

CONTRIBUIÇÃO DOS PORTADORES TEXTUAIS PARA A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Antônia Tatiana Sales dos SANTOS
Prefeitura Municipal de São Felipe-BA-PMSF
antoniataatiana@hotmail.com

Maria Lúcia Souza CASTRO-UNEB
DCH-Campus V-UNEB-Universidade do Estado da Bahia
malucastro@ig.com.br

Resumo: Este trabalho trata da relação entre aquisição da escrita e o meio social. Seu principal objetivo é analisar até que ponto as experiências individuais com os portadores de texto, fora do espaço escolar, influenciam no processo de aquisição da convenção escrita da língua. O *corpus* de análise se constitui de textos escritos por alunos da terceira série, entrevistas com estes e com a mãe ou o pai, e o reconhecimento de portadores textuais. Embora todos os alunos tenham afirmado gostar de ler, de ter contato com os portadores textuais e conseguirem reconhecê-los, verificou-se em suas produções escritas uma grande quantidade de equívocos de grafia, reveladores da dificuldade que possuem com a convenção ortográfica. Sabe-se que o contato com os portadores de texto é deveras importante para a aquisição da escrita. Contudo, a análise dos dados evidenciou que a sua contribuição para o desempenho escrito dos estudantes depende não apenas da intensidade do contato destes com uma ampla diversidade textual, mas, sobretudo, da funcionalidade dos gêneros acessados no dia-a-dia.

Palavras-chave: Aquisição da escrita; portadores de texto; experiências individuais.

1. Introdução

O domínio da língua escrita é de fundamental importância para o pleno exercício da cidadania, pois permite ao indivíduo usufruir dos bens culturais de uma sociedade letrada. Por isso, a língua escrita é um elemento extremamente valorizado na sociedade atual e o seu uso pode estar associado à ascensão ou exclusão social. Apesar disso, sua apropriação na modalidade escrita pelas crianças, principalmente das classes populares, ainda continua sendo um obstáculo a ser superado pelos profissionais da educação.

Quando a criança chega à escola, traz consigo um grande repertório de conhecimentos que são construídos a partir de suas experiências. O contato que tem com os portadores de texto, o lugar ocupado por estes materiais no ambiente familiar, enfim, a realidade da criança contribui para o nível de conceitualização em relação à língua escrita mesmo antes do contato formal que ocorre na escola.

Neste trabalho, considera-se o processo de aquisição da língua escrita, levando em conta a contribuição das experiências individuais dos sujeitos da aprendizagem com portadores textuais. Realizou-se esta discussão a partir da abordagem teórica de autores que se dedicam à pesquisa relacionada ao tema e da análise de textos produzidos por crianças na fase inicial de escolarização. Buscou-se constatar o contato das crianças com portadores textuais, em contexto extra-escolar, através de entrevistas com os pais e as próprias crianças, a fim de perceber se esta experiência se reflete na qualidade da escrita produzida na sala de aula, observada nos textos por elas produzidos que constituem o *corpus* em análise.

O conhecimento acerca da linguagem elaborado pela criança antes do seu ingresso na escola é resultado, principalmente, de sua experiência com os portadores de texto, em consequência, ela apresentará um nível diferenciado na fase de conceituar a língua escrita, e disso também dependerá o desenvolvimento de sua aprendizagem escolar.

Analisar até que ponto as experiências individuais com os portadores de texto, fora do espaço escolar, influenciam no processo de aquisição da língua escrita é o objetivo desse trabalho.

Desde o ingresso na escola, muitas crianças apresentam grandes dificuldades quanto à aquisição da leitura e escrita: algumas concluem o seu processo de alfabetização mais cedo, no nível pré-escolar, outras têm a conclusão do processo adiada para a 1ª série e, para outras, esse tempo ainda não é suficiente, ocorrendo vários casos de repetência.

O desenvolvimento da aprendizagem escolar nas séries iniciais tem sido motivo de preocupação e muitos educadores tentam entender o porquê do baixo desempenho dos educandos que apresentam resultados insatisfatórios. Apesar da abundância de estudos já existentes, o trato diário com as dificuldades dos alunos motivou a busca por compreender qual o grau de influência que o contato com os portadores de textos fora da escola pode exercer sobre a aprendizagem. Os dados e reflexões dessa pesquisa pretendem oferecer aos professores do Ensino Fundamental uma base empírica que possa auxiliá-los nas atividades em sala de aula.

2. Os caminhos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com alunos da 3ª série (Ensino Fundamental I) de uma escola pública municipal, em São Felipe-Bahia. Essa escola está localizada em uma área popular da cidade, seus alunos residem em sua proximidade e fazem parte da população carente do município, morando em residências muito simples e com infraestrutura precária, em alguns casos.

O *corpus* dessa pesquisa foi constituído por textos escritos pelos alunos, entrevistas com eles e com a mãe e/ou o pai e o reconhecimento de alguns portadores textuais. Os textos foram produzidos em situações do dia-a-dia na sala de aula, em três momentos diversos (julho, outubro e dezembro de 2009). Neles, observaram-se, notadamente, as dificuldades dos alunos no que tange à convenção ortográfica, não se ignorando, contudo, os demais aspectos formais que envolvem este processo de aquisição.

A turma é composta de dezoito alunos, mas apenas dez participaram das três atividades. Em um momento posterior, foi realizada uma entrevista individual com questionamentos acerca do contato com portadores de texto no espaço familiar. As crianças e seus pais foram entrevistados, a fim de confirmar o efetivo contato destas com textos escritos fora da escola. Desse modo, buscou-se neutralizar informações distorcidas que visassem apenas a atender às expectativas da pesquisa. Somente uma das mães não participou das entrevistas, visto estar hospitalizada. As ocasiões das entrevistas também foram propícias para uma observação *em loco* das reais condições em que vivem essas crianças.

Outra parte dessa pesquisa foi o reconhecimento de alguns portadores de texto. Proporcionou-se o contato dos alunos com os seguintes materiais: bula de remédio, cheque, convite, cupom fiscal, dicionário, enciclopédia, história em quadrinhos, história infantil, jornal, livro didático, livro de receitas, manual de instrução, nota promissória, panfleto, receita culinária, receita de medicamento, revista, recibo da Coelba (Companhia de Eletricidade da Bahia), recibo da Embasa (Empresa Baiana de Água e Saneamento). Em seguida, a partir do

manuseio destes materiais, os alunos foram incitados a reconhecer os portadores de textos, nomeando-os e também indicando a utilidade dos mesmos, quando possível.

