

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA  
EM PRÉ-ESCOLARES DE  
NSEC DISTINTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA  
EM PRÉ-ESCOLARES DE  
NSEC DISTINTOS

Tese submetida à Universidade Federal de  
Santa Catarina para a obtenção de grau  
de MESTRE EM LETRAS — opção Lingüística,  
por:

MARIA SELMA DA CAMARA LIMA PEREIRA

junho .— 1977

ESTA TESE FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM LETRAS — OPÇÃO LINGÜÍSTICA —  
E APROVADA EM SUA FORMA FINAL PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

*Leonor Scliar Cabral*

Prof. Dra. Leonor Scliar Cabral  
Orientadora

*Doloris Ruth Simões de Almeida*

Profa. Dra. Doloris Ruth Simões de Almeida  
Integradora

Apresentada perante  
a Banca Examinadora  
composta dos  
professores:

*Leonor Scliar Cabral*

*Guimelle Leonard*

*Doloris*

Oferecimento

Aos meus pais, esposo e filhos  
pelo muito de amor, compreen-  
são e incentivo.

## Agradecimento

À UFRN, pela oportunidade e pelo apoio constante.

À Profa. Dra. LEONOR SCLiar CABRAL, dedicada e proficiente orientadora.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSC, especialmente à Profa. Andrietta Lennard, minha primeira mestra de Psicolingüística.

Aos diretores do Jardim de Infância "Crianças Felizes" e do Instituto de Alfabetização e Artes, onde essa pesquisa foi realizada.

À diretora e psicólogas do Serviço de Psicologia Aplicada e às alunas do Curso de Ciências Sociais da UFRN pela contribuição emprestada a este trabalho.

A todos os que direta ou indiretamente tornaram possível a realização desta dissertação.

SUMÁRIO

	Página
Introdução	
1. O problema .....	01
1.1 A educação pré-escolar no Brasil.....	02
1.2 Atendimento ao pré-escolar, uma das metas prioritárias do MEC: 1977.....	03
2. A hipótese.....	04
3. Objeto e delimitação do trabalho.....	05
4. A metodologia.....	06
5. Organização .....	07
5.1 Estrutura.....	07
5.2 Nomenclatura e convenções.....	07
Capítulo I	
O carente cultural: conceitos e características.....	09
1.1 BERNSTEIN.....	10
1.1.1 A hipótese.....	11
1.1.2 Definição e análise dos códigos.....	14
1.1.3 A instituição escolar.....	19
1.1.4 Conclusões.....	22
1.2 LENTIN.....	23
1.2.1 Linguagem e comunicação.....	24
1.2.2 O papel da escola maternal.....	29
1.2.3 Escolarização de crianças carentes culturais.....	34
1.3 PATTO.....	37
1.3.1 O problema.....	38
1.3.2 Características da criança carente cultural.....	39
1.3.3 Programas de educação compensatória.....	43
1.3.4 Conclusões.....	47
1.4 WITTER.....	48
1.4.1 Comportamento verbal e conseqüências na escolarização	49
1.4.2 Características das famílias privadas culturalmente..	50
1.4.3 O privado cultural e a escola.....	52
1.5 CRÍTICAS.....	54

Capítulo II	Página
A Pesquisa	
2.1 O trabalho de campo: Metodologia.....	61
2.1.1 Procedimentos prévios.....	61
2.1.2 Desenvolvimento do trabalho de campo.....	66
Quadro nº 1	
Levantamento sócio-econômico-cultural: GM.....	70
Quadro nº 2	
Levantamento sócio-econômico-cultural: GT.....	71
Quadro nº 3	
Resultados dos testes de maturidade intelectual: GM	72
Quadro nº 4	
Resultados dos testes de maturidade intelectual: GT	73
2.2 Análise quantitativa.....	74
2.2.1 Tipos e ocorrências de substantivos, Adjetivos e verbos.....	75
Quadro nº 5	
Tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos: quantificação individual.....	78
Quadro nº 6	
Tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos: quantificação por grupo.....	80
Quadro nº 7	
Tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos: quantificação por faixa etária.....	81
Quadro nº 8	
Tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos: quantificação por sexo.....	82
Quadro nº 9	
Tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos: quantificação por grupo social.....	83
2.2.2 Extensão da sentença.....	84
Quadro nº 10	
Número de itens produzidos: quantificação individual e por grupo.....	87
Quadro nº 11	
Número de itens produzidos: quantificação por faixa etária.....	89

Quadro nº 12	
Número de itens produzidos: quantificação por sexo	90
Quadro nº 13	
Número de itens produzidos: quantificação por grupo social.....	91
Quadro nº 14	
Número de sentenças maiores (períodos): quantificação individual e por grupo.....	95
Quadro nº 15	
Média de itens lexicais das sentenças maiores: quantificação por grupo.....	98
Quadro nº 16	
Média de itens lexicais das sentenças maiores: quantificação por faixa etária.....	98
Quadro nº 17	
Média de itens lexicais das sentenças maiores: quantificação por sexo.....	99
Quadro nº 18	
Média de itens lexicais das sentenças maiores: quantificação por grupo social.....	99
2.2.3 Arquilexemas.....	100
Quadro nº 19	
Número de arquilexemas: quantificação por grupo...	101
2.2.4 Substantivos abstratos.....	102
Quadro nº 20	
Número de substantivos abstratos: quantificação por grupo.....	103
Quadro nº 21	
Relação entre o número de abstratos e o número total de substantivos produzidos.....	104
2.2.5 Adjetivação.....	105
2.2.6 Orações independentes e subordinadas.....	106
Quadro nº 22	
Número de orações produzidas: quantificação por grupo.....	107



	Página
Quadro nº 23	
Classificação das orações coordenadas: quantificação por grupo.....	108
Quadro nº 24	
Classificação das orações subordinadas: quantificação por grupo.....	108
Quadro nº 25	
Orações desenvolvidas e reduzidas.....	109
2.3 Análise qualitativa.....	110
2.3.1 Linguagem simplificada.....	110
2.3.2 Isotopia do discurso.....	112
2.3.3 Tipos de orações.....	114
2.3.4 Arquilexemas.....	120
2.3.5 A aquisição do "eu".....	124
Conclusões.....	127
Notas.....	137
Bibliografia.....	141
Anexos	
A - Questionário sociolinguístico.....	148
B - Anamnese.....	152
C - <u>Corpus</u> .....	154
D - Tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos.....	197
E - Exemplificação dos tipos de orações.....	232

## RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa realizada em Natal, RN, no ano de 1976 e teve por objetivo analisar o comportamento lingüístico de quatro grupos de crianças carentes culturais, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias (4 e 5 anos), em comparação com outros quatro grupos de crianças de nível-sócio-econômico cultural médio e médio-alto, obedecidos os mesmos critérios estabelecidos para os primeiros, no que concerne às variáveis sexo e faixa etária, perfazendo um total de 40 sujeitos.

O Capítulo I trata da resenha bibliográfica sobre conceitos e características do carente cultural e das implicações de ordem pedagógica que podem advir da marginalização cultural.

O Capítulo II está dividido em três partes. A primeira trata da metodologia do trabalho de campo; a segunda é consagrada à análise quantitativa dos dados obtidos, e a terceira diz respeito à análise qualitativa das diferenças sintático-semânticas evidenciadas nos dados fornecidos pela pesquisa.

Conclui-se pela implantação imediata da educação pré-escolar como a terapêutica mais eficaz para equalizar as oportunidades educacionais da preparo global da população de carenciados culturais, tendo em vista o início do processo regular de escolaridade.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research-work done in Natal, RN, in 1976, whose aim was to analyse the linguistic behavior in four groups of culturally deprived children of both sex and different ages (four and five). These groups were compared to other four groups of medium and high-medium social-economical-cultural standard children, following the same criteria established for the first four groups, concerning sex and age. The eight groups amounted forty children.

The first chapter deals with a bibliographic review of concepts and characteristics of the culturally deprived child and pedagogic implications which can spring from the cultural marginalization. The second chapter is divided into three parts: the first is related to the methodology of the field work; the second part contains a quantitative analysis of the data; the third deals with a qualitative analysis of the syntactic-semantic differences shown by the data obtained in the research.

The conclusion suggests an immediate introduction of preschool education as the most efficient therapy to give equal educational opportunities to prepare the whole population of culturally deprived, considering the beginning of the regular process of education.

## RÉSUMÉ

Cette dissertation est le résultat d'une recherche sur le terrain réalisée à Natal, RN, pendant l'année - 1976. Son objet était l'analyse du comportement linguistique de quatre groupes d'enfants défavorisés culturellement, des deux sexes et d'âge différent (4 et 5 ans), comparés à quatre autres groupes d'enfants de niveau socio-culturel moyen et haut, obéissant aux mêmes critères établis pour les premiers, en ce qui concerne les variables sexe et âge. On a étudié 40 sujets.

Le premier chapitre examine la bibliographie sur les concepts et les caractéristiques du défavorisé culturellement et les implications d'ordre pédagogique qui pourraient survenir à cause de cette marginalisation culturelle.

Le deuxième chapitre est divisé en trois parties. La première examine la méthodologie de la recherche sur le terrain; la deuxième est dédiée à une analyse quantitative des données obtenues et la troisième à une analyse qualitative des différences syntactico-sémantiques mises en évidence par les données fournies par la recherche.

On conclut que l'introduction immédiate de l'éducation pré-scolaire serait le remède le plus efficace pour égaliser les opportunités éducationnelles de préparation globale pour une population défavorisée culturellement, en considérant les débuts du processus régulier de scolarité.

## INTRODUÇÃO

### 1. O PROBLEMA

Há vários anos, vêm os responsáveis pela educação se preocupando seriamente com dois problemas que parecem destruir os objetivos de uma bem montada política educativa: a repetência e a evasão escolar. Esses fenômenos aparecem ao longo da escolarização do 1º grau, sobretudo na passagem da 1ª para a 2ª série, quando mal o aluno enceta seu período normal de iniciação à aprendizagem escolar.

As variáveis que influem no baixo rendimento escolar têm sido exaustivamente pesquisadas e três aspectos podem ser apresentados como básicos para a detecção do problema: a estrutura do sistema, a qualificação do corpo docente e a situação do aluno.

No Brasil, segundo o Plano Setorial do MEC (1974),

é de 45% a repetência da 1ª à 8ª série.....  
os dados, efetivamente, não eliminam a verdade de que entre o global de alunos repetentes no antigo ensino primário brasileiro, 53% são reprovados na 1ª série.

Muitos outros dados poderiam ser aqui fornecidos, no sentido de propiciar um exame mais acurado da situação. Entretanto, para os objetivos da presente dissertação é importante, apenas, que se tome conhecimento do problema e que se procure a maneira mais racional de minimizá-lo. Algumas sugestões serão apresentadas nas conclusões deste trabalho.

## 1.1 - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL

Todos os países, mesmo os mais desenvolvidos, vêm lutando em favor de uma política educacional que possa atenuar os problemas de evasão e repetência, sobretudo no ensino fundamental. A solução encontrada foi a da criação da educação pré-escolar, cujo planejamento e metodologia variam de um país a outro, mas que apresentem um objetivo comum: o de propiciar à criança a aquisição de comportamentos imprescindíveis a um satisfatório desempenho na faixa de escolarização subsequente.

No Brasil, o problema é bastante grave, uma vez que a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, em seu art. 20 prevê a obrigatoriedade de escolarização dos 7 aos 14 anos, de forma que, embora recomende no art. 19, §2º "que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes", não teve meios de controlar, em todos os sistemas estaduais, a criação de escolas que visassem à educação pré-escolar.

Assim, o ensino de 1º grau não tem propiciado os resultados almejados. O fator principal, entre muitos outros, é o da situação do alunado. Grande parte das crianças que têm acesso à escola é sócio-econômico-culturalmente carente e não consegue acompanhar o nível de aprendizagem exigido pela escola, que se baseia sobre valores e interesses específicos de classe média.

O planejamento, os objetivos, as formas de aferição de aprendizagem são altamente seletivos e o resultado é sempre a desistência (evasão) ou a reprovação, às vezes repetida, o que leva também ao abandono da escola.

Não se pode dizer que não haja estabelecimentos dedicados à educação pré-escolar no Brasil, mas a sua grande maioria está ligada à rede particular de ensino, inacessível à criança carente cultural.

1.2 - ATENDIMENTO AO PRÉ-ESCOLAR,  
UMA DAS METAS PRIORITÁRIAS DO MEC: 1977

Em 1974 a Conselheira Eurides Brito da Silva apresentou ao CFE a indicação 45/74 que dispõe sobre a importância da educação pré-escolar e a necessidade de incrementá-la nos diversos sistemas de ensino. Esse tipo de educação viria a propiciar um desempenho ótimo da criança na sua fase de escolarização regular. O Parecer da Câmara de Ensino de 1ª e 2ª graus, aprovado em 05/07/74, que teve como relator o Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, concorda com a Indicação e incentiva a criação de tal ensino. O relator, em rica e aprofundada explanação, aponta entre os motivos, o objetivo de

equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vaga, mas, principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento ao que desfrutam, pela riqueza do "currículo escondido", as crianças das classes média e alta. (p. 6)

Já em 1975 a Consa. Terezinha Saraiva emite o Parecer nº 1.600/75, aprovado em 07/05/75 que normatiza a formação do professor a nível de 2ª grau, para atender à educação pré-escolar.

A conclusão, subscrita e aprovada pela Câmara de Ensino de 1ª e 2ª graus, prevê a formação do professor de educação pré-escolar com a duração mínima de 2.900 horas.

Os professores que desejarem lecionar nas classes pré-escolares deverão cursar mais um ano de estudos, voltados para a parte de formação especial.... relativos à especialização para o atendimento de crianças na faixa etária que precede ao ensino de 1ª grau. (p. 13)

Como se pode observar, já a partir de 1974 vem o Governo se empenhando no sentido de estimular e propiciar meios para a

criação de estabelecimentos pré-escolares. Os Estados, através de seus Conselhos de Educação, já estão também conscientizados do problema e vêm baixando instruções normativas, visando à consecução de tais programas. É de se esperar, que dentro de alguns anos, os fantasmas da repetência e evasão escolar tenham seus índices consideravelmente rebaixados em nosso sistema educacional.

## 2. A HIPÓTESE

Tomando por base os estudos realizados por diversos pesquisadores (ver resenha da bibliografia pertinente), tentou-se estabelecer uma hipótese de trabalho, onde se pudessem detectar as principais diferenças de linguagem entre as crianças carentes culturais e as de nível médio e médio-alto.

O aspecto lingüístico foi escolhido por três motivos. Primeiramente, pelo pré-requisito técnico com o qual deve se munir qualquer pessoa que se proponha a realizar uma pesquisa. Em segundo lugar, pela quase inexistência de pesquisas brasileiras nesse setor que se considera hoje um dos fatores essenciais do insucesso escolar (ver BERNSTEIN, LENTIN, WITTER, cap.I). Finalmente, e em decorrência provavelmente do fator anterior, pela importância relativamente pequena que os órgãos oficiais responsáveis pela implantação da educação pré-escolar vêm dando ao aspecto de desenvolvimento lingüístico na programação geral das atividades a serem incluídas no atendimento ao pré-escolar. Aliás, esse fato pode ser constatado se se analisar o currículo estabelecido pelo EFE com o objetivo de habilitar os professores para o magistério do pré-escolar.

Na 4ª série ou nos estudos adicionais, quando se vai formar o professor ao nível de 2º grau para atender ao pré-escolar, a parte especial será configurada por quatro grandes matérias:

- 1) Fundamentos da Educação Pré-Escolar, abordados os aspectos histórico, legal, filosófico e sociológico;
- 2) Desenvolvimento do pré-escolar, sob os aspectos biológicos e psicológicos;



- 3) Didática da Educação Pré-Escolar ;  
 4) Prática da Educação pré-escolar, incluindo estágio supervisionado. (p.13)

Como se pode observar, os estudos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, imprescindíveis para quem vai justamente propiciar esse desenvolvimento para garantir um desempenho satisfatório exigido pela escola de 1º grau, não foram levados em consideração.

Isso posto, a hipótese de trabalho da presente dissertação pode ser formulada nos seguintes termos:

Crianças pertencentes ao nível sócio-econômico-cultural baixo (carentes culturais) apresentariam um estágio de desenvolvimento lingüístico inferior ao de crianças da mesma faixa etária, de nível sócio-econômico-cultural médio e médio-alto.

Essa seria uma hipótese mais geral. Para melhor analisar e computar os dados adquiridos através do corpus, a hipótese geral será subdividida em três hipóteses menores, ou sub-hipóteses, obedidas as três variáveis, que são, geralmente analisadas, nas pesquisas de correlação realizadas na área de Psico-Sociolingüística: faixa etária, sexo e nível sócio-cultural.

As três sub-hipóteses serão assim formuladas:

- a) O desenvolvimento lingüístico das crianças evoluiria com o aumento da faixa etária, que revela, grosso modo, a maturação.
- b) As crianças de sexo feminino teriam um desenvolvimento lingüístico superior às de sexo masculino.
- c) As crianças carentes culturais apresentariam estágio de desenvolvimento lingüístico inferior ao de crianças de nível sócio-econômico-cultural médio e médio-alto.

### 3. OBJETO E DELIMITAÇÃO DO TRABALHO

A presente dissertação tem por objeto precípua a análise do comportamento lingüístico de 4 grupos de crianças carentes culturais de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias (4 e 5 anos) em comparação com outros 4 grupos de crianças de nível sócio-econômico-cultural médio e médio-alto, obedecidos os mesmos

critérios estabelecidos para os primeiros grupos, no que diz respeito às variáveis sexo e faixa etária.

Como uma análise lingüística completa envolveria abordagens fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, tornou-se necessário delimitar os aspectos a serem avaliados no presente trabalho, deixando-se de analisar certos dados, não por desconhecer a sua importância, mas por imperativo de fatores outros, como a disponibilidade de tempo suficiente para um tratamento mais aprofundado e discussão mais acurada dos resultados.

Dessa forma, primeiramente serão avaliados os dados quantitativos referentes a:

- a) tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos.
- b) extensão média da sentença
- c) número de substantivos abstratos --
- d) número de adjetivos
- e) número de arquilexemas
- f) número de orações independentes e subordinadas.

Em segundo lugar, far-se-á uma análise qualitativa desses mesmos dados, acrescentando-se alguns aspectos julgados importantes para uma melhor apreciação crítica dos resultados: aspecto simprático da linguagem, isotopia do discurso, tipos de orações, etc. O capítulo II explicitará mais pormenorizadamente os assuntos, objeto de discussão.

Ainda seria necessário enfatizar que não se perseguiu objetivos de compreensão de linguagem, por dois motivos: primeiro, por razões de delimitação da pesquisa; segundo, porque nessa área vêm sendo realizados bons trabalhos por psicólogos e lingüistas, em S. Paulo.<sup>1</sup> Na presente dissertação, a parte relativa à pesquisa lingüística foi dirigida tendo em mira o aspecto da produção lingüística.

#### 4. A METODOLOGIA

Em se tratando de uma pesquisa de correlação, o método comparativo evidencia sua primazia. Assim, a quantificação, interpretação e análise dos dados serão realizados a partir de compa-

rações, levando-se em consideração as três variáveis já referidas no item anterior.

Por outro lado, como se objetiva atingir à verificabilidade das teorias expostas no capítulo I, apelar-se-á para investigações características do método hipotético-dedutivo.

Assim, os dois métodos se complementam para possibilitar o tratamento da questão.

Quanto à metodologia do trabalho de campo, preferiu-se descrevê-la detalhadamente no início do Capítulo II.

## 5. ORGANIZAÇÃO

### 5.1 - ESTRUTURA

O presente trabalho tem estrutura simples: uma introdução, um desenvolvimento e conclusões. O desenvolvimento compreende 2 capítulos. O primeiro é reservado às resenhas bibliográficas, onde se pretende expor o pensamento de quatro autores: BERNSTEIN (1961-1971); LENTIN (1976); PATTO (1973) e WITTER (1976). Os livros resenhados dizem respeito a conceitos e características do carente cultural. A resenha bibliográfica terá por objetivo o conhecimento de teorias que servirão de embasamento ao desenvolvimento do Cap. II e às conclusões apresentadas na presente dissertação.

O segundo capítulo será consagrado à pesquisa de campo e será subdividido em três partes: a) a metodologia; b) análise quantitativa e c) análise qualitativa dos dados obtidos.

### 5.2 - NOMENCLATURA E CONVENÇÕES

Como se pretende que o presente trabalho possa oferecer alguma contribuição ao pessoal que lida diretamente com educação, procurou-se utilizar uma nomenclatura acessível no que diz respeito aos aspectos lingüísticos analisados, uma vez que o emprego de terminologia sofisticada poderia prejudicar a compreensão

de certos aspectos importantes do desenvolvimento lingüístico da criança para aqueles que não labutam diretamente nesse setor. Desta forma, procurou-se fazer uso da metalinguagem sempre que apareçam terminologias lingüísticas específicas, muitas vezes ainda não cunhadas em língua portuguesa.

Por outro lado, o esclarecimento de algumas convenções é imprescindível para compreender os critérios empregados na identificação dos sujeitos:

T = sujeito de nível sócio-econômico-cultural médio e médio-alto;

M = sujeito de nível sócio-econômico-cultural baixo.

T e M foram usados na convenção por representarem os bairros onde estão localizadas as escolas selecionadas para a pesquisa, respectivamente, TIROL e MERETO.

F = sujeito do sexo feminino

M = (na 2ª posição) = sujeito do sexo masculino

4 = sujeito de 4 anos

5 = sujeito de 5 anos.

Os algarismos finais, de 1 a 5, identificam os sujeitos de cada grupo por ordem de entrevista.

Assim, por exemplo, TM42 representará o segundo entrevistado de 4 anos de sexo masculino do Tirol, enquanto MF55 será o último entrevistado de 5 anos e de sexo feminino do Mereto.

## CAPÍTULO I

### O CARENTE CULTURAL: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

No presente capítulo serão apresentadas as idéias de alguns autores que vêm se dedicando ao estudo do carente cultural, atualmente de grande interesse nas áreas da Psicologia, Sociologia e Lingüística, sobretudo pelas implicações de ordem pedagógica que estão a exigir um tratamento científico, a fim de que o conhecimento do problema venha a possibilitar a fixação de medidas educacionais capazes de solucioná-lo ou, pelo menos, de minorá-lo.

Como este trabalho não tem pretensões mais amplas, dadas as características peculiares a uma dissertação de Mestrado, não se pretendeu esgotar toda a literatura a respeito do assunto. Foram selecionados alguns autores bastante representativos que procuram discutir o assunto de forma clara e objetiva, de modo que os conceitos aqui apresentados possam servir de base teórica ao trabalho desenvolvido a partir do Capítulo II.

Assim, serão resenhadas as idéias de BERNSTEIN, educador, psicólogo, sociólogo e linguista inglês, que há mais de uma década vem realizando pesquisas sobre a carência cultural na Inglaterra. O livro resenhado, Langage et classes sociales; codes sociolinguistiques et contrôle social (1975) foi traduzido para o francês por CHAMBOREDON e contém onze dos mais representativos trabalhos de BERNSTEIN.<sup>2</sup> A partir dos resultados obtidos em suas pesquisas, pôde o autor formular uma teoria que, neste capítulo, será apresentada nos aspectos pertinentes aos objetivos desta dissertação.

Em seguida, examinar-se-á a obra de LENTIN, linguista francesa que vem se dedicando ao estudo do desenvolvimento da lingüe-

gem em crianças pertencentes a diferentes camadas sociais. A resenha aqui apresentada tomará por base o livro Apprendre à parler; à l'enfant de moins de 6 ans (1976, tomo 1).

Não seria justo, entretanto, analisar apenas as idéias contidas em livros de autores estrangeiros, uma vez que no Brasil já se inicia um excelente trabalho a respeito da Privação Cultural, com a vantagem de abordar, além dos problemas universalmente existentes, alguns aspectos próprios ao carente cultural brasileiro. Serão, portanto, reseñhados os trabalhos de PATTO, Privação cultural e educação pré-primária (1973) e de WITTER, Privação cultural; instrução programada (1976), ambos bastante elucidativos à detecção do problema, suas causas e conseqüências.<sup>3</sup>

A apresentação da matéria neste capítulo terá como objetivo a exposição, na medida do possível, clara e didática da teoria defendida pelos autores, abordados, entretanto, somente os aspectos que dizem respeito ao conceito do carente cultural<sup>4</sup>, características lingüísticas que o identificam e processos de escolarização específicos, abandonando-se outros aspectos discutidos pelos autores, que, embora importantes, fogem ao objetivo desta dissertação.

Quanto ao aspecto técnico da chamada bibliográfica, optou-se pela indicação da página do livro simplesmente, uma vez que a obra consultada referente a cada autor já foi citada no início deste capítulo. As traduções de autores estrangeiros foram feitas pela pesquisadora, salvo nos casos de citação de 2ª mão. Nesse caso, serão citadas os tradutores.

#### 1.1. - BERNSTEIN

A teoria sociológica da aprendizagem apresentada por BERNSTEIN teve como motivação um fato observado nas escolas públicas de Londres: o fracasso escolar e, posteriormente, o desvio (indisciplina escolar e delinqüência) das crianças de classe operária, mais particularmente das camadas mais inferiores dessa mesma classe.

A partir dessa constatação, o autor inicia o estudo do pro

blema abordando-o sob o ponto de vista lingüístico, sociológico e psicológico. Faz observações importantes a respeito dos diferentes modelos de aprendizagem a que a criança está exposta desde a mais tenra idade e que são reforçados progressivamente, à medida que ela cresce. Reconhece, outrossim, a dificuldade no tratamento da questão, uma vez que os determinantes sociais que favorecem à diferenciação das aprendizagens e das disposições mentais, mantêm relações muito complexas, sendo extremamente difícil isolar a influência específica a cada uma das diferentes variáveis.

Entretanto, como se trata de um problema crucial para os educadores em geral, o autor se dispõe a analisá-lo a partir do esquema teórico, dividido em três itens para fins de clareza na presente dissertação,

- a) Como uma dada estrutura social torna-se parte da experiência do indivíduo?
- b) Por que processo se realiza essa transformação?
- c) Quais as conseqüências desse fato no tocante à educação?

#### 4.1.1 HIPÓTESES

Para responder às questões, o autor formula a hipótese de que as diferenças lingüísticas entre as camadas inferiores da classe operária e a classe superior que os estudos mensuram não são o reflexo direto das diferenças de atitudes, mas resultam dos diferentes tipos de discurso que caracterizam cada uma dessas categorias.

É a partir desse pressuposto que BERNSTEIN analisa detalhadamente a importância da linguagem, responsável pelo sucesso escolar e profissional. Desta forma, pode-se notar que o ponto nevrágico do problema reside na forma do discurso e a questão será bem entendida se se considerar que é o discurso que assinala tudo o que tem significação — afetiva, intelectual e socialmente — e que a experiência de um indivíduo se constitui e se transforma em função do que realmente tem significação para ele. Nessa mesma linha de pensamento, o autor conclui que as formas

de linguagem dependem de características culturais, e não de características individuais. Seria, portanto, o nível cultural que determinaria a possibilidade ou impossibilidade de adquirir competências intelectuais e sociais que condicionariam o sucesso escolar e profissional.

Para racionalizar o estudo de tal problema, BERNSTEIN propõe a divisão do discurso em dois tipos diversos, dependentes do meio social. A divisão em "Linguagem formal" e "Linguagem comum" caracterizaria os seus usuários. É bom lembrar que os termos usados acima evoluíram a partir de 1970 para "Código Elaborado" e "Código Restrito" e embora o autor não explique o motivo da mudança de terminologia, tudo leva a crer que os primeiros termos usados poderiam suscitar interpretações indevidas tendo em vista a carga polissêmica de que são possuidores.

Feitas essas observações passa-se a apresentar as características essenciais de cada um desses tipos de linguagem e as observações feitas pelo autor, tendo em vista o seu emprego.

#### Linguagem Comum

- a) "Frases curtas, gramaticalmente simples, algumas vezes incompletas, apresentando construção sintática deficiente;
- b) emprego simples e repetitivo de conjunções ou de locuções conjuntivas;
- c) raro emprego de subordinadas;
- d) incapacidade de fixação sobre um determinado assunto, o que gera a desorganização do conteúdo da informação;
- e) emprego rígido e limitado de adjetivos e advérbios;
- f) raro emprego do aspecto impessoal nas sentenças (se apassivador ou indeterminante);
- g) emprego freqüente de enunciados que produzem afirmações categóricas;
- h) expressões formuladas de modo a solicitar do interlocutor uma concordância com o enunciado precedente (não é?, você não acha?) Pode-se chamar a esse procedimento de retórica do consentimento ou do apelo ao consenso";



i) escolhas individuais realizadas frequentemente no conjunto de aspectos proverbiais e,

j) impressões individuais implícitas na organização frasal :  
é uma linguagem de significação implícita." (p. 40)

### Linguagem formal

a) Precisão na organização gramatical e sintática;

b) modificações lógicas e ênfases são transmitidas por meio de uma construção gramaticalmente complexa e, especialmente, por meio de conjunções e orações subordinadas;

c) emprego freqüente de orações que indicam relações lógicas e outras proposições que indicam proximidade espacial e temporal;

d) emprego freqüente de pronomes impessoais;

e) seleção rigorosa de adjetivos e advérbios;

f) impressões individuais verbalizadas por intermédio da estrutura de relação entre as orações e dentro delas, isto é, de forma explícita;

g) o simbolismo expressivo, condicionado por essa forma linguística, distingue detalhadamente os significados, em vez de reforçar as palavras dominantes ou de acompanhar os enunciados de uma maneira indiferenciada e,

h) o uso linguístico possibilita a organização da experiência numa hierarquia conceitual complexa." (p. 30)

A partir dessas características, o autor desenvolve as considerações sobre os dois tipos de linguagem que aqui serão resumidos em suas idéias principais.

Para BERNSTEIN, enquanto a linguagem formal facilita a elaboração verbal das intenções subjetivas, aguça a sensibilidade para as distinções e diferenças e torna possível a organização da experiência, a linguagem comum não favorece a comunicação das idéias, nem as relações que necessitam de uma formulação precisa. Isso posto, passa o autor a desenvolver como argumento o fato de que uma criança de classe superior aprende dois tipos de linguagem, usando ambas em função do contexto social em que se encontra. A aprendizagem de uma criança de classe inferior, entretanto, se encontra

reduzida à linguagem comum. Aspectos psicológicos e sociológicos seriam, certamente, os responsáveis por esse tipo de comportamento. Na realidade, as crianças pertencentes às classes superiores recebem uma socialização formalmente organizada; seu comportamento é corrigido e orientado em função de um conjunto explícito de fins e valores que estabelece um sistema estável de recompensas e punições. Há o estabelecimento de uma relação direta entre EDUCAÇÃO, VIDA EMOCIONAL DA CRIANÇA e o FUTURO. As crianças de classes inferiores, ao contrário, não recebem uma socialização formalmente organizada em função de seu desenvolvimento. O sistema de recompensas e punições é, em geral, arbitrário e, sobretudo, não há aquela relação entre EDUCAÇÃO e FUTURO, pois valorizam-se sobremaneira as ocupações presentes, de forma que prazeres e privações do presente tornam-se prazeres e privações absolutos.

Observando-se os aspectos acima descritos, pode-se verificar que, sendo a linguagem um meio para que o indivíduo responda a seu ambiente e aja em interação com ele, torna-se claro que os aspectos da estrutura lingüística das crianças de classe superior são privilegiados: servem de mediação entre sentimento e pensamento. A afetividade se transforma pelo discurso, e este, por sua estrutura, possibilita a expressão de diferenças individuais, processo que se reforça sempre que a criança entra em contacto com o modelo adulto.

Parece existir uma interação dinâmica entre a forma do discurso aprendido, as experiências que ele organiza e os comportamentos. A experiência de um locutor é condicionada e diferenciada pela linguagem e através da linguagem. ( p. 64-5)

### 1.1.2 - DEFINIÇÃO E ANÁLISE DOS CÓDIGOS

Apreciados esses aspectos julgados pertinentes à compreensão da importância da linguagem como meio de transmissão de experiências e de tipos de comportamento, parece interessante verificar a evolução do pensamento do autor, já a partir de 1970, quando ele passa a dividir os tipos de linguagem em "CÓDIGO RESTRITO e CÓDI-

GO ELABORADO".

Antes de definir os códigos, algumas considerações de ordem teórica fazem-se necessárias. De acordo com o autor, os códigos referem-se à "performance" e não à "competência" no sentido chomskiano. Eles, portanto, não se referem à língua como sistema, mas à linguagem como ato de fala, atividade exercida pelos falantes. Entretanto, o conceito de "performance" usado por BERNSTEIN amplia qualitativamente o conceito de "performance" usado por CHOMSKY, levando-o à dimensão pragmática da realização concreta da comunicação. Nessa mesma linha situa-se DELL HYMES (1971), que, em seu artigo sobre "Competência Comunicativa", emprega esse termo para abranger elementos de natureza lingüística, psíquica, social e pragmática da comunicação em geral.

Após as considerações acima, já é possível definir os códigos de acordo com as idéias do autor. Aqui, para facilitar a metodologia na exposição do pensamento de BERNSTEIN, procurou-se dividir didaticamente essa definição tendo em vista os três aspectos por ele incluídos em sua tentativa de explicitação do assunto: uma definição ao nível lingüístico, uma definição ao nível psicológico e finalmente as condições sociológicas para a formação dos dois códigos.

#### Definição ao nível lingüístico

A definição ao nível lingüístico está baseada na predizibilidade, isto é, ela parte da previsão de elementos sintáticos que servirão de base à organização do discurso significante.

Sob esse aspecto, no "código elaborado", o locutor dispõe de uma vasta escolha sintática e o modo de organização dos elementos não pode ter um grau de predizibilidade elevado. Desta forma, não seria possível predizer os elementos estruturais passíveis de seleção para organizar as significações, o que, contrariamente no "código restrito" pode ser previsto com pequeno risco de engano.

### Definição ao nível psicológico

O código elaborado facilita a expressão simbólica das intenções sob uma forma verbal, enquanto o código restrito a inibe. Para o comportamento isso resultaria em modos de autoregulação diferente a, portanto, de disposições diferentes.

### Condições sociológicas para a formação dos dois códigos

Segundo o autor, os códigos são uma realização de estruturas sociais diferentes, uma vez que os indivíduos aprendem seu papel social mediante os processos de comunicação. O meio social é, portanto, um fator importante para o surgimento de um ou de outro código. Assim, os códigos não dependem da capacidade intelectual dos indivíduos, mas da forma de relação social a que estão submetidos. BERNSTEIN chama a atenção uma vez mais para o fato de que o código restrito não se acha necessariamente vinculado a uma determinada classe social, já que todos os indivíduos de uma sociedade o empregam em algum momento. O problema é que as pessoas de classe social mais baixa só têm acesso a esse tipo de código, empregando-o em qualquer contexto ou situação.

Apreciadas essas definições, pode-se passar às características dos Códigos elaborado e restrito nos quais o autor retoma as mesmas idéias da linguagem formal e comum, agora apresentadas de forma mais clara.

A tradução aqui apresentada foi obtida através do trabalho de MARCUSCHI (p. 34).

Ainda de acordo com a sugestão desse autor, serão explicitadas apenas as características do "código elaborado", uma vez que os itens abordados por BERNSTEIN para caracterizá-lo são os mesmos, apenas invertidos, em relação ao código restrito.

### Características do Código Elaborado

- a) vocabulário mais amplo;
- b) associações paradigmáticas;
- c) maiores e mais pausas ao falar;
- d) maior seleção nas palavras a utilizar;
- e) maior riqueza na construção sintática;
- f) maior diversidade e troca no emprego de palavras na construção frasal;
- g) pequeno uso das conjunções "então", "assim", "e" e "porque";
- h) emprego mais freqüente de todas as outras conjunções;
- i) maior utilização da voz passiva;
- j) menor número de pronomes pessoais (tu, vós, eles);
- k) maior emprego de "a gente" (Fr. : on - )<sup>5</sup> e "se" como sujeito;
- l) maior número de pronomes indefinidos;
- m) maior emprego do "eu";
- n) maior número de preposições que apresentam relações lógicas;
- o) emprego de seqüências menos sociocêntricas;
- p) maior número de frases relativas;
- q) maior número de períodos subordinados e coordenados;
- r) emprego raro de ordens curtas ou perguntas breves;
- s) maior grau de simbolismo.

A partir dos itens acima analisados, o autor chega à conclusão de que o Código Elaborado favorece a um tipo de linguagem explícita, isto é, uma linguagem que possibilita a enunciação de conceitos analíticos. Já o Código Restrito apresenta uma linguagem de significação implícita que possibilita apenas a produção de conceitos descritivos e de enunciados de tipo restrito e geral.

Pelos conceitos expostos, já seria possível responder aos itens teóricos apresentados no início deste capítulo. Em resumo, a teoria de BERNSTEIN chega às seguintes conclusões:

- a) Estruturas sociais diferentes geram possibilidades linguísticas também diferentes que constituem, para o indivíduo, di

mensões significativas particulares.

b) A aprendizagem da língua é ao mesmo tempo a aprendizagem da estrutura social.

c) O papel mais importante do discurso é o de sensibilizar progressivamente a criança para as demandas futuras, das quais ela será objeto, orientando sua experiência e estabilizando suas percepções, processo sempre reforçado através do ato de linguagem.

d) Os sistemas lingüísticos de codificação e decodificação apresentam elevado grau de resistência às mudanças porque têm ramificações psicológicas e são funções da estrutura social.

Partindo da aceitação desses pontos básicos, BERNSTEIN admite que há duas possibilidades teóricas para que se efetue uma mudança. "A primeira consistiria em modificar a organização social, o que não seria uma solução da competência da Escola" e, acrescenta-se, provavelmente utópica. A segunda "consistiria em agir diretamente sobre o discurso como tal, o que, sob condições e métodos apropriados, poderia ser assumido pela instituição escolar." (p. 60)

BERNSTEIN elabora toda a sua teoria, enfim, para chegar à conclusão de que o código lingüístico usado pela criança é o responsável pelo seu sucesso ou insucesso escolar. Desta forma, as crianças reduzidas ao emprego de um código restrito terão, certamente, graves problemas de escolarização, cuja origem não reside num código genético, mas num código de comunicação culturalmente determinado.

Para provar a assertiva de sua afirmação, BERNSTEIN teve o cuidado de verificar, através de pesquisas (1958 e 1960) se haveria diferenças entre inteligência verbal e não-verbal e dependência contextual e não-contextual entre crianças pertencentes às duas classes. Os resultados mostraram que as crianças de classe superior apresentaram praticamente o mesmo número de pontos nos dois testes de inteligência (Raven-Progressive-Matrices-Test de inteligência não-verbal e o Mill-Hill-Vocabulary Scale Form 1 Senior Test de inteligência verbal), o que não aconteceu com as crianças de classe operária, sempre com um número inferior de pon

tos nos testes de inteligência verbal.

Por outro lado, ficou também constatado, através de pesquisa realizada na Universidade de Londres, que o código restrito su põe a dependência do contexto, uma vez que fornece um sistema de comunicação de caráter particularístico (significação contextual, implícita, dependente da situação dada), enquanto o código elaborado não supõe tal dependência por caracterizar uma comunicação de caráter universalista (significação explícita, acessível a qualquer pessoa). Tudo isso vem a significar que, quando se trata de verbalização, a criança de classe inferior encontra-se em desvantagem em relação à criança de classe superior.

### 1.1.3. - A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Considerados todos esses aspectos, passa o autor à análise da Escola, entidade responsável pelo desenvolvimento global desses dois tipos de crianças. Mais uma vez, por uma questão metodológica, pretende-se desenvolver as análises sobre a instituição escolar feitas por BERNSTEIN, tomando como base três aspectos, a saber: a estrutura atual da escola; os problemas de transferência de código; críticas ao ensino de compensação.

#### A estrutura atual da escola

Para o autor, os objetivos da escola coincidem, em todos os seus aspectos, com os objetivos educacionais das famílias de classe superior. Assim, a estrutura social da escola, os meios e fins da educação, constituem um quadro que as crianças de classe superior são capazes de aceitar, explorar e responder. Já não se pode dizer o mesmo em relação à criança de classe operária, que encontra na escola estrutura e valores desconhecidos, além de enfrentar, quanto à linguagem, uma dificuldade quase intransponível. Aliás, aí surge mais uma vez o problema da linguagem, agora focalizado sob novo aspecto, o da decodificação. É que, os usos lingüísticos do professor, sendo decodificados pela criança, po-

dem levar a uma ruptura na comunicação pedagógica, gerando-se às vezes, entre professor e aluno, verdadeira situação de bilinguismo. Esse problema é crucial, se se levar em consideração o fato de que é nos primeiros anos de escolarização que o aluno deve aprender a instrumentalização básica que lhe permitirá o sucesso no curso de nível médio. Aí as características do ensino se modificam, passando-se de "operações concretas" a "operações formais", cada vez mais analíticas e abstratas.

Para o autor, há uma necessidade urgente de uma política de mudanças na estrutura social das instituições de ensino, a fim de que, assim como a criança que dispõe de um código elaborado experimenta na escola um desenvolvimento social e lingüístico, também a criança carente cultural deva encontrar nas instituições educacionais o mesmo tipo de oportunidades. Isso exigiria, segundo BERNSTEIN, que a escola deixasse, sobretudo, de fazer discriminações do ponto de vista valorativo.

#### Os problemas de transferência de código

A mudança de código (do restrito para o elaborado) pode acarretar uma série de conseqüências que deverão ser conscientizadas por quem se dispõe a proporcionar tal mudança, no caso, a escola. Essa mudança implica muito mais do que uma simples troca na escolha lexical e sintática, uma vez que proporciona mudanças nas relações dos papéis sociais e nas maneiras de realização do controle social.

Um indivíduo que pertence a um determinado grupo e fala a sua linguagem, encontra nele uma espécie de segurança natural. A partir do momento em que não fala mais aquela linguagem do grupo, isso pode acarretar uma série de dificuldades, como a sua não aceitação pelo próprio grupo, gerando no indivíduo uma espécie de insegurança, característica de alguém que busca uma identificação social. Aliás, essa ligação com o grupo é manifestada sempre, tanto em aspectos lingüísticos como psicológicos. "O comportamento infantil é condicionado por intermédio da comunicação com o grupo e ajustado a uma grande diversidade de situações... (p. 65)



Quanto ao aspecto de mudança lingüística propriamente dita, abandonadas as conseqüências de ordem social e psicológica já examinadas, deve-se chamar a atenção para um aspecto de importância capital: a passagem de um código para outro não implica apenas mudanças no nível lexical e sintático, mas há, sobretudo, uma implicação de mudanças no nível semântico. O falante deve adquirir novo vocabulário, nova sintaxe fraseológica, para com isso expressar novo conteúdo significativo.

