

Crianças bilíngües Alemão-Português: erros na escrita e características do ambiente familiar

Bilingual German-Portuguese children: handwriting mistakes and characteristics of the familiar environment

Simone Raquel Sbrissa Moura¹, Carla Aparecida Cielo², Carolina Lisbôa Mezzomo³

RESUMO

Objetivo: Relacionar erros na escrita em português, características do ambiente familiar, idade e sexo de crianças bilíngües Alemão-Português. **Métodos:** Vinte crianças bilíngües alemão/português realizaram ditado balanceado, e seus pais responderam a um questionário. Os tipos de erros na escrita em Português foram classificados e quantificados, e posteriormente relacionados às respostas dos pais no questionário aplicado. **Resultados:** Houve menos erros relacionados à troca, substituição aleatória, inversão, transposição, omissão e adição de grafemas, e mais erros relacionados às irregularidades da língua portuguesa. A maioria dos pais possuía material escrito em casa; quando mais de uma pessoa lia em casa e quanto maior a escolaridade paterna, maior o número de crianças com menos erros na escrita; quanto menor a escolaridade materna, maior o número de estudantes com mais erros na escrita. Quanto mais novas as crianças, mais erros de todos os tipos. Os meninos apresentaram mais erros na escrita do que as meninas. **Conclusões:** Mesmo sendo os participantes deste estudo todos bilíngües, a maioria dos achados foi compatível com os encontrados em outras pesquisas com crianças monolíngües do Português Brasileiro.

Descritores: Linguagem; Estudantes; Escrita manual; Características familiares; Multilingüismo

INTRODUÇÃO

Levar o aluno ao aprendizado da leitura e da escrita e assegurar a aprendizagem escolar têm-se tornado um grande desafio para os governos, instituições de ensino e docentes⁽¹⁾. Concomitantemente, o principal desafio dos alunos é o êxito escolar⁽²⁾ e, para enfrentá-lo, é preciso contar com a família e a escola como sistemas de suporte fundamentais⁽³⁻⁴⁾.

O aprendizado da leitura e da escrita está relacionado a condições reais para que as crianças se tornem motivadas. Neste sentido, é importante que elas tenham experiência funcional prévia com material impresso, acesso a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente⁽⁵⁾.

Os atos cotidianos de conviver com adultos, na família e/ou na escola, que lêem um livro ou um jornal, que redigem um bilhete, que fazem anotações, isto é, com pessoas que

utilizam textos escritos como fonte, seja de informação, seja de entretenimento, contribuem para que as crianças percebam as diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como identifiquem seus diferentes sentidos e funções. Desse modo, se desperta o interesse e o desejo de aprender a ler e a escrever⁽⁶⁾.

A aprendizagem da leitura e da escrita é processual e se constrói em ritmo diferente em cada indivíduo⁽⁶⁾. É possível sugerir, então, que boas situações de aprendizagem proporcionadas pelo ambiente familiar e escolar podem tornar-se diferenciais neste processo.

Um estudo recente com alunos da segunda série do Ensino Fundamental e com pais universitários verificou que a leitura conjunta entre pais e filhos resulta em melhora significativa do desempenho da leitura e da escrita. Os autores afirmam que o desprazer dos pais em relação às tarefas de escrita, sem esquecer-se da responsabilidade da escola, pode influenciar os filhos a não gostar de escrever⁽⁷⁾.

De acordo com um levantamento econométrico realizado por extensa pesquisa brasileira, as variáveis que melhor explicam o desempenho escolar dos estudantes são as características familiares e dos filhos, tais como: a educação da mãe, número de livros em casa, presença de computador e a ausência da figura materna em casa, por motivos de trabalho⁽⁸⁾.

Há evidências científicas de que o nível educacional da mãe é um fator determinante para explicar as diferenças entre

Trabalho realizado no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria (RS), Brasil.

(1) Mestre, Fonoaudióloga clínica – Itajaí (SC), Brasil.

(2) Doutora, Professora Adjunto do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria (RS), Brasil.

(3) Doutora, Professora Adjunto do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria (RS), Brasil.