Fazem parte do grupo de informantes sete crianças com idades entre 9 e 12 anos, visto que, dos dez alunos iniciais, um possui maior diferença de idade em comparação com o grupo e outros dois apresentaram parte de seus textos completamente ilegíveis, portanto seus dados não puderam ser comparados com os demais. Desses sete informantes, cinco são do sexo feminino e dois do sexo masculino, estes foram identificados como Mo (menino) e as meninas como Ma, sendo que os numerais foram utilizados para a individualização dos mesmos. Fazem parte do grupo de dez alunos: Mo1, Mo2, Mo3, Mo4, Ma1, Ma2, Ma3, Ma4, Ma5, Ma6. Ressalta-se que Mo2, Mo4 e Ma1 são aqueles sujeitos que não puderam fazer parte do grupo pela ilegibilidade de seus textos e idade acima da média.

3. A aquisição da escrita e a influência do meio social

Sabe-se que um dos fatores relevantes para o processo de aquisição da escrita é o grau de exposição da criança às práticas sociais de leitura e escrita. Além do desenvolvimento das capacidades necessárias para a alfabetização, como, por exemplo, a compreensão do que é uma relação simbólica existente entre letra e som, é necessário que a criança conheça a funcionalidade da escrita, a sua utilidade prática, suas possibilidades de uso no dia-a-dia, seja para informar, auxiliar a memória ou para divertir. Dessas experiências dependerá seu nível de conceitualização da língua escrita, o que tornará mais fácil o seu processo de aquisição.

A sistematização da escrita pela criança é um desafio mesmo para aquelas que têm contato com os portadores de texto no espaço familiar. Esse processo se torna ainda mais difícil para as que têm o primeiro contato com a escrita ao ingressar na escola, o que é muito frequente em famílias nas quais os pais têm pouca escolarização ou não utilizam a escrita em seu dia-a-dia, ou não dão importância à leitura.

Mary Kato (1995) pontua que o homem possui a capacidade de interagir com os elementos presentes no ambiente construindo sua aprendizagem. Em sua opinião, a escola não tem utilizado meios eficientes para diminuir a desigualdade dos conhecimentos resultantes das experiências individuais das crianças, pelo contrário, mantém essa diferença, pois não considera as experiências do aluno como ponto de partida para uma aprendizagem significativa. Além do mais, a escola deve proporcionar às crianças o contato com os vários portadores de texto para construir a sua concepção de escrita, principalmente para aquelas que têm pouco ou nenhum contato com a língua escrita no âmbito familiar.

Cagliari (1993) partilha dessa opinião. Segundo ele, a essas crianças devem ser oferecidos materiais impressos de qualidade para estimular o interesse e compensar a ausência do contato com o material escrito antes do ingresso na escola. No entanto, o que acontece é justamente o contrário, são precários os materiais disponibilizados a estas crianças tanto no que diz respeito à qualidade quanto à quantidade.

Ferreiro e Teberosky (1987, p.265), ao acompanharem o percurso feito pela criança para tornar-se leitora, antes mesmo do período escolar, descrevem-no como um longo processo de experiências, elaboração de hipóteses e construção de conhecimentos, “cuja origem é diferente, conforme sejam conhecimentos socialmente transmitidos ou construções espontâneas. [...] a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer.”.

Nessa concepção, os conhecimentos que constituem o nível de conceitualização da criança em relação à escrita dependem do grau de contato com materiais escritos na escola ou

fora dela. As autoras também concordam que estes conhecimentos interferem no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Muitos autores têm se ocupado com questões relacionadas aos fatores que interferem na aprendizagem da criança, principalmente em sua fase inicial; vários são os estudos e pesquisas com crianças de diferentes classes sociais com o objetivo de compreender o motivo do fracasso escolar nas séries iniciais. Muitos fatores são apontados, no entanto, há um consenso no que diz respeito à importância do contato com os portadores de texto para a aquisição da língua escrita, para o processo de alfabetização e letramento.

Para Magda Soares (2004, p. 20), a alfabetização está relacionada à aquisição da tecnologia, da habilidade de ler e escrever, à codificação e decodificação de símbolos gráficos, sendo letramento um termo relativamente novo que surgiu da necessidade de ampliar o significado de alfabetizar. Para ela, “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”.

Sendo assim, não deve haver uma dissociação desses dois conceitos e nem um tempo determinado para cada um, pelo contrário, ambos se complementam. Ao mesmo tempo em que a criança adquire a tecnologia da leitura e escrita, ela pode tornar-se letrada à medida que convive num ambiente em que haja a promoção do contato e utilização dos portadores de texto. E isso pode ocorrer tanto na escola quanto fora dela, ou seja, o processo de letramento se dá pela prática social da leitura e escrita, refere-se à compreensão do que se lê ou escreve.

Há de se ter em vista, portanto, a necessidade de preparar a criança para fazer uso social da leitura e da escrita. Além de a criança dominar a técnica, conhecer a função e a utilidade da escrita, deve, ainda, explorar o seu significado. Para isso, a participação da família é muito importante, tanto no que diz respeito aos costumes que a criança já possa ter adquirido ao presenciar o uso dos portadores de texto, quanto ao apoio e cobrança por parte dos seus pais ou responsáveis às atividades escolares.

Souza, Fritzen, Reynaldo e Fachini¹ discutem também sobre a importância de os pais acompanharem a vida escolar dos filhos. Consideram que as crianças se sentem mais responsáveis e dedicadas quando são cobradas ou observadas, a participação e interesse dos pais também servem de estímulo à aprendizagem dos filhos.

Magda Soares (2009) evidencia que o fato de a criança viver num contexto grafocêntrico permite o contato com a escrita, o que a auxiliará na formação do conceito de língua escrita e sua funcionalidade antes mesmo de sua chegada à escola. Para ela, “Além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita.” (SOARES, 2009, p. 7).

A francesa Anne-Marie Chartier (2009), em entrevista à Revista *Pátio: educação infantil* (2009), afirma que “As pesquisas mostram que o nível de escolarização dos pais é um dos fatores mais importantes para o êxito escolar das crianças.”, quando se trata das condições favoráveis para a alfabetização da criança e do convívio com os diferentes portadores de leitura e escrita. E prossegue discorrendo sobre a influência das práticas familiares para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita que podem reforçar o trabalho da escola ou não. Chartier cita como exemplo a diferença entre uma mãe fazer compras com o filho, lendo as informações contidas nas embalagens, apenas olhando as fotos ou pedindo ao filho para ler. Segundo ela, cada caso provoca uma reação na criança que pode ser a tentativa de imitar a mãe, desenvolvimento da consciência de que a leitura é dispensável ou, ainda, ver a

¹ SOUZA, Danielle do Carmo Monteiro Correia et al. Práticas sociais de leitura e escrita e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. **IESF – Instituto de Ensino Superior da Funlec**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>> Acesso em: 20 out. 2009.

importância em usar tal instrumento para ajudar a mãe a fazer as melhores escolhas. Dessa forma, conclui-se que as experiências vivenciadas pela criança fora do espaço escolar são deveras importantes para o seu processo de aquisição da escrita, seja pela construção de um modelo ou pela necessidade em usá-la.