Finalmente, BERNSTEIN lembra que, embora toda situação pedagógica transmita valores, deve-se estar atento quando alguém se propõe a modificar deliberada e racionalmente a experiência dos indivíduos para ter a certeza de que

permitindo o acesso a novas significações não se chegue a uma perda da dignidade, que pudesse medir o valor de um homem pela escala de seu sucesso profissional (p.60).

### Crítica ao ensino compensatório

Os estudos realizados por BERNSTEIN na Inglaterra e outros trabalhos de sociólogos, psicólogos e lingüistas, sobretudo na Alemanha e EUA, despertaram o interesse dos educadores que, preocupados com o problema da escolarização do carente cultural procuraram soluções dentro da instituição escolar a fim de que a situação dessas crianças possa ser, se não resolvida, ao menos minorada.

Essa preocupação tem levado os educadores de todo o mundo à realização de seminários e congressos, onde se possa debater o assunto, em busca de uma solução satisfatória. Esses estudos deram origem ao "Ensino Compensatório", que visava superar, principalmente, as barreiras lingüísticas detectadas na escola.

O primeiro país a empregar o ensino compensatório foi os Estados Unidos, por volta dos anos 50. Depois, esse modelo pedagógico foi usado em grande escala na Inglaterra e na República Federal Alemã. Atualmente, vem sendo desenvolvido em diversos países.

Em síntese, o ensino compensatório visa à melhoria do nível das crianças carentes culturais, por meio de aulas de recuperação,

de acompanhamento nos horários extra-escolares ou ainda, por orientação especial em classes separadas. Os métodos específicos do ensino compensatório serão citados quando da resenha do livro Privação Cultural e Educação Pré-Primária, de PATTO

BERNSTEIN não considera esse tipo de ensino a solução adequada para o problema e aponta os diversos inconvenientes de sua adoção. Primeiramente, o próprio termo COMPENSATÓRIO leva à aceitação de que na família da criança falta alguma coisa, sendo preciso compensar essa falta. A criança seria vista, portanto, como um sistema incompleto. Com isso, procura-se dar a ela um novo sistema de valores e símbolos, sem a preocupação de adequar a escola à realidade social. Segundo o autor, é a escola que deve mudar as suas estruturas e não tentar adequar a família aos valores próprios da instituição. Em segundo lugar, há entre alguns educadores que adotaram o modelo, uma errônea associação entre código restrito e privação verbal, incapacidade de abstração, etc. o que BERNSTEIN não chegou a afirmar. Finalmente, ainda considera o autor que esse tipo de ensino, por exigir uma mudança radical no sistema escolar, acarreta grandes investimentos por parte do governo, sem que se possa atingir uma solução adequada e satisfatória.

#### 1.1.4 - CONCLUSÕES

Por todas as considerações apresentadas, tanto em sua teoria, como em suas críticas ao que já se tentou fazer em matéria de educação para resolver o problema da escolarização do carente cultural, era de se esperar que BERNSTEIN apresentasse sugestões válidas e viáveis para a solução do impasse constatado. Esperava-se, pelo menos, que ele indicasse como a escola poderia lidar com turmas heterogêneas, formadas por alunos pertencentes a classes sociais diferentes, fornecendo a todos a oportunidade de realização no campo pessoal, intelectual e social. Infelizmente, o autor, também educador, não chega a formular essas sugestões. Prefere colocar os problemas e apresentar as críticas aos sistemas educacionais vigentes, esperando, certamente, que a partir de um

colocações possam os pedagogos finalmente criar uma nova metodologia de ensino que seja capaz de alcançar os objetivos desejados; embora o próprio BERNSTEIN pareça não acreditar que essa solução seja exequível.

Em definitivo, não sabemos de que uma criança é verdadeiramente capaz, porque não temos ainda uma teoria que nos permita criar conjuntos de situações de aprendizagem ideais e mesmo, se essa teoria existisse, haveria poucas oportunidades de pô-la em prática na escala exigida. (p. 262).

## 1.2. LENTIN

Em seu livro Apprendre à parler à l'enfant de 6 ans-où? quand? comment?, tomo 1, LENTIN aborda o problema da aprendizagem da linguagem, analisando-o sob diferentes aspectos. Na presente resenha serão abordados os tópicos mais importantes de trabalho de LENTIN que dizem respeito ao conceito de LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, ao PAPEL DESEMPENHADO PELA ESCOLA MATERNAL na aprendizagem da linguagem e ao problema da ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CARENTES CULTURAIS, chamadas pela autora de desfavorecidas. Os processos de estimulação verbal e as possíveis correções e expansões do vocabulário e sintaxe são também analisados por LENTIN no livro em discussão, mas a aplicação prática desses processos é dirigida diretamente para aspectos específicos da língua francesa (negação, interrogação, emprego pronominal, etc.) que não se aplicam ao português. Desta forma, serão abordados, neste trabalho, apenas processos de estimulação de ordem mais geral que possam atender ao desenvolvimento lingüístico de qualquer criança, não importando a língua a que esteja exposta.

LENTIN teve como motivação para seu trabalho, a observação de estatísticas oficiais francesas que constatavam o fato de que 50 a 60% das crianças matriculadas na rede oficial de ensino não chegavam a concluir o curso elementar. Dessas crianças, verificou-se que 80 a 90% pertenciam aos meios sócio-eculturais desfavorecidos. A autora afirma, a partir desses dados, que entre os

inúmeras causas responsáveis pelo problema, é a linguagem que ocupa um lugar preponderante. No livro, ela se propõe a analisar os aspectos do problema que estão diretamente vinculados à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

### 1.2.1 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO

Segundo a autora, é universalmente aceita a idéia de que, aos 6 anos, quando uma criança normalmente entra no curso elementar, já sabe falar. Assim, pais e professores estão convictos de que a criança iniciará na escola a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, uma questão parece essencial: o que significa realmente saber falar? Até hoje não foram estabelecidos critérios que pudessem responder a essa questão de forma satisfatória. O problema, realmente, abrange os mais diversos aspectos que englobam atividades de compreensão e produção linguística, mais precisamente, no campo da produção, aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, além de todos os fatores extra-linguísticos que fazem parte do ato comunicativo.

Vêem-se, portanto, já a partir do primeiro problema colocado, as dificuldades experimentadas pelo pedagogo que deve decidir que métodos de aprendizagem aplicar para cobrir um possível déficit ainda não explicitamente descrito, uma vez que todos os métodos conhecidos para o ensino de língua materna dizem respeito à aprendizagem da língua escrita.

Mesmo dentro da área específica da linguística (mais precisamente Sociolinguística e Psicolinguística) ainda não se conseguiu realizar um trabalho que pudesse representar uma descrição completa de todos os aspectos característicos da linguagem oral.

Isso posto, a título de ilustração e para melhor focalizar o problema de aprendizagem da língua materna, LENTIN passa a enumerar os diversos aspectos que podem ser analisados no estudo da linguagem oral.

### Componentes não-verbais da linguagem.

Há componentes visíveis e invisíveis. Como componente visível a autora consigna a situação real, concreta, a partir da qual todos podem apreender os elementos. Nesse caso, o discurso pode ser acompanhado de gestos, elhares, mímicas, ações, etc., havendo, no ato comunicativo uma "economia" de elementos lingüísticos sem prejuízo para a comunicação. É o que se pode chamar de linguagem em situação.

Os componentes invisíveis, por sua vez, podem ser de natureza bastante variada, mas todos contribuem para uma real compreensão entre os interlocutores. Trata-se de alusões, recordações, convenções estabelecidas pelo grupo ou de conhecimentos de atividades comuns, etc. Como os componentes visíveis, eles também são empregados sem que haja prejuízo da comunicação.

### Os diferentes registros da língua falada

Já é um fato totalmente aceito pelos psicólogos, lingüistas e pedagogos em geral que a língua falada comporta inúmeros registros. A expressão varia de acordo com uma série de fatores, como o contexto, a situação, o tipo de interlocutor, etc., de forma que qualquer que seja o nível qualitativo da linguagem falada, há sempre o emprego de registros diversos. Aliás, essa mudança de registro é geralmente inconsciente, o que torna difícil a descrição perfeita de seu funcionamento.

### Aspectos lingüísticos da expressão oral não representados na linguagem escrita.

Além dos elementos não-verbais (visíveis e invisíveis), a autora chama atenção para a importância da entoação, das pausas e dos silêncios, que por sua infinita diversidade não puderam encontrar representação nos sinais de pontuação de que dispõe a linguagem escrita. A entoação é um assunto explorado por diver-

soos autores e sua importância em qualquer que seja o discurso é indiscutível. É por meio dela que se interpreta de maneira viva e expressiva o que se diz ou o que se pretende dizer. Por outro lado, a duração das pausas e os silêncios entre os enunciados ou seqüências de enunciados não servem apenas para modular a cadeia falada, mas podem também modificar grandemente o sentido e a intenção da mensagem.

### A narrativa oral

Há certos casos em que, só com o auxílio da língua falada, o locutor pode comunicar aos ouvintes uma informação completa (concernente a um objeto, a uma pessoa, a uma experiência, etc.), isolada da situação e sem apelar para nenhum recurso não-verbal. É o que a autora denomina de narrativa oral e que caracteriza o discurso puramente informativo, sem o apelo aos envolvimentos emocionais.

### A Linguagem/comunicação

É por meio da linguagem oral que os homens se comunicam entre si e talvez seja esse papel psicossocial um dos aspectos mais importantes da função da linguagem. Entretanto, LENTIN chama atenção para alguns pontos que considera essenciais, sobretudo por que esse assunto será de vital importância no estudo das formas de comunicação infantil, tanto na escola, como em outros ambientes.

Primeiramente, lembra que a expressão verbal representa apenas uma parte do ato comunicativo, que vem sempre acompanhado de elementos extralingüísticos. Em segundo lugar, mostra que a comunicação é possível, em certas situações, mesmo sem o auxílio da linguagem, apresentando, como exemplo de realização extrema, a mímica.

A comunicação é relação psicológica e social ao mesmo tempo que lingüística

ca, sendo portanto bastante complexa, uma vez que suas manifestações apresentam uma variedade infinita. (p.37)

Assim, dizer que a um indivíduo é assegurado o poder de comunicação só porque dispõe de linguagem especificamente lingüística, parece ser uma afirmação imprecisa. A expressão verbal em si é, às vezes, defeituosa, podendo provocar malentendidos e, desta forma, alterar a comunicação.

O estudo da comunicação é, portanto, de capital importância no diálogo adulto-criança e vai desempenhar um papel essencial na aprendizagem da linguagem.

Analisados todos esses aspectos que caracterizam a linguagem oral, e, antes de entrar no papel desempenhado pela escola materna na aprendizagem da linguagem, LENTIN dedica todo um capítulo ao problema da aquisição. Como o assunto foge ao interesse específico da presente dissertação e o estudo dos níveis de linguagem são particularmente aplicados aos problemas específicos do francês, serão abordados apenas alguns aspectos de ordem lingüística, psicológica e sociológica julgados importantes para uma maior compreensão do desenvolvimento da linguagem.

O grande desenvolvimento da Lingüística já permitiu aos pesquisadores a abordagem do estudo da aquisição da linguagem desde a vida intra-uterina. Já foi possível, inclusive, reconstituir essa situação em laboratório, o que permitiu registrar a voz materna, tal como ela chega ao feto, através do líquido uterino. Apesar de tudo, não se pode ainda afirmar que exista um método próprio para garantir a aprendizagem da linguagem. Existem, sim, e já foram estudadas e comprovadas, certas condições indispensáveis ao desenvolvimento lingüístico. Pesquisas realizadas em diversos países têm demonstrado que em condições desfavoráveis, longe da mãe, em creches mal organizadas ou por qualquer outro elemento familiar ou pessoal, a linguagem da criança pode sofrer retardamentos ou anomalias em seu desenvolvimento. Por outro lado, se a mãe demonstra pela criança grande afetividade e exprime seu amor por meio de uma produção verbal abundante e expressiva, a criança certamente terá um desenvolvimento normal, a não ser que algum problema de ordem fisiológica ou neurológica impeça a concretiza

ção desse desenvolvimento. É bom lembrar que isso não vem a significar que a criança seja capaz de captar o sentido de cada uma das palavras que lhe são dirigidas, mas pode-se afirmar que, por menor que seja, ela já é sensível ao ritmo, à entoação e ao aspecto de afetividade que envolve os enunciados. Assim, na mais tenra idade, já se pode falar em comunicação, embora ainda não se possa descrever e mensurar a compreensão do auditor-receptor.

Os aspectos sociológicos também são de primordial importância na aquisição da linguagem.

Historicamente, a linguagem se desenvolve entre os homens em sociedade. No mundo civilizado o homem se encontra, desde o seu nascimento na sociedade de seu grupo, onde é submetido à influência de sua linguagem (p.40).

Assim, os fatores sociológicos parecem intervir na aquisição da linguagem e devem ser estudados desde o início da vida da criança. Pode-se afirmar que a influência exercida pelos adultos na estimulação verbal apresenta diferenças de acordo com a categoria sócio-cultural a que pertencem.

Quanto ao aspecto psicológico que afeta os pais ou o ambiente em que vive a criança, tem sido bastante estudado e parece ser também responsável pelo desenvolvimento harmonioso das potencialidades infantis. Não se pode, entretanto, apreciar, com exatidão, a influência exercida pelos fatores extralingüísticos na evolução da linguagem infantil, a ponto de ser possível descrever inteiramente a gênese da aquisição. Finalmente, o que poderia ser dito com certeza é que a condição essencial para que uma criança aprenda a falar é que esteja exposta à linguagem. A autora adota uma posição inatista moderada, segundo a qual a criança de constituição normal já dispõe congenitamente da "faculdade de aprender a falar", mas não pode recolher, senão em seu ambiente, o material indispensável ao funcionamento dessa faculdade.

Quanto ao aspecto do inter-relacionamento entre aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo, a autora prefere não fazer afirmações categóricas, chegando apenas à conclusão de que não existe possibilidade de avaliar a inteligência sem o auxílio da linguagem.



Se se analisar a experiência quotidiana e familiar do desenvolvimento da criança, pode-se concluir que os métodos de observação, as etapas do pensamento, todas as explicações, das mais simples às mais complexas, tudo é realizado por meio da expressão verbal.  
(p.43)

Analisados todos esses aspectos seria interessante abordar o problema da aquisição em termos funcionais. Parte a autora da afirmação de que "para o ser humano a linguagem não é um mecanismo, mas uma função" (p. 59). Isso significa que não seria suficiente colocar à disposição da criança apenas uma quantidade considerável de palavras acompanhadas de modelos de emprego para que ela aprenda a falar. Essa, provavelmente, é uma tarefa das mais difíceis, pois é preciso que lhe seja assegurado o melhor funcionamento de um sistema profundamente complexo. Esse sistema é múltiplo (fonológico, morfológico, sintático, semântico), está constantemente em movimento, uma vez que não se pode imaginar um sistema fixo em nenhuma atividade da inteligência humana e é dependente da qualidade de percepção e de motricidade do indivíduo, bem como de todos os elementos de sua vida afetiva.

Isso posto, a aprendizagem lingüística, sendo extremamente complexa, requer não apenas uma estimulação verbal adequada, mas também condições psicológicas e sociológicas suficientes que possam garantir um desenvolvimento lingüístico satisfatório.

### 1.2.2 - O PAPEL DA ESCOLA MATERNAL

Antes de iniciar as considerações sobre o papel desempenhado pela escola maternal no desenvolvimento lingüístico da criança, LENTIN examina, a esse respeito, certas concepções correntes em todo o mundo que lhe parecem totalmente irrealis.

Em geral, pensa-se que a escola maternal desenvolve lingüisticamente a criança através de uma série de motivos, como a oportunidade de livre expressão, a troca de experiências nos diálogos com os colegas, o enriquecimento da expressão pelo contacto com o modelo "correto" e "elaborado" da professora, a oportunida

de de sofrer correções e retificações em sua linguagem e, finalmente, a oportunidade de entrar em contacto com a língua poética e literária, graças aos contos, recitações e observações de leituras de histórias.

A autora afirma que esse papel atribuído à escola é ilusório

porque se apóia sobre um modelo de criança socialmente bem situada para o qual há um esforço de uniformizar todos os sujeitos, quaisquer que sejam as diferenças objetivas, individuais ou sociais, biologicamente determinadas ou adquiridas no meio e nas condições de vida. (p. 27)

Ora, todos sabem que a maioria das crianças que freqüentam a escola maternal não se encontra numa situação ideal. Aceitar os objetivos de uma escola maternal como os descritos acima, seria admitir que o processo de aquisição de linguagem se desenvolve de maneira idêntica em todas as crianças, qualquer que seja a sua experiência. O sujeito de aprendizagem seria considerado a criança ideal e não a criança, ser humano, em sua enorme diversidade.

Todas essas considerações errôneas partem do desconhecimento sobre as implicações concernentes aos processos de aquisição da linguagem, pois, não se pode admitir que a escola maternal fuja a um planejamento pedagógico baseado na situação concreta, que pode ser modificado sempre, a partir do tipo de clientela que abriga em determinado momento.

Deixando à parte os complexos problemas psicológicos, motores, neurológicos e outros que interferem na aprendizagem, mas que devem ser abordados por especialistas, LENTIN tratará essencialmente do aspecto lingüístico a ser desenvolvido na escola maternal.

Em geral, ao chegar à escola, a criança já adquiriu a linguagem, que se desenvolverá assegurando a comunicação verbal e a possibilidade de transmitir informações, uma autonomia verbal e a utilização pessoal das estruturas lingüísticas; um funcionamento bastante completo do sistema lingüístico que permita a expressão de seus sentimentos e pensamentos e, finalmente, a possibilidade de escolher, entre os diversos registros, aquele que melhor se adapte à situação. Para promover tal desenvolvimento, precisaria

o professor estar consciente de sua missão, adquirindo os conhecimentos essenciais sobre os processos de aquisição de linguagem e adotando medidas pedagógicas que pudessem permitir um desenvolvimento harmonioso das potencialidades infantis.

A autora se propõe a analisar o problema chamando atenção para o aspecto da linguagem/comunicação.

Primeiramente isola comunicação e linguagem para precisar esses dois pontos essenciais:

### Comunicação

Já foi visto que há a possibilidade de comunicação com um mínimo de expressão verbal, ou mesmo sem o auxílio de elementos lingüísticos. Observa-se que, à medida que a criança cresce, variam as modalidades de comunicação, cada vez mais necessitando do auxílio da linguagem. A comunicação por meio da linguagem supõe uma produção lingüística do locutor e uma compreensão do receptor. Para que se realize normalmente o fenômeno é indispensável determinar as condições que possam garanti-lo, primeiramente delimitando o campo da comunicação.

Os problemas apresentados pela intercompreensão na comunicação entre crianças, em primeiro lugar, e entre crianças e adultos merecem uma atenção toda especial. Entre as crianças de faixa etária reduzida o campo de comunicação verbal é geralmente escasso. As crianças empregam certos tipos de monólogos superpostos, falam inúmeras vezes ao mesmo tempo e estão, na maioria das vezes, interessados em assuntos diferentes. Entre as crianças e adultos também o campo de comunicação não se expande como era de se esperar. A criança supõe que o adulto, por saber tudo, também terá a capacidade de compreender tudo quanto ela diz e, quando isso não acontece, ela perde o interesse e não há mais condições de se estabelecer novamente a comunicação.

Há, também, o caso inverso, isto é, a ruptura de comunicação entre o adulto e a criança, que na escola assume proporções indesejáveis: o professor se dirige ao auditório como se estivesse discursando numa língua estrangeira;

Este problema do campo de comunicação verbal entre o adulto e a criança é considerável e desempenha um papel primordial na fase de aprendizagem que deve levar a criança a saber falar. Para que a criança possa perseguir suas hipóteses sobre a linguagem adulta, tendo em vista aperfeiçoar o funcionamento de seu próprio sistema, é particularmente importante que ela parta do conhecido para abordar o desconhecido (p. 79).

### Linguagem

A linguagem utilizada pela criança no início de sua aprendizagem pode ser qualificada como linguagem implícita. As palavras e frases são expressas em situação, dentro de uma realidade concreta, diretamente perceptível para o locutor e para o receptor. É durante o período da aprendizagem que a criança deve passar dessa linguagem implícita à explícita, que lhe permita comunicar uma mensagem ou transmitir uma informação por meio de uma expressão exclusivamente verbal, sem referência direta a uma realidade perceptível.

A criança pode chegar, aos 4 anos ou ao início dos cinco a um nível de linguagem explícita que lhe assegure a autonomia verbal e a utilização pessoal das estruturas lingüísticas (p.83).

Após as explicações acima, a autora se propõe a responder à indagação colocada no início de seu trabalho, quando questionava o significado de saber falar. Para LENTIN, saber falar pressupõe

o emprego adequado das diversas variedades lingüísticas, adaptadas a múltiplas situações, particularmente o registro da narrativa explícita e sintaticamente estruturado. (p. 85)

Entretanto, psicólogos, sociólogos e lingüistas puderam chegar à conclusão, através dos resultados de inúmeras pesquisas, que as crianças pertencentes a um meio sócio-cultural desfavorecido têm um desenvolvimento lingüístico bastante deficiente. Apesar

da constatação, não se procedeu a uma descrição sistemática do funcionamento da linguagem que pudesse permitir um estudo objetivo da gênese da aquisição entre as crianças de diferentes meios sócio-culturais.

A autora afirma que suas pesquisas realizadas em 1971 (Aquisição das Estruturas Sintáticas em crianças de 3 a 7 anos) e em 1975 (Aparecimento da Sintaxe na Criança) não visam a estabelecer normas; tanto no aspecto lingüístico, como no aspecto de seu desenvolvimento global, a observação da criança foi realizada tendo em vista a comparação intra sujeito, isto é, a criança foi observada para poder ser comparada a ela mesma. Seu objetivo foi o de

possibilitar a determinação da gênese da estruturação do discurso, as modalidades e as condições do processo de desenvolvimento, que, nessa última etapa de aquisição possibilitariam à criança saber falar (p. 87).

Quanto às diferenças de desenvolvimento lingüístico observadas entre as crianças, LENTIN, após numerosas comparações entre diversas pesquisas, chega à conclusão de que essas diferenças não estão diretamente ligadas à qualidade de pronúncia, à riqueza do vocabulário ou à exatidão gramatical, mas residem, sobretudo, no nível sintático do discurso. O funcionamento das articulações sintáticas do discurso se instalam antes da grande exposição de aquisição de vocabulário, antes da aquisição fonológica mais elaborada e antes da "correção" gramatical (morfologia, marcas flexionais, etc.).

Cabe à escola maternal empregar métodos pedagógicos eficientes para desenvolver na criança o funcionamento adequado das articulações sintáticas, responsáveis pela passagem da linguagem implícita para a explícita que possibilitará à criança não apenas uma autonomia verbal criadora, mas

sua ascensão posterior à compreensão e à expressão de todos os seus raciocínios, enfim, ao pensamento abstrato (p.97).

### 1. 2.3 ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CARENTES CULTURAIS

Os problemas de escolarização ao nível da escola maternal são bastante complexos. As crianças são psicológica e socialmente diferentes e a professora deve estar atenta, a fim de que os objetivos reais da escola maternal não sejam desvirtuados.

A criança está na escola maternal para desenvolver suas faculdades e não para aprender (p. 99).

A autora procura explicitar esses problemas, a partir dos diferentes meios sociais dos quais provém a clientela. Assim, a criança de meio sócio-cultural favorecido encontra, na escola maternal, a mesma linguagem a que está habituada em seu meio, tendo, portanto, a oportunidade de perseguir sem problemas a sua aprendizagem. Ela entra na escola com o desejo e a necessidade de se expressar: há um verdadeiro "apetite" de linguagem que lhe fornece a necessidade de responder a todas as solicitações, "de devorar todos os cardápios" (p. 100). Para esse tipo de criança, a escola realmente pode, sem problemas, desenvolver-lhe a potencialidade lingüística, uma vez que encontra terreno fértil. Entretanto, essas crianças constituam uma pequena porcentagem da população escolar e as normas estabelecidas pela escola visam exatamente à aprendizagem desse tipo de criança, deixando a outra parte, que representa a grande maioria, isolada de sua situação real e obrigada a desenvolver faculdades que ainda não teve a oportunidade de adquirir.

A criança de meio sócio-cultural desfavorecido vem de um universo diferente e mal conhecido, pois as pesquisas que têm sido realizadas a esse respeito, com relação a intercâmbios verbais desse tipo de família, utilizam como critério a comparação com um tipo de cultura, a da elite, o que impossibilita, nesse domínio, a obtenção de dados objetivos e de caráter científico. Entretanto, a observação da realidade pode oferecer alguns dados importantes para a compreensão do problema. Em geral, a criança pertencente a esse meio vive numa pequena habitação desconfortável, é mal alimentada, e os pais, pela própria exigência de um trabalho fatigante e precário, não podem lhe dedicar a atenção necessária.

As relações verbais serenas, ricas, representativas de demonstrações afetivas ou possibilitando a realização de informações precisas parecem raras. A criança, assim, por falta de estimulação verbal adequada e suficiente não pode encontrar, na expressão verbal, uma fonte de prazer, como acontece com as crianças pertencentes ao outro meio sócio-cultural.

Ao chegar à escola, ela não é capaz de reconhecer no discurso pedagógico a continuação do que está habituada a ouvir em seu meio e, muitas vezes, é impossibilitada de realizar a decodificação, o que leva a um total desinteresse e apatia.

A autora deixa bem claro que esse tipo de criança também dispõe de um sistema fonológico, sintático e semântico, mas a escola não lhe oferece oportunidade de utilizar as formas e os conteúdos que já domina, por não coincidirem com a variedade linguística empregada e exigida na instituição escolar.

A partir dessas constatações, LENTIN examina os dois principais tipos de exercícios escolares mais empregados na escola maternal e, analisando-os, oferece algumas observações pertinentes para um adequado desenvolvimento lingüístico da criança nessa faixa etária.

#### Linguagem coletiva

É o momento da linguagem/comunicação, do contacto afetivo de pensamento e de percepções sobre um determinado assunto ou projeto, enfim, é a ocasião propícia a uma comunicação entre a professora e a classe-grupo. Esse tipo de exercício visa a estimular o uso da linguagem, o prazer na atividade verbal e a socialização do grupo. Vê-se, de imediato, que tal exercício exige grande habilidade, preparação cuidadosa, além do dom de improvisação que permite atender a algum imprevisto que geralmente acontece quando se trabalha com crianças. LENTIN faz restrições a essa atividade, baseando-se no fato comprovado de que algumas crianças sempre falam, enquanto outras, por motivos os mais diversos, preferem ficar sempre em silêncio. Por outro lado, a capacidade de atenção de crianças nessa faixa etária é muito limitada, de forma que, em

pouco tempo, aquelas que não participam da atividade verbal perdem totalmente o interesse. Finalmente, considera falho esse tipo de exercício por não proporcionar ao professor a oportunidade de controlar a aprendizagem de linguagem.

### Expressão livre

Deixar a criança se expressar livremente é uma das atividades mais empregadas na escola maternal e tem por objetivo o desenvolvimento da linguagem/comunicação. Entretanto, essa liberdade de comunicação é parcial se se considerar a impossibilidade de tal atividade em classes de 30 ou 40 alunos. Mesmo se considerada possível, não seria suficiente para garantir a aprendizagem lingüística.

Na realidade, o objetivo da escola maternal, no aspecto concernente à atividade verbal, seria o de levar a criança ao desempenho da linguagem explícita, condição essencial para o sucesso na aprendizagem futura da língua escrita. Seria, portanto, necessário, não apenas falar à criança e deixá-la falar livremente, mas, sobretudo, fazê-la falar.

A partir dessas observações, a autora mostra as dificuldades para a realização da tarefa, tendo em vista o número excessivo de alunos e a heterogeneidade sócio-cultural das turmas. Faz, então, duas propostas que considera válidas e viáveis. A primeira seria a possibilidade de diminuição do número de alunos em cada turma. Com 15 alunos, por exemplo, a professora seria capaz de desenvolver capacidades e atitudes que assegurariam o melhor funcionamento possível do sistema lingüístico. Além disso, poderia ainda estar atenta ao desenvolvimento de atividades motoras, de habilidades manuais, ao processo de socialização, enfim de experiências diversas que necessitam de acompanhamento e estimulação, tendo em vista o desenvolvimento harmonioso das potencialidades da criança.

A segunda seria a de realizar uma opção, que reconhece difícil, mas necessária. Trata-se de excluir da escola maternal, pertencente à rede oficial de ensino, aquelas crianças que, no lar,



já vêm desenvolvendo todas as atividades lingüísticas, psicológicas e sociais necessárias e imprescindíveis a um bom desempenho na escola elementar.

A escola maternal, seria, pois, dedicada a uma clientela de classe sócio-cultural desfavorecida e funcionaria como verdadeira escola pré-elementar, estabelecimento escolar preparatório das aprendizagens fundamentais que exigem um nível de linguagem elaborada. Seria, assim, favorecida a elaboração da função linguagem, pela qual se levaria a criança

a utilizar suas capacidades mentais e intelectuais para construir um discurso elaborado, capaz de se tornar o suporte de um pensamento cada vez mais complexo e abstrato. (p. 119)

### 1.3. PATTO

Em seu livro, Privação cultural e educação pré-primária (1973), a autora procura abordar o problema da escolarização do privado cultural, a partir de uma análise do modelo educacional brasileiro. Na Introdução, são focalizados os dados oficiais sobre Reprovação e Evasão Escolar de alunos até a 4ª série do primeiro grau. Essa análise leva à conclusão de que o fracasso escolar é um reflexo da inadequação pedagógica do sistema de ensino em relação à população por ele abrangida, caracterizada sobretudo, por crianças provenientes de famílias sócio-culturalmente desfavorecidas.

Desta forma, insiste sobre a importância da educação pré-primária como uma medida educacional viável que possibilita ao privado cultural a aquisição de aptidões para assimilar os novos conhecimentos e satisfazer os critérios de aprendizagem vigentes na escola primária.

O livro está dividido em quatro partes: na primeira, a autora faz uma revisão das concepções tradicionais sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem; na segunda, aborda as principais deficiências psicológicas que têm sido mais frequen-

tamente associadas à deficiência cultural; na terceira, analisa a conceituação de Ensino Compensatório, descrevendo alguns dos programas que vêm sendo desenvolvidos; na quarta, finalmente, a autora estuda o panorama da educação pré-escolar brasileira, oferecendo algumas sugestões que visam a sanar os problemas detectados.

Como essa resenha visa a tratar de assuntos ligados à presente dissertação, resolveu-se dividi-la em três itens que abordarão apenas os assuntos que dizem respeito ao problema da escola brasileira, às características do privado cultural e aos modelos de educação compensatória já testados. No final, o resumo das conclusões da autora será também apresentado.

### 1.3.1 - O PROBLEMA

PATTO inicia sua análise chamando a atenção para a preocupação central de todos os planos de educação no Brasil que visam a atender aspectos quantitativos do sistema educacional, uma vez que o país, ainda em fase de desenvolvimento, tem a necessidade primordial de lutar contra o analfabetismo. Dados estatísticos têm realmente comprovado a diminuição do analfabetismo, mas, esses dados, em geral, incidem sobre uma população cuja faixa etária é superior a 15 anos. Além disso, o próprio conceito de analfabetismo é bastante elástico, o que leva a uma indicação pouco precisa e discrepante na obtenção de dados. Quanto aos aspectos da reprovação e Evasão escolar, bastante frequentes nos sistemas educacionais, constituem problemas de maiores proporções, se se considerar que tanto os evadidos, como os reprovados, foram abrangidos pela rede escolar. Isso significa que eles tiveram acesso à educação, mas não conseguiram o desempenho esperado. Os dados fornecidos pelo IBGE em 1965 e citados pela autora (p. 18) mostram que apenas 18,1% dos alunos matriculados na primeira série, chegam a concluir a 4ª série do primeiro grau. Também os dados estatísticos, referentes a 1962 e apresentados pelo INEP, (cf. PATTO, p. 19) demonstram que, numa matrícula efetiva de 7.357.711 alunos, no Curso Primário, houve 14% de evasão e 34% de reprovação.

Pela análise desses dados, pode-se chegar à conclusão de que o aumento de vagas atende ao aspecto quantitativo, mas não é suficiente para

fazer da educação um verdadeiro instrumento na batalha pelo desenvolvimento do país (p. 19).

Para a autora, o fracasso dos alunos, representado pela evasão e reprovação, seria o reflexo da inadequação pedagógica em relação à clientela escolar. Para resolver o impasse, seria necessário procurar as causas do fenômeno (detecção do problema, diagnóstico, tratamento clínico) em vez de simplesmente adotar um modelo educacional que procura

as causas do problema da aprendizagem nas próprias condições de aprendizagem oferecidas aos alunos. (p. 19)

Não se pode negar que é cada vez maior o número de crianças que chegam à escola sem as aptidões para assimilar os conhecimentos e satisfazer os critérios de aprendizagem vigentes na escola tradicional. Essas crianças, em geral, pertencem às classes sociais menos favorecidas no setor econômico-cultural e constituem um sério problema para a escolarização, uma vez que não possuem nem mesmo o repertório verbal das crianças de classe média sobre as quais as rotinas escolares estão baseadas.

Finalmente, a autora pretende sugerir, com seu trabalho, a reformulação total da escola primária, tanto em termos de metodologia, como em termos de conteúdo, bem como a adoção e valorização do ensino pré-primário, ambos meios eficazes para uma possível solução dos entraves no sistema educacional brasileiro.

### 1.3.2 - CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA CARENTE CULTURAL

Quando se pretende levantar características comportamentais das crianças deficientes culturais, podem-se empregar dois tipos de metodologia:

a) estudos de correlação, que comparam as amostras de indivíduos de vários níveis sócio-econômicos em relação a diversas va

riáveis (maturidade intelectual, realização acadêmica, capacidades específicas, delinqüência, etc.). Esses estudos sugerem as causas do problema.

b) estudos experimentais, que não visam a uma comparação e, em vez de apenas sugerir, isolam essas causas.

Pode-se observar que ambos são importantes e empregados em todos os países. No Brasil, em relação ao problema da deficiência cultural, são bastante reduzidos, tanto os estudos de correlação, como os experimentais, e seria perigoso basear um planejamento educacional nos resultados de pesquisas realizadas em outros países, uma vez que se poderiam tentar soluções para problemas de desenvolvimento psicológico que não fossem "exatamente os mais comuns entre as nossas crianças" (p. 46).

De qualquer maneira, a autora tenta caracterizar a criança deficiente cultural, baseando-se em dados comuns observados em um número elevado de sujeitos em diversos países. Essas crianças, em geral, não conseguem atingir a um nível de escolarização suficiente por não haverem desenvolvido, no lar, as experiências sensoriais, motoras e de comunicação e não apresentaram motivação para a aprendizagem escolar, denotando também, baixo nível de aspiração. Alguns autores como BLOOM, DAVIS, HESS (1965) e DE GECCO (1968), citados por PATTO (p. 46) acreditam ser a criança carente cultural aquela que é criada num ambiente que deixa de desenvolver os padrões culturais necessários a um desempenho satisfatório na escola e na sociedade em geral.

A autora passa a relatar o resultado de pesquisas realizadas em diversos países, analisando as características do privado cultural sob quatro aspectos:

#### Desenvolvimento intelectual

Os estudos já realizados na Europa, nos EUA e no Brasil, no que diz respeito à aferição de capacidade intelectual por meio de testes de inteligência, têm demonstrado uma desvantagem dos deficientes culturais, quando comparados a outros indivíduos de classe social mais elevada.<sup>6</sup>

Pesquisa realizada no Brasil por ALMEIDA (1959) citada pela autora (p. 47) demonstrou que crianças nordestinas recém-chegadas a S. Paulo e de baixíssimo nível sócio-econômico, submetidas a um teste simples, o do desenho da figura humana de GOODENOUGH, em sua grande maioria (mais de dois terços) localizaram-se, pelo número de pontos obtidos, dentro da categoria dos deficientes mentais, segundo as normas de classificação tradicionalmente usadas. O autor, entretanto, na interpretação dos dados, fez ver que essas crianças não deviam ser consideradas intrinsecamente retardadas, mas vítimas do ambiente no qual se desenvolviam.

O baixo rendimento intelectual detectado pelos testes está sempre ligado a deficiências de percepção, de linguagem, de formação, além de problemas de coordenação motora fina, exigida em certos tipos de testes.

#### Desenvolvimento perceptivo

As pesquisas realizadas nesse campo são mais reduzidas. Entretanto, autores como DEUSTSCH (1963), HUNT (1964), SALVAROLI e WHELOCK (1966), citados por PATTO (p. 48), têm mostrado que o ambiente em que vive a criança carente cultural produz deficiência em suas habilidades de percepção. Nesse campo, as principais deficiências detectadas dizem respeito à discriminação auditiva e visual.

A deficiência de discriminação auditiva pode ser explicada pelo fato de a criança desenvolver-se num ambiente barulhento, "em que raramente acontece uma conversação organizada e duradoura" (p. 48). Isso pode levá-la à dificuldade de distinguir e reconhecer os sons falados, o que é de especial relevância na prática educativa.

Quanto à discriminação visual, também tem sido constatado, através de diferentes pesquisas, inclusive no Brasil, a inferioridade, nesse aspecto, de crianças pertencentes a famílias sócio-econômico-culturais desfavorecidas.

Como não é possível realizar experimentos sensoriais a longo prazo em seres humanos, tem-se trabalhado mais numa linha de

promover o enriquecimento perceptivo através de adição de estímulos perceptivos. Já se realizou, com sucesso, o enriquecimento precoce das experiências sensoriais, num trabalho desenvolvido por WHITE e seus colaboradores (1966 e 1968, cf. PATTO, p. 50), que puderam chegar às seguintes conclusões: a) o enriquecimento de estimulações apressa o desenvolvimento; b) mesmo uma estimulação complexa é preferível à ausência de estimulação.

Esses estudos têm grande importância porque demonstram que as diferenças de oportunidades de treinamento fazem com que crianças de níveis sócio-econômico - culturais distintos apresentem níveis de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita bastante diferentes.

#### Desenvolvimento da linguagem

É certo que a atividade verbal desempenha um papel de grande importância. A linguagem não tem apenas funções semânticas e sintáticas, mas também uma função pragmática.

As palavras adquirem um poder de controlar a atividade das crianças e permitem que estas controlem o comportamento de outras pessoas (p. 52).

A autora, analisando esse aspecto, afirma que as pesquisas sobre o desenvolvimento lingüístico até agora realizadas têm sempre evidenciado maiores deficiências associadas às crianças de baixo nível sócio-econômico. As tentativas de explicações para o fenômeno variam de um pesquisador a outro, mas todos são unânimes em afirmar que a linguagem do carente cultural difere quantitativamente e qualitativamente da linguagem de uma pessoa de classe média. Essas constatações têm grande interesse para o aspecto educativo, uma vez que a escola exige um determinado desempenho de linguagem que não é encontrado entre as crianças deficientes culturais, o que lhes tolhe a naturalidade e o prazer na comunicação e lhes impede de alcançar o nível de motivação necessário à continuação de seus estudos.

### Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento de processos cognitivos é sempre facilitado

naqueles sistemas de controle familiar que oferecem e permitem uma grande variedade de alternativas à ação e ao pensamento (p. 54).

Os estímulos verbais mais ricos, as respostas adequadas às indagações da criança, a presença de livros e revistas, a leitura de histórias e o cuidado em "corrigir" suas possíveis falhas de linguagem, caracterizam o lar da criança socialmente favorecida. Por outro lado,

as perguntas formuladas pela criança num ambiente pobre, ou serão punidas ou serão respondidas inadequadamente, através de monossílabos ou de gestos, ou não serão respondidas, o que impede que ela desenvolva conceitos, abstrações e utilize a linguagem como instrumento do pensamento (p. 65).

Por esse motivo, é que há sempre nas crianças de classe mais baixa, uma grande dificuldade na transição do raciocínio concreto para o abstrato e esse aspecto pode ser verificado na escola, onde esse tipo de criança apresenta resultados inferiores em testes de conceituação aritmética e capacidade conceitual em geral.

Portanto, pode-se deduzir que o ambiente da criança deficiente cultural conspira para reduzir o desenvolvimento perceptual, lingüístico e cognitivo e que as repercussões desse fato no processo de escolarização são muito graves.

Cabe à escola tomar consciência do problema e tentar as soluções adequadas.

### 1.3.3 - PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

A educação compensatória tem por finalidade

e elevar o nível de prontidão das crianças deficientes culturais, de modo a capacitá-las a responder mais adequadamente às exigências de aprendizagem e aos objetivos educacionais

colocados pelas escolas primárias e secundárias (p. 61).

A educação compensatória pode ser preventiva e remediativa. A primeira visa impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza conseqüências negativas. É o caso da educação pré-primária. A segunda só é aplicada quando a preventiva não for oferecida e consiste em adaptações escolares para atendimento especial, modificações curriculares, diminuição do número de alunos, sessões de ensino remediativo, etc. O programa preventivo apresenta resultados mais satisfatórios, sobretudo quando é baseado num planejamento científico e conta com professores altamente capacitados. Entretanto, os programas de educação compensatória variam quanto aos objetivos, à metodologia, à duração, ao nível técnico do pessoal envolvido e à idade da população abrangida, o que torna extremamente difícil a apreciação e análise de seus resultados.

A autora se propõe analisar quatro desses programas desenvolvidos nos EUA, o primeiro, pelos objetivos ambiciosos a que se propôs e os outros três pelo planejamento científico e pessoal especializado que neles colaboram.

Na presente resenha serão descritas, apenas, as linhas mestras de cada um dos projetos, com a finalidade de dar a conhecer a organização de cada um deles, além de possibilitar a apreciação crítica dos resultados obtidos.

### Projeto "Head Start"

Esse projeto, subvencionado pelo Governo norte-americano foi iniciado em 1965 e abrangia 550.000 crianças de 3 a 6 anos de idade e 100.000 adultos. Para atender o alunado, foram contratados 40.000 professores. O projeto, a ser desenvolvido em oito semanas, contava com 2.500 Centros de Desenvolvimento, divididos em unidades menores, responsáveis pelas submetas do programa: educação, nutrição e assistência social.

Como se pode observar, o projeto exigia uma mobilização total de recursos materiais e humanos, mas parece não ter atingido



os objetivos pretendidos.

