sociais externos como a tipografia da leitura em voz alta pela leitura silenciosa. (Blanche-Benveniste, 1992, citado por Morais & Teberosky, 1994). Por outro lado, em algumas línguas como o Francês o facto de só na escrita encontrarmos marcas distintivas da concordância verbal e nominal, levou estudiosos a referirem uma "*ortografia gramatical*" (CherVEL, 1989; Jaffré, 1992, citado por Morais & Teberosky, 1994).

1.2 – A ORTOGRAFIA

1.2.1- Terminologia

Segundo Jaffré (1997), o termo ortografia designa as relações necessárias entre a norma oral e a norma escrita. Para (Carvalho, Ehri 1996,1997), a ambiguidade do termo ortografia remete-o para duas significações: a acção de ortografar uma palavra produzindo-a por escrito e a da ortografia enquanto produto escrito, a sequência de letras na representação da escrita de um sistema alfabético.

Para Perfetti (1997), ortografia corresponde à codificação das formas linguísticas em formas escritas, e incluem as unidades linguísticas como cadeias fonológicas, morfemas e palavras, vindas da linguagem oral e as unidades escritas do sistema escrito e do inventário dos seus utensílios gráficos.

Segundo Jaffré (1997) podem distinguir-se três níveis de conceito de escrita e ortografia. Num primeiro, encontramos o sistema de notação potencial das estruturas linguísticas elementares– fonema, sílaba, morfema, palavra. Num segundo, a operacionalização dos princípios assumidos no nível anterior, a notação efectiva das estruturas elementares recorrendo a marcas gráficas visíveis. No terceiro nível, temos a ortografia enquanto normalização do sistema de notação dado pelo conjunto de regras ligadas a um contrato social aceite e respeitado por todos na comunidade (Perfetti; Carvalho, 1986). Este nível revela o carácter convencional da escrita constituindo parte importante da escrita formal

A ortografia incide sobre os detalhes específicos dos contratos linguísticos gerais impostos pela escrita – na forma logográfica, silábica ou alfabética – através de regras e de pequenas variações pelo modo como as unidades gráficas se ligam às unidades linguísticas (Perfetti, 1997). Resulta de um sistema de inter-relações de sistemas distintos, sendo possível assinalar três zonas; Uma central, constituída por fonogramas – grafemas que correspondem directamente a fonemas; uma zona anexa, constituída por morfogramas – grafemas de morfemas como flexões verbais e marcas de concordância; uma terceira zona constituída por logogramas – figuras das palavras que têm por função distinguir as homófonas.

A ortografia actua sobre a transcrição dos fonemas, das relações sobre o eixo sintagmático - como por exemplo género, número, pessoa – das relações sobre o eixo paradigmático – as derivações das palavras – indica o sentido das palavras e reenvia-as para a etimologia (Kohler, 1993).

1.3 - A ORTOGRAFIA PORTUGUESA

1.3.1 – Evolução

O Português deriva do latim popular falado na zona ocidental da Península Ibérica.

Após os Romanos as invasões na península pelos visigodos e árabes, trouxeram poucas interferências na língua popular. Os primeiros deixaram cerca de uma centena de palavras que passou a pertencer ao vocabulário popular. Os segundos não introduziram nenhuma alteração significativa na fonética, na morfologia ou na sintaxe das línguas em uso na península, e limitaram-se unicamente a enriquecer o léxico (Sousa, 1996).

Alterações ao latim popular deixado pelos romanos na zona ocidental da península Ibérica provocaram o desenvolvimento de um dialecto conhecido por galego-português, originariamente usado na região norte e sul da Galiza onde se formaria também o Condado Portucalense (Sousa, 1996). Esta evolução registou-se sobretudo ao nível fonético e ocorreu por transformações lentas, sem consciência dos falantes, e pelo princípio do menor esforço na pronúncia de certos fonemas (Figueiredo e Figueira, 1965, citado por Sousa, 1996).

Entre os séculos IX e XII, começaram a surgir documentos da escrita da nova língua. No século XII assiste-se ao nascimento do português literário pela afirmação dos meios eruditos e religiosos sobre a rusticidade da fala, através da introdução de formas mais polidas e com estilo.

A partir do século XIV o português falado e literário resultava de uma assimilação de palavras sobretudo do sul (moçárabes), tendo como pólos de referência Lisboa e Coimbra.

No reinado de D. Afonso III, o Português ganhou estatuto de língua autónoma e mais tarde, na época de D. Diniz, os cancioneiros deram origem ao nascimento do movimento literário.

No século XVI, sob influência do Classicismo, novas alterações marcaram a separação definitiva entre o Galego e o Português. Surge o Português moderno, com a linguagem utilizada por Fernão Lopes, tendo como base a cultura e a língua utilizada entre o Douro e o Minho e a linguagem usada por Camões, marcada pela fala e escrita utilizadas a sul do Mondego.

Surgiram as primeiras gramáticas (Fernão de Oliveira, João de Barros) e os primeiros estudos teóricos da língua - “Ortografia da Língua Portuguesa” de Duarte Nunes Leão (1576), (Sousa, 1996). Os escritores desta época seguiram critérios e orientações fonéticas, etimológicas, estéticas, que deixaram marcas gráficas no português até a actualidade.

Nos séculos XV e XVI, com os descobrimentos assistiu-se à divulgação da língua Portuguesa pelo Brasil, África, Ásia. O seu uso tornou-se obrigatório a partir de 1758, com Marquês de Pombal. A língua não sofreu alterações estruturais. Seguiu o latim vulgar com distinções na fala, nas normas e nos idiomas.

A ortografia portuguesa manteve-se semelhante desde essa época até ao princípio do século XX.

A primeira reforma ortográfica, em 1911, conduzida por Gonçalves Viana foi a primeira tentativa de simplificar o sistema de escrita (Sousa, 1996), medida não acolhida pelo Brasil, país já então independente, que declarou o Português como língua de expressão comum, mas de idioma e ortografia diferente.

Mais tarde em 1930 outro acordo para a unidade da língua Portuguesa, desenvolvido pela Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras resultou no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Em virtude de existirem inúmeros vocábulos de uso limitado em Portugal e no Brasil, aceitaram o princípio que todas as palavras da língua Portuguesa pertencem a um só sistema ortográfico. Em 1945 deu-se o acordo ortográfico entre Portugal e Brasil, que ainda permanece em vigor em Portugal.

Em 1990 Portugal e Brasil firmaram um novo acordo ortográfico da língua Portuguesa de onde saiu reforçado o critério fonético em detrimento do critério etimológico. No mesmo acordo os dois países comprometeram-se elaborar até 1992 um vocabulário ortográfico comum de língua portuguesa tão completo e normativo quanto possível. Este acordo que deveria ser posto em prática a partir de 1994, não foi ratificado pelas assembleias dos países de expressão portuguesa inclusivamente por Portugal e Brasil (Sousa, 1996).

1.3.2 – Caracterização

A ortografia do português tem um carácter convencional cuja complexidade resulta das regras baseadas em critérios como a pronúncia, o costume, a etimologia, nas derivações (Morais e Teberosky, 1994, citado por Enes, 1999).

A forma como os grafemas e fonemas se relacionam encontram restrições desde a forma como se dizem e escrevem algumas vogais até às particularidades ortográficas das palavras.

As vogais - orais ou nasais - sendo sons da fala produzidos com a vibração das cordas vocais não estabelecem relações directas com a escrita que as representam. Existem, por isso, vogais fonéticas e vogais gráficas.

Da mesma forma, as consoantes fonéticas oclusivas: [p];[t];[k];[d];[g], as oclusivas nasais: [m];[n] e o dígrafo [nh], as fricativas: [f];[s]; o dígrafo [ch]; [v]; [z] e [j] sendo sons produzidos pela obstrução total ou parcial à passagem do ar pela cavidade bucal, têm correspondentes em consoantes gráficas – como, por exemplo, os dígrafos: ch, lh, nh, rr, que representam um único som, (Gomes, 1994).

Apresentamos em seguida algumas regras relativas à utilização de algumas consoantes na ortografia portuguesa:

Para que a letra **C** se leia sempre **[s]**, escrevemos:

c	Antes de e, i	Ex: anoitece; palácio
ç	Antes de a, o, u	Ex: laço; caça

A letra **C** lê-se de maneiras diferentes::

[s]	Antes de e, i	Ex: fácil; aceitar
[f]	Antes de h	Ex: chuva; chave
[k]	Antes de o , todas as consoantes excepto o h	Ex: macaco; acreditar

Para lermos sempre **[k]**, escrevemos:

qu	Antes de e, i	Ex: aquecer; aquilo
c	Antes de a, o, u	Ex: acudir; carta

Para podermos ler sempre **[g]**, escrevemos:

g	Antes de a, o, u, l, n, r	Ex: garoto; grande
gu	Antes de e, i	Ex: guerra; guitarra

A letra **g** tem dois sons diferentes:

g	Antes de a, o, u, l, n, r	Ex: apagar; magro
j	Antes de e, i	Ex: girafa; gente

No interior das palavras, com o som nasal, as letras **m** e **n** aparecem antes das seguintes consoantes:

m	Antes de p, b	Ex: pomba; limpar
n	Antes de todas as consoantes excepto h	Ex: pinto; cinco

O som [s] é representado por:

s	No início da palavra	Ex: sal; falso
----------	----------------------	----------------

	<p>No início da sílaba</p> <p>No interior da palavra, desde que não seja entre vogais</p>	
ss	<p>No meio da palavra</p> <p>Só entre vogais</p>	Ex: pássaro; nosso

(Gomes, 1994)

Morais e Teberosky (1994), afirmam que existem quatro tipos básicos de restrições da norma ortográfica do português. O primeiro tipo de restrições envolve os grafemas P,B,F,V,T e D com regularidade biunívoca com os fonemas que representam. Outro tipo de restrições tem por base as vogais (E, I, O, U), dígrafos (GU, NH, QU, RR, SS) e consoantes como: (N, M, G, J, C, R) com regularidade contextual em relação aos fonemas que representam. Em terceiro, as restrições relativas aos morfemas e à categoria gramatical das palavras. Por último, encontramos as restrições relativas às formas autorizadas onde não é possível determinar nenhum tipo de regra e o emprego correcto pressupõe um comportamento reprodutivo.

Os inúmeros casos de ambiguidade entre as correspondências fonema / grafema na ortografia do português, tornam-na mais difícil, pois exige do escritor uma capacidade de memorização das formas ortográficas correspondentes.

1.4 – DESENVOLVIMENTO ORTOGRÁFICO

Seymour (1997) apresenta modelo explicativo do desenvolvimento ortográfico, inicialmente perspectivado para língua inglesa, mas válido igualmente, para qualquer outra língua com o sistema de escrita alfabético.

O modelo de Fundação Dual, apresentado pelo autor, prevê a existência de cinco processadores distintos, sendo dois deles a base para o desenvolvimento seguinte - *o processador logográfico, o processador alfabético* – e os três restantes desempenham a função de representação dos sistemas de armazenamento dos conhecimentos abstractos do indivíduo - *a consciência linguística, a estrutura ortográfica, a estrutura morfológica*.

O processo logográfico permite o reconhecimento directo das palavras e o seu armazenamento em índices visuais ou fonológicos, por codificação através de informações parciais ou completas da identidade das letras. Este processo permite, por um lado a interiorização das novas palavras e proporciona por outro, o acesso às mesmas durante o processo da construção ortográfica.

O processo alfabético assenta sobre os conhecimentos das letras e dos seus equivalentes sonoros, assegura a formação da estrutura ortográfica e implementa uma base central necessária aos desenvolvimentos subsequentes. O seu desenvolvimento de forma “natural” inicia-se nas sílabas inteiras (consciência da palavra), passando pelos ataques e rimas, terminando na consciência fonémica. Assim, este processo promove o desenvolvimento da consciência fonológica através das interações com a consciência linguística.

No sentido inverso a este processo, a aquisição da leitura e da escrita alfabéticas, implica desenvolvimento da consciência fonológica explícita dos segmentos da palavra, ao nível fonémico.

A estrutura ortográfica permite a codificação dos conhecimentos gerais sobre o sistema de correspondência com traços específicos das palavras. Segundo Seymour (1997), o seu desenvolvimento apresenta três estádios: o central, o intermediário e o avançado. O primeiro, é tido como o equipamento inicial e fundamental para a formação de um sistema ortográfico.

A um nível mais avançado de desenvolvimento, temos o nível da estrutura morfográfica, que depende da aquisição dos níveis anteriores – das entradas do sistema logográfico (pela formação de traços ortográficos das ortografias morfémicas e polissilábicas) da estrutura ortográfica adequada e da consciência linguística.

Assim, o desenvolvimento ortográfico depende da formação de uma estrutura codificada com propriedades abstractas da língua escrita, elaborada a partir de contribuições das fundações logográficas e alfabéticas e das interações recíprocas com a consciência

linguística. A leitura e a escrita contribuem fortemente para desenvolvimento ortográfico por desencadearem o processo de formação dessa estrutura.

1.4.1 – Processos de aprendizagem da ortografia

A aprendizagem da linguagem escrita e da ortografia distingue-se da aprendizagem da linguagem oral, a nível qualitativo, etário, cultural e na forma comunicativa.

Vários autores preocuparam-se em estabelecer fases de desenvolvimento ortográfico na criança. Assim Jaffré e Fayol (1997), consideram três períodos de aprendizagem da ortografia. Ehri (1997), Ellis (1997), definem quatro etapas ortográficas. Vejamos o que corresponde a cada uma das fases / etapas e a equivalência entre elas segundo os autores. Jaffré e Fayol (1997), consideram uma primeira fase em que as crianças pelos 3/4 anos se mostram capazes de diferenciar o desenho da escrita – de traços que imitam a escrita, passam por pseudoletas até às produções que incluem letras conhecidas (fase pré-alfabética). Ehri (1997) e Ellis (1997), denominam esta fase de etapa pré-comunicativa.

Quando a criança começa a fazer a correspondência dos sons com as letras, entra na fase alfabética, (Jaffré e Fayol, 1997) - etapa semi-fonética para Ehri, (1997) e Ellis (1997), - que será tanto mais fácil quanto mais ocorrerem correspondências fonema / grafema.

Ehri (1997) e Ellis (1997), referem uma outra a etapa fonética, em que se torna visível a segmentação fonética das palavras e a ortografia regista a descrição completa dos sons. As

crianças manifestam ortografias particulares para certos detalhes fonémicos – vogais ou sílabas – mas as letras são designadas pela base escrita do som sem considerar outras convenções ortográficas.

Dado que a simples correspondência fonema / grafema não explica como se escrevem algumas palavras, a criança entra na fase ortográfica (com preocupação crescente de seguir as regras ou convenções ortográficas) -(Jaffré e Fayol, 1997). Para Ehri, (1997) e Ellis (1997), estamos perante a etapa transitiva.

Na aquisição da ortografia do Inglês, Henderson, (1995, citado por Treiman e Cassar, 1997), refere cinco etapas. A primeira a etapa da escrita pré-letrada, a escrita é ainda garatuja e as crianças têm a noção de que escrever é diferente de desenhar, embora não entendam a escrita como representante da fala. Na segunda etapa, há consciencialização dos sons e das letras que os representam e as crianças começam a escrever pelo nome das letras que aprendem no alfabeto. Com a memorização das palavras, pela leitura, a criança melhora o seu desempenho ortográfico. Entram na terceira etapa, a dos padrões intra-palavras. Passam a utilizar padrões de letras frequentes que correspondem às sequências de sons, aprendem os padrões de escrita convencional e começam a perceber que a escrita marca as relações semânticas que existem entre as palavras. Na quarta etapa a da junção silábica, pode ser atingida por meio da escolaridade. As crianças utilizam consoantes duplas para transcrever vogais curtas. A quinta etapa ocorre nos últimos anos do 1º Ciclo e o autor denomina de princípios derivacionais. Nesta, as crianças exploram as relações ortográficas entre palavras em termos de raiz, origens e sentido.

Relativamente à aprendizagem da ortografia portuguesa, Delgado Martins (1996), considera três fases: uma primeira, em que as correspondências fonema / grafema podem

ser aleatórias. Uma segunda, em que começa a haver uma relação do fonema com as suas grafias possíveis no sistema de escrita. Na terceira fase, a de domínio sobre a ortografia, a relação fonema / grafema surge com uma grafia fixada pelas regras convencionais.

Delgado Martins (1996), afirma que, apesar das diferenças teóricas, é nítida a existência de uma hierarquização na aprendizagem da ortografia, independentemente da língua, e que vai desde a escolha aleatória das letras até ao domínio ortográfico.

Treiman e Cassar (1997), salientam a fragilidade destas teorias explicativas da aquisição ortográfica pois só muito tarde é que as crianças começam a simbolizar de forma diferente um som de acordo com a sua posição ou contexto, e posteriormente, utiliza relações morfológicas que simbolizam as palavras significantes no lugar dos sons. Segundo estas autoras as crianças possuem outros conhecimentos, para além do uso dos sons e utilizam-nos na produção escrita como, por exemplo, conhecimentos a nível das relações morfológicas e dos tipos de sequências de letras.

Outros aspectos também estão presentes no desenvolvimento ortográfico, como o factor maturação no processo de aprendizagem para a identificação das palavras e sílabas, fonemas (Read, 1983), e a importância das interações sociais no sucesso dessas aprendizagens (Almeida et. Al., 1998).

1.4.2 – Os factores que influenciam a aprendizagem da ortografia

A aprendizagem do sistema de escrita alfabética é anterior ao da norma ortográfica. Quando uma criança, ao orientar-se pela sua linguagem oral, nota erradamente uma palavra está a violar as restrições da escrita ortográfica e não as do sistema de escrita alfabética, (Morais & Teberosky, 1994).

Na psicogénese da língua escrita, Morais & Teberosky (1994), defendem que a aprendizagem da ortografia é um processo de reestruturação das representações internas que o aprendiz elabora acerca dos estímulos e das restrições regulares ou irregulares da norma escrita. Segundo os autores, a evolução no desempenho ortográfico está relacionado com as mudanças nos níveis de explicitação das representações ortográficas dos sujeitos.

Alves-Martins & Mendes, (1987), afirmam que a escrita na criança começa muito antes da entrada para a escola. Citando Vygotsky, ao dizer que toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história, referem que não é possível *“desprezar o papel activo que desde muito cedo, antes da entrada para a escola, desempenha a apropriação desse saber”* e que *“...passa por uma reconstrução própria e criativa e não apenas de imitação de modelos adultos impostos do exterior.”* (p. 499)

Os autores demonstram que as crianças aos 5 anos de idade já conhecem certas características ou restrições do sistema de escrita da sua língua, como a forma das letras, direcção e orientação da linha na escrita, a necessidade de variedade interna e quantidade mínima de grafemas num conjunto de letras que se considera escrita. Mais tarde aprendem

que na notação alfabética, as letras notam unidades equivalentes a fonemas e aprendem o valor convencional das letras. Primeiro, aprendem as restrições do sistema alfabético e só depois tomam consciência das restrições da ortografia.

A consciência fonológica desempenha um papel fundamental na aquisição da ortografia. Gombert (1990), define consciência fonológica como a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular deliberadamente, isto é, de compreender que as palavras se dividem em sons – fonemas - e que cada fonema corresponde a uma unidade gráfica – letra ou grafema.

Vários estudos mostraram que a habilidade metalinguística de separar as palavras orais em unidades menores afecta o desempenho ortográfico (Carragher, Bryant e Buarque, 1993, citado por Morais & Teberosky, 1994). Esta influência ocorre sobretudo, nas fases iniciais de escolarização e incide basicamente, sobre a notação da correspondência grafema-fonema regulares (Stanovich e West, 1989, citado por Morais & Teberosky, 1994).

A estreita interacção entre consciência fonológica e ortografia torna também verdade a influência do conhecimento da língua sobre a percepção da fala. *“As pessoas letradas “ouvem” como se escreve e pessoas não-letradas “ouvem” como se diz.”* (Martins, 1996 p.55).

Sousa, (1986), num estudo sobre tipologia de erros ortográficos no 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, conclui que a criança começa por escrever recorrendo sobretudo à estratégia fonológica, passando mais tarde e gradualmente para uma estratégia de natureza léxico-semântica.

O tempo de escolarização do indivíduo exerce um efeito geral sobre a aprendizagem da ortografia, e reflecte-se no seu desempenho ortográfico. Alguns estudos no Brasil (Alvarenga et al., 1989; Carraher, 1995; Morais, 1986, citado por Morais & Teberosky, 1994); Sousa, (1986) em Portugal, provam que o avanço na escolaridade corresponde a uma redução do número de erros ortográficos de grupos de alunos de séries distintas, tanto na escrita de textos espontâneos como em situações de ditado de palavras isoladas.

As características do aprendiz, a sua história pessoal, o seu dialecto e a experiência de exposição à língua escrita impressa também influenciam o rendimento ortográfico.

Averiguando a relação entre dialecto oral e rendimento ortográfico, Cagliari (1985); Carraher (1986, citado por Morais & Teberosky, 1994), observaram que certos erros ortográficos de crianças brasileiras reflectiam uma transcrição de modos de pronunciar típicos de dialectos populares. Também Paiva (1984, 1986, citado por Morais & Teberosky, 1994), verificou que os sujeitos numa situação de ditado ouvindo as frases pronunciadas pelo pesquisador segundo um dialecto culto, notavam as palavras baseando-se nas suas pronúncias, o que não quer dizer que os indivíduos que falam diferentes dialectos só empreguem as representações dos seu dialecto no momento de escrever. Morais, Cary, Alegria, Bertelson, (1979, referidos por Martins, 1996), referem que a grande parte dos erros de escrita reflectem a realidade acústica da fala. Desberg et al, (1980, 1986, citado por Morais & Teberosky, 1994), pesquisando a ortografia de crianças negras americanas, verificaram que estas nem sempre transcreviam a sua forma de falar, sendo impossível prever o erro que cometeriam com base no seu dialecto. Concluíram que elas provavelmente também disporiam de outras representações sobre a forma de pronunciar e sobre as relações entre estas e a escrita, que usariam ao escrever.