Também Maimoni e Ribeiro (2006), em artigo sobre uma pesquisa que teve como objetivo analisar o desempenho de alunos a partir do acompanhamento dos pais na realização de atividades diárias de leitura e escrita, constataram que os filhos cujos pais cumpriram os procedimentos orientados tiveram os melhores desempenhos, enquanto os filhos daqueles pais que apresentaram dificuldades não conseguiram realizar suas tarefas. Mais uma vez, pode-se perceber a influência que a família exerce sobre a aprendizagem de seus filhos, como também que, além do apoio e incentivo de que precisam, as crianças tendem a imitar as ações de seus pais no que diz respeito à importância que dão à escola.

Fica evidente, portanto, a importância das experiências individuais da criança para o processo de aquisição da escrita, notadamente a influência da família, que tem papel fundamental no processo de letramento. É ela a responsável por propiciar não apenas o contato das crianças com portadores textuais, mas, sobretudo, o seu efetivo uso como instrumento informativo e formativo.

4. As dificuldades das crianças para construir a escrita

É comum nas escolas públicas, em especial as do interior do país, a ausência de material de apoio pedagógico. Em sua grande maioria, as crianças dessas escolas necessitam não apenas de materiais variados e de qualidade, como também de professores com formação adequada para recompensá-los do déficit relativo ao acesso e utilização dos portadores textuais.

Nessas escolas, encontram-se turmas compostas por crianças que vêm de realidades sociais adversas, tanto no que diz respeito à situação financeira quanto à própria estrutura familiar, sem motivação e com sérios problemas de aprendizagem. A situação das crianças pesquisadas não foge a essa regra, trata-se de crianças em defasagem idade/série, visto que possuem idades compreendidas entre 9 e 11 anos durante o curso da 3ª série e que refletem na escrita dificuldades que caracterizam o período inicial de alfabetização.

Não é preciso uma análise mais profunda de suas produções escritas para se constatar que apresentam muitos problemas, tanto em relação à estrutura dos textos, coerência das ideias, vocabulário, pontuação, compreensão do que se pretende com a atividade, quanto em relação à ortografia, que é o principal foco deste trabalho. Os problemas relacionados à convenção ortográfica mostram que estas crianças ainda não superaram questões que deveriam ser sanadas durante a alfabetização, ou seja, elas apresentam dificuldades na escrita que demonstram sua imaturidade ortográfica.

De acordo com Lemle (1998), as dificuldades encontradas pelas crianças em seu processo inicial de aquisição da escrita são agrupadas em três etapas. No primeiro grupo, estão as dificuldades primárias, relacionadas ao domínio das capacidades prévias para a alfabetização e que se referem à forma das letras, omissões, troca de suas posições, entre outras; o segundo grupo, chamado de falhas de segunda ordem, diz respeito à crença de que a escrita é uma transcrição fonética da fala, nesse período a criança mantém a hipótese da relação monogâmica entre som e letras. Vencidos esses problemas, a criança já está alfabetizada e os casos de concorrência, que integram o terceiro grupo, serão superados com a prática de leitura e escrita nos momentos seguintes.

Durante a fase inicial de alfabetização, realmente são muitos os problemas enfrentados pelas crianças, desde a aprendizagem dos símbolos gráficos usados para representar os sons até a conscientização da não correspondência biunívoca entre fala e escrita. Vale lembrar que cada falante possui o seu dialeto, que se relaciona a fatores como idade, região, classe social, escolaridade, mas a língua escrita mantém-se, sendo assim, a variação dialetal constitui mais um problema para a alfabetização: quanto mais distante da forma escrita estiver o dialeto da criança, maior será a sua dificuldade com a aprendizagem da escrita, uma vez que, inicialmente, a criança se baseia na fala para construir o seu modelo, acreditando na hipótese de que a escrita é espelho da fala.

Para tornar os dados mais acessíveis, os problemas ortográficos encontrados nas escritas dos alunos desta pesquisa foram distribuídos em dois grupos de dificuldades. No primeiro grupo, estão os problemas ocorridos por interferência da oralidade, ou seja, aqui serão inseridas as grafias que refletem usos dialetais; do segundo grupo, referente ao não domínio da convenção ortográfica, fazem parte as dificuldades que evidenciam a aquisição da convenção ortográfica em processo e que não se enquadram no item anterior.

4.1. Dificuldades decorrentes de interferência da oralidade

Como a primeira dificuldade a ser superada pelo alfabetizando é a relação entre letra e som e a primeira hipótese elaborada pela criança é a de que a escrita se baseia na fala, esse grupo de dificuldade mostra-se o mais numeroso, uma vez que os informantes, embora estejam cursando a 3ª série, tiveram o seu processo de aquisição da escrita estacionado nessa fase de aprendizagem. A maior parte dos erros ortográficos encontrados nos textos analisados denota esse estágio, a saber: representação da marca de infinitivo, substituição de vogais médias por vogais altas, não diferenciação entre vocábulo mórfico e vocábulo fonológico, ditongação, monotongação, metátese e redução do gerúndio. São todos exemplos de usos dialetais que se refletem na escrita.

As dificuldades em torno da representação da marca de infinitivo se dividem em três subgrupos: dos sete alunos em análise, quatro não representaram em seus textos a marca de infinitivo (-R), havendo, contudo, oscilação porque eles também apresentaram exemplos de vocábulos no infinitivo com representação de sua marca. Houve, ainda, dois alunos que, além de fazerem parte desses dois grupos (ora grafando a marca do infinitivo, ora com o seu apagamento), também apresentaram uma terceira alternativa: representação indevida do -R por analogia com o infinitivo; estes alunos usaram o R em final de verbos na terceira pessoa, conforme quadro ilustrativo abaixo.

Ma3	Não representação do -R infinitivo	Representação do -R infinitivo	Representação indevida por analogia com o -R infinitivo
	<i>anda</i> (andar)	<i>fazer</i>	<i>ficor</i> (ficou)

Quadro 1: Representação da marca de infinitivo

Isso mostra a insegurança dessas crianças com relação à grafia de tais palavras. A não representação da marca de infinitivo se configurou na ocorrência mais numerosa, fato que comprova o apagamento da marca de infinitivo nos dialetos desses sujeitos, principalmente de Mo3, que teve registrado em sua escrita 65% do total de exemplos coletados. Estas ocorrências revelam uma tendência na Língua Portuguesa: a de se terminar toda palavra sempre com uma vogal, conforme ressalta Bagno (2000).