Além da pequena duração da experiência, após a qual a criança passa a frequentar a escola pré-primária tradicional, não há uma continuidade das atividades desenvolvidas nas classes do projeto, de forma que pesquisas realizadas após esse treinamento não têm comprovado haver diferenças significativas no nível de prontidão entre as crianças treinadas pelo "Head Start" e outras que não possuem qualquer tipo de experiência escolar. Além disso, as diferenças referentes aos aspectos verbais e cognitivos entre crianças de nível sócio-econômico diverso continuaram com o mesmo grau de intensidade.

#### Programa Academicamente Orientado

Baseados nesses dados negativos, BEREITER e ENGELMANN (1966, cf PATTO, p. 69) desenvolveram um projeto de Educação Compensatória com características bastante diferentes do anterior. O projeto abrange crianças deficientes culturais e programa três sessões diárias de 20m., onde as crianças recebem instrução intensiva e direta em linguagem, aritmética e leitura. As características essenciais do método podem ser assim resumidas: a) estimulação do ritmo rápido; b) redução de comportamentos irrelevantes à tarefa; c) grande ênfase em respostas verbais; d) unidades de ensino pequenas e planejadas com realimentação contínua e e) fortes exigências de trabalho.

Segundo os autores do projeto, os resultados foram altamente positivos, uma vez que no final do ano letivo, as crianças haviam atingido bons índices de aritmética e desenvolvimento da leitura, além de conseguirem um aumento médio de 17 pontos de Q.I. Entretanto, alguns críticos não concordam com o programa por exigir das crianças uma disciplina excessivamente rígida e provocar um estado de tensão que gera ansiedade, pavor pela escola ou extremo conformismo. Outros chegam a afirmar que os autores escreveram um programa muito semelhante aos das máquinas de ensinar:

é um programa lógico, rígido e eficiente e a diferença essencial reside no fato de que em vez de programar as fer

ragens, eles programaram os mestres -  
(PINES, 1968, apud PATTO, p. 71).

### Projeto "Peabody" de treinamento precoce

Esse projeto foi desenvolvido com o objetivo de deter o "déficit cumulativo" que ocorre no desenvolvimento cognitivo e na realização escolar dos privados culturais. A clientela era de negros e foi escolhida a partir do nível profissional e educacional do país, do tipo de residência e da renda familiar. O projeto foi desenvolvido durante três verões consecutivos e, no restante do ano, foram realizadas visitas às famílias para garantir a continuidade do trabalho. Sem utilizar técnicas sofisticadas, nem material especializado, o programa tem como objetivo desenvolver nas crianças atitudes e aptidões necessárias à realização escolar. A estimulação foi realizada, levando em consideração três aspectos: a) grande quantidade de estimulação sensorial; b) diferentes tipos de input sensorial e c) fornecimento de oportunidades de discriminação. Ao lado dos processos de estimulação também houve o planejamento de esquemas de reforço para que fossem modelados os comportamentos desejados. Assim, foram bem planejados a quantidade, a fonte, a direção, o foco de reforçamento, bem como a quantidade de reforçamento verbal, tudo em função de uma suplência de atitudes e aptidões que geralmente não se encontram nos lares de deficientes culturais.

Os testes realizados, após a experiência, comprovaram a obtenção pelo grupo de ganhos significativos, mas nos grupos de controle, houve perdas em relação aos resultados iniciais, comprovando a hipótese de que, num ambiente inadequado, há sempre um aumento das deficiências.

### O Projeto do Instituto de Estudos do Desenvolvimento

Esse projeto, liderado por M. DEUTSCH, se propõe a executar o programa de ensino em 5 anos, desde a Escola Maternal até a 3ª

serie do primeiro grau. A programação preocupou-se em fornecer às crianças deficientes culturais um ambiente escolar física e psicologicamente adequado. Nesse tipo de programação, o ritmo próprio da aprendizagem é respeitado e a tarefa principal dos planejadores consiste em partir de atividades simples para poder passar a tarefas que exigem maior complexidade, de forma que a criança vai progredindo à medida que as noções básicas já tenham sido adquiridas. A metodologia empregada possui os quatro atributos principais da instrução programada: pequenos passos, informação imediata dos resultados, ritmo individual de aprendizagem e sequência do conteúdo a ser aprendido.

De todos os programas de Ensino Compensatório esse foi o que apresentou melhores resultados, uma vez que o grupo experimental (350 crianças) continuou com o mesmo número de pontos ganhos em vários testes psicológicos, mesmo dois anos depois de terminada a experiência.

#### 1.3.4 - CONCLUSÃO

A autora conclui seu trabalho, chamando atenção para alguns aspectos que considera básicos:

a) A necessidade do aumento de escolas pré-primárias, sobretudo para dar oportunidade às crianças deficientes culturais de adquirirem a prontidão indispensável a um satisfatório desempenho nas faixas de escolaridade subsequentes.

b) A garantia da eficiência desse tipo de ensino, devendo ser cuidadosamente planejados a metodologia, o corpo docente especializado e a continuidade dos programas.

c) A conscientização por parte dos programadores das inúmeras dificuldades que, entretanto, podem ser resolvidas se um planejamento eficiente puder relacioná-las e tratá-las adequadamente. Essas dificuldades dizem respeito sobretudo aos problemas de nutrição e saúde do carente cultural, à formação e treinamento especializado do corpo docente e à idade cronológica da clientela a ser atingida.

Finalmente, PATTO sugere que os responsáveis pela educação,

possam, a partir dos problemas expostos, procurar a melhor solução possível para minorá-los. Tal empresa, entretanto, não seria possível sem uma análise da situação em todos os seus aspectos.

Difícilmente conseguiremos algum sucesso na tarefa de ensinar, dificilmente conseguiremos atingir uma verdadeira igualdade de oportunidade educacionais enquanto não definirmos os objetivos educacionais em termos mais amplos do que pelo ensino deficiente da leitura e da escrita, enquanto não renovarmos a metodologia do ensino à luz dos princípios da nova tecnologia da educação e, principalmente, enquanto não tivermos informações sobre as características comportamentais da criança brasileira e as necessidades regionais, resultantes dessa caracterização. (p. 103)

#### 1.4 - WITJER

No livro Privação cultural; instrução programada, a autora se propõe a, através de um estudo programado sobre a Privação Cultural, fornecer informações sobre os conceitos básicos para a compreensão dos fatores que levam ao estado dessa privação, as características do indivíduo que apresenta essa condição e as relações existentes entre dois segmentos da população, o privado cultural e a sociedade dominante.

O trabalho foi baseado em 4 capítulos do livro "The Culturally Deprived Child de RIESSMAN (1962) que, realizando pesquisas em populações norte-americanas, pôde chegar a conclusões sobre o problema. A autora procura ampliar certas noções, refazendo-as em termos mais gerais, o que leva a uma formulação genérica que poderá ser aplicada a qualquer sociedade onde possa ser detectada a existência de tal problema.

O objetivo do livro, segundo a autora, é o de fornecer

informações básicas a professores primários e secundários e a alunos de cursos universitários que estejam iniciando seus estudos sobre Privação Cultural (p. 13).

Para a presente dissertação, a resenha desse trabalho foi selecionada por dois motivos primordiais: o primeiro, pela clareza e objetividade na exposição do assunto, o que facilita sobremaneira a compreensão de conceitos e características do privado cultural, representante de grande percentagem da população escolar brasileira e o segundo, por se tratar de um livro de autora brasileira que já vem labutando há bastante tempo em pesquisas sobre privação cultural, quer em trabalhos individuais, quer na orientação de teses a esse respeito.

Para facilitar a exposição do assunto, já que se trata da difícil tarefa de transformar uma instrução programada em um texto, o trabalho foi dividido em 3 itens que serão abordados isoladamente: comportamento verbal e conseqüências na escolarização; características das crianças privadas culturalmente e o Privado Cultural. Espera-se que o conjunto dessas abordagens possa deixar claros o conceito e as características do privado cultural, bem como chamar a atenção sobre a responsabilidade da escola como instituição capaz de refletir, planejar e adequar seus programas e currículos, tomando por base a situação real do alunado.

#### 1.4.1 - COMPORTAMENTO VERBAL E CONSEQUÊNCIAS NA ESCOLARIZAÇÃO

O privado cultural apresenta várias deficiências em seu comportamento verbal. Essas deficiências, ligadas sobretudo ao vocabulário, à estrutura frasal, ao emprego de formas verbais e pronominais, são responsáveis por um tipo de dialeto que se distancia da norma da língua, o que dificulta seu desempenho na escola.

O privado cultural desenvolve uma linguagem que tem por finalidade exclusiva a manipulação do ambiente, de forma que não fornece a estimulação suficiente para que o indivíduo se relacione com a cultura dominante em seu meio. Por outro lado, o domínio da língua, exercendo influência decisiva em várias áreas da aprendizagem, predispõe o privado cultural a apresentar nor-

malmente um baixo rendimento escolar. Ele tem dificuldades de ler e compreender o vocabulário e conseqüentemente de se expressar oralmente ou por escrito. A dificuldade de leitura e compreensão têm diversas causas: a primeira poderia ser relacionada com a falta de acesso a livros, jornais e revistas que contenham informações sobre assuntos de interesse geral; a segunda, em interdependência com a anterior, poderia ser atribuída à ausência de motivação para a leitura, ocasionada pela falta de condições para o aproveitamento de seu conteúdo. Finalmente, os livros usados na escola visam, em geral, a atender aos interesses exclusivos das crianças de classe média, em termos de apresentação de valores e necessidades, sem nenhuma significação para o privado cultural.

Observando todos esses dados, vê-se de imediato que não poderia haver, no privado cultural, um nível de motivação satisfatório para as aprendizagens escolares e, justamente, porque é baixo o seu nível motivacional para assuntos educacionais, também é muito reduzida a sua capacidade de atenção e fixação de conhecimentos. Acrescente-se a tudo isso a falta de estimulação da família em relação à importância da aprendizagem escolar e ao prosseguimento de estudos mais avançados.

#### 1.4.2 - CARACTERÍSTICAS DAS FAMÍLIAS PRIVADAS E CULTURALMENTE

Antes de mais nada deve-se deixar claro que o simples fato de o indivíduo pertencer a um estrato sócio-econômico inferior não o caracteriza necessariamente como privado cultural. A falta de acesso à educação é a condição para tal caracterização. A privação cultural é um fenômeno relativo, provocado por uma defasagem tecnológica entre duas subpopulações. Essa privação é mantida tendo em vista certos fatores, como o atraso sócio-econômico, a marginalização e a falta de oportunidade que possa garantir a esse tipo de criança não apenas o acesso, mas a continuidade do processo educativo.

Isso posto, procurar-se-á verificar que características essenciais apresentam as famílias privadas culturalmente.

Uma das características comuns a esse tipo de família é a sua instabilidade residencial. Por falta de casa própria e por necessidade de mudanças sucessivas de emprego, as famílias mudam de domicílio frequentemente o que, em consequência, leva também a mudanças de escolas, dificultando cada vez mais a oportunidade de adaptação da criança ao ambiente escolar.

Por outro lado, e também em consequência de sua precária situação financeira, essas famílias têm uma alimentação insuficiente, o que provoca sérios problemas de saúde. Esse aspecto também, como não poderia deixar de ser, se reflete negativamente na aprendizagem.

Nesse ponto, deve-se abrir um parênteses para citar a obra do Professor NELSON CHAVES A Nutrição, o cérebro e a mente (1971), onde o autor examina detalhadamente o problema da desnutrição e suas consequências no desenvolvimento e funcionamento do sistema nervoso central. Suas pesquisas foram e continuam a ser realizadas na Zona da Mata, em Pernambuco, onde vivem aproximadamente 20 mil pessoas e onde as limitações do meio físico criam verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento econômico, tornando-se cada vez mais difícil a melhoria da condição econômico-social da população. O autor, após uma série de pesquisas e estudos sobre o problema, chega a conclusões estarrecedoras sobre a influência da carência alimentar em todo o processo de funcionamento do sistema nervoso central e suas conseqüentes implicações no desenvolvimento cognitivo em geral.

Aliás, o problema da desnutrição e suas consequências no desenvolvimento das funções da linguagem foi muito bem estudado por LENNEBERG. Em seu livro Fundamentos biológicos del lenguaje (1967), o autor conclui, a partir de uma série de estudos realizados nos EUA, que há evidente interdependência entre o estabelecimento normal das funções da linguagem e uma alimentação rica em proteína.

Por outro lado, além dos trabalhos realizados por CHAVES no Nordeste, alguns experimentos também têm sido realizados no Brasil, como o trabalho de LEFÈVRE (1975: 279-95) e o de MACIEL (1976:57-8) que chegam a idênticas conclusões.

Voltando ao texto elaborado por WITTER, deve-se aludir ao fato de que as famílias privadas culturalmente também não ofere-

cem às crianças estimulação em termos de uma aprendizagem racional e planejada a longo prazo. Suas aspirações são canalizadas para esferas mais "realistas" que não pressupõem a necessidade de longos anos de escolarização e o resultado é que, freqüentemente, o privado cultural se contenta com empregos profissionais debaixo nível que apenas satisfazem as suas necessidades básicas.

#### 1.4.3 - O PRIVADO CULTURAL E A ESCOLA

O grande problema na escolarização do privado cultural deve-se ao fato de estar a estrutura escolar atual inteiramente baseada em valores compatíveis, apenas, com os interesses da classe média. Desta forma, o aluno de classe média aceita sem nenhum constrangimento as normas escolares porque elas representam um continuum de sua educação familiar. O privado cultural, ao contrário, enfrenta um mundo desconhecido e sem grandes motivações. Ele apresenta um "comportamento verbal incompatível com o exigido no ambiente escolar além de apresentar sérias dificuldades no que diz respeito à compreensão de idéias abstratas, uma vez que a estimulação ambiental recebida na infância não leva ao desenvolvimento dessa capacidade de abstração.

Além desses dois aspectos (comportamento verbal "deficiente" e dificuldade de abstração), o privado cultural não se sente atraído para um desenvolvimento intelectual. Ele é, em geral, pragmático e anti-intelectual. O pragmatismo pode ser explicado pela necessidade de iniciar-se no trabalho o mais cedo possível e o anti-intelectualismo está também ligado a um condicionamento cultural, que prega a dominação do homem pela força física. O intelectualismo é assim olhado com certo desprezo por ser considerado uma atitude pouco compatível com a noção de masculinidade.

Explorado esse quadro, mesmo de maneira sucinta, podem-se agora fazer certas observações a respeito das possíveis modificações por que teria de passar a escola a fim de que novas estimulações pudessem suscitar reais motivações para a aprendizagem desse tipo de criança.

Em primeiro lugar, uma reformulação nos livros de leitura se



ria desejável. Como já se observou, os atuais livros de texto apresentam predominantemente interesses e valores da classe média. Por outro lado, o número excessivo de professoras encontradas em nossas escolas de 1º grau pode reforçar a idéia já existente no privado cultural de que o intelectualismo é atividade característica do sexo feminino. O incentivo à habilitação de professores do sexo masculino para o ensino de 1º grau, talvez, fosse uma das medidas eficazes para ajudar a solucionar o problema. Em terceiro lugar, seria interessante montar programas, onde ao lado das discussões teóricas, pudessem ser explorados os aspectos práticos advindos de cada teoria, de forma que pudessem ficar bastante claras as grandes contribuições dos intelectuais para o estágio do desenvolvimento atual em todos os campos da ciência.

Finalmente e o mais importante, certos aspectos formais da escola deveriam ser alterados: sistema de notas, período escolar, material didático, etc.

A transformação da instituição escolar em todos os aspectos abordados certamente possibilitaria um melhor atendimento aos interesses, valores e necessidades do Privado Cultural.

### 1.5 - CRÍTICAS

A literatura sobre carência cultural resenhada neste Capítulo, trata do problema, analisando-o sob os pontos de vista sociológico, lingüístico e psicológico.

Os trabalhos de BERNSTEIN, embora não tenham o caráter de pioneirismo, uma vez que desde 1847 já haviam sido realizados os primeiros relatos impressionistas sobre diferenças de linguagem, entre crianças de classe social diferente (LAWTON, 1968), são os mais citados e conhecidos internacionalmente pelos resultados obtidos e pelo aspecto de continuidade de que se revestem (de 1959 até os nossos dias).

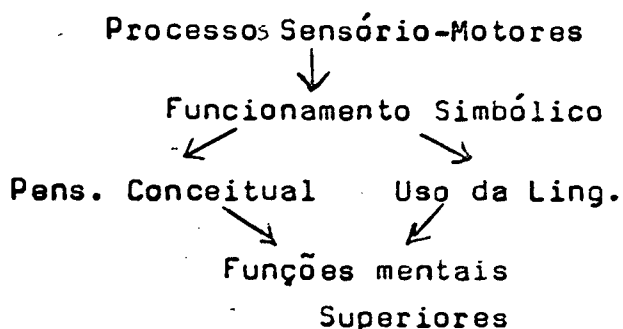
Como se pôde observar, esses trabalhos são suscetíveis de algumas críticas e estudiosos de diversos países, analisando suas pesquisas, têm apresentado restrições a respeito de alguns resultados. COULTHARD, LAWTON e MARCUSCHI, entre outros, apresentam uma série de pontos falhos no tratamento dos dados, na terminologia empregada e na própria metodologia de trabalho usada por BERNSTEIN. É o caso, por exemplo, da combinação de fatores sociológicos, psicológicos e lingüísticos que são apresentados pelo autor sem que se possa estabelecer uma exata relação entre os mesmos. Por outro lado, a própria definição dos códigos não se torna clara por se basear, ora no aspecto social, ora no estrutural, ora no psicológico. Dentro do aspecto lingüístico abordado, BERNSTEIN confunde dados sintáticos, semânticos e morfológicos.

Quanto ao seu posicionamento a respeito de linguagem e percepção, linguagem e desenvolvimento do indivíduo, (p. 14 desta dissertação) algumas considerações parecem necessárias.

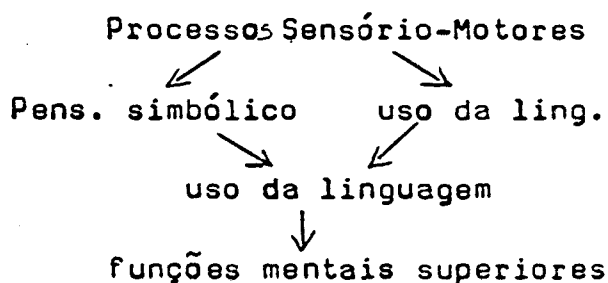
A literatura sobre linguagem e pensamento é bastante vasta e os diversos autores que tratam do assunto assumem posição bastante diversificada. MENYUK (1975: 13-14) resume as quatro principais correntes a respeito do assunto.

A - Os processos sensório-motores do sistema nervoso humano, responsáveis pela diferenciação e classificação das entradas, levam ao desenvolvimento do funcionamento simbólico primitivo. Por outro lado, isto leva ao pensamento conceitual e ao uso da linguagem, os

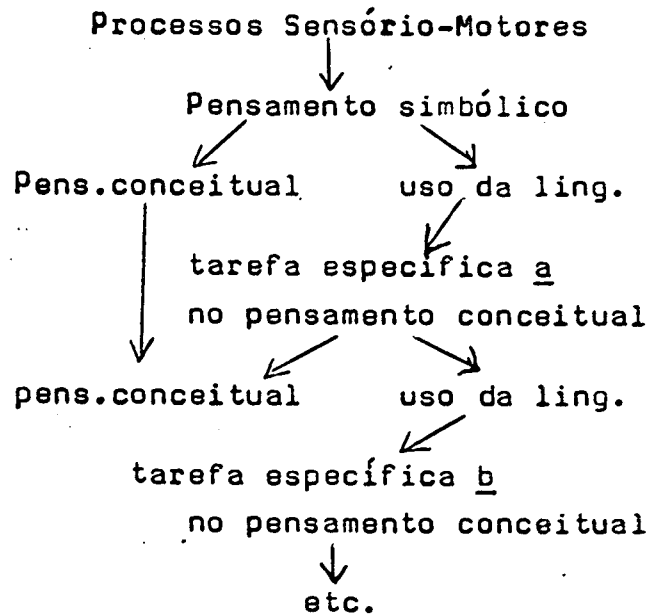
quais são mais ou menos independentes um do outro. Contudo, quando a linguagem é adquirida, ela contribui para o desenvolvimento das funções mentais superiores.



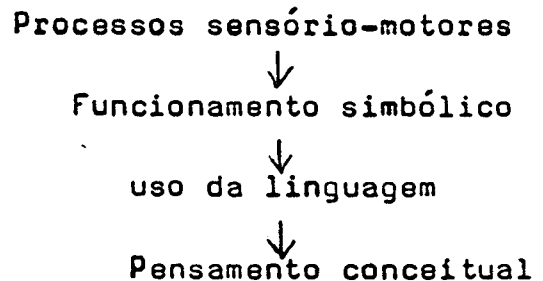
B - Os processos sensório-motores levam ao desenvolvimento de um funcionamento simbólico perceptivo e ao desenvolvimento da linguagem. Esses processos permanecem se parados nos estágios iniciais do desenvolvimento, mas então o uso da linguagem continuamente influencia o desenvolvimento superior.



C - Os processos sensório-motores levam ao desenvolvimento do funcionamento simbólico perceptivo que então leva ao uso da linguagem. Cada processo se desenvolve independentemente, mas há tarefas cognitivas específicas em que a linguagem é sempre empregada.



D - Os processos sensoriais levam ao desenvolvimento do funcionamento simbólico perceptivo, que leva ao uso da linguagem. O uso contínuo da ling. tem efeitos no pensamento conceitual e no desenvolvimento das funções mentais superiores.



Como se pode observar, há posições bem distintas a respeito da relação pensamento/linguagem. BERNSTEIN se filia a uma corrente w<sup>h</sup>orfiana, segundo a qual, a organização do mundo está na dependência do sistema lingüístico existente na mente do indivíduo. Isso significa que toda a experiência do indivíduo é adquirida a través da linguagem.

Uma segunda corrente, adotada por CHOMSKY postula a independência entre os dois componentes — o cognitivo e o lingüístico — de forma que, um indivíduo, mesmo que apresente dificuldades nas aprendizagens que exijam o pensamento conceitual, aprende a fa-

lar normalmente. O problema está muito bem colocado em LANGACKER (1972: 22).

Finalmente numa terceira posição, há uma interdependência dos dois componentes — o lingüístico e o cognitivo, Essa posição é assumida por PIAGET e VYGOTSKY, embora entre os dois haja alguns pontos divergentes.

PIAGET enfatiza o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento do pensamento conceitual. A linguagem é o veículo de simbolização, sem o qual o pensamento nunca pode se tornar realmente socializado e lógico. Entretanto, há uma função simbólica, que é mais ampla do que a linguagem e que surge antes desta. Para PIAGET a fonte do pensamento deve ser encontrada nessa função simbólica.

WILKINSON (1971), analisando o posicionamento de PIAGET, afirma que

é possível concluir que o pensamento precede a linguagem e que a linguagem limita a transformar profundamente o pensamento, ajudando-o a alcançar suas formas de equilíbrio por meio de uma esquematização mais perfeita e de uma abstração mais móvel.

VYGOTSKY assume uma posição um tanto diferente, pois afirma que pensamento e linguagem têm raízes diferentes e que a linguagem não é uma simples continuação do primeiro. Há um estágio pré-lingüístico no desenvolvimento do pensamento e um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da fala. Entretanto, em um certo estágio do desenvolvimento da criança — linguagem e pensamento se encontram: o pensamento se torna verbal e a fala, racional.

Por outro lado, enquanto PIAGET parte do pensamento egocêntrico para o socializado e lógico, VYGOTSKY percorre o caminho inverso: é a partir do pensamento socializado que a criança chega, por meio da interiorização, a um pensamento individual e lógico.

Como se observa, essa terceira corrente de pensamento, salvo as divergências assinaladas acima, considera que pensamento e linguagem, em um certo ponto do desenvolvimento se tornam interdependentes.

Considerar, como BERNSTEIN o faz, que toda a experiência do indivíduo é adquirida através da linguagem ou concluir que linguagem e pensamento são totalmente independentes, não parecem posições condizentes com o desenvolvimento atual das pesquisas, embora ainda não se tenha chegado a conclusões definitivas sobre o assunto.

Outro ponto passível de crítica na teoria bernsteiniana diz respeito à responsabilidade total que o autor transmite à escola no desenvolvimento lingüístico da criança. Estudos realizados por inúmeros pesquisadores chegaram à conclusão de que a estimulação lingüística recebida pela criança até os 36 meses é de capital importância para a formação e desenvolvimento da linguagem. Junta-se a esse dado, o fator nutricional que determinará, em grande parte, o desenvolvimento do funcionamento do sistema nervoso central e suas conseqüentes implicações no desenvolvimento cognitivo em geral.

Críticas mais gerais dirigidas a BERNSTEIN dizem respeito à falta de uma disciplina metodológica e a deficiências terminológicas.

Por não dominar totalmente os métodos e a terminologia, serviu-se de um vocabulário às vezes arbitrariamente escolhido e procedeu a afirmações não raro carentes de base empírica suficiente. (MARCUS CHI: 67).

Apesar das críticas, entretanto, a teoria de BERNSTEIN tem sido universalmente aceita e hoje todos os trabalhos elaborados sobre carência cultural buscam subsídios em seus estudos.

O trabalho de LENTIN, resenhado neste Capítulo, oferece uma excelente análise do problema sob um ponto de vista exclusivamente lingüístico.

Apenas uma afirmação da autora sugere um posicionamento diferente da pesquisadora.

LENTIN, (p. 284 desta dissertação), afirma que há "impossibilidade de avaliar a inteligência sem o auxílio da linguagem". Embora a autora não se detenha na análise do problema linguagem / pensamento, parece evidente considerar, como BERNSTEIN, que a experiência só pode ser adquirida através da expressão verbal, não considerando, portanto, outra forma de desempenho que possa pres

cindir do auxílio da linguagem. Esse ponto já foi discutido acima, quando das críticas feitas a BERNSTEIN.

Quanto a PATTO e WITTER não há praticamente comentários a tecer, pois as obras resenhadas não expõem uma teoria: conceituam e caracterizam o carente cultural de forma científica e aprofundada e abordam alguns aspectos específicos do carente cultural brasileiro.

O livro de PATTO tem o grande mérito de trazer ao conhecimento dos educadores brasileiros os programas de educação compensatória realizados nos EUA; sua organização e apreciação crítica dos resultados obtidos. Além disso, chama a atenção para uma programação educacional que atenda aos problemas específicos da nação. Apenas, nas conclusões, a autora trata de problemas básicos que são expostos em termos bastante gerais e não chega a propor, como teria condições de fazê-lo, sugestões mais precisas para uma programação eficiente na pré-escola.

Quanto a WITTER, o livro elaborado em forma de instrução programada, fornece excelente material de estudo para a compensação de conceitos e características básicas do carente cultural. A autora, entretanto, (p. 50 desta dissertação) relaciona a dificuldade da leitura e da compreensão à falta de acesso às publicações em geral, à ausência de motivação para a leitura e ao conteúdo dos livros apresentados na escola que visam, em geral, a atender aos interesses exclusivos das crianças de classe média, em termos de apresentação de valores e necessidades, sem nenhuma signi-ficância para o privado cultural.

Os motivos abordados por WITTER são indiscutíveis, mas seria necessário acrescentar um aspecto importante que não foi enfatizado pela autora.

A falta de desenvolvimento do código oral dificulta a aprendizagem da leitura, da compreensão e da escrita. O código oral, primeira manifestação lingüística do indivíduo, antecede à aprendizagem escolar. Se há estimulação na família, a criança tem condições de desenvolver esse código e maior facilidade para a compreensão, para a aprendizagem da leitura (o vocabulário, em geral, já é conhecido) e posteriormente da escrita. Como ao carente cultural falta a estimulação lingüística necessária ao desenvolvimento do código oral e ele chega à escola utilizando unica-

mente um "código restrito", acredita-se que esse fato venha tam  
bém comprometer suas aprendizagens posteriores.



## CAPÍTULO II

### A. PESQUISA

#### 2.1. METODOLOGIA DO TRABALHO DE CAMPO

O desenvolvimento do trabalho de campo obedeceu a etapas previamente estabelecidas, tendo em vista o objetivo a ser colimado, isto é, uma amostragem significativa da linguagem de crianças que pudesse oferecer ao pesquisador dados capazes de serem quantificados obedecendo às três variáveis selecionadas para a análise : grupo social, faixa etária e sexo.

Desta forma, puderam-se estabelecer as seguintes etapas para o desenvolvimento do trabalho:

##### 2.1.1 - PROCEDIMENTOS PRÉVIOS:

###### Escolha dos estabelecimentos de ensino onde se pretendia efetuar a investigação

Essa escolha foi baseada em critérios que pudessem atender às três variáveis acima relacionadas. Assim, em relação à primeira (grupo social), o critério de seleção apoiou-se na clientela e na localização física das escolas, uma vez que se pretendia trabalhar com dois grupos sociais bem distintos.

Quanto à segunda variável (faixa etária), a seleção deveria ser baseada na idade das crianças, levando o investigador a escolher estabelecimentos de ensino que ocupassem suas classes com crianças de 4 e 5 anos, idades prefixadas para a investigação.

Em relação à terceira variável (sexo) essas classes deveriam conter meninos e meninas em quantidade suficiente para a seleção que seria realizada através das técnicas de pesquisa a serem utilizadas posteriormente.

Dois estabelecimentos de ensino que atendiam aos critérios acima prefixados, foram, enfim, selecionados: O Instituto de Alfa-

betização e Artes, cuja clientela é formada por crianças de ambos os sexos, de 4 a 5 anos e pertencentes a famílias de nível sócio-econômico-cultural médio e alto e o Jardim de Infância Crianças Felizes, cuja clientela, de ambos os sexos e com a mesma faixa etária da escola anterior, pertence a famílias de nível sócio-econômico-cultural baixo. A primeira das escolas selecionadas fica localizada no Tirol, um dos melhores bairros residenciais da cidade de Natal, enquanto a segunda está localizada no Mereto, bairro periférico da mesma cidade.

#### Aplicação do questionário sociolinguístico e da anamnese

Com a finalidade de homogeneizar os dois grupos sociais a serem pesquisados, aplicou-se em cada família um questionário sociolinguístico (anexo A) que pôde fornecer ao pesquisador, além de outros subsídios que serão abordados posteriormente, dados preciosos sobre a situação sócio-econômico-cultural dessas famílias.

O questionário adotado de autoria de LABOV (1966) foi adaptado ao português por SCLiar CABRAL. A esse questionário foram acrescentadas algumas perguntas que dizem respeito ao nível de aspiração dos pais.

Foram aplicadas anamneses em todos os sujeitos para verificar se eram portadores de distúrbios mais evidentes de comunicação. Esse instrumento (anexo B) é empregado pelos fonoaudiólogos da Faculdade Paulista de Medicina.

Como se verá adiante, num quadro demonstrativo, obteve-se, por meio da aplicação do questionário sociolinguístico o grau de instrução e a profissão dos pais de cada criança, além da renda per capita mensal da família.

A técnica utilizada foi a da entrevista individual controlada (questionário) e como o número de entrevistados era bastante numeroso (70 famílias) optou-se por uma solução bastante prática e eficaz, tendo em vista o exíguo tempo de que se dispunha para a coleta dos dados. Assim, formou-se uma equipe de entrevistadores, composta do pesquisador e de mais quatro concluintes do Curso de

Ciências Sociais da UFRN que já haviam realizado cursos de Técnicas de Pesquisa e que, antes da aplicação dos questionários, foram treinadas sobre a metodologia e o assunto específico da entrevista. Desta forma, as questões foram claramente definidas e os entrevistadores puderam esclarecer os entrevistados, de maneira objetiva, das suas razões, e a seguir, formular as perguntas com a maior clareza possível, explicando, quando necessário, o significado de certas palavras técnicas desconhecidas pelos entrevistados. Essa equipe atuou no Mereto, onde os questionários foram aplicados em cada uma das residências, sendo as respostas transcritas pelos entrevistadores. Quanto às famílias do Tirol, o próprio pesquisador aplicou todos os questionários, uma vez que a Direção da Escola convocou uma reunião de pais exclusivamente para essa finalidade. Os questionários foram, assim, distribuídos e o pesquisador, depois das explicações necessárias sobre o motivo e a importância da entrevista, forneceu a orientação precisa para as respostas que foram escritas pelos próprios pais.

Embora o grupo de pais do Tirol tenha respondido ao questionário em conjunto (no sentido espaço-temporal), o pesquisador atendeu a cada um individualmente, explicando os itens de mais difícil interpretação, bem como o significado de palavras técnicas que demandavam o conhecimento da terminologia específica. Por esse motivo, não se considerou aqui o emprego de duas técnicas de entrevista (individual e grupal), mas unicamente da individual.

#### Aplicação dos testes psicológicos para verificação do nível de maturidade intelectual dos sujeitos(QI)

Selecionadas as escolas, escolhidas as crianças tomando por base a faixa etária, o sexo e o grupo social a que pertenciam, depois de uma exaustiva análise dos questionários sociolinguísticos aplicados, passou-se à etapa seguinte que consistiu na aplicação de testes psicológicos para a verificação do grau de maturidade intelectual de cada criança. Os testes de RAVEN e GOODENOUGH foram aplicados pelo Serviço de Psicologia Aplicada da UFRN.

Outras baterias não puderam ser aplicadas por exigirem respostas verbais, o que daria certamente uma diferença no resultado

no que se refere ao grupo de carentes culturais.

Realizados os testes e analisados os resultados, verificou-se a impossibilidade de selecionar todos os sujeitos a serem pesquisados (40 crianças) tomando como base somente o Q.I. médio ou somente o Q.I. Superior, uma vez que o número de crianças assim selecionadas não seria suficientemente representativo para o experimento que se pretendia realizar. Optou-se, então, pela seleção de crianças cujo Q.I. variasse de 110 a 125 (médio superior e superior).

#### Seleção final da população.

Agora, já com todos os dados necessários a um conhecimento bastante acurado das crianças pertencentes às duas escolas selecionadas, puderam-se finalmente eleger os 40 sujeitos que constituíram a população objeto da pesquisa psicolinguística.

Pelos resultados obtidos através da aplicação do questionário sociolinguístico, puderam-se separar nitidamente os dois grandes grupos representativos de duas camadas sócio-econômico-culturais bastante diversificadas. De um lado, foram escolhidos os sujeitos cujos pais tinham nível de instrução superior (pai e mãe) ou superior e médio de 2º grau (o pai ou a mãe). Das 20 crianças selecionadas, 19 pais eram portadores de diploma de curso superior e apenas 1 havia concluído o 2º grau. Quanto às mães, 11 já haviam concluído cursos de nível superior, enquanto 9 tinham nível de instrução média (2º grau) e entre essas últimas algumas se preparavam para ingressar na Universidade.

Quanto à profissão, havia 16 pais profissionais liberais, 1 bancário, 1 militar, 1 funcionário público e 1 comerciante e 11 mães exercendo profissões liberais, 1 funcionária pública e as restantes se dedicavam exclusivamente ao lar.

A renda per capita mensal variou de Cr\$ 2.500,00 a Cr\$8.000,00.

De outro lado, foram selecionados sujeitos cujos pais tinham nível de instrução no máximo, primária. Assim, das 20 crianças escolhidas, 12 pais eram analfabetos, 3 tinham o primário incompleto e 5 tinham instrução primária completa. Quanto às mães, 8 eram analfabetas, 8 tinham primário incompleto e 4 haviam con-

cluído o primário.

Em relação à profissão, havia, entre os pais, 16 operários em atividades diversas, 1 funcionário aposentado, 1 soldado de polícia, 1 comerciante e um vendedor ambulante, enquanto 9 mães se dedicavam ao lar, 3 eram lavadeiras, 4 costureiras, 1 funcionária pública, 1 servente e 1 merendeira.

A renda per capita mensal variou de R\$ 50,00 a R\$ 285,00.

Essa separação por grupo social foi feita simultaneamente com os resultados obtidos nos testes psicológicos (Q.I.), levando-se também em consideração a faixa etária e o sexo.

Os resultados fornecidos pelo questionário sociolinguístico propiciaram subsídios importantes para uma perfeita homogeneização dos grupos. Graças ao seu conteúdo, pôde-se verificar o tipo de habitação, o grau de higiene dessas habitações, bem como o desenvolvimento social da criança. Além disso, tomou-se o cuidado de selecionar sujeitos que apresentassem desenvolvimento motor normal, sendo afastadas todas as crianças que fossem portadoras de problemas neurológicos provenientes de parto.

Finalmente, tendo sempre em mira as três variáveis com que se pretendia trabalhar, os 40 sujeitos foram divididos em 8 grupos assim constituídos:

a. MF4 - 5 crianças de 4 anos e 2 meses a 4 anos e 10 meses (4.2 a 4.10) do sexo feminino e pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural baixo;

b. TF4 - 5 crianças de 4.2 a 4.10 do sexo feminino, pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural médio e médio alto;

c. MM4 - 5 crianças de 4.2 a 4.10 do sexo masculino pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural baixo;

d. TM4 - 5 crianças de 4.2 a 4.10 do sexo masculino, pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural médio e médio alto;

e. MF5 - 5 crianças de 5.2 a 5.10 do sexo feminino pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural baixo;

f. TF5 - 5 crianças de 5.2 a 5.10 do sexo feminino, pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural médio e médio alto;

g. MM5 - 5 crianças de 5.2 a 5.10 do sexo masculino pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural baixo;

h. TM5 - 5 crianças de 5.2 a 5.10 do sexo masculino pertencentes ao grupo sócio-econômico-cultural médio e médio alto.

### 2.1.2 - DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO

Comos grupos já constituídos, após o trabalho preparatório para a homogeneização dos mesmos, como foi definido acima, partiu-se para o trabalho de campo, objeto de investigação que também obedeceu a etapas bem definidas, a fim de que fossem garantidas a eficiência e o objetivo do experimento. As etapas descritas a seguir orientaram o desenvolvimento do trabalho.

#### Roteiro da gravação

Tendo em mira os itens selecionados para a análise, já expostos na parte referente à delimitação do trabalho, organizou-se um roteiro constante de três tópicos, de forma que os sujeitos pudessem discorrer livremente, embora nos dois primeiros, o controle tenha sido exercido pelo pesquisador, no que dizia respeito ao assunto sobre o qual deveriam falar. Quanto ao terceiro tópico, os enunciados espontâneos eram provocados mediante a visualização de gravuras, capazes de sugerir o relato de uma "historinha".

A eliciação usada pelo pesquisador foi idêntica para os 40 sujeitos e constava dos seguintes estímulos:

1º tópico: Conte para a tia o que você faz todos os dias de de a hora que acorda até a hora de dormir.

2º tópico: Agora você vai dizer o que você faria se você já fosse um rapazinho (ou uma mocinha).

3º tópico: Olhe bem esses dois quadros. Pense um pouquinho e conte pra tia uma historinha sobre eles.

Os estímulos selecionados tiveram como objetivo a obtenção de dados que pudessem esclarecer algumas hipóteses levantadas, a saber:

1. Crianças de 4 e 5 anos teriam bastante facilidade de comunicação no que diz respeito a dados concretos de sua experiência.
2. Crianças dessa mesma faixa etária, mas de nível sócio-econômico-cultural baixo apresentariam maior dificuldade na comunicação de dados que não estivessem diretamente ligados a uma realidade concreta e diretamente perceptível.

3. Crianças carentes culturais, nas faixas etárias estudadas, teriam desenvolvido apenas uma linguagem implícita que lhes permitiria unicamente a descrição dos estímulos visuais apresentados.

Assim, o primeiro e segundo tópicos eliciariam, de forma específica, dados concretos e abstratos, enquanto o terceiro possibilitaria um estudo da capacidade descritiva e narrativa na linguagem infantil. Além disso, os três tópicos forneceriam ao pesquisador material necessário a uma análise quantitativa e qualitativa de itens lexicais e construções sintáticas e desenvolvimento do componente semântico, também objeto de verificação no presente trabalho.

#### Preparo do material visual

Para a elicitação do terceiro tópico, sentiu-se a necessidade de confeccionar gravuras que pudessem sugerir aos sujeitos, não uma simples descrição estática das figuras visualizadas, mas uma ação dos personagens e, sobretudo, um convite à criatividade no que concerne às atividades psicológicas desses personagens.

Os quadros foram confeccionados no Atelier de Arte da URFN pelo Coordenador do Setor, o pintor Carlos José que, baseado em desenhos das próprias crianças, conseguiu montar dois quadros:

o primeiro, representativo do ambiente e o segundo, da ação.

A montagem realizada, tomando por modelo o desenho de crianças, teve por objetivo propiciar uma maior aproximação do sujeito com o estímulo que lhe era familiar, possibilitando, assim, um desempenho verbal mais livre, uma vez que todas as representações visuais empregadas nos quadros eram características do mundo infantil.

#### Contactos preliminares

Com o objetivo de criar um clima de espontaneidade entre os sujeitos e o pesquisador, duas semanas foram dedicadas à partici

pação efetiva nas salas de aula dos estabelecimentos de ensino se lecionados. Assim, o pesquisador participou, em conjunto com os professores das turmas, de todas as atividades e programações previstas durante esse tempo. Brincadeiras, jogos, festinhas comemorativas do Dia da Criança, etc., foram objeto de uma ação realmente participante, criando-se, a partir daí, um clima de amizade, confiança e descontração entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Há, é verdade, uma assiduidade maior às classes do Mereto, onde se sentiu, desde o primeiro contacto, a necessidade de uma assistência mais efetiva, a fim de que não fosse prejudicado o objetivo proposto.

### Coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada por meio da gravação dos três tópicos acima descritos. Essas gravações foram efetuadas em salas separadas das classes normais, existentes nas próprias escolas. Eram feitas cinco gravações por dia. As sessões previam, para cada sujeito, uma média de 8 a 10 minutos de duração. O pesquisador teve o cuidado de usar um gravador de longo alcance, a fim de que o mesmo pudesse ser colocado um pouco distante dos sujeitos para que fosse afastado o perigo de inibição por parte dos mesmos. <sup>9</sup>

Antes do início do registro magnetofônico, objeto do experimento, dois ou três minutos eram dedicados a uma conversa informal com a criança, tendo em vista o estabelecimento da espontaneidade na comunicação.

Mesmo tendo sido levados em consideração todos os cuidados de praxe em relação a registros dessa natureza, houve alguns problemas relacionados com ruídos externos (barulho de automóveis, vozes de crianças e adultos) que resultaram, algumas vezes, na falta de clareza auditiva dos enunciados produzidos pelos sujeitos, o que, entretanto, não chegou a impedir a transcrição efetuada posteriormente.