Endereço para correspondência: Simone Raquel Sbrissa Moura. R. Dr. Nereu Ramos, 120, apto.1002, Centro, Itajaí – SC, CEP 88301-215. E-mail: simoneraquel77@hotmail.com

Recebido em: 6/7/2007; **Aceito em:** 17/8/2008

as crianças quanto à aprendizagem da leitura e da escrita⁽⁹⁾ e quanto ao desempenho educacional dos filhos⁽¹⁰⁾.

Outro estudo também evidenciou que a escolaridade parental é o indicador do nível socioeconômico mais fortemente associado ao desempenho escolar entre seis e 12 anos de idade⁽¹¹⁾. Além disso, o envolvimento direto dos pais com a vida acadêmica dos filhos (como acompanhá-los durante a realização dos deveres escolares, disponibilizando tempo e espaço adequados e exigindo seu cumprimento) compreende um suporte parental diretamente relacionado ao melhor desempenho escolar durante a meninice⁽¹²⁾.

Ao ingressar na escola, geralmente a criança já possui uma bagagem de conhecimentos, incluindo a variedade lingüística adquirida no contexto familiar, que tem como base os seus aspectos culturais e socioeconômicos, apesar de o sistema alfabético do Português Brasileiro ser o mesmo para todos⁽¹³⁾.

Uma criança provavelmente será marcada como aquela com problemas de aprendizagem, que não consegue fixar as letras; que tem problemas de concentração e não consegue ler quando: não frequentou a pré-escola; não tem pais letrados e que, tampouco, usam a linguagem escrita no seu dia-a-dia; não possui acesso a livros e, ainda, utiliza uma variante da língua portuguesa fortemente determinada por padrões de oralidade e não tem influências da linguagem escrita⁽¹⁴⁻¹⁵⁾.

Outra variável interveniente no processo de aprendizagem do código escrito parece ser a língua materna dos pais e/ou responsáveis, isso porque há diferenças entre os sistemas fonético e fonológico das línguas dos adultos e da criança, o que pode ser transferido para a língua escrita.

Existem, por exemplo, diferenças fonéticas e fonológicas entre a língua portuguesa e a língua alemã⁽¹⁶⁾. Em um mesmo idioma, ainda, há inúmeras variações no modo como os fonemas são articulados ou produzidos. A criança bilíngüe Alemão-Português que apresenta influência fonético-fonológica de uma língua sobre a outra na sua oralidade, acaba soando diferente da língua falada pela maioria dos habitantes onde se situa a escola, ou que advém de um meio não-letrado e carrega uma língua oral com muitas trocas ou distorções, pode ser estigmatizada por seu modo de falar. Se tais fatos se estenderem para a língua escrita, a criança corre o risco de ser rotulada como portadora de distúrbio de aprendizagem ou de escrita.

No sistema de escrita do Português, a relação entre as letras e os fonemas é complexa pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala, e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. Aponta-se que a maior parte dos erros cometidos pelas crianças na escrita se caracteriza por uma transcrição fonética da própria fala⁽¹⁵⁾.

Observou-se a existência de relação significativa entre as desonorizações na escrita em Português de crianças que tinham o Alemão como primeira língua e o Português como segunda língua, em pesquisa realizada em uma região fortemente marcada pela cultura alemã. Para esclarecer esse resultado, os autores afirmam que, acima de qualquer classificação, é fundamental compreendê-lo como um fato sociolingüístico⁽¹⁷⁾.

Diante dessa realidade e, principalmente, complementando os resultados encontrados no estudo citado com base em variáveis não contempladas naquele momento, justifica-se a realização da presente pesquisa.

Assim, os objetivos concentram-se em analisar as relações entre os erros na escrita em Português e a escolaridade de pais bilíngües Alemão-Português, material escrito em casa, leitura desse material, auxílio nos deveres escolares, e idade e sexo de crianças bilíngües Alemão-Português, de terceiras e de quartas-séries do Ensino Fundamental.

MÉTODOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número 0038.0243.000-06.

Os dados desta pesquisa foram obtidos após autorização e apresentação do projeto à Secretaria de Educação, às direções das escolas e aos professores. Foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (CONEP 196/96) aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes, após a análise do parecer entregue pelos professores contendo informações sobre os alunos com dificuldades de visão, audição, fala e/ou desenvolvimento neuropsicomotor.