Outra dificuldade comum na fase de aquisição da escrita e que revela falhas de segunda ordem, segundo Lemle (1998), é a substituição de vogal média por vogal alta em posição átona final (contexto propício à variação dialetal), revelando uma escrita baseada na fala e que ignora as particularidades na distribuição das letras. Foram encontrados tanto casos de substituição de **-o** por **-u** quanto de **-e** por **-i** na escrita de todos os pesquisados, com exceção de Ma2, havendo maior ocorrência de substituição de **-e** por **-i**. Alguns exemplos: a vuando (voando), capionato (campeonato), craqui (craque), ispreito (esperto), passiano (passando), podi (pode) e futebol (futebol).

Os problemas ortográficos encontrados nos textos dos alunos não deixam dúvidas de que eles ainda apoiam sua escrita na fala, tanto que cinco deles não diferenciam vocábulo mórfico de vocábulo fonológico. O vocábulo mórfico se individualiza pelo significado, enquanto o vocábulo fonológico limita-se pela pausa durante a emissão dos sons, portanto, há essa confusão na escrita ocasionando a junção de dois vocábulos em alguns casos e segmentação em outros, como nos exemplos a seguir:

Vocábulos unidos	Vocábulos segmentados
<i>sedivetir</i> (se divertir)	<i>deis de</i> (desde)
<i>proiso</i> (por isso)	<i>fo i</i> (foi)

Quadro 2: Problemas de segmentação vocabular

Destaque-se que as palavras em análise algumas vezes apresentam mais de um problema ortográfico, como nos exemplos do Quadro 2, no entanto, cada ocorrência será avaliada em momento específico, para maior clareza dos argumentos utilizados.

Essas dificuldades das crianças são consequências de processos fonético-fonológicos que ocorrem na realização dos segmentos sonoros e se refletem na escrita. Dentre eles, encontramos a ditongação, presente na escrita de Ma3: *deis dois* (desde os), *deis de* (desde), tal processo se constitui pelo acréscimo de uma semi-vogal [y], ocasionando um ditongo onde havia apenas uma vogal. E, pelo processo inverso, ocorre a monotongação, que pode ser encontrada em duas versões: redução do ditongo [ow] para [o] e de [ey] para [e], como nos exemplos: ganhou>*ganho*, botou>*boto*, dinheiro>*dinhero*, deixa>*dexa*. Os casos de redução do ditongo foram encontrados na escrita de dois alunos e em maior quantidade.

No que se refere à presença da metátese, fenômeno que aqui se caracteriza pela troca da posição do fonema /r/, na fala, e da letra **r**, na escrita, foram encontradas as palavras *predeiro* (pedreiro), na escrita de Mo1, e *birgando* (brigando), na escrita de Ma4. O primeiro exemplo (Mo1, *predeiro*) reflete um fenômeno fonético relativamente comum em falantes de classes socialmente desprivilegiadas (*preda* por *pedra*, *tauba* por *tábua*, *largatixa* por *lagartixa* etc.). Fica a dúvida quanto à segunda ocorrência (Ma4, *birgando*), que pode se tratar de um processo analógico ao anterior no que tange apenas à grafia, pois não se tem registro desta variação dialetal. Neste caso, caberia inserir esta ocorrência no segundo grupo de análise. Ou talvez se trate apenas de falha de atenção do aluno, o que caberia ao professor observar.

Outra variação bastante comum é a redução do gerúndio, também registrada na escrita de duas crianças (Mo3 e Ma4): correndo>*correno*, lendo>*leno*, gritando>*gitano*. Essas ocorrências na escrita dos sujeitos pesquisados nada mais são que fenômenos naturais da língua, totalmente compreensíveis na fala e que se configuram, nos textos das crianças, como transcrição fonética, mas que precisam ser superadas na escrita, já que esta deve observar a convenção. Torna-se fundamental que o trabalho da escola seja capaz de promover essa aprendizagem como forma de democratização do conhecimento.

4.2 Dificuldades decorrentes do não-domínio da convenção ortográfica

Há também no *corpus* aqueles problemas ortográficos que não se justificam pela interferência da oralidade, mas que refletem o não domínio da convenção ortográfica, ou seja, demonstram que os sujeitos estão com seu processo de aquisição da escrita em construção, ainda desconhecem ou não se mostram seguros quanto às particularidades de nosso sistema ortográfico. Fazendo parte desse grupo estão os casos de concorrência, denominadas por Lemle (1998) de falhas de terceira ordem e que não são superadas no período de alfabetização, além dos casos de não representação da nasalidade, troca de letras, não representação dos segmentos **-r** e **-s** final de sílaba e dos dígrafos **nh**, **lh**, **rr** e **qu**.

A representação da nasalidade é um caso difícil de ser resolvido pelos iniciantes na escrita, principalmente pelo fato de, no português, a consoante nasal, nesse contexto fonológico, não ser realizada na fala, apresentando-se através de apenas um segmento, que é uma vogal nasal; dessa forma, as crianças tendem a grafar apenas a vogal. Além disso, há três formas de representação da nasalidade: através da letra **m** antes de **p** e **b** e final de palavras, **n** em outros contextos e também pelo til (~), dificultando ainda mais sua representação ortográfica.

Foram encontrados exemplos de não representação da nasalidade nos textos de quatro dos alunos pesquisados. Temos *campionato* (campeonato) com não representação da nasalidade antes de **p** e **b**; em outros contextos onde deveria se representar a letra **n** ocorreu a maior quantidade de exemplos: *peregutou* (perguntou), *bricar* (brincar), *nuca* (nunca) e *pasado* (passando). Houve também um caso especial da representação do vocábulo *uma* > *ua*; neste exemplo, a nasalidade se constitui por assimilação da consoante **m** que faz parte da sílaba seguinte, portanto, essa ocorrência também poderia ser inserida no grupo anterior por resultar de uso dialetal. Neste grupo, cada aluno apresentou apenas uma ou duas ocorrências.

Percebe-se que a representação gráfica dos fonemas **/r/** (vibrante) e **/R/** (velar) é uma dificuldade para as crianças, visto que foram encontrados também dois casos de não marcação em posição final de sílaba: o aluno Mo3 grafou *peto* para *perto* e *sedevetir* para ‘se divertir’, embora ele tenha grafado o **-r** marca de infinitivo neste caso, não marcou em vários outros, fato que se deve às múltiplas possibilidades de variação do **/R/** conforme o contexto. A não representação em final de sílaba também se deu para o fonema **/s/**, registrada na escrita de Mo3: *motorita* (motorista), *pita* (pista) e *feta* (festa).