### A transcrição

Não constando do projeto da presente dissertação a análise de dados fonéticos, optou o pesquisador pela transcrição canônica, de mais rápida execução e que vinha atender às diretrizes estabelecidas, no que diz respeito aos itens selecionados para o estudo dos aspectos da linguagem, objeto desse trabalho.

As transcrições dos registros magnetofônicos eram efetuadas imediatamente após os mesmos, isto é, após as cinco gravações diárias, a fim de que fossem garantidas a fidelidade dos enunciados produzidos pelos sujeitos, pela proximidade do tempo e a atenção dispensada pelo pesquisador a cada registro e a possibilidade de um novo registro, caso a gravação se tornasse imperceptível.

Os sinais de pontuação que aparecem na transcrição (Corpus a nexos C ) foram colocados de acordo com a intensidade das pausas e a entoação usadas pelos sujeitos, após um exame acurado do registro magnetofônico, onde cada gravação foi analisada pelo menos 10 vezes.

QUADRO Nº 1LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURALGRUPO M

SUJEITO	IDADE	PROF PAI	PROF MÃE	INST PAI	INST MÃE	RENDA P/C
MF41	4.10	Serv. Ped.	Merend.	Analf	Analf	90,00
MF42	4.10	Func. Apos.	Domést.	Prim	Prim	280,00
MF43	4.10	Pedreiro	Domést.	Prim	Prim	250,00
MF44	4.10	Serv. Ped.	Domést.	Analf	Prim	95,00
MF45	4.10	Vigia	Domést.	Prim	Analf	100,00
MM41	4.10	Pedreiro	Lavad.	Analf	Analf	109,00
MM42	4.10	Vigia	Domést.	P. inc.	P. inc.	118,00
MM43	4.10	Clas couro	Func. púb.	P. inc.	P. inc.	250,00
MM44	4.10	Marcen.	Costur.	Prim	Prim	140,00
MM45	4.10	Sol. polie.	Lavad.	Analf	P. Inc.	110,00
MF51	5.10	Servente	Domést.	P. Inc.	P. inc.	200,00
MF52	5.10	Pedreiro	Servente	Prim.	P. inc.	185,00
MF53	5.10	Servente	Domést.	Analf	Analf	170,00
MF54	5.10	Servente	Costur.	Analf	Analf	180,00
MF55	5.10	Trab sal.	Costur.	Analf	P. inc.	160,00
MM51	5.10	Pedreiro	Domést.	Analf	Analf	128,00
MM52	5.10	Borrach.	Costur.	Analf	P. inc.	100,00
MM53	5.10	Comerc.	Domést.	Analf	P. inc.	285,00
MM54	5.10	Vend. amb.	Lavad.	Analf	Analf	50,00
MM55	5.10	Borrach.	Servente	Analf	Analf	280,00
Renda média familiar						164,00

Observações:

Além dos dados acima, as crianças desse grupo habitam nos bairros do Mereto, Nazaré, Bom Pastor, Quintas, Japão e Coréia, to dos bairros periféricos da cidade. As casas são, em geral, de taipa, chão de barro batido e, algumas vezes, formadas de um só compartimento. Não há saneamento no local.

Quanto ao desenvolvimento social, nenhuma frequenta clubes e raras fazem visitas.

Todas as crianças do grupo apresentaram desenvolvimento motor normal e nenhuma é portadora de problemas neurológicos provenientes de parto.

## QUADRO Nº 2

## LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

## GRUPO I

SUJEITO	IDADE	PROF PAI	PROF MÃE	INST PAI	INST MÃE	RENDA P/C
TF41	4.3	Eng <sup>o</sup>	Dentista	Sup	Sup	5.000,00
TF42	4.3	Eng <sup>o</sup>	Farmac	Sup	Sup	2.500,00
TF43	4.10	Médico	Médica	Sup	Sup	8.000,00
TF44	4.4	Prof	Prof	Sup	Sup	4.000,00
TF45	4.9	Eng <sup>o</sup>	Domest	Sup	2 <sup>o</sup> grau	4.500,00
TM41	4.4	Médico	Domest	Sup	2 <sup>o</sup> grau	4.500,00
TM42	4.2	Médico	Ass.Soc.	Sup	Sup	2.500,00
TM43	4.6	Func Púb	Func Púb	Sup	2 <sup>o</sup> grau	2.500,00
TM44	4.2	Médico	Médica	Sup	Sup	7.000,00
TM45	4.2	Prof	Estud	Sup	2 <sup>o</sup> grau	2.500,00
TF51	5.2	Eng <sup>o</sup>	Econom	Sup	Sup	2.500,00
TF52	5.2	Econom	Domést	Sup	2 <sup>o</sup> grau	8.000,00
TF53	5.2	Banc	Domést	Sup	2 <sup>o</sup> grau	4.000,00
TF54	5.2	Veter	Téc Educ	Sup	Sup	5.000,00
TF55	5.2	Eng <sup>o</sup>	Domést	Sup	2 <sup>o</sup> grau	3.700,00
TM51	5.3	Médico	Prof	Sup	Sup	3.000,00
TM52	5.8	Advog	Func Púb	Sup	2 <sup>o</sup> grau	4.200,00
TM53	5.7	Milit	Domést	Sup	2 <sup>o</sup> grau	3.000,00
TM54	5.8	Comerc	Prof	2 <sup>o</sup> grau	Sup	2.500,00
TM55	5.5	Econom	Prof	Sup	Sup	5.000,00
Renda média familiar						4.195,00

Observações:

Além dos dados acima, todas as crianças desse grupo habitam no Tirol ou em Petrópolis, dois dos melhores bairros residenciais de Natal. Nenhuma sofre influência de outra língua, uma vez que os pais só usam o inglês ou o francês para fins de estudo.

Quanto ao desenvolvimento social, todas freqüentam clubes, fazem visitas, levam vida social intensa e apresentam bom relacionamento.

Todas as crianças do grupo apresentaram desenvolvimento motor normal e nenhuma é portadora de problemas neurológicos provenientes de parto.

QUADRO Nº 3RESULTADOS DOS TESTES DE MATURIDADE INTELECTUAL (QI)GRUPO M

SUJEITOS	IDADE		GOODENOUGH		RAVEN		CORRESP. EM Q.I.
	anos	meses	Q.I.	Classif.	Perc.	Classif.	
MF41	4	10	130	Mt Sup	95	Sup	125
MF42	4	10	93	Média	95	Sup	125
MF43	4	10	105	Média	90	M.Sup	119
MF44	4	10	105	Média	75	M.Sup	110
MF45	4	10	98	Média	90	M.Sup	119
MM41	4	10	91	Média	95	Sup	125
MM42	4	10	91	Média	95	Sup	125
MM43	4	10	103	Média	90	M.Sup	119
MM44	4	10	104	Média	75	M.Sup	110
MM45	4	10	106	Média	75	M.Sup	110
MF51	5	10	92	Média	75	M.Sup	110
MF52	5	10	102	Média	95	Sup	125
MF53	5	10	140	Mt.Sup	75	M.Sup	110
MF54	5	10	97	Média	95	Sup	125
MF55	5	10	102	Média	95	Sup	125
MM51	5	10	97	Média	95	Sup	125
MM52	5	10	88	Média	95	Sup	125
MM53	5	10	90	Média	90	M.Sup	119
MM54	5	10	122	Sup	95	Sup	125
MM55	5	10	116	Sup	90	M.Sup	119
Q.I. médio do grupo							119

QUADRO Nº 4RESULTADOS DOS TESTES DE MATURIDADE INTELECTUAL (QI)GRUPO T

SUJEITOS	IDADE		GOODENOUGH		RAVEN		CORRESP. EM Q.I.
	anos	meses	Q.I.	Classif.	Perc.	Classif.	
TF41	4	3	111	Média	75	M.Sup	110
TF42	4	3	113	Média	75	M.Sup	110
TF43	4	10	98	Média	95	Sup	125
TF44	4	4	130	Mt.Sup	95	Sup	125
TF45	4	9	100	Média	75	M.Sup	110
TM41	4	4	98	Média	95	Sup	125
TM42	4	2	89	Média	95	Sup	125
TM43	4	6	111	Média	90	M.Sup	119
TM44	4	2	100	Média	75	M.Sup	110
TM45	4	2	120	Sup	95	Sup	125
TF51	5	2	132	Mt.Sup	75	M.Sup	110
TF52	5	2	120	Sup	90	M.Sup	119
TF53	5	2	111	Média	75	M.Sup	110
TF54	5	2	116	Sup	95	Sup	125
TF55	5	2	103	Média	90	M.Sup	119
TM51	5	3	140	Mt.Sup	95	Sup	125
TM52	5	8	140	Mt.Sup	95	Sup	125
TM53	5	7	98	Média	90	M.Sup	119
TM54	5	8	101	Média	75	M.Sup	110
TM55	5	5	110	Média	95	Sup	125
Q.I. médio do grupo							119

## 2. 2. ANÁLISE QUANTITATIVA

O estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem tem sido considerado, atualmente, um dos aspectos mais importantes do estudo da Lingüística, não apenas no sentido de testar modelos lingüísticos já estabelecidos, mas, sobretudo, porque é através dele que esses mesmos modelos são, às vezes, reestruturados para dar conta dos fenômenos encontrados na linguagem infantil.

Assim, diversos modelos já foram testados, sobretudo aqueles que pretendem depreender universais lingüísticos, como a Teoria Gerativo-Transformacional e a Semântica Gerativa. Pesquisas se sucedem na Europa e nos Estados Unidos e, recentemente no Brasil, os dois modelos acima referidos, de CHOMSKY e FILLMORE foram empregados com a finalidade de verificar se eles realmente davam conta da competência lingüística da criança. O trabalho referido, a explanação lingüística em gramáticas emergentes, ainda não publicado, foi apresentado na USP por SCLIAIR CABRAL, como tese de doutorado. Trata-se do primeiro trabalho brasileiro que analisou exaustivamente, usando os dois modelos e por meio de pesquisa longitudinal a competência lingüística de uma criança.

Por outro lado, há uma tendência também atual, sobretudo nos Estados Unidos, de quantificar, analisar e discutir os dados da linguagem infantil a partir de um corpus, sem nenhum compromisso com modelos preestabelecidos. Pretende-se, com isso, detectar novos dados que certamente levariam à criação de novos modelos que explicitassem cada vez mais o fascinante fenômeno da linguagem em todos os seus aspectos.

A presente dissertação, como já foi dito anteriormente, não tem pretensões de analisar o fenômeno da aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança em todos os seus aspectos, mas simplesmente analisar e comparar alguns dados lingüísticos de crianças de níveis sócio-econômico-culturais diferentes, a fim de que, na fase da pré-escola e da alfabetização, possam os professores empregar métodos eficazes e apropriados de estimulação verbal para classes freqüentadas por carentes culturais.

Assim, alguns aspectos da linguagem das crianças serão quantificados e analisados, tomando-se por base medidas que vêm sendo adotadas por diversos pesquisadores que se dedicam aos estu -

dos da Psicolinguística.

Os dados a seguir serão analisados quantitativamente. Essa análise, além de fornecer as diferenças numéricas relativas às variáveis selecionadas para o estudo do desenvolvimento linguístico das crianças, também fornecerá material para a posterior discussão dos resultados e conclusões.

As medidas empregadas na análise quantitativa serão apresentadas na seguinte ordem:

- tipos e ocorrências de substantivos, adjetivos e verbos;
- extensão média da sentença;
  - número de itens produzidos;
  - número de sentenças maiores (períodos);
  - média de itens lexicais das sentenças maiores;
- número de orações independentes e subordinadas;
- número de arquilexemas;
- número de substantivos abstratos;
- número de adjetivos.

Essas medidas apresentadas e acompanhadas dos quadros demonstrativos correspondentes serão também analisadas e discutidas. Como essa análise seguirá imediatamente cada quadro demonstrativo, julgou-se mais conveniente e didático apresentar os quadros no corpo da dissertação e não na parte referente ao apêndice.

### 2.2.1 TIPOS E OCORRÊNCIAS DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOS

A presente medida tem por objeto o levantamento do léxico empregado pelos sujeitos dos oito grupos selecionados para a pesquisa. Esse levantamento, além de demonstrar as possíveis diferenças entre o vocabulário utilizado pelos diversos sujeitos, possibilitará a análise e discussão das três últimas medidas acima especificadas.

Para o levantamento do vocabulário (substantivos, adjetivos e verbos), fez-se uma adaptação do trabalho de JACQUES SPÉRIANE "L'indexation du Vocabulaire Littéraire de la Langue Portugaise" (1969), uma vez que as normas propostas pelo referido trabalho tanto se aplicam a textos literários, como a con-

versas registradas e transcritas.

A metodologia usada nesse levantamento de vocabulário obedeceu a princípios rigorosamente definidos, de forma que, tanto os dados quantitativos, como os qualitativos, preservam a coerência e a homogeneidade do conjunto.

Pode-se resumir a metodologia empregada da seguinte maneira:

1. A fragmentação do léxico é imposta pela grafia. Isola unidades do texto, ditas unidades gráficas, das quais é necessário definir a NATUREZA e a FUNÇÃO;

2. a segmentação de substantivos, adjetivos e verbos é sistemática da seqüência linear do texto e fundamenta-se na forma;

3. Como não se processou uma transcrição fonética do texto, mas uma transcrição canônica, releva-se a unidade gráfica tal como a escrita apresenta.

4. A indexação foi realizada por ordem alfabética e por sujeito. Assim, para cada sujeito foram confeccionadas 23 fichas correspondentes às letras do alfabeto, perfazendo um total de 920 fichas;

5. na organização das fichas, colocou-se à esquerda a forma dos vocábulos lexicais (tipo) e à direita todas as ocorrências do mesmo vocábulo (ocorrências).

6. quanto aos substantivos:

A. As formas dos vocábulos lexicais obedeceram aos seguintes critérios:

a) foram grafados no masculino singular, salvo em casos de femininos irregulares (homem x mulher, touro x vaca, etc.);

b) os diminutivos e aumentativos, embora não sejam lexicalizados, foram considerados como tal, uma vez que correspondem a um enriquecimento do vocabulário.

c) as palavras compostas, nomes próprios e formas de tratamento, foram computadas como uma única ocorrência.

B. As diversas ocorrências das palavras lexicalizadas responderam a variantes morfológicas das mesmas.

7. Quanto aos adjetivos, observaram-se os mesmos critérios estabelecidos para os substantivos.



8. Quanto aos verbos:

A. As formas verbais foram grafadas sempre no infinitivo.

B. As ocorrências verbais grafadas à direita da forma infinitiva, obedeceram aos seguintes critérios:

a) Os tempos simples ou compostos da ativa ou da passiva contaram como uma ocorrência;

b) Os tempos compostos das formas verbais são colocados com o auxiliar entre parênteses.

c) Como a auxiliarização é um problema bastante complexo e os lingüistas ainda não chegaram a um denominador comum a respeito do assunto, consideraram-se auxiliares, na presente dissertação os seguintes verbos:

- os auxiliares da apassivação

- estar e variantes aspectuais (ir e vir) + endo

- ir + infinitivo.

9. Foram consideradas mais de uma ocorrência:

a) as formas homônimas já dicionarizadas com várias entradas;

b) as formas homônimas provenientes de contingências morfosintáticas;

c) derivação imprópria por mudança de classe morfológica.

Os dados foram tratados de forma homogênea de modo a permitir uma análise objetiva dos fenômenos que seguem, primeiramente como levantamento lingüístico de cada grupo, (anexo D) seguindo-se os dados tratados matematicamente de forma individualizada e por grupo de sujeitos.

QUADRO Nº 5TIPOS E OCORRÊNCIAS DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOS  
QUALIFICAÇÃO INDIVIDUAL

SUJEITO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MF41	27	59	-	-	29	53	56	112
MF42	33	63	2	3	28	62	63	128
MF43	47	87	6	8	34	78	87	173
MF44	36	53	4	5	35	73	75	131
MF45	23	26	-	-	17	24	40	50
TF41	32	44	3	4	28	44	63	92
TF42	40	61	6	7	34	68	80	136
TF43	27	38	3	3	30	50	60	91
TF44	30	45	-	-	25	42	55	87
TF45	32	51	2	3	33	60	67	114
MM41	37	56	4	5	21	45	62	108
MM42	23	27	-	-	18	32	41	59
MM43	34	47	4	5	28	64	66	116
MM44	13	17	-	-	12	23	25	40
MM45	17	23	-	-	15	22	32	45
TM41	31	43	-	-	24	35	55	78
TM42	32	50	5	5	26	53	63	108
TM43	74	126	5	7	34	84	113	217
TM44	25	46	2	2	30	57	57	78
TM45	57	89	5	7	31	75	93	171

(cont. Quadro nº 5)

SUJEITO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MF51	37	50	1	1	22	38	60	89
MF52	24	33	-	-	23	36	47	69
MF53	16	19	-	-	19	23	35	42
MF54	24	32	-	-	18	30	42	62
MF55	27	60	2	2	31	71	60	133
TF51	34	43	3	3	29	51	66	97
TF52	37	57	3	3	19	40	59	100
TF53	44	62	2	2	41	73	87	105
TF54	48	77	2	3	28	72	78	152
TF55	45	75	2	7	34	64	81	145
MM51	34	50	-	-	17	27	51	77
MM52	28	41	1	1	17	28	46	70
MM53	33	56	3	3	23	38	59	97
MM54	30	52	-	-	17	25	47	77
MM55	24	33	-	-	25	34	49	67
TM51	29	49	-	-	22	37	51	86
TM52	34	47	2	2	32	55	68	104
TM53	42	67	4	6	34	71	80	144
TM54	36	63	7	10	39	87	82	160
TM55	34	49	2	2	33	55	69	105

QUADRO Nº 6TIPOS E OCORRÊNCIAS DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOSQUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

SUJEITO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MF4	103	283	5	9	69	282	177	574
TF4	105	243	13	18	74	263	192	524
MM4	84	171	7	10	52	186	143	367
TM4	146	348	13	21	73	279	232	648
MF5	72	197	3	3	54	191	129	391
TF5	144	316	9	18	75	293	228	627
MM5	86	230	6	8	43	149	135	387
TM5	126	270	12	18	82	302	220	590

Realizado todo o levantamento do léxico (substantivos, adjetivos e verbos) e feita a quantificação acima por meio da medida tipo/ocorrência, pretendeu-se demonstrar numericamente as possíveis diferenças lingüísticas da população pesquisada, no que concerne ao tipo de léxico empregado e suas diversas ocorrências.

Entretanto, atendendo aos requisitos de clareza e rápida visualização, esses mesmos dados serão computados em tabelas específicas que se referirão às três variáveis, objeto da análise.

QUADRO Nº 7TIPOS E OCORRÊNCIAS DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOSVARIÁVEL: FAIXA ETÁRIA

G4

GRUPO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MF4	103	283	5	9	69	282	177	574
TF4	105	243	13	18	74	263	192	524
MM4	84	171	7	10	52	186	143	367
TM4	146	348	13	21	73	279	232	648
TOTAIS	438	1045	38	58	268	1010	744	2113

G5

GRUPO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MF5	72	197	3	3	54	191	129	391
TF5	144	316	9	18	75	293	228	627
MM5	86	230	6	8	43	149	135	387
TM5	126	270	12	18	82	302	220	590
TOTAIS	428	1013	30	47	254	935	712	1995

QUADRO Nº 8TIPOS E OCORRÊNCIAS DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOSVARIÁVEL: SEXO

GF

GRUPO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MF4	103	283	5	9	69	282	177	574
TF4	105	243	13	18	74	263	192	524
MF5	72	197	3	3	54	191	129	391
TF5	144	316	9	18	75	293	228	627
TOTAIS	424	1039	30	48	272	1029	726	2116

GM

GRUPO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MM4	84	171	7	10	52	186	143	367
TM4	146	348	13	21	73	279	232	648
MM5	86	230	6	8	43	149	135	387
TM5	126	270	12	18	82	302	220	590
TOTAIS	442	1019	38	57	250	916	730	1992

QUADRO Nº 9

TIPOS E OCORRÊNCIAS DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS E VERBOS

VARIÁVEL: GRUPO SOCIAL

GM

GRUPO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
MF4	103	283	5	9	69	282	177	574
MM4	84	171	7	10	52	186	143	367
MF5	72	197	3	3	54	191	129	391
MM5	86	230	6	8	43	149	135	387
<b>TOTAIS</b>	<b>345</b>	<b>881</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>218</b>	<b>808</b>	<b>584</b>	<b>1719</b>

GT

GRUPO	SUBSTANTIVOS		ADJETIVOS		VERBOS		TOTAL	
	T	O	T	O	T	O	T	O
TF4	105	243	13	18	74	263	192	524
TM4	146	348	13	21	73	279	232	648
TF5	144	316	9	18	75	293	228	627
TM5	126	270	12	18	82	302	220	590
<b>TOTAIS</b>	<b>521</b>	<b>1177</b>	<b>47</b>	<b>75</b>	<b>304</b>	<b>1137</b>	<b>872</b>	<b>2389</b>

Os resultados obtidos, a partir dos dados fornecidos pela medida empregada acima, sugerem as seguintes observações:

1ª) Quanto à variável faixa etária, o G4 produziu maior número de substantivos, adjetivos e verbos. A diferença, entretanto, não se mostrou significativa a ponto de exigir um estudo mais detalhado do problema.

2ª) Quanto à variável sexo, o GM produziu maior número de adjetivos e substantivos, enquanto o GF produziu maior número de verbos. A diferença foi pouco significativa em ambos os casos.

3ª) A variável grupo social foi a que apresentou diferenças mais evidentes. O GT produziu maior número de substantivos, adjetivos e verbos, numa proporção de 34%, 46% e 29% respectivamente.

#### 2.2.2 - EXTENSÃO MÉDIA DA SENTENÇA

Uma das medidas mais usadas pelos pesquisadores da linguagem infantil é o MLU (Mean Length Utterance) ou a Extensão Média do Enunciado. Essa medida é considerada um excelente índice de desenvolvimento gramatical porque em geral, quando a criança avança de uma fase lingüística para outra, isso se traduz no aumento da extensão da sentença.

Entretanto, ultrapassada uma certa fase da aquisição e desenvolvimento da linguagem (mais ou menos aos três anos), a criança consegue fazer construções bastante variadas já demonstrando uma conscientização do emprego das funções da linguagem, de forma que o índice perde o seu valor como indicador de conhecimento lingüístico. Por outro lado, deve-se levar em conta que o MLU é uma medida indispensável quando se trata de pesquisas longitudinais ou de experimentos que tenham como objeto o estudo específico dos aspectos gramaticais da linguagem da criança.

Assim, embora reconhecendo o valor indubitável dessa medida, não foi a mesma empregada no presente trabalho, uma vez que o isolamento de desinências, apesar de constituir aspecto muito importante no estudo do desenvolvimento da linguagem, não foi focalizado como dado primordial dessa pesquisa.



Optou-se por outra medida, que viesse mais apropriadamente ao encontro do objeto dessa dissertação, sobretudo levando-se em conta que não houve pesquisa longitudinal e que se pretende aqui verificar a possível diferença de desenvolvimento linguístico entre crianças pertencentes a níveis sócio-econômico-culturais distintos.

A medida escolhida, inspirada no MLU, deve levar em conta :

- 1ª - o número de itens usados, primeiramente por cada tópico e, posteriormente, o resultado global que incluiria a contagem desses itens nos três tópicos, objeto do registro magnetofônico;
- 2ª - a média do número de itens em cada sentença maior;
- 3ª - o número de orações dentro da sentença maior.

Com a presente medida pretende-se comparar quantitativamente dados importantes no que se refere à extensão de enunciados. Entretanto, os dados quantitativos não seriam suficientes para diagnosticar possíveis diferenças de desenvolvimento linguístico, embora alguns autores façam a sua utilização para tal fim. Aqui, por uma questão de coerência com o ponto de vista de que as diferenças de linguagem entre sujeitos pertencentes a dois níveis sócio-econômico-culturais distintos se evidenciam sobretudo na sintaxe (abandonando-se, é evidente, o aspecto sociolinguístico das variedades linguísticas), pretende-se realizar além dessa análise quantitativa, uma análise qualitativa dos enunciados, tomando-se por base os tipos de orações empregadas pelos sujeitos durante a gravação. Dessa forma, poder-se-á observar, no que diz respeito ao uso da subordinação, se as pesquisas realizadas por BERNSTEIN com adultos na Inglaterra, coincidem com os resultados obtidos com crianças brasileiras.

Nesse caso, dois aspectos importantes poderiam ser evidenciados. Primeiramente, o aspecto da universalidade do problema, e, em segundo lugar, a comprovação de que as crianças de nível sócio-econômico-cultural mais baixo já apresentariam características do uso de um código restrito, e que esse código, salvo um planejamento adequado da escola, poderia acompanhá-las como um estigma até o fim de suas vidas.

Os quadros a seguir demonstram os dados analisados quantitativamente, primeiramente no que concerne ao número de itens, empregados por sujeito e por grupo. Logo após, a quantificação

apresentada se referirá aos mesmos dados distribuídos diferentemente com a finalidade de uma demonstração mais objetiva que possa dar conta das três variáveis observadas na presente dissertação.

A demonstração e a análise dos três expostos acima seguirão a mesma metodologia.

É importante frisar, antes da apresentação dos quadros demonstrativos, que a contagem dos itens foi realizada tomando -se por base o vocábulo morfológico pura e simplesmente conforme a definição de MATTOSO CÂMARA, desprezando-se assim, o isolamento de morfemas. Desta forma, todas as palavras compostas, aglutinações, porte-manteau, etc. serão quantificadas como um único item.

QUADRO Nº 10  
Nº DE ITENS PRODUZIDOS  
QUANTIFICAÇÃO INDIVIDUAL E POR GRUPO

SUJEITO	1º BLOCO	2º BLOCO	3º BLOCO	TOTAL P/SUJEITO
MF41	96	50	85	231
MF42	114	70	116	300
MF43	96	175	137	408
MF44	134	74	66	274
MF45	43	17	26	86
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>483</b>	<b>386</b>	<b>430</b>	<b>1299</b>
TF41	50	60	99	209
TF42	77	156	90	323
TF43	76	36	69	181
TF44	81	58	61	200
TF45	84	41	132	257
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>368</b>	<b>351</b>	<b>451</b>	<b>1170</b>
MM41	68	86	77	231
MM42	23	46	39	108
MM43	45	73	140	258
MM44	33	32	20	85
MM45	30	24	38	92
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>199</b>	<b>261</b>	<b>314</b>	<b>774</b>
TM41	63	41	57	161
TM42	75	127	45	247
TM43	200	67	146	413
TM44	116	42	77	235
TM45	74	168	98	340
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>528</b>	<b>445</b>	<b>423</b>	<b>1396</b>

(Cont. Quadro nº 10)

SUJEITO	1º BLOCO	2º BLOCO	3º BLOCO	TOTAL P/SUJEITO
MF51	59	41	55	155
MF52	54	19	51	124
MF53	45	09	38	92
MF54	49	12	40	101
MF55	115	45	120	280
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>322</b>	<b>126</b>	<b>304</b>	<b>752</b>
TF51	116	59	49	224
TF52	96	79	48	223
TF53	143	57	93	293
TF54	128	133	85	346
TF55	295	17	40	352
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>778</b>	<b>345</b>	<b>315</b>	<b>1438</b>
MM51	63	30	57	150
MM52	53	45	59	157
MM53	51	53	103	207
MM54	38	45	61	144
MM55	36	27	87	150
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>241</b>	<b>200</b>	<b>367</b>	<b>808</b>
TM51	79	65	80	224
TM52	76	86	61	223
TM53	154	79	113	346
TM54	191	60	131	382
TM55	73	67	84	224
<b>TOTAL P/GRUPO</b>	<b>573</b>	<b>357</b>	<b>469</b>	<b>1399</b>

QUADRO Nº 11Nº DE ITENS PRODUZIDOS

(Variável: faixa etária)

4 anos

GRUPO	1º BLOCO	2º BLOCO	3º BLOCO	TOTAL
MF4	483	386	430	1299
TF4	368	351	451	1170
MM4	199	261	314	774
TM4	528	445	423	1396
TOTAL P/F.ET.	1578	1443	1618	4639

5 anos

GRUPO	1º BLOCO	2º BLOCO	3º BLOCO	TOTAL
MF5	322	126	304	752
TF5	778	345	315	1438
MM5	241	200	367	808
TM5	573	357	469	1399
TOTAL P/F.ET.	1914	1028	1455	4397

QUADRO Nº 15MÉDIA DE ITENS LEXICAIS DAS SENTENÇAS MAIORES  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

GRUPO	Nº DE ITENS	Nº DE SENTENÇAS	MÉDIA
MF4	1299	144	9.02
TF4	1170	104	11.25
MM4	774	78	9.92
TM4	1396	110	12.69
MF5	752	63	11.93
TF5	1438	116	12.39
MM5	808	72	11.22
TM5	1399	105	13.32
TOTAIS	9030	792	11.40

QUADRO Nº 16MÉDIA DE ITENS LEXICAIS DAS SENTENÇAS MAIORES  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

Variável; faixa etária

4 anos

GRUPO	MÉDIA
MF4	9.02
TF4	11.25
MM4	9.92
TM4	12.69
Média Total	10.72

5 anos

GRUPO	MÉDIA
MF5	11.93
TF5	12.39
MM5	11.22
TM5	13.32
Média Total	12.21

QUADRO Nº 17MÉDIA DE ITENS LEXICAIS DAS SENTENÇAS MAIORES  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

Variável: sexo

<u>Feminino</u>		<u>Masculino</u>	
GRUPO	MÉDIA	GRUPO	MÉDIA
MF4	9.02	MM4	9.92
TF4	11.25	TM4	12.69
MF5	11.93	MM5	11.22
TF5	12.39	TM5	13.32
MÉDIA TOTAL:	11.15	MÉDIA TOTAL:	11.79

QUADRO Nº 18MÉDIA DE ITENS LEXICAIS DAS SENTENÇAS MAIORES  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

Variável: Grupo Social

<u>Grupo M</u>		<u>Grupo T</u>	
GRUPO	MÉDIA	GRUPO	MÉDIA
MF4	9.02	TF4	11.25
MF5	11.93	TF5	12.39
MM4	9.92	TM4	12.69
MM5	11.22	TM5	13.32
MÉDIA TOTAL:	10.52	MÉDIA TOTAL:	12.41

Julgou-se importante para o presente trabalho verificar a média de itens lexicais das sentenças maiores já analisadas acima, uma vez que a extensão do enunciado é uma das medidas consideradas bastante significativas para mensurar o grau de desenvolvimento lingüístico da criança. Não se trata aqui do emprego do MLU strcto sensu pelos motivos já explicados à página da

presente dissertação, mas de uma medida inspirada naquela que pos sa servir de índice de maturidade lingüística. Assim, quanto mai or foese a média de itens registrados, maior seria o desenvolvi-  
mento lingüístico da criança.

Pelos quadros acima, pode-se observar que a medida emprega-  
da proporcionou a constatação de um aumento de extensão dos enun-  
ciados, tanto em relação à faixa etária (G4 = 10.72; C5 = 12.21),  
como em relação ao grupo social (GM = 10.52; GT = 12.41).

Quanto à variável sexo, o Grupo M apresentou um aumento pou-  
co significativo em relação ao Grupo F (GF = 11.15; GM = 11.79).

Pelos dados obtidos parece ser provável que a medida adota-  
da possa mensurar o desenvolvimento lingüístico da criança iden-  
ticamente ao MLU que, embora por marcações diferentes, infere tal  
desenvolvimento.

### 2.2.3 - NÚMERO DE ARQUITEXEMAS

Fragmentando-se o corpus em substantivos, adjetivos e ver-  
bos, isolaram-se os itens cujo radical era constituído de lexe -  
mas, unidades mínimas que representam a experiência lingüística ex  
terna.

Aqui, torna-se interessante verificar que certos lexemas em  
pregados pelas crianças não têm marcadores sêmicos definidos, is-  
to é, são vazios de traços semânticos e sua significação somente  
se preenche quando ligada ao contexto situacional. Desta forma,  
os lexemas abaixo relacionados, não admitem semas, no sentido co-  
mumente entendido, estudado por diversos autores e muito bem de-  
finido por M. TUTESCU (Précis de Sémantique Française, p. 46, -  
1975).

Les sèmes relèvent de l'univers sé-  
miologique. Ce sont les unités mi-  
nimales, indecomposables qui for-  
ment la structure significative d'un  
élément manifesté dans le discours  
ou d'un ensemble signifiant d'élé-  
ments discursifs.

Os lexemas a que se fez referência, portanto, vazios de tra-  
ços semânticos, são representados no corpus por COISA, NEGÓCIO e  
TROÇO e podem ser denominados, numa terminologia de Semântica



Estrutural, de Arquilexemas.

Il semble que archiséme-1'archilexème le plus général soit fourni pour la classe nominale "chose". (M. TUTESCU, opus cit, p. 61).

Verifica-se, pela leitura do corpus, que as crianças empregaram COISA, NEGÓCIO e TROÇO com conteúdos semânticos diversos. Houve, nos dois grupos (T e M), diferenças quantitativas e qualitativas, como se pode observar pelo quadro abaixo:

QUADRO Nº 19

NÚMERO DE ARQUILEXEMAS  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

GRUPO	COISA	NEGÓCIO	TROÇO	TOTAL P/G
M4	12	10	8	30
T4	3	1	-	4
M5	10	6	6	22
T5	1	8	-	9
TOTAL P/LEXEMA	26	25	14	65

Os dois grupos T (T4 e T5), usaram 4 vezes "coisa" e 9 vezes "negócio", enquanto os dois grupos M (M4 e M5) empregaram 22 vezes "coisa", e 16 vezes "negócio", além do termo específico característico de sua cultura "troço", que foi usado 14 vezes.

Portanto, na dependência total do contexto situacional, os arquilexemas referidos podem ser considerados como generalização realizada pelas crianças tendo em vista, certamente, a dificuldade de subcategorização própria da idade. No caso do grupo M, ainda poderia ser acrescentada a falta de experiência linguística que é adquirida sempre através da cultura, uma vez que o número de arquilexemas empregados foi bem maior, agravando-se a situação se se levar em consideração que o número de itens empregado por essas crianças nos três tópicos observados foi inferior às daquelas. O assunto será estudado mais detalhadamente na parte referente à análise qualitativa.

## 2.2.4 - SUBSTANTIVOS ABSTRATOS

A comparação do número de substantivos abstratos empregados pelos dois grupos também foi objeto de especulação neste trabalho.

Sabe-se que a criança emprega normalmente um maior número de vocábulos concretos por sua denotação mais precisa e por possuírem contra-partida referencial apreensível pelos sentidos. A apreensão das experiências externas se estabelece por canais múltiplos de entrada sensorial, cujos dados se entrecruzam intermodalmente no sistema nervoso central para assim possibilitar a adaptação do indivíduo ao meio.

Os abstratos, "usados para as qualidades e ações abstraídas dos seres que, respectivamente, as possuem ou as executam" (MATOSO CÂMARA, 1968: 23), emergem mais tardiamente no sistema lingüístico do indivíduo, uma vez que, fugindo a toda realidade sensorial, fixam-se na essência de algo que precisa ser extraído dessa realidade.

Em pesquisas realizadas por TORNDIKE-LORGE e RISLAND e relatadas por BROWN (1968: 66-7), fez-se uma comparação de listas de palavras mais frequentes no vocabulário do adulto e da criança, chegando-se à conclusão de que, no primeiro caso, havia 16% de categorias com contorno sensorial, isto é, concretas, contra 67% dessas mesmas categorias na lista de palavras usadas pelas crianças.

A linguagem utilizada pela criança em seu primeiro estágio de desenvolvimento está sempre ligada ao contexto situacional, à realidade concreta diretamente perceptível. É o que LENTIN (1976: 80) chama de linguagem implícita. A criança passa, então, progressivamente à linguagem explícita, que permitirá a comunicação de uma mensagem, a transmissão de uma informação (ou a recepção de ambas) sem referência direta à situação concreta em uma realidade perceptível.

No presente trabalho tentou-se verificar se essa passagem da linguagem implícita para a explícita, em crianças de dois grupos sócio-econômico-culturais distintos era realizada com o mesmo grau de intensidade. O segundo tópico da gravação foi selecionado tendo em vista a avaliação desse dado. Note-se que se ten -

tou fugir de uma enunciação pura e simples do perceptível (1º tópico) para verificar até que ponto o funcionamento do sistema linguístico da criança permitiria a expressão de seus sentimentos, pensamentos, aspirações, enfim, do pensamento desvinculado das experiências imediatas têmporo-espaciais.

Deve-se chamar a atenção para a grande dificuldade em isolar os nomes abstratos na linguagem infantil, uma vez que as próprias definições de substantivos abstratos encontrados nos gramáticos são passíveis de interpretações pouco claras. Depois de analisar oito definições de gramáticos diferentes<sup>10</sup>, optou-se pela de ROCHA LIMA (1959-66-7) que pareceu atender de forma clara e objetiva à finalidade pretendida.

O gramático classifica os substantivos em dois grandes grupos:

1º grupo: o dos que designam seres que têm existência independente, ou que o pensamento apresenta como tal. Pouco importa se tais seres sejam reais ou não, materiais, ou espirituais. São os substantivos concretos.

2º grupo: o dos que designam nomes de qualidades, ações ou estados — umas e outras imaginados independentemente dos seres de que provêm, ou em que se manifestam. Chamam-se substantivos abstratos.

Partindo da definição acima o corpus foi examinado exaustivamente tendo em vista o isolamento dos substantivos abstratos, uma vez que alguns itens lexicais, dependendo do contexto, poderiam funcionar, ora como concretos, ora como abstratos.<sup>11</sup>

O resultado obtido, no que concerne ao número de substantivos abstratos, foi o seguinte:

QUADRO Nº 20

NÚMERO DE SUBSTANTIVOS ABSTRATOS  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

GRUPO	TIPO	OCORRÊNCIAS
MF4	7	20
TF4	5	7
MM4	7	8
TM4	14	17
MF5	5	9
TF5	9	12
MM5	9	15
TM5	13	18

À primeira vista parece óbvio que o Grupo T, em seu conjunto, produziu um maior número de substantivos abstratos. Essa afirmação, entretanto, não seria verdadeira se fosse levado em conta o número total de substantivos produzidos, como poderá ser demonstrado a seguir.

QUADRO Nº 21

RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE ABSTRATOS E O NÚMERO TOTAL DE SUBSTANTIVOS PRODUZIDOS

GRUPO	NÚMERO	DE ABSTRATOS	NÚMERO TOTAL DE SUBSTANTIVOS	
	Tipo	ocorrências	Tipo	ocorrências
GM	28	53	345	881
GT	41	54	521	1177

Assim, levando-se em consideração os dados acima tabulados, pode-se verificar que, proporcionalmente à quantidade total de substantivos produzidos pelos dois grupos, não houve diferença significativa no que concerne ao emprego de substantivos abstratos.

Isso parece demonstrar, pelo menos no que se refere a esta pesquisa, que a criança em geral, nas faixas etárias estudadas, tem dificuldade de realizar abstrações, o que não significa que o desenvolvimento dessa capacidade não possa e não deva ser estimulado, tanto no ambiente familiar como no da escola. Desta forma, provavelmente dois ou três anos depois, essas mesmas crianças certamente apresentariam grandes diferenças na produção de abstratos, principalmente se a escola não tivesse sido capaz de desenvolver, nas crianças do GM a aptidão para o uso da linguagem explícita, já que a família não tem condições para realizar tal estimulação.

### 2.2.5 - ADJETIVAÇÃO

Outro aspecto da linguagem da criança observado neste trabalho diz respeito ao número de adjetivos empregados nos três tópicos de seu discurso.

Por ser o adjetivo "a palavra que modifica o substantivo, exprimindo a aparência, o modo de ser ou uma qualidade" (ROCHA LIMA, 1959: 91), parece aparecer na linguagem infantil com bem menos intensidade que os substantivos e verbos, uma vez que seu domínio requer maturidade cognitiva e lingüística maior, comprovada pela emergência tardia na aquisição da linguagem.

Em pesquisa realizada nos EUA em 1963, MILLER e ERVIN acompanharam o desenvolvimento da linguagem de duas crianças, Susan e Christy, e verificaram, entre outros fenômenos detectados e relatados, que os adjetivos eram pouco comuns na produção lingüística desses sujeitos.

SCLIAR CABRAL também detectou o mesmo problema analisando a linguagem de uma criança, Pá. (A explanação lingüística em gramáticas emergentes, 1976)

BERNSTEIN, quando se refere às características do código restrito, também chama a atenção para a escassa produção de adjetivos nos indivíduos pertencentes a camadas sociais mais baixas, o que leva a crer que a carga informativa de qualidade depreendida dos adjetivos parece exigir um desenvolvimento cognitivo maior do que o exigido para a produção de substantivos e verbos.

Na presente pesquisa tentou-se questionar se todas as crianças apresentariam essa dificuldade, admitindo-se que a produção de adjetivos seria uma aquisição mais tardia (embora a compreensão dessa categoria já constasse da gramática da criança), ou se somente as crianças de nível sócio-cultural mais baixo apresentariam tal dificuldade. Os resultados numéricos já foram apresentados à p. 83 e esse dado numérico isolado demonstra maior produção de adjetivos por parte das crianças pertencentes ao GT (GT = 47; GM = 21). Realizada a proporção entre o número de adjetivos e o número total de itens produzidos, pôde-se constatar que o GT produziu 8% a mais de adjetivos.

Esse resultado parece demonstrar que, embora a competência para a produção de adjetivos, nas faixas etárias estudadas, este

ja na dependência do desenvolvimento lingüístico da criança como tal, já se pôde detectar uma tendência para um maior emprego de adjetivação nas crianças do GT. Essa tendência certamente viria a ser acentuada futuramente pela quantidade e qualidade da estimulação recebida.

#### 2.2.6 - ORAÇÕES INDEPENDENTES E SUBORDINADAS

Os quadros a seguir dão conta do número de orações produzidas pelas crianças nos três tópicos de seu discurso. A divisão e classificação das orações foi provavelmente a tarefa mais difícil desta dissertação. O trabalho de dividir e classificar as orações produzidas pelo Grupo M foi de tal maneira árduo e exaustivo que se poderia chegar a afirmar que apenas esse item seria suficiente para detectar as diferenças lingüísticas entre os sujeitos dos dois grupos sócio-culturais.

As frases são mal estruturadas, não há sucessão lógica dos fatos, grande parte dos conectivos usados são estranhos à estrutura frasal, alguns verbos são mal trabalhados e há uso abusivo e indeterminado da partícula "ai" que se apresenta, na maioria das vezes, sem nenhum valor funcional, como se fosse uma "cantilena", uma técnica empregada pelas crianças para ajudar no processo comunicativo.

