

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

COMPLEXIDADE SINTÁTICA NO DISCURSO ORAL  
E ESCRITO DE CRIANÇAS CARENTES CULTURAIS

Selma Nery de Campos

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA À UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PARA A OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE EM LETRAS - OPÇÃO LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE PORTUGUÊS.

Florianópolis  
Agosto de 1983

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção de Grau de MESTRE em Letras - opção Linguística Aplicada ao Ensino do Português - e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina.

---

Prof. Dr. Gilis Lothar Istre  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Linguística

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos professores:

---

Prof. Dr. Paulino Vandresen  
Orientador

---

Profª Drª Leonor Scliar Cabral  
Co-Orientadora

---

Profª Drª Maria Marta Furlanetto

---

Prof. Dr. José Curi

### AGRADECIMENTOS

À Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, especialmente à Profª Maria de Lourdes Pauletti, pela oportunidade e pelo apoio constante.

À Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras, pela realização do Curso.

Ao Prof. Dr. Paulino Vandresen, pela sua dedicação e estímulo como orientador, durante a realização desta pesquisa.

Aos meus professores e colegas de curso pela amizade e companheirismo demonstrados.

A todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho se tornasse uma realidade.

## RESUMO

A necessidade de comunicação das pessoas faz com que haja certa dependência entre a palavra, como forma de expressar seus pensamentos, e a socialização do homem, como condição de vida em comunidade. A linguagem possibilita o discurso, quer oral, quer escrito, através do uso social que os indivíduos de uma mesma comunidade lingüística fazem do código, revelando as sim, seus traços culturais e suas carências.

Visando a caracterizar o nível de domínio gramatical de uma comunidade carentiada, foi realizada esta pesquisa no E.E.M. Padre Antônio Vieira, Bairro Garbin, Caxias do Sul, RS, no período de 1980/1981. Com o objetivo de medir a complexidade sintática da produção oral e escrita, tomou-se por amostra o discurso de 20 crianças de ambos os sexos, alunos da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau.

Os dados coletados foram analisados quantitativamente e qualitativamente, com a finalidade de demonstrar que as condições sócio-econômica-culturais da comunidade estão direta mente relacionadas com a capacidade de produção lingüística dos alunos, conseqüentemente, podem ser vistas como fatores determinantes no emprego das normas da língua.

Os resultados obtidos fizeram concluir que a existên cia de carentes culturais na periferia urbana é produto do meio. O diagnóstico aqui realizado poderá servir como ponto de partida para o planejamento da Escola, único agente de mudança na comunidade. A partir da realidade lingüística dos alunos, a Escola poderá induzi-los ao uso do código padrão, sem contudo, repudiar seu código não-padrão (língua familiar).

## ABSTRACT

The person's need to communicate causes a certain dependency between the word, as a means to express the thought, and the socialization of men, as a condition to live in a community. The language allows the discourse, either oral or written, through the social use of the code that the individuals from the same linguistic community have, thus revealing their cultural characteristics and necessities.

Aiming the characterization of the grammatical ability of a destitute community, this research was led at the E.E.M. Padre Antônio Vieira, Bairro Garbin, Caxias do Sul, RS, from 1980 to 1981. The objective of this research was to measure the complexity of the syntax in oral and written productions, taking 20 children as a sample group, both boys and girls, from the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of elementary school.

The data collected was analyzed in quantity and quality, trying to demonstrate that the social, economical and cultural conditions of the community have a direct relationship to the students' ability of linguistic production and may, consequently, be viewed as decisive factors regarding the use of language syntax rules.

The results obtained led to the conclusion that the existing cultural distitutes in the city outskirts is a product of the environment. This diagnosis may be used as a starting point for the School's planning, since the school is the only agent avle to promote a change in the community. From the linguistic reality of the students, the School might induce them to use the standard pattern without, however, rejecting their non-standard code (language used in the family group).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
METODOLOGIA .....	9
NOTAS .....	13
CAPÍTULO I - CARENTE CULTURAL: Caracterização .....	14
1.1 - A Visão de Bernstein .....	17
1.2 - Revisão Crítica .....	26
1.3 - A Situação do Carente Cultural no Bra sil .....	33
NOTAS .....	38
CAPÍTULO II - COMPLEXIDADE SINTÁTICA: Gradação .....	41
2.1 - A Proposta de Lemle e Naro .....	49
2.2 - O Método .....	50
2.3 - A Quantificação .....	52
2.4 - Experimentação .....	54
NOTAS .....	99
CAPÍTULO III - O TRABALHO DE CAMPO .....	106
3.1 - Tratamento dos Dados .....	114
NOTAS .....	149
CONCLUSÃO .....	153
BIBLIOGRAFIA .....	166
ANEXOS .....	178

## INTRODUÇÃO

"Em regime de consciências, em que os que mais trabalham, menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais, é um difícil, mas imprescindível aprendizado". (Freire, 1980)

A palavra, forma de articulação e exteriorização do pensamento, constitui-se, por si só, numa arma, ora utilizada para manipulação e dominação, ora utilizada pelo homem, como retomada de consciência sobre sua própria realidade objetiva. Desse modo, torna-se o único meio de relacionar-se com a sociedade (comunidade em que vive).

Se na sua sociedade a ordem de comando é a manipulação, a linguagem não terá e nem ganhará espaço, pois a condição impede a capacidade comunicativa, no sentido da criticidade, para dar lugar à acomodação.

O homem acomoda-se na medida em que aceita, sem questionar, as normas de linguagem, de comportamento e, até mesmo, de competência, segundo os padrões de uma "elite" organizada. Ora, se a sua maneira de ver não é reconhecida, nem aceita pela grande sociedade, o que lhe resta é o esvaziamento, a domesticação.

Uma vez domesticado, os seus valores, os seus ideais desaparecem frente à massificação da sua própria cultura. Nessa estrutura social, o homem aparece vencido socialmente, economicamente e culturalmente. Essa forma político-social de im-

por sobre a maioria a autoridade fez desse homem um indivíduo incompleto, restrito. Restrito em seus anseios, em suas esperanças, em seus pensamentos, em sua cultura, em sua linguagem. É um homem subjugado que vive a história, mas não existe como história.

"... pode-se pensar em cultura como a soma dos comportamentos de uma sociedade ou de grupos humanos que se verifica estarem unidos por experiências e expectativas em comum... é a soma de tudo o que o homem aprende e transmite, padroniza e sistematiza, ao se defrontar com os problemas surgidos no seu meio-ambiente".  
(Smith, 1974)

O homem nasce no seio de uma sociedade que o obriga a aprender só a cultura do seu grupo, não aquela que transcende a condição de dominado. Aculturado e socializado pela linguagem, ele passa a compor uma comunidade ou subcultura lingüística. Passa a transmitir, pela linguagem, o sistema social, sua herança determinada pelo produto básico da sociedade. Diante disso, é possível admitir a relação código/ambiente cultural, como afirma Deese (1976),

"... culturas específicas humanas e línguas interagem mutuamente para canalizar o pensamento humano através dos caminhos familiares a uma dada sociedade".

O que é restrito não é apenas o seu código, mas a sua própria condição de humano. O complexo sistema de comunicação pouco lhe diz ou lhe é útil, visto que seu universo também é restrito. A sua linguagem pode ser distinta dos sistemas empregados por outras classes sociais, porque é somente um produto do acúmulo de suas experiências. A ausência de reflexão con

duz ao desuso das possibilidades complexas que o sistema gramatical oferece. Essa atitude pacífica frente às coisas que o rodeia, perpassa a linha do tempo, geração após geração, perpetuando a condição de privilegiando e privilegiado.

"Pessoas confinadas a uma só cultura costumam ter grande dificuldade em conceitualizar outras culturas, salvo em termos de desvios da sua própria". (Robinson, 1977)

Afinal, seria esta intencional ausência de conscientização crítica responsável pela transmissão de um baixo padrão cultural às comunidades suburbanas? O que podem pequenas sociedades (famílias) empobrecidas e massificadas ensinar aos seus sucessores (filhos-crianças)? Que padrão de linguagem podem vir a desenvolver na criança? O que expandem na criança é simplesmente a utilização da linguagem, ou a compreensão de como ela funciona? Pode a escola, instrumento a serviço do sistema, autoridade gramatical e educadora, modificar um desempenho lingüístico alicerçado e estruturado em função de fatores externos à própria língua? Deve uma comunidade lingüística ser rotulada como carente cultural, apenas pela análise de um discurso produzido em situações superficiais? Não seria esse rótulo "carência cultural" mais um mecanismo do sistema para justificar e realimentar, piegamente, a estrutura social vigente? A redução das desigualdades sociais trariam ou não benefícios às comunidades de periferia urbana? Teriam, os membros dessas comunidades, predisposição (competência) para assimilar reflexivamente variedades de produção ou manifestações de linguagem?

"Para que o sistema possa tomar a si a tarefa de promover esse quase pluralismo sócio-dialetal, é necessário que se acumulem estudos descritivos e comparativos desses diversos dialetos, em que a língua se manifesta". (Lemle e Naro, 1977).

Instaurou-se aqui, a partir de produções de linguagem quer oral, quer escrita, a necessidade de buscar conhecer, objetivamente, resquícios que comprovem a existência ou não de carência cultural, nas comunidades de periferia urbana, tentando:

1. Caracterizar uma comunidade, objeto de estudo, nos seus aspectos sócio-econômico, estrutura familiar e nível cultural.
2. Demonstrar a relação entre o grau de maturidade mental e o desempenho lingüístico da comunidade em estudo.
3. Medir a complexidade sintática da capacidade de produção oral e escrita correlacionada às características da população objeto.
4. Descrever, gradativamente, os fatores que levam à complexidade sintática no discurso oral e escrito, procurando evidenciar os desvios e as dificuldades manifestas na articulação e na colocação da idéia.

"a linguagem fala o homem".<sup>1</sup>

Se a linguagem mostra quem é o homem, mostra também como sua mentalidade foi formada. É justamente esse processo de sedimentação e edificação, do qual fazem parte a socialização, a diversidade política e cultural dos grupos sociais, das

formas de vida e da diversidade de linguagem, que fundamenta a curiosidade no desvendar esse intrincado jogo entre estrutura social e desempenho lingüístico. Tudo isto porque, como diz Geraldo Mattos, no seu artigo, Fundamentos de Prática de Ensino, publicado pela Revista Construtura (09/1973)

"A existência da comunicação é o ponto de partida do raciocínio humano e devemos considerá-la, também, como fonte de todas as ciências e de todas as artes".

O problema do desempenho lingüístico (toda e qualquer produção de linguagem realizada por indivíduos que falam o mesmo código) desde há muito vem sendo estudado pela sociolinguística<sup>2</sup>. Seu corpo teórico, hoje já extenso, teve na pessoa de Basil Bernstein (1965/1975) e Willian Labov (1962) a fundamentação dos seus princípios.

"qualquer comunidade lingüística, mesmo a de complexidade moderada, revela muitas variedades de linguagem, sendo todas funcionalmente diferenciadas entre si".  
(Fishman, 1971)

A carência cultural - analisada por Bernstein / 1973 sob o título Class Codes And Control - estudada através do discurso oral e escrito, mostra, apesar dos seus desvios ou inadequações gramaticais, um certo grau de complexidade sintática na colocação de idéia. Medindo e quantificando, metodologicamente, tal complexidade, pode-se estabelecer e, até certo ponto, comprovar o grau de complexidade que uma comunidade culturalmente carenciada pode realizar. É evidente que, embora com uma produção carenciada, seu discurso é revelador, pois retrata sua condição de nativo. Razão pela qual, segundo Mattoso (1972),

"cada língua é um sistema de comunicação e uma uniformidade geral nesse sistema é a melhor condição para sua eficiência".