Stanovich & West, (1989); Stanovich & Cunningham, (1992, 1986, citado por Morais & Teberosky, 1994), demonstram, por outro lado, que a exposição à linguagem escrita impressa actua fortemente sobre a capacidade de notar palavras com ortografia irregular. A exposição ao input escrito - obedecendo à norma ortográfica era necessário para a formação de um léxico mental que contenha as imagens de palavras irregulares. Segundo estes autores, as diferenças individuais na habilidade de reconhecer palavras resultam de variações nas habilidades de processamento ortográfico, que se mostram parcialmente determinadas pela exposição à língua escrita impressa.

Um segundo factor que influencia a aprendizagem da ortografia diz respeito às propriedades das palavras escritas. Destacam-se a frequência de uso da palavra na língua escrita impressa e a existência (ou não) de regularidade nas correspondências entre grafemas e fonemas. Treiman (1993, citado por Morais & Teberosky, 1994), verificou que certas características da ortografia inglesa eram influenciadoras do desempenho do aluno tais como: a quantidade de letras que compõem um grafema; a existência de grafemas visualmente semelhantes p e b p.ex.; ao facto do nome de uma letra corresponder ou não a sequências sonoras frequentes no léxico de uma língua; ao facto de dois grafemas notarem fonemas que têm idêntico modo e ponto de articulação.

Groff, (1982, 1984, citado por Morais & Teberosky, 1994), demonstrou que é mais fácil escrever correctamente palavras que aparecem frequentemente na língua escrita impressa. As pessoas tendem a errar mais frequentemente nas palavras que raramente têm oportunidade de ler - efeito que parece crescer nos casos de correspondências fonológicas irregulares.

Bradley & Bryant, (1980, citado por Morais & Teberosky, 1994), afirmam que as crianças utilizam estratégias diferentes, visuais e fonológicas quando notam respectivamente, as palavras regulares e irregulares. Os resultados em crianças brasileiras, (Carragher, 1985; Morais, 1986, 1986, citado por Morais & Teberosky, 1994), demonstraram que estes falantes tendiam a regularizar a notação de palavras irregulares.

CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO DA ORTOGRAFIA

2.1- A AVALIAÇÃO

2.1.1- O conceito, funções e modalidades de avaliação

No seu sentido mais lato, a avaliação caracteriza-se por um conjunto de actividades que conduzem a emissão de um juízo sobre uma pessoa, objecto ou situação em função de critérios e de objectivos determinados. (Noizet, 1978).

No contexto escolar a avaliação não se refere exclusivamente ao aluno e pode apresentar inúmeros objectivos: desde avaliar o sistema educativo, o ambiente de aprendizagem, o comportamento dos diversos actores, e depois, a aprendizagem realizada pelos alunos.

A evolução das concepções e práticas de avaliação tem resultado da complexificação das funções sociais e pedagógicas da educação, da diversificação dos conhecimentos e competências escolares e dos contributos da psicologia e da sociologia (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991).

Assim, a transformações nos sistemas de ensino como a fragmentação do currículo em graus sucessivos e correspondente divisão vertical do trabalho escolar que faz passar a

avaliação de uma função de certificação para uma função de prognóstico. Com a inversão de relação de poder entre aluno e escola, a avaliação passa a elemento fulcral da gestão pedagógica, um instrumento de poder e controle da escola, na definição de normas de selecção, orientação, permitindo a circulação dos alunos no interior do sistema único de ensino. A valorização da certificação de competências para o exercício e ingresso numa carreira profissional, o desenvolvimento da psicométrica e da docimologia conferem à avaliação uma legitimação científica enquanto medição (Perrenoud,1988).

A avaliação para além de certificar as aquisições dos alunos – avaliação somativa - passou a ser encarada como instrumento de regulação das interacções e das situações didácticas – avaliação formativa. Esta, diferente da avaliação pontual, por ser contínua e interna, porque é desenvolvida pela pessoa que realiza a acção pedagógica - o professor – apresenta uma função mais pedagógica.

Explicitando o processo ligado à concepção implícita e explícita da aprendizagem patente na avaliação formativa, Allal, (1979), distingue três etapas relativas à individualização dos modos de acção pedagógica, por forma a assegurar que o máximo de alunos atinja o domínio dos objectivos propostos no programa de formação: a recolha de informações referentes aos progressos e dificuldades de aprendizagem dos alunos; a interpretação de informação numa perspectiva de referência criterial e de diagnóstico dos factores na origem das dificuldades registadas; a adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem.

A avaliação formativa pressupõe a existência de um quadro interpretativo de como o aluno aprende nas situações de ensino / aprendizagem ou seja, faz referência a uma teoria de aprendizagem escolar e a uma teoria de instrução , (Nunes, 1992).

Assim, os neo-behavioristas tendem a atribuir as dificuldades dos alunos à falta dos requisitos necessários para realizar a aprendizagem, tempo insuficiente de ensino, ou incorrecta programação das tarefas.

Na perspectiva cognitivista as dificuldades são atribuídas a factores como as limitações impostas pelo nível de desenvolvimento intelectual dos alunos, as suas representações incorrectas das tarefas de aprendizagem ou assimilações deformantes de conceitos e factos, (Nunes, 1992).

Entendendo a avaliação formativa como instrumento privilegiado da regulação contínua das interacções e das situações didácticas, numa pedagogia de domínio, Bloom (1968, citado por Nunes, 1992) afirma que ao nível da escolaridade obrigatória o domínio dos conhecimentos e perícias inscritas no programa pode atingir os 80% dos alunos sendo necessário para tal organizar o ensino de modo a individualizar os conteúdos, ritmos e modalidades de aprendizagem em função de objectivos definidos a médio prazo.

A avaliação formativa é, sem dúvida, a mais adequada a essa pedagogia pois está intimamente ligada à intervenção diferenciada; permite a construção dos próprios instrumentos que vão desde o teste criterial – medindo o nível de aquisições – à observação dos métodos de trabalho e procedimentos utilizados pelos alunos.

Assim, o importante é saber o que é necessário para que o aluno progrida no sentido dos objectivos traçados.

Observam-se aspectos dificultadores para os professores quer em relação ao desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada quer na utilização de uma avaliação formativa. Por um lado, a pedagogia diferenciada supõe uma maior qualificação dos

professores ao nível do domínio das didácticas bem como na pertinência e adequação dos conteúdos. Por outro lado, a inexistência de teorias de aprendizagem suficientemente elaboradas e válidas e o desconhecimento das existentes pela maioria dos professores, explicam a razão porque é pouco usada de forma sistemática. Muitos professores, regulando-se pelas aprendizagens observadas, promovem a avaliação formativa de forma intuitiva e não a integram num dispositivo pedagógico diferenciado, numa nova prática avaliativa (Nunes, 1992).

- Os contributos da psicologia na avaliação escolar;
- A abordagem centrada nos objectivos educativos.

A Avaliação, segundo a perspectiva centrada nos objectivos, é vista como instrumento de regulação dos processos de aprendizagem, revelando dados significativos tanto ao professor como ao aluno, tornando possível a progressão pedagógica para objectivos mais complexos, (Nunes, 1992).

Bloom et al. (1968, citado por Nunes, 1992), partindo de um trabalho de sistematização e hierarquização dos objectivos pedagógicos – que correspondem a comportamentos esperados pelos alunos ao longo do processo pedagógico – construíram uma taxonomia de objectivos educativos. Esta fornece um quadro de referência do qual os conhecimentos visados pelo ensino são colocados sob forma de objectivos comportamentais, avaliados em sequência.

Gagné (1965, citado por Nunes, 1992), introduz o conceito de análise de tarefa, com o propósito de hierarquizar as condições de aprendizagem presentes nas tarefas, ou seja, as condutas inerentes aos objectivos comportamentais.

Não obstante o válido contributo à racionalidade pedagógica patente na pedagogia por objectivos, o papel da avaliação fica restrito a uma técnica por não se valorizar o seu aspecto social, (Dominicé,1979).

2.1.2– A abordagem docimológica experimental

Esta perspectiva pretende explicar os mecanismos cognitivos responsáveis pelo comportamento de avaliação. Para Noizet e Caverni, (1978) a avaliação é considerada um comportamento cognitivo, uma actividade de selecção e comparação na qual o professor avalia o aluno extraíndo um conjunto de índices de acordo com critérios previamente estabelecidos por si, permitindo-lhe a tomada de decisão posterior que é expressa numa nota ou apreciação.

A ênfase é dada às actividades de decisão subjacentes à correcção, o sistema avaliador e seus utensílios – modelos de referência, escalas de notação; e os mecanismos psicológicos intervenientes no processo.

Conforme salientámos, o comportamento de avaliação das produções escolares desenvolve-se por comparações com um modelo prévio de referência nas estruturas psicológicas do professor.

Fazem parte deste modelo de referência três aspectos; os produtos esperados, de acordo com as expectativas do professor face ao aluno; o produto norma, definido pela

interpretação do professor aos objectivos do programa, a sua concepção de excelência e a sua abordagem da tarefa de avaliação; a escala de medida, que exprime a distância entre o modelo e a produção do aluno, (Amigues, Bonniol, Caverni, Fabre e Noizet, 1973).

Durante este processo o avaliador sofre influência do efeito de ancoragem, estímulo de referência que interfere com a referência inicial do modelo defendido, de dois tipos : assimilação e contraste (Sherif, 1958, citado por Nunes, 1992). Estes dois efeitos surgem ligados a dois tipos de determinantes diferenciadas segundo as informações que o avaliador dispõe: Informações à priori, relativas ao produtor (aluno) ou condições de produção; Informações sequenciais que o avaliador vai dispondo ao longo da tarefa de avaliação (contexto dos produtos onde se encontra o que pretende avaliar).

Assim “o modelo de referência do avaliador é como um sistema de âncoras expresso por uma correspondência bijectiva entre dois subconjuntos privilegiados: um subconjunto de produtos esperados e subconjunto de notas sobre uma escala de medida” (Amigues et al, 1979, citado por Nunes, 1992, p. 23).

Os índices extraídos pelo professor da produção pretendem situar o produto por comparação ao modelo de referência e independentemente do número de critérios adoptados, são apenas uma parte dos índices presentes nessa produção. Noizet e Caverni, (1985) em estudos efectuados, verificaram divergências entre os critérios que os professores utilizam e os que referem utilizar. Observaram também, que os critérios utilizados obedecem a uma organização hierárquica de acordo com o grau de importância que o professor lhe atribuiu. Um outro fenómeno verificado consiste na tendência de sobrepor um critério face a outros utilizados.

Para Nunes, (1992) os trabalhos desenvolvidos segundo esta abordagem deram uma nova interpretação do problema da subjectividade na avaliação, partindo da compreensão do mecanismo de construção e funcionamento do modelo de referência do avaliador, da explicitação e consciencialização dos factores presentes no sentido de uma maior objectividade na avaliação. Ao centrar-se unicamente ao nível do comportamento avaliativo, esta abordagem nada diz sobre o significado da avaliação de entre as práticas pedagógicas do professor.

2.1.3– A abordagem psicossociológica

Nesta abordagem a avaliação pedagógica é entendida como uma interacção social. Esta concepção de avaliação como diálogo entre professor e aluno sobre os saberes veiculados, no contexto da relação pedagógica, supõe a existência de várias realidades subjectivas em interacção. Os objectivos e as etapas da aprendizagem decorrem das representações dos vários actores no quadro do seu contrato diário. Em oposição a esta encontramos uma concepção de avaliação como medida, entendida no quadro do pensamento positivista, numa visão objectiva e única da realidade.

Perrenoud, (1988), referindo-se ao papel da componente social no processo da avaliação, define oito fases do processo de avaliação escolar: O convite a manifestar-se, onde o professor convida o aluno a pronunciar-se; a descodificação das expectativas do professor, feita pelo aluno; a negociação das expectativas, em que o aluno está atento aos sinais (verbais ou não verbais) do professor por forma a adequar a sua resposta à que o professor

espera; a “mise en scène” das competências, onde o aluno apresenta a “resposta” com vista à actualização da sua competência; a observação e registo das performances, elaborada pelo professor; a interpretação das observações, em que o professor formula um juízo em função de uma impressão de conjunto do aluno; a comunicação da avaliação, onde o professor decide o modo ou forma de comunicar a avaliação; a negociação da avaliação, onde aluno e professor discutem os resultados alcançados.

2.2 – AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

A tarefa avaliativa é algo complexa para os professores. Cardinet (1987), num trabalho sobre modos usos e dificuldades na avaliação pedagógica sentidas pelos professores, verificou que a avaliação na sala de aula não é concebida como uma medida das performances dos alunos. Assim, os professores ao confiarem em primeiro nas suas próprias observações, não procuram critérios exteriores e estimam as performances do aluno pelo contacto contínuo com ele. Vêm nos testes instrumentos através dos quais se defendem face aos pais ou à administração escolar sobre a nota atribuída.

Sendo a nota um meio pelo qual se resume um juízo qualitativo onde estão presentes o nível atingido, o esforço aparente, os progressos manifestados, as circunstâncias particulares e as penalizações disciplinares, Cardinet (1987), verificou que os professores não aplicam uma estimativa estatística destes aspectos quando a atribuem. Os professores que desejam ultrapassar a constatação quantitativa, procuram detectar deficiências do

aluno, obtendo uma conjuntura que lhes permita interpretar e delinear uma estratégia de intervenção.

Um outro aspecto observado por Cardinet (1987), tem a ver com o facto da avaliação na sala de aula não ser concebida como uma posição numa escala de progressão. Embora sintam necessidade de referências objectivas que situem a aprendizagem dos alunos por forma a transitar ao grau seguinte, os professores encontram dificuldade na construção de escalas descritivas nos diversos domínios de aprendizagem, por não possuírem um ponto de partida, etapas intermédias, falta de linearidade nas aquisições dos conhecimentos, de definição precisa dos objectivos pedagógicos e de uma teoria de aprendizagem

Para Nunes (1992), as considerações anteriormente apresentadas levam-lhe a afirmar que o professor quando avalia um aluno expressa mais o diálogo e a relação que tem com ele do que o seu grau de saber.

2.2.1 -A explicitação dos critérios e o diálogo professor - aluno

A avaliação é a determinação do grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios relativos ao objectivo fixado, com vista a uma tomada de decisão, (De ketele, 1980).

Os juízos valorativos que caracterizam a avaliação dão-nos a conhecer não só a informação recolhida como também os critérios com que se compara. *“É a referência a*

critérios que converte a simples medição de aprendizagem numa avaliação” (Nunes, 1992, p. 4).

Os critérios surgem sob a forma de níveis de exigência, de objectivos a alcançar no processo de ensino / aprendizagem e revelam a natureza das práticas avaliativas. “ *A escolha de critérios com os quais se compara a aprendizagem dos alunos traduz um sistema de valores e através deles, opções ideológicas e culturais mais ou menos coerentes e consistentes.*” (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991, p. 454)

Será de supor que o professor para melhor desempenho pedagógico do aluno, se preocupe em explicitar os critérios, as escalas de notação assim como os objectivos e as características da tarefa, com os quais regula o ensino/aprendizagem dos seus alunos. Para Amigues e Guignard-Aandreucci (1981), referidos por (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1992), tal não acontece ao constatar no seu estudo, uma insuficiência quantitativa e qualitativa das informações consideradas pertinentes aos alunos relativas à execução das tarefas.

A explicitação dos critérios desempenha um papel central no diálogo professor – aluno já que é a partir desta que ambos os actores passam a ter o mesmo código.

Do ponto de vista dos alunos, segundo Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), parece existir uma relação entre sucesso nas aprendizagens e competências na descodificação das expectativas do professor.

Feu, (1985), num estudo sobre critérios utilizados pelos professores na avaliação de uma composição do 4º ano de escolaridade e sua percepção pelos alunos comparou “bons” e “maus alunos” para concluir que os “bons alunos” mostram melhor desempenho na

apreensão dos critérios que o professor mais valoriza. Vidigal (1988) comparando os dois grupos quanto à apropriação desses critérios afirma que o grupo dos “bons alunos” apresenta critérios mais diversificados e mais próximos dos critérios do professor. Os alunos têm de estar atentos à descodificação dos sinais verbais e não verbais do professor para compreenderem o que o professor pretende e assim fornecerem uma resposta mais adequada.

Relativamente ao professor, Vidigal (1988); Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), evidenciaram discrepâncias entre os critérios da avaliação referidos e os realmente utilizados. Os últimos autores observaram também, que grande maioria dos professores utiliza mais critérios do que aqueles que refere.

2.2.2 - Práticas avaliativas e a didáctica da ortografia

As concepções e práticas de avaliação bem como a percepção das dificuldades e dos problemas de escrita têm sofrido alterações.

Allal, Bain & Perrenoud (1993), Bain (1988), Bronckart & Schneuwly, (1991), tentando estabelecer uma relação entre estes dois aspectos afirmam que as formas de avaliação devem ser determinadas e condicionadas pelas as opções didácticas dos professores.

A heterogeneidade das competências dos alunos, a grande variedade de estratégias pedagógicas e as actividades didácticas que desencadeiam, levam a formas de avaliação diferenciadas.

A avaliação das produções tem de estar em conformidade com os percursos, as características experimentadas e facultadas aos alunos e não deve restringir-se às informações que foram retidas pela aprendizagem.

É necessário para isso, deslocar a avaliação que reenvia para os objectivos previamente traçados pelo sistema de ensino do professor, para uma avaliação que reenvie para as aprendizagens dos alunos, (Niza, 1995).

Se, por um lado no ensino da Língua Portuguesa se defende mais o lugar da avaliação formativa - que pretende centrar-se na análise e regulação dos processos de aprendizagem dos alunos - em detrimento da avaliação certificativa, por outro, observam-se resistências na sua concretização pois, a avaliação formativa não é ainda bem aceite pelos professores.

Segundo a autora um dos impedimentos é o conceito de norma no ensino e na aprendizagem das línguas, que faz os professores tomarem opções pedagógicas muitas vezes em detrimento do desenvolvimento da produção oral e escrita ou do conhecimento do funcionamento da língua.

Para que a pressão normativa do professor seja orientada no sentido da ajuda do aluno é necessário que o professor alargue o seu conhecimento da escrita como um concentrado de todas as normas léxico-sintácticas, estilísticas, ortográficas ou ainda, relativas à gestão transfrásica da informação.

Assiste-se, na didáctica da língua, à substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação (Hymes, 1984, citado por Niza, 1995). A avaliação desta competência deveria reduzir a preocupação por aspectos como a sintaxe, a ortografia e aumentar a consideração por unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

No que diz respeito ao ensino da ortografia, o mesmo deve integrar-se no programa de estimulação da linguagem. O professor que desenvolve na criança a atitude de uma correcta ortografia, melhora a qualidade de expressão escrita e, por conseguinte, da comunicação.

Um trabalho sistemático no domínio e automatização do conhecimento da norma ortográfica, não só constitui uma exigência social, como também facilita a produção escrita, libertando a atenção do indivíduo para outros aspectos da tarefa, (Morais & Teberosky, 1994).

Allal (1997, citado por Cabrita, 1999), defende duas grandes categorias de abordagem didáctica da ortografia: uma enquanto **aprendizagem específica** e outra, enquanto **aprendizagem integrada**.

A primeira abordagem parte do princípio que a aquisição dos conhecimentos ortográficos deve-se realizar com base em actividades específicas, ou seja, tarefas complexas de escrita, tal como actividades de memorização, ditados, com vista a renovar os conhecimentos adquiridos em situações anteriores de produção de escrita.

A segunda, parte do postulado que as actividades de produção escrita asseguram a estruturação progressiva das competências ortográficas da criança.

Nesta última, a aprendizagem da ortografia é efectuada através de actividades globais de comunicação. Embora também ocorram exercícios específicos de ortografia, estes têm um valor secundário.

O mesmo autor afirma que a aproximação das duas abordagens, integradas numa prática escolar, traz vantagens. Ducard, (1995, citado por Allal, 1997), designa esta acção por **didáctica simultânea** e defende que o ensino da ortografia deve prever, em paralelo, actividades específicas centradas nos problemas a resolver, assim como em exercícios sistemáticos ordenados segundo critérios linguísticos.

A aprendizagem da língua tem um carácter formalizante na instituição escolar.

Segundo Niza, (1995), os métodos adoptados para o tratamento da escrita correcta têm assentado mais no conhecimento que os professores detêm sobre o sistema ortográfico da língua, do que no conhecimento sobre os processos psicológicos dos alunos.

O conhecimento que a criança traz sobre a língua é posto de parte. Muitos professores ao explicarem aos seus alunos fenómenos evolutivos da língua como, por exemplo, as relações de fonia / grafia (Sim-Sim, 1994) explicando que um mesmo som pode ter grafia diferente, fazem-no por simplificação didáctica, como relações lógicas, embora nem sempre o sejam. As eventuais falhas dos alunos no entendimento das explicações do professor são geralmente, tidas pela escola como a evidência ou confirmação do desinteresse ou incapacidade. Do ponto de vista destes, muitos dos processos escolares são estranhos e para além da sua capacidade de controlo. Kress, (1994, citado por Niza, 1995) explica assim o conceito de erro da didáctica da escrita.

Para o autor o erro na ortografia tem a ver com a discrepância entre o sistema de valores do adulto – sistema social - e o sistema de valores e de crenças das crianças.