A escrita das alunas Ma4 e Ma5 evidenciou a troca de letras **b/p**, **v/z**, **k/g**: *aperta* por *aberta*, *princa* por *brincar*, *caiou* por *ganhou* e *estaza* por *estava*. Nota-se aí uma confusão gerada pela presença dos sons simétricos, de acordo com a premissa 2 de Silva (2002): na língua portuguesa, para cada som tem-se o som oposto, essa oposição se dá apenas por um traço de vozeamento/desvozeamento, referentes ao estado da glote no momento de sua produção. O estado da glote é vozeado quando as cordas vocais vibram durante a produção de um som e desvozeado quando não há essa vibração. Os sons são produzidos pelo aparelho fonador em regiões muito próximas, portanto em alguns momentos são confundidos, refletindo na ortografia. No entanto, **v/z** não se diferenciam pelo estado da glote, ambos os fonemas são fricativos e vozeados, se distinguindo apenas pela posição onde são produzidos, o primeiro é labiodental e o outro, alveolar. Nesse caso, a dificuldade da criança deve estar relacionada a problemas na alfabetização inicial.

Outra dificuldade com relação ao domínio da convenção ortográfica encontrada na escrita das crianças foi a representação dos dígrafos **lh**, **nh**, **rr** e **qu**, os quais se caracterizam pela utilização de duas letras para representar graficamente um único fonema, por conta disso, requer do escritor conhecimento a respeito da parte arbitrária do nosso sistema ortográfico. Dentre os sete alunos pesquisados, quatro deixaram de grafar o dígrafo **nh**, dois o **lh**, um o **rr**

e um o **qu**, nos seguintes exemplos: teio (tenho), gaiar (ganhar), mia (minha), tem (tenho), caiu (ganhou), orgualosa (orgulhosa), veia (velha), careta (carreta), caregada (carregada), cero (quero), brincedo (brinquedo). Observe-se que algumas dessas ocorrências podem também ser inseridas no item de análise anterior, se forem consideradas exemplos de interferência da oralidade, como, por exemplo, os casos de iotização dos fonemas palatais que, na escrita, são representados por dígrafos, a saber: /**ɲ**/ passa a /**y**/, *veia* por *velha*; / **ñ** / passa a /**y**/, *gaiar*, *caiou* por *ganhar*, *ganhou*. Caberia observar a fala desses alunos para se confirmar seguramente esta possibilidade.

Os casos de concorrência, que são os mais complicados durante o processo de aquisição da escrita e que permanecem por um longo período, referem-se à utilização de diferentes letras para representar o mesmo fonema, especialmente no caso do /**s**/ que pode ser representado pelo *ss*, *sc*, *sç*, *s*, *ç*, *c*. Encontramos alguns exemplos nos textos de quatro alunos, como *deceu/desseu* (desceu), *pasiando* (passeando), *pasado* (passado), *qunesor* (começou), *cemtada* (sentada).

Para a representação do fonema /**z**/ teve-se como exemplos *furiozo* (furioso) e *deijestio* (desistiu) nos textos de dois alunos. Para o /**k**/, encontrou-se *qunesor* (começou) e *quotando* (contando) grafados dessa forma por analogia ao dígrafo **qu** que ocorre apenas diante de **e**, **i**; e para o /**ʒ**/ foram encontrados três exemplos na escrita de três alunos: *intelijente* (inteligente), *ajente* (a gente), *jente* (gente).

Durante esse árduo caminho percorrido pelas crianças para construir a escrita, alguns fatores podem facilitar o processo, como por exemplo, as experiências com os portadores textuais, que contribuem para a construção de hipótese sobre a língua escrita e também despertam o interesse em usá-la. Sendo assim, buscamos confirmar se a realidade dos sujeitos pesquisados é um fator que pode interferir na qualidade da escrita produzida em sala de aula, conforme afirmam os estudos que embasam nossas reflexões teóricas.

5. A experiência das crianças com portadores textuais

Os ambientes nos quais se pratica a leitura e a escrita frequentemente motivam as crianças para ler e escrever e também contribuem para que elas tenham um conhecimento prévio sobre os portadores textuais. Por conta disso, além das produções escritas, houve também a necessidade da realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa para que as informações a respeito de suas experiências com estes portadores fossem confrontadas com a escrita por eles produzida. Dessa forma, observou-se se essa teoria se configura na realidade destes sujeitos.

Foram feitas às crianças cerca de quatorze perguntas e à mãe ou ao pai cerca de doze, sendo que esses questionamentos foram ampliados em alguns momentos, quando necessário. Na análise destes dados, observou-se o seguinte procedimento: inicialmente, apresentam-se as principais perguntas seguidas da quantificação de suas respostas e, posteriormente, comparam-se esses dados com as informações contidas na fala da mãe ou do pai. As perguntas que compuseram as entrevistas relacionam-se à proximidade das crianças com os livros e outros portadores textuais extra-escolares, à frequência com a qual a escrita é usada em sua casa, se elas gostam de ler e também sobre a importância da escola em suas vidas.

A primeira pergunta diz respeito às atividades de lazer realizadas pelas crianças, e suas respostas não variaram muito: brincar, passear, sair com a família; Ma4 disse não gostar de brincadeiras e nenhuma relacionou lazer a livros; quando questionados sobre essa hipótese, três delas confirmaram, no entanto, duas foram firmes ao dizer que não, para elas os livros servem para “ler, aprender e estudar” e apenas Mo1 lembrou-se da televisão como fonte de

diversão. Com estas informações, fica evidente que elas não cultivam o hábito de ler por fruição e prazer, a atividade de leitura só é realizada em momentos restritos e com objetivos específicos, como por determinação do professor, ou para sanar alguma necessidade.

Ao serem questionados quanto ao gosto de ler ou ouvir histórias, seis alunos disseram que gostam e que algum membro de sua família conta histórias. A criança Ma6, apesar de gostar, afirmou que ninguém conta histórias para ela, e apenas Ma4 disse que “não gosta muito não”.

Todos afirmaram existirem livros em suas casas, no entanto, ficou evidenciado que muitos deles se tratam de livros didáticos; apenas três se referiram a historinhas ou revistinhas em quadrinhos. Da observação de suas falas é fácil perceber que as revistas às quais eles têm acesso, em alguns casos, são de revenda de produtos (cosméticos, roupas, etc.), sendo que Ma4 disse não saber quais eram os livros que havia em sua casa, respondendo: “Tem, um monte lá, não sei não.”.

Uma das perguntas foi acerca do uso da escrita por seus familiares no dia-a-dia, se utilizam lápis e papéis para fazer algum tipo de anotação. Todos afirmaram fazerem uso da escrita para anotar recados, listas de compras, dívidas, estudar. A aluna Ma6 indicou o desenho como função da escrita ao responder: “Usa, minha irmã faz desenho.”.