A inadequação gramatical só ocorre quando, no discurso oral ou escrito, se verifica a transgressão no emprego da norma lingüística. Ora, se uma determinada comunidade é carente sócio-economicamente, também o será culturalmente, pois a ausência de formação e de condições de subsistência levam à constituição de populações e subpopulações tanto lingüísticas, quanto sociais. É pela linguagem que o indivíduo relata sua experiência, fazendo-o a partir daquilo que realmente lhe significa afetiva, intelectual e socialmente. Isto naturalmente o distinguirá dos demais grupos sociais, quanto à sua procedência e quanto ao código que emprega.

"O código restrito identifica os membros de uma mesma comunidade lingüística e classe social em qualquer contexto ou situação".  
(Bernstein, 1973)

Segundo Bernstein (1973), uma comunidade cultural é portadora de um código restrito, quanto à estrutura do discurso e emprego da norma; quanto às possibilidades de escolhas sintáticas e ~~alto~~ grau de predizibilidade no modo de organização do discurso. No código restrito predomina a inibição, isto é, a necessidade da forma verbal restringe a expressão simbólica das intenções do falante no processo da comunicação.

A linguagem entra em ação tanto na forma oral como escrita, no momento em que o falante assume a língua, ou seja, o discurso. Este é potencialmente rico, porque é portador de uma mensagem. Assim, para Genouvrier e Peytard (1974),

"O discurso é formado pelo conjunto das realizações orais e escritas, da maneira que é possível lê-las e ouvi-las no interior de uma comunidade que utiliza o mesmo código".

Embora o discurso oral (produzido pela fala) coloque o emissor e o receptor (falante e ouvinte) num contexto situacional idêntico, e o discurso escrito (resultante da evocação mental dos sons por meios de símbolos gráficos) dependa da maneira pela qual o indivíduo supre a falta dos elementos expressivos da fala (entonação, timbre, voz, etc) e dependa do conhecimento e emprego da norma (gramática), ambos apresentam, em maior ou menor grau, certa complexidade sintática.

A complexidade sintática - situação em que as exigências da memória imediata são impostas ao organismo durante a produção e a percepção do discurso - configura-se pela formação estrutural das frases que compõem o discurso, quer oral, quer escrito. Aparece como um todo no emprego do sistema, revelando a competência lingüística do falante (código que domina). Ao verbalizar o pensamento, o faz em forma de sentenças simples (do tipo (SN) SV (SN) ) ou complexas (como: SN S<sub>2</sub> SV SN), facilmente verificáveis na estrutura de superfície das sentenças, pois é nela que encontramos o léxico da língua.

"Atribuindo ao léxico a responsabilidade de dar conta de numerosas sinonímias construcionais, à estrutura superficial das sentenças". (Ler:le e Naro, 1977)

Medir e quantificar tal complexidade só seria possível através de um método que quantificasse o desempenho no processo de integração sintática (idéia + código)<sup>3</sup> e medisse a complexidade sintática das sentenças formadas. Neste caso é

bastante procedente a proposta de Lemle e Naro (1977) em Compe  
tências Básicas do Português, visto que partem da hipótese de  
que a complexidade sintática no discurso ocorre de acordo com  
a posição ocupada pelos encaixes (SNs, SVs) na frase.

Se os estudos já realizados demonstram a existência  
de comunidades culturalmente carenciadas, pode-se, contudo, hi  
potetizar:

1. A produção de linguagem dos membros de uma comuni  
dade culturalmente carenciada é determinada pela  
influência específica que os fatores sociais, eco  
nômicos, culturais, afetivos e intelectuais exer-  
cem sobre o seu desempenho.
2. A instituição escola, embora vista como elemento  
transformador, torna-se impotente frente à neces-  
sidade de desenvolver um determinado padrão de  
linguagem dos membros em formação numa comunidade  
carenciada.
3. O discurso oral e o escrito apresentam graus dis-  
tintos de complexidade, de acordo com o conheci-  
mento intuitivo da língua e o emprego de uma cer-  
ta variedade estrutural.
4. A gradação da complexidade sintática no discurso  
determina as possibilidades e dificuldades de ade  
quação lingüística do carente cultural.

## METODOLOGIA

"No modo de produção capitalista, a migração, como fato que representa a produção do camponês como personagem social e sua proletarização no meio urbano, constituiu-se numa classe de trabalhadores expropriados de seus meios de vida e de produção..."  
(Santos, 1978)

Os grandes centros urbanos sempre foram, na história das cidades progressistas e desenvolvidas, um pólo atrativo para a migração interna. Nelas, a população migratória do interior do estado se infiltra em busca de alternativas às condições insatisfatórias de vida. Uma vez na cidade e sem condições de suprir a sua necessidade de subsistência, vai alojar-se na periferia urbana. Ali instalada, passa a compor mais uma das tantas comunidades culturalmente carenciadas, reunindo em si características suficientes à formação de uma amostra de estudo.

Normalmente a grande cidade é dividida em duas zonas, urbana e rural. É a zona urbana que se subdivide em centros, bairros e comunidades periféricas para abrigar a sua população. Assim é Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. O centro mostra o desenvolvimento e a tradição das classes mais abastadas da cidade. Os bairros formam um quadro residencial assentado no produto do trabalho, na fixação à terra e no desenvolvimento populacional, econômico e social. As comunidades periféricas, fruto da expansão territorial, migração interna e alto custo habitacional, constituem as camadas mais recentes da região. Sua população, formada em grande parte de migrantes da zona do campo do interior do estado, reproduzem, assim, pelo tipo físico,

condições de habitação, educação para o trabalho e nível cultural, as comunidades sócio-econômica e culturalmente carenciadas da periferia urbana.

Desse modo é a comunidade do Bairro Garbin, na cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Nele o centro polarizador das atividades sociais, culturais, religiosas e educacionais é o Grupo Escolar Municipal Padre Antônio Vieira<sup>4</sup>. Ali frequenta uma massa de indivíduos em formação (crianças e adolescentes) que lutam, hesitantes, entre o padrão imposto e a sua dura realidade. A população alvo desta pesquisa representa uma condição de perpetuação de um estado de coisas ou fatores, que as mantém presas às suas raízes - condição de carente cultural.

"não existe um método científico no sentido de código estabelecido previamente. O que existe são critérios gerais orientadores que, no depoimento dos investigadores, facilitam o processo de investigação". (Köche, 1978)

O primeiro passo dado foi levantar, na escola, o número de famílias que têm seus filhos matriculados e frequentando regularmente. Após o primeiro contato com a comunidade para informar os objetivos e finalidades da pesquisa, procedeu-se a aplicação do questionário (ver anexo 2) - instrumento construído para levantamento das características sócio-econômicas e culturais da amostra.

Obtidos os primeiros dados, passou-se ao afiletamento da amostra. O número de famílias questionadas foi de cento e quarenta e dois (142). Destas, foram retiradas quarenta (40) famílias, depois de ter sido determinada a faixa média de renda familiar, pela seguinte fórmula:

$$RF = \frac{+Rm + -Rm}{2} = \frac{x}{2^2} = y \left\{ \begin{array}{l} y + x = \\ x - y = \end{array} \right\} \begin{array}{l} +Rm \\ -Rm \end{array} \left[ = FM \right.$$

onde: +Rm = renda máxima; -Rm = renda mínima; x = média simples; y desvio para + ou para - ; FM = faixa média<sup>5</sup>.

Pela seleção das famílias foram localizadas, na escola, as crianças que seriam submetidas ao teste de maturidade mental, o qual determinaria a amostra final para obtenção do "corpus". Os resultados do teste de maturidade mental, aplicados pela psicóloga, foram submetidos à fórmula, acima descrita, estabelecendo-se, assim, o índice médio de maturidade mental, pelo qual, estratificando a amostra<sup>6</sup>, retirou-se os vinte (20) alunos componentes da amostra final. Estes ficaram assim distribuídos; dez (10) alunos do sexo masculino e dez (10) do sexo feminino: cinco (5) da primeira série, cinco (5) da segunda série, cinco (5) da terceira série e cinco (5) da quarta série, todas séries do primeiro grau.

Em seguida, aplicou-se às crianças o Teste de Mooney, cujos resultados revelam o tipo de relacionamento, afetividade e estrutura familiar em que a criança está sendo formada.

Uma vez familiarizados com o pesquisador, obteve-se, então, o corpus, constituído de vinte (20) gravações do discurso oral das crianças, e às quais foram destinadas dez (10) minutos de gravação em fita magnética. O discurso foi obtido através dos seguintes estímulos:

- conte à professora o que você faz todos os dias desde a hora que levanta, até a hora que vai dormir.
- agora diga à professora o que você gostaria de fazer se já fosse grande?<sup>7</sup>

A etapa seguinte foi a aquisição do discurso escrito, por meio de uma redação. O estímulo dado correspondeu a uma história infantil, A Vendedora de Fósforos<sup>8</sup>, projetada e falada. Após as crianças terem assistido e ouvido a história, passaram à redação (ver anexos 5 e 6).

Finalmente, o "corpus" estava formado, pronto para dar início ao trabalho de análise. A primeira etapa foi efetuar a transcrição das gravações para, posteriormente, selecionar as quarenta (40) frases do discurso oral e as quarenta (40) frases do discurso escrito, perfazendo um total de oitenta (80) frases, destinadas à quantificação da complexidade sintática no discurso (ver capítulo II).

Fundamentado teoricamente nos Capítulos I e II, passou-se à análise e computação dos dados. Os dados receberam um tratamento quantitativo e qualitativo (ver Capítulo III). A análise quantitativa envolveu os dados referentes à caracterização do carente cultural, tais como: nível sócio-econômico, cultural, grau de maturidade mental, índice de afetividade no lar e grau de complexidade sintática presente no discurso oral e escrito.

A partir da análise dos dados e do confronto com os conceitos teóricos, pôde-se chegar às primeiras conclusões sobre a complexidade sintática presente no discurso oral e escrito dos elementos que compuseram a amostra.

Uma comunidade considerada carente cultural pode conter, em si, inúmeras peculiaridades dignas de estudos em qualquer campo da ciência.

NOTAS

1. OPCIT por Lígia Magalhães (1976) in Os Significantes e a Insistência do Sentido.
2. "A Sociolinguística é o estudo das características das variedades de linguagem, das características de suas funções e das características de seus falantes, enquanto estes três constantemente interagem, mudam e alteram-se dentro da comunicação linguística". (Fishman, 1971).
3. Ver capítulos II sobre gradação e quantificação da complexidade sintática no discurso.
4. É um grupo que está sob orientação e manutenção da SEMC, (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). Conta com uma direção, professores, serventes e alunos (300 na época). Seus professores são todos titulados (2º e 3º grau). O espaço físico é reduzido, apesar de a escola estar em bom estado. Como recursos, dispõe da ajuda da comunidade (CPM e Clube de Mães). Os recursos pedagógicos e culturais são poucos. Os alunos estão distribuídos em dois turnos (manhã e tarde) formando as classes do Pré, 1ªs, 2ªs, 3ªs, 4ªs e 5ªs séries do 1º grau.
5. Adaptação feita a proposição de Goode e Hatt in Métodos em Pesquisa Social, 1964, pp. 290-1.
6. "O ponto básico da amostra estratificada é o fato de que o número homogêneo exige uma amostra menor que uma amostra heterogênea", Goode e Hatt (1964).
7. Aproveitou-se a mesma técnica utilizada por Maria Selma de C.S. Pereira in Competência Linguística em Pré-Escolares do NSEC Distintos, 1977.
8. Narrativa que conta a estória de uma menina, filha de família muito pobre, que precisava vender fósforos na rua para ajudar o sustento da família. Pareceu-nos que houve uma identificação entre a estória e a vida das crianças, o que de certo modo facilitou o desenvolvimento da redação.