O trabalho de divisão e classificação das orações foi realizado a partir do texto produzido, da frase dada. A análise foi elaborada tomando-se por base a "performance" de cada sujeito. Aliás, é essa a orientação, entre outros, de SAID ALI, SOUSA DA SILVEIRA, MATTOSO CÂMARA JUNIOR.

Toda análise que exige desdobramento, subentendimentos (exceto no caso de elipse evidente) é sempre precária. Deve-se analisar o que está no texto e não os sucedâneos (Nascentes, D.A.S. 10, apud Kury, A.G., 1973: 64).

Essa também é a orientação de diversas pesquisas psicolinguísticas que estudam a linguagem infantil tomando por base a "performance".

Como se pode observar, a quantificação das orações apresentada nos quadros abaixo é o resultado de um trabalho elaborado

numa linha nitidamente estruturalista; levou-se em consideração o texto produzido, tomando-se como base, no caso das subordinadas, o valor funcional dos conectivos introdutórios.

O quadro nº 22 apresenta a quantificação de todas as orações produzidas; o quadro nº 23 a quantificação e classificação das orações coordenadas; o quadro nº 24 a quantificação e classificação das orações subordinadas e o quadro nº 25 a quantificação referente a orações desenvolvidas e reduzidas.

QUADRO Nº 22

NÚMERO DE ORAÇÕES PRODUZIDAS  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

GRUPO	OR. ABSOLUTAS	OR. COORD.	OR. PRINC.	OR. SUBORD.	TOTAL
MF4	28	159	38	56	281
TF4	20	150	38	76	284
MM4	19	103	29	47	198
TM4	33	170	46	74	323
MF5	11	130	23	32	196
TF5	24	171	47	73	315
MM5	24	104	18	23	169
TM5	21	167	42	69	299
TOTAL P/TIPO DE ORAÇÃO	180	1154	281	450	2.065

QUADRO Nº 23  
CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES COORDENADAS  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

GRUPO	1ª or. indep.	Coord. assind.	Coord. Adit.	Coord. Explic.	Coord. Adv.	Coord. Altern.	TOTAL
MF4	57	61	37	1	3	-	159
TF4	46	60	30	10	3	1	150
MM4	27	49	23	3	1	-	103
TM4	48	74	36	9	3	-	170
MF5	25	75	28	1	1	-	130
TF5	53	78	35	2	3	-	171
MM5	40	34	30	-	-	-	104
TM5	47	73	42	3	2	-	167
TOTAL	343	504	261	29	16	1	1154

QUADRO Nº 24  
CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBORDINADAS  
QUANTIFICAÇÃO POR GRUPO

GRUPO	O. SUBST.				O.ADJ.	OR. ADV.							
	Subj	Obj d.	Obj ind	Apos	Rest	Comp	Cond	Cons	Fin	Mod	Temp	Caus	Loc
MF4	-	8	3	6	4	-	-	-	11	3	16	4	-
TF4	1	12	2	2	12	2	-	2	18	1	15	2	1
MM4	-	12	1	3	10	-	-	-	9	3	5	4	-
TM4	-	7	4	-	12	2	3	1	19	2	18	5	-
MF5	-	9	6	2	4	-	-	-	5	-	6	-	-
TF5	1	13	5	1	11	-	5	-	12	-	14	11	-
MM5	-	4	4	-	4	-	-	-	8	2	1	-	-
TM5	1	11	-	1	10	1	2	1	17	2	16	5	-
TOTAIS	3	76	25	15	67	5	10	4	99	13	91	31	2



QUADRO Nº 25ORAÇÕES DESENVOLVIDAS E REDUZIDAS

TIPOS DE ORAÇÕES	DESENVOLVIDAS	REDUZIDAS		
		GER.	INF.	PART.
Subst. Subj.	3	-	-	-
Subst. Ob. Dir.	22	1	50	-
Subst. Ob. Ind.	3	-	22	-
Subst. Aposit.	7	-	8	-
Adj. Restritiva	41	26	-	-
Adv. Comparat.	2	-	3	-
Adv. Condicional	9	-	1	-
Adv. Consecutiva	4	-	-	-
Adv. Finais	1	-	98	-
Adv. Modais	7	6	-	-
Adv. Temporais	89	1	1	-
Adv. Causais	30	-	1	-
Adv. Locativa	2	-	-	-
<b>TOTAIS</b>	<b>244</b>	<b>34</b>	<b>165</b>	<b>-</b>

Resumindo os quadros apresentados acima, podem-se constatar os seguintes fatos:

1ª) Em todos os grupos (levando-se em consideração sexo e faixa etária), os sujeitos pertencentes ao GT produziram um maior número de orações. Do total de 2.065 orações, o GT foi responsável por 1.221, portanto, 377 a mais do que o GM.

2ª) Quanto ao número de coordenadas, o GT produziu 162 orações a mais e no que se refere a subordinadas a diferença em favor do GT foi de 134 orações.

3ª) Quanto ao tipo de orações empregadas, os quadros registram a quantificação por grupo e desde já podem ser observadas certas diferenças no que diz respeito ao aparecimento de construções oracionais mais elaboradas nos sujeitos do GT, tanto no que se refere a orações coordenadas, como a subordinadas. Esse

dado será objeto de estudo em item dedicado à análise qualitativa.

4º) Não houve diferença significativa entre o número de produções de orações desenvolvidas e reduzidas ( 224 e 219 respectivamente). As observações sobre o fato também serão abordadas mais adiante, no item referente a "Tipos de Orações", no capítulo dedicado à análise qualitativa dos dados.

### 2.3. - ANÁLISE QUALITATIVA

#### 2.3.1 - LINGUAGEM SIMPRÁTICA.

A linguagem usada na comunicação apresenta características próprias, uma vez que a expressão verbal representa apenas uma parte do ato comunicativo, a ela se juntando elementos extralinguísticos, como já foi explicitado por LENTIN (p. 26 dessa dissertação) quando a autora se refere aos componentes não-verbais da linguagem: BUHLER (1961: 205) também se refere ao fenômeno :

Os signos da linguagem fonética nunca funcionam de um modo exclusivo no ato vivo da comunicação cotidiana. O falante produz descuidadamente, ao mesmo tempo, gestos, mímica e sons juntos. (p. 205)

Entretanto, nesse aspecto comunicativo a linguagem das crianças do Grupo M difere essencialmente da do Grupo T. Embora ambos os grupos, no seu intuito comunicativo, façam uso de elementos extralinguísticos, a grande maioria dos sujeitos do GM apela para a linguagem simprática, característica do início da produção linguística, quando a criança, antes de conseguir efetuar a produção frasal composta de várias palavras, faz apelo excessivo ao uso de operadores, acompanhados de gesticulação indicativa do contexto. BUHLER chama a atenção para esse tipo de linguagem que denomina emprática ou simprática e que se caracteriza pela economia de signos linguísticos, substituídos pela presença do contexto circundante.

Em lugar dos signos representativos tem, ao redor de si o representado e pode apoiar-se nele (p. 197).

Os sujeitos do GM, em sua grande maioria, provavelmente pela falta de capacidade de formar frases gramaticalmente bem construídas e de sentido completo, empregam excessiva gesticulação e fazem apelo constante ao uso de dêicticos. Esse uso foi ampliado principalmente no decorrer do terceiro tópico da gravação, quando se fez necessário o emprego de material visual.

Enunciados como os transcritos abaixo foram bastante frequentes no GM :

MF43 - Esses daí, esses negócio em cima, esses bonequinho aí, esse negócio verde, tem tudinho.

Aquele que tá de joelho ali tá brincando com aquele negócio ali.

MM41 - Tinha uma estrada, uma estrada assim. Ói.

MM51 - ... aqueles pé de flor perto da casa e as coruja e aqueles negócio, aqueles negócio branco ali.

MM53 - ... e uma casa ali e o céu e aquilo que é bem pequeno.

BUHLER (op. cit : 156) se refere ao conceito de Dêixis para explicar a propriedade de seu emprego.

Com este e aquele (ou aqui e ali, etc) remete-se ao recém-tratado no discurso, com o que (aquele que) antecipa-se o que se vai tratar em seguida. A isso se chama desde muito tempo Anáfora.....  
Considerado psicologicamente, todo uso anafórico dos demonstrativos pressupõe uma condição: que o emissor e receptor tenham presente a fluência do discurso como um todo cujas partes se podem reter e antecipar.

Como se verifica, não é nesse sentido anafórico que os sujeitos do GM empregam a dêixis, pois no caso, não há uma referência ao contexto, mas uma indicação no espaço.

MATTOSO CÂMARA conceitua a dêixis como "a faculdade que tem a linguagem de designar mostrando, em vez de conceituar" (Filologia e Gramática, 1968: 109).

É exatamente esse excesso de indicações espaciais, sem o emprego da expressão verbal concatenada e explícita que fornece claramente uma amostragem significativa das diferenças de

linguagem entre os dois grupos. Isso não significa que algumas crianças do GT não tenham também empregado a linguagem simplificada, mas esse uso foi esporádico e, portanto, bem menos perceptível do que no GM.

Vale a pena salientar que, embora BERNSTEIN não tenha se referido exatamente a esse aspecto da linguagem do carente cultural, três das características do Código Restrito podem abranger esse tipo de estrutura acima observado: "menor seleção nas palavras a utilizar; menor riqueza na construção sintática e menor diversidade e troca no emprego de palavras na construção frasal."

Talvez seja exatamente pela dificuldade de selecionar as palavras e de usá-las numa construção sintática adequada que os sujeitos do GM tenham dado preferência ao emprego de dêicticos. Apelando para uma indicação espacial, eles proporcionariam a recepção da mensagem, uma vez que tanto o emissor como o receptor tinham diante de si o estímulo visual, objeto da descrição.

### 2.3.2 - ISOTOPIA DO DISCURSO

Todo discurso deve obedecer a uma correção gramatical e a uma correção semântica. A primeira, chamada também de gramaticalidade leva à geração de frases gramaticais corretas, frases que respeitam as regras morfológicas e sintáticas da língua utilizada. A segunda proporciona a construção de frases regidas pelas regras semânticas, regras que representam tanto a conotação como a denotação (TUTESCU, 1975: 90).

A citação acima teve o objetivo de introduzir mais facilmente o conceito de isotopia do discurso que será explorado neste item com a finalidade de demonstrar outra das diferenças de linguagem encontradas entre os dois grupos de crianças estudados.

O tema isotopia se deve a GREIMAS e pode ser resumido como "a coesão sêmica do enunciado". Em todo enunciado deve haver compatibilidades semânticas que são responsáveis pela compreensão da mensagem. GREIMAS define, assim, a isotopia:

A permanência de uma base semântica hierarquizada que permite, graças à abertura dos paradigmas que são categorias classemáticas, as variações das unidades de manifestação. (1966: 96).

Para o autor a isotopia está limitada ao plano do conteúdo. Entretanto, RESTIER torna mais abrangente esse termo, estendendo-o também ao plano da expressão.

A isotopia é a redundância de unidades lingüísticas, manifestas ou não, do plano da expressão ou do plano do conteúdo. (RESTIER, apud TUTESCU, op. cit: 91).

Desta forma, a isotopia é um conceito que atravessa as fronteiras da semântica para exprimir uma propriedade geral das estruturas lingüísticas, a partir das mais simples até as mais complexas. O termo isotopia será usado nesta dissertação no seu sentido mais amplo, como uma coesão das unidades lingüísticas e seu entrelaçamento nas séries complexas: o grupo, a frase, o texto.

Passar-se-á à abordagem do problema detectado na língua-gem de alguns sujeitos do GM. Algumas construções que chamaram a atenção do pesquisador podem ser perfeitamente explicadas pela falta de isotopia do discurso.

1 - A expressão da noção de temporalidade ainda não foi totalmente desenvolvida entre essas crianças. Exs :

MF45 - Escovo a boca, lavo o rosto, tomo café e vou dormir até as seis horas da noite e almoço.

MM43 - De noite eu arrumo, almoço, faço tudo.

MM54 - Ontem meu irmão tá fazendo casa...

2 - As construções sem nenhuma ligação com o contexto e totalmente analisáveis semanticamente também foram detectadas.

MM43 - O outro que viu a água, aí a flor não deixou. Aí descobriu todos de fora e tirou.

3 - Alguns enunciados sem compatibilidade semântica, isto é, ocorrência de elementos no mesmo enunciado que não participam de marcas sêmicas comuns, também foram observados.

MF51 - ... botava batom, se pentear, botar um pano na cabeça, uns óculos, um vestido, batom, usar óleo, braço, perna, pé e botão.

4 - A grande maioria das frases produzidas pelos sujeitos do GM não respeitava as regras morfológicas e sintáticas da língua, principalmente no que diz respeito às regras de redundância. Por ex.: pessoa no verbo, quando o pronome já marca. Na verdade, as regras de flexão de plural também não foram totalmente obedecidas pelos sujeitos do GT, mas não houve, nesse grupo, a quantidade de desvios sintáticos, sobretudo no que diz respeito à concordância, como os observados no grupo de carentes culturais. Segundo pesquisas recentes (COSTÁBILE-MASSOTI, 1977), as regras de plural são as mais tardias a serem dominadas, independentemente do nível sócio-econômico-cultural, estando mais sujeitas à influência da escola. De um modo geral, mesmo nos adultos, salvo no registro formal, quando o primeiro constituinte de FN estiver marcado com pluralidade, os outros deixam de sê-lo.

MF31 - De manhã eu me levanto, tomar café, comer pão.

MF54 - Tomar café, escovar os dente, lavar os prato, eu varre a casa.

MF55 - Quando eu termino de brincar aí eu junto os brinquedo aí vai cantar.

MM51 - Eu acordo, escovar os dente, lavar o rosto...

MM41 - ... tiro a roupa aí bota prá mãe lavar.

MM42 - Aí vou prá casa brincar, aí se banha e dorme.

MM45 - Vou prá casa, almoço, aí nem faz mais nada.

Como se pode verificar há entre as crianças do GM desvios lingüísticos de conteúdo e de expressão. Não há a coesão interna das unidades que caracterizam a isotopia do discurso. Não se quer afirmar aqui que os sujeitos do GT se caracterizam e se distinguam pela correção gramatical de seus enunciados. Há também desvios, sobretudo no que se refere à observância de regras morfológicas de flexão do plural, ainda não totalmente adquiridas, mas não foi observado nenhum caso relativo aos três primeiros itens analisados.

### 2.3.3 - TIPOS DE ORAÇÕES

Quando a criança expande o uso de sua língua, isto é, quando ela passa da linguagem implícita para a explícita, a aquisi

ção de algumas estruturas lingüísticas específicas são imprescindíveis. São as estruturas que dizem respeito a lugar, tempo, relações de subordinação, coordenação, disjunção e que implicam a internalização dos morfemas puramente gramaticais.

As frases simples, características de um estágio de desenvolvimento inicial, vão sendo progressivamente substituídas por orações coordenadas e subordinadas que exigem uma maturidade lingüística maior, pois além da aplicação de transformações de adição, apagamento, permuta ou substituição, são aplicadas ainda a duas ou mais sentenças subjacentes as operações de coordenação e encaixe que incidem sobre estruturas diretamente dominadas pelo símbolo S. Assim, o uso de coordenação e subordinação poderá também ser considerado uma medida adequada de mensuração do desenvolvimento lingüístico.

É muito comum ouvir dizer que a subordinação, mais do que a coordenação poderia mensurar tal desenvolvimento. O próprio BERNSTEIN, em sua formulação inicial de características dos Códigos, quando ainda se referia a Linguagem comum e Linguagem formal, dá como características da primeira, "o emprego simples e repetitivo de conjunções ou de locuções conjuntivas e o raro emprego de subordinadas" (BERNSTEIN, op. cit.: 40). Mais tarde, ele modifica essa primeira colocação e, referindo-se ao Código Elaborado, apresenta como uma de suas características o "maior número de períodos subordinadas e coordenados".

MENYUK (1975: 204) observa:

As sentenças coordenadas, em geral, constituem a operação empregada pela criança antes dos encaixes, uma vez que a coordenação preserva os itens lexicais e sua ordem na sentença subjacente, enquanto os encaixes envolvem apagamentos, substituições e possivelmente permutas.

Mais adiante a autora, observando o resultado de algumas pesquisas, verificou que havia diferenças no emprego de certas orações coordenadas.

Embora todas essas conjunções pareçam ser similares em termos das operações sintáticas envolvidas em sua geração, elas são muito dissimilares em termos das relações semânticas expressas pelos conectivos e portanto são dissimi

lares em termos de restrições impostas ao conteúdo das orações a serem unidas sob certas condições. (HENYUK: 205)

Realmente, há certas subordinadas empregadas pelas crianças que antecedem a aquisições de alguns tipos de coordenadas e isso poderá ser explicado em termos de dificuldades semânticas, que o uso de tais conjunções acarreta normalmente.

O conectivo "e", por exemplo, usado por todas as crianças indistintamente, é aplicado a duas ou mais sentenças subjacentes apenas para ligá-las simplesmente, não impondo maiores restrições. Existe apenas uma restrição: a da identidade obrigatória de dois constituintes nas orações a serem coordenadas, o segundo dos quais é apagado no processo da coordenação. Já "mas", que exprime uma relação antitética, é empregado em muito menor escala. Por outro lado, as noções de temporalidade e finalidade aparecem facilmente na linguagem de crianças de 4 anos. Vê-se, portanto, que o problema do emprego de coordenadas ou subordinadas está mais ligado ao aspecto semântico do que ao sintático.

No corpus recolhido o número de orações já quantificado à p. 107 pode comprovar as observações colocadas acima. Aqui será necessário voltar aos números para demonstrar as diferenças de emprego entre dois grupos sócio-culturais.

### Coordenação

	Grupo Tirol	Grupo Mereto
Aditivas	143	118
Explicativas	24	5
Adversativas	11	5
Conclusivas	-	-
Alternativas	1	-

Como se pode observar, não houve diferença significativa quanto ao emprego das aditivas, mas foi bastante evidente a diferença de emprego dos outros tipos de conectivos coordenativos. Essa primeira constatação sugere uma maturidade lingüística mais avançada no GT e essa maturidade envolveria os aspectos sintáti



co e semântico.

Quanto às subordinadas, demonstração idêntica será apresentada.

Subordinadas

	Grupo Tipol	Grupo Mereto
01 Ad. Finais	66	33
02 Adv. Temporais	63	28
03 Subst. Obj. Dir.	40	33
04 Adj. Restritivas	45	22
05 Adv. Causais	23	8
06 Subst. Obj. Ind.	11	14
07 Subst. Aposit.	4	11
08 Adv. Modais	5	8
09 Adv. Condic.	10	-
10 Adv. Comparat.	5	-
11 Adv. Consec.	4	-
12 Subst. Subj.	3	-
13 Adv. Locat.	2	-

O quadro acima, estabelecido a partir da ordem decrescente de produções de subordinadas, possibilita algumas observações interessantes.

1ª) O GT e o GM empregaram as orações subordinadas dos tipos 1 a 8.

2ª) O GT produziu 50% a mais de finais, 55,6% de temporais, 8,2% de objetivas diretas, 51,2% de adjetivas restritivas e 65,3% de causais.

As temporais, finais e causais não parecem demonstrar medida efetiva de desenvolvimento lingüístico, uma vez que a aquisição dessas estruturas parece ser bastante precoce entre as crianças. Aliás, quanto às orações temporais, é interessante notar que, embora as crianças apreendam a noção de temporalidade bem mais tardiamente do que a noção de causalidade, houve maior produção de orações temporais entre os sujeitos estudados. Esse também foi resultado de outras pesquisas relatadas por MENYUK e a autora levanta a hipótese de que essas relações temporais não seriam tão

bem compreendidas quanto as causais "apesar do fato de que, geralmente, o conectivo temporal fosse selecionado com maior frequência que o conectivo causal" (MENYUK, op. cit.: 269).

Em relação às adjetivas, há uma maior dificuldade de produção, uma vez que exigem operações bastante complexas. Essa complexidade envolve uma série de transformações tanto na sentença matriz como na encaixada (substituição, deslocamento, etc.), além das próprias operações relativas ao alçamento da encaixada. No plano semântico a pré-condição da relativa (co-referencialidade de elementos), bem como as distinções entre restritiva e explicativa parecem sobrecarregar as orações relativas de bastante dificuldades — além do aspecto já examinado da complexidade envolvida na adjetivação.

Aliás, BERNSTEIN, quando apresenta as características do Código Elaborado inclui entre elas "maior número de frases relativas". HUNT (Recent Measures in Syntact Development) discute o problema da aquisição das subordinadas como índice de desenvolvimento lingüístico, chegando à conclusão de que as orações nominais e as adverbiais "móveis" (movable adverb) não são índices de maturidade lingüística porque começam a aparecer bastante cedo na linguagem infantil. As orações adjetivas, entretanto, são diferentes.

A habilidade de combinar sentenças em orações adjetivas e de eliminar partes da oração para produzir modificadores de uma única palavra ou única locução é, de fato, um sinal de maturidade. (HUNT, How Little Sentence Grow into Big Ones: 180)

32.) Quanto às substantivas objetivas indiretas, às apositivas e às modais o GM produziu a mais, respectivamente, 7,8%, 3,7% e 37%. O número de apositivas no GM se deve ao fato de que os sujeitos desse grupo usaram uma maneira peculiar de comunicação, onde eram bastante frequentes frases que exerciam função de aposto sobretudo enumerativo e resumidor.

Parece haver entre essas crianças uma necessidade de expandir a sentença para possibilitar uma comunicação mais eficiente. Quanto às objetivas indiretas, não houve diferença significativa na produção de ambos os grupos. Também a expressão de modalidade

parece não representar dificuldade maior para crianças nas faixas etárias estudadas.

4ª) Somente as crianças do GT produziram orações dos tipos 9 a 13 e estas, realmente, parecem expressar relações bastante complexas, uma vez que o número de produções foi bem reduzido. Aqui, vale salientar que a dificuldade na compreensão e produção desses tipos de orações não se deve tanto ao aspecto sintático, uma vez que as transformações exigidas não são muito mais complexas do que outras já dominadas pelos sujeitos dessa faixa etária. Parece evidente que as relações semânticas por elas expressas são responsáveis por uma aquisição mais tardia. Seria difícil descrever detalhadamente a seqüência na aquisição de conectivos. Entretanto, parece claro que não se pode atribuir apenas ao aspecto sintático a dificuldade na aquisição. Esse é um problema que vem interessando a todos os pesquisadores em Psicolinguística. MENYUK afirma:

nenhuma descrição detalhada do uso seqüencial dos conectivos foi obtida, embora tenha sido descoberto que "e" é usado por muito mais crianças antes de usarem "porque" e "porque" é usado por muito mais crianças antes de usarem "se" e "portanto". (MENYUK, op. cit.: 268).

5ª) Outro aspecto interessante observado foi a produção bastante significativa de orações reduzidas. As objetivas diretas, indiretas, e adverbiais reduzidas dominaram em ambos os grupos.

Quanto às adjetivas, embora não tenha havido superioridade na produção das reduzidas, foi bastante significativo o número computado. A constatação de tal fato parece importante porque, de acordo com as proposições da Gramática Gerativa Transformacional esse tipo de oração seria de aquisição mais tardia, uma vez que exigiria maior complexidade em sua produção. MENYUK aborda também o problema e considera a redução das adjetivas como estágio posterior de desenvolvimento linguístico, exemplificando sua afirmativa com a frase "I saw a man who was wearing a red coat" que posteriormente seria reduzida para "I saw a man wearing a red coat". (MENYUK, op. cit.: 204).

Essa maior complexidade, entretanto, deve estar ligada à gramática enquanto descrição e explicação da língua, mas não parece refletir o processo de produção das sentenças em sua forma real. Se assim o fosse, não se poderia explicar a maior produção de adje

tivas reduzidas pelo GM (12 reduzidas e 8 desenvolvidas) que, em todos os outros aspectos observados demonstrou uma menor maturidade lingüística em relação ao GT. Por outro lado e ainda para confirmar o que foi dito acima, as crianças de 4 anos produziram um maior número de adjetivas reduzidas do que as de 5 (4 anos : 16; 5 anos: 10).

Esse resultado parece indicar que as adjetivas reduzidas, ao invés de representarem uma maior complexidade em sua produção, seriam, antes, o resultado de um esquema mais simples ligado ao aspecto da amplitude de memória e à dispensa dos conectivos e das regras de redundância. Assim, os sujeitos produziram adjetivas reduzidas porque, tornando mais curta a sentença haveria maior facilidade de retenção de memória. É uma hipótese que aqui fica lançada, uma vez que no estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem, ainda relativamente recente, nada de positivo se pode afirmar ou negar categoricamente, mas é justamente com o auxílio de pesquisas e levantamentos de dados que hipóteses podem ser testadas para um maior aprofundamento do assunto.

#### 2.3.4 - ARQUILEXEMAS

Na análise referente a dados quantitativos verificou-se, na linguagem dos sujeitos estudados, a aparição dos arquilexemas coisa, negócio e traço. Os dois primeiros foram comuns a ambos os grupos, embora os sujeitos de GT os tenham produzido em menor escala. O último, entretanto, foi produção exclusiva dos sujeitos pertencentes ao GM.

Várias hipóteses poderiam ser lançadas em busca de uma explicação válida para o fenômeno. Poder-se-ia argumentar, por exemplo, que o uso dos arquilexemas constituiriam generalização realizada pelas crianças por não terem ainda adquirido a capacidade de subcategorizar traços.

A subcategorização de traços, requisito indispensável à formação de frases gramaticais e à organização do componente semântico é, realmente, aspecto bastante complexo e seu domínio já pode demonstrar certo grau de maturidade lingüística. A apreensão de traços sintáticos inerentes e contextuais de cada item lexical

requer o domínio de certas estruturas lingüísticas que vão sendo adquiridas pouco a pouco. O domínio dessas estruturas exige, assim, um razoável desenvolvimento sintático e semântico. A falta de capacidade para subcategorizar certos traços poderia bloquear a comunicação anteriormente estabelecida (sujeito x pesquisador), o que seria evitado habilmente com a substituição dos itens lexicais próprios pelos arquilexemas. Assim, essa primeira hipótese tentaria explicar o uso de troço, negócio e coisa também como uma técnica empregada pelos sujeitos para garantir o processo comunicativo.

Outra hipótese a ser lançada diria respeito ao problema de memória. O emprego dos arquilexemas substituiria itens lexicais que, por um lapso de memória, teriam sido esquecidos no momento do ato comunicativo, embora já fossem dominados pela criança. Esse fenômeno, aliás, é observado mesmo entre adultos cultos, principalmente no que se refere ao emprego de 'negócio. Quanto ao uso de coisa e negócio essa poderia ser uma explicação aceitável, não se podendo afirmar o mesmo com relação ao emprego de troço. Uma pequena amostragem do corpus pode demonstrar esse ponto de vista.

- MF41 - ... e os menino tão brincando de brinquedo, de balão, de coisa.
- MF42 - ... e os menino tava brincando, jogando coisa pra cima.
- MF55 - ... e tem naviozinho e as flor e aquele pé de coisa.
- TM53 - ... vou comprar uma coisa igual a essa aí.
- TM54 - ... aí não tem aquele negócio de fazer Mickey?
- MM51 - ... e fazia um negócio de lavar prato.
- MF44 - ... a tia vinha escutar as menina contar uns negócio
- MF43 - ... aquele tá brincando com aquele negócio ali.
- MF43 - ... lavar a louça e guardar os troço e enxugar os troço.
- MF45 - Eu vou arrumar os troço.
- MM42 - Queria fazer uma casa prá morar. Ia botar troço.
- MM45 - Vou trabalhar de qualquer coisa, só prá comprar troço prá comer... feijão, farinha.
- MM54 - Quero fazer uma casa, comprar troço: roupa, muito feijão e arroz e macarrão...

Como se pode observar, o uso de coisa e negócio parece realmente substituir itens lexicais não trazidos à memória no momento, mas o emprego de troço não justifica a hipótese. Troço é usado somente para substituir determinados itens lexicais que estão diretamente ligados a utensílios e necessidades essenciais ao meio dos carenciados. A prova de que o lapsos de memória não justificaria um tal emprego pode ser claramente observado no corpus. Quando o pesquisador demonstrava não entender o significado da palavra, os sujeitos imediatamente enunciavam a sua significação.

A terceira hipótese diria respeito à aquisição e desenvolvimento de regras do componente semântico. Seria possível afirmar que o componente semântico das crianças do GM apresentaria um menor número de traços? Para melhor entender essa formulação, algumas idéias sobre análise componencial são necessárias.

A noção de análise componencial elaborada por KATZ e FODOR (1963) define o sentido dos itens lexicais, pelos conjuntos de traços semânticos. A matriz de traços é representada pelo símbolo categorial de um item lexical, seus marcadores semânticos e diferenciadores. Para que uma frase seja bem formada, há necessidade também da aplicação das regras de projeção que especificam as combinações possíveis de itens lexicais nas estruturas sintáticas determinadas e interpretam o sentido dessas combinações. Como se pode verificar, o domínio desses traços semânticos e as posteriores aplicações de regras de projeção são bastante complexos. A criança ainda não tem capacidade de dominar todos esses traços e geralmente omite ou confunde muitos deles na sua linguagem. O uso de arquilexemas exigiria, apenas, o domínio do símbolo categorial [+ N], não havendo necessidade de uso de diferenciadores de itens lexicais.

Os marcadores semânticos, por serem traços mais universais, já devem ter sido adquiridos pelas crianças. A dificuldade parece residir na ausência dos diferenciadores. Esse fato impediria a rotulação específica das referências e teria origem na falta de estimulação lingüística adequada, característica nos carenciados culturais.

É interessante verificar que troço aparece somente em FM denominada por FV, com o traço [- animado] .

Aceitando-se a hipótese de que o componente semântico das crianças do GM apresentaria um menor número de traços, outra ques tão é imediatamente suscitada: o desenvolvimento semântico esta ria na dependência da estimulação cultural?

O aspecto da cosmovisão em relação ao problema lingüístico é discutido por diversos autores e o aprofundamento do assunto se ria objeto de uma tese inteira. Aqui serão feitas algumas coloca ções que poderão ser desenvolvidas em pesquisas posteriores. Não resta a menor dúvida de que quanto mais desenvolvida for a cultu ra, maior será a diversificação de campo semântico, quanto aos traços distinguidores. As crianças do GT têm mais oportunidade de desenvolver o número de tais traços semânticos, não apenas pelo contacto com pessoas cultas (pais, amigos da família, etc.), mas também pela estimulação recebida através dos meios de comunica ção, sobretudo a TV que, nesse aspecto, exerce uma influência po sitiva no desenvolvimento lingüístico. Esse campo tende a se expandir com o aumento da faixa etária quando a criança adquire o hábito da leitura e pode ter à sua disposição obras representati vas dos diversos gêneros literários. As crianças do GM, ao con trário, crescem em ambiente cultural diverso, bastante pobre sob o aspecto da diversificação referencial e respectiva rotulação, onde o estímulo lingüístico se prende sobretudo às necessidades fundamentais. A família, os amigos e os vizinhos, comungando dos mesmos problemas, não lhes podem transmitir experiências cultu rais mais ricas e os meios de comunicação sobretudo a TV não se fazem presentes em sua experiência diária. Quanto à leitura, já foram abordadas por WITTER (p. 50) as dificuldades encontradas entre os privados culturais no que diz respeito à aquisição de tal hábito (impossibilidade na compra de livros, falta de motiva ção para a leitura, etc.).

Isso posto, passar-se-á à última hipótese que tenta a expli cação do fenômeno numa linha funcional, embora ainda ligada ao conceito de campo semântico. O uso do arquilexema troço exclusivo do GM poderia ser explicado pela funcionalidade dessa palavra no contexto cultural específico desse grupo. Troço funciona na comunicação porque tem referência limitada. A palavra não substi tui qualquer N indistintamente, mas apenas os que se referem a móveis, utensílios domésticos e alimentos essenciais conhecidos.

pelo grupo. Quando uma criança do GM diz, por exemplo: "Vou trabalhar prá comprar troço prá casa", ela quer significar um número reduzido de móveis (cama, mesa, cadeira, guarda-roupa), utensílios domésticos (panelas, bacia, etc.) e gêneros alimentícios (feijão, farinha, arroz, etc.). As crianças do GT não empregam tal arquilexema porque provavelmente ele não teria funcionalidade na comunicação. Ela vive numa sociedade de consumo, onde tem contacto com bens de cultura bastante diversificados que atendem também a necessidades artificiais. Por esse motivo, os objetos conhecidos e utilizados pelo grupo não podem ser abarcados por um único item. Há uma necessidade cada vez maior de ampliação dos campos semânticos para que a criança venha a dar conta lingüisticamente de tudo o que a cerca, o que, evidentemente, não acontece com as crianças do GM.

As hipóteses aqui lançadas poderão servir de subsídios a futuras pesquisas que tenham por objeto aprofundar esse fenômeno detectado entre crianças de camadas sócio-culturais mais baixas. Seria, inclusive, interessante aplicar também testes de compreensão que poderiam explicitar de forma mais objetiva qual das hipóteses é a mais válida ou se mais de uma causa influi no aparecimento do dado observado na presente pesquisa.

### 2.3.5 - A AQUISIÇÃO DO "EU"

Quando a criança inicia o processo de aquisição da linguagem, vários fenômenos são observados. Um desses fenômenos observado universalmente é a falta de apropriação do "eu", característico do início da aquisição. A criança se refere a si mesma pelo próprio nome e usa formas verbais não marcadas por pessoa/número que coincidem com a 3ª pessoa singular ou infinitivo.

"Fava qué", "Fava fais", "Fava gota", etc., são construções lingüísticas universais, no momento em que a criança inicia a produção de enunciados de dois itens. Mais adiante, ela toma consciência de sua individualidade e consegue diferenciar o eu do não eu. Aos 3 anos ela já domina esse emprego e a partir daí começa



a produzir enunciados onde se encontram claramente definidas as pessoas do discurso.

A propósito dos pronomes, BENVENISTE (1966) oferece interessantes sugestões sobre a subjetividade na linguagem, expressão que <sup>no</sup>Contexto do autor significa o domínio do "eu". Ao contrário do que ocorre com os nomes relativos a noções lexicais (que têm referência constante e objetiva) os pronomes eu e tu são vazios fora de uma "instância do discurso". Com eles o homem se apropria da linguagem inteira. A temporalidade, a espacialidade e todos os demais conceitos que, num plano formal, se expressam em variações paradigmáticas, têm ponto de partida nessa apropriação que é também a "instalação da subjetividade". "É ego quem diz ego" (p.260)

Desta forma, parece lícito afirmar que o emprego dessa categoria — a pessoa — com os conseguintes desdobramentos de concordância, revela maturidade.

O assunto aqui abordado prende-se a um dos aspectos observados na linguagem dos carentes culturais. A maioria dessas crianças, mesmo as do grupo de 5 anos, parece ainda não haver adquirido ou sedimentado essa subjetividade de que fala BENVENISTE.

Esse fenômeno foi observado sobretudo com referência às respostas do primeiro estímulo utilizado, onde se torna bastante evidente o emprego do verbo no infinitivo ou na forma coincidente com a 3ª pessoa do singular.

MF43 - Lavar a louça e guardar os troço e enxugar os troço.

MM42 - De manhã, tomar café, vir prá escola fazer dever, pin<sup>tar</sup>, escrever, brincar.

MF52 - Chega no jardim, brinca, lancha, escova os dente, lava as mão...

MF53 - Depois vai brincar com os irmão da gente.

MM54 - Lavar o rosto, escovar os dente e vir prá aula fazer o dever.

Os exemplos acima parecem indicar que essas crianças, embora já havendo adquirido a noção da categoria "pessoa", conforme se observa nos exs. abaixo, ainda não a dominam totalmente. A prova disso é que elas realizam construções apropriadas em algumas sentenças subseqüentes ou até na mesma sentença.

MM55 - Eu me levanto de manhã, me arrumo, aí venho...

MM54 - Em casa, vou arrumar os negócio mais minha irmã, almo

ço e vou brincar.

MM53 - Repartir o lanche pros colega, brinco, estudo.

MM52 - Na escola, eu faço o dever e botar o nome no quadro.

MM41 - ... aí quando chego em casa tiro a roupa, aí bota prá mãe lavar.

O fenômeno, se analisado numa linha puramente sociológica, viria confirmar uma das características do código restrito elaborado por BERNSTEIN. Segundo o autor, quando o carente cultural torna-se emissor de uma mensagem, além de não elaborá-la verbalmente em sua totalidade, não aparece como o criador dessa mensagem de significações pessoais. Daí porque, em relação ao interlocutor, principalmente se este não faz parte de seu grupo, a comunicação torna-se mais fraca e nunca é realizada através do "eu".

Não há afirmação de identidade e autonomia porque ele não se situa como criador de significações. As intenções subjetivas de seu discurso não são nem explicitadas, nem elaboradas.

Para o autor, a impessoalidade viria a conferir ao emissor uma certa irresponsabilidade e o protegeria de um engajamento pessoal em relação àquilo que diz ou que faz.

Essa característica do código restrito não parece, entretanto, ser válida no que se refere à linguagem infantil. Se assim o fosse, se a criança intencionalmente, ou mesmo por imitação ao modelo adulto a que tem acesso, não assumisse a responsabilidade pela mensagem que transmite, todo o seu discurso evidenciaria um tal comportamento o que não acontece.

A interpretação mais apropriada para o fenômeno parece residir no fato de que alguns sujeitos do GM ainda se encontram na fase de transição entre uma estrutura já adquirida, mas ainda não totalmente sedimentada.

Através de uma estimulação bem elaborada e planejada para tal fim, esses sujeitos viriam a fazer um uso apropriado da linguagem e o processo de "instalação da subjetividade" seria adquirido de forma definitiva.

## CONCLUSÕES

A presente pesquisa não teve por objetivo demonstrar todas as possíveis diferenças no desenvolvimento lingüístico entre crianças de nível sócio-econômico-cultural diversificado. Também não se pretendeu realizar generalizações, uma vez que a amostragem, embora significativa, não poderia abranger uma grande massa populacional. O interesse do trabalho realizado se prendeu à detecção de problemas existentes em certos aspectos do desenvolvimento lingüístico de crianças carenciadas culturalmente, de 4 e 5 anos, já em fase de educação pré-escolar.

Aqui não será elaborado um método pedagógico, mas apresentados os resultados de uma experimentação fundamentados sobre as hipóteses de trabalho de uma pesquisa realizada de setembro a outubro de 1976, em Natal, RN.

Computados todos os dados e realizadas as análises quantitativa e qualitativa dos mesmos, chega-se às seguintes conclusões, em relação às hipóteses iniciais.

1 - O desenvolvimento lingüístico das crianças do GT evoluiu com o aumento da faixa etária, o mesmo não se podendo atestar em relação aos sujeitos do GM. Nesse grupo, permaneceram, grosso modo, as mesmas deficiências de estrutura evidenciadas nos sujeitos de 4 anos.

2 - Não foram detectadas diferenças significativas, em ambos os grupos, no desenvolvimento lingüístico de crianças do sexo masculino e feminino. A hipótese aventada de que as crianças do sexo feminino revelariam um maior desenvolvimento lingüístico não foi confirmada nesta pesquisa.

3 - As crianças de nível sócio-econômico-cultural médio e médio-alto demonstraram maior grau de competência lingüística em todos os aspectos sintático-semânticos analisados.

A partir desses resultados obtidos, pretende-se esboçar uma linha de ação como sugestão para o tratamento do problema, tendo em vista o grande interesse que vem sendo demonstrado pelo MEC no sentido de incrementar recursos para a ampliação do sistema escolar através da criação da educação pré-escolar.

Já foi observado, na crítica realizada no Capítulo I, desta dissertação, que há, na teoria bernsteiniana, uma exagerada tendência a um verdadeiro determinismo social com o qual não se concorda. Entretanto, não há como negar a influência do contexto social no desenvolvimento da linguagem.

De todos os estudos realizados a esse respeito, as idéias de HALLIDAY, elaboradas no 5º capítulo de Learning how to mean (1975) são as que mais concretamente podem explicar o posicionamento da pesquisadora.

A criança aprende a cultura no meio social em que vive. Desde o nascimento ela se vê rodeada pelo contexto situacional e esse contexto, para HALLIDAY, significa uma estrutura semiótica derivada de uma totalidade de relações de significação (formas de comportamento) que constituem o sistema social. Esse sistema é transmitido à criança através da linguagem e é por meio do grupo social que ela toma conhecimento da cultura.

Vê-se claramente que a aprendizagem da língua e da cultura, embora se realizem de forma diversa, apresentam uma relação de interdependência, uma vez que a linguagem é parte da realidade, do sistema social.

A semiótica social é o sistema de significados que define e constitui uma cultura e o sistema lingüístico é um dos modos de realização desses significados. A criança, portanto, constrói um sistema de significados que representa o seu modelo de realidade social e, embora essa construção seja estabelecida através de um processo cognitivo, ela ocorre necessariamente dentro de um determinado contexto social. Assim, a aprendizagem da língua materna é, além de processo cognitivo, um processo interativo, pois há sempre, nessa aprendizagem, uma troca contínua entre o eu e os outros. A realidade construída pela criança é, portanto, cultural:

ela revela a semiótica de sua própria sociedade.

Como se pode observar, a teoria chomskiana, cujo modelo é esboçado a partir de um falante ideal, omitindo toda a influência do fator sócio-ecultural na linguagem, não pode encontrar acolhida num estudo de Psico-Sociolingüística. É impossível negar a influência do social no desenvolvimento da linguagem. Toda linguagem reflete o tipo de sociedade em que vive o indivíduo e o ato de significar é um ato social.

Partindo desse ponto de vista, torna-se evidente uma das causas do baixo rendimento escolar de crianças carenciadas culturalmente.

Alguns postulados bernsteinianos a respeito das características do Código Restrito e do Código Elaborado foram confirmados na presente pesquisa.

É necessário que fique bem claro que essas crianças também têm acesso a uma cultura, a cultura de seu próprio meio, mas que esse tipo de cultura não coincide com aquela aceita e desenvolvida no ambiente escolar. No que concerne à linguagem, objeto deste trabalho, a escola preocupa-se em ensinar uma língua falada que possa permitir um acesso à língua escrita capaz de transmitir sentimentos, pensamentos e idéias. É dever da escola ajudá-las a desenvolver uma das funções específicas do homem que lhes permita elaborar um pensamento de forma cada vez mais complexo, lógico e abstrato. Não se trata, assim, de ensinar a "língua da escola", mas de atingir a linguagem humana, função superior. Esse tipo de aprendizagem é essencial a qualquer pessoa, mas o carente cultural tem mais dificuldade em apreendê-lo porque, fora do ambiente escolar, não encontra as estimulações necessárias ao seu desenvolvimento. O grupo social a que pertence se limita ao uso de um código restrito e as oportunidades de leitura são bastante escassas. A escola, portanto, tão acusada dos fracassos dos alunos por adotar modelos que se baseiam exclusivamente sobre valores e interesses específicos da classe média, também se encontra num impasse: o de como desenvolver todas essas potencialidades humanas em turmas sócio-culturalmente heterogêneas.