Dos sete alunos entrevistados, apenas dois afirmaram já ter recebido livros de presente, mostrando que, na maioria dos casos, não há incentivo para a leitura por parte de seus pais ou responsáveis. E, no que se refere à quantidade de livros que leram, as respostas foram surpreendentes: Ma5 disse que já leu dois livros, Ma4 e Ma6 leram três, Ma3 leu cinco, Mo1 leu dez ou quinze, Ma2 leu quatorze e, o mais incrível, o aluno Mo3 afirmou já ter lido cem livros ou mais. O estranhamento causado pela resposta dos alunos não é porque se trata de algo impossível, mas pelo fato de que, ao serem questionados se lembravam do nome de alguma história, Mo1 citou alguns nomes de personagens de histórias em quadrinhos, três citaram o nome da história ou personagem e um aluno não se lembrou de nenhuma história.

Um fato que chamou a atenção foi a baixa escolaridade de, pelo menos, um dos pais de cada discente. A mãe de Mo3 (o aluno que já leu cem livros) não é alfabetizada, está frequentando uma turma do TOPA (Projeto “Todos pela Alfabetização”); a mãe de Ma3 cursou até a 3ª série, afirma saber muito pouco e também está frequentando o TOPA; as mães de Mo1, Ma4 e o pai de Ma2 cursaram até a 5ª série; excetua-se a mãe de Ma6, que tem o 2º grau completo, inclusive é professora municipal. A baixa escolaridade explica o fato de todos os alunos contarem com a ajuda de uma professora da banca² para auxiliá-los nas tarefas de casa. Com relação a Ma6, a sua frequência à banca se justifica pela falta de tempo da mãe, que trabalha quarenta horas semanais, ou seja, passa o dia todo na escola onde duas de suas filhas estudam.

Quando questionados sobre a importância da escola e se gostam de frequentá-la, apenas Ma4 respondeu: “Sim, tem vez que eu não gosto, eu não venho, mainha manda eu vim, eu venho.”, mostrando não ter tanto prazer em ir à escola. Mas os outros alunos afirmaram gostar da escola e todos reconheceram sua importância “para aprender”, “para ser alguém na vida”, “para ter seu trabalho”, o que revela consciência de que a escola é necessária principalmente para o futuro profissional.

Todas as mães também consideram a escola muito importante para a vida de seus filhos. Segundo elas, apesar de não auxiliarem as crianças com as tarefas de casa, acompanham os

² Aulas de reforço oferecidas por uma pessoa (em sua casa ou na casa do estudante) que nem sempre está habilitada para tal. O custo mensal pode variar entre vinte e cinquenta reais. Geralmente os pais recorrem a esse recurso com o objetivo de ter alguém para ajudar seus filhos a resolver as tarefas de casa.

resultados, vão à escola frequentemente, participam da vida escolar de seus filhos; excetua-se o pai de Ma2, que afirmou ajudar a filha nas tarefas escolares.

No entanto, percebem-se algumas divergências entre o depoimento dos filhos e dos pais. Por exemplo, no que diz respeito à presença de livros em casa, houve dois casos em que as respostas de mãe e filho não coincidiram; na forma de diversão também, a mãe de Ma4 disse que a filha se diverte passeando e jogando bola, entretanto, esta disse apenas que não gosta de brincadeira; enquanto Ma6 afirmou se divertir pouco porque sua mãe trabalha pela manhã e à tarde, deixando implícito que sua mãe não tem tempo de levá-la para passear; a mãe disse que a filha se diverte passeando e assistindo televisão. Neste quesito, quatro dos seis pais (porque uma não pode ser entrevistada) colocam a religiosidade como forma de diversão (ir à missa, à reza ou à igreja), mas esta alternativa não foi lembrada por nenhuma das crianças.

Quanto ao hábito de contar histórias, Mo1 atribuiu à mãe essa função, e Ma2, ao pai. Contudo, isso não se configurou na fala dos pais, uma vez que a maioria das respostas foi um lacônico “às vezes”, deixando claro que isso ocorre raramente, quase nunca; uma mãe disse “poucas vezes” e outra justificou que não tem tempo e a filha não tem paciência. Apenas o pai de Ma2 e a mãe de Ma6 disseram já ter dado livros de presente a seus filhos. E com respeito ao uso da escrita no dia-a-dia, ao uso de lápis e papéis, afirmaram haver a necessidade de fazer pequenas anotações, bilhetes, listas de compras, desenho, em sua maioria relacionadas ao trabalho, como o pai de Ma2, por exemplo, que faz anotações no bar e escreve músicas.

Além das entrevistas, foi utilizado também o reconhecimento dos portadores de texto, ambos os instrumentos foram aplicados na escola e este ocorreu da seguinte forma: individualmente, os alunos foram convocados a manusear um conjunto de materiais composto por bula de remédio, cheque, convite, cupom fiscal, dicionário, enciclopédia, história em quadrinhos, história infantil, jornal, livro didático, livro de receitas, manual de instrução, nota promissória, panfleto, receita culinária, receita de medicamento, recibo da Coelba, recibo da Embasa e revista. À medida que eles iam examinando os materiais, faziam a identificação e diziam qual a sua funcionalidade, de acordo com os seus conhecimentos.

A coleta desses dados também ocorreu através de gravações, para o controle das informações, e transcritas posteriormente. De modo geral, houve uma grande porcentagem de reconhecimento dos portadores, variando o percentual de uma criança para outra, houve mais casos de reconhecimento da funcionalidade dos portadores que de sua identificação pela designação. Registrou-se o percentual de 91,57% para o reconhecimento dos portadores textuais pelo nome e/ou função, em 79,46% dos casos ocorreu a identificação apenas da função e em 55,26% o reconhecimento somente do nome, conforme demonstrado na tabela abaixo.

	Mo1	Mo3	Ma2	Ma3	Ma4	Ma5	Ma6	Média
Nome	13	11	11	12	09	07	11	55,26%
Função	11	16	19	18	11	15	16	79,46%
Nome e/ou Função	18	16	19	19	15	17	18	91,57%

Tabela 1: Reconhecimento de portadores textuais

Quanto ao reconhecimento dos portadores pelo nome, foram aceitas algumas exceções: para os recibos da Coelba e da Embasa também se consideraram respostas como conta de água e conta de luz, nomeações mais popularmente utilizadas; receita de medicamento também foi considerada como receita ou receita de remédio; livro de receitas como receita;

livro didático apenas como livro; história infantil como historinha; e bula de remédio como bula.

Alguns portadores foram pouco reconhecidos por seus nomes, como a história em quadrinhos, receita de medicamento e cupom fiscal, identificados por apenas três alunos; a nota promissória somente um aluno identificou; e nenhum aluno se referiu à bula de remédio, enciclopédia, manual de instrução e panfleto por estes nomes. Por outro lado, alguns portadores foram campeões de reconhecimento entre as crianças, são eles: dicionário, história infantil, livro didático, livro de receitas e revista, estes foram identificados em sua totalidade. Houve uma considerável diferença entre a identificação do nome e o reconhecimento da funcionalidade, evidenciando que, embora tais portadores sejam utilizados no dia-a-dia dos sujeitos pesquisados, suas nomenclaturas não são priorizadas.