## CAPÍTULO I

### CARENTE CULTURAL: CARACTERIZAÇÃO

O problema do carente cultural tem sido, nos últimos tempos, objeto de estudo nos diferentes campos das ciências humanas (Linguística, Sociologia, Psicologia e Antropologia). Fato inegável, uma vez que sua origem é determinada pelo desenvolvimento social, econômico e populacional de conformidade ao andamento do processo histórico. Vale dizer, o incentivo à tecnologia e à industrialização; a necessidade de mão-de-obra a baixo custo; a ampliação do mercado de trabalho e a divulgação intensa de uma cultura de massa, prioridades de pós-guerra, diversificaram a sociedade e o próprio homem.

Uma sociedade estruturada a partir de tais elementos só poderia atrair modificações, desastrosas ou não, conforme se considere, no comportamento quer linguístico, quer social ou psicolinguístico do elemento humano<sup>1</sup>.

O carente cultural nada mais é, portanto, que o resultado de uma política administrativa centrada nos interesses de um sistema elitista. Do ponto de vista linguístico o carente cultural só poderá ser assim rotulado, quando a sua produção ou linguagem for comparada a produções distintas daquela considerada PADRÃO pela comunidade de estudiosos da língua. Do contrário, o discurso do carente cultural refletirá as características do seu meio ambiente, ou seja, a extensão, riqueza de expressão, fluência, estruturação sintática e, até mesmo, a logicidade do discurso, dependerão das experiências vividas direta e indiretamente, desde a sua fase pré-natal. Por exemplo, a criança, o adolescente, ou adulto que nunca ouviu falar em

SHAKESPEARE, jamais saberá quem foi ele.

Uma vez afastado o discurso do seu contexto, comunidade de origem, a produção adquire uma caracterização específica, mostrando-se evidente a condição de carência. Todavia, isto não impede a sobrevivência de traços peculiares, próprios de uma situação de plurilinguismo.

Se admitirmos a existência de uma carência cultural do ponto de vista linguístico, temos que admitir também que esta não existe por si só, já que a produção do discurso está associada ao cotidiano, que faz, constrói e forma a história do indivíduo (conseqüentemente, faz também a história da comunidade onde se insere). A carência cultural é, por conseguinte, uma condição de identidade social, econômica e cultural.

Contudo, se insistirmos em classificá-la a partir e apenas pela disposição e emprego dos elementos linguísticos no discurso, do então cognominado carente cultural, estaremos, automaticamente, negligenciando, ou até mais, intencionalmente desconhecendo as causas de origem, além de estarmos rejeitando, igualmente, os valores de uma cultura como produto do meio.

A atualização do discurso revela muito mais do que o simples conhecimento ou desconhecimento das normas da língua, razão pela qual não deve ser analisado ou estudado de forma dissociada. Língua e realidade vivem um mesmo momento. Independente do que os gramáticos ou linguísticos, mais preocupados com o padrão ou a coordenação da linguagem, possam considerar por evolução ou involução da língua, a comunicação se realiza. E é por meio desta que a capacidade máxima de produção linguística do carente cultural evidencia-se, deixando transparecer a cultura, que lhe foi imposta, bem como tudo o que pôde armazenar durante a sua formação linguística e integração so-

cial<sup>2</sup>.

Dentre os novos rumos da lingüística estão a socio-lingüística e a psicolingüística como campos que apresentam grandes perspectivas para a investigação científica, principalmente no que concerne ao tema "CARÊNCIA CULTURAL". Coube, no entanto, maior destaque a sociolingüística, por admitir que as condições subumanas do meio ambiente interferem direta ou indiretamente na produtividade do discurso.

As implicações teóricas, facilmente verificáveis nos trabalhos de Bernstein (1960); Ervin Tripp (1970); Labov (1962); Fishman (1969); Robinson (1971); Patto (1973); Sankoff (1972); Broeck (1977); Fischer (1971); Shuy (1970); Lindenfeld (1972); Dell Hymes (1972); Poppovic (1971/1977); Witter (1974) e outros, abordam desde a simples discussão de que o falante é antes de tudo ouvinte e, em consequência disso, maior ou menor competência lingüística no discurso demonstrará, até, proposições que entendam a cultura como um complexo sistema de comunicação, onde os aspectos econômicos, sociais, políticos, ideológicos e lingüísticos são manifestos.

A lingüística social, como quer Marcellesi (1974), compreende um setor particular da sociolingüística que atribui à sociologia a tarefa de

"descobrir, através dos dados lingüísticos fatos não lingüísticos que interessam às ciências humanas (por exemplo, procurar clivagens sociais, como a origem, a formação cultural de alguém, etc... através da linguagem)..."

cabendo-lhe, portanto, a incumbência de clarificar, mediante suas investigações e pressupostos teóricos, o problema da ca-

rência cultural das grandes metrôpoles. Esta iniciativa não só sobre caminho para uma nova aplicação e análise dos dados empíricos, como também possibilita a ampliação de seus fundamentos teóricos<sup>3</sup>.

### 1.1. A Visão de Bernstein

A carência cultural assumiu proporções gigantescas quando a variável idade passou a ser observada nas investigações da sociolinguística. A partir de então, o problema da carência cultural ou deprivação cultural (como querem alguns)<sup>4</sup>, entre as crianças em idade escolar tornou-se objeto de estudo nas áreas da sociologia, linguística e psicologia, sobretudo pelas implicações pedagógicas, (carentes de um tratamento científico) que o problema acarreta. A busca de alternativas substanciou-se, e novas metas que visassem minorar ou solucionar o problema foram desenvolvidas pelos teóricos nos diferentes campos.

Basil Bernstein, sociólogo da educação, educador e linguista, há mais de dez anos tem se dedicado ao problema da carência cultural entre as crianças e adolescentes das escolas públicas da Inglaterra. Os resultados de suas pesquisas foram publicados no livro "Class, Codes and Control" volume I e II (1971).

Os fundamentos teóricos da tese bernsteiniana foram retirados da observação direta (atuação como educador) aos dados empíricos (as diferenças na aprendizagem das crianças de classes sociais distintas).

Bernstein levanta a tese de que o sucesso ou insuces

so escolar das crianças de grupos sócio-econômicos diferentes é determinado pelo tipo de código por elas utilizado. Isto equivale dizer que o nível do desempenho da criança é determinado pelos fatores sócio-culturais e pela posição que esta ocupa dentro da hierarquia social.

Os determinantes sociais apresentam variáveis que influenciam e favorecem a diferenciação na aprendizagem e na predisposição mental da criança, distanciando, sobremaneira, educadores e objetivos educacionais das necessidades reais dos alunos.

A questão é saber se uma dada estrutura pode ou não impedir a criança de uma classe social inferior de empregar uma linguagem aprimorada, segundo os padrões da escola. Que consequências desse fato repercutirão na educação, favorecendo ou não a recepção da instrução e da mobilidade social?

Para Bernstein, os processos de aprendizagem das diferentes normas lingüísticas estão em relação direta à dimensão daquilo que realmente significa para ela<sup>5</sup>. As formas de linguagem, desse modo, são determinadas pelas características individuais, ocasionando uma condição de insegurança à possibilidade ou impossibilidade de adquirir uma competência intelectual e social, cujo desenvolvimento condiciona o êxito ou fracasso na vida escolar da criança. Assim, Bernstein (1975) para investigar tal problema levanta a hipótese de que

"as diferenças lingüísticas entre as camadas inferiores da classe operária e as classes superiores, medidas por estudos, não são o reflexo direto de diferenças de atitudes, mas elas resultam da diferença dos tipos de discurso dominantes característicos de cada uma dessas categorias".

Propôs, então, dois tipos de discursos: dominante e dominado. Dominante, próprio das classes superiores, caracteriza-se pela logicidade das idéias e por desenvolver uma atitude reflexiva sobre as possibilidades estruturais na organização da frase, dificultando a predizibilidade das escolhas sintáticas e semânticas. Inversamente, o tipo de discurso dominado, das camadas inferiores, se distingue e caracteriza, ao mesmo tempo, pela rigidez da sintaxe e pela utilização restrita das possibilidades estruturais na organização da frase, facilitando, com isso, a predição dos elementos lingüísticos na elaboração do discurso.

Tais conceitos originaram, posteriormente, a dicotomia código restrito (ou linguagem comum) e código elaborado (ou linguagem formal)<sup>6</sup>. As classes desfavorecidas, reconhecidamente, afirma o teórico, utilizam o código restrito; e as classes privilegiadas (média), o código elaborado, além de dominarem igualmente o código restrito. Em outras palavras, os portadores do código elaborado estão habilitados ao emprego e compreensão de ambos os códigos, enquanto que o inverso não é verdadeiro para os possuidores do código restrito, tanto pela sua situação de classe, como pela carência cultural.

A estrutura social (e suas relações com o uso da linguagem) transforma as possibilidades lingüísticas em recursos disponíveis aos códigos específicos (restrito e elaborado). Sem hierarquizá-los, atribui a cada um seu valor e pertinência contextual. Entretanto, insiste em dizer que para defini-los precisamos considerar três níveis distintos: lingüístico, psicológico e social.

O nível lingüístico é aquele que estabelece certo grau de probabilidades nas escolhas sintáticas empregadas no

discurso pelos membros dos diferentes códigos.

Já, ao nível psicológico, os códigos se diferenciam pela facilidade (elaborado) ou inibição (restrito) na expressão simbólica, sob forma verbal, das intenções do falante. Finalmente, o nível sociológico dos códigos decorre dos diferentes modos de realizações, contendo, em si mesmo, funções particulares de relações sociais (restrito) e funções generalizadas de qualidade e posição social (elaborado).

O objetivo do código deve ser a emissão de um sentido explícito, o que não implica, necessariamente, em conteúdos abstratos, mas em facilitar a elaboração verbal das experiências individuais.

O código restrito é um código particularístico, tanto pelas significações, quanto pela estrutura social. Porém o modelo do discurso é universalístico, pois seu emprego ou não dependerá das relações sociais dos falantes. Este fato faz com que todos os sujeitos das classes inferiores tenham acesso às significações condicionadas ao código restrito. Ocorre o contrário com o código elaborado. Neste, o modelo é particularístico, o que lhe facilita o acesso por qualquer indivíduo, porém, as significações são potencialmente universalísticas.

Os códigos estão em relação às estruturas sociais diferentes, pois é mediante os processos de comunicação que os indivíduos aprendem seu papel social. Eles não dependem da capacidade intelectual do sujeito, mas da forma de relação social a que estão submetidos. O código não está, necessariamente, vinculado a uma determinada classe social, visto que todos os indivíduos, independente da classe a que pertençam, podem fazer uso de um ou de outro, dependendo do contexto ou da situação. A diferenciação se estabelece a partir do momento em

que uma classe social mais baixa mostra menos possibilidades de escolha, ou seja, tem acesso a um só tipo de código (restrito).

Os códigos, restrito e elaborado, são assim caracterizados por Bernstein, quanto às suas possibilidades de escolhas, originalidade e estrutura lingüística. Podem, assim ser descritos:

Código elaborado:

01. vocabulário mais amplo;
02. associações paradigmáticas;
03. maiores e mais pausas ao falar;
04. maior seleção nas palavras e riqueza na construção sintática;
05. maior diversidade e troca de palavras na construção das frases;
06. pouco uso das conjunções então, assim, e, porque e emprego mais freqüente dos outros tipos de conjunções;
07. maior utilização da voz passiva;
08. menor número de pronomes pessoais e pronomes indefinidos;
09. maior emprego de a gente; se (como sujeito) e eu;
10. maior número de preposições que apresentam relações lógicas;
11. emprego de seqüências menos sociocêntricas;
12. maior número de frases relativas, períodos subordinados e coordenados;
13. emprego raro de ordens curtas ou perguntas breves;

14. maior grau de simbolismo.