A amostra foi composta por vinte sujeitos bilíngües Alemão-Português, de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, sendo 11 meninos e nove meninas, com idades entre oito e 11 anos, pertencentes a escolas da rede municipal e estadual de ensino. Esta amostra resultou dos seguintes critérios de inclusão: esclarecimentos sobre a pesquisa e leitura e assinatura dos pais e/ou responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; ser bilíngüe Alemão-Português e ter pai e mãe falantes da língua alemã, como primeira língua e da portuguesa, como segunda língua; cursar a 3ª ou a 4ª série do Ensino Fundamental; ter o questionário preenchido pelos pais e/ou responsáveis e o parecer do professor positivo sobre visão, audição, fala e/ou desenvolvimento neuropsicomotor. Os critérios de exclusão foram: não ter o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais e/ou responsáveis; não ser bilíngüe Alemão-Português e não ter os pais com a mesma característica, não ser estudante da 3ª ou da 4ª série do Ensino Fundamental, não apresentar o questionário preenchido pelos pais e/ou responsáveis e ter parecer do professor negativo em relação à fala, visão, audição, e/ou desenvolvimento neuropsicomotor.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário destinado aos pais dos alunos, enviado e recolhido pelas professoras, com perguntas objetivas e subjetivas a respeito da escolaridade dos pais, acesso à linguagem escrita e à leitura, identificação de número e grau de parentesco (pai, mãe, irmã(o), entre outros) das pessoas que residiam e conviviam no mesmo espaço, idade e sexo dos estudantes. Além disso, houve questões a respeito da língua materna e da segunda língua dos pais dos estudantes e dos próprios estudantes e sobre qual a língua utilizada para a comunicação no ambiente familiar, com o objetivo exclusivo de delimitar a amostra de estudo.

Para a coleta de dados a respeito das trocas de letras na escrita, foi utilizado o Ditado Balanceado⁽¹⁸⁾, realizado individualmente em folha branca, sem linhas, contendo os dados de identificação do aluno e da escola, sem a permissão de apagamentos ou correções. Esse instrumento foi aplicado pelos próprios professores durante o horário de aula, após esclarecimentos e treinamento prévios, de acordo com a padronização

estabelecida pelo próprio instrumento.

Seguindo-se a proposta do instrumento utilizado, verificou-se a ocorrência de três tipos de erros que poderiam ser cometidos pelos sujeitos, classificados, segundo o próprio Ditado Balanceado em erros do tipo: “conversor fonema-grafema”; “regras contextuais” e “regras arbitrárias”.

De acordo com a autora do instrumento, o erro denominado como os do tipo “conversor fonema-grafema” inclui: a troca de grafema surdo-sonoro (ex.: f/v, p/b, t/d, s/z, ch/j), a substituição aleatória de grafema (ex.: escrever *serrote* como *rerrote*), a inversão de grafema (ex.: b/d ou p/q), a transposição de grafema (ex.: escrever *explosão* como *expolsão*), a omissão e a adição de grafemas. Já o erro do tipo “regras contextuais” compreende as trocas relacionadas às regras em que se considera o contexto, ou seja, a posição que o grafema ocupa na palavra ou o grafema subsequente para prever a escrita correta (ex.: uso do *r* ou *rr*, de *ç* antes de *e* ou *i*, de *m* ou *n*, *i* ou *e*, *u* ou *o* em final de sílaba), envolvendo contextos de nasalização (ex.: troca de *ão* por *am* ou por *n*, de *n* por *nh*, de *ã* por *a*) e os de acentuação (erro por omissão de acento, adição de acento desnecessário e troca de acento). Finalmente, o erro do tipo “regras arbitrárias” inclui todas as trocas relacionadas às irregularidades da língua portuguesa (ex.: omissão ou adição de *h*, trocas de *u/l* em final de sílaba, *x/ch*, *x/z*, *x/s*, *s/c*, *s/ç*, *s/ss*, *s/sc*, *c/ç*, *c/sc*, *c/ss*, *ç/ss*, *ç/sc*, *ss/sc*).

A partir dos dados do ditado e dos questionários, foram computados os tipos de erros ocorridos na escrita, de acordo com a classificação proposta pelo Ditado Balanceado, e tabulados os dados referentes às variáveis: escolaridade paterna e materna, disponibilidade de material escrito em casa, hábito de leitura, auxílio nos deveres escolares, e idade e sexo dos estudantes.