Muitos professores encaram a escrita dos alunos como reflexo do ensino da gramática, procuram erros, corrigem-nos, assinalam-nos, ou fazem listas de verificação, e poucos usam a correcção entre pares de alunos, (Raimes, 1983, citado por Niza, 1995). Dado que os erros não têm todos as mesmas características, não deveriam ser corrigidos do mesmo modo.

O aluno elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua a partir do seu conhecimento. A reelaboração dessa tarefa vai permitir-lhe aproximar do ponto de vista do professor. A discrepância surge quando se compara o seu ponto de vista com o do professor. Por isso, Schoonbroodt, (1993, citado por Niza, 1995) lembra que a investigação das causas do erro deveria ser sempre inseparável da situação de aprendizagem e da prática pedagógica.

Relativamente a uma didáctica da ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico, tentamos sistematizar aspectos que Sousa, (1986); Condemarim & Chadwick, (1990); Morais & Teberosky, (1994), consideram importantes:

- o ensino da ortografia deve fazer-se com palavras de uso frequente na comunicação escrita, para que a criança tenha melhores níveis de sucesso. As crianças passam a ter uma ortografia correcta na medida em que são estimulados a usar a sua própria linguagem com frequência e propósito.
- o recurso e a referência permanente a um vocabulário básico, evita a dispersão. O seu domínio, na leitura ou na escrita, motiva o aluno na aprendizagem progressiva da Língua Portuguesa.

- a ortografia deve ser formalmente ensinada, quer recorrendo a informações de natureza fonológica quer de natureza léxico – semântica, não bastando promover unicamente uma forma de aprendizagem.
- a escolha de uma estratégia para um grupo específico, que conduza à escrita ortograficamente correcta, deve ter em conta as regras que os mesmos utilizam quando escrevem.
- dever-se-ia dedicar também, muito tempo à estimulação de outras funções cognitivas, da linguagem oral e da leitura.
- a análise dos erros na ortografia ajuda o aluno a entender as suas dificuldades de leitura. Leitura e ortografia favorecem-se mutuamente.
- estimular as explicitações e os jogos de transgressão, em lugar de proibir ou censurar as expressões de dúvida dos alunos. Ao promover a reflexão sobre as possíveis alternativas de notação, as crianças têm mais oportunidade de conhecer qual das notações corresponde à norma e de explicitar o porquê dessas restrições ou nos casos em que nada o justifique, a memorizar a forma correcta. A dúvida, contrariamente à transgressão, inicia o processo de explicitação e dá possibilidade de acesso às restrições da norma.
- a prática da correcção diferida - do professor a corrigir os textos escritos a posteriori - não parece adequado para a explicitação das representações ortográficas da criança nem favorece a dúvida ou confrontação daquelas representações com a norma.
- também a prática repetitiva de palavras sem contexto, sem intervenção da revisualização, da cognição, são de todo desaconselhadas. A dificuldade em chegar ao

domínio da ortografia não deve conduzir o professor a um trabalho exclusivamente neste aspecto.

- a exigência pelo perfeccionismo em todas as etapas da expressão escrita deve tender para a ortografia correcta com uma procura de meios que permita ao aluno adquirir progressivamente uma ortografia efectiva.
- o ensino da ortografia pode ser programado de acordo com as dificuldades manifestadas pelos alunos.
- pela sua complexidade, a aprendizagem da ortografia deve transcender os currículos do 1º Ciclo para se completar no ciclos seguintes.

2.2.3 - As opções didácticas e as fases da carreira docente

Pouco se sabe relativamente à influência do tempo de carreira profissional dos professores e as suas opções didácticas.

(Hubermann & Schapira, 1979; Huberman, 1988, 1989) realizaram estudos sobre evolução na carreira dos professores, incidindo sobre os problemas da interacção professor/aluno e tentaram relacionar o processo de desenvolvimento profissional do professor, a evolução das suas atitudes e comportamentos com os ciclos de vida. (Clark & Peterson, 1990, citado por Niza, 1995).

Essa evolução de condutas e de atitudes do professor ao longo da carreira, provoca mudanças no modo como estes fazem e percebem o seu trabalho, e repercute-se nos trabalhos e atitudes escolares dos alunos.

Huberman (1989), define seis fases marcantes na carreira dos professores: uma primeira, a **entrada na carreira**, como um estágio de sobrevivência e descoberta onde a exploração tem lugar como forma de avaliação sobre o possível compromisso definitivo com a profissão.

Esta fase termina numa outra que o autor denomina de **fase de estabilização**, implicando um compromisso mais forte e uma tomada de responsabilização das suas funções. O professor passa a fazer parte do corpo profissional e a desenvolver um sentimento de competência pedagógica crescente.

Contrariamente às duas fases anteriores de relativa convergência dos percursos individuais, a fase seguinte é definida como **fase da diversificação**, de pesquisa de novos estímulos, novos compromissos, evidenciando processos de experimentação com vista à consolidação pedagógica. Em virtude dessa atitude os indivíduos lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a organização do espaço da sala, a natureza das actividades desenvolvidas.

Na sequência da vivência de processos de questionamento da prática, a fase seguinte é de serenidade e distanciamento afectivo. Os professores apresentam-se mais confiantes e serenos, baixando os níveis de investimento e de ambição. Há também, um processo de distanciamento afectivo em relação aos alunos.

A fase posterior é a de conservadorismo e lamentação caracterizada pelo questionamento face aos colegas, aos alunos, ao sistema, tornando-se por vezes mais prudentes e rezingões face à evolução da sua carreira.

A fase do “pôr em questão” surge como necessidade de um balanço da vida profissional no momento em que os docentes se encontram no “meio da carreira” entre os 35-50 anos ou entre o 15º e 25º anos de ensino. O desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina na vida quotidiana da sala de aula, desencantos subsequentes aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participaram activamente, conduzem a uma certa rigidez, a um dogmatismo, e a uma nostalgia do passado face a uma mudança no futuro.

A fase posterior é de desinvestimento no plano pessoal e institucional, de um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida e à discordância em relação à evolução do momento. Nesta fase os professores mostram muita relutância em aceitar qualquer inovação.

Fuller; Dias, (1996, citado por Aiveca, 1997), abordando as preocupações dos docentes numa perspectiva sequencial e desenvolvimentista estabelece três fases.

A **primeira** a da preocupação com o self, presente nos professores mais novos e com pouca experiência de ensino, mobilizando-se em função da sua auto-imagem, da sua aceitação pelos colegas, à valorização por parte dos alunos e à avaliação que os outros fazem deles.

A **segunda** fase de preocupações com as tarefas de ensino, em que o professor se mobiliza em função da valorização da sua auto-imagem profissional, nas capacidades

para lidar com situações correntes de sala de aula, adequação de novas metodologias às disciplinas, introdução de novos materiais didáticos entre outros.

A **terceira** fase a da preocupação com os alunos e com o impacto do ensino na aprendizagem, surge quando as preocupações com o self e com a tarefa se encontram numa resolução adequada. Os professores mais experientes preocupam-se com os sentimentos de realização, motivação dos alunos, prestando-lhes ajuda de forma a que eles valorizem a aprendizagem.

Para Fuller, (1996, citado por Aiveca, 1997), esta última fase nem sempre é valorizada por todos os professores, por dificuldades na resolução de questões nas fases anteriores (do self e da tarefa) ou por situações de envolvimento social, pressão social, poucas condições de trabalho, gerando uma grande insatisfação na profissão.

Tendo o cuidado de recusar um modelo linear e monolítico, preferindo antes, falar em tendências centrais na carreira docente, Huberman (1989), caracteriza aquilo a que chamou de "Itinerários-tipo".

Assim, a propósito de professores em início de carreira, o autor fala no desejo de partilhar os seus conhecimentos, na vontade de explicarem os conteúdos, em contactos positivos com os alunos, mas também, no caso daqueles que experimentam inícios difíceis, em problemas de autoridade, em constrangimentos e em relações formalizadas com o saber.

Os professores em fase adiantada de carreira apresentar-se-iam como mais prudentes quanto às mudanças de estrutura, como mais comedidos quanto às reformas e experiências pedagógicas, mais serenos e distanciados, mais conservadores nas suas atitudes, mas simultaneamente, com percursos individuais mais divergentes.

O ESTUDO

CAPÍTULO III - PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

É um facto que as crianças saem cada vez mais do processo escolar com problemas na escrita.

Recentes estudos sobre literacia realizados por Benavente (1996) provaram que muitos indivíduos passaram pela escolaridade sem saber ler ou escrever.

Este problema é também sentido pelos pais, encarregados de educação, pelos professores e pelos alunos.

As dificuldades situam-se quer na capacidade de expressão global quer em aspectos muito específicos como é o caso da ortografia.

O processo de aprendizagem da ortografia revela-se moroso e custoso, sendo frequente encontrarem-se adultos com um bom nível de instrução mas sem o domínio completo desta área, (Rebelo, 1990).

A escola é o espaço privilegiado para um trabalho sistemático no domínio e na automatização do conhecimento da norma ortográfica. Estes não só constituem uma exigência social como também facilitam a produção escrita, libertando a atenção do indivíduo para outros aspectos da tarefa, Morais & Teberosky, (1994).

A aprendizagem da ortografia não pode ser entendida como a reprodução passiva de normas, mas como uma reconstrução activa das mesmas em virtude de um trabalho cognitivo do aluno, *“resultado das suas representações mentais sobre as normas e do trabalho espontâneo e inconsciente nas representações linguísticas retidas em memória”*, (Karmiloff-Smith, citado por Enes, 1999, p. 60).

Relativamente ao papel do professor, ele deve apresentar-se como o promotor de situações de aprendizagem diferenciadas desenvolvendo na criança a atitude de uma correcta ortografia, melhorando assim, a qualidade de expressão escrita e por conseguinte, da comunicação.

A regulação dos processo de aprendizagem dos alunos é obtida pela avaliação.

A heterogeneidade das competências dos alunos, a grande variedade de estratégias pedagógicas e de actividades didácticas conduzem a formas de avaliação diferenciadas.

As dificuldades sentidas pelos professores nesta tarefa, fazem-nos não adoptar processos de avaliação formativa, não centrando por isso, a análise e regulação dos processos de aprendizagem nos alunos.

Um outro aspecto prende-se com a importância da ortografia no contexto do ensino da Língua Portuguesa. Actualmente o professor é confrontado na didáctica da língua com a substituição do paradigma da competência linguística pelo paradigma da competência de comunicação (Hymes, 1984, citado por Niza, 1995). A avaliação desta competência deverá reduzir a preocupação por aspectos como a sintaxe, a ortografia e aumentar a consideração por unidades mais complexas e mais globais como o texto , o discurso e a sua enunciação.

Allal, Bain & Perrenoud (1993), Bain (1988), Bronckart & Schneuwly, (1991), estabelecendo uma relação entre avaliação e didáctica afirmam que as formas de avaliação devem ser determinadas e condicionadas pelas opções didácticas dos professores.

Torna-se então, importante compreender as práticas actuais práticas dos professores relativas ao desenvolvimento da ortografia dos alunos. Para tal, interessa por um lado, perceber através da análise as suas práticas avaliativas, a importância que atribuem à ortografia e por outro, identificar as estratégias que promovem nesse trabalho com os alunos.

Um dos processos para revelar a natureza das práticas avaliativas, os seus níveis de exigência assim como de objectivos a alcançar no processo de ensino / aprendizagem consiste na identificação dos critérios com que avaliam os produtos dos alunos. “ *A escolha de critérios com os quais se compara a aprendizagem dos alunos traduz um sistema de valores e através deles, opções ideológicas e culturais mais ou menos coerentes e consistentes.*” (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991, p. 454).

Um último aspecto diz respeito à evolução de condutas e de atitudes do professor ao longo da carreira, e às mudanças provocadas não só no modo como este faz e percebe o seu trabalho, como também nos trabalhos e atitudes escolares dos alunos, (Huberman,1988, citado por Niza,1995).

A experiência acumulada ao longo da vida profissional, as suas concepções didáctico-pedagógicas serão então verificadas nas referências ao desenvolvimento da ortografia dos alunos.

Este estudo apresenta-se como resultado do interesse em compreender as práticas dos professores no desenvolvimento da ortografia dos alunos tentando analisar, por um lado as práticas avaliativas e por outro, identificar as estratégias de ensino / aprendizagem referidas nesse trabalho e ainda, comparar as possíveis diferenças em função do tempo de serviço desses professores.

A potencialização dos seus resultados é obtida pela sua aplicação a um programa informático para crianças de interface lúdica e interactiva por forma a colaborar com os professores no desenvolvimento da ortografia dos alunos.

CAPÍTULO IV - OBJECTIVOS DO ESTUDO

Este estudo apresenta dois grandes objectivos gerais que apresentamos em seguida:

A - Estudar as práticas desenvolvidas pelos professores designadamente:

1 - Identificar os critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos.

2 - Identificar a importância relativa desses critérios referidos.

3 - Identificar as práticas dos professores no desenvolvimento da ortografia dos seus alunos.

4 - Comparar as referências dessas práticas entre professores com menos de metade do tempo de carreira e mais de metade do tempo de carreira.

B - O segundo objectivo geral é construir um programa informático, que potencialize as estratégias de ensino / aprendizagem mais referidas pelos professores no desenvolvimento da ortografia dos seus alunos.

Relativamente ao primeiro objectivo geral, desenvolvemo-lo em dois momentos.

Num primeiro, fomos identificar critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos. A referência a critérios costuma significar níveis de exigência e de objectivos a alcançar no processo de ensino /aprendizagem.

A importância atribuída pela grande maioria dos professores à ortografia de entre outros aspectos da avaliação dos produtos escritos dos alunos verificada também, no estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes; (1991), levou-nos ao desenvolvimento do momento seguinte.

No segundo momento do estudo fomos identificar práticas dos professores no desenvolvimento da ortografia dos seus alunos e ainda, verificar se existem diferenças nessas práticas entre os professores com menos de metade da carreira e os professores com mais de metade da carreira cumprida.

A opção dos dois grupos diferenciados, relaciona-se com o facto de pretendermos saber se as influências que o docente recebe ao longo da sua carreira profissional, tais como concepções diáctico / pedagógicas do ensino da ortografia, experiências acumuladas se traduzem em práticas diferentes designadamente no trabalho sobre a ortografia.

Relativamente ao segundo objectivo geral, a construção do programa informático, parte das referências mais significativas dos professores nesse trabalho, para a criação de situações lúdicas interactivas de ensino/aprendizagem da ortografia, potencializando algumas das estratégias mais defendidas.

CAPÍTULO V - METODOLOGIA

5.1 - Amostra

Sujeitos

Para este estudo organizamos uma amostra de conveniência constituída com os seguintes critérios:

Quarenta professores do 1º ciclo do Ensino Básico, a leccionar o 3º ano de Escolaridade. A escolha do 3º ano deve-se ao facto de estarmos na fase da escrita intermédia (Condemarin & Chadwick, 1990). Esta é a fase em que ocorre, por um lado, a consolidação e automatização dos aspectos da escrita e por outro, a aprendizagem de habilidades específicas como a ortografia, a estruturação gramatical a estimulação da criatividade, da espontaneidade e na implementação de certas destrezas funcionais do estudo.

Todos os professores seleccionados leccionam no concelho do Funchal. Este concelho apresenta maior número de turmas de 3º ano de escolaridade o que facilitou a selecção e a subdivisão do grande grupo de quarenta docentes em dois, pelo critério tempo de serviço.

A opção de construir grupos diferenciados deve-se ao facto de pretendermos caracterizá-los segundo a forma como os professores dizem trabalhar a ortografia.

Estabelecemos um primeiro grupo de 20 professores com menos de meio da carreira profissional cumprida.

O quadro 1 mostra a distribuição do grupo A da nossa amostra segundo o tempo de serviço.

Quadro 1: Constituição do grupo A da amostra.

Escalão Nº prof Percentagem

2º	2	10%
3º	4	20%
4º	6	30%
5º	8	40%

Os docentes deste grupo apresentam tempo de serviço que vai dos cinco aos dezasseis anos de experiência profissional. Oito destes professores encontram-se no 5º escalão, constituindo quarenta por cento do grupo. O tempo médio ronda os doze anos de serviço, correspondendo, relativamente aos professores do 1º Ciclo, ao 4º Escalão.

Os 20 professores que fazem parte do segundo grupo possuem mais de metade da carreira realizada.

O quadro 2 mostra a distribuição do grupo B da nossa amostra segundo o tempo de serviço.

Quadro 2 : Constituição do grupo B da amostra

Escalão	Nº prof	Percentagem
6º	3	15%
7º	4	20%
8º	10	50%
9º	3	15%

Estes docentes apresentam tempo de serviço que vai dos dezanove aos trinta anos de experiência profissional. Metade dos docentes deste grupo encontra-se no 8º Escalão, possuindo entre vinte e cinco e vinte e sete anos de serviço. O tempo médio ronda os vinte e seis anos de serviço.

Todos os professores que compõem esta amostra são do sexo feminino e leccionam em escolas oficiais do 1º Ciclo do Ensino Básico.

5.2 – Tipo de estudo e instrumentos

O primeiro momento constituiu um estudo descritivo tentando identificar os critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos. Optámos pela técnica de entrevista para recolha de dados. Esta seguiu parte da metodologia do estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes; (1991).

Em entrevista individual colocámos as seguintes questões:

- 1- Quais os critérios que utiliza na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa?
- 2 - Quais os mais importantes?
- 3 - Quais os menos importantes?

O segundo momento constituiu um estudo diferencial, com objectivo de identificar e comparar as estratégias utilizadas pelos professores no trabalho da ortografia dos alunos, entre professores com menos de metade do tempo de carreira e professores com mais de metade do tempo de carreira. Utilizámos uma entrevista aprofundada procurando precisar o que era mais eficaz nessa acção. Em situação individual, colocámos a seguinte questão:

- Como faz para trabalhar a ortografia dos seus alunos?

Esperávamos destes docentes uma descrição das suas práticas diárias. Recolhemos, de igual modo, explicitações consideradas por cada um, mais positivas desse trabalho.

5.3 – Procedimentos

Após uma consulta na Delegação Escolar do Funchal, da lista dos docentes que leccionavam o 3º ano de escolaridade neste concelho, seleccionámos os professores que pudessem constituir dois grupos diferenciados pelo critério tempo de serviço. Não foi fácil encontrar professores com pouco tempo de serviço uma vez que esta área geográfica é muito solicitada na efectivação dos docentes, predominando os professores com mais de metade da carreira.

Formalizámos junto da Secretaria Regional de Educação a autorização para o levantamento de dados.

Contactámos os professores seleccionados e marcámos a realização das entrevistas. Deslocámo-nos à escola para encontros individuais.

As entrevistas decorreram no período entre Novembro e Fevereiro do ano lectivo transacto.

Verificámos mais resistência à colaboração entre os professores com menos tempo de serviço, notória no momento da entrevista aprofundada, quando se lhes pedia que descrevessem as suas práticas no domínio do ensino da ortografia. Contrariamente, o

grupo dos docentes com mais tempo de serviço, mostrou-se mais participativo. Dois dos docentes seleccionados para a entrevista recusaram-se a efectuá-la alegando pouco à vontade, tendo sido substituídos por outros que leccionavam na mesma escola.

Todas as entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas. Os quarenta textos foram então, codificados pela subdivisão do grupo em A e B segundo o tempo de carreira apresentado – Código (T1xx) para o grupo A - professores com menos de metade da carreira cumprida; Código (T2xx) para o grupo B - professores com mais de metade da carreira cumprida. Os textos foram introduzidos numa base de dados por nós construída e nela procedemos à análise de conteúdo pelo recorte dos índices correspondentes às categorias encontradas.

5.4 – Análise dos Dados

5.4.1 – Definição das categorias

No primeiro momento do estudo, tomando por referência os critérios e as categorias definidas por Alves Martins; Matta; Mata & Nunes; (1991), procedemos a uma análise de conteúdo do *corpus* de forma a isolar indicadores que preenchessem essas categorias.

Os critérios referidos pelos professores organizaram-se em oito grandes categorias que se subdividiam em categorias específicas.

A - Aspectos formais – categorias referentes aos aspectos formais da prova: limpeza, perfeição e tamanho.

Ex: *“A apresentação é uma das partes importantes porque agrada ver um aluno com uma prova limpa”*; *“Eu gosto de uma caligrafia muito bem feitinha”*; *“Exijo que eles façam as respostas completas.”*

B – Organização textual – categorias referentes à construção e organização do texto.

Ex: *“Valorizar muito mais o trabalho da criança na sua expressão ... naquilo que ele diz ... naquilo que ele comunica ...”* ; *“ As ideias, o princípio, o enredo, o meio, o fim ... portanto tem que haver uma estruturação de ideias ...”*

C – Aspectos Semânticos – grupo constituído por uma única categoria - referências à componente da compreensão e interpretação da informação da informação apresentada.

Ex: *“É importante porque o aluno tem de saber o que está no texto ... a compreensão a interpretação.”*

D – Aspectos Lexicais – grupo constituído por uma única categoria – referências à riqueza lexical.

Ex: *“ A frase se está enriquecida com vocabulário ou não.”*

E – Aspectos ortográficos – duas categorias para critérios referentes à ortografia e pontuação.

Ex: *“ Costumo valorizar a ortografia.”*; *“As frases com pontuação.”*

F – Aspectos criativos – grupo constituído por uma única categoria – referências que infantizam a produção de ideias, fantasias, na perspectiva da imaginação e da criatividade.

Ex: *” Eu dou maior realce à imaginação ... criatividade ...”*

G – Conhecimento morfo-sintáctico - categorias referentes a aspectos específicos da morfologia e da sintaxe.