Código restrito:

01. frases curtas, gramaticalmente simples e sintaticamente pobres, às vezes incompletas;
02. emprego simples e repetitivo de conjunções ou locuções conjuntivas;
03. pouco uso de proposições subordinadas, com a finalidade de dividir categorias empregadas, por se tratar do sujeito principal;
04. incapacidade de manter um sujeito definido no enunciado, facilitando, assim, a desorganização do conteúdo da informação;
05. uso limitado de adjetivos e advérbios;
06. pouco uso das formas impessoais na frase, ou proposições condicionais;
07. freqüente apelo a enunciados onde as justificativas e conclusões induzem à produção de uma afirmação categórica (generalização);
08. maior uso de afirmações e expressões interrogativas pelo interlocutor, de acordo com os seus valores particulares do enunciado precedente;
09. escolhas individuais operadas, freqüentemente, pelo uso de formas proverbiais;
10. impressões individuais, implícitas na organização da frase, (linguagem de significado interior)<sup>7</sup>.

Por tais características podemos inferir que o código restrito supõe uma dependência do contexto, uma vez que desenvolve um sistema de comunicação particularística (significa

ção contextual implícita, dependente da situação), enquanto o código elaborado, liberto desta dependência, personifica uma comunicação de caráter universalístico (significações explícitas). Isto pode significar que, quanto à verbalização, os indivíduos de classe inferior se apresentem em desvantagem à classe alta.

Assim, a disposição em utilizar um ou outro tipo de código, no processo da construção verbal, independe do índice de maturidade intelectual dos membros de classes sociais diferentes, pois ela não afeta os princípios que regem o discurso. O que afeta é a qualidade do discurso (nível de registro sintático e lexical dos sujeitos).

Bernstein faz questão de chamar atenção para o fato de que o código está para o processo de socialização, assim como, os agentes socializadores estão para o desempenho. Em outros termos, os agentes socializadores (família, escola, grupo de companheiros) fazem com que os indivíduos se entreguem, através do processo de comunicação, para que a socialização se realize.

Na família, a classe social é transmitida por um código de comunicação, de uma forma que determina a orientação intelectual, social e afetiva da criança. Neste processo a importância e a forma dada à linguagem é desigual para os membros de cada classe ou sub-cultura. Assim,

"as crianças aprendem, pois, a sua função social, a sua identidade cultural específica pelo processo de comunicação, cuja forma, ligada à forma da relação social, age seletivamente sobre o que se diz, quando e como, e controla ao mesmo tempo a criação e a organização das significações específicas, assim como

as condições da sua transmissão e da sua recepção". (Macellesi e Gardin, 1975)

A forma de comunicação desenvolvida no contexto familiar<sup>8</sup>, pode facilitar ou dificultar a socialização da criança; a estruturação de sua percepção do mundo e da sociedade; a conscientização das suas possibilidades de escolhas e da sua identidade. Conseqüentemente, a criança torna-se ativa ou passiva, dependendo da estimulação que recebe, deixando que a sua aprendizagem seja controlada pelo meio ambiente.

A estrutura familiar, se orientada no sentido do estatuto (repartição formal da autoridade) favorece na criança a construção de uma identidade social em busca de autonomia, ou seja, sua posição dentro da estrutura familiar. Entretanto, se orientada no sentido da pessoa, a conquista pela criança, da sua própria autonomia intervêm na comunicação, levando-a a exteriorizar-se e a afirmar sua personalidade. O diálogo, nas famílias hierarquizadas, funda-se na autoridade (a criança só obedece ordens), enquanto que em famílias orientadas para a pessoa, ele serve de estimulação à produção verbal. Aqui se fundamenta a importância da comunicação entre mãe e filhos, pois é esta que transmite à criança os valores sociais, os postulados ideológicos e o sistema de símbolos na linguagem. A socialização lingüística da criança de ambas as classes é que determina, de certo modo, o aproveitamento ou não dos ensinamentos da escola. A descontinuidade entre os sistemas simbólicos da escola e aqueles que a criança traz da família, onde foi socializada, provoca o desvio ou a separação dos códigos<sup>9</sup>.

A escola, na visão de Bernstein, é a entidade responsável pelo desenvolvimento global das crianças provenientes de

classes sociais distintas. Razão pela qual, deve considerar as suas experiências, aquilo que elas sabem e podem fazer; o que trazem como bagagem da família e da comunidade a que pertencem.

O professor, para melhor socializar a criança à escola, deve ser capaz de compreender seu dialeto, muito antes de tentar mudá-lo deliberadamente, pois

"a gênese do inêxito escolar pode ser encontrado nas estruturas de comunicação e de educação, que são ao mesmo tempo, as realizações e as suspensões de subculturas específicas". (Marcellesi e Gardin, 1975)

Os objetivos da escola coincidem com as ambições educacionais das famílias de classe superior, o que as habilita a um bom desempenho ou aproveitamento. Entretanto, o mesmo não acontece em relação às crianças de classe inferior. Estas encontram, na escola, estrutura e valores desconhecidos, além de dificuldades na comunicação, que podem levar a uma ruptura com a comunicação pedagógica.

A escola tenta transmitir um conhecimento comum, universalístico, através de uma metalinguagem, o qual tem valores implícitos e explícitos, que afetam o conteúdo e o contexto da educação. Este discurso científico faz da escola o largo do saber para a ideologia dominante. As crianças que a esta pertencem reúnem todas as condições para um bom rendimento, restando apenas, à classe dominada, um sistema de educação compensatória.

A solução para tal problema não deve residir na superposição de estruturas lingüísticas, mas sim, no alargamento da perspectiva funcional, tanto do aluno como da escola, no sentido de elevar, gradativamente, o nível da criança e, conse

quentemente, obter um rendimento maior no trabalho pedagógico. As possibilidades de reforma escolar são remotas, porém necessárias, para dar à criança carente cultural oportunidade de se desenvolver social e linguisticamente, exterminando com a discriminação, quer social, racial ou lingüística. Afirma que é fora da escola que estes problemas encontram solução, razão pela qual a escola

"deve examinar as intenções subjacentes à organização, distribuição e avaliação do conhecimento (ensino), como uma possível solução à questão... o poder das afinidades geradas fora da escola, pelo contexto social, ultrapassa por completo a organização, distribuição e avaliação do conhecimento". (Bernstein, 1972)

O fracasso da aprendizagem na escola pelo carente cultural não depende, portanto, exclusivamente, da instituição escolar, ou unicamente das barreiras lingüísticas. Tampouco um sistema de ensino compensatório com aulas de recuperação, acompanhamento extra-escolar, ou orientação especial, supriria as necessidades da criança, quando esta é vista como um sistema incompleto. No entanto, depende, sobretudo, da adequação da escola à realidade social e da aceitação de sua família como ela é, e não como a escola gostaria que fosse.

## 1.2. Revisão Crítica

Frente ao que foi exposto acima, principalmente às considerações que dizem respeito à teoria e crítica de BERNSTEIN, as alternativas em matéria de educação é à escolarização

do carente cultural, o teórico mostra-se paradoxal. Quando se esperava que apresentasse soluções ou pelo menos sugestões para minorar ou extinguir o problema carência cultural, limita-se a apontar o problema e a tecer críticas aos sistemas educacionais na esperança de que, a partir disso, se crie uma metodologia de ensino capaz de satisfazer às necessidades da criança. Todavia, ele próprio não acredita nessa possibilidade. Cabe colocar

"se a classe operária precisa de escola, essa conquista não pode significar a aquisição de códigos "burgueses", mas conduz a uma transformação da escola no sentido que a experiência da classe operária se introduza nela e não sem lutas, isto é, a longo prazo e na medida em que se suprima a divisão entre o trabalho e o saber". (conforme Marcelllesi e Gardin, 1975)

Apresentando-se de uma forma seccionada<sup>10</sup>, a teoria vai pouco a pouco se estruturando. Contudo, somente nas últimas publicações o embasamento lingüístico prepondera. Essa forma de exposição faz, segundo COULTHARD (1972), com que o sucesso da teoria seja obscurecido pelo fato de que as relações entre os três níveis (sociológico, lingüístico e psicológico) não tenha sido sugerido por hipótese. Apesar disso a proposição foi importante, para acusar o problema do insucesso das crianças de classe inferior na escola. O seu próprio argumento teórico, para classificação da linguagem (Código Restrito / Código Elaborado), é expresso por esvasivos, o que elimina o caráter teórico da diferenciação. Por outro lado, a relação entre as características de ambos os códigos nunca foram provadas empiricamente, o que leva a resultados relativos, interessantes,

porém que pouco dizem sobre os códigos em si. A falta de critérios para obtenção e análise, tanto na seleção da amostra, quanto à manipulação dos dados fazem com que as afirmações do teórico sejam duvidosas, uma vez que estas não são suficientes para substanciar a teoria. Na verdade, segundo COULTHARD (1972) é

"Desde 1962 que Bernstein, nos seus artigos, vem tentando estabelecer, consideravelmente, as diferenças empíricas da sua teoria, entretanto, suas tentativas não têm sido suficientes para testá-las, necessitando de uma nova forma. A primeira tentativa aconteceu em 1964,..."

Entretanto, as novas proposições não foram comprovadas e nem as explicações sociológicas foram correlacionadas com os aspectos lingüísticos, para a distinção entre os códigos. Suas observações não passaram de dados especulativos.

O pesquisador insiste em afirmar que a preocupação de Bernstein com o ensino compensatório não contribui para a solução do problema da criança portadora do código restrito, nem tampouco estabeleceu as diferenças lingüísticas e psicológicas dos códigos, o que permitiria a criação de um adequado programa de ensino. A validade de sua teoria residiu no fato de que gerou novas discussões, impulsionando à pesquisa outros estudiosos, na busca de alternativas para ajudar os falantes do código restrito.

A principal falha de Bernstein, segundo Coulthard, partiu da tentativa de dividir os falantes em dois grupos, sem levar em consideração suas habilidades. Parece que os códigos como tais, a certa altura, são abandonados, e a idéia de carência verbal é introduzida para ligar a criança ao seu meio am-

biente.

É evidente que uma teoria não deve ser perfeita, no sentido de verdades eternas, porém um mínimo de cuidados cabe ao pesquisador para merecer crédito na comunidade científica. Neste ponto Marcuschi (1975) na sua crítica à teoria dos códigos de Bernstein, concorda com Coulthard quando diz pretender "sistematizar um autor que nunca se apresentou de forma sistemática" e, quando se refere à caracterização dos códigos, restrito e elaborado dizendo

"os critérios são muito arbitrários. Aqui encontramos uma situação estranha: estruturas linguísticas que Bernstein liga às classes sociais numa associação quase determinalista, regulam o nível semântico e pragmático".

Marcuschi atribui a falta de disciplina metodológica e a deficiência terminológica de Bernstein ao pouco amadurecimento teórico das áreas de ciências humanas, das quais ele retirou, arbitrariamente, o vocabulário. Isto o levou a constantes simplificações da realidade pelo abuso das categorias generalizadoras. Por outro lado, as críticas que faz à sociedade industrial e ao tipo de instituição escolar que visa à profissionalização do indivíduo, são timidamente articuladas, ao ponto de a própria solução, proposta pelo teórico, situar-se ao nível do indivíduo e não da classe. Salienta ainda Marcuschi

"que ao no ver importa, não é a mudança do indivíduo, mas sim da classe enquanto um corpo inteiro de representatividade. Com tal queremos dizer que apesar de muito falar em classe, Bernstein subentende sempre o indivíduo".