Os dados obtidos foram submetidos à análise estatística, utilizando-se o programa Excel®, e adotando-se a análise de frequência simples, para verificar a ocorrência dos três tipos de erros no Ditado Balanceado, e a análise de frequência cruzada para relacionar esse aspecto com as demais variáveis obtidas por meio do questionário aos pais.

O Teste de Wilcoxon, o T-Test, e o Kruskal-Wallis Test, com probabilidade de erro $p=0,10$, e o Teste F da análise de variância, com probabilidade de erro $p=0,05$, apontaram diferença não significativa entre os dados obtidos por meio do Ditado Balanceado dos estudantes de 3ª e de 4ª série. Optou-se, assim, por considerá-los conjuntamente.

Com o objetivo de facilitar a análise estatística da relação entre as variáveis contempladas e a ocorrência dos tipos de erros e, para favorecer a melhor exposição dos resultados, foi importante agrupar características conforme a compatibilidade dos dados em até três níveis. Assim, o número de erros foi classificado de modo diferenciado, de acordo com as frequências: baixa, média e alta de cada tipo de erro (ex.: erros do tipo “conversor fonema-grafema” – baixa: um a três erros; média: quatro a seis erros e alta: onze erros).

RESULTADOS

De acordo com as Tabelas 1, 2 e 3, é possível identificar quantas crianças realizaram cada tipo de erro e quantos erros

foram observados dentro de cada classificação adotada, de acordo com o Ditado Balanceado e suas respectivas frequências percentuais.

Tabela 1. Análise de frequência dos erros tipo “conversor fonema-grafema”

Número de erros	Número de sujeitos	%	Frequência cumulativa	Total %
1 a 3	12	60	12	60
4 a 6	7	35	19	95
11	1	5	20	100

Análise de frequência simples

Tabela 2. Análise dos erros tipo “regras contextuais”

Número de erros	Número de sujeitos	%	Frequência cumulativa	Total %
4 a 9	8	40	8	40
10 a 14	8	40	16	80
15 a 19	4	20	20	100

Análise de frequência simples

Tabela 3. Análise de frequência dos erros tipo “regras arbitrárias”

Número de erros	Número de sujeitos	%	Frequência cumulativa	Total %
5 a 11	8	40	8	40
14 a 21	7	35	15	75
21 a 27	5	25	20	100

Análise de frequência simples

O maior número de erros ocorreu na categoria “regras arbitrárias”, em que 15 estudantes (75%) cometeram até 21 erros e cinco sujeitos (25%), até 27 erros. No entanto, maior número de sujeitos (60%) fez apenas um a três erros do tipo “conversor fonema-grafema”. Em relação aos erros de “regras contextuais”, 80% dos alunos fizeram até 14 erros, e 20%, entre 15 e 19 erros.

Na Tabela 4, são mostrados os tipos de erros e sua frequência, conforme o número de erros que cada sujeito totalizou dentro de cada categoria. Destacaram-se os sujeitos 4, 7, 8, 9, e 14, por cometerem um total de erros entre 44 e 56, um número relativamente alto, quando comparado ao dos estudantes 3, 16, 17, 18, e 19, que totalizaram entre nove e 19 erros.

Analisando-se as características dos pais e/ou responsáveis quanto à variável definida como “auxílio nos deveres escolares” e relacionando-a com a ocorrência de erros dentro de cada categoria, pode-se observar nos resultados das Tabelas 5, 6 e 7 que, em relação à primeira questão, de erros do tipo “conversor fonema-grafema”, houve regularidade na apresentação dos resultados.

Assim, parece que o menor número de erros se mostrou independente do fato de uma, duas ou três pessoas auxiliarem no dever de casa. Em se tratando de erros referentes a “regras contextuais”, constatou-se que quatro sujeitos (20%) apresentaram menos erros (quatro a nove erros), quando assistidos por até três pessoas nos deveres de casa (pai, mãe e irmã (o)).

Tabela 4. Análise descritiva do número de erros de cada sujeito (representado pela inicial do nome) conforme classificação dos tipos de erros proposta por Moojen⁽¹⁸⁾

Erros	Sujeitos da amostra																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C f-g	4	1	2	6	6	3	3	8	4	5	3	5	5	8	7	1	3	4	4	1
R con	8	6	6	13	9	9	18	19	20	12	12	10	11	21	12	6	8	8	13	3
R arb	10	14	6	25	6	19	27	28	20	17	20	14	20	27	9	11	8	6	14	5
Total	22	21	14	44	21	31	48	55	44	34	35	29	36	56	28	18	19	18	31	9

Legenda: C f-g = Conversor fonema-grafema; R con = Regras contextuais; R arb = Regras arbitrárias; Colunas destacadas em negrito: sujeitos que cometeram maior número total de erros.