Ex: *”Saber o sujeito, o predicado.”; “Já insisto muito nos verbos...nalguns do modo indicativo.”*

H – Outros – Todas as referências pontuais que não se incluíam em nenhum dos critérios anteriores.

Ex: *“Eu uso na classificação o não satisfaz...”;* *“A expressão oral se o aluno faz uma leitura correcta.”*

A grelha de análise tomada por referência para análise dos critérios foi a seguinte:

A - Aspectos formais

A1 – Apresentação

A2 – Caligrafia

A3 – Respostas completas

B – Organização textual

B1 – Composição

B2 – Expressão escrita

B3 – Organização / Coordenação de ideias

B4 – Desenvolvimento do tema

B5 – Construção frásica / Correção sintáctica

C – Aspectos Semânticos

C1 – Interpretação / Compreensão

D – Aspectos Lexicais

D1 – Vocabulário

E – Aspectos ortográficos

E1 – Correção ortográfica

E2 – Pontuação

F – Aspectos criativos

F1 – Imaginação / Criatividade

G – Conhecimento morfo-sintático

G1 – Conhecimento gramatical genérico

G2 – Funções sintáticas

G3 – Tempos verbais

G4 – Outras classificações morfológicas

H – Outros

H1 – Outros / Inapropriados

No segundo momento do estudo, realizámos uma análise de conteúdo sobre o *Corpus* de forma a isolar os aspectos que os professores dizem desenvolver quando trabalham a ortografia, agrupando-os em oito grandes categorias a quais se subdividem, perfazendo um total de onze categorias mais específicas, conforme passamos a explicitar

A – Leitura – referências à actividade da leitura quer de forma sucinta como pormenorizada.

Ex: “*Eu mando ler muito*”; “*lê-se o texto ... pode ser em conjunto toda a turma ... com muita atenção, devagar.*”

B– Memorização de palavras por visualização – referências a processos de memorização visual, tendo como unidade a palavra.

Ex: " *Eu faço listas de palavras* " ; " *procurar a palavra em questão no livro de leitura, em revistas, em jornais...* "

C - Correspondências Grafo-fonológicas. - Este grupo é constituído por três categorias. Agrupámos as referências às estratégias de codificação e descodificação das palavras, e em específico, à correspondência entre letras e sons que lhes correspondem.

C1 – Trabalho sobre o oral - referências à análise da linguagem oral sob o ponto de vista formal: palavras / sílabas / fonemas.

Ex: " *insisto com eles – não se diz assim – para que tentem falar direito.* "

C2– Análise e síntese da palavra / divisão silábica e fonética – referências à análise da linguagem escrita e seus constituintes.

EX: " *fazer a divisão silábica...* "; " *dou muito a ordenação de sílabas.* "

C3 – Explicitação de regras – referências às regras que ligam os diferentes grafemas aos fonemas.

EX: " *eu chamo o aluno e explico* "; " *pela revisão dos casos de leitura ... que eu vou trabalhando a ortografia.* "

D – Cópia – referência à tarefa de transcrição de texto ou de partes de um texto ou simplesmente, de palavras, mediante visualização do modelo.

Ex: " *também uma cópia cuidada ... eu também insisto na cópia nem que seja apenas de um parágrafo* "; " *gosto que aqueles que dão mais erros façam o exercício de livro aberto* "

porque se tiverem dificuldade ... é melhor irem ao livro ver a palavra certa em vez de fazerem errado.”

E – Ditado– referências quer de forma genérica à tarefa do ditado como também, de modo mais detalhado, a aspectos da sua didáctica.

Ex: *“... ditados porque são indispensáveis “; “o ditado com o livro fechado ... nos dias em que tinham mais dificuldade punha-os mais junto de mim e juntos para poder ajudar melhor”, “mando estudar a ortografia e digo-lhes para escreverem ortografia/ditado.”*

F - Escrita de palavras isoladas – Neste grupo foram incluídas referências à tarefa da escrita de palavras sem grande preocupação pelo contexto que muitas vezes se apresentam como exercícios de repetição da escrita de palavras.

F1 - Escrita de palavras – Nesta categoria apenas são referidas tarefas em que se propõe a escrita de palavras, podendo envolver a repetição, sem conhecimento prévio do erro.

Ex: *“procurar palavras que pretendo que escrevam correctamente”; “...trabalham palavras difíceis ... extraem o significado dessa palavra ... tentam escrever a palavra várias vezes”; “mandá-las escrever umas cinco vezes... não é mandar escrever dez que resolve mas cinco ajuda.”*

F2 - Escrita correctiva da palavra - referências à tarefa de correcção da palavra escrita ou por fornecimento do modelo correcto ou pela descoberta do erro.

Ex: *“quando os alunos dão erros eu sublinho a letra que está mal e digo-lhes vai para o lugar apaga e faz correctamente”; “levar a criança a descobrir o erro que fez ... e pô-la*

a emendar”; “ultimamente ... dou o risco e digo tu escreve em baixo... e ele escreve certo e vem mostrar”; “depois deixo propositadamente as palavras porque quando vou corrigir confronto-os com os erros que ainda aparecem nos ditados deles.”

G - Escrita contextualizada – Este grupo apresenta referências à escrita de frases. As palavras trabalhadas são escritas tendo em conta um contexto.

G1 - Escrita de frases

Ex: “pegar na palavra que eles não percebem e formar uma frase”; “eles vão construindo são frases curtas.”; “construir frases com a palavra em questão”; “dar a frase desordenada com palavras desordenadas isso ajuda a ir fixando as palavras correctas.”

H - Famílias de palavras - referências, de forma genérica ou de forma mais pormenorizada, à tarefa de identificação ou pesquisa de palavras a partir do mesmo radical.

Ex: “dou por exemplo uma palavra chave para depois eles descobrirem outras da mesma família ... sempre indicando que aquela chave tem de andar na palavra”; “eles até já vão ao dicionário buscar outras palavras da mesma família daquelas ... também dá resultado”; “a família de palavras no combate aos erros ortográficos ... ponho no quadro e trabalhamos muito esse aspecto”; “faço com as palavras mais difíceis as famílias das palavras.”

I – Outros – Todas as referências pontuais menos explícitas das quais não foi possível identificar nenhuma categoria.

Ex: *“eu dou mais valor em evitar o erro do que depois a corrigir”*; *“eu acho que não há só um tipo de exercícios para trabalhar a ortografia ... temos que fazer vários ... há miúdos que reagem bem a um tipo de exercícios outros que reagem bem a outro tipo de exercícios.”*

A grelha de análise tomada por referência para análise das estratégias referidas pelos professores foi a seguinte:

A - Leitura

B - Memorização de palavras por visualização

C - Correspondências grafo-fonológicas:

C1 - Trabalho sobre o oral

C2 - Análise / Síntese da palavra, divisão silábica e fonética

C3 - Explicitação de regras

D - Cópia

E - Ditado

F - Escrita de palavras isoladas

F1 - Escrita de palavras

F2 - Escrita correctiva da palavra

G - Escrita contextualizada

G1 - Escrita de frases

H - Famílias de palavras

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos os resultados obtidos no primeiro momento do estudo relativos aos critérios referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa.

O Quadro 3 mostra os totais e as percentagens gerais (relativamente aos 40 professores da amostra) para cada um dos critérios de avaliação referidos.

Quadro 3: Número de professores e percentagens relativamente aos critérios referidos na avaliação das provas de Língua Portuguesa.

Critérios	Nº de professores	% de professores
A – Aspectos formais		
A1 Apresentação	6	15%
A2 Caligrafia	10	25.0 %
A3 Respostas completas	7	17.5 %
A4 Dimensão	1	2.5 %

B - Organização textual		
B1 Composição	4	10.0 %
B2 Expressão escrita	9	22.5 %
B3 Organização / coordenação das ideias	26	65.0 %
B4 Desenvolvimento do tema	4	10.0 %
B5 Conhecimento frásico / correcção sintáctica	14	35.0 %

C - Aspectos Semânticos		
C1 Interpretação / compreensão	18	45.0 %

D - Aspectos Lexicais		
D1 Vocabulário	4	10.0 %

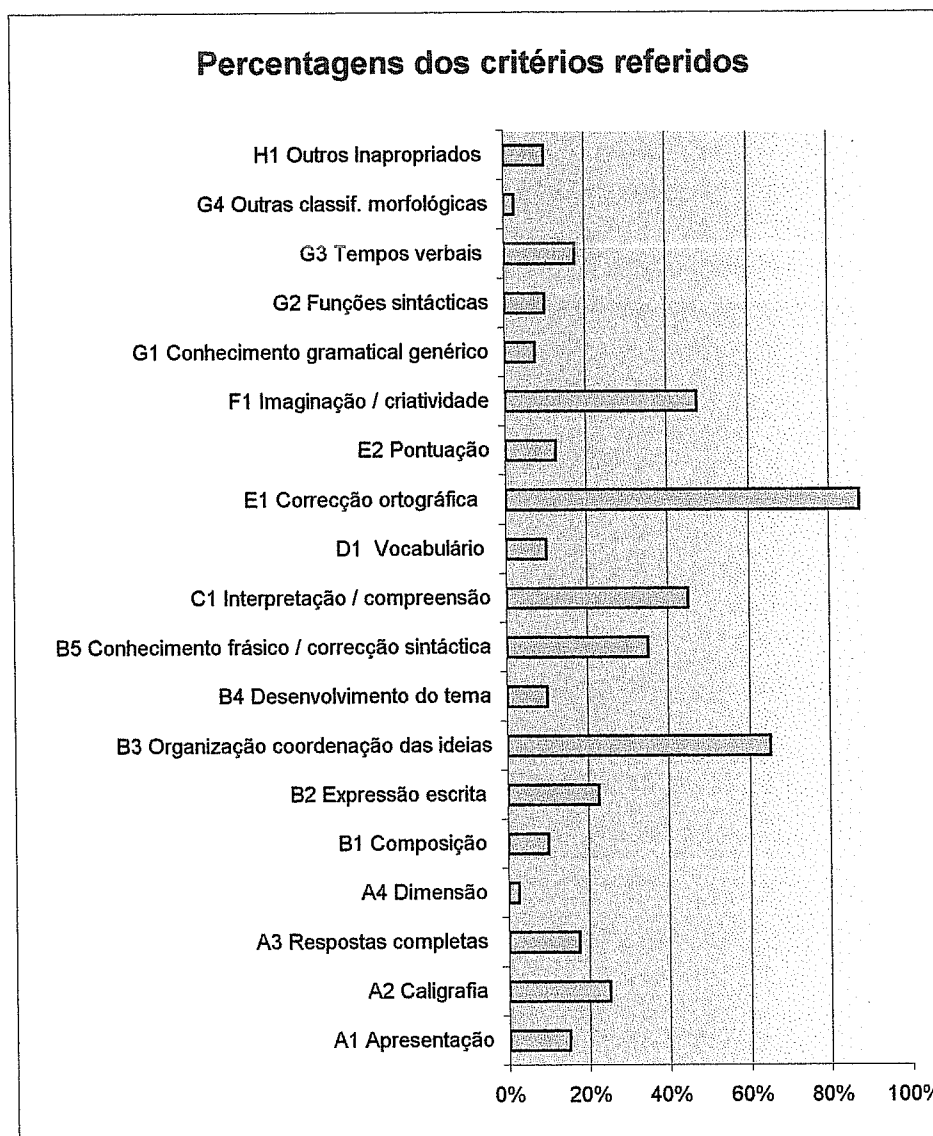
E - Aspectos Ortográficos		
E1 Correção ortográfica	35	87.5 %
E2 Pontuação	5	12.5 %

F - Aspectos criativos		
F1 Imaginação / criatividade	19	47.5 %

G - Morfo-sintáticos		
G1 Conhecimento gramatical genérico	3	7.5 %
G2 Funções sintáticas	4	10.0 %
G3 Tempos verbais	7	17.5 %
G4 Outras classif. morfológicas	1	2.5 %
H - Outros Inapropriados		
H1 Outros Inapropriados	4	10.0 %

Legenda: Coluna 2: Número de professores que referiram o critério; Coluna 3: Percentagem de professores que referiram o critério.

Figura 1: Percentagens (em função dos 40 professores da amostra) dos critérios referidos na avaliação das provas de Língua Portuguesa.



Legenda: A azul a percentagens dos critérios referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa.

Como primeiro critério mais referido temos a *Correcção ortográfica* (E1) com um valor percentual de 87,5%. Um conjunto de referências encontradas com mais frequência neste critério, prende-se com os níveis de exigência na correcção ortográfica:

“ ... quando é buscar mesmo ao texto... eu quase que exijo que me copiem certo ... agora aquelas em que o aluno tem que pensar ... e escrever por palavras suas ... eu aí desculpo mais uma palavra ou outra ... porque ele não está a ver a palavra...” ; “valorizo a ortografia se houver muitos erros ortográficos...” ; “eles vão trabalhando a ortografia à medida que têm dificuldade ...vão aprendendo...vão corrigindo ... vão fazendo exercícios de aplicação” ; “..eu olho muito à ortografia... corrijo... sou eu mesmo que corrijo ... apago ... portanto desaparece totalmente a palavra escrita que eles escreveram errado ... eu elimino imediatamente ... e depois ... quando corrigimos ...depois eu olho pronto” ; “ eu valorizo muito a ortografia ... eu desapareço logo com aquela palavra ... eu ponho por cima ... aquela palavra ela já não lê o erro ... é assim que eu faço” ; “... porque nós não devemos deixar o aluno dar erros ortográficos mas sim antes fazer uma preparação para a entrada em qualquer prova para que o aluno escreva com a máxima correcção” ; “... não valorizar as palavras erradas mas levá-los a escrever correctamente as palavras”.

Também se observam referências a uma perspectiva de avaliação mais participativa do aluno com a professora, valorizando aspectos dessa relação:

“...tento o mais possível corrigir juntamente com o aluno de forma a que ele não fique traumatizado com essa correcção.” ; “avalio normalmente é na presença da criança ... para que ela vá vendo os erros que tem ...outras vezes também até passo no quadro ... eu própria passo no quadro ... como a criança escreveu ... e depois o grupo todo e ela própria ... vai vendo os erros que fez ... normalmente faço assim” ; “a ortografia é mais uma aquisição progressiva ... embora a estrutura também possa ser ... mas o arrumar as ideias ... tem a ver com o aspecto oral, tem a ver com o aspecto escrito enquanto que a ortografia é só o aspecto escrito” ; “...a criança vem ao meu pé ... é emendado

individualmente os erros ... em primeiro lugar mando reparar ... ele lê a palavra ... e já descobre o erro ... é fácil ... geralmente elas descobrem Apagam e emendam ... voltam novamente ao lugar ... se estiver errado eu mando soletrar a palavra ... ”; “escrevem ... porque se estiverem ao nosso pé para lerem aquilo que escreveram e eles próprios emendam ... sabem muitas regras ortográficas só que na altura esquecem-se delas”.

Podemos verificar como segundo critério mais referido a *Organização / coordenação das ideias* (B3) com valor percentual de 65%. Vejamos algumas explicitações:

“eu valorizo as ideias do aluno porque são muito importantes ... às vezes podem estar todas as palavras escritas ortograficamente erradas mas eu dou valor à ideia”; “depois de estar a história mais ou menos elaborada vamos pôr uma sequência ... um princípio um meio e um fim...primeiro vão fazer uma apresentação ... depois um desenvolvimento e depois uma conclusão”; “... a exposição das ideias ... a ordem e método ... a forma como se coloca ... o princípio o meio e o fim ... quer seja numa composição quer seja numa ficha de interpretação da leitura”; “que seja respeitada a ideia do tema que foi proposto ... que as ideias tenham sequência”.

Verifica-se uma forte relação entre os três critérios: *Correcção ortográfica* (E1) os *Aspectos criativos* (F) e a *Organização / coordenação das ideias* (B3):

“ a ortografia também é importante, mas não é o mais importante ... a organização das ideias... ”; “gosto da riqueza de ideias com a ortografia certa”.

Existem quatro critérios que obtêm uma posição intermédia tais como a; *Imaginação / criatividade* (F1), com valor percentual de 47,5%, a *Interpretação / compreensão* (C1),

com valor percentual de 45%, e o *Conhecimento frásico / correcção sintáctica* (B5), com valor percentual de 35%.

Relativamente à *Imaginação / criatividade* (F1) registamos as seguintes explicitações dos professores:

“ ... eu dou maior realce à imaginação ... criatividade ...”; “... vejo especialmente a imaginação da criança ... porque elas têm uma imaginação fabulosa”; “... à criatividade deles porque no fundo se eles tiverem criatividade aquilo vai ajudá-los para a vida futura”; “portanto quando vejo um texto ... eu deixo há alunos que não vão ao texto ver onde está a pergunta ... dão a resposta à sua maneira ... isso é muito importante”; “ fui modificando ao longo da minha prática talvez por necessidade de deixá-los exprimir melhor antigamente os miúdos só exprimiam a resposta correcta ... pergunta-resposta ... não se valorizava a imaginação... eles abriam-se pouco”.

Na *Interpretação / compreensão* (C1), os professores referem aspectos como:

“primeiro é a interpretação que o aluno dá ao texto porque para responder a perguntas sobre um texto tem de saber interpretar”; “... eles têm imensas dificuldades de interpretação...”.

No *Conhecimento frásico / correcção sintáctica* (B5), destacamos as explicitações:

“valorizo sempre a sintaxe da frase ... a parte sintáctica que tenha sujeito a concordar com o predicado”; “... no geral eu dou muito valor à frase estar escrita correctamente, valorizo mais a correcção da frase sintacticamente”; “...quando vou corrigir as composições vejo se as frases estão correctamente estruturadas”.

Os critérios *Composição* (B1), o *Desenvolvimento do tema* (B4) e as *Funções sintáticas* (G2), apresentam-se com valores percentuais de 10%.

O critério *Composição* (B1) é referido da seguinte forma:

“ valorizo o facto de ... saberem fazer uma composiçãozinha ...dar um tema para eles escreverem algumas frases , não precisam de ser muitas sobre aquele tema, não insistirem sempre na mesma palavra”; “ há sempre uma composiçãozinha ... do texto ou continuar uma história mas isso já depende se eu quero só avaliar o texto em si parto para o resumo do texto ... se for para continuar a história ... a partir do tema do texto.”

O critério *Desenvolvimento do tema* (B4) é referido da seguinte maneira:

“não me interessa uma composição sem erros toda bonitinha e o conteúdo ser uma pobreza ...”; “ já ... dou muito valor ...àquela resposta de 2º ciclo”; “... eu acho que realmente é muito mais importante o desenvolvimento do tema em si... de forma que eu sinta que interiorizaram aquilo que estão a fazer.”

Passamos a citar algumas referências às *Funções sintáticas* (G2) :

“ vejo os elementos de ligação da frase...”; “ verifico a concordância da frase... o sujeito, o predicado”.

Os critérios *Dimensão* (A4) e *Outras classificações morfológicas* (G4) são pouco valorizados pois obtêm os valores percentuais mais baixos (2,5%). No critério *Dimensão* (G4) passamos a citar a única referência obtida:

“há alunos que se limitam dar uma resposta curta e eu já corto ali embora eles se tenham apercebido que a resposta é esta”.

Para determinar a importância relativa dos critérios anteriormente apontados, fomos averiguar a prioridade referida na sua utilização.

O Quadro 4 apresenta a importância relativa de cada um dos critérios referidos expressa em percentagem (em função dos 40 professores da amostra).

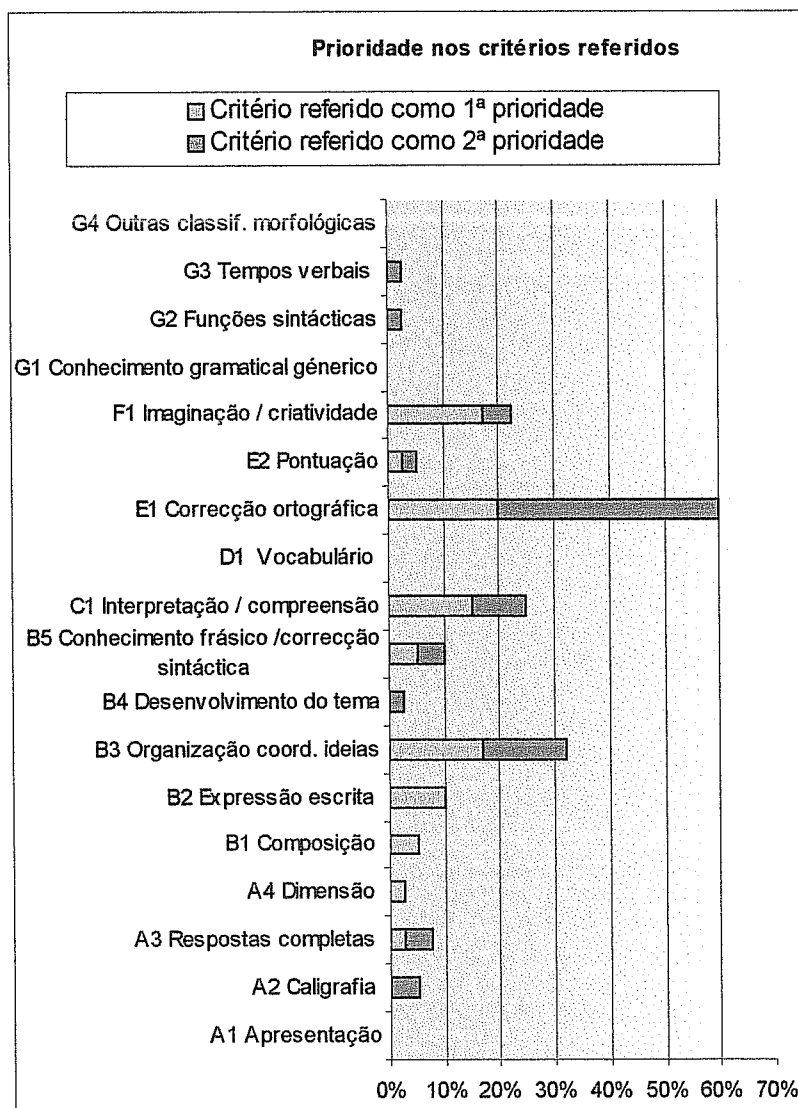
Quadro 4: Importância relativa de cada um dos critérios expressa em percentagem face aos 40 professores da amostra.