Como vemos, a teoria de Bernstein foi, realmente, alvo de muitas críticas por parte dos seus opositores; e, de novas especulações da parte dos seus seguidores.

Um dos críticos mais severos, nos últimos tempos, aos trabalhos de Bernstein, foi Dittmar (1976). Este faz uma análise completa não só sobre a teoria de Bernstein, mas da sociolinguística em geral. Sua proposição é nada mais que uma revisão crítica da sociolinguística, desde os primeiros trabalhos. O enfoque especial que deu a Basil Bernstein liga-se ao fato de que, apesar das inúmeras falhas, foi este um marco para a sociolinguística. O próprio Dittmar observa que a principal preocupação dos sociolinguistas, hoje, é buscar atenuar na escola os conflitos gerados pela desigualdade das classes operárias e dos grupos sociais periféricos, na sua forma de fala e na sua estrutura social, pela aplicação de critérios que especifiquem o contexto social.

A crítica de Dittmar, em muitos aspectos, concorda com os já observados por Coulthard e Marcuschi, nos parágrafos anteriores.

Dittmar considera a divisão, feita por Bernstein, da comunidade de fala em dois grupos (restrito/elaborado) uma barreira social e sociopolítica resultante de uma hipótese dirigida, intencionalmente, sobre os comportamentos da fala, quando na verdade o que temos, nas grandes sociedades, são variedades de fala, regionais (dialetos) ou sociais (socioletos)<sup>11</sup>. Admite, porém, que o discurso só é restrito, se comparado ao discurso elaborado, uma vez que este é entendido como norma padrão do ato de fala. Ele resume suas colocações, sobre a teoria dos códigos de Bernstein, da seguinte maneira:

"Ele acredita que seus conceitos sobre os códigos foram estabelecidos pelos resultados de uma pesquisa com objetivos sociológicos e psicológicos, os quais parecem preocupados em distinguir entre o que é "bom" e o que é "ruim"; porém ele não procura aprofundar a questão através de uma aplicação apropriada aos seus resultados... Podemos resumir nossa crítica... 1. Eles fazem uso somente de idéias globais sem perceberem as diferenças que existem entre as duas formas de fala; a flexibilidade dessas formulações, torna possível verificar empiricamente, pelo significado, as muitas diferenças materiais. 2. A divisão entre o nível lingüístico e os outros níveis não ficou clara. 3. A caracterização originada pelos conceitos normativos é questionada, tanto do ponto de vista social, como também, não é empiricamente justificada por um modelo teórico explícito".  
(Dittmar, 1976)

Há uma condição de interdependência entre os três níveis: lingüístico, psicológico e sociológico. Isto quer dizer que, em qualquer caso, é difícil saber como uma ocorrência pode ser predizível sem referência às demais dimensões, consequentemente, nem mesmo uma teoria gramatical poderá estabelecer a discriminação entre duas formas de fala apenas pelo índice de categorias lingüísticas qualificáveis (sintático / lexical), encontradas no discurso.

No que diz respeito à criança, Bernstein falha, não conseguindo provar se as crianças da classe baixa são ou não deficientes lingüisticamente ou intelectualmente, por empregar um método inadequado de análise das diferenças lingüísticas e cognitivas<sup>12</sup>. As investigações foram conduzidas pelos valores da classe média; logo, as diferenças não foram estabelecidas

com o objetivo de integrar ou emancipar a classe baixa numa estrutura hierárquica da sociedade. Nem mesmo a educação compensatória buscará emancipá-las, mas antes compensá-las, ou por outra, fazer da classe baixa o "bode espiatório" de suas próprias condições. Dessa forma, ela passa a ser culturalmente deprivada, socialmente desvantajada e educacionalmente deficiente, deseducada e desestimulada. Dittmar salienta que

"As razões para o rápido sucesso de Bernstein com a teoria da socialização foi evidente: os fatos nominais impedem o total reconhecimento das restrições culturais que indicam, sem questionar, a influência de uma estrutura com base na autoridade e na produção dentro de uma sociedade capitalista". (Dittmar, 1976)

Em Bernstein, os conceitos têm um sentido caridoso e humanitário; noutros pesquisadores torna-se uma preocupação com a situação sócio-econômica da sociedade.

Para Dittmar, uma comunidade de fala deve ter traços lingüísticos semelhantes e diferentes de outras, de acordo com o poder sócio-econômico e ideológico dos membros dos grupos sociais e em relação ao ambiente social dos membros. A norma lingüística é que origina as relações de domínio sócio-econômicos e ideológicos e dos valores sociais dos grupos, na sociedade. Cabe ao sociolinguista, portanto, descobrir que norma é essa, e não classificá-las, simplesmente, por categorias gramaticais, insuficientes para a descrição da interação e compreensão verbal entre falante e ouvinte, através dos atos da fala. O sistema educacional<sup>13</sup> favorece a conservação da língua, inocentemente, isto é, apenas como identidade nacional.

Se as questões classificatórias e dicotômicas que

Bernstein levanta são confusas, contraditórias e, por vezes, infundadas, como os críticos acima esboçados procuram demonstrar, é um problema teórico. O que permanece, no entanto, e que nenhum dos teóricos procurou ventilar, é a ausência de soluções, alternativas viáveis ou programas adequados para serem aplicados às comunidades carentes ou portadoras de código restrito, como assim o quer Bernstein.

### 1.3. A Situação do Carente Cultural no Brasil

Também no Brasil a teoria de Bernstein teve seu reflexo, originando reações na comunidade lingüística, ou por outra, incentivando a pesquisa sobre o problema da carência cultural da grande massa que ocupa os bancos das escolas públicas do país.

Em que pese as diferenças regionais de um país em desenvolvimento, o fato existe, e em proporções assustadoras nos grandes centros urbanos e industriais. A tal ponto, que a carência cultural é, hoje, uma das metas prioritárias<sup>14</sup> do Ministério da Educação e Cultura, tanto do ponto de vista teórico (incumbindo as universidades da tarefa da pesquisa), como experimental (constantes alterações e emendas na legislação do ensino).

Já temos, no Brasil, excelentes trabalhos, abordando o tema Carência Cultural, nos seus múltiplos aspectos, além de delinear, o que nos parece mais importante, o perfil do carente cultural brasileiro. É interessante notar que a maior preocupação dos estudos realizados nessa área, concentra-se no ensino pré-primário, como se esta barreira, uma vez transposta,

fosse suficiente para diminuir a defasagem entre os dados estatísticos<sup>15</sup> correspondentes ao número de alunos que ingressam nas 1<sup>as</sup> séries do primeiro grau e aos do que atingem o 3<sup>o</sup> grau. Na verdade, apesar de alguns conseguirem vencer esta primeira etapa, a condição de carente cultural não é eliminada. Ela permanece com os alunos no decorrer das séries consecutivas, carecendo, portanto, de um tratamento científico adequado.

Destacam-se entre os estudiosos voltados para o problema do carente cultural, os trabalhos de Patto (1977); Witter (1974); Montserrat (1974); Poppovic (1971/1977); Guimarães (1972); Silva (1980); Barreto (1975); Mello (1975); Bonamigo (1978); como também inúmeros estudos realizados a nível de dissertação de mestrado/doutorado<sup>16</sup>, dos cursos de pós-graduação, nas áreas de pedagogia, psicologia, sociologia e lingüística, nas universidades brasileiras.

O carente cultural brasileiro enfrenta, como todo carente cultural, os problemas gerados por uma política sócio-econômica classista, ainda que se considerem as divergências regionais, fortemente acentuadas no Brasil.

É quase impossível realizar um estudo, entre estes, sem interrelacionar aspectos como: subnutrição, fatores ambientais, relacionamento familiar, para tecer considerações sobre sua capacidade ou incapacidade de utilizar os elementos da língua, visto que

"a cultura é um absurdo se a língua - produto, instrumento, regulamentação - deixa de pertencer a quem fala, se se volta contra seus falantes, convertendo-se em arma de discriminação social".  
(conforme afirma Montserrat e Gryner, 1974)

A escola é vista pelo educando ora como obrigatória por exigência da família, ora como possibilidade de oportunizar melhores condições de vida; ou garantia de futuro a seus filhos. Ela está presa a um modelo educacional que não corresponde às necessidades da criança. Observe-se que as

"atividades desenvolvidas nas escolas primárias públicas, quer do ponto de vista do conteúdo, quer do ponto de vista metodológico, estão muito distantes do nível de capacidade da criança média brasileira"<sup>17</sup>

é a escola acaba esquecendo que, durante o processo de desenvolvimento, é preciso suprir aquilo que seu meio-ambiente não pôde dar, ou seja,

"quando o lar não pode promover adequadamente o desenvolvimento psicológico das crianças é preciso que instituições governamentais o façam, não com o objetivo de assim solucionar o problema das injustiças sociais, mas numa tentativa de, num âmbito educacional, tornar menor a possibilidade de que a pobreza seja auto-perpetuadora". (Patto, 1977)

Diante de um quadro, por vezes, estarrecedor, vislumbram-se buscas de alternativas para o problema, mesmo que, numa primeira etapa, estas sejam voltadas para o ensino pré-primário e primário até a 3ª série do 1º grau. Exemplo disso são os trabalhos de Poppovic sobre a marginalização cultural, que foram publicados pela Fundação Carlos Chagas em Cadernos de Pesquisa.

Poppovic, trabalhando com adolescentes, alunos de uma escola pública da cidade de São Paulo, procurou detectar o grau de relacionamento e os efeitos negativos dos fatores am-

bientais sobre a atuação dos alunos, porque entende que a correlação nível sócio-econômico baixo e fracasso e/ou evasão escolar, já é conhecida de todos, como também, não há mais dúvidas de que

"a falta de alimentação, a doença crônica e outros fatores... exercem influência sobre o rendimento escolar do aluno. Porém, os fatores ambientais decorrentes do nível sócio-econômico baixo, responsáveis por alguns padrões de cultura da pobreza, incidem nas deficiências e fracasso escolares". (Poppovic, 6/1972)

Para esta, marginalizados culturais são todos aqueles nascidos em famílias pobres, que acusam fracassos escolares tendendo a perpetuar sua condição devido, parcialmente, aos fatores ambientais decorrentes de sua formação cultural. Os resultados que obtive confirmaram a sua hipótese inicial, ao mesmo tempo que serviram de base para o desenvolvimento de outras pesquisas<sup>18</sup>.

Nos trabalhos mais recentes, Poppovic desenvolveu uma pesquisa com crianças de nível pré-primário com vistas a esclarecer as dúvidas que existem em relação à educação dessas crianças culturalmente marginalizadas. Suas conclusões demonstraram a importância relativa que tem, a escola, para a pobreza e suas conseqüências. Além disso ficou provada a necessidade de uma reorientação curricular e formação adequada dos professores que atuam neste tipo de comunidade. A partir dessa análise minuciosa e levando em consideração as reais condições de uma comunidade marginalizada culturalmente, propôs um programa de ensino, com um currículo de orientação cognitiva para as 1<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, visando ao processo ensino-aprendiza

gem, ao qual chamou Programa ALFA. Este programa, ora em fase experimental, foi dividido em duas partes: "ALFA - Um" (de 1ª a 3ª séries do 1º grau) e "ALFA - Dois" (de 4ª a 8ª séries do 1º grau / em fase de elaboração). Foi estruturado visando a preparação de professores e material adequado à sua aplicação<sup>19</sup>.