Mesmo aqueles portadores que tiveram índice zero de identificação de seus nomes foram reconhecidos quanto à funcionalidade, como por exemplo, o manual de instrução, que foi reconhecido por todo o grupo. Quanto à enciclopédia, seis alunos a identificaram, apenas Ma4 não identificou, os demais atribuíram a esse portador seu nome genérico (livro), e, no que se refere à função, de modo geral, disseram que serve para “ler, estudar e aprender”. Já as histórias em quadrinhos e infantis, dois alunos não indicaram sua funcionalidade e os outros cinco responderam espontaneamente “pra ler”; eles não associaram a leitura desses materiais a lazer ou diversão.

Embora a porcentagem de reconhecimento dos portadores tenha sido considerável, isso não significa que estes materiais sejam utilizados como suporte de leitura. Por exemplo, todos conhecem a revista, no entanto, Mo3 indicou como sua funcionalidade: “pra pessoa tirar perfume, coisa”, e Ma2: “pra gente ver”. Estas respostas mostram que o contato com estes portadores podem não estar auxiliando essas crianças com a aquisição da escrita, porque elas estão se referindo a revistas de vendas de cosméticos e vestuário, predominantemente imagéticas, que não oportunizam grande relação com a língua escrita, já que trazem um mínimo indispensável de material textual.

5.1 Reflexos das experiências individuais sobre a escrita

Os conhecimentos construídos pela criança antes de chegar ao ambiente escolar são de fundamental importância para a sua aprendizagem. Da mesma forma, a sua exposição constante aos portadores textuais, em situações reais de uso, favorece a construção de hipóteses acerca da língua escrita, ou seja, a criança que tem a oportunidade de presenciar cenas de utilização da escrita, por seus familiares, tem maior facilidade com sua aprendizagem.

A porcentagem de reconhecimento dos portadores superou as expectativas, 91,57% dos materiais foram reconhecidos pela função e/ou nomenclatura. Quanto às entrevistas de sete alunos, seis afirmaram gostar de ler e a mesma quantidade disse ter livros em casa. No entanto, foram encontrados nos textos das crianças problemas de grafia que evidenciam muita dificuldade com a convenção ortográfica e que já deveriam ter sido superados.

Além dos equívocos ortográficos na escrita das crianças, observaram-se também problemas estruturais, de pontuação, de coerência e quanto à compreensão do objetivo das atividades. Na maior parte dos casos, os textos são escritos em apenas um parágrafo e o vocabulário é muito restrito, ou seja, apresentam características do período inicial de alfabetização. Vale lembrar que estes problemas não constituem o objeto central dessa pesquisa, pois, por sua amplitude e complexidade, necessitam de um espaço bem mais amplo

para discussão, mas é impossível não se perceber a fragilidade da escrita destas crianças também quanto a esses aspectos.

Tem-se, como exemplo, uma atividade de produção textual proposta pela professora que tinha como objetivo a continuação de um texto sob a forma de uma história em quadrinhos. A história começava com um diálogo entre mãe e filho e, a partir de imagens, foi proposta ao aluno a continuação da história, a ser escrita em balões. Durante a realização dessa atividade, apenas as alunas Ma5 e Ma6 compreenderam a proposta, os demais não levaram em conta o início apresentado, produzindo um texto incoerente com a situação exposta.

Os dados considerados evidenciam que o domínio da convenção ortográfica nem sempre está relacionada ao acesso a portadores de texto, uma vez que os números encontrados não são relevantes para que se possa afirmar o contrário. Como mostra a tabela abaixo, Ma3 foi a terceira em quantidade de problemas ortográficos, embora tenha reconhecido 100% dos portadores textuais; e Ma2, que também reconheceu 100%, teve apenas três problemas.

Aspectos observados/ Aluno(a)	Mo3	Ma4	Ma3	Mo1	Ma5	Ma2	Ma6
Problemas ortográficos	32	22	21	10	7	3	2
Reconhecimento dos portadores	16 (84,21%)	15 (78,94%)	19 (100%)	18 (94,73%)	17 (89,47%)	19 (100%)	18 (94,73%)

Tabela 2: Problemas ortográficos x reconhecimento de portadores textuais

A aluna Ma5, por exemplo, apesar de ter compreendido o objetivo da atividade referenciada, não apresentar tantos problemas ortográficos e ter dito que gosta de ler, produziu um texto com ausência total dos sinais de pontuação e não empregou adequadamente a inicial maiúscula. Nas outras duas atividades também não foi diferente: em uma delas, que propõe a construção de um texto com o título “Quando eu crescer”, sua produção tinha apenas quatro linhas e, na verdade, o que ela escreveu foi uma oração religiosa, como se pode observar a seguir no seu texto.

Fecho a Deus que ilumine minha vida
te a acompanhar morte e Dia que o
mesmo Jesus mi encha de bênçãos
e te proteger

A pequena quantidade de ocorrências de problemas ortográficos na escrita dessa aluna pode ser atribuída à forma resumida com a qual ela se expressa. Se comparadas as quatro linhas que ela escreveu com as oito, dez ou mais que outros escreveram, as chances de se registrarem dificuldades são bem menores. Em sua escrita, foram encontrados problemas que revelam processo de aquisição ainda em construção, chamados por Lemle (1998) problemas de primeira e segunda ordens, como, por exemplo, troca de letras, substituição de vogais médias por vogais altas e não diferenciação entre vocábulo mórfico e vocábulo fonológico.

A aluna Ma2 apresentou em sua escrita ainda menos problemas ortográficos e reconheceu 100% dos portadores textuais. No entanto, seus textos parecem sempre incompletos, foi encontrada a escrita do pronome “eu” com *e* maiúsculo, não diferenciando pronomes de nomes próprios. Na primeira amostra de sua escrita, apesar de iniciar com letra maiúscula e usar alguns sinais de pontuação, foge ao tema e termina com uma frase incoerente, também escreve resumidamente. Entre o depoimento de Ma2 e o de seu pai fica visível a existência de contradições, enquanto a filha diz que sua mãe a ajuda com as tarefas de casa, o pai afirma que ele é quem desempenha esse papel por ter estudado mais que a esposa, e a verdade é que a menina estava na banca enquanto a entrevista era realizada.

Apesar dos problemas ortográficos, o aluno Mo1, na primeira e na segunda atividades propostas pela professora, produziu textos coerentes, com a presença de pontuação e emprego adequado das iniciais maiúsculas. Suas maiores dificuldades foram com relação a aspectos arbitrários da língua: representação dos dígrafos e casos de concorrência, problemas estes que necessitam de maior tempo para serem superados, como afirma Lemle (1998). Este aluno foi quem citou os nomes de três personagens de revistas em quadrinhos, ao ser questionado se lembrava de histórias que ouviu ou leu.