A programação de ensino torna-se extremamente difícil e os meios de aferição de aprendizagem cada vez mais inadequados.

Poder-se-ia pensar numa mudança metodológica para a aferição de conhecimentos. A verificação intra-sujeito seria certamente a desejável. O aluno seria acompanhado individualmente e o professor poderia verificar todos os seus progressos ou as suas limitações mediante a fixação de etapas de trabalho previamente estabelecidas. Esse acompanhamento individual permitiria, sem dúvida, um conhecimento acurado das dificuldades específicas de cada aluno e, a partir dessas dificuldades seriam adotados os critérios específicos para permitir a superação de cada problema apresentado.

A nossa realidade, entretanto, não permite, pelo menos no que diz respeito ao ensino de 1º grau, a adoção de uma tal medida. As classes são compostas de 40 ou 50 alunos e não é possível pensar na diminuição desse percentual, uma vez que a cada ano aumenta o número de crianças em idade de escolarização regular. Seria justo deixar a metade dessas crianças fora da escola para poder atender melhor a outra metade? Não parece razoável tal opção. Continua, portanto, o impasse da escola de 1º grau e esse impasse é claramente percebido através das estatísticas. Se o conhecimento das crianças é aferido por meio de verificações inter-sujeitos, torna-se evidente a superioridade daquelas favorecidas sócio-culturalmente. Para as outras, na maioria das vezes, a evasão e a repetência.

Pelo exposto, parece claro que o trabalho a ser desenvolvido pela instituição escolar deve ter caráter preventivo, deve anteceder a faixa de escolarização do 1º grau. A educação pré-escolar, se bem orientada, poderia desenvolver um programa tecnicamente elaborado que viria a propiciar um desempenho satisfatório da criança em sua fase de escolarização regular. Tal tipo de ensino merece, entretanto, um planejamento bastante cuidadoso.

No que concerne à legislação específica para a sua implantação, o Governo, através dos órgãos competentes, já tomou as providências necessárias. As indicações dos Conselheiros Euri-des Brito da Silva, Terezinha Saraiva e Paulo Nathanael Pereira de Souza, citados na Introdução deste trabalho, evidenciam a importância do assunto e o interesse do Governo na solução do problema. O cuidado especial no planejamento de tal ensino aqui

referido prende-se a três aspectos considerados essenciais e imprescindíveis a um desempenho efetivo da educação pré-escolar: capacitação do pessoal docente, programação a ser desenvolvida e clientela.

A capacitação do pessoal docente já foi objeto de estudo pelo CFE e o Parecer nº 1.600/75 da Professora Terezinha Saraiwa, aprovado pela Câmara de Ensino de 1º e 2º graus, estabelece o currículo para a formação de professores da pré-escola. Esse currículo, já transcrito à p. 04-05 desta dissertação, embora atenda à maioria dos requisitos exigidos à formação de um tal professor, não faz referência ao estudo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, imprescindível a quem pretenda trabalhar com crianças em fase de educação pré-escolar. É bem verdade que por se tratar de uma disciplina relativamente nova, há pouco conhecimento da Psicolinguística em nosso meio. Por outro lado há, mesmo entre os educadores, uma idéia generalizada em considerar as escolas maternas e os jardins de infância estabelecimentos, cujos objetivos seriam os de desenvolver nas crianças a sociabilidade, os hábitos e atitudes compatíveis com as exigências do meio escolar e a coordenação motora necessária a um razoável desempenho na escola de 1º grau. Ora, não se desconhece a importância de tais objetivos e até se justifica a supremacia dos mesmos em nossos Jardins de Infância, pertencentes, em sua grande maioria, à rede particular de ensino, onde a clientela é formada de crianças favorecidas culturalmente que, conseqüentemente, não apresentam deficiências perceptíveis de estruturas linguísticas.

O trabalho com carentes culturais, entretanto, evidencia uma realidade bem diferente. Essas crianças necessitam, em primeiro lugar, de estimulações linguísticas específicas, de excitação planejada e continuada de certas estruturas ainda não adquiridas, estimulações e enriquecimentos que garantirão a sua prontidão linguística para a escolarização regular.

A Psicolinguística forneceria ao professor as noções básicas da aquisição e desenvolvimento da linguagem e da competência comunicativa, sem as quais os responsáveis pela estimulação necessária a tal desenvolvimento não possuiriam a necessária base teórica para a realização de um trabalho de tal porte.

Além dessa formação para os novos professores, também se-

riam indispensáveis os cursos de reciclagem para os atuais docentes que já trabalham com o pré-escolar. Só assim, a educação pré-escolar no país seria iniciada dentro de um esquema razoável no que concerne à capacitação do corpo docente, já que no momento não se pode pretender uma especialização em nível universitário, como acontece em alguns países altamente desenvolvidos.

Quanto à programação a ser desenvolvida, não se tratará, na presente conclusão, dos aspectos referentes ao desenvolvimento físico, sociológico ou psicológico considerados em seu sentido mais amplo. A pesquisa realizada tentou obter resultados concernentes ao campo do desenvolvimento lingüístico e será a partir dos dados obtidos que se poderão estabelecer algumas sugestões para uma programação eficiente nesse setor.

As sugestões apresentadas não significam que foram estabelecidas conclusões definitivas. Toda prática baseada sobre conhecimentos teóricos está sujeita a constantes reajustamentos e modificações. Os progressos da ciência, particularmente das ciências humanas, a composição da clientela das escolas maternas e dos jardins de infância estão a exigir uma formação contínua do professor. Essa formação se prende, não simplesmente ao conhecimento das teorias que venham a surgir, mas sobretudo à adoção, em seu trabalho diário, do espírito de pesquisa concernente ao desenvolvimento da criança, já que está ao seu alcance um laboratório real, rico de estimulações e pleno de matéria prima para as mais variadas análises.

Outras pesquisas certamente enriquecerão o quadro aqui apresentado e a própria observação do professor poderá fazê-lo desenvolver uma programação cada vez mais adequada, tendo em vista os objetivos a que se propõe. Alguns resultados, entretanto, diagnosticados nesta pesquisa, evidenciam a falha de estruturas lingüísticas em crianças carenciadas culturalmente e serão aqui apresentados com o objetivo de sugerir aos educadores a programação de técnicas adequadas a um tratamento eficaz do problema, tendo em vista a prontidão lingüística necessária à iniciação do curso de 1º grau.

A função linguagem se desenvolve através da capacidade que possui a criança de fazer corresponder uma produção verbal a uma representação mental. Pouco a pouco essa produção representará um conjunto de pensamentos cada vez mais ordenados e abstratos. Es-



se processo não é um fenômeno passivo de maturação, uma vez que a "atitude de falar é própria da essência humana, mas a capacidade de falar depende, ao mesmo tempo, do biológico e do social". (LENTIN, Comment apprendre à parler à l'enfant, Tomo 2, 1974, 10)

Em outras palavras, pode-se dizer que para alcançar a linguagem (verbal) dois fatores entram em jogo: há um processo interno que se realiza graças a uma atividade mental do próprio su jeito e um processo externo responsável pelas estimulações, no qual intervêm obrigatoriamente os adultos em contacto com a cri ança.

Quando a criança faz a sua iniciação na escola ela já dispõe de um sistema lingüístico. Cabe ao professor tomar consciên cia das modalidades de funcionamento desse sistema e de lhe for necer os materiais necessários ao seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento abrange aspectos fonológicos, morfológicos, sintá ticos e semânticos. Isso não significa que se devam fornecer à criança blocos pré-fabricados, conhecimentos para memorizar e re produzir, mas os meios para realizar, dentro das possibilidades de sua atividade mental, todas as atitudes que lhe permitam o desempenho máximo de seu sistema lingüístico.

Na presente pesquisa alguns problemas detectados entre o grupo de carentes culturais podem servir de pontos de partida para a programação de estimulações lingüísticas necessárias na fase de educação pré-escolar. Aqui será apresentada uma simples listagem desses aspectos, uma vez que a análise e discussão dos mesmos já se encontram no capítulo anterior deste trabalho. Quanto à metodologia específica necessária ao tratamento dos mesmos não constitui objeto desta dissertação e os livros que tratam de métodos e técnicas para o desenvolvimento da linguagem na pré - -escola poderão fornecer os subsídios convenientes aos educadores.

Assim, exercícios de estimulação lingüística adequados procurariam desenvolver:

a) a capacidade de linguagem explícita, capaz de permitir a comunicação de mensagens ou a transmissão de informações sem referência direta à situação concreta de uma realidade perceptível. Esse tipo de linguagem, desvinculada das experiências imediatas têmoro-espaciais, é condição essencial, não apenas para

uma autonomia criadora, mas para uma ascensão posterior à compreensão de todos os raciocínios e, em última análise, do pensamento abstrato.

b) O aperfeiçoamento do sistema sintático, que supõe a relação de diversos elementos. Essa organização exige uma atividade cognitiva autônoma, uma vez que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação e expressão, mas um elemento constitutivo e dinâmico da atividade mental.

O emprego de orações coordenadas e subordinadas que demonstram a habilidade de combinar sentenças para exprimir um raciocínio completo, a capacidade de subcategorizar traços sintáticos para possibilitar o emprego adequado dos itens lexicais, são entre outros, aspectos importantes a serem exercitados e desenvolvidos nesta fase.

c) O sistema semântico também merece tratamento especial. Significar é uma forma de comportamento e não pode ser isolado do ser humano. O desenvolvimento do número de traços semânticos seria um trabalho a ser cuidadosamente planejado, uma vez que, nos carentes culturais, pela própria situação ambiental, há poucas oportunidades de diversificação de campos semânticos.

Os itens abordados acima abrangem de uma forma generalizada os aspectos que merecem uma atenção especial por parte do educador no que diz respeito a um planejamento que vise aos objetivos a serem selecionados, tendo em vista o desenvolvimento lingüístico da criança na fase da pré-escola. Desses itens gerais, entretanto, algumas indicações podem ser apresentadas como sugestões para uma programação mais específica:

- exercitação de nomes e conceitos abstratos, integrando com textos programados;
- desenvolvimento no uso de adjetivação;
- precisão no emprego da noção de temporalidade;
- utilização de orações de sentido completo que permitam a habilidade de combinação de sentenças coordenadas e subordinadas;
- desenvolvimento da categoria da narrativa.

Essas sugestões, baseadas nos resultados desta pesquisa não incluem aspectos fonológicos, de grande importância na prontidão lingüística. Apenas, a título de ilustração, seria preciso cha -

mar a atenção para o fato de que, se uma criança não consegue distinguir perfeitamente os traços fonéticos da língua não apresenta a prontidão lingüística exigida para a alfabetização, para o início das atividades de leitura e escrita a serem iniciadas na 1ª série do 1º grau.

O terceiro e último aspecto, a ser abordado como sugestão para um resultado satisfatório da educação pré-escolar, prender-se-ia ao tipo de clientela a ser aceito nessa escola. É fato bastante conhecido que a rede particular de ensino tem condições de absorver, pelo menos no que diz respeito às capitais e cidades mais desenvolvidas do interior, a clientela de nível sócio-econômico - cultural médio e alto. Parece também bastante claro que a intenção do Governo, ao providenciar toda uma legislação específica para a criação da educação pré-escolar, prendeu-se ao desejo de solucionar os problemas de inadaptação e conseqüente insucesso na faixa de escolarização regular, apresentados por grande número de crianças brasileiras. Essas crianças são exatamente as que apresentam distúrbios oriundos, entre outros, de carências nutricionais, afetivas e lingüísticas e que não têm condições de um aproveitamento satisfatório na escola. O assunto foi brilhantemente tratado no relatório elaborado pelo Conselheiro Paulo Nathanael R. de Souza, relator do Parecer nº 2.018/74. do CEF.

Iniciar, portanto, uma pré-escola oficial composta de uma clientela sócio-cultural heterogênea seria estimular mais ainda as diferenças de aptidão já constatadas no ensino de 1º grau e de tão graves conseqüências para o quadro da educação brasileira. Isso posto, sugere-se que, pelo menos nos primeiros anos de funcionamento, essas escolas sejam preferencialmente destinadas a crianças carenciadas culturalmente. Com professores bem preparados, com uma programação bem elaborada e com um número reduzido de alunos por classe (15 a 20 no máximo), a pré-escola procuraria oferecer às crianças não apenas um clima feliz e alegre de jogos, ocupações variadas e enriquecedoras, mas a possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens fundamentais de socialização, atividades motoras, habilidades manuais e da função linguagem, imprescindíveis, não apenas à garantia de continuidade de seus estudos, mas ao seu próprio desenvolvimento psicológico, lingüístico e social.

Em resumo, as conclusões do presente trabalho, tendo em vis-

ta as diferenças de competência lingüística diagnosticadas em crianças carenciadas culturalmente, levam à indicação da educação pré-escolar como a medida mais eficaz para equalizar as oportunidades educacionais de preparo global desta população para o início do processo regular de escolaridade. Esse tipo de educação, entretanto, só surtiria os efeitos desejados se os responsáveis pela sua implantação (Governo Federal, Estados e Municípios) atentassem para os três aspectos acima explicitados e justificados, todos voltados para os cuidados de que devem envolver a educação que venha a preceder à do ensino de 1º grau: a preparação do corpo docente, a programação do ensino e a clientela admitida em tal escola.

Espera-se que este trabalho, limitado pelo tempo disponível para a sua realização e pelos próprios requisitos exigidos a uma dissertação de Mestrado, possa emprestar uma parcela de contribuição àqueles que lidam com a Educação no país.

Por outro lado, pela importância do assunto tratado, espera-se que possam surgir muitas outras pesquisas na área da Lingüística, da Psicologia e da Sociologia capazes de elucidar dados importantes que viessem a possibilitar um aprofundamento de estudos tendo como objetivo a melhoria da Educação Brasileira.

NOTAS

- 1 Diversos alunos do Curso de Mestrado da USP sob a orientação da Professora Geraldina P. WITTER estão elaborando suas dissertações, a partir de pesquisas realizadas sobre a compreensão da linguagem.
- 2 O livro citado contém os seguintes trabalhos de BERSTEIN:
- Social Class and Linguistic Development. A Theory of Social Learning (1961)
  - A Review of the Lore and Language of Children (1960)
  - Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence (1962)
  - Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements (1962)
  - A Socio-Linguistic Approach to Social Learning (1965)
  - Social Class Differences in Conceptions of the Uses of Toys (1967)
  - Social Classe Differences in the Relevance of Language to Socialization (1969)
  - A Socio-Linguistic Approach to Socialization (1972)
  - Social Class, Differences in Communication and Control (1970)
  - A Critique of the Concept of Compensatory Education (1970)
  - On the Classification and Framing of Educational Knowledge (1970)
- 3 Há, nesse campo, outros trabalhos realizados em nosso meio. Há rece citação especial o da Dra. Ana Maria Poppovic, Marginaliz

cultural, publicado pela Fundação Carlos Chagas em 1973. Na primeira parte do trabalho a autora define o conceito de marginalização cultural e desenvolve uma metodologia específica para determinar o Índice de Marginalização a partir de um conjunto de fatores ambientais. A pesquisa foi desenvolvida entre adolescentes, alunos de uma escola experimental, e acompanhados durante o período de quatro anos em que realizaram o curso ginasial. As conclusões do estudo demonstram claramente a influência desses fatores ambientais no rendimento escolar.

Na 2ª parte, a autora trata das características psicológicas do grupo de adolescentes culturalmente marginalizados, de idade variável entre 14 e 17 anos e concluintes do ginásio. Entre cinco variáveis escolhidas para a análise, o estudo do vocabulário é a primeira a ser tratada. Os resultados revelaram claramente a dificuldade encontrada entre os marginalizados culturalmente de lidar com categorias, "o que implica numa dificuldade de hierarquização para um nível de maior abstração conceitual no uso da linguagem" (p. 39).

A partir dos resultados obtidos no trabalho, a autora já iniciou uma pesquisa com crianças de nível pré-primário e certamente a publicação de tal estudo será de grande interesse neste momento em que se pretende iniciar um programa de educação pré-escolar no país.

4 Os termos "carente cultural", "privado cultural" e "criança desfavorecida" são empregados nesta dissertação com o mesmo significado. Nas resenhas bibliográficas foi respeitada a terminologia escolhida pelo autor, mas no corpo do trabalho preferimos empregar o termo "carente cultural".

5 A tradução "a gente" usada por MARCUSCHI para o ON francês não parece se adaptar muito bem às características do Código Eliaborado, uma vez que o termo "a gente" é empregado em larga escala por pessoas de nível sócio-cultural baixo. Há, inclusive, pelo menos no dialeto nordestino "inculto", uma tendência em fazer a concordância do verbo na 1ª pessoa do plural, quando se emprega essa expressão: "a gente fazemos", "a gente vamos", etc.

6 A diferença comprovada pelos testes de inteligência a que se refere a autora dizem respeito à aplicação de baterias que exigem, em parte ou no todo, respostas verbais.

7 Embora a tabela estipulada para a contagem de pontos do Teste de RAVEN fosse iniciada aos 6 anos, foi feita uma adaptação a partir dos 4 anos, obedecendo-se as mesmas proporções estabelecidas para essa contagem, isto é, uma diferença x de pontos para cada 6 meses de idade. Essa adaptação tornou-se necessária tendo em vista a impossibilidade de aplicação de outras baterias de testes existentes no SEPA, uma vez que todas incluíam também o aspecto verbal, inadequado para os fins de aferição do nível de maturidade intelectual de carentes culturais.

8 O conceito de renda per capita usado nesta dissertação refere-se à renda familiar mensal dividida entre os membros da família.

9 O gravador empregado para a pesquisa foi o de marca SANYO, modelo M2420. As fitas usadas foram todas de marca SANYO C-60LN.

10 Foram os seguintes os gramáticos consultados:

- NASCENTES (1964: 31)
- MELO (1968: 110)
- KURY (1959: 64)
- BECHARA (1973: 73)
- PEREIRA (1948: 83)
- CEGALLA (1976: 78-9)
- ROCHA LIMA (1959: 66-7)

11 Substantivos empregados pelas crianças como bem, mal, ralva, juízo, medo, perigo, etc. não apresentaram dificuldade de classificação, uma vez que funcionam sempre como abstratos. A dificuldade de classificação aludida referiu-se a nomes como brinquedo, recreio, aula, almoço, entre outros, que poderiam ser classificados como concretos ou abstratos, na dependência do contexto em que se achavam inseridos.

Tais substantivos foram considerados abstratos quando designavam claramente, no contexto, o ato de brincar, recrear, almoçar, etc.



BIBLIOGRAFIA

001. ANDRAUD, A. Comment faire? les exercices de langage à l'école maternelle. Paris, Fernand Nathan, 1968.
002. ARFOUILLOUX, J. C. A entrevista com a criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
003. BAR-ADON, A. & LEOPOLD, W. F. Child Language: a book of readings. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1971.
004. BASTUJI, J. Les relatives et l'adjectif. — Langue Française, Paris, Larousse, 1974, V. 22, p. 68-78.
005. BECHARA, E. Lições de português pela análise sintática. 9. ed., Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1972.
006. BECHARA, E. Moderna Gramática da língua portuguesa. São Paulo, Nacional, 1973.
007. BENVENISTE, É. Problèmes de linguistique générale. Paris, Gallimard, 1966. 2 V.
008. BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. Paris, Minuit, 1975.
009. BLOOM, L. Language Development, Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1970.
010. BOWERMAN, M. Early syntactic development. London, Cambridge Univ. Press, 1973.
011. BRASIL. MEC-CFE. Reforma do Ensino; 1º e 2º graus. 1971.
012. BROWN, R. & LENNEBERG, F. A study in language cognition. In: — SAPORTA, S. Psycholinguistics, a book of readings; New York, Hoet, Rinehart and Winston, 1961.
013. BROWN, R. Psycholinguistics: selected papers. New York, The Free Press, 1970.
014. BROWN, R. A First Language, The Early Stages, Cambridge, Harvard Univ. Press, 1973.

015. BUHLER, K. Teoria del Lenguaje. 2. ed., Madrid, Revista de Occidente, 1961.
016. CAPELL, A. Studies in socio-Linguistics. London, Mouton, 1966.
017. CARROLL, J. B. Psicologia da language, 2 ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
018. CASSIRER, E. Le langage et la construction du monde des objets. In: — Essais sur le langage. Paris, Minuit, 1969, p. 39-68.
019. CASSIRER, E. La philosophie des formes symboliques. Paris, Minuit, 1972.
020. CERVO, A.L. & BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 8. Paulo, Mc Graw-Hill, 1975.
021. CHAVES, N. A Nutrição, o cérebro e a mente. Rio de Janeiro, Cruzeiro, 1971.
022. CHOMSKY. Language and Mind, New York, Brace and World Inc., 1968.
023. CHOMSKY. Linguística cartesiana; un capitulo de la historia del pensamiento racionalista. Madrid, Gredos, 1969.
024. CHOMSKY. Formal discussion of Miller and Ervin's the development of grammar en child language. In: — BAR-ADON & LEOPOLD, Child language: a book of readings, 1971, p. 340-343.
025. CHOMSKY, N. Aspectos da teoria da sintaxe. Coimbra, Arménio Amado, 1975.
026. CHOMSKY. Syntactic structures, The Hague, Nouton, 1975.
027. COHEN, M. et alii — Études sur le langage de l'enfant. Paris, Scarabée, 1962.
028. COPPALLE, X. La prise de la parole en classe, l'acte de parole et la situation de communication. Langue Française. Paris, Larousse, 1976, V. 32, p. 79-95.
029. COULTHARD, M. A discussion of restricted and elaborated codes. Language in Education, London, 1972, p. 95-111.
030. DERWING, B.L. Transformational grammar as a theory of language acquisition. New York, Cambridge University Press, 1974.
031. ERMORINE, J. L'indexation du vocabulaire littéraire de la langue portugaise. Juin, 1969 (s.r.c. e t.)

032. ERVIN-TRIPP, S.M. Social Backgrounds and verbal skills. In: HUXLEY, R. & INGRAM, E. Language acquisition: models and methods. London, Academic Press, 1971.
033. ERVIN-TRIPP, S.M. Language acquisition and communicative choice. California. Stanford Univ. Press, 1973.
034. FERREIRO, E. Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Genève, Droz, 1971.
035. FREEDLE, R. O. & CARROLL, J. B. Language comprehension and the acquisition of knowledge. Washington, V. H. Whiston and Lons, 1972.
036. GEEST, T. Van der et alii — The child's communicative competence. The Hague, Mouton, 1973.
037. HALLIDAY, M. A. K. Exploration in the functions of language. London, Edward Arnold, 1973.
038. HALLIDAY, M. A. K. La base fonctionnelle du langage. — Langages, Paris, Didier — Larousse, 1974, V. 34, p. 54-73.
039. HALLIDAY, M. A. K. Learning how to mean. London, Edward Arnold, 1975.
040. HERRIOT, P. La psicologia del linguaggio. Bari, Editori Laterza, 1972.
041. HORMANN, H. Introduction à la psycholinguistique. Paris, Larousse, 1972.
042. HOUSTON, S. H. A Survey of Psycholinguistics. The Hague, Mouton, 1972.
043. HUNT, K. W. How little sentences grow into big ones. In: — LESTER, M. Readings in applied transformational grammar. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
044. HUNT, K. W. Recent Measures in syntactic development. In: — LESTER, M. Readings in applied transformational grammar. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970.
045. HYMES, D. H. Competence and performance in linguistic theory. In: — HUXLEY, R. & INGRAM, E. Language acquisition; models and methods. London, Academic Press, 1971.
046. HYMES, D. H. On communicative competence. In: — Sociolinguistics, PRIDE J. B. & HOLMES J. (eds.), Harmondsworth, Middlesex, England, 1974.

047. IANNI, O. Teorias de estratificação social. 2 ed., São Paulo, Nacional, 1973.
048. JANSEN, A. R. Classe social y aprendizaje verbal. In: — GRACIA, F. Presentación del lenguaje. Madrid, Taurus, 1972.
049. KAPLAN, A. A conduta na pesquisa metodológica para as ciências do comportamento. São Paulo, Herder, 1969.
050. KATZ, J. J. & FODOR, J. A. The structure of language. New York, Prentice Hall, 1964.
051. KHOURI, V. G. Aspectos intelectuais de crianças de níveis sócio-econômicos diferentes. Saúde em debate, São Paulo, nº 1, 1976.
052. KURY, A. G. Pequena gramática para a explicação da nova nomenclatura gramatical. 4. ed., Rio de Janeiro, AGIR, 1959.
053. KURY, A. G. Português básico. 11. ed., Rio de Janeiro, AGIR, 1967.
054. KURY, A. G. Gramática objetiva da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1976.
055. LABOV, W. The social stratification of English in New York. Washington, Center of Applied Linguistics, 1966.
056. LABOV, W. Sociolinguistique. Paris, Minuit; 1976.
057. LANGACKER, R. W. A linguagem e sua estrutura. 2 ed., Petrópolis, R. J., Vozes, 1975.
058. LAWTON, D. Classe sociale, langage et éducation: une revue critique des thèses de Basil Bernstein. In: — GRASS, A. Sociologie de l'éducation, Paris, Larousse, 1974.
059. LEFÈVRE, A. B. Language development in malnourished children. In: — Lenneberg, E. H. & Lenneberg E., Foundations of Language Development, New York, Academic Press, 1975, p. 279-95.
060. LENNEBERG, E. H. New Directions in the study of language. Cambridge, Mass., The M. I. T. Press, 1964.
061. LENNEBERG, E. H. Language and Cognition. In: — STEINBERG, D. D. & JACOBOWITZ, L. A. Semantics, New York, Cambridge, Univ. Press, 1971.
062. LENNEBERG, E. H. Fundamentos biológicos del lenguaje. Madrid, Alianza, 1975.
063. LENTIN, L. Comment appresendre à parler à l'enfant. 6. ed., Paris, E. S. F., 1976. 2 v.

064. LUFT, C. P. Trabalho científico: sua estrutura e apresentação. Porto Alegre, Lima, 1967.
065. LUFT, C. P. Novo guia ortográfico. Porto Alegre, Globo, - 1973.
066. MACIEL, H. Saúde do pré-escolar. Saúde em debate, São Paulo, nº 1, 1976.
067. MANN, P. H. Métodos de investigação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
068. MARCHAND, F. L'acquisition du langage. Paris, Delagrave, 1975.
069. MARCUSCHI, L. A. Linguagem e classes sociais; introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein, Porto Alegre, Movimento, 1975.
070. MC NEILL, D. The aquisition of language. New York, Harper & Row, 1970.
071. NEHLER, J. & NOIZET, G. Textes pour une psycholinguistique. Paris, Mouton, 1974.
072. MELO, G. C. Gramática fundamental da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1968.
073. MENYUK, P. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. São Paulo, 1975.
074. NASCENTES, A. Comentário à nomenclatura gramatical brasileira. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1959.
075. NIQUE, C. Initiation méthodique à la grammaire générative. Paris, Armand Colin, 1974.
076. OSGOOD, SEBEOK & DIEBOLD. Psicolinguística. Barcelona, Planeta, 1965.
077. PATTO, M. H. S. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973
078. PENNA, A. G. Comunicação e linguagem. Rio de Janeiro, Eldorado, 1976.
079. PEREIRA, E. C. Gramática histórica. 4 ed., São Paulo, Monteiro Lobato, 1923.
080. PEREIRA, E. C. Gramática expositiva: curso superior. 70 ed., São Paulo, Nacional, 1948.
081. POPPOVIC, A. M. Falares ambientais, classe social e realização na marginalização cultural, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 6: 25-30, dez. 1972.

082. POPPOVIC, A. M. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 7: 11-60, junho, 1973.
083. POSTEL, J. & BARRAV, B. L'évolution psychique de l'enfant: intelligente, affectivité, langage. Paris, Baillièrre, 1970.
084. POTTIER, B. Présentation de la linguistique. Paris, Klincksieck, 1967.
085. REY, L. Como redigir trabalhos científicos. São Paulo, Edgar Blücher, 1972.
086. RIO DE JANEIRO. SEMEC. Atendimento ao pré-escolar do município do Rio de Janeiro, 1976.
087. ROBINSON, W. P. Social Factors and development in primary school children. In: — HUXLEY, R. & INGRAM, E. Language acquisition models and methods. London, Academic Press, 1971.
088. PESCADOR J. H. S. La teoria de las ideas innatas em Chomsky. Barcelona, Labor, 1976.
089. PIAGET, J. Le langage et la pensée chez l'enfant. Paris, Delachaux et Niestlé, 1966.
090. PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro, Forense, 1967.
091. PIAGET, J. Introducción a la psicolingüística. Buenos Aires, Editorial Proteo, 1969.
092. PIAGET, J. A construção do real na criança. 2. ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
093. PIAGET, J. La formation du symbole chez l'enfant. 6. ed., Paris, Declachaux et Niestlé, 1976.
094. PONTES, E. Verbos auxiliares em português. Petrópolis, R. J., Vozes, 1973.
095. ROCHA LIMA, C. H. Gramática normativa da língua portuguesa. 4. ed., Rio de Janeiro, F. Briguiet, 1959.
096. ROCHER, G. Sociologia geral. Lisboa, Presença, 1971. 5 V.
097. RUMMEL, F. J. Introdução nos procedimentos de pesquisa em educação. Porto Alegre, Globo, 1974.
098. SAID ALI, M. Gramática secundária da língua portuguesa. São Paulo, Melhoramentos, 1964.

099. SAID ALI, M. Gramática histórica da Língua portuguesa. 3 ed., São Paulo, Melhoramentos, 1964.
100. SAPORTA, S. Psycholinguistics: a book of readings. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961.
101. SARAIVA, Terezinha. Habilitação a nível de 2º grau para o magistério do pré-escolar. MEC-CFE (Parecer nº 1600/75, aprovado a 7/5/75).
102. SCHAFF, A. Linguagem e conhecimento. Coimbra, Almeida, 1974.
103. SCLIAR-CABRAL, L. A explanação lingüística em gramáticas emergentes. Tese de doutorado apresentada na USP, em 1976.
104. SINCLAIR, H. The role of cognitive Structures in language acquisition. In: — LENNEBERG, E. H. & LENNEBERG, E. Foundations of Language development. New York, Academic Press, 1975.
105. SILVA, Eurides Brito da. A problemática do pré-escolar. MEC-CFE (Indicação nº 45, apresentada a 4/6/74).
106. SLAMA-CAZACU, T. Lenguaje y contexto. Barcelona, Ediciones Grijalho, 1970.
107. SLAMA-CAZACU, T. La psycholinguistique. Paris, Klincksieck, 1972.
108. SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. Pré-escolar. MEC-CFE (Parecer nº 2.018/74, aprovado a 05/07/74).
109. TUTESCU, M. Précis de sémantique française. Paris, C. Klincksieck, 1975.
110. VYGOTSKY, L. S. Thought and Language. Cambridge, Mass., The M. I. T. Press, 1962.
111. WEIL, D. Langage parlé à l'école et dans la famille. Langue Française, Paris, Larousse, 1972, V. 13. p. 71-94.
112. WEINRICH, H. Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid, Gredos, 1968.
113. WILKINSON, A. The Foundations of Language. Londres, Oxford University Press, 1971.
114. WITTER, G. P. Privação cultural: instrução programada. São Paulo, Vetor, 1971.
115. WITTER, G. P. Condicionamento Verbal: pesquisa e ensino. São Paulo, Alfa-Omega, 1973.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO



AMBIENTE SOCIOLINGÜÍSTICO DA CRIANÇA

- 01 - Nome \_\_\_\_\_
- 02 - Endereço \_\_\_\_\_
- 03 - Data do nascimento \_\_\_\_\_ Local \_\_\_\_\_
- 04 - Locais onde já morou \_\_\_\_\_
- " " " " data \_\_\_\_\_
- " " " " data \_\_\_\_\_
- " " " " data \_\_\_\_\_
- 05 - Lugar de origem do pai \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_
- 06 - Data do nascimento \_\_\_\_\_
- 07 - Grau de instrução \_\_\_\_\_
- 08 - Profissão \_\_\_\_\_
- 09 - Ocupações que tem exercido
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 10 - Horário de trabalho \_\_\_\_\_
- 11 - Lugar de origem da mãe \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_
- 12 - Data do nascimento \_\_\_\_\_
- 13 - Grau de instrução \_\_\_\_\_
- 14 - Profissão \_\_\_\_\_
- 15 - Ocupações que tem exercido
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- 16 - Horário de trabalho \_\_\_\_\_
- 17 - Renda familiar \_\_\_\_\_
- 18 - Lugar de origem dos avós paternos \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_
- 19 - Lugar de origem dos avós maternos \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_
- 20 - Nº de irmãos da criança
- Idades \_\_\_\_\_
- Sexo \_\_\_\_\_
- 21 - Indicar as pessoas com quem a criança mora e com quem mais convive, não omitindo empregadas.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

22 - Qual a língua materna do pai?

---

23 - Que outras línguas fala?

---

24 - Qual a língua materna da mãe?

---

25 - Que outras línguas fala?

---

26 - Idem em relação aos avós:

avós paternos: avô \_\_\_\_\_ avó \_\_\_\_\_

avós maternos: avô \_\_\_\_\_ avó \_\_\_\_\_

27 - Atualmente, utilizam outras línguas?

Pai - Local para ler para escrever para ouvir p/falar

Resid ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Escrit ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Estudo ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Outros ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Mãe - Local para ler para escrever para ouvir p/falar

Resid ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Escrit ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Estudo ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

Outros ( ) ( ) ( ) ( ) ( )

## AMBIENTE FAMILIAR E SOCIAL

## 1) Ambiente material:

Tipo de residência -

Local para brinquedo -

Local para estudo -

## 2) Interrelações

Relações entre os pais \_\_\_\_\_

Relações entre o pai e a criança \_\_\_\_\_

Relações entre os irmãos \_\_\_\_\_

Relações entre a mãe e a criança \_\_\_\_\_

## 3) Religião

## 4) Ambiente Social

A família faz visitas?

Recebe visitas?

Frequenta clubes com as crianças? \_\_\_\_\_

Quem são os companheiros da criança? \_\_\_\_\_

Quem os escolhe? \_\_\_\_\_

1 - Por que colocou seu filho na escola?

2 - Gosta do tipo de aprendizagem que a criança recebe?

3 - A criança se sente bem na escola?

Motivos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 - Pretende que seu filho continue a estudar?

5 - Tem dificuldades para que seu filho estude?

Quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

ANEXO B

ANAMNESE

## Ficha Médica \_\_\_\_\_

1. Mencione quantas vezes esteve grávida \_\_\_\_\_
2. Mencione seu estado de saúde durante a gravidez da criança em estudo \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. Historie o parto, relatando se foi a termo, prematuro ou post-termo; se foi precipitado ou prolongado; se houve qualquer incompatibilidade de RH ou outro trauma de nascimento: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. Mencione se amamentou a criança, e por quanto tempo? Em caso de resposta negativa, quem ministrava as mamadeiras à criança? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Cite as enfermidades que a criança já teve? \_\_\_\_\_  
 (com as datas) \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Desenvolvimento:
  - 6.1 Motor
    - 6.1.1 Ficou sentada com \_\_\_\_\_ meses
    - 6.1.2 Ficou de pé com \_\_\_\_\_ meses
    - 6.1.3 Caminhou com \_\_\_\_\_ meses
    - 6.1.4 Lateralidade, com \_\_\_\_\_ meses  
 Direita ( ) Esquerda ( )  
 Mista ( )
  - 6.2 Social
    - 6.2.1 Pede para fazer xixi aos \_\_\_\_\_ meses
    - 6.2.2 Veste-se sozinho \_\_\_\_\_ aos \_\_\_\_\_ meses
    - 6.2.3 Come sozinho aos \_\_\_\_\_ meses
    - 6.2.4 Toma banho sozinho aos \_\_\_\_\_ meses
    - 6.2.5 Mencione os hábitos para dormir:

6.2 Desenvolvimento social (cont.)

6.2.6 Como se relaciona com os amiguinhos?

Com rapidez ( ) Com lentidão ( )

Comentários: \_\_\_\_\_

6.2.7 Quais os brinquedos preferidos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6.2.8 Mencione o seguinte:

A criança tem medo ( ) De que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Adapta-se a situações de Mudança? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

É distraída? \_\_\_\_\_

É hiper-ativa? \_\_\_\_\_

Chupa o dedo? \_\_\_\_\_

6.3 Desenvolvimento oral: Mencione aproximadamente as datas:

Riso \_\_\_\_\_ meses; balbucio \_\_\_\_\_ meses; lalação \_\_\_\_\_ meses

primeiras palavras \_\_\_\_\_ meses; em que situação eram ditas? -

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mencione se a criança é silenciosa, se fala muito, se chora

muito \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ANEXO C

CORPUS



MF41

Eu acordo e lavo o rosto. Quando eu terminar mamãe diz: - Elivete, vá se arrumar pra ir pra escola. Aí eu vou. Quando eu chego na escola faço tudo pra quando chegar. Aí eu se arrumo. Aí tia vem. Ela ensina bincar de roda, de recreio, de brincar de brinquedo. Aí eu troco de roupa, eu vou prá casa de uma mulher que é Maria. Aí balanço o menino dela. Aí eu vou pra casa almoçar, aí eu tomo um banho, almoço, venho pra escola. Eu estudo de manhã e de tarde. Aí vou pra casa..

--|--

Lavava os prato, enxugava a louça. dava banho no menino. Vou dar banho no menino, forrar a cama, dar de comer aos menino e lavar os prato, enxugar a louça, varrer a casa, ajudar a mãe a lavar a roupa, estender e engomar, passar os pano e dobrar, dar, re médio.

--|--

Era uma vez os menino num dia lá fora e sem arengar. Os menino tavam brincando de coisa sem dar beliscão nas menina nem nos menino e a mãe tava dando banho nos outros menino pra vim brincar nas areia. Tinha um carro, uma casa, um pé de árvore e um bocado de balão. As menina tão brincando de roda e os menino tão brincando de brinquedo, de balão, de coisa. O pé de árvore, os menino tão brincando perto do pé de árvore sem arengar e a mãe lá dentro.

MF42

Eu quando se acordo eu escovo o dente, aí eu vou enxugar meu rosto. Quando enxugar o rosto aí eu vou brincar com os meus colegas. Eu brinco muito com os meus colega. Aí mãe chama preu almoçar. Depois de almoçar aí eu vou pra escola. Eu fico brincando. Depois de brincar eu vou cantar música. Depois de cantar música eu vou fazer o dever. Aí eu vou lavar as mão. Depois de lavar as mão aí eu vou lanchar. Depois de lanchar aí eu vou pro recreio. Depois do recreio eu vou pra casa. Aí eu tiro a farda, aí depois de tirar a farda eu vou brincar outra vez com minhas colega.

--|--

O pai disse que quando eu crescesse eu ia ser uma professora. Aí eu depois de professora eu também ia ser uma moça e fazia as coisas pro pai: lavar a casa e lavar as louça. Aí quando mandarem eu comprar coisa, aí eu vou comprar. Eu vou pra praia, aí depois eu vou pra lagoa, aí depois da lagoa eu vou pra casa. Eu vou fazer dever pros aluno.

--|--

Era uma vez um bocado de menino brincando no parque. Aí quando eles brincaram aí foi pra dentro da casa. Aí o menino tava brincando: atirei o pau no gato. Aí quando chegou o carro aí não tinha mais menino. Aí não tinha mais menino. Aí o menino foi pra dentro da casa e tava sol. Aí o carro vinha deixar a mãe deles. Aí as flores cresceu bem grande. Aí o pé de árvore ficou muito grande e um passarinho avoando no céu. Os menino tavam brincando com o naviozinho dele, um menino tava trepando na árvore. O menino tava brincando, jogando as coisa pra cima, coruja. Foram pra casa porque tava muito quente de nós santar.

MF43

Eu acordo, quando vou lavar meu rosto e escovar a boca e depois vou enxugar meu rosto e venho s'embora prá escola. Quando eu vou pra escola eu brinco, depois vou botar o nome no quadro de botar nome. Aí depois minha tia bota uma metade pra se sentar tudinho. Aí depois a gente vai pintar os macaquinho e os peixinho. Aí depois eu vou brincar com as minha colega. Aí eu trago aquela boneca que eu recebi na festa de ontem e eu brinco com tudinho. Aí depois eu guardo meus brinquedo e vou dormir.

--|--

Lavar a louça e guardar os troço e enxugar os troço e guardar os troço e depois ia aguar as planta. Mamãe diz que quando eu crescer ia juntar dinheiro pra botar uma chapa na minha boca. Eu tenho dente, mas minha mãe acha feio meus dente porque meus dente fica sujo,doente, e eu pioro e não venho mais pra escola. Eu vim uma vez ao dentista, mas não vim nunca mais.

Quero ser doutora de dar injeção quando umas menina tiver doente. Aí vem tudo pro hospital e eu dou injeção. Aí depois vou varrer a casa e vou lavar a louça. Aí vou varrer a casa, lavar meus tênis, minha farda, lavar minha bluza, minhas meia e lavar a roupa. Minha mãe disse que ia juntar umas caixinha pra mim de coleção pra mim pintar, pra mim brincar com minhas boneca, ia comprar uns brinquedo. E ela disse que ia fazer uma casa de cimento, meu pai. Aí depois ela ajeitava os brinquedo brincar de cozinhado. Amanhã eu brinco de cozinhado.

--|--

Aí uma vez quando eu vim passear com meu tio ele mandou eu ficar com a Kombi sozinha. Aí ele foi comprar leite pro menino novo, o meu colega, o menino novo. Aí pegou minha mãe, aí deixou eu na Kombi. A Kombi ficou um dia lá na minha casa. Aí depois tem um quadro, o negócio tem na minha casa, isso tudinho. Esses daí, esses negócio em cima, esses bonequinho aí, esse negó-

cio verde, tem tudinho. Essas menina foram brincar de roda e de tica. Aí depois foram brincar de tica, aí depois foram brincar com o passarinho. Os menino foram brincar disso daí. Aquele que tá de joelho ali tá brincando com aquele negócio ali. Aquele pequeno ali tá com aquele negócio, uma coruja. Tem esse negócio ali nessas casa, aquele outro negócio ali, tudinho.