Critérios	Prioridades		
	% do critério em 1 ^a prioridade	% do critério em 2 ^a prioridade	% do critério sem prioridade
A1 Apresentação	0%	0%	15%
A2 Caligrafia	0%	5%	20%
A3 Respostas completas	2,5%	5%	7,5%
A4 Dimensão	2,5%	0%	0%
B1 Composição	5%	0%	5%
B2 Expressão escrita	10%	0%	12,5%
B3 Organização / coordenação ideias	17%	15%	10%

B4 Desenvolvimento do tema	0%	2,5%	7,5%
B5 Conhecimento frásico /correção sintáctica	5%	5%	20%
C1 Interpretação / compreensão	15%	10%	20%
D1 Vocabulário	0%	0%	7,5%
E1 Correção ortográfica	20%	40%	27,5%
E2 Pontuação	2,5%	2,5%	7,5%
F1 Imaginação / criatividade	17,5%	5%	20%
G1 Conhecimento gramatical genérico	0%	0%	7,5%
G2 Funções sintácticas	0%	2,5%	7,5%
G3 Tempos verbais	0%	2,5%	15%
G4 Outras classif. morfológicas	0%	0%	10%

Legenda: Coluna 2 – Critério referido pelos professores em primeira prioridade; Coluna 3 – Critério referido pelos professores em segunda prioridade; Coluna 4 – Critério referido pelos professores sem prioridade.

Figura 2: Percentagens das prioridades para cada critério referido (em função dos 40 professores da amostra).



Legenda: A azul – Critério referido pelos professores como primeira prioridade; a vermelho – Critério referido pelos professores como primeira prioridade.

Relativamente ao critério tomado como prioritário para os professores temos a *Correcção ortográfica* (E1) com o valor percentual 20%. Saliente-se que este critério regista um valor percentual mais alto (40%) em 2ª prioridade.

Em primeira prioridade temos outros dois critérios com valores próximos aos da *Correcção ortográfica* (E1), a *Organização e coordenação das ideias* (B3) com valor percentual 17% e a *Imaginação/criatividade* (F1) com valor percentual 17,5%.

Os critérios menos referidos *Vocabulário* (D1) e *Conhecimento gramatical genérico* (G1), ambos com valor percentual 7,5%, unicamente designados em 3ª prioridade.

Os resultados obtidos na hierarquia dos critérios referidos (Quadro 4) vão de encontro aos resultados do Quadro 3 ou seja, os critérios mais referidos pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa são também considerados prioritários.

Atendendo a que o critério *Correcção ortográfica* (E1) obtém o valor percentual mais alto fomos no segundo momento do trabalho, averiguar o que os professores dizem fazer quando trabalham a ortografia com os seus alunos.

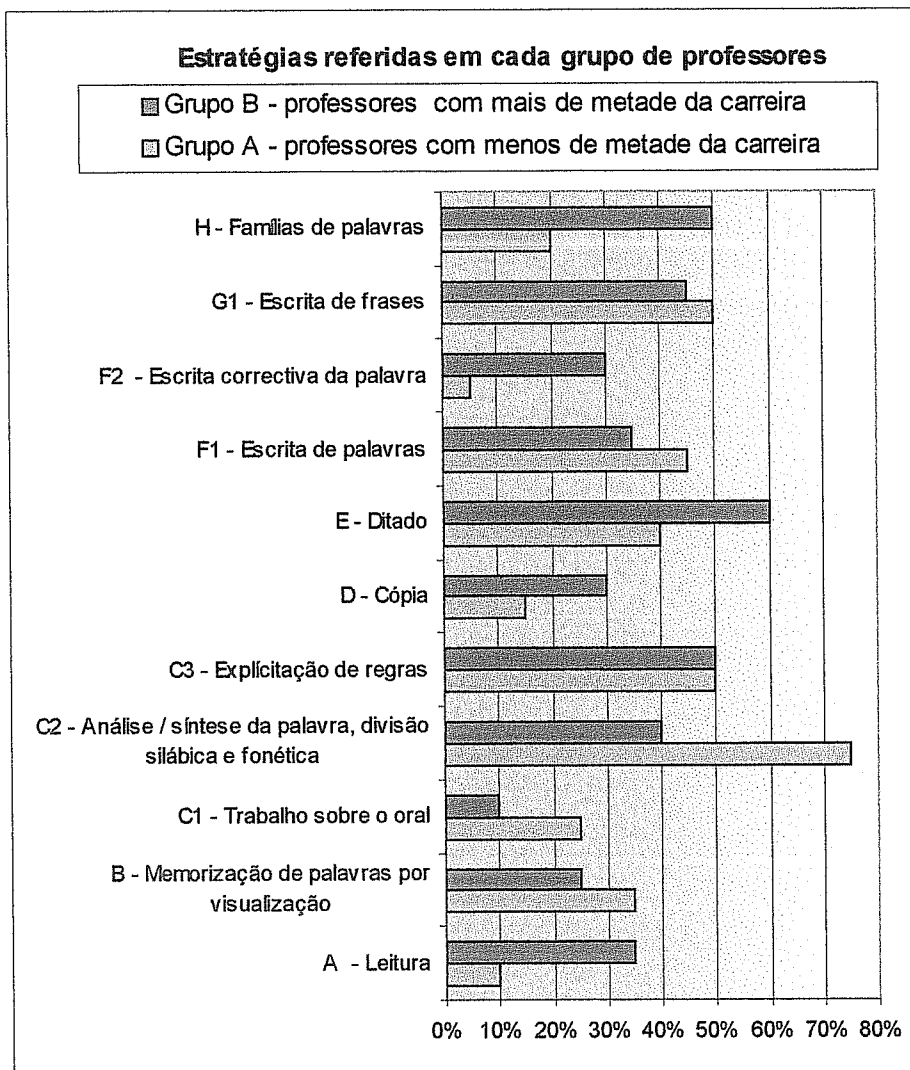
O Quadro 5 apresenta os totais e as percentagens (calculadas em função dos 20 elementos de cada grupo) relativas às estratégias que os professores referem utilizar no trabalho da ortografia - no Grupo A, professores com menos de metade da carreira profissional cumprida; no Grupo B, professores com mais de metade da carreira profissional cumprida.

Quadro 5 : Totais e percentagens das estratégias referidas por grupo de professores no trabalho da ortografia.

Estratégias referidas	Total Prof.	%	Total Prof.	%
	Grupo A	Grupo A	Grupo B	Grupo B
A - Leitura	2	10%	7	35%
B - Memorização de palavras por visualização	7	35%	5	25%
C1 - Trabalho sobre o oral	5	25%	2	10%
C2 - Análise / síntese da palavra, divisão silábica e fonética	13	75%	8	40%
C3 - Explicitação de regras	10	50%	10	50%
D - Cópia	3	15%	6	30%
E - Ditado	8	40%	12	60%
F1 - Escrita de palavras	9	45%	7	35%
F2 - Escrita correctiva da palavra	1	5%	6	30%
G1 - Escrita de frases	10	50%	9	45%
H - Famílias de palavras	4	20%	10	50%
I - Outros	4	20%	5	25%

Legenda: Grupo A - Grupo de 20 professores com menos de metade da carreira profissional cumprida; Grupo B - Grupo de 20 professores com mais de metade da carreira profissional cumprida.

Figura 3: Percentagens das estratégias referidas no trabalho sobre a ortografia em cada grupo da amostra



Legenda:

Grupo A - Grupo de 20 professores com menos de metade da carreira profissional cumprida; Grupo B - Grupo de 20 professores com mais de metade da carreira profissional cumprida.

Pela análise do gráfico da figura 3 vemos que a estratégia mais referida pelos professores do grupo A - com menos de metade da carreira profissional cumprida - foi a *Análise / síntese da palavra, divisão silábica e fonética* (C2) com o valor percentual 75%. Eis algumas explicitações sobre a mesma:

“... quando são alunos que normalmente fazem muitos erros uso mais a divisão silábica” (T115); “ procurar palavras com o mesmo som em textos diversos” (T 18); “... Eu recorri aos diagramas... à resolução de diagramas... eles gostam ...toda a criança gosta... eles fazem o diagrama” (T 24).

Outras duas estratégias se sucedem, a *Explicitação de regras* (C3) e a *Escrita de frases* (G1) com valor percentual 50%.

A *Escrita de frases* (G1) surge assim referida:

“...pego na palavra que eles não percebem e formar uma frase ... eles vão construindo são frases curtas” (T 11); “...dar a frase desordenada com palavras desordenadas isso ajuda a ir fixando as palavras correctas” (T19); “digo ... volta a escrever três ou quatro frases onde apareça a palavra” (T 26); “ ...primeiro a palavra isolada depois várias frases até chegar à composição” (T 119)

Ainda com valor próximo das estratégias apontadas anteriormente, encontramos a *Escrita de palavras* (F1), com valor percentual 45%. Sobre esta estratégia os professores referem o seguinte:

“ evito o erro ajudando as crianças na escrita da palavra. (T 13)”; *“ também escrever várias vezes as palavras mais difíceis” (T 113); “mandá-las escrever umas cinco vezes...*

não é mandar escrever dez que resolve mas cinco ajuda” (T 219); “... trabalham palavras difíceis ... extraem o significado dessa palavra ... tentam escrever a palavra várias vezes” (T 21).

A estratégias menos referidas no grupo A são a *Leitura* (A), com valor percentual 10% e a *Escrita correctiva da palavra* (F1), com valor percentual 5%.

Saliente-se que a estratégia a *Explicação de regras* (C3), obtém um valor percentual alto (50%) nos dois grupos de professores. Esta estratégia é referida da seguinte forma:

“... chamo à atenção oralmente para a regra.” (T 13); “ dou exemplos no quadro com palavras com os sons ... por ex o M antes do B e do P ... o ... an... en... in... antes do P e do B é sempre com M ... eles confundem ... H...SS...Ç...” (T 114); “ dou a primazia aos dígrafos pl / ch / nh/ ss/ cç , m entre p e b (T 117); “ eu digo-lhes por exemplo para distinguir palavras com acentuação diferente: o avô tem sempre o chapéu e a avó aparece-lhe só a pontinha do lenço... são mnemónicas que ajudam a fixar estas regras ...” (T 120); “ depois ia chamando à atenção nos sons que estavam sobre o quadro e isso ia também ajudar a encontrar a palavra... ia chamando a atenção para os casos de leitura que estão em placas por cima do quadro lh, nh, an, on, gue, gui ... os plurais ... os valores do CH que ajudou-os imenso” (T23); “ter estes placares com os casos de leitura e fazer uso deles ... chamando à atenção...é um trabalho de muita insistência” (T 23); “ em vez de mandar repetir a palavra difícil cinco vezes faço diferente ... fazem ex: pra e poêm à frente pra pre pri pro pru (para a regra do pr) e depois volta a fazer uma frase com aquela palavra / eu mando cada um ao quadro escrever uma palavra com essas regras ... outro vai escrever outra palavra também com a mesma regra” (T 112); “... recapitulamos os casos da escrita” (T 14); “há que chamar atenção para o verbo reflexo

... os tempos verbais são difíceis ... as palavras derivadas dos verbos chamo à atenção de que têm o mesmo radical ... peço sempre aos alunos que digam nomes de adjectivos” (T 219).

Os professores do grupo B - com mais de metade da carreira profissional cumprida – referem utilizar mais o ditado no trabalho de ortografia com os seus alunos, obtendo esta categoria o valor percentual 60%. Vejamos como é referida esta estratégia:

“ainda continuamos a usar ditado” (T 214); “o ditado há tendência de pôr de parte ... eu não faço da forma normal” (T 25); “faço um ditado embora não lhe chame ditado... ” (T118); “... não fazer muitos ditados ... assim uma vez por semana só para ver o andamento ...eles vão ao quadro” (T 212).

O ditado “tradicional” é descrito assim:

“faço preparação para um ditado ... leitura ... preparação do texto ... das palavras mais difíceis no quadro ... eles copiam para o caderno... e depois fazemos o ditado (T 114)”;
“...eu também acredito no ditado à maneira antiga ... eu deixo-os fazer e depois corrigimos no quadro ... um lê a frase outro lê a outra ... corrigimos no quadro ... a ortografia ...” (T211).

As variantes à didáctica tradicional do ditado :

“...de vez em quando fazemos os ditados mudos (T 29)”; “ às vezes mando fazer um ditado cópia ... que é lerem o texto ... eles lêem a frase e escrevem as frases no caderno para ver se escreveram a frase correcta” (T 27).

Também com valor percentual próximo encontramos neste grupo duas outras estratégias, a *Família de palavras* (H), e a *Explicitação de regras* (C3), com valor percentual 50%.

Os professores do Grupo B, com mais de metade da carreira profissional cumprida, são os que mais referem utilizar a Família de palavras e explicitam-no do seguinte modo:

“... a família de palavras no combate aos erros ortográficos ... ponho no quadro e trabalhamos muito esse aspecto.” (T 213); “ ...procurando palavras da mesma família da palavra que está sendo trabalhada ... trabalhando a área vocabular das palavras relacionadas com aquela (T 21); “...dou-lhes a oportunidade de irem ao dicionário... procurar palavras que pretendo que escrevam” (T 220).

A *Memorização de palavras por visualização* (B) é uma estratégia com valor de referência próximo nos dois grupos. Nas referências a esta estratégia temos:

“ Faço-o mostrar e esconder a palavra começavam por fazer palavras difíceis ... no quadro ... tapar a palavra no livro e fazer a pergunta para quem quisesse dizer como se escrevia aquela palavra (T 15); “...faço jogos - cada um tem uma palavra que diz em voz alta a palavra que esconde atrás das costas...associar ícones a palavras novas trabalhadas ou palavras mais complicadas onde aparecem os erros” (T117); “pedindo ao aluno que tome atenção ... que a palavra é um bocadinho mais comprida ... não haja engano no escrever.” (213).

A *Leitura* (A) não é uma estratégia muito referida. No entanto é mais citada no grupo B que no grupo A – professores com menos de metade da carreira profissional cumprida:

“...é muito importante a leitura ...peço sempre aos alunos que façam a leitura expressiva e que entendam bem aquilo que estão a ler ... que reparem nas palavras ... que são diferentes (T 120); “... a leitura sem dúvida é um bom exercício para evitar o erro” (T 215); “ ...Eu mando ler muito (T 216); “ ...lê-se o texto ... pode ser em conjunto toda a turma ... com muita atenção, devagar (T 218); “ marcar o texto ... lê-lo muito bem duas ou três vezes” (T 219).

A *Escrita correctiva da palavra* (F1), é uma estratégia mais referida no grupo B (professores com mais de metade da carreira profissional cumprida) que no Grupo A (professores com menos de metade da carreira profissional). A dificuldade em lidar com o erro ortográfico é visível nas afirmações desses professores:

“... penso que o principal é não deixá-los errar pela primeira vez ... isso tem muita importância ... eu quando vejo um erro tapo e emendo por cima ... e depois levo-os a escrever certo ... e tenho visto progressos na ortografia.” (T 212).

O erro na escrita surge por vezes associado à falta de atenção ou distração na tarefa:

“... eles sabem ... cheguei à conclusão que não é falta de sabedoria mas falta de atenção ... são crianças muito ... divididas por outras coisas que lhes chamam mais à atenção ...” (T23); “ às vezes eles têm errado e ficam a olhar e reconhecem o que está errado ... identificam o erro ... há outros que têm de ir ver ao livro... comparar” (213).

Há, no entanto, atitudes pedagógicas diferentes na forma de lidar com o erro ortográfico:

“...também quando erram muitas vezes chamo ao meu pé para eles próprios emendarem ... não sei se essa história de não visualizar o erro é certa ou não ... porque eles sabem

emendar os erros muitas vezes - lê!, não é isso que tem aí, lê outra vez, lê o que está lá...”
(T219).

A estratégia menos referida neste grupo de professores foi o *Trabalho sobre o oral* (C1), com valor percentual de 10%. Vejamos como os professores referem esta estratégia:

“ batalho muito na oralidade para poderem escrever correcto” (T 17); *“ falo, chamo a atenção quando estão a escrever ... cuidado olha assim”* (T 118); *“ ... o professor diz a palavra correcta e o aluno compara com a palavra que escreveu”* (T118).

Para verificação de diferenças estatisticamente significativas quanto à utilização das estratégias nos dois grupos de professores, aplicámos um teste de hipótese não paramétrico de Kruskal-Wallis.

O Quadro 6 mostra as estratégias mais referidas expressas em percentagens nos dois grupos - grupo A constituído por professores com menos de metade da carreira, o grupo B constituído por professores com mais de metade da carreira profissional cumprida. O mesmo quadro apresenta também, valores relativos à probabilidade associada entre cada estratégia nos dois grupos de professores.

Quadro 6 : Influência do tempo de serviço dos professores sobre as estratégias apresentadas, expresso em percentagem e em probabilidades – pela aplicação teste de hipótese não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Estratégia	% Gr.A	% Gr.B	Chi- Square	df	Asymp . Sig
A - Leitura	10%	35%	3,49	1	0,061
B - Memorização de palavras por visualização	35%	25%	0,46	1	0,496
C1 - Trabalho sobre o oral	25%	10%	1,52	1	0,218
C2 - Análise / síntese da palavra, divisão silábica e fonética	75%	40%	2,44	1	0,118
C3 - Explicitação de regras	50%	50%	0	1	1
D - Cópia	15%	30%	1,26	1	0,262
E - Ditado	40%	60%	1,56	1	0,212
F1 - Escrita de palavras	25%	35%	0,40	1	0,524
F2 - Escrita correctiva da palavra	5%	30%	4,22	1	0,040

G1 - Escrita de frases	50%	45%	0,10	1	0,754
<i>H - Famílias de palavras</i>	20%	50%	3,86	1	0,050

Legenda:

Grupo A - Grupo de 20 professores com menos de metade da carreira profissional cumprida; Grupo B - Grupo de 20 professores com mais de metade da carreira profissional cumprida; *a: Kruskal Wallis Test; b: Grouping Variable: Tempo de serviço, com intervalo de confiança 95% - significativo $0 < 0,05$.*

Verificamos que existe uma associação estatisticamente significativa positiva entre o tempo de serviço dos professores e a referência à utilização das estratégias como a Escrita correctiva da palavra (F2) e a Família de palavras (H). A percentagem dos professores que dizem utilizar estas duas estratégias é maior no grupo B – grupo dos professores com mais de metade da carreira profissional. A Escrita correctiva da palavra (F2) apresenta um valor percentual 5% no grupo A e 30% no grupo B.

A Família de palavras (H) apresenta um valor percentual 20% no grupo A e 50% no grupo B.

Perante este resultado e face à nossa amostra podemos dizer que quanto maior é o tempo de serviço mais os professores referem utilizar a *Escrita correctiva da palavra* (F2) e a *Família de palavras* (H).

Destacamos também, outras diferenças nos dois grupos relativamente aos valores percentuais das estratégias referidas. Assim, a *Leitura* (A) (com valor percentual 10%, no grupo A e 35% no grupo B), a *Cópia* (D), (com valor percentual 15%, no grupo A e 30% no grupo B), e o *Ditado* (E), (com valor percentual 40%, no grupo A e 60% no grupo B), são as estratégias mais referidas no grupo B que no grupo A.

Contrariamente, a *Memorização de palavras por visualização* (B), (com valor percentual 35%, no grupo A e 25% no grupo B), o *Trabalho sobre o oral* (C1), (com valor percentual 25%, no grupo A e 10% no grupo B), a *Análise e síntese da palavra, divisão silábica / fonética* (C2), (com valor percentual 75% no grupo A e 40% no grupo B), são estratégias mais referidas no grupo A que no grupo B.

CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro objectivo geral do nosso estudo foi compreender as práticas desenvolvidas pelos professores no trabalho sobre a ortografia em alunos do 3º ano de escolaridade.

Constituindo a avaliação um dos aspectos fulcrais do processo / ensino aprendizagem, a compreensão da natureza das práticas avaliativas, os objectivos a alcançar, assim como os seus níveis de exigência, podem ser-nos revelados pela referência a critérios.

No primeiro momento, os nossos objectivos foram identificar os critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos e ainda verificar o seu grau de importância de acordo com a prioridade citada, ou seja, determinar a hierarquia dos critérios referidos.

Os professores da nossa amostra consideram quatro grandes áreas muito importantes, na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. São elas: os *Aspectos Ortográficos (E)*; a *Organização textual (B)*; os *Aspectos Criativos (F1)*; os *Aspectos Semânticos (C)*.

As primeiras três grandes áreas; os *Aspectos Ortográficos (E)*; a *Organização textual (B)*; os *Aspectos Criativos (F1)*, estão de acordo com os resultados do estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), sobre os critérios referidos e utilizados pelos professores na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. Quanto à importância atribuída pelos professores aos critérios referidos, verificamos que os mais citados na avaliação das provas

de Língua Portuguesa, são também considerados pelos professores como os mais prioritários. Este facto é por nós interpretado como uma confirmação dos sistemas de valores e das opções ideológicas e culturais desses professores.