Justifica-se, pois, a continuidade de pesquisas que forneçam, cada vez mais, dados que descrevam e caracterizem as comunidades carentes culturais brasileiras, para que se organize e estipule metas adequadas à realidade de cada uma delas. É da mesma opinião Witter quando diz:

"as sugestões de pesquisas feitas em vários deles evidenciam não apenas grande número de questões aguardando respostas, mas também os muitos problemas a investigar e, dependendo do planejamento e da orientação dada pelo pesquisador, poderão redundar em pesquisas que se encaixem neste e naquele estágio". (Witter, 1974)

NOTAS

1. Ver Paulo Freire in "Educação e Mudança", São Paulo, Paz e Terra, 1979.
2. Observem-se os resultados obtidos por Beatriz M.A. Guimarães e Ivo Alberto Schneider in "Comportamento Verbal do Aluno em Sala de Aula e Fatores Sociológicos que o Afetam", Cadernos de Pesquisa - 16, 1972.
3. Basta, para tanto, verificar o direcionamento dado aos estudos lingüísticos a partir de Bernstein, bem como as inúmeras publicações já existentes, em sociolingüística.
4. Os termos carente cultural, deprivação cultural, marginalização cultural, criança desfavorecida, privado cultural, são empregados com o mesmo sentido, pelos diferentes teóricos.
5. "É o discurso que mostra o que tem sentido - afetivamente, intelectualmente e socialmente - e a experiência de um indivíduo constitui-se e transforma-se em função do que toma sentido para ele". (Bernstein, 1961)
6. Na sua primeira publicação, em 1958, usou os termos linguagem formal, linguagem informal, que evoluíram para Código Restrito e Código Elaborado, embora tenha sido muito criticado por isso.
7. Estas características foram estabelecidas no seu primeiro estudo, quando ainda usava os termos formal/informal.
8. "Na família, a socialização da criança realiza-se no interior de uma rede completa de contextos ligados uns aos outros, e, dentre os quais se podem isolar quatro grandes grupos:
  - 1) O contexto normativo, que compreende as relações hierárquicas através das quais as crianças tomam consciência das regras morais e dos valores que as subtendem.
  - 2) O contexto educativo, que comporta a aprendizagem pela criança de natureza objetiva dos objetos e das pessoas, assim como a aquisição das diversas técnicas.
  - 3) O contexto da criança, no qual a criança é encorajada a experimentar e a recriar o mundo à sua maneira (os

jogos fazem parte dele).

- 4) O contexto de relações no qual a criança toma consciência dos seus estados afetivos, da psicologia "dos outros", da sua identidade e da dos outros". (Marcellesi e Gardin, 1975).
9. Conforme os resultados de W.P. Robinson and C.D. Greed. "Percentual and Verbal Discriminations of "elaborated" and "restricted" cod users", in Class, Codes and Control, volume 2, 1973.
10. Pelo fato de o pesquisador ter publicado seus artigos em épocas e revistas diferentes, abordando temas diversos, que porém interrelacionavam-se com o problema de origem.
11. "As variações sociais ou socioletos são tipos de convenções de fala dos grupos, que frequentemente estão sujeitas a uma escala de prestígio e ascensão a outros grupos sociais (p.e. classes sócio-economicamente ou ideologicamente reprimidas) podendo tornar-se sujeito de um conflito entre eles..." (Dittmar, 1976).
12. "... ele tenta conceber a origem do comportamento de uma classe específica (relação mãe-filho) como inadequado. Isto não explica como o comportamento da mãe é transmitido para a criança e, também, observa o fato de que as crianças até certo ponto são autodidatas... Precisamente este ponto revela que as crianças necessitam de estímulos do seu meio-ambiente e não devem contar exclusivamente com estímulos dados pela mãe". (Dittmar, 1976).
13. Ver Joshua.A. Fischman in "What Has the Sociology of Language to Say to the Teacher, Language in Sociocultural Chang", 1972.
14. Conforme III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, MEC, 1980/1985, p. 14.
15. Publicados pelo IBGE (1965) compreendendo ingressantes em 1960, com acompanhamento até 1964.
 

1º ano primário	100%	Matrícula Geral:	8.535.823
2º ano primário	39,5%	Matrícula efetiva:	7.357.711
3º ano primário	28,2%	Aprovações:	4.891.803
4º ano primário	18,1%	Evasão:	14%

Reprovação: 34%

Evasão/reprovação: 43%

16. Destaque-se Maria Selma da Câmara Lima Pereira in "Competência Lingüística em Pré-escolares de NSEC Distintos", 1977, com dissertação defendida na UFSC.
17. PATTO, Maria H.S. Privação Cultural e Educação Pré-Primária, Rio, José, Olympio, 1977. p. 18.
18. Com a mesma amostra fez uma análise das características psicológicas do grupo, usando como variável o vocabulário. Os resultados revelaram que os alunos têm dificuldades em lidar com categorias, o que implica numa dificuldade de hierarquização no uso da linguagem, a um nível maior de abstração conceitual.
19. Conforme Ana Maria Poppovic in "Programa ALFA: Um Currículo de Orientação Cognitiva para as Primeiras Séries do 1º Grau Inclusive Crianças Culturalmente Marginalizadas Visando ao Processo Ensino-Aprendizagem". Cad. de Pesquisa - 21, 1977: "Marginalização Cultural: Subsídios para um Currículo Pré-Escolar". Cad. de Pesquisa - 14, 1975.

## CAPÍTULO II

### COMPLEXIDADE SINTÁTICA: GRADAÇÃO

A carência cultural existe. Não só por ser simplori- camente verificável através da audição ou visão, como também por ser compreensível a partir do conhecimento dos resultados das pesquisas já realizadas, muitas vezes, sofisticadamente, pelos estudiosos. Todavia a maior preocupação dos pesquisado- res não deve ser restrita à enumeração de causas ou consequên- cias do problema: carência cultural. A necessidade de estabele- cer um elo entre os elementos exteriores ao indivíduo e as suas predisposições interiores<sup>1</sup> é vital para compreensão e aceitação do problema. Isto ainda não é tudo ou pelo menos, não diz tudo sobre o fato. São, evidentemente, dados que consubs- tanciam conclusões generalizantes, representativas, até certo ponto, porque chamam a atenção da comunidade lingüística para um fenômeno que está ocorrendo e se modificando, tão veloz quanto veloz se desenvolve o processo histórico da sociedade. Resta saber, então, por onde começar. Em que momento a carên- cia cultural se torna real numa comunidade falante? Através de que elementos podemos realmente afirmar que se trata de carên- cia cultural?

O ponto de partida para estudos desse gênero é sem- pre o discurso<sup>2</sup>. Seja ele oral ou escrito, atua como elemento revelador tanto dos traços lingüísticos, como das característi- cas psico-sócio-econômicas do falante. É nele, portanto, que vamos encontrar subsídios para exemplificar e fundamentar o cognome carência cultural através da análise minuciosa dos ele- mentos que o constituem.

A delimitação da área de estudo, dentro do complexo discurso, é um fator de extrema importância na pesquisa lingüística. O discurso impõe-se, como objeto de estudo, por reunir em si os múltiplos aspectos lingüísticos. Determinar qual destes é prioritário para o problema da carência cultural, é atribuição do pesquisador. Só este poderá direcionar o seu trabalho, de acordo com seus interesses e a complexidade sintática que o aspecto escolhido requer.

Nas publicações mais recentes pode-se observar que a complexidade sintática do discurso oral e escrito tem sido, incontestavelmente, o foco da atenção dos estudos lingüísticos nas duas últimas décadas. Se os anos sessenta se caracterizaram pela atenção especial dada à Sintaxe e à Semântica, principalmente após a repercussão da teoria de Chomsky, os anos setenta, por sua vez, abriram espaço para novos ramos da lingüística: a sociolingüística, a psicolingüística, etc. A sintaxe, desde então passou a ser intensamente explorada pelos lingüistas, por entenderem estes que é a parte da lingüística capaz de explicar e inter-relacionar competência - produção - meio ambiente, no comportamento lingüístico<sup>3</sup> de uma comunidade.

A caracterização de uma comunidade lingüística pela análise do discurso reclama para si a determinação de uma forma sistemática, metodológica, ou seja, de um instrumento que possa servir como critério de avaliação<sup>4</sup> na análise do discurso. Determinar o grau de complexidade sintática presente no discurso é sem dúvida uma das formas de se comprovar a existência, ou não, de carência cultural.

A complexidade sintática, que resulta de idéias estruturadas pela combinação das unidades significativas da frase, é gerada, no discurso, por um conjunto de regras que atuam

sobre a ordenação das palavras na frase e das frases no próprio discurso sem, contudo, romper a relação lógica das frases, entre si, ou ferir o processo de correção gramatical. A frase torna-se mais ou menos complexa, à medida que dispõe de várias seqüências de constituintes coordenados ou subordinados<sup>5</sup> uns aos outros. Logo, se as frases formam uma seqüência de constituintes, as frases complexas nada mais são do que a sua transformação pela inserção da conjunção, em frases maiores, estabelecendo, assim, graus de complexidade, não pela extensão da frase, mas sim pela disposição dos sintagmas na frase.

"... as frases não são apenas seqüências lineares de elementos, mas formam-se de "camadas" de constituintes imediatos, pela combinação e distribuição destes constituintes na cadeia da fala..." (Lyons, 1979)

Na revisão de literatura observaram-se vários tipos de abordagens, cuja finalidade foi determinar ou estabelecer a complexidade sintática do discurso (oral e/ou escrito), de crianças e/ou adolescentes, em idade escolar. Tais tentativas acontecem sempre pela escolha de um aspecto da sintaxe, como por exemplo, o número de nominalizações, de subordinações, a quantidade de advérbios na frase e, mais raramente, o número de coordenações ou medidas especiais, criadas pelo próprio linguísta (exemplo: a unidade T de Hunt).

Bernstein (1962), trabalhando com uma amostra formada de 52 jovens em idade escolar, de classes sociais diferentes, procurou levantar, no discurso oral destes, o grau de conhecimento dos elementos gramaticais, e o seu emprego na elaboração do discurso. Supunha este, a princípio, que o número de

desvios e a falta de estruturas complexas no discurso dos jovens de classe inferior atestariam as diferenças de códigos entre as duas classes sociais. Dividiu a amostra pelo resultado dos testes de maturidade intelectual, coletando, posteriormente, o "corpus" (1.800 palavras) através de gravação. Tais gravações foram analisadas quanto à: extensão da frase; fluência vocabular e complexidade verbal com a finalidade de estabelecer níveis de emprego dos elementos estruturais no discurso. Concluiu que

"Os resultados da nossa pesquisa mostram claramente que as escolhas sintáticas e as escolhas lexicais obedecem a princípios estabelecidos, conforme a classe dos elementos que fazem parte do grupo. A qualidade das diferenças no interior do discurso forma sub-grupos talvez diferentes, porém são diferenças que pertencem apenas ao nível dos registros sintático e lexical".  
(Bernstein, 1975)

Bohn (1977), acreditando que a performance pode mostrar a competência lingüística da criança, buscou examinar os tipos de estruturas lingüísticas existentes na linguagem oral de crianças pré-escolares para posteriormente compará-las às estruturas dos livros didáticos (cartilhas) utilizadas pelos professores, na iniciação à leitura e à escrita. Para seleção da amostra considerou as variáveis: idade, nível cultural, social e econômico da família. Delimitou o estudo aos fatores sociolingüísticos, psicolingüísticos e modelos gramaticais disponíveis, com o objetivo de tentar descrever uma gramática completa da linguagem oral, de crianças pré-escolares brasileiras. O corpus, que se constituiu de gravações do discurso oral das crianças e dos textos das cartilhas selecionadas, foi analisa-

do com a finalidade de, a partir da complexidade sintática das estruturas encontradas, verificar a maturidade da competência gramatical das crianças, necessária à compreensão das cartilhas e ao desenvolvimento da habilidade de leitura. Concluiu que a fala espontânea das crianças não revela discrepâncias entre a gramática da criança e a gramática do adulto, visto que o modelo lingüístico adquirido pelas crianças está baseado na competência dos adultos. Quanto às estruturas, houve similaridades (entre a distribuição de padrões) e discrepâncias (emprego dos pronomes reflexivos) entre as categorias gramaticais analisadas na linguagem das crianças e na linguagem das cartilhas.