A mesma correlação positiva apareceu para cinco estudantes (25%) na ocorrência de erros do tipo “regras arbitrárias”. O menor número de erros (cinco a 11 erros) ocorreu quando os sujeitos tinham maior número de pessoas auxiliando nos deveres escolares.

As Tabelas 8, 9 e 10 mostram que oito crianças (62,5%) cometeram menos erros (um a três erros) do tipo “conversor fonema-grafema”, quando o pai e a mãe lêem algum material escrito em casa. Em relação ao hábito de leitura dos pais e/ou responsáveis e a ocorrência de erros do tipo “regras contextuais”, a leitura realizada pelos pais pareceu influenciar favoravelmente a frequência intermediária de erros (dez a 14 erros). Além disso, o menor número de erros parece ser favorecido quando uma a duas pessoas tem hábitos de leitura em casa. Em se tratando de “regras arbitrárias”, houve uma distribuição de número de sujeitos com índices entre cinco e

27 erros, de modo bastante equilibrado, quando duas pessoas tinham hábito de leitura.

A Tabela 11 evidencia que, nos erros do tipo “regras contextuais” e de “regras arbitrárias”, houve maior número de crianças cometendo mais erros, cujas mães estudaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental. Em relação ao erro do tipo “conversor fonema-grafema”, no entanto, não foi possível tecer comentários em função de os dados apresentarem certa regularidade e também por ter apenas uma mãe com ensino médio completo.

Observando-se a Tabela 12, constatou-se que, para todos os tipos de erros, houve maior número de sujeitos (50%) cometendo menos erros quando seus pais estudaram até a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental, se comparados aos outros níveis de escolaridade (conversor grafema-fonema = seis su-

Tabela 5. Análise da frequência da variável “auxílio nos deveres escolares” e da frequência de erros do tipo “conversor fonema-grafema”

Frequência de erros	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	Total %
1 a 3	4	5	3	60
4 a 6	3	0	4	35
11	0	0	1	5

Análise de frequência cruzada

Tabela 6. Análise de frequência da variável “auxílio nos deveres escolares” e frequência de erros do tipo “regras contextuais”

Frequência de erros	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	Total %
4 a 9	2	2	4	40
10 a 14	3	3	2	40
15 a 19	2	0	2	20

Análise de frequência cruzada

Tabela 7. Análise de frequência da variável “auxílio nos deveres escolares” e frequência de erros do tipo “regras arbitrárias”

Frequência de erros	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	Total %
5 a 11	2	1	5	40
14 a 21	3	3	1	35
21 a 27	2	1	2	25

Análise de frequência cruzada

Tabela 8. Análise de frequência entre hábito de leitura dos pais e/ou responsáveis e a frequência de erros do tipo “conversor fonema-grafema”

Frequência de erros	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	Total %
1 a 3	1	8	1	62,50
4 a 6	2	2	1	31,25
11	0	1	0	6,25

Análise de frequência cruzada

Tabela 9. Análise de frequência entre hábito de leitura dos pais e/ou responsáveis e a frequência de erros do tipo “regras contextuais”

Frequência de erros	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	Total %
4 a 9	2	3	1	37,50
10 a 14	1	5	0	37,50
15 a 19	0	3	1	25

Análise de frequência cruzada

Tabela 10. Análise de frequência entre hábito de leitura dos pais e/ou responsáveis e a frequência de erros do tipo “regras arbitrárias”

Frequência de erros	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	Total %
5 a 11	2	3	1	37,50
14 a 21	1	4	0	31,25
21 a 27	0	4	1	31,25

Análise de frequência cruzada

Tabela 11. Análise de frequência entre os tipos de erros e a escolaridade materna