Quanto aos *Aspectos Ortográficos (E)*, temos como critério dominante a Correção Ortográfica (E1), também o mais citado como prioritário de todos os critérios referidos. Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), no seu estudo, situam-no como o segundo mais referido e também muito utilizado.

Relativamente aos aspectos citados pelos professores sobre a correção ortográfica vemos que os níveis de exigência referidos na correção ortográfica variam de acordo com tarefa realizada (uma composição, ditado, cópia), da frequência dos problemas apresentados pelos alunos nesta área ou ainda, das atitudes e valores do professor no desempenho desta tarefa.

A forte relação entre os três critérios: *Correção ortográfica (E1)* os *Aspectos criativos (F)* e a *Organização coordenação das ideias (B3)*, influencia possivelmente a prioridade de escolha do critério *Correção ortográfica (E1)* na avaliação dos produtos dos alunos. Lembramos que embora a correção ortográfica fosse o critério mais referido em primeira prioridade, obteve no entanto um valor superior em segunda prioridade.

O aspecto anteriormente apresentado não nos parece atenuar a grande preocupação que os professores mostram na forma de lidar com o erro ortográfico. Quanto a esta alguns fazem referência a uma prática de avaliação em diferido, sem implicação do aluno, e em algumas situações ignorando o erro da palavra escrita.

Na *Organização textual (B)* temos como critério dominante a *Organização e coordenação das ideias (B3)*, com referências à ordenação e sequencialização das ideias. É um critério muito valorizado na avaliação tanto das composições como na interpretação escrita de um texto e parece-nos estar associado à preocupação pela estruturação do pensamento do aluno na escrita.

Nos *Aspectos Semânticos (C)*, temos o critério – *Interpretação /Compreensão (C1)*, citado pelos professores como prioritário, embora com valores inferiores ao critério *Correcção Ortográfica (E1)*, e está também, de acordo com o estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), sendo um critério muito referido e utilizado. Os professores enfatizam mais os aspectos da interpretação que os da compreensão. Esta atitude parece-nos estar relacionada não só com a valorização da escrita individual dos alunos como também com a percepção que o professor tem das dificuldades desses.

Constatamos uma outra área também bastante referida, não verificada no estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991). Falamos dos *Aspectos Criativos (F1)* no critério *Imaginação criatividade (F1)*, igualmente referido entre os prioritários. Este critério de avaliação é referido pelos professores com muita proximidade aos critérios - *Organização e coordenação das ideias (B3)* e *Interpretação /Compreensão (C1)*. As referências, em nossa opinião, reflectem a preocupação manifestada em valorizar os aspectos da escrita individual.

Entre os critérios menos referidos no nosso estudo estão os pertencentes à área dos *Aspectos Morfo-Sintácticos (G)*, facto verificado também, no estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991). No entanto, as autoras apontam-nos como critérios muito utilizados.

Embora os professores utilizem muito mais critérios do que os que referem na avaliação dos produtos dos alunos em Língua Portuguesa, (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991) sabemos que os referidos como prioritários são muito utilizados.

Na conclusão deste primeiro estudo podemos dizer que os professores, ao desenvolverem uma avaliação valorizando aspectos da competência linguística como é o caso da ortografia, não descaram a avaliação dos aspectos da competência de comunicação pois também dão importância aos critérios *Organização e coordenação de ideias (B3)* e aos *Aspectos Criativos (F1)*, privilegiando um trabalho sobre as unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Constatando que a correcção ortográfica é o critério mais valorizado pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa, quisemos, no segundo momento do estudo, saber o que fazem os professores no trabalho sobre a ortografia com os alunos. Definimos os seguintes objectivos: em primeiro, identificar as práticas dos professores no desenvolvimento da ortografia dos seus alunos; em segundo, verificar se existem diferenças nessas práticas entre os professores com menos de metade da carreira e os professores com mais de metade da carreira profissional cumprida.

Relativamente a estes dois objectivos constatamos que os professores afirmam desenvolver, de uma forma geral, um conjunto variado de estratégias para promover a aprendizagem da ortografia nos alunos pois as estratégias referidas em ambos os grupos de professores distribuem-se por todas as categorias por nós definidas. Este facto faz-nos pensar que quer pela experiência prática diária quer pela troca de impressões entre si, os professores estão conscientes que a diversidade de abordagens favorece o desenvolvimento da ortografia nos alunos.

Um outro aspecto verificado é que as estratégias referidas estão muito ligadas à percepção dos problemas de ortografia nos alunos e à forma como estes procedem na escrita. Esta ideia vai ao encontro do que Morais & Teberosky, (1994) quando afirmam que a escolha de uma estratégia para um grupo específico que conduza à escrita ortograficamente correcta, deve ter em conta as regras que os mesmos utilizam quando escrevem.

A aplicação do teste estatístico de hipótese não paramétrico de Kruskal-Wallis, para determinar diferenças significativas quanto aos totais das estratégias referidas nos dois grupos de professores, revelou uma associação estatisticamente significativa positiva entre o tempo de serviço dos professores e a referência à utilização das estratégias como a *Escrita correctiva da palavra* e a *Família de palavras (H)*. A percentagem dos professores que dizem utilizar estas duas estratégias é maior no grupo B – grupo dos professores com mais de metade da carreira e levam-nos a afirmar que quanto maior é o tempo de serviço mais os professores referem utilizar a *Escrita correctiva da palavra (F2)* e a *Família de palavras (H)*.

Numa análise comparativa mais detalhada das estratégias referidas nos dois grupos de professores verificamos o seguinte:

Os professores do grupo A - com menos de metade da carreira profissional cumprida – referem utilizar mais a estratégia *Análise / síntese da palavra, divisão silábica e fonética (C2)*. A ênfase é dada à tarefa de compor e decompor a palavra em sílabas em desfavor da análise fonética. Como forma de a promover alguns professores referem desenvolver diferentes situações lúdicas.

Os professores do grupo B - com mais de metade da carreira profissional cumprida – referem utilizar mais o *Ditado* (E), no trabalho de ortografia com os seus alunos. Embora seja a estratégia predilecta, a grande preocupação por justificá-la (atribuindo outros nomes; ou desculpabilizando que a fazem com pouca frequência) revela, em nossa opinião, receio por alguma crítica menos favorável e fazem transparecer a ideia que a técnica do ditado é “menos bem vista” nas concepções actuais da didáctica da língua. Verificamos também, que a estratégia do ditado está muito associada à tarefa de avaliação da ortografia. Se considerarmos essa tarefa como uma correcção diferida - em que o professor corrige os textos escritos a posteriori então, esta não favorece a explicitação das representações ortográficas da criança nem a dúvida ou confrontação dessas representações com a norma (Morais & Teberosky, 1994).

Outras duas estratégias muito valorizadas no trabalho da ortografia e com importância relativamente semelhante nos dois grupos da amostra encontramos a *Escrita de frases* (G1) e a *Explicitação de regras* (C3). As referências quanto ao desenvolvimento destas estratégias não diferem nos dois grupos.

Na estratégia da *Escrita de frases* (G1), surgem referências a um trabalho quer à volta da escrita da palavra que o professor pretende trabalhar quer ainda, a exercícios de escrita contextualizada, desenvolvidos individualmente ou em grupo.

O trabalho de *Explicitação de regras* é efectuado oralmente ou com a utilização de suportes visuais afixados na frente dos alunos. Nessa tarefa contínua, os professores referem também utilizar mnemónicas para ajudar a fixar as correspondências grafo-fonológicas não regulares.

A explicitação das regras mostra-se mais centrada no conhecimento linguístico do professor sobre a norma e menos nas representações que o aluno faz dela. Não tem por base um trabalho de reflexão sobre as alternativas de notação das palavras.

Morais & Teberosky, (1994) consideram importante para as crianças a reflexão sobre as possíveis alternativas de notação das palavras pois assim estas têm mais oportunidade de conhecer qual das notações corresponde à norma e de explicitar o porquê dessas restrições ou nos casos em que nada o justifique, a memorizar a forma correcta. Segundo as autoras seria de toda a conveniência estimular as explicitações e os jogos de transgressão, em lugar de proibir ou censurar as expressões de dúvida dos alunos.

Com o mesmo valor percentual da estratégia *Explicitação de regras (C3)*, mas apenas para o grupo B – professores com mais de metade da carreira profissional encontramos a *Família de palavras (H)*. A forma como referem desenvolver esta estratégia também não difere nos dois grupos. Esta é uma estratégia que, segundo os professores, ajuda muito o desenvolvimento da ortografia no aluno. O trabalho surge partindo das palavras conhecidas do aluno para as novas palavras mantendo a sua raiz. Indo ao encontro desta estratégia Condemarim & Chadwick, (1990), afirmam que o recurso e a referência permanente a um vocabulário básico, evita a dispersão. O seu domínio, na leitura ou na escrita, motiva o aluno para a aprendizagem progressiva da língua Portuguesa. Morais & Teberosky, (1994) defendem que o ensino da ortografia deve fazer-se com palavras de uso frequente na comunicação escrita para que a criança tenha melhores níveis de sucesso. As crianças passam a ter uma ortografia correcta na medida em que são estimulados a usar a sua própria linguagem com frequência e propósito.

A *Escrita de palavras* (F1), é também, uma estratégia muito referida e com valor percentual próximo das estratégias apontadas anteriormente em ambos os grupos. A ênfase nesta estratégia é dada ao trabalho de evitar o erro. A preocupação é tão evidente que o exercício da escrita da palavra acaba, algumas vezes, por ser repetitivo e sem contextualização.

A *Memorização de palavras por visualização* (B) é uma estratégia com valor de referência próximo nos dois grupos. Pelas referências obtidas parece-nos que esta é a estratégia que permite ao professor extrapolar a sua criatividade, numa grande diversidade de exercícios.

A *Leitura* (A) não é uma estratégia muito referida. No entanto, é mais citada no grupo B que no grupo A. Este facto faz-nos supor que os professores com mais tempo de experiência conhecem bem os benefícios desta estratégia no desenvolvimento da ortografia dos seus alunos. Condemarim & Chadwick, (1990), afirmam que a leitura e ortografia favorecem-se mutuamente.

As estratégias *Escrita correctiva da palavra* (F1) e o *Trabalho sobre o oral* (C1) são menos referidas em grupos opostos. Assim, enquanto que os professores do grupo B são mais adeptos da *Escrita correctiva da palavra* (F1), os do grupo A referem o *Trabalho sobre o oral* (C1).

As referências à *Escrita correctiva da palavra* (F1) parecem-nos estar muito relacionadas com a preocupação que os professores mostram em lidar com o erro de escrita do aluno. Estes revelam travar uma batalha para evitar o erro ortográfico em lugar de o utilizar pedagogicamente quando ele surge. O erro na escrita surge associado à falta de atenção, ou distração na tarefa.

Neste aspecto e conforme já referido anteriormente, Morais & Teberosky, (1994) defendem que o professor deve estimular as explicitações e os jogos de transgressão nos alunos, em lugar de proibir ou censurar as expressões de dúvida dos alunos. Ao promover a reflexão sobre as possíveis alternativas de notação, as crianças têm mais oportunidade de conhecer qual das notações corresponde à norma e de explicitar o porquê dessas restrições ou, nos casos em que nada o justifique, a memorizar a forma correcta. A dúvida, contrariamente à transgressão, inicia o processo de explicitação e dá possibilidade de acesso às restrições da norma.

Inversamente à estratégia anterior, o Trabalho sobre o oral (C1) é mais referido pelos professores do grupo A. Parece haver a consciência de que um trabalho mais cuidado na oralidade promove a representação da palavra e, por conseguinte, a sua escrita correcta.

Carraher, Bryant e Buarque, (1993, citado por Morais & Teberosky, 1994) em diversos estudos mostraram que a habilidade metalinguística de separar as palavras orais em unidades menores afecta o desempenho ortográfico. Esta influência ocorre sobretudo, nas fases iniciais de escolarização e incide basicamente, sobre a notação da correspondência grafema - fonema regulares (Stanovich e West, 1989, citado por Morais & Teberosky, 1994).

Também Sousa, (1986), ressalta este factor ao concluir, num estudo sobre tipologia de erros ortográficos no 2º, 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino básico, que a criança começa por escrever recorrendo sobretudo à estratégia fonológica, passando mais tarde e gradualmente para uma estratégia de natureza léxico-semântica.

Na conclusão deste segundo estudo queremos realçar a importância do trabalho sistemático em torno da ortografia pela complexidade que esta traduz.

A natureza e frequência do trabalho a desenvolver vai depender, em primeiro lugar, das dificuldades presentes nos alunos. Já explicitámos anteriormente, que as estratégias referidas pelos professores estão muito ligadas à percepção dos problemas de ortografia dos alunos e à forma como estes procedem na escrita. Morais & Teberosky, (1994) defendem que a escolha de determinada estratégia deve ter em conta as regras que os alunos utilizam quando escrevem.

CAPÍTULO VIII - APLICAÇÃO DO ESTUDO

A aplicação do nosso estudo é de igual modo a concretização do nosso segundo objectivo geral e conforme referimos anteriormente, consiste na construção de um programa informático, de apoio aos professores, que potencialize algumas estratégias encontradas e defendidas no mesmo.

O programa “Brincar com Palavras” foi construído a partir do Software FileMaker Pro Developer na versão 5.0 para Windows 95/98. Trata-se de uma aplicação de grande versatilidade gráfica capaz de gerar bases de dados de fácil utilização.

O FileMaker Pro permite criar e visualizar “ecrãs” com áreas de texto, cálculo, imagem, som, animação, botões ou outros “objectos” aos quais se associam “guiões” de instrução na realização de acções específicas.

Uma outra razão para a nossa opção encontra-se no facto de necessitarmos retirar, de igual modo, vantagem da sua componente de base de dados pela adição e gestão da informação que se pretende trabalhar.

Em termos técnicos o programa começa por ser inicialmente uma “maqueta em FileMaker Pro”, constituída por doze ficheiros relacionados entre si. Os ficheiros apresentam uma dimensão total de 26 Mb. Esta maquete é executável em dois ambientes Macintosh ou Windows 95/98. Na fase posterior, para que o programa se apresente autónomo, anexámos o módulo auto-executável a partir da versão base “FileMaker Pro Developer”.

8.1 - O Programa de computador Brincar Com Palavras

Na construção do programa Brincar Com Palavras levamos em conta alguns princípios pedagógicos gerais e ainda, objectivos específicos para a aprendizagem da ortografia que passamos a explicitar de seguida.

8.1.1 - Objectivos gerais e estratégias

Sob o ponto de vista pedagógico, é nosso propósito que este programa informático seja um contributo para um trabalho colaborativo e de interacção social positiva entre alunos ou entre estes e o professor, indo ao encontro do que defende Cummins, (1989, citado por Moreira, 1997) como uma vantagem da utilização do computador na escola..

Com este programa informático pretendemos auxiliar o professor na gestão do tempo de ensino / aprendizagem da ortografia proporcionando-lhe a incrementação de situações de aprendizagem diferenciada. Este apresenta-se como uma ferramenta a utilizar num trabalho sistematizado, flexível e adequado às diferentes necessidades educativas dos alunos na aprendizagem da ortografia. Desse modo, a concepção de um programa de natureza “aberto” isto é, que permita trabalhar a posteriori a informação mais pertinente ao utilizador leva-nos a atingir esses propósitos.

O mesmo está concebido para ser desenvolvido em grupos de pares assimétricos, quanto ao nível de conhecimentos, onde cada utilizador desempenha um papel específico.

Malley, (1992, citado por Moreira, 1997) falando sobre as vantagens de um ensino de natureza colaborativa, afirma existirem benefícios na interajuda e na cooperação, quer em relação aos alunos que apresentam mais dificuldades – porque podem confrontar com os colegas com mais conhecimentos, quer em relação aos alunos com maior desempenho, por serem levados a repensarem os seus conhecimentos e a desenvolverem situações de conflito cognitivo.

8.1.2 - Objectivos específicos

Para a aprendizagem da ortografia é nosso propósito levar as crianças a atingir os seguintes objectivos específicos:

Compreender a relação entre a oralidade da palavra com a sua escrita.

Cada palavra introduzida na lista é acompanhada pela sua correspondente oral. Em todos os ecrãs existe a hipótese de visualizar e ouvir simultaneamente ou apenas ouvi-la.

Aprender a escrita da palavra pela sua apreensão global, visual e auditiva.

O treino da escrita da palavra é facultado após a audição e visualização da mesma durante 3 segundos. Esta característica está presente em todos os ecrãs. O utilizador, se assim o desejar, poderá fazer uso dela o número de vezes que quiser.

Aprender a escrita da palavra pela organização e sequencialização das letras e das sílabas que a compõe.

A escrita da palavra é exemplificada pelo computador sempre que o utilizador a solicite.

Esta característica está presente nos ecrãs:

D – Ecrã do jogo da divisão silábica (figura 8).

S – (S1) – Ecrã do jogo de Síntese de palavras (figura 10) .

M – Ecrã do jogo de memorização de palavras por visualização (figura 11).

Aprender a escrita da palavra pela sua subdivisão em unidades silábicas.

Solicitamos a escrita da palavra seleccionada a partir da sua subdivisão em sílabas.

Esta característica está presente no ecrã D – ecrã do jogo da divisão silábica (figura 8).

Aprender a escrita da palavra em confronto com sua transgressão.

Este objectivo concretiza-se de dois modos:

1 – No início do jogo, ao introduzir a palavra na lista, solicitamos também a sua transgressão. Este propósito cabe ao jogador A quando visualiza o ecrã da Lista de transgressão de Palavras (figura 6).

2 – No jogo C - ecrã C – ecrã do jogo da Escrita correctiva da palavra (figura 7), solicitamos a selecção e a escrita correcta da palavra a partir de uma lista contendo essa palavra e ainda, outras em transgressão. Esta tarefa cabe ao jogador B.

Aplicar a escrita da palavra tendo em conta o seu contexto na frase.

Solicitamos a escrita de frases onde terá lugar a palavra seleccionada valorizando assim, um contexto para a palavra em questão.

Este jogo apresenta-se no ecrã E – Ecrã do jogo da Escrita de Frases (figura 14).

Desenvolver e aplicar um vocabulário relacional a partir da raiz da palavra seleccionada.

Este objectivo é concretizado em dois momentos. Num primeiro, solicitamos a escrita de outras palavras da mesma família da palavra em selecção - jogo apresentado no ecrã F1 – ecrã do jogo da Família de Palavras, (figura 15).

Num segundo momento, solicitamos o utilizador a escrever uma frase com cada palavra da família da primeira em selecção. Esta proposta encontra-se no ecrã F2 - Escrita de frases partindo da família de palavras, (figura 16).

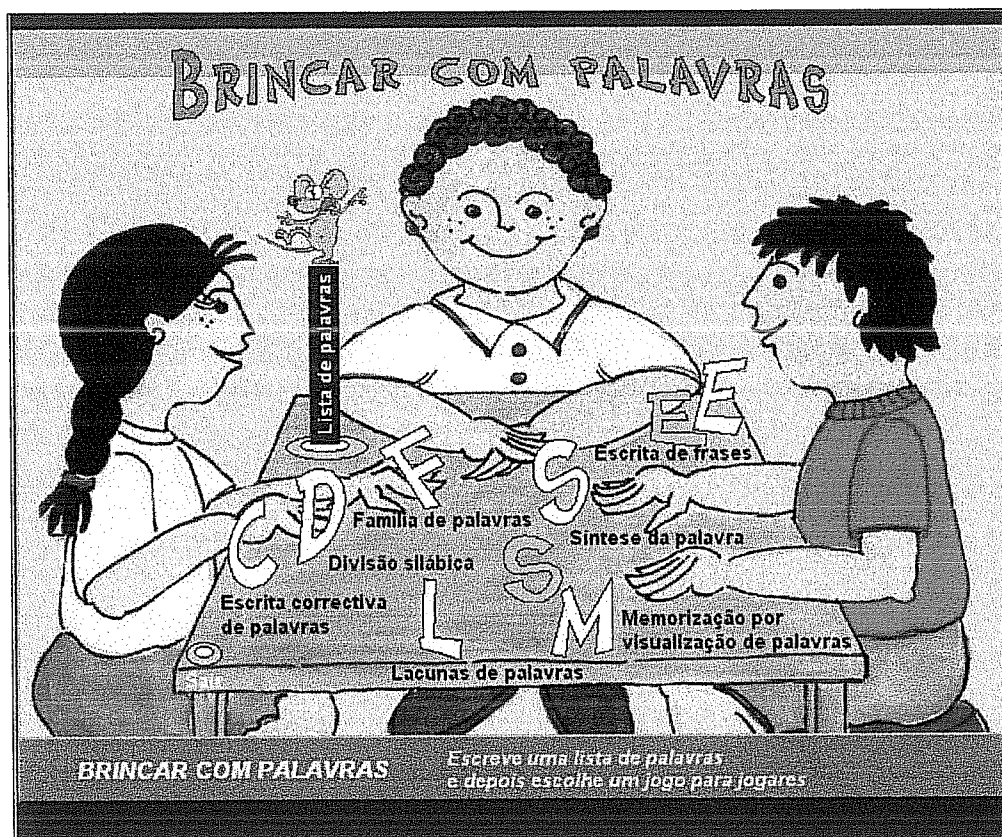
8.1.3 - Descrição dos exercícios e sua apresentação

Passamos a descrever sequencialmente o programa “Brincar com palavras”.

Apresenta dezasseis ecrãs que são visualizados por selecção dos dois utilizadores. A entrada em cada ecrã, é sempre acompanhada de explicação oral e escrita.