Broeck (1977), no seu estudo, procurou estabelecer a relação entre a dimensão restrito-elaborado e a dimensão dialeto-standard na linguagem de 8 informantes masculinos (4 de classe média e 4 de classe operária); em três situações: formal, semi-formal e informal. Para isso, buscou esclarecer o grau de complexidade sintática no discurso oral dos informantes, utilizando como medida: "Mean length of T-unit, subordinationindex, multiple em bedding index, Passive index e Agentless passive vs. active with dummy subject". Constatou, através dos resultados, que o grau de complexidade sintática não são diferenças de habilidade cognitiva, mas sim, diferenças de estilo, motivadas pela classe social do falante.

Lindenfeld (1968), considerando como variáveis a classe social e a situação (formal/informal) e, utilizando como dados as respostas dadas ao questionário e às gravações do discurso de 24 sujeitos, realizou uma pesquisa baseada em três dimensões: sociológica, contextual e lingüística. Foi, sobretudo, uma tentativa de correlacionar os elementos lingüísticos

e não-lingüísticos, explicitando, desse modo, algumas regras, pelas quais membros da sociedade podem, intuitivamente, categorizar os falantes e as situações de fala. O discurso foi analisado pela determinação da complexidade da estrutura da sentença, através de uma escala de complexidade sintática (seleção e frequência do emprego de algumas transformações) que observasse os tipos de encaixes por subordinação, relativização e nomilizações. Concluiu que o grau de complexidade sintática é determinado pela situação e dependente da classe social a que pertençam os sujeitos. As diferenças só aparecem quanto ao estilo do desempenho, fator que os identifica socialmente. Afirma ainda, que

"... a nossa categorização dos falantes no interior de uma cultura é intuitiva, baseada num conhecimento superficial das relações implícitas existentes entre a estrutura lingüística, a estrutura sociológica e a estrutura contextual". (Lindenfeld, 1972)

Essa variedade de métodos de avaliação para comprovar a existência ou não de complexidade sintática no discurso leva a crer que os diferentes níveis de estruturas são adquiridos ao longo da vida, principalmente nos cinco primeiros anos de vida da criança (período em que adquirem as estruturas básicas da língua). Isto não significa que haja uma dependência direta entre idade cronológica e o desenvolvimento das estruturas sintáticas. Outros fatores (lingüísticos, sociolingüísticos) ligados à capacidade de memória, necessária à aplicação de regras na formação de estruturas complexas, afetam o desempenho lingüístico da criança durante seus diferentes estágios de desenvolvimento<sup>7</sup>.

O enriquecimento, extensão e expansão das estruturas produzidas permitem maior flexibilidade na expressão, consequentemente, apresentam um índice elevado de complexidade sintática na elaboração do discurso. Dentro desta perspectiva, a complexidade sintática no discurso dos sujeitos dependerá da quantidade de estimulação verbal recebida durante as fases de aquisição da linguagem e não só das diferenças de classes sociais, situação ou modelo gramatical adquirido. Esses elementos poderão contribuir para as noções de correção de linguagem, fluência vocabular, prestígio social e cultural, porém, não constituem em si uma ameaça à estruturação do discurso.

"... a teoria da linguagem proporciona (de alguma maneira) um conjunto universal de regras e de restrições de boa formação que originam um conjunto fechado de conceitos (isto é, fórmulas bem montadas pela soma dos seus predicados), porém toda a gramática consiste num conjunto de transformações que planejam (de certo modo) cada conceito dentro de um conjunto muito grande de estruturas superficiais que podem ser utilizadas para expressá-los". (Lakoff e Ross, 1974)

A importância da complexidade sintática, como medida, se estabelece a partir do momento em que o pesquisador pretende descrever uma comunidade lingüística específica, com o objetivo de verificar, pelo desempenho, a competência lingüística dos falantes. Não como forma de rotulação (restrito/elaborado), mas sim, como meio de poder criar instrumentos adequados à estimulação e desenvolvimento da complexidade sintática no discurso de crianças em idade escolar. Segundo Chomsky (1976)

"... a faculdade de linguagem é um atributo comum à criatura hu-

mana, determinada geneticamente, por uma parte da mente humana. No entanto, da interação com o meio ambiente, esta faculdade da mente torna-se articulada e culta, originando, no adulto um conhecimento superficial do sistema da linguagem".

No Brasil são poucos, ainda, os trabalhos destinados a mensurar a complexidade sintática no discurso de comunidades lingüísticas. Contudo, o interesse por esse tipo de estudo começa a aumentar. Eles surgem ora como tentativa de criar métodos que auxiliem o desenvolvimento da maturidade sintática, ora como meio de quantificar e qualificar as estruturas sintáticas encontradas no discurso de crianças, adolescentes ou adultos, que fazem parte de determinada comunidade lingüística<sup>8</sup>.

A atenção voltada para a complexidade sintática, como medida, parte do pressuposto de que esta deva ser analisada, diretamente, na estrutura de superfície das sentenças, por entenderem-na como suficiente ao representar a capacidade de produção lingüística dos indivíduos. De conformidade com a idéia de que é pelo desempenho que se conhece a competência lingüística do falante, estão a grande parte dos lingüistas. Todavia, o domínio das normas da língua varia de pessoa para pessoa, transformando-se mais em um traço de distinção social e cultural, do que em uma competência propriamente dita. Exemplo disso é o trabalho coordenado pela professora da Faculdade de Letras da UFRJ, Miriam Lemle (1977), que foi financiado e publicado pela Fundação FORD e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

### 2.1. A Proposta de Lemle e Naro

Partindo-se do princípio de que é direito de todos desenvolver a capacidade no uso do código, cabe à instituição ESCOLA a tarefa de exigir, do sistema educacional, instrumento de trabalho que se adapte à realidade do educando, a fim de que os mesmos tenham igualmente acesso ao nível cultural que a sociedade reconhece como ideal.

Seguindo essa linha de pensamento, Lemle e Naro (1977) desenvolveram uma investigação tentando configurar alguns aspectos da língua portuguesa, tal como é utilizada na comunicação oral e escrita.

Trabalhando com vinte informantes de ambos os sexos, todos alunos das classes do MOBREAL, na cidade do Rio de Janeiro, dentro da faixa etária de 17 a 50 anos, moradores da área urbana, tentaram verificar pontos de diferenciação entre as variedades de língua falada e as variedades de língua escrita, porque entendem que o conhecimento dos pontos divergentes possibilita a premonição de dificuldades de aprendizagem, e serve de informação à gradação do material didático.

Avaliaram dois aspectos de divergência interdialetoal: a capacidade de manejo da estruturação sintática em si, usando uma regra gramatical específica: a concordância entre sujeito e verbo<sup>9</sup>.

Partiram da observação de que o estudo sintático das sentenças produzidas na fala mostra que estas tendem a ser mais simples do que certas variedades produzidas na escrita, passando em seguida à tentativa de estabelecer uma gradação da complexidade sintática de ambas as produções, através da complexidade sintática das estruturas analisadas.

O corpus obtido se constituiu de entrevistas gravadas com os informantes, e de revistas, jornais, livros, etc. indicados pelos próprios informantes. Consistiu de sentenças extraídas, aleatoriamente, das revistas, jornais, literatura nacional, etc.; e das sentenças produzidas durante a entrevista, as quais foram selecionadas segundo a sua complexidade.

Para estabelecer a complexidade sintática trabalhou apenas com a estrutura superficial das sentenças, embasada nos estudos recentes da Psicolinguística e da teoria gramatical. A primeira, tendo como hipótese, relacionar o desempenho no processamento das sentenças com a distância derivacional entre a estrutura superficial e a pseudo estrutura profunda, que refutada, passou a reinterpretar a estrutura superficial. A segunda, tomando a linha da semântica interpretativa, tenta clarificar as generalizações gramaticais para o aproveitamento adequado do léxico. A este cabe a responsabilidade de explicar as numerosas sinonímias construcionais, mantendo, assim, a estrutura sintática próxima à forma superficial das sentenças. Logo, a complexidade sintática do discurso dependerá do número de encaixes à esquerda, ou então, da posição do sintagma (formado de um ou mais itens lexicais) na estrutura sintática, disso resultando a necessidade de ser medida, diretamente na estrutura superficial da sentença, para estabelecer, metodologicamente, os graus de complexidade que cada estrutura produzida contém.

## 2.2. O Método

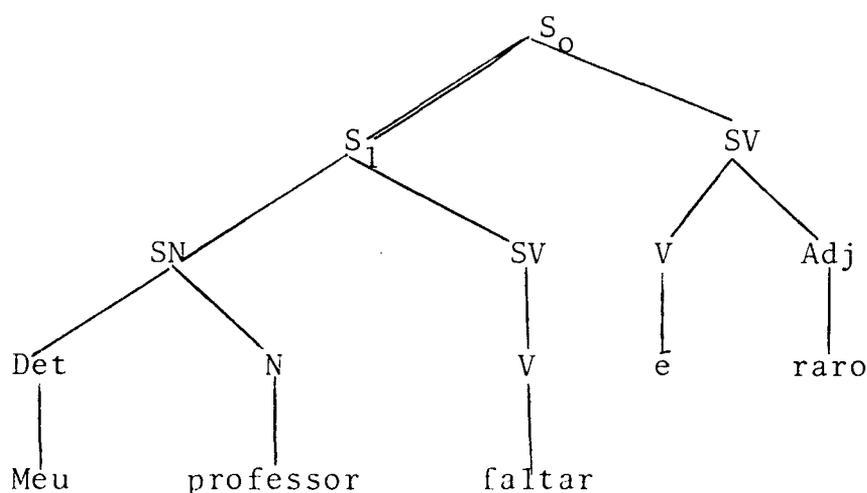
Para poder medir a complexidade sintática das estruturas levantadas, precisou construir um método que lhe possibi

litasse avaliar o problema da complexidade sintática e quantificá-lo em relação ao desempenho. Tal método encontra apoio em dois modelos de desempenho da integração sintática: a profundidade de encaixe e o cálculo dos nódulos (aberto/fechado). Ou seja:

Profundidade de encaixe - parte da hipótese de que o processamento de nódulos encaixados à esquerda e ao centro difere dos nódulos encaixados à direita. Tal diferença está na maior exigência imposta à memória, para o processamento dos constituintes de esquerda, já que estes exigem registro cumulativo aos vários constituintes em processamento simultâneo (constituintes de direita).