MF44

De manhã eu acordo, de noite eu não se acordo não, ainda fico dormindo. A minha mãe é que se acorda de madrugada pra fazer o fogo. Aí vou ajudar a mãe. Aí quando eu terminar de ajudar, vou apanhar o lixo e botar no mato. Aí eu forro a cama da minha irmã, aí eu dou banho nela, no meu irmão eu não dou não. Eu boto sabão e lavo a cabeça dela, aí eu enxugo ela, eu boto pra dormir. Aí eu arrumo ela com um vestido. Na escola... estudar, brincar, eu peço pra fazer xixi e beber água e fazer cocô. Aí eu venho pra cá. Em casa eu faço as coisa: eu varro a casa, eu tiro areia do parque, aí depois quando eu chego em casa arrumo as coisa.

--|--

Quero ir pra rua. Eu ia consultar meu irmãozinho, eu ia fazer as coisa, comprar as coisa e comprar pão, café. Eu quero ser uma criança calma. Eu não sou calma porque não posso ficar quieta. Eu quero ser professora e médica. Quero consultar, dar injeção e internar, fazer coisa. Quando ele deu três comprimido pra mim eu chorei que só, primeiro injeção, eu tava tomando soro, aí chorei, mas eu não tou doente não.

--|--

As criança morava em duas casa e as visita ia chegando e elas brincando de roda. Aí os menino tinha dois sentado e um em pé. Eles tava brincando de fazer injeção. As menina tavam brincando de roda, tinha rosa e casa. Tinha um menino com um chapeuzinho, tá brincando com um barquinho. No Volks, a tia vinha estudar, escutar as menina contar uns negócio.

MF45

Escovo a boca, lavo o rosto, tomo café e vou dormir até seis hora da noite e almoço. Na escola eu faço dever: fazer um nome, faço desenho, eu gosto. Vou pro recreio brincar, brincar de roda. Em casa, tirar a roupa e vou dormir.

--|--

Eu vou arrumar os troço. Eu quero ser uma moça, estudar, lavar a louça, varrer a casa.

--|--

As criança brincando de roda, os menino brincando de parque. Tão soltando coruja. As fruta, as casa e as árvore. Vem um carro com uma mulher.

TF41

Escovo os dente, troco de roupa, saio prá estudar, faço massinha, faço..., pinto, faço desenho de Pluto. Aí eu vou prá casa de minha avó, é lá na minha rua assim perto da minha casa. Fico brincando com Monique, Taís. Eu também tenho um irmão, Fabrício. Aí eu vou dormir.

--|--

Primeiro arrumar a roupa de Bico, meu irmãozinho. Queria ser dentista, tratar do dentes de Bico. Eu ia botar um consultório bem bonito e ia tratar dos dentes. Com dinheiro eu ia fazer um suco prá gente tomar. Vou casar e vou prá uma igreja bem grandona. Meu vestido era dum modelo até aqui, bem bonito, um negócio bem alinhado.

--|--

Era uma vez uns menino brincando. Aí morava dois menino nas casinhas. Aí eles foram brincar. Quando eles viram um balão voando aí foram voar também, foram puxar balão aí o balão subiu mais prá cima. Aí o carro veio buscar eles e foi deixar na casa deles. Era a polícia. Eles tavam brincando, as menina de roda e o outro com o barquinho. Era uma vez uns menininho que tava brincando. Aí pegaram e foram dar uma flor a mãe deles. Aí foram brincar de barquinho, foram prá praia brincar de roda, aí pronto, aí foram prá casa.

TF42

Eu dorme de noite com um lençol, ou, não, dorme de cobridor. Eu almoço, vou prá aula, eu escrevo, faço tudinho, pinto, colo, é tudinho que eu faço. Aí eu vou prá minha casa e dormo, eu janto, como carne, arroz, leite, água, cuscus com leite. Eu tenho um irmão, mas ele é novinho. Lá em casa é um menino e uma menina, um menino mais grande de mim. Ele brinca e vou brincar com meu irmão.

--|--

Eu desenhava, brincava no colégio com as minhas boneca. Quero ser tia. Eu desenhava numa salinha pequeninha, ia com os meninos tomar banho numa piscina. Eu queria desenhar, brincar com os menino, pintar, fazer nominho prá eles, fazer as fichinha da minha classe, pintar as unha. Eu vou todo dia prá aula. Quando eu não tenho, quando a farda tá suja, aí eu fico com raiva e venho com a saia. Quando tá suja, olha aí, eu venho com um gatinho. Eu não vou sair da minha casa, não gosto de sair da minha casa não senão mainha diz que eu sou empregada ruim, de noite acordada ir prá rua. Ontem Juliana foi todo dia saindo, aí mainha botou ela prá fora, aí mainha botou ela prá casa dela. Ela foi sozinha. Eu não gosto dela não que ela me beliscava, eu dava umas tapa nela, moradia ela, dava um chute nela tudo isso eu fazia.

--|--

Um dia um menininho que foi pró parque brincar. Aí brincou de roda, o menininho e aquele foi soltar o barquinho, o barquinho nadava. Aí ele foi prá casa, o pai dele foi buscar. Aí chegou uma casa dele, foi almoçar, tomar banho, dormir e depois foi prá escolinha dele. As menina tavam brincando de roda, atirei o pau no ga, t-o-tó, mas o ga-t-o-tó, não morreu, reu reu; dona Chica-ca, dimirou sé-sé, do miao, do miao que o gato deu.

Aí o pai deles foi trabalhar, juntar dinheiro prá comprar a casinha.



TF43

Eu acordo, tomo banho, escovo os dente e vou me arrumar. Aí venho prá escola desenhar, contar história, trabalhar, escrever. Aí eu vou prá casa. Eu brinco, eu tomo banho quando chego da aula. Eu tenho duas irmãs, duas menina, eu brinco com elas. Depois eu almoço. Aí mainha chega e eu vou dirigir o carro, mas sozinha não. É só na garagem. Eu já sei dirigir. Aí quando chega lá aí eu desligo a chave.

--|--

Eu queria ser como minha mãe. Eu queria ser médica, dava injeção, operava, tirava os nenê. Eu queria casar também, eu ia prá igreja casar, aí a mãe comprava um vestido, eu ia de vestido comprido.

--|--

Era uma vez três criança que morava numas casinha vizinha. E eles brincavam, passeavam e assistia televisão. Um dia, eles foram brincar no parque. As menina tavam brincando de roda e os menino tavam brincando de coruja. Aquele menino ali tava brincando de barquinho. Nem os menino nem as menina queriam brincar com ele. Aí o Volks foi visitar a mãe dos menino e eles foram dormir em casa.

TF44

Eu durmo e acordo. Eu se arrumo aí eu chego no colégio que mamãe deixa, aí eu lancho, só estudo quando a tia bota papel. Eu brinco de escorrego, de parque e de balanço. Depois eu vou prá casa, almoço e vou prá casa de vovó. Aí eu durmo também. A casa da minha vó é lá perto da outra rua. Lá eu assisto televisão, um filme. Eu assisti Rin-Tin-Tin e Vila Sésamo. Minha irmã vai também. Aí eu janto e durmo.

--|--

Quando eu crescer eu vou ser uma moça, eu vou ser uma mãe. Eu vou ser mãe quando eu ganhasse um nenê. Aí eu fazia árvore e fazia flor e um balão pró meu menino brincar. Eu fazia uma fogueira prá ele brincar com os balão. Quando eu crescer eu vou brincar e vou balançar o meu nenê.

--|--

Era uma vez um menino que morava na floresta. Então, o menino que morava na floresta foi pescar um peixe. Aí os filhotinho foram soltar balão e quando saiu o sol, aí ficou as nuvem. Aí bem pertinho da árvore ficou a casa. Aí as menina foram brincar de piquenique. Aí esse Volks foi buscar os menininho prá levar prá casa.

TF45

De manhã eu acordo, vou prá escola brincar, estudar, lanchar. Eu arrumo a minha lancheira, aí eu vou pra casa. Lá eu troco de roupa, boto uma calça velha, mamãe veste uma camisa velha, depois em almoço. Depois eu vou dormir, aí eu vou brincar. Eu tenho um irmãozinho que ainda está na barriga de mamãe. Eu brinco com a empregada de lá, brinco de bola. Aí eu fecho a porta e vejo filme na televisão, o Julgamento, é de Eva Wilma. Aí eu vou dormir.

--|--

Mas, eu já sou uma mocinha. Ajudar a minha mãe a lavar o banheiro, a pia. Eu quero também ser médica, vou pró hospital tratar dos nenê. Eu trato deles. Vou comprar um carro prá mim andar onde eu quiser.

--|--

Era uma vez uns menino que tavam brincando com os balão e tavam soltando o balão e o outro menino foi brincar sozinho de barco. Aí foi pra casa cantar um pouco e depois descansar. Aí ele foi brincar um pedacinho, aí a mãe chamou, vestiu a roupa, os sapato para ir pra escola e depois pentear o cabelo. Aí a mãe dele saiu com o Volks e ele ia prá casa e depois quando chegou em casa aí a mainha ia aguar as planta. Aí, quando chegou, aí disse: Mainha, eu quero soltar um pouquinho o balão. Aí a mãe chamou prá ir prá casa, depois descansar um pouquinho prá ir prá escola. Aí ele foi tomar banho. Quando terminou de tomar banho, foi vestir a roupa e depois foi prá escola.

MM41

Eu se acorda, aí quando se acorda eu escova os dente, to ma café e depois eu fico no barraco. Meu pai tem um barraco e a mãe vai também. Aí eu brinco, aí depois eu venho prá escola, agora dessa vez, brincar, lanchar, fazer a chamada, escovar a boca. Quando eu saio da escola, aí quando eu chego em casa tiro a roupa, aí bota pra mãe lavar.

--|--

Ia trabalhar. Fazer casa pra gente morar. Ia fazer, fazendo. Era uma casa grande e eu botava troço: era mesa, cristaleira, cama, outra mesa, era duas cristaleira e uma televisão e um bocado de cadeira. Eu sei fazer uma casa fazendo, faz um muro bem grande aí depois faz outro, aí depois faz a porta aqui, aí depois outra aqui, aí depois faz outra porta de vidro, aí depois faz dois portão porque lá em casa tem dois portão porque tem um jardim que tem planta.

--|--

É uma historinha do gatinho. O gatinho subia numas casinha bem pequenininha. Aí depois tinha um pé de pau, de pau de uva, depois tinha um bocado de florzinha, aí tinha um menino encostado no pé de uva. Aí depois tinha uma estrada, uma estrada assim, oi, aí depois tinha um carro com dois homem. As menina tavam brincando de atirei o pau no gato e os menino brincando de coruja. Aí ele tava brincando de barquinho. O dia foi bom.

MM42

De manhã tomar café, vir pra escola fazer dever, pintar, escrever, brincar. Aí vou pra casa brincar, aí se banha e dorme . Pronto.

--|--

Queria fazer uma casa. Queria rebocar, pintar, lavar, en-  
gomar. Queria fazer uma casa para morar. Ia botar troço: panela ,  
fogão, cristaleira, mesa. Eu ia morar com a mãe. Eu tenho um boca-  
do de irmão, sete. Eu já tenho a casa. Quando crescer eu quero só  
rebocar.

--|--

Era uma vez umas menina brincando de roda. Uns home com  
um volks, dois pé de árvore, duas casa, bandeira. Aí eles foram  
brincar andar, brincar c'uns colega. Aí tem uns quadro, uma hor-  
ta, uma rosa, mais rosa e um boneco.

MM43

Eu brinco, falo com minha irmã e canto a cantiga da escola pro meu irmão. Venho brincar e volto pra casa e pronto. De noite eu arrumo, almoço, faço tudo. Nós brinca no meio da rua, brinca de bola, com meus colega. Aí vou dormir.

--|--

Ia jogar bola de novo. Queria também ser polícia. Eu matava os homem e botava preso porque quando eles brigava, ficavam brigando. Eu pegava, eu botava preso e matava. Então, meu revólver eu também quero pra matar bicho. Fazia uma casa, cozinha, uma sala e comprava os móveis, fazia um quarto. Comprava bacia, penteadeira, comprava radiola, televisão, máquina, banco, mesa, negócio de lavar prato e uma lata e uma bacia que bota negócio.

--|--

O outro que viu a água aí a flor não deixou. Aí descobriu todos de fora e tirou. Botou água por cima das flor, aí pronto. Aí depois o outro pegou assim aí disse: - eu sou o coelhinho branco. Aí ele ficou com raiva porque o outro disse: - você não morde ele porque ele é o coelhinho branco. Aí ele ficou com raiva. Aí tem 2 casa e um carro, um bocado de menino brincando, um menino, as água ali, os passarinho e o menino brincando de barco. Os menino saltava e corria lá pra cima. Aí o pai pega e bota pra dentro, porque eles ficaram brincando e já brincaram muito. Já tava com sol, aí eles ficava doente. Aí não queria ir pra dentro, aí o pai não deixou, botou pra dentro, aí depois botou pra dormir.

MM44

De manhã eu me arrumo, venho, brinco e pronto. Na escola brinco, canto, faz a chamada e vai pro recreio merendar. Aí vai pra casa. Minha mãe dá comer a eu vou dormir.

--|--

Eu ia brincar de carro, brincando no chão. Agora eu não tou brincando mais. Quero ser um rapaz, mas eu não quero trabalhar em nada, eu não quero trabalhar, quero ser menino.

--|--

Carro, uma casa e uma flor e um menino botando a bandeira e as menina brincando de roda. Só isso.

MM45

Eu acordo, venho pro Jardim, estudo, canto e brinco. Vou pra casa, almoço e aí num faz mais nada. Vou lavar os troço, fazer as coisa e depois vou dormir.

--|--

Eu ia fazer uma casa. Só. Não sei mais nada. Vou trabalhar de qualquer coisa só pra comprar troço pra comer: feijão, farinha, carne.

--|--

Não sei história. Aí tem uma casa, flor, carro, pé de pau e umas fruta. Tem uma estrada e um carro e os menino brincando de coruja e as menina brincando de roda. E acabou-se. Só tem o sol.



TM41

Eu escovo os dentes, depois eu lavo o rosto, depois lavo as mãos, depois tomo panho, aí tomo café e venho aqui pró colégio pintar, brincar, estudar. Eu já sei escrever o meu nome em casa. Depois eu vou prá casa, almoço, assisto televisão. Durango Kid e Brigada8. Você conhece? É de salvamento. Quando a pessoa tá morrendo, aí salva de qualquer perigo. Pronto.

--|--

Eu vou ser doutor, doutor de examinar. Quero ganhar dinheiro, comprar as coisa; comida, café também. Meu pai disse que vai comprar um barco. Eu já tenho uma casa na praia, na Ridinha. Aí eu vou botar o barco na água.

--|--

Era uma vez uma casa, outra casa, um sol e um carro. Aí era na noite de São João, aí tinha muito balão. Aí o carro vinha, aí já tava de noite. - O menino botando os botinho dentro d'água e a casa tá ali perto. As menina tavam brincando de roda. Aí eles dormiram na casa.

TM42

De manhã quando eu acordo, troco o pijama, brinco, faço massa, depois vou prá casa. No colégio eu trabalho em dever. Quando terminar de trabalhar vai pró parque, depois do parque vou lançar. Aí mamãe me deixa em casa, aí eu brinco de novo. Aí quando terminar de brincar aí eu vou de novo passear. Fica de noite e eu vou dormir. Eu tenho dois irmão e eu sou mais grande do que eles.

--|--

Eu ia trabalhar prá comprar muita comida prá ficar bem maior, crescer e ficar homem. Eu ia arranjar um trabalho, brincar no parque da escola. Se eu já fosse homem eu ia ser um doutor, ia dar remédios aos pacientes e ia buscar injeção e dava no povo, soro vacina, tudo isso e injeção. Ainda tem outra coisa: se uma pessoa tiver um nenê na barriga, tiro o nenê, aí ela fica com a barriga toda cortada, aí eu boto um curativo e fecho, aí chega em casa e fica boa. Aí eu vou viajar prá Recife, vou morar lá. Lá em Recife não tem trabalho não, só tem brinquedo. Depois, quando eu for morar em Recife, vou morar lá no quartel, vou ser soldado e pronto.

--|--

Era uma vez quatro meninos que moravam numa casa bem bonita, brincavam no parque todos os dias. Aí depois chegava em casa um Volkswagen, lá está ali um Volkswagen. Aí depois os meninos acordam, trocam o pijama aí depois vão brincar, vão brincar com o balão.

TM43

Eu escovo o dente, lavo o rosto, tomo banho, lavo as mãos, almoço, venho pró colégio. Aqui eu brinco de roda, de cavalinho, de carro e também eu trago coisa prá mim brincar no colégio: cavalinho, carro, monstro de brinquedo que tem confeito dentro. Eu compro lá em São Paulo e também um carrinho cheio de chocolate e um cavalinho de monstro. Quando eu acabo de brincar, eu sento na mesinha, lancho, repouso, titia manda eu repousar na esteira. Quando eu vou pró parque eu paro um pouquinho repousando e depois eu vou brincar. Brinco de roda e também roda de cavalinho e roda de carro. Aí eu pego uma mesinha, uma cadeira e me sento na cadeira. Chego em casa, lavo as mãos, durmo depois do almoço. Aí quando terminar de dormir, aí eu vou com mainha prá loja, que mainha tem uma loja. Aí painho apanha a gente. Mainha tem um carro porque ela troca porque painho tem uma oficina de carro, aí ele também vende carro, também vende peça, também cavalinho na loja, painho tem uma loja e mainha tem outra. Aí painho vende, tem brinquedo lá, é loja de comércio. A loja de mainha também é comércio.

--|--

Eu vou ser soldado, vou comprar um revólver preu matar leão, todos os bicho. Vou ser também doutor, quero ser médico. Quando terminar de ser médico, aí eu vou botar o dinheiro na loteria. Eu vou construir uma casa bem grande cheia de dinheiro. Eu também vou vender loja, a loja da mainha, a de painho eu não vou vender não prá ele ganhar dinheiro mais.

--|--

Era umavez uma ruma de criancinha foi brincar no parque. Aí ia passando um Volkswagen com duas pessoas, e as rosinha junto das casinha. Tinha árvore, balão, tinha uma árvore cheia de fruta e uma ruma de menino soltando balão. Uma casa, tem até as flores. O sol tava fazendo calor e fumaça também. As casa tinha janela, porta, tinha pneu o carro, tinha luz, tinha mato, tinha umas folhinha junto do menino. Eles tavam soltando balão e tinha um brincan

TM43

do de barco, dois barco. As menina tavam de vestido e sapatinho e os menino de camisa e calção e de sapato. Era um piquenique. Aquele menino tava sozinho porque ele era teimoso. Olhe, tem raiz a árvore, tronco, madeira prá fazer casa, prá fazer guarda-roupa de madeira. As crianças foram passear na estrada, eles iam pela calçada com a mãe, o pai e os irmãos.

TM44

Eu acordo de manhã, aí lá na minha casa tem um soldadinho. Aí quando eu me acordo depois eu venho pró colégio. Quando chego aqui, depois mamãe me leva prá casa, eu durmo e depois eu vou pró outro colégio; eu tenho dois colégio, que tem outra professora chamada... Eu recorto, pulo, furo folha, depois corta, aí costura. Eu tenho uma irmã e também vou pró colégio dela. Depois eu troco de roupa e vou passear. Eu passeio lá pertinho, prá tomar coco. Papai sobe na árvore prá tirar coco prá mamãe e meu pai. Aí depois eu tomo água de coco, aí eu vou passear, troco a roupa e quando está tarde eu vou dormir.

--|--

Eu tirava coco quando ia lá, aí depois descia do pé da árvore porque não tive medo. Eu queria também ser soldado corajoso que tem cavalo. Eu ia montar e amarrar. Eu ganhava muito dinheiro prá comprar um cavalo e andar com um cavalo.

--|--

Era uma vez três menino. Aí depois dois menino foram pra casa, trocou de roupa, dormiu e no outro dia foi prá escola. Eles brincaram no parque, aí depois fez um balão, aí depois o menino ficou brincando com o barco porque os outros menino não queriam brincar com o barco, mas ele ficou com vontade de brincar com o barco. Aí depois foi prá casa. As menina tavam fazendo um jogo de pegar e pular corda.

TM45

Eu acordo, tomo café e mamadeira. Eu lavo as mão e vou prá escola estudar, brinco, lancho, aí bebo água. Em casa eu brinco com um irmãozinho meu. Ele brinca com uns carrinho, de carro de bombeiro. Depois eu janto e mainha vai prá escola e não brinca comigo. Vejo televisão, Daniel Boon. Olhe, o menino do Daniel Boon é tão pequenininho, aquele pai é do menino. Daniel Boon é o pai de Israel. Aí eu dorme.

--|--

Eu, quando eu crescer, eu vou aprender a fazer um relógio prá o relógio fazer tiq-tac. Eu vou comprar outro relógio bem bonito, igual ao de painho prá botar as horas. Eu quero aprender a dirigir carro, quando eu crescer, aí meu pai vai fazer uma secretaria bem grande lá na rua Potiguar, onde tem aquele conjunto, pertinho daqui, no caminho da praia, dessa praia Potiguar, quevai pela estrada de Ponta Negra. É lá em cima. Vou trabalhar prá pagar telefone, vou telefonar prá mamãe e o Cadinho. E prá ele eu vou comprar um telefoninho desse tamanho. Eu vou ganhar muito dinheiro prá comprar um chiclete pró meu irmãozinho e depois vou comprar prá papai e prá mamãe. Mas agora, quando papai não gosta de comprar ele não compra chiclete. E meu irmãozinho também gosta de chiclete. Quando eu crescer eu queria ser também viajante e médico. Quando eu terminar eu vou dirigir avião, vou dirigir héli-cóptero, um helicóptero cheio de chiclete e chocolate.

--|--

Uma vez uns menininho que queriam dirigir carro. Mas esse menininho, quando crescer, ele vai ser viajante. Ele vai dirigir avião, ele vai dirigir carro. Eles foram brincar de balão, foram brincar de balão, foram brincar de naviozinho, foram subir no morro. Tinha um sol, tinha as árvores e os balões e as meninas tavam brincando de roda e os meninos tavam brincando de balão. E esse menino tava brincando de barco. Aí as flores. Era uma vez as flores bem bonitas na árvore. Quando era pequena e depois ficava

bem grande dava aqueles fruto: banana, cenoura, batata, chuchu,  
goiabeiro, uvada, abacateiro.

MF51

De manhã eu me levanto, tomar café, comer pão, pão com manteiga, lavar o rosto e fazer o fogo e botar pão na manteiga. Na escola, Crianças Felizes, faz o dever com o lápis, brinca, segura menino, lavar os troço, engomar, engomar o vestido, engomar a far da. De noite, a mãe vem me buscar, eu vou comer e dormir.

--|--

Ia brincar. Quero ser doutora, professora pra dar os de ver pros menino. Eu era boazinha. Eu brincava com as colega, bot a va baton, se pentear, botar um pano na cabeça, um óculos, um ves tido, baton, usar óleo, braço, perna, pé e botão.

--|--

Tão num recreio. Tá dentro da classe e a mãe de carro foi buscar as menina. Tinha um banheiro. As menina tavam brincando num recreio, os menino tavam brincando com as figura e ali ta va soltando barquinho. Tem flor, um Volks, o volks de Padre Thiago, ele vem dar confeito. Quando terminar vai pra casa.



MF52

Escovar os dente, lavar o rosto, tomar café, pentear o cabelo e vir pro Jardim. Chega no Jardim brinca, lancha, escova os dente, lava as mão, brinca no recreio. Em casa, pega no menino, tira a roupa, lavar os prato, almoçar, varrer a casa. Quando é de noite vai tomar café e vai dormir.

--|--

Queria ser doutora. Eu consultava a pessoa, dava remédio -  
dio, dava remédio as mulheres que as vezes vai consultar. Só.

--|--

Era uma vez uns menino que gostava muito de brincar de tica. Brincava que só, ia pra escola, brincava de balão, subia no pé de pau pra tirar as fruta, pegava naqueles barco, entrava naquelas casa, ia naquele Volks ali, o sol, aquelas menina arengavam com os menino e ficaram assim de mal.

MF53

Eu lavo os dente quando me acordo, eu me levanto, me ar  
rumo e venho pra escola. Eu brinco, eu faço dever. Eu vou pra ca-  
sa e tiro meu sapato e guardo minha roupa e visto meu vestido. De  
noite eu tomo café e vou dormir.

--|--

Eu só ia brincar de roda. Não sei mais.

--|--

Era um dia ia passando um carro e um homem dirigindo no  
carro. Aí os menino tava brincando de soltar balão, de brincar de  
botar bote dentro da água. Os menino entraram e foram dormir.

MF54

Tomar café, escovar os dente e lavar as mão, lavar os prato, eu varro a casa, enxuga os prato, guarda, faz o café, compra pão. Na escola, fazer a chamada, merendar, lavar o copo, escovar os dente, lavar o rosto. Em casa, almoçar, lavar os troço, enxugar e guardar.

--|--

Quero ser doutora, de operar braço. Quero dar remédio operar. Só isso.

--|--

Brincando com os barco, brincando com os balão, brincando de puxar o portão, uma menina segurando outra menina. Ali o caminho de ir pra casa, as flor, o carro, o sol, os pés de coisa e outro pé de flor, outros balão.

MF55

De manhã eu me levanto, ajudo a mãe, escovo os dente. Aí eu vou tomar café. Eu ajudo a mamãe a fazer as coisa: varrer a casa, arrumar os troço e eu lavo a casa. Eu despacho as pessoa lá em casa. Aí eu como, aí eu vou ajudar a mamãe a fazer as coisa de novo. Quando chego aqui eu brinco. Aí quando termino de brincar aí eu junto os brinquedo, aí quando acabar vai cantar. Escovo os dente, lavo as mão e vai pra dentro pra poder ir pra casa. Eu vou sozinha, lá em casa é perto. Eu tiro minha roupa e guardo e ajudo minha mãe a fazer as coisa.

--|--

Eu me esqueci e eu já disse uma coisa pra minha mãe e eu me esqueci. Quero ser uma mulher e trabalhar em qualquer coisa. Eu quero ser uma professora. Eu ensinava os menino, ensinava a fazer os nome, fazer tudo. Eu era uma boa professora.

--|--

Tem balão, tem menina brincando de roda, as flor, tem casa, tem esse bicho ali, como é o nome dele? Coruja e tem naviozinho e as flor e aquele pé de coisa ali, de árvore, e a estrada dos carro passar. Na estrada de baixo não vem carro não, naquela outra estrada vem. É um Volks, tem um homem dirigindo e as pessoa.

Um dia os menino tavam em casa e a mãe deles saiu, a mãe deles tava em casa aí ele disse: - mãe, vou brincar mais os menino, eu vou brincar mais as menina. Aí pegou e foi. Aí foi pras casa dos menino e comia lá e tudo, fazia tanta coisa lá, ajudava os povo a trabalhar.

TF51

Eu só durmo é de noite e de tarde. De manhã eu vou pedir leite a mainha. Se não tiver aí eu mando Fátima fazer vitamina. Eu vou estudar, eu só estudo de manhã. Depois eu vou brincar com meu irmão novinho. Ele tem 6 meses, ele sabe andar. A gente bota ele num canto e ele se arrasta. Aí eu vou dormir. No colégio eu faço... estudar, brincar e vou prá classe dos menino chamar eles, qualquer um que já lanchou eu chamo. Eu brinco naquele escorrego, naquele balanço e naquela escada. Minha babá vem me buscar porque mainha está trabalhando ali perto do Castelão. Aí eu vou assistir televisão, a novela de mainha, Papai Coração.

--|--

Eu já tenho 5 anos. Eu ia só estudar de manhã, de tarde e de noite eu ia ser médica porque mainha não deixa eu ser mais nada. Ela pediu. Eu vou ser médica de menino pequeno. Eu dou injeção, dou remédio e vou botar eles no berço. Eu vou ganhar dinheiro, vou comprar gastar, gastar tudo em roupa.

--|--

Os menino moravam vizinho. Aí eles foi pró parque. As menina brincavam de roda, os meninos tavam jogando balão e outro tava brincando com o bote. Aí tinha muitas árvore, tinha rosa e no fim foram buscar eles, um carro com outro homem e levaram prá casa.

TF52

Quando eu acordo eu ainda fico deitada. Aí chega na hora aí eu me levanto e escovo os dente e vou brincar. Não, eu não vou brincar não, eu vou estudar. Eu tenho aula de Inglês e de Balé; aula de inglês num dia e aula de balé no outro. Aí de tarde é essa. Eu estudo na escola Pink and Blue. Já faz muito tempo que eu estudo. Balé, é lá no teatro. Aqui eu faço dever, gosto do es-corrego e do balanço. Eu chego em casa, vou ver televisão, vejo Vila Sézamo de noite e Papai Coração de noite.

--|--

Eu queria ser enfermeira, mas eu não vou ser enfermeira. Eu vou ser babá. Lá em casa tem babá prá minha irmãzinha pequena. Aí se eu ganhasse muito dinheiro eu comprava roupa prá mainha e prá meu pai, prá meu irmãozinho e prá minha irmãzinha novinha. Lá em casa tem um menino e duas menina, eu e Ana Cristina, o menino é Marcelo Júnior. O nome de meu pai e de meu irmão é Marcelo. A minha mãe é Amália.

--|--

Era uma menina brincando de roda, um menino brincando com um barquinho e três menino brincando com uma pipa. Tinha um bocado de árvore e uma casinha e um rio e um bocado de flores e três casinha. Passou um carro que veio buscar os menino prá casa.

TF53

De manhã quando eu me levanto eu vou tomar café e eu vou ajudar a mainha a forrar a cama, varrer, espanar, guardar o vestido que eu ontem saí e hoje eu fui varrer a cama e espanar. Aí eu vou tomar café e brincar com as meninas de lá que moram em frente da minha casa. Brinco de corda, de aumentar, aí eu vou pintar as unhas, vou brincar um pouco de boneca, ajudar a mainha a lavar a louça. Aí painho me traz pro colégio, prá brincar de massa, recortar, estudar, fazer o dever de matemática. Aí eu vou lanchar. Quando eu termino de lanchar eu vou pro parque brincar. Quando a tia toca eu vou pra dentro fazer o dever. Em casa eu vou tirar a roupa e assistir televisão, a história do lobo mau, Papai Coração. Aí eu vou dormir.

--|--

Eu queria ser mãe. Eu queria três menino: Alexandre, Zé Ivo e... . Eu brincava, dava sopa prós menininho, lavava a louça, ia brincar de boneca. Se eu ganhasse dinheiro eu guardava. Se eu fosse grande eu botava baton, penteava o cabelo no cabeleireiro, botava colar, escovava os dente, ia botar gargantinha prá quando a gente fosse prá festa.

--|--

Era uma vez um menino brincando no parque. Um estava sozinho soltando o barco na água, fazendo barco prá colocar na água, as menina tavam esperando pra almoçar um pouco. Depois vai dormir e acordar prá brincar. Agora vai tirar as fruta da árvore prá dar à mamãe prá fazer doce. Depois eles voltaram prá casa e ajudaram a mamãe. Agora o meu irmão não ajuda não porque ele só gosta de brincar. As menina foram descansar um pouco, depois tomar banho, mudaram a roupa e botaram o sapatinho e vieram prá escola.

TF54

De manhã eu escovo os dentes, aí quando eu acordo, aí depois eu escovo os dente, aí depois eu brinco, aí depois eu vou se deitar. Aí depois, quando eu se acordo aí eu vou passear, aí eu vou brincar. Eu brinco com minha babá, eu brinco de boneca: u ma é o Manequinho, outra é o Atchim e outra é Lorena. Aí depois eu vou passear que mainha não quer que eu brinque mais. Depois do almoço, tomo um banho. Quando eu acabo de jantar escovo os dentes aí depois eu vou se deitar. Eu também venho prá aula. Eu botouns dever na pasta, eu lancho e pinto. Brinco no parque. Mainha vem me buscar de noite. Aí eu tomo banho e janto, aí depois eu vou dormir.

--|--

Eu tinha vontade de fazer um bolo para um aniversário, com farinha de trigo, com açúcar... Tinha um posto, uma casinha, um sol e um parque, um pé de árvore um balão e duas maçãs. Eu tam**u**m bém queria ser enfermeira porque eu quero cuidar de mulher e de homem. Queria ir pro banco com painho ir buscar dinheiro, aí eu comprava roupa. Quando eu não tenho outra roupa aí mainha não quer que painho compre mas quando painho viaja aí traz um monte de presente pra mim. Painho só gosta de mim, nem gosta de menino. Ele não fala nem em menino, só fala em menina. Quando painho viaja pro Rio e Belo Horizonte, ele já trouxe espelho, panela, troy xe tudo. Painho é médico de cachorro. Mainha trabalha, mas eu não sei como é o nome não.

--|--

Era uma vez a mãe. Aí a mãe foi buscar o menino. Aí ti nha duas casas, era vizinha. Uma era de cor de laranja e outra e ra também de cor de laranja. Aí um dia um menino foi fazer pique nique no parque, aí soltou balão e as meninas tavam brincando e os menino ali tava soltando um barco e outro menino queria brincar com ele. Tinha flor e um pé de árvore e outro e tinha maçã e tinha passarinho e tinha casa. No fim a mãe veio buscar os menino.



TF55

É brincar. Aí quando termino de brincar, escovo os dentes, aí se apronto, depois vou brincar com meu irmão, ele acorda cedo e eu, porque lá em casa tem um galo que eu não posso nem dormir na minha casa. Meu irmão é novinho, tem 4 meses, fez hoje. Tia Sônia já conhece ele.

Eu não vou tomar banho porque mainha não quer. Eu almoço, aí quando é de tarde eu venho para a escola. Aí faz o dever; quando termina vai para o parque. Aí é quando eu tomo lanche, quando os meninos terminam. Volto prá estudar, fazer dever, desenho. Minha mãe vem me buscar que ela tem medo dos carro, mas se fosse bem aí a casa de mainha eu ia sozinha. Ia prá lá sozinha e vinha prá cá sozinha porque no Bosque dos Namorado tem carro. Mainha vem me buscar porque é longe. Quando eu chego em casa eu troco de roupa, aí depois eu brinco com o meu irmão e depois vou brincar com aquele jogo que eu ganhei, bem novinho. A gente bota dentro da água uns negócio e prega, forma Mickey, tudinho. Aí a gente se suja mais nas calça branca não sai mais não. Hoje eu vesti uma calça branca, quando se acordei botei uma calça branca, deu um pingo na minha calça, aí o negócio deu um pingo, aí caiu nas calça. Aí não saiu mais não, nem lavando com sabão. Lúcia disse, a babá do meu irmão que dá banho em mim. Ela não dorme comigo não, ela dorme com meu irmão. Tem duas babá que lava roupa prá mim, é Lúcia, que toma conta do menino e a que dorme comigo é Nenê.

--|--

Eu ia ser médica, dar injeção, tomar conta dos doente. Aí eu comprava muita pipoca e confeito.

--|--

As menina brincando de roda e os menino soltando balão e vinha um carro com os menino e as flores, as árvores, o céu, as casa, a árvore com fruta, flor, casa, cama. Eu não sei contar nenhuma historinha.

MM51

Eu acordo, escovar os dente, lavar o rosto, enxugar o rosto, tomar banho e passar sabão na cabeça. Na minha escola, fazer os dever e botar os nome nos negócio. Em casa, tiro a roupa e visto o meu calção e vou almoçar. Aí lavo as mão. Depois do almoço eu vou brincar com meus carro. Depois do jantar vou lavar minhas mão.

--|--

Quero fazer uma casa, comprar troço: roupa, muito feijão e arroz e macarrão, tijolo pra fazer a casa e telha, armário, camiseiro e fazia uns negócio de lavar prato.

--|--

Os menino moram naquela casa. Tem um Volks, tem um pé de pau, o sol, tem um bocado de flor e á fumaça em cima da casa, naqueles pé de flor perto da casa e as coruja e aqueles negócio, aqueles negócio branco ali. As menina brincando de roda e os menino soltando a coruja. Eles foram soltar as coruja ali.

MM52

De noite eu durmo e quando é de manhã eu me acordo e brinco de carro, eu sozinho, eu só tenho um irmão pequeno. Aí eu me sento. Na escola eu faço dever e boto o nome no quadro. Depois eu escovo os dente. Em casa eu tiro a roupa e vou brincar.

--|--

Vou trabalhar de transporte, dirigir o transporte. É um transporte. Quero trabalhar pra ganhar dinheiro e comprar as coisa pra dentro de casa, uns móveis, umas cadeira, geladeira, radiola. É tudo pra minha casa, pra minha mãe. Eu tenho uma irmã pequena e duas grande.

--|--

Eu não vou contar história. Tem umas criança, um campo, umas casa e um balão. As criança brincando. As menina tão brincando de roda e os menino de coruja. Aquele tá brincando de barquinho. Tem uns balão ali, uns pé de árvore e um sol, o carro, as casa.

No carro vem um homem e uma mulher. Eles vem na casa.

MM53

Escovar os dente e lavar os pés pra ir pra escola. Repartir o lanche pros colega, brinco e estudo, reparto uns negócio c'uns colega. Depois tiro a roupa e calço os chinelo vou tomar um banho e almoçar. Depois vai brincar c'uns irmão da gente aí depois janto e vou dormir.

--|--

Ia trabalhar pra ajudar a mãe e o pai. Ia fazer compra pra mãe e o pai e ajudar a mãe a varrer a casa e lavar os troço da mãe. Ia dar banho no touro e dar comer aos cavalo. Eu ia fazer uma casa e ganhar dinheiro pra dar a mãe.

--|--

Os menino tavam brincando num Volks e tinha balão, a flor, a rosa, os menino soltando a coruja, um pé de árvore ali, u ma casa e ali uma lua e o céu. As menina tavam brincando de roda, e os menino soltando a coruja e uma casa ali e o céu e aquilo que é bem pequeno. Ali, o menino soltando barquinho e outro pé de árvore lá ali. E a rosa ali e os menino sentado e o céu ali. Os menino é amigo porque eles quer bem. Eu já brinquei em casa brincan do de roda mais os meus irmão. Lá tem um pé de coqueiro.

MM54

Lavar o rosto, escovar o dente e vir pra aula fazer o dever, brincar. Em casa eu vou arrumar os negócio mais minha irmã, almoço e vou brincar. Vai pra casa e depois do jantar eu vou dormir.

--|--

Eu ia trabalhar na construção, trabalhar de pedreiro, fazer casa. Ontem meu irmão tá fazendo casa e eu carrego tijolo pra ele. Eu ia fazer casa pra minha família morar, uma casa de tijolo. Botava uns troço dentro: prato, colher, copo, mesa, toalha, guarda-roupa, camiseiro.

--|--

Era uma vez uma pipa, pé de pau, casa, Volks, flor, menino soltando uma coruja, menina, pé de pau, uma praia, flor. As menina tão brincando de roda. Eles foram passar um dia na casa da irmã. Tinha pé de pau, coruja, pipa e uma casa e um volks. Os menino brincaram de pipa e aquele de bote. Os menino deu nas menina e elas deu neles também.

TM51

Eu brinco, durmo, eu vou prá casa dos meus colegas. De manhã eu escovo os dentes, aí depois eu vou tomar café e depois vou brincar na minha casa. No colégio eu vejo historinha, depois eu estudo, eu faço uns desenhos, depois eu lanchinho e vou pró parque. Aí eu vou me deitar ali dentro, os meninos todinho ali dentro daquela casa. Aí depois pronto. Em casa eu janto e vou dormir. Aí assisto a Turma do Perigo e vou dormir.

--|--

Eu ia no carro, eu ia trabalhar dentro de casa que eu já sei as letras todinha. Queria fazer um portão e uma grade e um pneu pra botar no carro. Painho já tem um carro. Eu quero um Dodge poque painho vai vender o Dodge aí vai comprar um Volks aí eu compro. Também quero ser médico pra consultar, dar remédio e tudo.

--|--

Era uma vez um menino e uma menina que estava brincando com os balão e na praia tava passeando de carro e depois foi para casa dormir. Os menino ia tirar fruta da árvore e ia botar o barco na água e ia dormir. As meninas tavam brincando de roda. O lugar tinha um menino, uma menina, uma árvore, uma casa, um balão, um menino com a água, um barco, as grama, uma casa, um carro e uma estrada.

MM55

Eu me levanto de manhã, me arrumo, aí venho, aí brinco, aí vou de novo pra casa. Aí tiro a roupa, aí visto o calção. Aí vou almoçar. Aí eu vou brincar. Aí eu vou dormir.

--|--

Quero trabalhar, ser motorista. Ganhava dinheiro, ia dirigir um carro. Eu andava nele com as pessoa. Ia comprar comer : feijão, farinha, arroz, sopa pra minha mãe. Só.

--|--

Era uma vez uns menininho que foram brincar no parque com os balão. Aí chegaram lá e começaram a brincar c'uns balão. Aí eles soltaram o balão e o balão começou a voar e os outro pegaram e fizeram um bote e botaram o bote dentro d'água pra brincar também. Aí tinha umas rosa, uns pé de árvore e começaram a brincar nas rosa. As menina tavam brincando de roda e o carro e as casa e o sol e os balão. Terminou a história com os menino tudo brincando.

TM52

Escovo os dente, vou tomar café e vou brincar. Depois eu volto pra casa e vou descansar e depois eu almoço. Depois eu vou descansar, por isso que eu não canso. Aí eu tomo banho e venho pro colégio. Aqui eu faço o dever e vou pro parque. Eu faço uma casa, árvore, faço desenho. Papai vem me apanhar. Em casa eu vou assistir televisão. Assisto até Os Apóstolos de Judas e aquela outra. Gosto mais do Julgamento.

--|--

Eu ia ser engenheiro pra construir casa: buscar pedra, tijolo, pau. Eram casas bonitas. Ia ganhar dinheiro e botar no banco. Ia guardar o dinheiro. Se eu precisasse sair eu saia com ele. Aí eu comprava cigarro, uma Belina. Ia passear, ia prá Recife trabalhar. Eu já fui dez vezes com painho: vi a praia, que é bem pertinho da casa do meu tio. Meu tio mora lá num apartamento que painho conhece que é de um amigo dele. Aqui, eu moro na Roselândia.

--|--

Um dia foram uns meninos alegres brincar. Aí subia nas árvores, tirava fruta. Aí corria, aí depois ia descansar depois ia brincar de novo. Aí chegava em casa, descansava e tomava banho. Três tavam brincando de balão e as meninas brincando de roda e aquele brincando com o barco porque queria. Foram pro colégio e depois eles foram pra casa.