Tipos de erros	Frequência de erros	Até 4ª série	5ª a 8ª série	2º grau	Total %
"Conversor-fon-graf"	1 a 3	6	5	1	60
	4 a 6	3	4	0	35
	11	0	1	0	5
	Total %	45	50	5	100
"Regras contextuais"	4 a 9	5	3	0	40
	10 a 14	4	3	1	40
	15 a 19	0	4	0	20
	Total %	45	50	5	100
"Regras arbitrárias"	5 a 11	5	3	0	40
	14 a 21	4	3	0	35
	21 a 27	0	4	1	25
	Total %	45	50	5	100

Legenda: Conversor-fon-graf = conversor fonema-grafema
Análise de frequência cruzada

Tabela 12. Análise de frequência entre os tipos de erros e a escolaridade paterna

Tipos de erros	Frequência de erros	Até a 4ª série	5ª a 8ª série	2º grau	Total %
"Conversor fonema-grafema"	1 a 3	4	6	2	60
	4 a 6	2	3	2	35
	11	0	1	0	5
	Total %	30	50	20	100
"Regras contextuais"	4 a 9	3	4	1	40
	10 a 14	3	3	2	40
	15 a 19	0	3	1	20
	Total %	30	50	20	100
"Regras arbitrárias"	5 a 11	3	4	1	40
	14 a 21	3	3	1	35
	21 a 27	0	3	2	25
	Total %	30	50	20	100

Análise de frequência cruzada

jeitos; regras contextuais = quatro sujeitos; regras arbitrárias = quatro sujeitos).

A Tabela 13 apresenta a relação entre presença e ausência de material escrito em casa (jornal, revista, livro, etc.) e frequência dos erros classificados por meio do Ditado Balanceado. Assim, em relação ao erro do tipo "conversor fonema-grafema", dez crianças (50%) que tinham algum material escrito em casa cometeram até três erros. Para erros do tipo "regras contextuais", 12 estudantes (60%) fizeram até 14 erros; e para "regras arbitrárias", 11 (55%) cometeram até 21 erros.

Os resultados referentes às variáveis sexo e frequência de erros mostraram que, para erros do tipo "conversor fonema-grafema", não houve diferença entre meninos e meninas. Em relação aos erros do tipo "regras arbitrárias" e "regras contextuais", 11 meninos (55%) apresentaram erros, em contraposição a nove meninas (45%).

Os três tipos de erros também foram relacionados e analisados estatisticamente em relação à idade das crianças e os resultados indicaram, de modo consensual, que a maioria dos

Tabela 13. Análise de frequência entre os tipos de erros e presença ou ausência de material escrito em casa

Tipos de erros	Frequência de erros	Presença	Ausência	Total %
"Conversor fonema-grafema"	1 a 3	10	2	60
	4 a 6	5	2	35
	11	1	0	5
	Total %	80	20	100
"Regras contextuais"	4 a 9	6	2	40
	10 a 14	6	2	40
	15 a 19	4	0	20
	Total %	80	20	100
"Regras arbitrárias"	5 a 11	6	2	40
	14 a 21	5	2	35
	21 a 27	5	0	25
	Total %	80	20	100

Análise de frequência cruzada

que têm menor idade (entre oito e nove anos) apresentou maior número de erros (70%).

DISCUSSÃO

Ao examinar-se a relação entre o número de erros de cada categoria e o número de sujeitos que cometeram erros, ficou claro que a frequência de erros foi menor para o tipo “conversor fonema-grafema” e maior para o tipo “regras arbitrárias”. Além disso, maior número de estudantes cometeu menos erros do tipo “conversor fonema-grafema”. Tais achados são consistentes com os estudos desenvolvidos com estudantes monolíngües do Português⁽¹⁸⁾. Da mesma forma, considerando-se apenas a relação “fonema-grafema”, os dados são condizentes com os de pesquisa recente que mostrou menor ocorrência de erros desse tipo⁽¹⁹⁾.

Considerando-se apenas a variável “presença ou ausência de material escrito em casa” e a ocorrência dos tipos de erros classificados conforme o ditado aplicado, não se encontrou relação favorável, isto é, se a criança que tinha material escrito realizava menos erros, quanto às “regras contextuais” e às “regras arbitrárias”.

Observou-se que a maioria dos pais dos estudantes confirmou a presença de algum tipo de material escrito em casa e, quando mãe e pai lêem, é possível constatar uma relação favorável ao maior número de sujeitos com menos erros ortográficos no Português dos tipos “conversor fonema-grafema” e “regras-contextuais”.