Já Ma3 reconheceu 100% dos portadores textuais e afirmou gostar de ler, no entanto, houve uma grande quantidade de erros ortográficos em sua escrita. Seus textos quase não apresentam sinal de pontuação, conforme fragmento abaixo, revelando, principalmente, erros ortográficos decorrentes da interferência da oralidade, problemas estes que já deveriam ter sido resolvidos até o momento.

Porque eu adoro dançar eu Jailame e Debora e Robiane eu tem 11 anos eu danço dois dois 9 anos mais dois de criança queu tem esse nome de danço eu sei que minha vida seja de felicidade vida é muita esperança e quem confia em Jesus Cristo terá poder e confiança coragem e muita...

A quantidade de problemas ortográficos na escrita de Ma4, superada apenas por Mo3, realmente pode estar associada ao não reconhecimento dos portadores textuais. Durante sua entrevista, revelou não gostar de ler e, ao ser questionada sobre a presença de livros em casa, disse que havia, mas nem sabia quais eram. Já a mãe disse que não havia livros em sua casa e que “às vezes vem revista da igreja assim, ela lê, olha assim e entrega de novo, livro tem aqueles comuns mesmo da escola”, mostrando que a prática da leitura fica a cargo apenas da escola. Esta foi a menor entrevista, visto que a aluna Ma4 respondeu a maior parte das perguntas de forma negativa, nunca ganhou livros de presente, de ouvir histórias gosta “só um pouquinho”, já leu uns três livros e não lembra do nome de nenhum deles.

Com o aluno Mo3, aconteceu o contrário. Apesar de ele ter sido o único a dizer que gosta de ficar lendo em seu quarto: “Tem vez que fico dentro do quarto, só lendo, fico lendo, lendo, lendo...”, e afirmar já ter lido cem livros ou mais, foi quem mais demonstrou dificuldade com a convenção ortográfica e também não reconheceu alguns portadores, como bula de remédio, convite e panfleto. Vale lembrar que a sua maior dificuldade – cerca de 40,62% dos erros ortográficos registrados em sua escrita – se deve à grafia do *-r* marca de infinitivo.

E, finalmente, a aluna Ma6, que mostrou em seus textos uma escrita mais amadurecida, coerente, com frases bem estruturadas e compreendeu o que era proposto nas atividades. De modo geral, essa é a aluna que apresenta a escrita mais organizada e compatível com a série em curso, conforme atesta o fragmento de uma sua produção abaixo.

Quando eu crescer vou ser veterinária porque eu gosto de animais. Eu tenho uma gata que se chama Nimi, eu gosto tanto dela que tem vez que eu beijo e pente da minha boneca para descobrir o pelo macio dela. Quando eu vejo uma

Como a maioria dos seus colegas, Ma6 afirmou gostar de ler e, quando questionada a respeito das histórias que já leu ou ouviu, disse que já leu uns três livros e que lembrava de “Bom Remédio”, lido em sua casa. O único ponto em que Ma6 se diferencia bastante do grupo é quanto à escolaridade da mãe, que tem o nível médio, enquanto as outras mães cursaram, no máximo, até a quinta série, com uma não-alfabetizada, como já destacado. Nesta pesquisa, esse foi o fator que se mostrou mais relevante para a aprendizagem das crianças, em concordância ao que afirma Chartier (2009), anteriormente mencionado.

6. Reflexões finais

Embora todas as mães tenham afirmado se preocupar e acompanhar a vida escolar de seus filhos, nota-se uma terceirização desse papel, pois mesmo aquelas crianças cujas mães poderiam orientá-las nas atividades de casa ou que têm irmãos maiores frequentam banca. Evidencia-se, portanto, a ausência dos pais no acompanhamento dos seus filhos nas tarefas de casa, sob a alegação de falta de tempo ou de conhecimento. Este comportamento pode ser observado desde o período inicial de escolarização, e fatos como esses também prejudicam a aprendizagem das crianças, pois elas precisam dessa proximidade e motivação dos pais. Sabe-se que essa não é a solução do problema, mas a família também pode fazer muito pela educação e aprendizagem de seus filhos, incentivando-os e mostrando-lhes, através de exemplos, a importância da escola.

Comparando a realidade apresentada nas entrevistas e as produções escritas dessas crianças, observa-se que suas declarações não são suficientes para justificar a dificuldade que apresentam com a convenção ortográfica. Também não se pode negar que o contato com os portadores textuais é importante para o desenvolvimento e aquisição da língua escrita.

Dados mais amplos e a observação continuada, mais criteriosa e aprofundada, dos sujeitos envolvidos tornam-se necessários para que se possa estabelecer com mais propriedade tal relação. Por outro lado, a análise de alguns fatos, como as contradições entre os depoimentos das crianças e de seus pais e a quantidade exagerada de leituras feitas por alguns alunos, mostram que as declarações não podem ser consideradas em sua totalidade. Estas contradições se justificam pela preocupação dos sujeitos em apresentar informações visando a atender às expectativas da pesquisa.

O contato das crianças com portadores de texto no dia-a-dia é inevitável, mas a motivação para a aprendizagem da escrita dependerá da intensidade com que acontece o contato e também da finalidade a eles atribuída, da sua funcionalidade. Com relação aos

sujeitos pesquisados, viu-se que eles conhecem os portadores textuais, mas nem sempre estes são utilizados em suas casas com a finalidade da leitura; os familiares dessas crianças usam a leitura e a escrita de forma muito restrita, quase não lêem e fazem apenas algumas anotações.

Os livros que disseram possuir, na grande maioria, são livros didáticos, usados apenas para “estudar”; os livros literários não são presença constante na vida dessas crianças, não há investimento por parte da família nesse sentido, principalmente porque se trata de pessoas com baixa escolaridade; e na escola também não se trabalha nessa perspectiva. De acordo com a resposta da aluna Ma6, quando questionada sobre a existência de livros na escola e se os pegava para ler, os livros existentes na escola não são explorados de forma efetiva e houve tempo em que não eram acessíveis aos alunos. Disse ela: “Na escola que tem, agora pode levar pra casa, aí eu pego leio, mas não tem livro bom, aí eu não gosto.”

Não se pode negar que o contato com portadores textuais de fato contribui no processo de aquisição da leitura e da escrita. Porém, para que isso ocorra, é preciso tornar este contato produtivo, significativo para as crianças. Sem esta intenção, ter-se-á, apenas, uma simples e esvaziada manipulação de papel.

Referências

- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.
- CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização na prática. **Pátio: Educação Infantil**. Ano VII, nº 20, p. 17-20. Jul/out, 2009.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 10 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP** 87 Nº: 217. Set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/>> Acesso em: 17 out. 2009.
- SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio: Educação Infantil**. Ano VII, nº 20, p. 6-9. Jul/out, 2009.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.