O primeiro ecrã corresponde ao “menu principal”, conforme podemos ver na figura 4.

Figura 4: Ecrã de entrada no programa “Brincar com Palavras”.

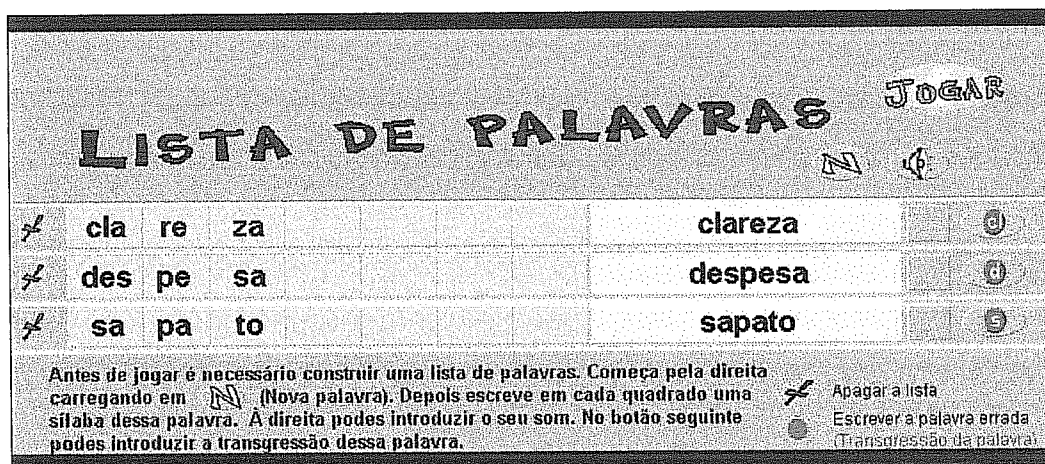


A apresentação pode ser acompanhada de uma animação do “ratinho” bastando para isso, clicar sobre o mesmo.

É neste ecrã que os utilizadores seleccionam o jogo e partem para a sua realização. Aqui, o utilizador A tem uma primeira tarefa: inicializar o programa, introduzindo oralmente e por escrito uma lista de palavras para que o utilizador B possa jogar. Para fazê-lo basta seleccionar com o rato a designação “lista de palavras”.

Encontra então, o ecrã representado na figura 5.

Figura 5: Ecrã de entrada da lista de palavras.



Para além da introdução oral e escrita da palavra a trabalhar, o utilizador A deve escrever ainda, algumas transgressões à palavra chave, carregando no botão de “palavras e transgressões de palavras”. Depara-se então, com o ecrã representado na figura 6.

Figura 6: Ecrã de entrada da lista de transgressões de palavras.



Terminada a operação o utilizador A deve carregar na opção “Jogar” e volta ao “menu principal (figura 4). É então que toma lugar o utilizador B. Este, de acordo com a instrução oral, deve seleccionar uma opção de jogo e jogar.

Passamos a descrever as acções em cada opção de jogo.

Figura 7: Ecrã do jogo – variante C “Escrita correctiva da palavra”.



Na opção C “Escrita correctiva da palavra”, (figura 7) o jogador B, após a visualização e audição da palavra, deve encontrar e seleccionar de uma lista a palavra ortograficamente correcta. Caso seja a opção correcta, o programa aceita – atribuindo o som afirmativo e colocando a palavra em destaque. Caso não seja a opção correcta a palavra será riscada e ouviremos um som de negação. Depois, o jogador B deve escrever correctamente essa palavra na área designada.

O botão de verificação “Smile” confirma a resposta. Caso seja a opção correcta, o programa aceita – atribuindo o som afirmativo e colocando a palavra em destaque numa nova lista (representada ao lado direito) e passa então, à palavra seguinte. Caso esteja incorrecta a divisão silábica o programa atribui o som de reprovação e apaga o exercício.

No final do jogo o jogador B tem a opção de repetir este exercício para todas as palavras; de dar lugar ao jogador A para que volte a escrever uma nova lista de palavras; de terminar a actividade.

Figura 8: Ecrã do jogo – variante D “Divisão silábica”.



Na opção D Divisão Silábica da Palavra, (figura 8) o jogador B pode visualizar permanentemente a palavra em destaque e deve subdividi-la em sílabas, escrevendo cada uma destas na “barriga dos bonecos presentes”. Salientamos que este “ecrã” é seleccionado previamente mediante o número de sílabas da palavra a trabalhar. Ao escrever as sílabas na respectiva área o programa vai projectando-as para facilitar a verificação ortográfica à criança. Quando se completar a escrita da divisão silábica o botão de verificação “Smile” confirma a resposta. Caso seja a opção correcta, o programa aceita

– atribuindo o som afirmativo e passa então, à palavra seguinte. Caso esteja incorrecta a divisão silábica o programa atribui o som de reprovação e apaga o exercício.

No final do jogo o jogador B tem a opção de repetir este exercício para todas as palavras; de dar lugar ao jogador A para que volte a escrever uma nova lista de palavras; de terminar a actividade. Esta característica está presente em todos os jogos e variantes do programa.

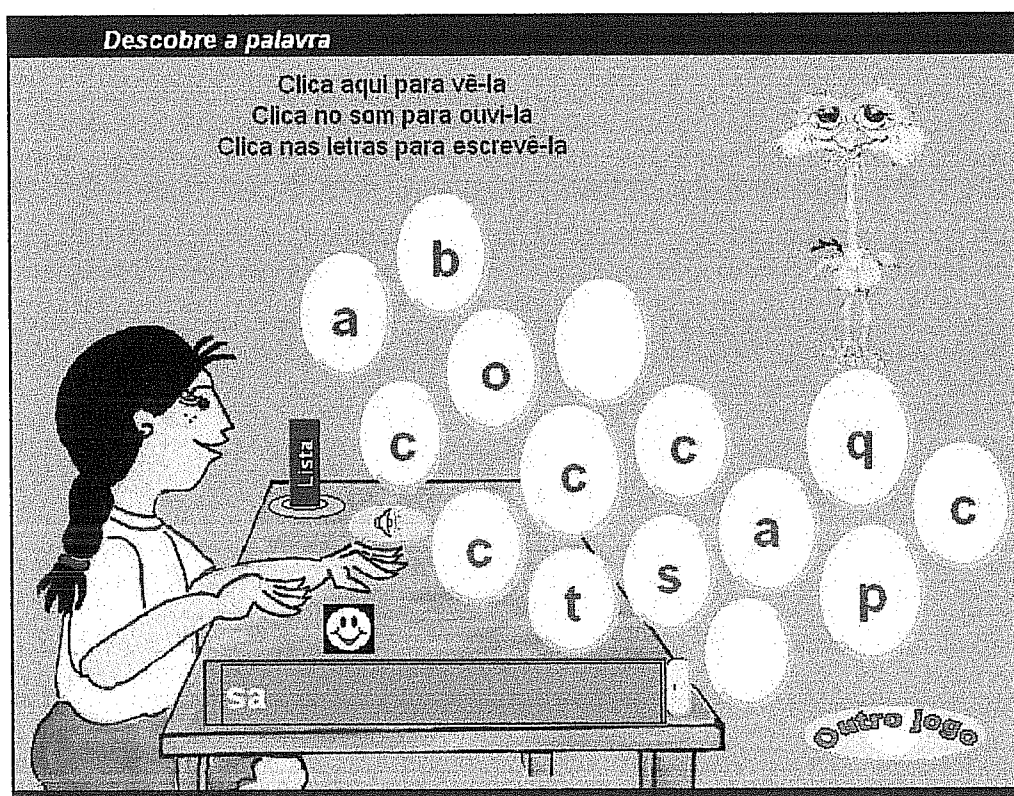
Figura 9: Ecrã do jogo – variante L “Lacunas de palavras”.



Na opção L , Escrita de palavras com lacunas, (figura 9) o jogador B escuta a palavra em destaque e visualiza-a durante 3 segundos. Deve depois, completar as sílabas que se apresentam em lacuna. Este ecrã também é seleccionado previamente pelo programa mediante o número de sílabas da palavra em questão. Quando se completar a escrita nas lacunas em questão o botão de verificação “Smile” confirma a resposta. Caso seja a opção

correcta, o programa aceita – atribuindo o som afirmativo e repete a mesma palavra mas coloca outras lacunas. Cada palavra é trabalhada duas vezes antes de passar à seguinte. Caso a resposta seja incorrecta o programa atribui o som de reprovação e apaga o exercício.

Figura 10: Ecrã do jogo – variante S1 “Síntese da palavra – partindo das letras que a formam”.



Na opção S1 , Síntese da palavra partindo das letras que a formam, (figura 10) o jogador B escuta a palavra em destaque e visualiza-a durante 3 segundos. Deve depois, escrever a palavra seleccionando as letras que a formam entre outras que lá se apresentam.

Salientamos que o programa com o objectivo de dificultar o exercício, coloca propositadamente outras letras tais como:

Na presença da letra S na palavra, é colocada uma outra C e vice versa;

Na presença da letra S na palavra, é colocada uma outra Z e vice versa;

Na presença da letra C na palavra, é colocada uma outra Ç e vice versa;

Na presença da letra N na palavra, é colocada uma outra M e vice versa;

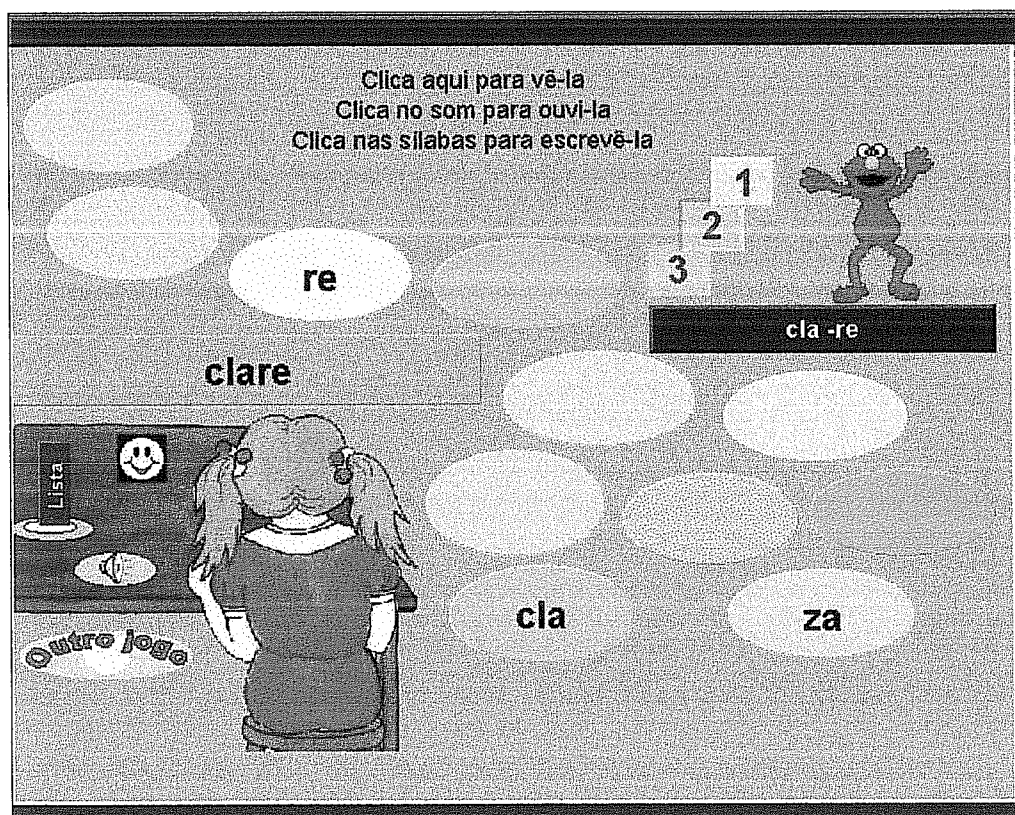
Na presença da letra P na palavra., é colocada uma outra B e vice versa;

Na presença do dígrafo NH na palavra, é colocado um outro LH e vice versa;

Na presença do ditongo ãO na palavra, é colocado um outro AM e vice versa;

Quando o jogador B completar a escrita da palavra em questão o botão de verificação “Smile” confirma a resposta. Caso seja a opção correcta, o programa aceita – atribuindo o som afirmativo e passa à palavra seguinte. Caso a resposta seja incorrecta o programa atribui o som de reprovação e apaga o exercício.

Figura 11: Ecrã do jogo – variante S2 “Síntese da palavra – partindo das sílabas que formam a palavra”.



Na opção S2 , Síntese da palavra partindo das sílabas que a formam, (figura 11) o jogador B escuta a palavra em destaque e visualiza-a durante 3 segundos. Deve depois, escrever a palavra seleccionando as sílabas que a formam entre outras que lá se apresentam.

Esta opção do jogo tem três variantes e podem ser seleccionadas pelo utilizador B de acordo com o seu nível de conhecimento ortográfico :

Uma primeira variante onde surge apenas as sílabas que formam a palavra;

Uma segunda variante onde surgem sílabas que compõem as correspondentes palavras em transgressão colocadas anteriormente pelo utilizador A, numa etapa por nós já descrita;

Uma terceira variante onde surgem sílabas criadas pelo programa, seguindo a lógica descrita para o jogo anterior.

À medida que o jogador B vai seleccionando as sílabas a palavra surge destacada em duas áreas: uma primeira onde as sílabas se encontram juntas para formar a palavra; uma segunda onde as sílabas se apresentam destacadas com um hífen para que o utilizador tenha melhor consciência do percurso que está a efectuar.

Quando o jogador B completar a escrita da palavra em questão o botão de verificação “Smile” confirma a resposta. Caso seja a opção correcta, o programa aceita – atribuindo o som afirmativo e passa à palavra seguinte. Caso a resposta seja incorrecta o programa atribui o som de reprovação e apaga o exercício.

Figura 12: Ecrã do jogo – variante M “Memorização por visualização de palavras”.



Na opção M , Memorização de Palavras por visualização, (figura 12) o jogador B escuta a palavra em destaque e visualiza-a durante 3 segundos. Deve depois, escrever a palavra na respectiva área.

Quando o jogador B completar a escrita da palavra em questão o botão de verificação “Smile” confirma a resposta. Caso seja a opção correcta, o programa aceita – atribuindo o som afirmativo e passa à palavra seguinte. Caso a resposta seja incorrecta o programa atribui o som de reprovação e apaga o exercício.

Figura 13: Ecrã do jogo – variante E1 “Escrita de frases”.



Na opção E1 , Escrita de Frases, (figura 13) o jogador B visualiza permanentemente uma lista de palavras entre as quais uma se encontra destacada. Deve depois, escrever uma frase com a palavra em destaque. O programa chama à atenção do jogador B para duas regras na construção da frase: A presença na frase da palavra seleccionada; uma maiúscula no início da frase e a colocação do ponto final no terminus da frase.

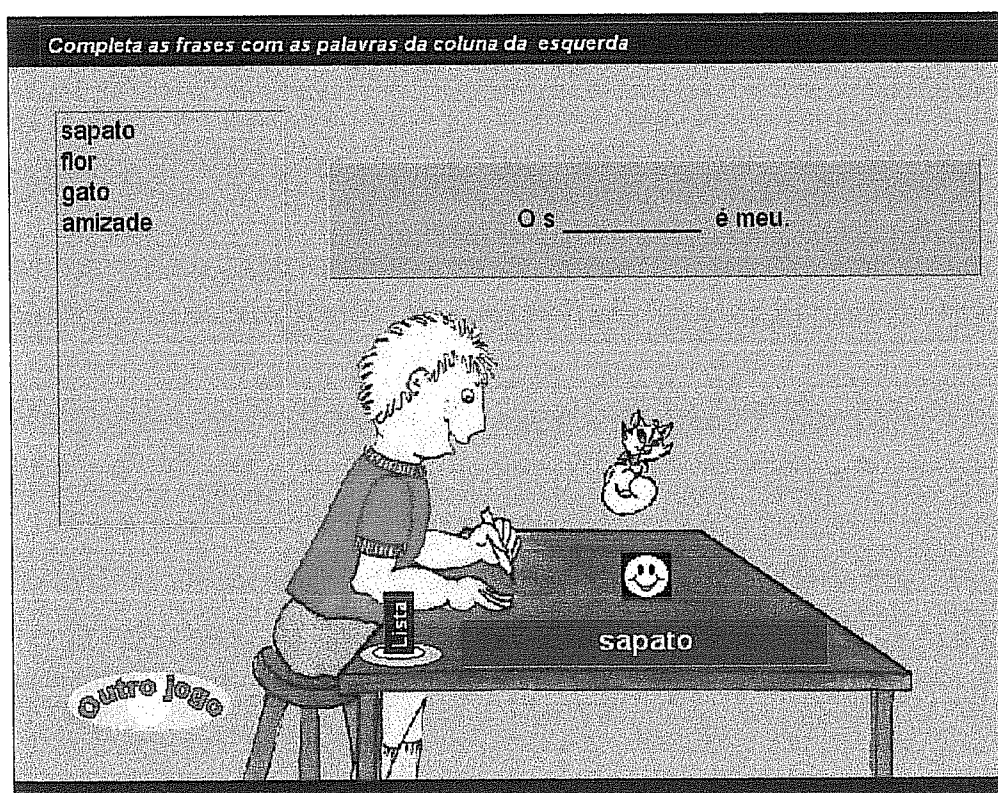
Quando o jogador B completar a escrita da frase o botão de verificação “Smile” confirma a resposta. Caso seja a opção correcta, o programa aceita – atribuindo o som afirmativo, copia-a para o quadro de frases e selecciona a palavra seguinte da lista. Caso a frase não

contenha as condições o programa atribui o som de reprovação e mantém a frase para a sua reconstrução.

No final deste jogo as frases presentes no quadro podem ser impressas para verificação ou arquivo do trabalho efectuado.

Esta opção do jogo tem uma outra variante que pode ser seleccionada pelo utilizador B quando completada a escrita das frases para cada uma das palavras da lista

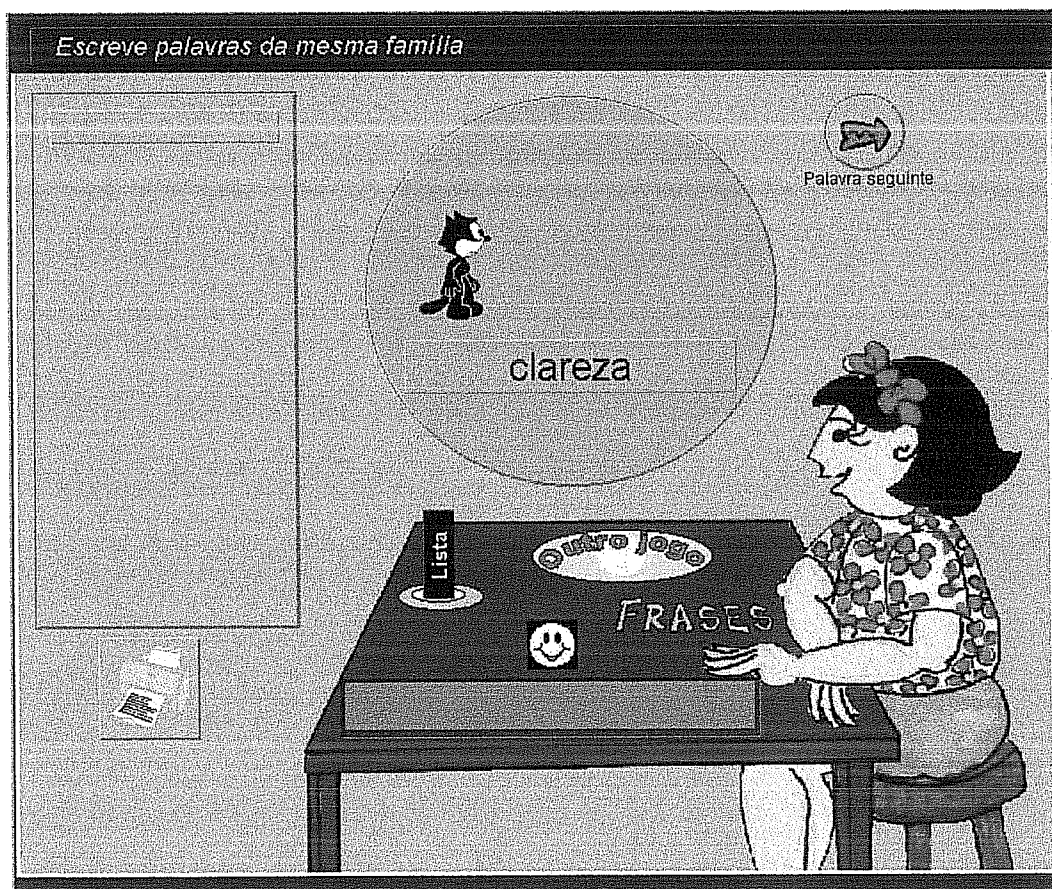
Figura 14: Ecrã do jogo – variante E2 “Escrita da palavra em frases com lacunas”.



No novo jogo – Variante E2 da Escrita de Frases, (figura 14) o jogador B volta a visualizar em sequência as frases que construiu e desta vez é - lhe proposto que complete a lacuna

presente tendo ainda, como pista, a presença da primeira letra da palavra omitida. Saliente-se que esta é uma das palavras-chave da lista de palavras ao seu lado esquerdo.