De modo geral, foi possível atestar que, quando mais de uma pessoa lêem em casa, maior o número de crianças com poucos erros na escrita em Português.

Em acordo com estes resultados, diversas pesquisas apontam uma relação positiva entre os hábitos de leitura dos pais e as condições de leitura e de escrita das crianças, destacando a importância da sistematicidade de tais hábitos^(6-7,15).

Outro trabalho evidenciou achados semelhantes, mas afirmou que não há uma relação direta entre ter acesso ao material escrito, ter leitores na família e ou ir para a escola e o menor número de erros ortográficos no Português⁽¹⁵⁾.

Em terceiro lugar, constatou-se que quando o pai, a mãe e, ainda, um(a) irmã(o) auxiliam nos deveres escolares, um número maior de estudantes cometeu menos erros do tipo “regras contextuais” e “regras arbitrárias”. Este resultado reitera a afirmação de que o acompanhamento efetivo dos pais nos deveres escolares está intimamente ligado ao melhor desempenho escolar durante a meninice⁽¹²⁾.

Verificou-se, ainda, que a maior escolaridade paterna mostrou-se relacionada ao maior número de sujeitos com baixos índices de erros. A escolaridade materna até a 4ª série do ensino fundamental relacionou-se ao maior número de estudantes que cometeram mais erros.

Ao encontro desta afirmação, um levantamento econômico realizado no Brasil apontou que as características familiares e dos filhos, tais como: a educação da mãe e número de livros que se tem em casa, podem refletir de modo positivo no desempenho escolar dos estudantes⁽⁸⁾.

Destaca-se a concordância dos achados da presente pesqui-

sa com os de outro estudo, ao considerar que a escolaridade parental é o indicador do nível socioeconômico mais fortemente associado ao desempenho escolar durante o período da meninice (entre seis e doze anos de idade)⁽¹¹⁾. O nível de qualificação profissional do pai – o que remete ao seu nível de escolaridade – tem forte relação com o desempenho escolar de seu filho. E que, por outro lado, o nível de estudos da mãe, independentemente de sua ocupação, tem relação com a aprendizagem da criança⁽²⁰⁾.

Talvez, seja mais importante considerar-se que o grau de escolaridade dos pais pode influenciar as habilidades infantis, mas que o efeito da escolaridade soma-se às características cognitivas e lingüísticas e às diferenças do meio socioeconômico, como se constatou em recente pesquisa⁽²¹⁾.

Finalmente, o fator idade indicou que, quanto mais novas as crianças, maior a quantidade de erros de todos os tipos. Quanto à variável sexo, embora não se tenha evidenciado diferença estatisticamente significativa, de modo geral, os meninos apresentaram mais erros do que as meninas, corroborando estudos já realizados que reforçam o melhor desempenho das meninas nas tarefas de leitura e de escrita⁽²²⁾.

CONCLUSÕES

Por meio deste trabalho, pôde-se concluir que, para crianças bilíngües Alemão-Português de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, filhas de pais bilíngües Alemão-Português:

- a) a frequência de erros de escrita foi menor para a categoria “conversor fonema-grafema” e maior para a categoria “regras arbitrárias”;
- b) erros do tipo “conversor fonema-grafema” foram os menos cometidos pela maioria dos estudantes;
- c) a maioria dos pais possuía algum tipo de material escrito em casa;
- d) foi possível atestar que, quando mais de uma pessoa (pai, mãe, irmã(o)) lê em casa, maior é o número de crianças com poucos erros na escrita em Português;
- e) o auxílio de até três pessoas nos deveres escolares correspondeu a um número maior de estudantes com menos erros do tipo “regras contextuais” e “regras arbitrárias”;
- f) a maior escolaridade paterna relacionou-se positivamente ao maior número de sujeitos com menos erros, e a escolaridade materna apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental relacionou-se ao maior número de estudantes com mais erros;
- g) quanto mais novas as crianças, maior a presença de erros de todos os tipos;
- h) embora não se tenha evidenciado diferença estatisticamente significativa, de modo geral os meninos apresentaram mais erros de escrita do que as meninas.

Além disso, foi possível observar que, mesmo sendo os participantes deste estudo todos bilíngües, a grande maioria dos achados foi compatível com os encontrados em outras pesquisas com crianças monolíngües do Português Brasileiro.