TM53

Quando eu acordo eu tomo a minha mamadeira, aí quando eu tiver seis anos eu não tomo mais. Aí eu acordo, vou lavar meu rosto, escovar os dente, aí se arrumo, boto uma roupa e vou brincar com meu amigo que eu arranjei. Aí ele só faz brincar comigo: eu brinco de bandido, de Batman porque meu amigo tem uma capa de Batman, aí eu brinco com ele. Aí eu vou ganhar uma coisa igual a essa aqui, aí eu vou gravar. O painho vai comprar dois pacotes disso aqui. Quando tiver meio dia, mainha me chama preu tomar banho, aí eu me arrumo, olhe, eu visto isso tudinho, aí eu vou almoçar. Aí painho dorme um pouco, aí eu espero painho. Aí, quando tá na hora, painho me trouxe aí eu fiquei aqui. De noite painho me leva, aí eu vou jantar, aí eu assisto novela, aí quando eu assisto tudinho, aí eu vou dormir. Aí no outro dia eu acordo de novo.

--|--

Eu ia ser corredor e bombeiro. Eu ia comprar um carro de bombeiro, eu ia comprar um carro de correr. Aí eu ia com mainha lá, ela ia trabalhar. Aí quando eu ia pra correr eu ia correr aí eu ganhava um prêmio. Eu ia ganhar e comprar um toca disco bem grandão, maior do que o de painho, mais maior. Aí eu vou comprar muitos discos e vou botar. Também ia escrever e trabalhar, ia escrever umas palavra.

--|--

Uma vez era um sol e uma árvore e um carro cheio de menino. E ali era uma casa, uma árvore e a chaminé saindo fogo e as flores e outra casa saindo chaminé, as árvores, as flores e ali era um barquinho e ali era três balão. Quem morava era um homem. Agora aqui, era uma árvore bem grandona, 3 meninos soltando raia, uma menina brincando, e um menino soltando raia. E aqui é uma árvore, flores, uma casa, três raia e ali é um menino brincando com um barquinho na água e ele com um chapéu na cabeça e ele sentado de joelho fazendo assim, com umas flores e uns mato.

TM54

De manhã quando eu acordo, sabe, eu tenho um jogo de fazer Mickey, não sabe, aí eu faço Mickey, aí depois eu pego, vou escovar os dentes, depois eu vou brincar, aí os menino nem tá, aí quando os menino acorda, eu vou brincar. Aí depois aí eu janto, depois eu vou pro grupo mais minha mãe. Aí depois, quando eu tenho aula, eu vou pra nataçãõ. Aí depois, no outro dia, eu tenho escola de música, aí eu vou. Aqui eu faço uns trabalho. Quando eu termino a aula aí meu pai vem me buscar, aí quando eu chego lá, vou ficar fazendo. Pluto a gente pega assim o gesso, assim, né, aí depois não tem aquele negócio de mickey, de fazer, não tem? Aí bota, aí não tem aquele negócio de fazer assim? Aí o gesso fica bem molezinho, depois bota num negócio dentro do copo grande, aí bota dentro do negócio de formar Mickey de formar Pluto, aí bota dentro e deixa secar 15 minuto, 15 não, é porque eu me esqueci. Sai sem pintar, aí a gente pinta e fica bem bonitinho. Eu comprei aqui em Natal.

--|--

Eu ia viajar de avião, depois eu ia brincar lá no Rio de Janeiro, depois eu ia andar de carro, ia passear de carro, depois eu ia lá em casa para comer um pedaço de bolo, aí depois eu soltava papagaio. Eu vou ser o homem que vende din-din. Eu ia comprar uns negócio, ia comprar um Marverick, não, uma carreta pequeninha.

--|--

Era uma vez um menino muito teimoso. A mãe dele disse : vá pro colégio — não vou. Vá brincar com o menino com a carretinha, disse vá, viu, que eu dou três cruzeiro a você. Aí ele foi. Quando chegou lá ele não queria fazer nada. Aí a professora telefonou pra mãe dele, a mãe dele veio, buscou ele, deu uma pisa nele, aí depois ele foi pro colégio de novo e fez uma história pra professora contar. Depois ele disse: Professora, quando eu crescer eu vou comprar uma carreta bem grande prá mim carregar carro quando tá quebrado. O menino teimoso é o do papagaio mais alto, é esse aqui, é o do papagaio mais alto. Aí ele tava ali, aí ele quase ia atolando a linha do outro menino.

TM55

Eu vou brincar, vou estudar, eu brinco de Fiti-show da estrela com meu primo, João Henrique. Aí vou estudar, vou tomar banho e vou almoçar. Depois vou trocar de roupa para vir pra aula. Vou pra aula de alfabetização e agora tou escrevendo no livro, já sei escrever macarronada. Aí foi quando você veio me buscar. No recreio vou lanchar e brincar no parque. Em casa, vou trocar a farda e depois vou dormir.

--|--

Eu queria ser corredor de carro. Ia vencer a corrida e ganhar um prêmio. Eu guardava o prêmio e tirava prá comprar uma moto. Se houver algum problema eu pulo dela. Mamãe não deixa não, só deixa quando eu ficar grande, mas ela deixa eu dirigir carro no colo de painho. Eu comprava mais nada. Só quero uma casa com escada e quero dois menino bem bonzinho.

--|--

Era uma vez um conjunto de casa. Você sabe onde é a Cohab? Painho tá fazendo aquele conjunto. Todo dia ele faz uma reunião pra entregar as casa. Aí já entregou a todo mundo, mas eu não entrei lá ainda não. Ah, eu já entrei numa casa. Os menino tavam jogando pipa, as menina tavam brincando de roda e aquele menino brincando com um barco. Eu acho que eles comeram fruta. Quando terminou o dia a mãe deles veio buscar e levou pra casa.

ANEXO D

TIPOS E OCORRÊNCIAS DE SUBSTANTIVOS, ADJETIVOS  
E VERBOS



SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
2. cozinheiro		5. chegar 2
3. criança		chegou 1
4. dente		chegar 1
1. dentista		(ia)chegando 1
1. desenho		chorei 2
3. dever		comer 1
2. dia		comprar 3
1. dinheiro		(vou)comprar 1
1. doutor	doutora 1	(ia)comprar 1
1. Elivete		(foi)comprar 1
9. escola		consultar 1
2. farda		(ia)consultar 1
1. festa		contar 1
1. flor	flores 1	crescer 1
1. fogo		crescesse 1
1. fruta		cresceu 1
1. gato		dou 3
1. hora		deu 1
1. hospital		dar 5
5. injeção		dava 1
2. irmão	irmão 1	(vou)dar 1
	irmã 1	(tava)dando 1
1. irmãozinho		deixou 1
1. Joelho		deixar 1
3. Kombi		diz 2
2. lagoa		disse 3
1. leite		dobrar 1
1. lixo		dormir 1
6. louça		dormindo 1
1. maçaquinho		(vou)dormir 3
12. mãe	mãe 10	engomar 1
	mamãe 2	ensinar 1
1. mão		enxugo 1
1. mato		enxugava 1
1. médico	médica 1	enxugar 3
1. meia		(vou)enxugar 2

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
30. menino menino 24 menina 6		3. escovar	2
1. metade 2. moço 2. mulher 2. música		1. escutar 8. estar	1 1 1 1
1. naviozinho 8. negócio 3. nome		1. estender 2. estudar	3 1 1
3. pai 1. pão 1. pão		15. fazer	1 1 1
3. parque 2. passarinho 1. pau		7. ficar	1 1 6
1. peixinho 1. planta 1. praia		(vou) fazer (ia) fazer	2 2
2. prato 3. professor 2. quadro		2. forrar	2 2 1
4. recreio 1. remédio 7. roda		1. gostar 3. guardar	1 1 1
1. rosa 6. rosto 4. roupa		1. internar 25. ir	2 13 4
1. rua 1. sabão 1. soro		ia foi foram	2 4 4
1. sol 1. tenis 2. tica		ir jogando (ia) juntar	2 2 2
4. tio 4. troço 1. vestido	tio 1 tia 3	2. lanchar 17. lavar	1 1 3

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
4. vez 1. visita 1. volks		lavava 1 lavar 11 (vou) lavar 2 mandou 1 mandaram 1 morava 1 passar 1 passear 1 peço 1 pegou 1 pintar 2 piorar 1 posso 1 quero 6 recebi 1 sentar 2 sou 1 e 1 ser 4 (ia)ser 2 tenho 1 tem 4 tinha 9 terminar 1 tiro 2 tirar 2 (tava)tomando 1 trago 1 (tava)trepando 1 varro 1 varrer 2 (vou)varrer 2 venho 4 vem 2 vinha 2
		2. mandar 1. morar 1. passar 1. passear 1. pedir 1. pegar 2. pintar 1. piorar 1. poder 6. querer 1. receber 2. sentar 8. ser 14. ter 1. terminar 4. tirar 1. tomar 1. trazer 1. trepar 5. varrer 12. vir



SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
		1. voar vim 3 vir 1 voando 1

GRUPO TF4

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
1. água	1. acordado	3. acordar
1. arroz	1. alinhado	acordar
2. árvore	2. bonito	1. aguar
3. aula	1. comprido	(ia) aguar
3. avô	1. grande	1. ajudar
	1. grandona	5. almoçar
	1. novinho	(foi) almoçar
	1. pequeninha	1. andar
1. balança	1. ruim	4. arrumar
9. balão	2. sujo	arrumo
1. banheiro	3. sozinho	arrumar
6. banho	2. velho	1. arrumar
1. barco	1. vizinho	3. assistir
5. barquinho	suja 2	assistir
1. barriga	sozinho 2	assistia
2. bico	sozinha 2	assisti
1. boneca	velha 2	atirei
1. bola	vizinha 1	1. atirar
1. cabelo		1. balançar
1. calça		(vou) balançar
1. camisa		1. beliscar
1. carne		5. botar
3. carro		boto
23. casa		bota
6. casinha		botou
1. chave		(ia) botar
1. chute		brinco
1. classe		brinca
1. cobridor		brincava
2. colegio		brincavam
1. consultório		brincou
1. coruja		brincar
1. criança		(vou) brincar
1. cuscus		(foram) brincar
4. dente		(foi) brincar
1. dentista		(tava) brincando
		brincando
		(tavam) brincando
		brincando
		3. buscar
		buscar
		1. cantar
		(foi) cantar
		(foi) cantar

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
1. desenho		3. casar	1
2. dia		(ia) casar	1
2. dinheiro		(vou) casar	1
2. empregado empregada 2		chamou	2
5. escola		chego	2
1. escolinha		chegou	3
1. escorrego		chega	2
1. Eva Wilma		colo	1
1. Fabrício		como	1
1. farda		comprar	1
1. fichinha		(vou) comprar	1
2. filme		comprava	1
1. filhotinho		contar	1
2. flor		crescer	2
2. floresta		4. dar	3
1. fogueira		(foram) dar	1
1. garagem		(foi) deixar	2
1. gatinho		descansar	2
1. história		1. desligar	1
1. hospital		3. desenhava	1
2. igreja		desenhar	2
1. injeção		2. dirigir	1
5. irmão	irmão 3	(vou) dirigir	1
	irmã 1	diz	1
	irmãs 1	disse	1
		durmo	4
2. irmãozinho		dorme	2
1. Julgamento		dormir	1
1. Juliana		(vai) dormir	2
1. lanchonete		(foram) dormir	1
2. leite		escovo	2
1. lençol	mãe 10	escrevo	1
13. mãe	mamãe 3	escrever	1
		7. estar	2
6. mainha		está	3
1. massinha		tavam	2
2. médico	médica 2	estudo	1
21. menino	menino 13		

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
menina 7 meninos 1		12. fazer	2
5. menino		1. fechar	5
1. mocinha		4. ficar	4
1. modelo		(ia) fazer	2
1. monique		1. fechar	1
1. negócio		feco	1
4. nenê		fico	2
1. nominho		fioou	2
1. nuvem		ganhasse	1
2. pai		gosto	2
1. papel		vou	13
3. parque		vai	1
1. peixe		foi	3
1. pia		ia	2
1. piquenique		foram	1
1. piscina		ir	4
1. planta		janto	2
1. Pluto		juntar	1
1. policia		lancho	1
1. porta		lanchar	1
1. praia		lavar	1
1. raiva		levar	1
1. Rin-Tin-Tin		morava	4
5. roda		mordia	1
5. roupa		nadava	1
3. rua		olha	1
1. saia		operava	1
1. salinha		passeavam	1
1. sapato		pegaram	1
1. sol		pentear	1
1. suco		(foi) pescar	1
1. Tais		pinto	2
1. tapa		pintar	2
3. televisão		puxar	1
2. tio		(foram) puxar	3
1. unha		quero	5
tia		queriam	1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
3. vestido		1. saber	quiser 1
1. Vila Sézamo		6. sair	sei 1
3. Volks			saió 1
			saiu 2
			sair 1
			(vou) sair 1
		17. ser	(foi) saindo 1
			sou 2
			é 5
			era 2
			ser 5
		4. soltar	(vou) ser 3
			soltar 1
			(foi) soltar 1
			(foram) soltar 1
			(tavam) soltando 1
		1. subir	subiu 1
		5. ter	tenho 5
		1. terminar	terminou 1
		1. tirar	tirava 1
		7. tomar	tomar 2
			(ia) tomar 1
			(foi) tomar 2
			tomo 2
		2. trabalhar	trabalhar 1
			(foi) trabalhar 1
		4. tratar	tratar 1
			trato 1
			(ia) tratar 1
			(vou) tratar 1
		2. trocar	troco 2
		2. ver	vejo 1
		3. vestir	viram 1
			veste 1
			vestiu 1
			(foi) vestir 1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
		4. vir                    venho                    3 veio                    1 1. visitar                (foi)visitar            1 2. voar                    voando                1 (foram)voar            1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
2. água 1. árvore pé de árvore 1 2. bacia 1. banco 2. bandeira 1. barco 1. barquinho 2. barraco 1. bicho 1. boca 2. bocado 2. bola 1. boneco 1. cadeira 2. café 1. cama 1. cantiga 1. carne 6. carro 18. casa 1. casinha 2. chamada 1. chão 2. coelho 2. coisa 2. colega 1. comer 2. coruja 1. cozinha 3. cristaleira 1. dente 1. dever	1. bom 2. branco 1. doente 1. encostado 2. grande 1. pequenininho 2. preso	1. acabou 1 3. acorda 2 2. almoço 2 1. andar 1 2. arrumo 2 1. atirei 1 1. banha 1 2. brigar 1 27. brincar 1 11. botar (tava) 3 3. cantar 1 1. chegar 3 1. comer 1 4. comprar 1 1. correr 3 1. crescer 1 2. deixar 2 1. descobrir 1 2. dizer 2 3. dormir 2 (vou) dormir 2

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
1. dia		1. engomar 1
5. escola		escova 1
2. estrada		escovar 1
1. farinha		1. escrever 1
1. feijão		1. estar 1
4. flor		1. estudar 1
1. florzinha		1. falar 1
1. fogão		18. fazer 5
1. fruta		fazer 2
1. gato		fazer 1
2. gatinho		faz 6
2. história	história 1	faço 1
1. historinha	1	fazia 2
3. homem		fazendo 1
1. horta		fizo 1
3. irmão	irmão 2	ficou 2
	irma 1	ficava 1
2. jardim		ficavam 1
1. lata		ficaram 1
4. mãe		vou 1
1. máquina		vai 3
13. menino	menino 10	ir 2
	menina 3	(ia) 1
4. mesa		jogar 1
1. móvel	móveis 1	lanchar 1
1. muro		lavar 4
2. negócio		matar 1
3. pai		matava 2
1. panela		merendar 1
4. pau	pau 2	morar 3
	pé de pau 2	morde 1
11. penteadeira		pega 1
1. planta		pegou 1
1. polícia		pegava 1
2. porta		pintar 2
2. portão		quero 6
1. prato		queria 5
1. quadro		rebocar 2
1. quarto		sei 2
		saber 1



SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
1. radiola 2. raíva 1. rapaz 1. recreio 1. revólver 3. roda 2. rosa 1. roupa 1. rua 1. sala 2. sol 2. televisão 4. troço 2. uva uva 1 pé de uva 1 1. vez 1. vidro 1. volks		1. sair 1. saltar 9. ser  1. subir 14. ter  2. tirar  2. tomar  5. trabalhar (vou) (ia) 1. ver 5. vir  1. voltar	1 1 3 2 1 1 2 1 8 4 2 1 1 1 1 3 1 1 1 4 1 1

GRUPO TM4

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
1. abacateiro	1. bom	1. acabar
5. água	3. bonito	5. acordar
1. almoço		acordo
7. árvore		acordam
árvore, 5		2. almoçar
pé de árvore 1	4. cheio	1. amarrar
árvores 1		1. andar
2. avião	1. chamado	1. apanhar
9. balão	1. (de) comércio	1. aprender
balão 8	1. corajoso	2. aprender (vou)
balões 1	1. cortado	aprender
1. banana	1. cortada	1. arranjar
2. banho	4. grande	1. assistir
8. barco	1. maior	1. beber
2. barriga	1. pequeno	5. botar
1. batata	1. pequenininho	botar
1. bicho	1. sozinho	(vou) botar
1. bombeiro	1. teimoso	(tava) botando
1. botinho		brinco
1. Brigada Oito		brinca
2. brinquedo		brincar
2. cadeira		brincavam
1. Cadinho		brincaram
3. café		(vou) brincar
1. calçada		(foram) brincar
1. calção		(ia) brincar
1. calor		(vão) brincar
1. cama		(tava) brincando
1. caminho		(tavam) brincando
1. camisa		brincando
13. carro		2
2. carrinho		2
21. casa		2
1. casinha		2
3. cavalo		2

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
5. cavallinho 1. cenoura 4. chiclete 2. chocolate 1. chuchu 3. coco 3. coisa 8. colégio 1. comercio 2. comida 1. confeito 1. conjunto 1. corda 1. criança 1. criancinha 1. curativo 3. Daniel Boon 2. dente 1. dever 2. dia 6. dinheiro 4. doutor 4. escola 2. estrada 3. flor		1. buscar (ia) buscar 1 4. chegar chego 2 chega 1 chegava 1 12. comprar comprar 4 compro 1 compra 1 (vou) comprar 5 (vai) comprar 1
1. crianca 1. criancinha 1. curativo 3. Daniel Boon 2. dente 1. dever 2. dia 6. dinheiro 4. doutor 4. escola 2. estrada 3. flor		1. conhecer conhece 1 1. construir (vou) construir 1 1. cortar corta 1 1. costurar costura 1 5. crescer crescer 5 3. dar dava 2 (ia) dar 1 1. deixar deixa 1 1. descer descia 1 6. dirigir (vou) dirigir 2 (vai) dirigir 2 dirigir 2
1. folha 1. folhinha 2. fruto 1. fumaça 1. goiabeira 1. guarda-roupa 2. helicóptero 2. homem 1. hora	flores 3 fruta 1 fruto 1	1. dizer disse 1 8. dormir durmo 2 dorme 1 dormiu 1 dormiram 1 (vou) dormir 2 dormir 1 2. escovar escovo 2 1. escrever escrever 1 8. estar esta 2 tá 2 tava 1 tavam 3

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
2. injeção		2. estudar 1
3. irmão	irmã 1	(venho)estudar 1
	irmão 1	examinar 1
	irmãos 1	fazer 4
3. irmãozinho		faço 1
1. Israel		fez 1
1. janelas		(tava)fazendo 1
1. jogo		(tavam)fazendo 1
1. leão		(vai)fazer 1
8. leija		
1. loteria		1. fechar 1
1. luz		6. ficar 2
2. madeira		fica 1
6. mãe	mãe 1	ficava 1
	mamãe 5	ficou 2
7. mainha		ficar 1
2. mao		furo 1
1. mamadeira		ganhava 1
1. massa		ganhar 2
1. mata		
3. médico		(vou)ganhar 1
1. medo		vou 4
19. menino	menino 11	vai 3
	menina 3	foi 1
	meninos 3	foram 2
	meninas 2	janto 1
2. menininho		lancho 2
2. mesinha		(vou)lanchar 1
2. monstro		lavo 6
1. morro		leva 1
1. navinho		manda 1
2. nenê		matar 1
1. noite		(ia)montar 1
1. nome		moravam 1
1. oficina		(vou)morar 2
1. paciente		(for)morar 1
		(tã)morrendo 1
		olhe 1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
10. pai pai papai		1. pagar 1. parar 1. passar 5. passear
7. painho 7. parque 1. peça 1. perigo 3. pessoa		1. pagar 1. parar 1. (ia)passando 1. passeio 3. (vou)passear 1. (foram)passear
2. pijama 1. piquenique 1. pneu 1. Ponta Negra 1. porta 1. Potiguar 1. povo 3. praia 1. professor 1. professora		1. pegar 1. pintar 2. pular 7. querer
1. quartel 1. raiz 3. Recife 3. relógio 1. remédio 1. revólver 1. Ridinha 6. roda 1. rosa 1. rosinha 2. rosto 2. roupa 1. rua 2. ruma 1. salvamento 1. São João 1. São Paulo 1. sapato 1. sapatinho 1. secretaria 3. sol		1. recortar 3. repousar 1. repousar 1. repousando 1. sei 1. salva 1. sento 2. sou 20. ser
		1. saber 1. salvar 2. sentar 20. ser
		1. sei 1. salva 1. sento 2. sou é era fosse (vou)ser (vai)ser (ia)ser ser
		2. telefonar 34. ter
		2. telefonar 4. tenho 16. tem 12. tinha

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
3. soldado 1. soldadinho 1. soro 1. tamanho 1. telefone 1. telefoninho 2. televisao 1. tic-tac 1. tio                    titia 1 2. trabalho 1. tronco 1. uvada 1. vacina 1. vestido 2. viajante 3. volkswagen 1. vontade		tiver 1 teve 1 5. terminar 5 3. tirar 1 tirava 1 tirar 1 tiro 1 6. tomar 5 tomo 1 tomar 1 4. trabalhar 1 trabalho 1 (vou)trabalhar 1 (ia)trabalhar 1 trabalhar 1 1. trazer 1 6. trocar 3 trago 1 troco 3 troca 1 trocam 1 trocou 1 5. vender 3 vende 2 (vou)vender 2 1. ver 1 vejo 1 1. viajar 1 (vou)viajar 1 5. vir 4 venho 4 vinha 1

GRUPO MF 5

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
1. água	1. bom	1. acabar
1. árvore	1. bonzinho	1. acordar
5. balão	1. sozinho	5. ajudar
1. banheiro		(vou) ajudar
2. barco		2. almoçar
1. barquinho		1. arengar
2. baton		2. arrumar
1. bicho		4. botar
1. botão		21. brincar
1. bote		brinca
2. braço		brincava
1. brinquedo		brincar
1. cabeça		(ia) brincar
1. cabelo		brincando
7. café		(tava) brincando
1. caminho		(tavam) brincando
6. carro		2. cantar
17. casa		2. chegar
1. chamada		4. comer
1. classe		1. comprar
9. coisa		2. consultar
		4. dar
		1. despachar
		2. dirigir
		dirigindo
		acabar
		acordo
		ajudo
		ajudava
		almoçar
		arengavam
		arrumo
		arrumar
		botava
		botar
		brinco
		brinca
		brincava
		brincar
		(ia) brincar
		brincando
		(tava) brincando
		(tavam) brincando
		2. cantar
		2. chegar
		4. comer
		1. comprar
		2. consultar
		4. dar
		1. despachar
		2. dirigir
		dirigindo
		acabar
		acordo
		ajudo
		ajudava
		almoçar
		arengavam
		arrumo
		arrumar
		botava
		botar
		brinco
		brinca
		brincava
		brincar
		(ia) brincar
		brincando
		(tava) brincando
		(tavam) brincando
		2. cantar
		2. chegar
		4. comer
		1. comprar
		2. consultar
		4. dar
		1. despachar
		2. dirigir
		dirigindo

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
5. flor	flor 4	2. dizer	2
1. fogo	pé de flor 1	4. dormir	1
1. fruta		(vou) dormir	1
2. homem		(vai) dormir	1
2. jardim		(foram) dormir	1
1. lápis		3. engomar	3
10. mãe	mãe 7	2. ensinar	2
	mamãe 3	2. entrar	1
1. mal		2. entrar	1
2. manteiga		2. enxugar	1
3. mão		6. escovar	2
19. menino	menino 12		1
	menina 7	2. esquecer	3
2. mulher	mulher 1	4. estar	2
	mulheres 1		1
1. naviozinho		tá	1
2. nome		tão	1
1. óculos		tava	1
1. óleo		tavam	1
1. Padre Thiago		faço	1
1. pano		faz	2
4. pão		fazia	1
1. pau		fazer	7
1. pé	pé de pau 1	ficaram	1
1. perna		gostava	1
3. pessoa		guardo	1
1. portão		guarda	1
1. povo		guardar	1
3. prato		vou	4
3. professor	professora 3	vai	2
3. recreio		foi	2
3. remédio		ia	2
3. roda		ir	2
3. rosto		junto	1
3. roupa		lanchar	1
1. sapato		lavo	3
		lava	1



SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
2. sol 1. tica 3. troço 3. vestido 4. volks		lavar 9 levantar 3 3. levantar 2 2. operar 1 2. passar 1 (ia)passando 1 1. pegar 1 pegava 1 pegou 1 2. pentear 2 1. puxar 1 6. querer 5 queria 1 sei 1 1. saber 1 1. sair 1 2. segurar 1 segura 1 segurando 1 10. ser 3 e 2 era 2 ser 5 2. soltar 1 (tava)soltando 1 1. subir 1 8. ter 7 tem 1 tinha 1 2. terminar 1 termino 1 terminar 1 4. tirar 2 tiro 1 tira 1 tirar 1 tomo 1 6. tomar 3 tomar (vou) 1 tomar (vai) 1 1. usar 1 2. varrer 1 varre 1 varrer 1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
		1. vestir 6. vir	visto venho vem vir 1 1 4 1

## GRUPO TF 5

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
1. açúcar	branco 1	1. acabar 1
4. água	branca 4	6. acordar 3
1. Alexandre	2. cor de laranja	1. acorda 1
1. almoço	1. deitado 1	1. aordei 1
1. Amália	1. grande 1	1. acordar 1
1. Ana Cristina	1. mau 1	4. ajudar 1
1. aniversário	3. novinho 1	ajudaram 1
1. ano 1	2. pequeno 1	(vou)ajudar 2
7. árvore 5	pequena 1	almoço 1
pé de árvore 2	1. sozinho 1	almoçar 1
1. Atohim	2. vizinho 1	andar 1
4. aula	vizinha 1	1. aprontar 1
6. babá		1. arrastar 1
2. balanço		2. assistir 1
4. balão		(vou)assistir 1
3. balé		aumentar 1
1. banco		boto 1
5. banho		bota 3
3. barco		botei 1
1. barquinho		botava 2
1. baton		botaram 1
1. Belo Horizonte		(vou)botar 1
1. berço		(ia)botar 1
1. bolo		brinco 7
3. boneca		brincava 1
1. Bosque dos Namorados		brincavam 1
1. bote		brinque 1
1. cabeleireiro		brincar 8
1. cabelo		(vou)brincar 8
1. cachorro		(ia)brincar 1
2. café		brincando 5
6. calça		(tava)brincando 1
2. cama		(tavam)brincando 1
1. canto		9. buscar 6
6. carro		(ir)buscar 1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
15. casa 13 casas 2		
3. casinha		
1. Castela		
1. céu		1. cair (foi) buscar 1
1. classe		1. chamar (foram) buscar 1
1. colar		1. caiu 1
2. colégio		1. chamar 1
1. confeito		3. chegar 2
1. conta		1. chegar 1
1. corda		1. colocar 1
6. dente 4		5. colocar compra 3
dentes 2		1. comprar 1
1. desenho		1. comprar (vou) comprar 1
6. dever		1. conhecer 1
1. dia		1. contar 1
4. dinheiro		1. contar 1
1. doce		1. cuidar 1
1. doente		7. dar 2
3. enfermeiro enfermeira 3		1. dar 1
1. escada		1. dar 1
3. escola		1. dar 1
2. escorrego		2. deitar (vou) deitar 2
1. espelho		1. deixar 1
1. farinha de trigo		1. deixar 1
1. Fátima		1. descansar (foram) descansar 1
1. festa		9. dormir 1
4. flor 2		1. dormir 1
flor		1. dormir 3
flores 2		1. dormir 1
1. fruta		6. escovar 1
1. galo		1. escovar 5
1. gargantilha		2. espanar 2
1. história		1. espanar 1
1. historinha		1. esperar (tavam) esperando 1
2. homem		1. esperar 1
1. hora		9. estudar 3
2. inglês		1. estudar 3
		2. estudar (vou) estudar 2

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
2. injeção		(ia) estudar	1
4. irmão		fala	2
2. irmãozinho	irmãozinho 1	faço	2
	irmãzinha 1	faz	2
1. jogo		fez	1
1. José Ivo		fazer	5
1. lanche		(vou) fazer	1
1. leite		(foi) fazer	1
1. lobo		fazendo	1
1. Lorena		fico	1
1. louça		forma	1
1. Lúcia		forrar	4
2. maçã	maçã 1	ganhei	1
	maças 1	ganhasse	2
	mãe 6	(vou) ganhar	1
8. mãe	mamãe 2	gastar	2
		gosto	1
15. mainha		gosta	3
1. Manequinho		gostar	2
2. Marcelo		guardar	1
1. massa		guardava	1
1. matemática	médico 1	vou	4
4. médico	médica 3	vai	1
		ia	1
1. medo	menino 22	fosse	2
32. menino	menina 8	foi	1
	meninos 1	ir	1
	meninas 1	janto	1
1. menininho		jantar	1
1. mês		jogando	1
1. Mickey		lancho	1
1. monte		lançou	1
1. mulher		lanchar	1
1. nenê		(vou) lanchar	1
3. negócio		lava	1
2. nome		lavava	1
1. novela		lavar	1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
5. pai			1
	pai		lavando
	papai		2
7. painho		2. levantar	1
1. panela		1. levar	2
7. parque		1. mandar	1
1. passarinho		2. morar	1
1. pasta		1. mudar	1
2. pingo		1. passar	1
1. Pink and Blue		2. passear	2
1. pipa		2. pedir	1
1. pipoca		(vou)pedir	1
1. piquenique		1. pentear	1
1. posto		2. pintar	1
1. presente		(vou)pintar	1
1. remédio		1. poder	1
2. Rio		1. pregar	1
3. roda		10. querer	1
1. rosa		queria	6
7. roupa		quer	3
1. sabao		1. recortar	1
1. sapatinho		2. saber	1
1. sol		3. sair	1
1. Sônia		24. ser	10
1. sopa		era	4
1. teatro		fosse	1
3. televisão		ser	4
2. tio	tia	(vou)ser	3
1. unha	unhas	(ia)ser	2
1. vestido		tenho	3
1. Vila Sésamo		tem	8
1. vitamina		tinha	10
1. vontade		tiver	1
		termino	1
		termina	2
		3. terminar	

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
		2. tirar (vou) tirar 1 (vai) tirar 1
		1. tocar 1 9. tomar 3 toca 1 tomo 1 toma 1 tomar 1
		(vou) tomar 3 (vai) tomar 1
		2. trabalhar 1 trabalha 1 (está) trabalhando 1
		4. trazer 2 traz 2
		1. trocar 1 troco 1
		2. varrer 1 varrer 1
		(fui) varrer 1 vejo 1 (vou) ver 1
		1. vestir 1 vesti 1
		2. viajar 2 viaja 2
		10. vir 2 venho 2 vem 3 veio 2 vinha 2 vieram 1 voltaram 1
		1. voltar 1

GRUPO MM 5

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
1. água	1. amiggo	1. acordar	1
1. almoço	1. branco	2. ajudar	2
1. armário	1. grande	4. almoçar	1
2. arroz	3. pequeno	(vou) almoçar	1
4. árvore	pequeno 2	(vou) almoçar	2
	pequena 1	1. andar	1
	1. sentado	2. arrumar	1
	1. sozinho	(vou) arrumar	1
		4. botar	1
		botar	1
		botava	1
		botaram	1
		botar	1
		brinco	3
		25. brincar	3
		brinquei	1
		brincaram	1
		brincar	4
		(vou) brincar	4
		(vai) brincar	1
		(foram) brincar	1
		brincando	4
		(tá) brincando	1
		(tavã) brincando	3
		(tão) brincando	2
		1. calçar	1
		1. carregar	1
		1. chegar	1
		3. começar	1
		começaram	2
		2. comprar	1
		comprar	1
		(ia) comprar	1
		1. contar	1
		(vou) contar	1
		5. dar	2
		deu	2
		dar	2
		(ia) dar	1
		2. dirigir	1
		dirigir	1



SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
3. dinheiro		(ia)dirigir	1
3. escola		durmo	1
1. família		(vou)dormir	3
1. farinha		enxugar	1
2. feijão		escovo	1
5. flor	flor 4	escovar	3
	pé de flor 1	tavam	1
1. fumaça		estudo	1
1. geladeira		faço	1
1. guarda:roupa		fazia	1
2. história		fizeram	1
1. homem		fazer	1
7. irmão	irmão 4	(ia)fazer	5
	irmã 3	(ta)fazendo	3
2. jantar		ganhar	1
1. lanche		ganhava	2
1. lua		vou	1
1. macarrão		vai	1
7. mãe		ia	1
2. mão		ir	1
20. menino	menino 13	janto	1
	menina 7	lavo	1
1. menino		lavar	1
1. mesa		levanto	5
1. motorista		morar	1
1. móvel	móveis 1	moram	1
1. mulher		passar	1
6. negócio		(foram)passar	1
1. nome		pegaram	1
2. pai		quero	3
1. parque		quer	1
3. páu	pé de pau 3	reparto	1
1. pé	pes 1	repartir	1
1. pedreiro		sentto	1
1. pessoa		é	1
3. pipa		ser	4
1. praia		soltaram	1
		ser	1
		soltaram	1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
2. prato. 1. quadro 1. radiola 6. roda 4. rosa 3. rosto 5. roupa 1. sabao 3. sol 1. sopa 1. telha 2. tijolo 1. toalha 1. touro 3. transporte 3. troço 4. Volks.		5. soltando (foram) soltar 1. tenho 2. tem 6. tinha 3. terminou 1. tiro 4. tomar 1. (vou) tomar 1. trabalhar 3. (ia) trabalhar 2. (vou) trabalhar 1. varrer 1. visto 2. vem 2. vir 1. venho 1. voar 1.	

GRUPO TM 5

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
2. água	1. alegre	1. achar
1. alfabetização	2. alto	5. acordar
3. amigo	1. bonzinho	3. almoçar
1. ano	1. bonito	1. andar
1. apartamento	1. bonito	1. apanhar
1. Apóstolos de Judas	1. bonito	1. arranjar
8. árvore	1. cheio	2. arrumar
4. aula	3. grande	5. assistir
1. avião	2. grandão	1. atolar
4. balão	grandona	8. botar
1. banco	2. maior	1. bota
1. bandido	1. molezinho	bota
4. banho	1. quebrado	botar
3. barco	2. teimoso	(vou) botar
2. barquinho		brinco
2. Batman		brincar
1. Belina		(vou) brincar
1. bolo		(ia) brincar
1. bombeiro		(foram) brincar
1. cabeça		(vá) brincar
2. café		brincando
1. capa		(estava) brincando
2. carreta		(tavam) brincando
1. carretinha		buscar
13. carro		buscou
26. casa		canso
2. chaminé		carregar
1. chapéu		chama
1. Conab		chego
1. cigarro		chegou
1. coisa		chegava
1. colega		comeram
4. colégio		(vou) comer
1. colo		
2. conjunto		

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
1. copo		(ia) comer 1
1. corredor		compro 1
2. corrida		comprei 1
1. cruzeiro		comprava 2
4. dente	dente 2	comprar 2
	dentes 2	(vou) comprar 2
2. desenho	desenho 1	(ia) comprar 4
	desenhos 1	(vai) comprar 2
1. dever		conhece 1
4. dia		1. construir 1
1. din-dim		1. consultar 1
2. dinheiro		1. contar 1
1. disco		3. corria 1
2. Dodge		correr 2
1. engenheiro		1. crescer 1
1. escada		3. dar 1
1. Escola de Música		deu 1
1. estrada		deu 1
1. estrela		dar 1
1. farda		1. deitar (vou) deitar 1
1. Fiti:show		4. deixar deixa 4
4. flor	flores 4	4. descansar descansava 1
1. fogo		(vou) descansar 2
2. fruta		(ia) descansar 1
3. gesso		1. dirigir 1
1. grade		disse 3
1. grama		durmo 1
1. grupo		dorme 1
1. história		(vou) dormir 4
1. historinha		(foi) dormir 1
2. homem		entrei 2
1. hora		2. entrar entregar 1
1. João Henrique		2. entregar entregou 1
1. Joelho		4. escovar escovo 2
1. jogo		escovar 1
1. Julgamento		(vou) escovar 1
1. letra		(ia) escrever 2
		escrever 1

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
1. linha 1. livro 1. maçarronada 6. mãe mãe 5 mamãe 1 2. mainha 1. mamadeira 1. Marverick 1. maço 1. médico 25. menino menino 16 menina 4 meninos 3 meninas 2		(tu)esorevendo 1 1. esperar 1. esquecer 4. estar tã tava 3. estudar estudo (vou)estudar 17. fazer faço faz fez fazer fazendo (tá)fazendo 5. ficar fica fiquei ficar formar ganhar (vou)ganhar (ia)ganhar ganhava gosto 1. gostar 1. Gravar 2. guardar (vou)gravar guardava (ia)guardar 1. haver 26. ir vou vai vá ia fui foi foram 3. jantar janto (vou)jantar 1. jogar (tavam)jogando
1. Mickey 1. minuto 1. moto 1. mundo 1. natação 1. Natal 3. negócio 1. novela 1. pacote 2. pai pai 1 papai 1 11. painho 1. palavra 3. papagaio 3. parque 1. pau 1. pedaço 1. pedra 1. pipa 1. pisa 2. Pluto 1. pneu 1. portao		

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
2. praia		lancho 1
2. prêmio		(vou)lanchar 1
1. primo		(vou)lavar 1
1. problema		leva 1
2. professor		levou 1
3. raia		moro 1
1. Recife		mora 1
1. recreio		morava 1
1. remédio		olhe 1
1. reunião		ouviu 1
1. Rio de Janeiro		(ia)passear 2
3. roda		(tava)passando 1
1. Roselândia		pego 1
1. rosto		pega 1
2. roupa		pinta 1
1. sol		pintar 1
1. televisão		precisasse 1
1. tijolo		pulo 1
2. tio		quero 4
1. toca-disco		queria 4
1. trabalho		sei 2
1. Turma do Perigo		sabe 3
1. vez		sai 1
1. Volks		saia 1
		sair 1
		saindo 2
		secar 1
		21. ser 9
		era 5
		eram 1
		foi 1
		ser 2
		(vou)ser 1
		(ia)ser 2
		soltava 1
		soltando 2
		subia 1
		3. soltar
		1. subir

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	
		1. telefonar	telefonou 1
		11. ter	tenho 3 tem 5 tinha 1 tiver 2 terminou 1 terminou 1 tirava 2 tomo 3 tomava 1 tomar 1 (vou)tomar 3
		2. terminar	trabalhar 1 (ia)trabalhar 3
		2. tirar	trouxe 1
		8. tomar	(ia)vencer 1 vende 1 (vai)vender 1 vejo 1 vi 1 visto 1 (ia viajar) 1
		4. trabalhar	venho 1 vem 2 veio 3 vir 1 voltou 1
		1. trazer	
		1. vencer	
		2. vender	
		2. ver	
		1. vestir	
		1. viajar	
		7. vir	
		1. voltar	

ANEXO E

EXEMPLIFICAÇÃO DOS TIPOS DE ORAÇÃO



## EXEMPLIFICAÇÃO DOS TIPOS DE ORAÇÃO

### ABSOLUTAS

TM51 - Painho já tem um carro.

TM55 - Eu brinco de Fiți-show da Estrela com o meu primo João Henrique.

### C. ASSINDÉTICAS

MF41 - Tomo um banho, almoço, venho prá escola

TM43 - Eu escovo o dente, lavo o rosto, tomo banho...

### C. SINDÉTICAS

#### a) aditivas

TM44 - ... eu durmo e depois eu vou pro outro colégio.

MF44 - ... eu boto sabão e lavo a cabeça dela.

#### b) explicativas

TF54 - Aí depois eu vou passear que mainha não quer que eu brinque mais.

Eu vou descansar, por isso não me canso.

#### c) adversativas

TM44 - ... os outro menino não queriam brincar com o barco, mas ele ficou com vontade.

TF52 - Eu queria ser enfermêira, mas eu não vou ser enfermeira.

#### d) alternativas

TF43 - Nem os menino, nem as menina queriam brincar com ele.

### SUBORDINADAS

#### Substantivas subjetivas

TM53 - Quem morava era um homem.

#### Substantiva objetiva direta

TF54 - ... aí mainha quer que painho compre...

TM43 - ... aí tia manda eu repousar na esteira.

#### Substantiva objetiva indireta

TF53 - ... vou ajudar a mainha a forrar a cama.

MF41 - Ela ensina a brincar de roda, de recreio...

## Substantivas positivas

MF44 - Em casa só faço as coisa: varrer e tirar a areia do parque.

TF42 - ... dava com chute nela: tudo isso eu fazia

## Subordinadas adjetivas

TF44 - O menino que morava na floresta foi pescar um peixe.

TM43 - Tinha um ruma de menino soltando balão.

## Subordinadas adv. comparativas

TF43 - Eu queria ser como mamãe (é)

TM53 - Eu vou comprar um toca-disco bem grandão; ele é maior do que o de painho.

## Subordinadas adv. condicionais

TM55 - Se houver algum problema eu pulo dela.

TM52 - Se eu precisasse sair, eu saia com ele.

## Subordinadas adv. consecutivas

TF55 - ... porque lá em casa tem um galo que eu não posso nem dormir...

## Subordinadas adv. finais

TM42 - Eu ia trabalhar prá comprar muita comida.

MF41 - E a mãe tava dando banho nos outro menino prá vim brincar nas areia.

## Subordinadas adv. modais

MF41 - Eles tavam brincando sem dar beliscão nas menina.

MM41 - Eu ia fazer as casa fazendo.

## Subordinadas adv. temporais

TM43 - Quando eu terminar de ser médico, aí eu vou botar o dinheiro na loteria.

MF43 - Quando eu crescer ia juntar dinheiro prá botar uma chapa na minha boca.

## Subordinadas adv. causais

TM43 - Eu vou com mainha prá loja que mainha tem uma loja.

TM44 - ... depois eu descia ao pé de árvore porque não tem medo.

## Subordinada adv. locativa

TF45 - vou comprar um carro prá mim andar onde eu quiser.