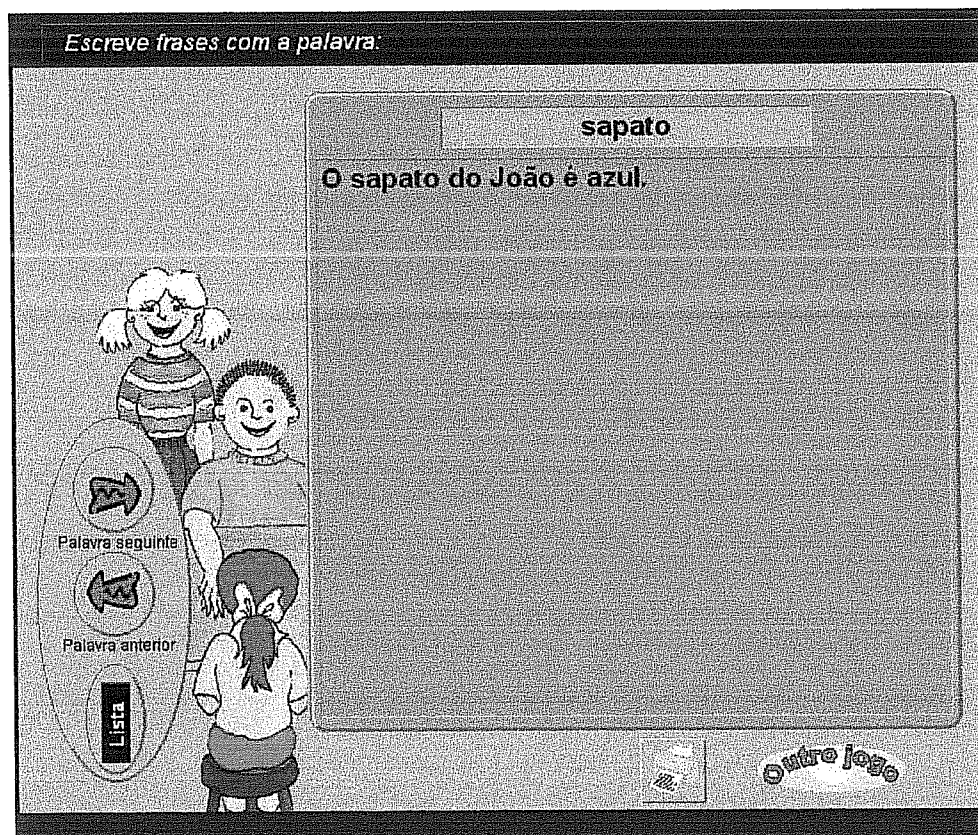
Figura 15: Ecrã do jogo – variante F “Família de palavras”.



Na opção F , Família de Palavras, (figura 15) o jogador B visualiza sequencialmente palavras com as quais deve escrever outras da mesma família. Por limitações técnicas, o programa não controla a correcção das palavras da família da palavra-chave. Quisemos diferenciar este facto retirando o som do botão de verificação “Smile” para criar essa diferença face aos jogos anteriores.

Esta opção do jogo tem uma outra variante que pode ser seleccionada pelo utilizador B a qualquer momento da sua jogada.

Figura 16: Ecrã do jogo – variante F2 “Escrita de frases partindo da família de palavras”.



Na sua variante, o jogo – Variante F2 da Escrita de Frases, (figura 16) o jogador B volta a visualizar em sequência as palavras que construiu para a família das palavras-chave e, desta, vez é - lhe proposto que escreva uma frase com cada uma dessas palavras. Saliente-se que cada uma destas palavras vão surgindo sequencialmente. Para transitar à palavra seguinte o jogador B deve seleccionar o botão “palavra seguinte”. O mesmo pode fazer recuar à palavra anterior.

No final deste jogo as frases podem ser impressas para verificação pelo professor ou para arquivo do trabalho efectuado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho pretendeu contribuir para uma compreensão das práticas dos professores no desenvolvimento da ortografia dos alunos analisando, por um lado, as práticas avaliativas. Identificar, por outro, as estratégias de ensino / aprendizagem referidas nesse trabalho, comparando as possíveis diferenças em função do tempo de serviço desses professores.

Relativamente ao primeiro estudo queremos reforçar a ideia que os professores ao desenvolverem uma avaliação valorizando aspectos da competência linguística como é o caso da ortografia, não descurem a avaliação dos aspectos da competência de comunicação, privilegiando um trabalho sobre as unidades mais complexas e mais globais como o texto , o discurso e a sua enunciação.

Relativamente ao segundo estudo constatamos que os professores afirmam desenvolver, de uma forma geral, um conjunto variado de estratégias para promover a aprendizagem da ortografia nos alunos pois as estratégias referidas em ambos os grupos de professores distribuem-se por todas as categorias por nós definidas. Parece-nos que estes estão conscientes que a diversidade de abordagens favorece o desenvolvimento da ortografia nos alunos. As estratégias referidas estão muito mais ligadas à percepção dos problemas de ortografia nos alunos e à forma como estes procedem na escrita, reforçando a opinião de Moraes & Teberosky, (1994) quando afirmam que a escolha de uma estratégia para um

grupo específico, que conduza à escrita ortograficamente correcta, deve ter em conta as regras que os mesmos utilizam quando escrevem.

Constatamos no entanto diferenças significativas em dois critérios, nos dois grupos de professores que tomámos para estudo, quanto à referência às práticas desenvolvidas na promoção da ortografia dos alunos. Provavelmente os professores com mais anos de serviço revelam concepções mais tradicionais.

A construção de um programa que potencializa as estratégias encontradas para o desenvolvimento da ortografia não pode ser visto como receituário mas como um contributo para um trabalho que se deseja sistematizado e muito diversificado por forma a autonomizar alunos e professores nessa tarefa.

Será, em nossa opinião, importante no futuro avaliar o contributo desta ferramenta, quer nas suas componentes específicas, quer nas diferentes dimensões do contexto da sala de aula.

RESUMO

Este estudo apresenta-se como resultado do interesse em compreender as práticas dos professores no desenvolvimento da ortografia dos alunos, tentando analisar, por um lado, as práticas avaliativas e por outro, identificar as estratégias de ensino / aprendizagem referidas nesse trabalho, comparando as possíveis diferenças em função do tempo de serviço desses professores.

O seus resultados são aplicados na construção de um programa informático para crianças, de apoio à sala de aula, potencializando algumas estratégias apontadas.

Para este estudo organizamos uma amostra de conveniência constituída por quarenta professores do 1º ciclo do Ensino Básico, a leccionar o 3º ano de Escolaridade no Concelho do Funchal. Efectuámos uma subdivisão pelo tempo de serviço apresentado. O primeiro grupo de 20 professores com menos de meio da carreira profissional cumprida, apresentavam um tempo médio ronda os doze anos de serviço. O segundo grupo de 20 professores possuem mais de metade da carreira cumprida. O tempo médio ronda os vinte e seis anos de serviço.

No primeiro momento, para identificar os critérios referidos pelos professores na avaliação dos produtos escritos dos alunos, realizámos um estudo descritivo. Utilizámos a técnica de entrevista para recolha de dados.

No segundo momento, para identificar e comparar as estratégias utilizadas pelos professores no trabalho da ortografia dos alunos, entre professores com menos de metade

do tempo de carreira e professores com mais de metade do tempo de carreira, efectuámos um estudo diferencial. Utilizámos uma entrevista aprofundada procurando precisar o que era mais eficaz nessa acção.

Os professores da nossa amostra consideraram quatro grandes áreas importantes, na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. São elas: os *Aspectos Ortográficos (E)*; a *Organização textual (B)*; os *Aspectos Criativos (F1)*; os *Aspectos Semânticos (C)*.

As primeiras três áreas referidas anteriormente, estão de acordo com os resultados do estudo de Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, (1991), sobre os critérios referidos e utilizados pelos professores na avaliação de uma prova de Língua Portuguesa. Quanto à importância atribuída pelos professores aos critérios referidos, verificamos que os mais citados na avaliação das provas de Língua Portuguesa, são também considerados pelos professores como os mais prioritários. Este facto é por nós interpretado como uma confirmação dos sistemas de valores e das opções ideológicas e culturais desses professores.

Nos *Aspectos Ortográficos (E)*, temos como critério dominante a Correção Ortográfica (E1). Os aspectos citados levam-nos a afirmar que os níveis de exigência para correção ortográfica variam de acordo com tarefa realizada (uma composição, ditado, cópia), com a frequência dos problemas apresentados pelos alunos nesta área ou ainda com as atitudes e valores do professor no desempenho desta tarefa.

A forte relação entre os três critérios: *Correção ortográfica (E1)* os *Aspectos criativos (F)* e a *Organização coordenação das ideias (B3)*, possivelmente influencia a prioridade de escolha do critério *Correção ortográfica (E1)* na avaliação dos produtos dos alunos.

Verificámos que embora a correcção ortográfica fosse o critério mais referido em primeira prioridade, obteve no entanto um valor superior em segunda prioridade. Este aspecto, não nos parece atenuar a grande preocupação que os professores mostram na forma de lidar com o erro ortográfico. Alguns fazem referência a uma prática de avaliação em diferido, sem implicação do aluno e em algumas situações ignorando o erro da palavra escrita.

Na *Organização textual (B)* temos como critério dominante a *Organização e coordenação das ideias (B3)*, com referências à ordenação e sequencialização das ideias. É um critério muito valorizado na avaliação tanto das composições como na interpretação escrita de um texto e parece-nos estar associado à preocupação pela estruturação do pensamento do aluno na escrita.

Nos *Aspectos Semânticos (C)*, temos o critério – *Interpretação /Compreensão (C1)*, também citado pelos professores como prioritário, embora com valores inferiores ao critério *Correcção Ortográfica (E1)*, são critérios muito referidos e utilizados. Os professores enfatizam mais os aspectos da interpretação que os da compreensão. Esta atitude parece-nos estar relacionada não só com a valorização da escrita individual dos alunos como também com a percepção que o professor tem das dificuldades dos alunos.

Nos *Aspectos Criativos (F)*, o critério *Imaginação criatividade (F1)*, foi igualmente referido entre os prioritários. As referências, em nossa opinião, reflectem a preocupação manifestada em valorizar os aspectos da escrita individual.

Na conclusão deste primeiro estudo podemos dizer que os professores ao desenvolverem uma avaliação valorizando aspectos da competência linguística como é o caso da ortografia, não descaram da avaliação dos aspectos da competência de comunicação pois

também dão importância aos critérios *Organização e coordenação de ideias (B3)* e aos *Aspectos Criativos (F1)*, privilegiando um trabalho sobre as unidades mais complexas e mais globais, como o texto, o discurso e a sua enunciação.

Embora os professores utilizem, na avaliação dos produtos dos alunos em Língua Portuguesa, muitos mais critérios do que os que referem, (Alves Martins; Matta; Mata & Nunes, 1991) sabemos que os referidos como prioritários são muito utilizados.

Constatando que a correção ortográfica é o critério mais valorizado pelos professores na avaliação das provas de Língua Portuguesa, quisemos no segundo momento do estudo saber o que fazem os professores, no trabalho sobre a ortografia com os alunos.

Constatámos que os professores afirmam desenvolver de uma forma geral um conjunto variadado de estratégias para promover a aprendizagem da ortografia nos alunos, pois as estratégias referidas em ambos os grupos de professores distribuem-se por todas as categorias por nós definidas. Este facto faz-nos pensar que quer pela experiência prática diária ou pela troca de impressões entre si, os professores estão conscientes que a diversidade de abordagens favorece o desenvolvimento da ortografia nos alunos.

Um outro aspecto verificado é que as estratégias referidas estão muito ligadas à percepção dos problemas de ortografia nos alunos e à forma como estes procedem na escrita. Esta ideia vai ao encontro do que Morais & Teberosky, (1994) afirmam, que a escolha de uma estratégia para um grupo específico, que conduza à escrita ortograficamente correcta, deve ter em conta as regras que os mesmos utilizam quando escrevem.

A Aplicação do teste estatístico de hipótese não paramétrico de Kruskal-Wallis, para determinar diferenças significativas quanto aos totais das estratégias referidas nos dois

grupos de professores revelou uma associação estatisticamente significativa positiva entre o tempo de serviço dos professores e a referência à utilização das estratégias como a *Escrita correctiva da palavra* e a *Família de palavras* (H). A percentagem dos professores que dizem utilizar estas duas estratégias é maior no grupo B – grupo dos professores com mais de metade da carreira e levam-nos a afirmar que quanto maior é o tempo de serviço mais os professores referem utilizar a *Escrita correctiva da palavra* (F2) e a *Família de palavras* (H).

Na conclusão do segundo estudo salientamos a importância do trabalho sistemático em torno da ortografia pela complexidade que esta traduz. A natureza e frequência do trabalho a desenvolver vai depender em primeiro lugar das dificuldades presentes nos alunos.

A aplicação do nosso estudo foi de igual modo a concretização do nosso segundo objectivo geral e consistiu na construção de um programa informático, de apoio aos professores, que potencializasse algumas estratégias encontradas e defendidas no mesmo.

O programa “Brincar com Palavras” foi construído a partir do Software FileMaker Pro na versão 5.0 para Windows 95/98.

Na sua construção, tomámos em conta princípios pedagógicos e objectivos específicos relativos à aprendizagem da ortografia, que passamos a explicitar de seguida, como: a potencialização de um trabalho colaborativo e de interacção social positiva entre alunos ou entre estes e o professor ; a incrementação de situações de aprendizagem diferenciada pelo auxílio ao professor na gestão do tempo de ensino / aprendizagem da ortografia; maior flexibilidade e adequação às diferentes necessidades educativas dos alunos na

aprendizagem da ortografia, uma vez que esta ferramenta educativa é um programa “aberto” e permite trabalhar a posteriori a informação mais pertinente ao utilizador, levando-nos a atingir esses propósitos.

Para a aprendizagem da ortografia foi nosso propósito levar as crianças a atingir os seguintes objectivos específicos: Compreender a relação entre a oralidade da palavra com a sua escrita; aprender a escrita da palavra pela sua apreensão global, visual e auditiva; aprender a escrita da palavra pela organização e sequencialização das letras e das sílabas que a compõe; aprender a escrita da palavra pela sua subdivisão em unidades silábicas; aprender a escrita da palavra em confronto com sua transgressão; aplicar a escrita da palavra tendo em conta o seu contexto na frase; desenvolver e aplicar um vocabulário relacional a partir da raiz da palavra seleccionada.

Será em nossa opinião importante, no futuro, avaliar o contributo desta ferramenta, quer nas suas componentes específicas bem como nas diferentes dimensões do contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiveca, G. (1997). A satisfação profissional numa amostra de professores do 1º ciclo do ensino básico . Monografia de fim de Curso em Psicologia Educacional, apresentada no ISPA. Lisboa.

Allal, L, Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Berne : Peter Lang.

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, Ph. (1993). Évaluation formative et didactique du français. Paris : Délachaux et Niestlé.

Almeida, M. Guerreiro, M; Mata, L. (1998). O desenvolvimento de competências ortográficas e as interações sociais. Análise Psicológica, 2(XVI): 321-329

Alves Martins , M. & Mendes, A. (1987). Evolução da conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise Psicológica, 5 (4), 499 - 508.

Alves Martins , M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. Análise Psicológica, 1/2-3 (7), 415 - 422.

Alves Martins, M., Mata, L., Matta, I. & Nunes, C. (1991). Avaliação em língua materna e matemática do 1º ciclo do ensino básico: critérios referidos por professores e

percepcionado por alunos com sucesso e insucesso escolar. Análise Psicológica, 10 (3 - 4), 453 - 466.

Amigues, R., Bonniol, J. – J., Caverni, J. –P., Fabre J.& Noizet G. (1973). Le comportement d'évaluation de productions scolaires : A la recherche d'un modèle explicatif. Bull. de Psychologie. n° 318, 793 – 799.

Bain, D. (1988). Pour une formation á l'évaluation formative intégrée à la didactique. In M. Gather Thurler & Ph. Perrenoud (Eds), Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des maîtres? Genève : Service de la Recherche Sociologique (Cahier n° 26).

Benavente, A. (1996). A literacia em portugal : Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.

Bonniol, J. (1973). Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation d'épreuves scolaires. Étude de quelques-uns de leurs déterminants. Bulletin de Psychologie, 353, 167-172.

Bronckart, J. P. & Scheuwly, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l' émergence d'une utopie indispensable. Éducation et Recherche, 13 (1), 8-26.

Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe : mesure ou dialogue ? in : European Journal of Psychology of Education, Vol. II, n°2, 133-144.

Carvalho, J. (1986). Ortografia e ortografia portuguesa. ICAL, 5, 72-75.

Condemarin, M. & Chadwick, M. (1990). Escritura: fase intermédia. In M. Condemarin, & M. Chadwick, La enseñanza de la escritura: bases teóricas y prácticas. (pp. 143-192). IV. Madrid: Visor.

De Ketele, J. (1980). Observer pour éduquer. Berne : Peter Lang.

Delgado-Martins, R. (1996). Representações da linguagem verbal. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Orgs). Introdução à linguística geral portuguesa (pp.85 – 102). Lisboa: Caminho.

Dominicé, P. (1979). La formation enjeu de l'évaluation. Berne : Peter Lang.

Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre a l'orthographe, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), Des orthographes et leur acquisition (pp. 231 – 265). Paris: Delachaux et Niestlé.

Ellis, N.(1997). Acquisition interactive de la lecture et de l'orthographe: étapes, stratégies et échanges de connaissances. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), Des orthographes et leur acquisition (pp. 267 – 292). Paris: Delachaux et Niestlé.

Enes, V. (1999). Ortografia – Desempenho e representações – um estudo comparativo no 4º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Feu M. (1985). Contributos para uma explicitação de critérios em avaliação pedagógica. Monografia de fim de curso apresentada no ISPA., Lisboa.

Filipe, M. (1998). Aprendizagem da ortografia em crianças do 3º ano de escolaridade – avaliação do papel do erro e transgressões ortográficas. Monografia de curso apresentada no ISPA, Lisboa.

Gombert, J. (1990). Le Développement Métalinguistique. Paris : P.U.F.

Gomes, A. (1994). Ortografia. Porto : Edições Asa.

Huberman, M. & Schapira, ^a (1979). Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignants-élèves au cours de la carrière. Gymnasium Helveticum, 34, 2, 113-129.

Huberman, M. (1989). La vie des enseignants. Paris : Delachaux et Niestlé.

Huberman, M., Grounauer, M. Madeleine, Huguenin, M., Koehler- Betrix, D. & Marti, Pini, Gianreto, Schapira, Anca- Lucia, J. (1989). Les phases de la carrière de l'enseignant In M. Huberman M. Madeleine Grounauer M. Huguenin D., Koehler- Betrix & J. Marti, Pini, Gianreto, Schapira, Anca- Lucia, Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires: Résumé d'une recherche démentielle. (pp.9-34). Genève: Faculté de Psychologie et Science de L'Éducation.

Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (1997). Orthographes – Des systèmes aux usages. Dominos. Flammarion.

Kohler, D. (1993). Du bom usage de l'erreur dans une didactique de l'orthographe. In L. Allal, D. Bovin, Ph. Perrenoud (Eds), Évaluation formative et didactique du français. (pp. 162 – 169). Delachaux et Niestlé.

Martins, E. (1996). Ortografia e consciência fonológica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Morais, J. (1997). A Arte de ler. Psicologia da leitura . Lisboa: Edições Cosmo.

Morais , A. & Teberosky , A. (1994). Erros e transgressões infantis na ortografia do português . Discursos, 8 (1), 15-51.

Moreira, M., (1997). Aprendizagem da leitura e escrita, motivações e facilitação. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Niza, I. (1995). A escrita na escola: Correções e juízos dos professores sobre textos dos alunos. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Noizet, O., Caverni, J.-P. (1985). Psicologia da avaliação escolar. Coimbra. Coimbra Editora.

Perfetti, C. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), Des orthographes et leur acquisition (pp. 37 – 56). Paris: Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, Ph. (1988). Evaluation formative: Cinquième roué du char ou cheval de troie?. Journal de L'Association pour le Développement de la Mesure et de L'Évaluation en Éducation (ADMEE-Canada), 5, (4), 21-28.

Read, C. (1983). Orthography. In M. Matlew (ed), The Psychology of written language – developmental and education perspectives, pp. 143 – 162. John Wiley & Sons.

Rebelo, D. (1990). Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Seymour, P. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), Des orthographes et leur acquisition (pp. 385 – 403) . Paris: Delachaux et Niestlé.

Silva, A. C. (1989). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. Análise Psicológica, 2 (15), 283-303.

Sim-Sim, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. Inovação, 7 (2), 145-171.

Soares, J. (1997). Leitura e a escrita nos programas do 1º Ciclo. Noesis (44), 22-23.

Sousa, O. (1986). Erros ortográficos: um estudo do tipo de erros no 2º e 3º anos de escolaridade das escolas portuguesa. Dissertação de Mestrado apresentada no ISPA, Lisboa.

Sousa, O. (1996). Competência ortográfica e competências linguísticas. Dissertação de Doutoramento apresentada na U. Complutense, Madrid.

Treiman, R., Cassar, M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. . In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), Des orthographes et leur acquisition (pp. 79 – 99). Paris: Delachaux et Niestlé.

Vidigal, I. (1988). Influência da explicitação dos critérios de avaliação de uma produção escolar. Monografia de fim de curso apresentada no ISPA, Lisboa.

Sousa, O. (1996). Competência ortográfica e competências linguísticas. Dissertação de Doutoramento apresentada na U. Complutense, Madrid.

Treiman, R., Cassar, M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. . In L. Rebien, M. Fayol & C. Perfetti (Eds), Des orthographes et leur acquisition (pp. 79 – 99). Paris: Delachaux et Niestlé.

Vidigal, I. (1988). Influência da explicitação dos critérios de avaliação de uma produção escolar. Monografia de fim de curso apresentada no ISPA, Lisboa.