A fim de complementar cientificamente todos os apontamentos apresentados, sugere-se a realização de outros estudos que contemplem um maior número de sujeitos.

ABSTRACT

Purpose: To relate mistakes in Portuguese writing, characteristics of the familiar environment, age and gender of bilingual German-Portuguese children. **Methods:** Twenty bilingual children were submitted to balanced dictation, and their parents answered a questionnaire. The analysis classified and quantified the types of errors in Portuguese writing, which was later related to their parents' answers on the questionnaire. **Results:** There were fewer errors related to change, random substitution, inversion, transposition, omission and adding of graphemes, and more errors associated with Portuguese irregularities. Most parents had written material at home; when more than one person used to read at home and the highest the fathers' level of schooling, the greater the number of children with fewer errors in writing; the lower the maternal level of schooling, the greater the number of students with more writing errors. Younger children had more errors of all kinds. Boys had more writing errors than girls. **Conclusions:** Even though all the participants of this study were bilingual, the majority of the findings corroborated researches with monolingual Brazilian Portuguese speaking children.

Keywords: Language; Students; Handwriting; Family characteristics; Multilingualism; Education, primary and secondary

REFERÊNCIAS

- Martins V. Lingüística aplicada às dificuldades de aprendizagem relacionadas com linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia [Internet]. [citado 2002 Jul 17]. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/vicente.martins/>.
- Masten AS, Coatsworth JD. The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *Am Psychol*. 1998;53(2):205-20.
- D'Ávila-Bacarji KMG, Marturano EM, Elias LCS. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicol Estud*. 2005;10(1):107-15.
- D'Ávila-Bacarji KMG, Marturano EM, Elias LCS. Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. *Paidéia (Ribeirão Preto)*. 2005;15(30):43-55.
- Scliar-Cabral L. Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades. *Letras Hoje*. 1995;30(2):21-35.
- Brito AE. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Rev Iberoam Educ*. 2007;44(4):1-9.
- Maimoni EH, Ribeiro OM. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *Rev Bras Est Pedag*. 2006;87(217):291-301.
- Menezes-Filho N. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil [Internet]. São Paulo: Instituto Futuro Brasil [citado 2008 Set 22]. Disponível em: http://www.eg.fjp.mg.gov.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf
- Snowling M, Stackhouse J. *Dislexia, fala, linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed; 2004.
- Marturano EM. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicol Refl Crít*. 2006;19(3):498-506.
- Bradley RH, Corwyn RF. Socioeconomic status and child development. *Annu Rev Psychol*. 2002;53:371-99.
- Fan X, Chen M. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educ Psychol Rev*. 2001;13(1):1-22.
- Scliar-Cabral L. Pela melhor definição das capacidades em consciência fonológica. *Letras de Hoje*. 1998;33(4):13-20.
- Beyer HO. Distúrbios de aprendizagem: do conceito à tarefa pedagógica: perspectivas de compreensão e propostas de intervenção. *Integração*. 2001;13(23):29-33.
- Zorzi JL, Serapompa MT, Faria AF, Oliveira OS. A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas. *Rev Assoc Bras Psicopedag*. 2004;21(65):146-56.
- Megale AH. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *ReVEL: Rev Virt Estud Linguag*. [Internet]. 2005 Ago [citado 2008 Ago 21]; 3(5). Disponível em: http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf
- Moura SRS, Cielo CA, Nogaró A. Crianças bilíngües alemão/português: dessonorizações na escrita em português. *Fono Atual*. 2005;8(34):43-8.
- Moojen S. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. *Bol Assoc Estat Psicopedag São Paulo*. 1985;(7):5-12.
- França MP, Wolff CL, Moojen S, Rotta NT. [Oral language acquisition: relation and risk for written language]. *Arq Neuropsiquiatr*. 2004;62(2B):469-72. Portuguese.
- Marcelli D. *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra*. Porto Alegre: Artmed; 1998. Capítulo 6, Psicopatologia da linguagem; p. 89-101.
- Gindri G, Keske-Soares M, Mota HB. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-Fono*. 2007;19(3):313-22.
- Arduini RG, Capellini SA, Ciasca SM. [Comparative study of the neuropsychological and neuroimaging evaluations in children with dyslexia]. *Arq Neuropsiquiatr*. 2006;64(2B):369-75. Portuguese.