Cálculo dos nódulos - entendendo a produção da sentença como um cálculo que se processa linearmente da esquerda para direita e de cima para baixo, propôs os conceitos: nódulo aberto e nódulo fechado. O nódulo fechado completa-se quando o cálculo atingiu, da esquerda para a direita, a etapa de processamento do seu último nódulo constituinte. Exemplo:

O diagrama em árvore da frase - Meu professor faltar é raro, representa a estrutura sintática:



onde, ao enunciar o determinante meu, três nódulos se abrem: SN,  $S_1$  e  $S_0$ . Enunciando professor, nódulo constituinte de SN, o cálculo de SN está fechado, ficando em aberto  $S_1$  e  $S_0$ . Ao mencionar SV faltar, constituinte de  $S_1$ , este passa a nódulo fechado, restando em aberto  $S_0$ . Ao emitir é obtém-se um só nódulo aberto do SV que o domina, uma vez que  $S_0$  atingindo o processamento de SV, seu último constituinte, já está fechado. À enunciação de raro correspondem só nódulos fechados, por ser um enunciado final de um constituinte final. Se, no entanto, in vertermos a posição dos sintagmas teremos:

É raro meu professor faltar.

onde, é = 2 nódulos abertos SV e  $S_0$

raro  $\subset$  um nódulo aberto dominando o  $S_0$ , pois SV atingiu o último nódulo - filho.

meu = 2 nódulos abertos SN e  $S_1$

professor = a um nódulo aberto  $S_1$

faltar = a zero nódulos abertos

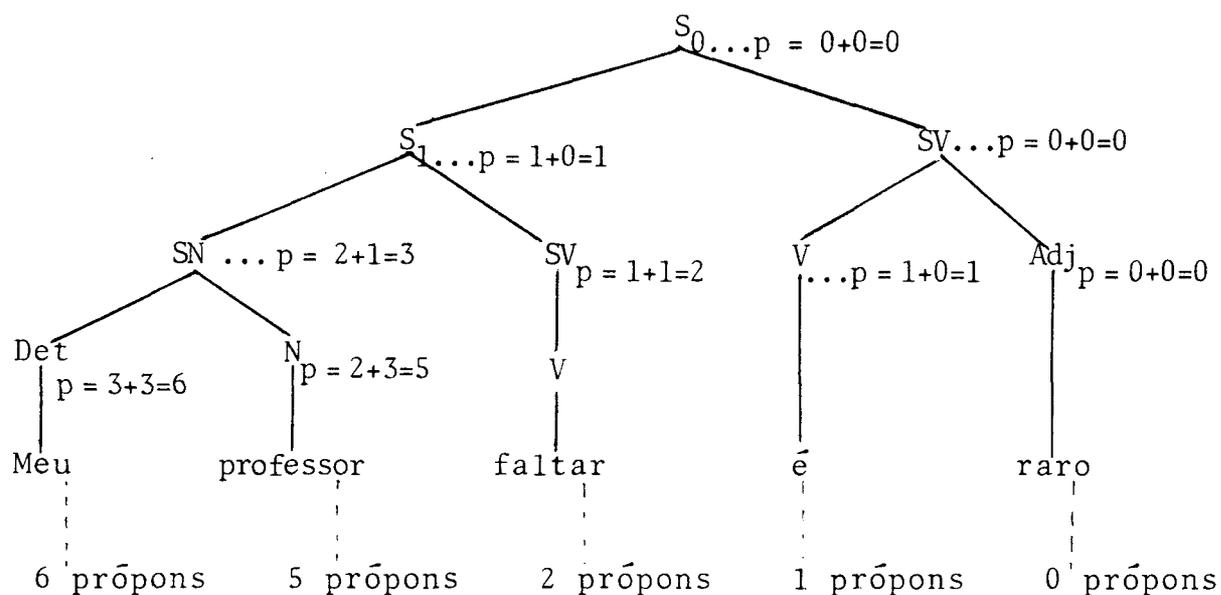
### 2.3. A Quantificação

O fato de a ramificação à esquerda contribuir para a complexidade sintática, porque sobrepõe os nódulos abertos, fez derivar um algoritmo de quantificação da complexidade sintática das sentenças produzidas. Esse algoritmo computaria o número de cálculos em suspenso na altura do cálculo de cada constituinte, dando peso mais alto aos nódulos que não estivessem na posição final de cada constituinte, considerando também, seu nível de encaixe na configuração sintática em que aparece inserido.

A esta unidade de medida de complexidade sintática, denominou

profundidade ponderada = PRÓPON.

Assim, a complexidade sintática da sentença é a soma do número de própons das palavras que a constituem. O peso em própons de cada palavra é obtido aditivamente e cumulativamente, desde o topo da árvore até o item lexical em questão. A cada nó do percurso, o peso resultará da soma de duas parcelas: número de nós abertos que o dominam + o número de própons atribuído ao nó-pai. Exemplo:



Peso total da sentença:  $6+5+2+1+0 = 14$  própons

Considerou esse método de contagem uma tentativa de traduzir quantitativamente o processamento da computação mental da sentença, ou seja, o cálculo mental realizado pelo falante para configurar sintaticamente a sentença. Nesta se observa que o algoritmo leva em conta, na ponderação de cada nó, o peso que ele recebe da posição que ocupa, mais a carga de nós mantidos em aberto.

O método de quantificação em própons procura estabe-

lecer a complexidade sintática presente no discurso dos falantes ao medir o cálculo mental por estes realizado; porém, a mensuração sintática admite, além do peso sintático por palavras, outras medidas como: o Índice de Posição Estrutural, a Densidade de um sintagma, e o Floor de um nóculo.

Tais medidas visam a comprovar a profundidade da complexidade presente nas sentenças produzidas; se quiserem:

O Índice de Posição Estrutural (ISP) atribuído a cada nóculo resulta do cálculo do peso em própons, desde a raiz da árvore até o próprio nóculo, logo, a medida de ISP reflete o grau de encaixe e relata a carga computacional que incide sobre cada nóculo, em decorrência de sua posição na árvore. Assim, no exemplo acima teríamos:

ISP = 6521 respectivamente.

A Densidade de um sintagma (S...dens) corresponde ao peso em própons da sentença, dividido pelo número de palavras da sentença; por conseguinte, a densidade será tanto mais alta, quanto mais ramificar à esquerda. Exemplo:

Peso total da sentença:  $6+5+2+1+0 = 14$  própons

S...dens =  $\frac{14}{5} 2,8$

#### 2.4. Experimentação

A validação ou não de um procedimento analítico depende, evidentemente, da sua aplicação à realidade concreta, isto é, da sua aplicação às sentenças retiradas do corpus, objeto de estudo, aproveitando a medida em curso proposta por

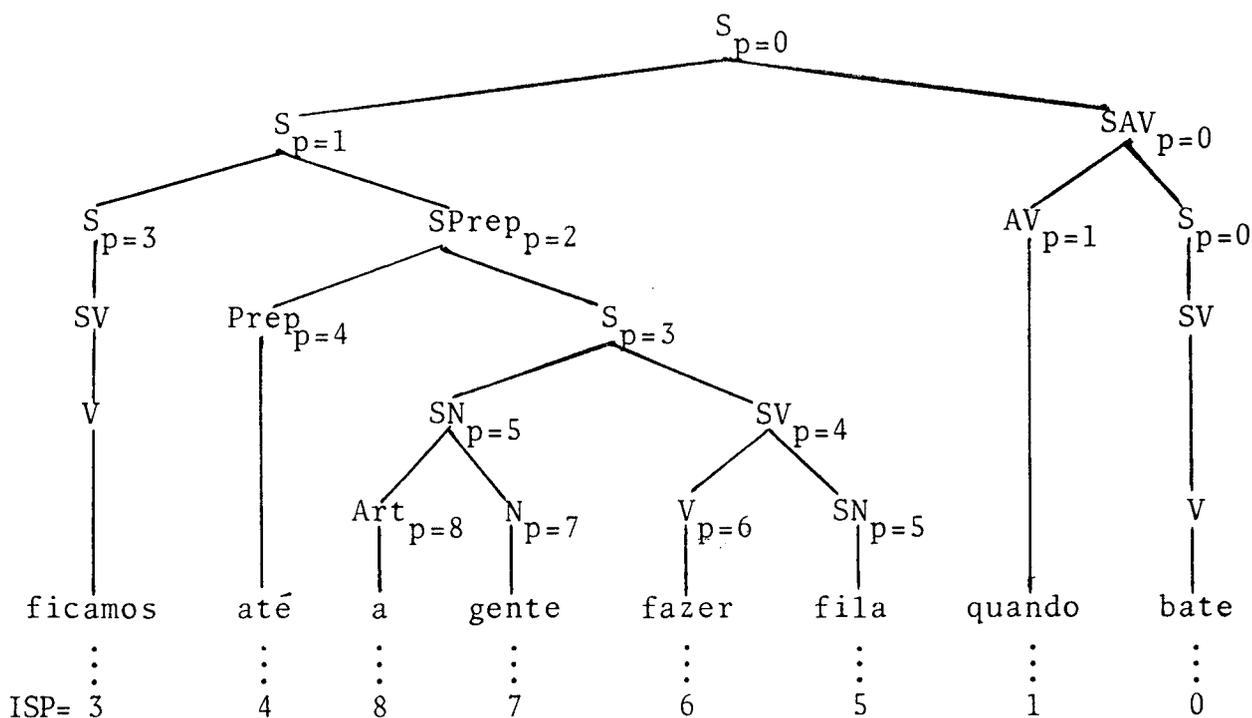
Lemle e Naro (1977). Sua aplicabilidade à análise do discurso oral e escrito dos alunos componentes da amostra, ou seja, mais especificamente, sobre as oitenta (80) sentenças de melhor formação, retiradas do discurso oral e escrito dos alunos que compõem a amostra, tem por finalidade verificar:

- a) que tipos de sentenças complexas podem produzir;
- b) que diferenças poderão surgir de uma série para outra;
- c) que grau mínimo ou máximo de complexidade conseguem realizar durante seu desempenho lingüístico<sup>10</sup>.

Processando a partir da estrutura de superfície, a posição e o número de itens lexicais formadores de cada seqüência revelam o tipo de estruturas, ficando sua quantificação a cargo do próprio método.

Aluno 1: discurso oral<sup>11</sup>

1. Ficamos, até a gente fazer fila quando bate.



$$\text{Peso total} = 3+4+8+7+6+5+1+0 = 34 \text{ pr\u00f4pons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{34}{8} = 4,2$$

2. Estudar para a gente aprender mais.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccc} \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ 1 & 1 & 3 & 2 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 1+1+3+2+1+0 = 8 \text{ pr\u00f4pons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{8}{6} = 1,3$$

Discurso Escrito

3. Ela acendeu um f\u00f4sforo e viu a vov\u00f4.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 5 & 4 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+4+5+4+1+1+1+0 = 19 \text{ pr\u00f4pons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{19}{8} = 2,3$$

4. Ela, para atravessar a rua, tinha que correr, mas ela perdeu o sapato.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 6 & 8 & 10 & 12 & 11 & 4 & 5 & 4 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 6+8+10+12+11+4+5+4+1+1+1+1+0 = 64 \text{ pr\u00f4pons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{64}{13} = 4,9$$

Aluno 2 - Discurso Oral

5. Quando me levanto, eu tomo caf\u00e9, lavo o rosto, arrumo minha cama, depois eu almoço, vou para o col\u00e9gio, chego em casa, fa\u00e7o meus temas e da\u00ed, eu vou dormir.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 6 & 8 & 7 & 7 & 9 & 8 & 8 & 10 & 9 & 6 & 7 & 6 & 1 & 6 & 5 & 7 & 9 & 11 & 10 & 5 & 6 & 5 & 1 & 3 & 4 & 3 & 0 \end{array}$$

Peso total = 6+8+7+7+9+8+8+10+9+6+7+6+1+6+5+7+9+11+  
 10+5+6+5+1+3+4+3+0 = 167 própons

$$S...Dens = \frac{167}{31} = 5,3$$

6. Eu passaria cera na casa e, também, tem minha irmã que viria me ajudar, ela tem oito anos.

ISP =  $\begin{matrix} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 6 & 1 & 6 & 8 & 7 & 4 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{matrix}$

Peso total = 3+4+5+6+7+6+1+6+8+7+4+5+6+5+1+1+1+0 =  
 76 própons.

$$S...Dens = \frac{76}{19} = 4,0$$

Discurso Escrito

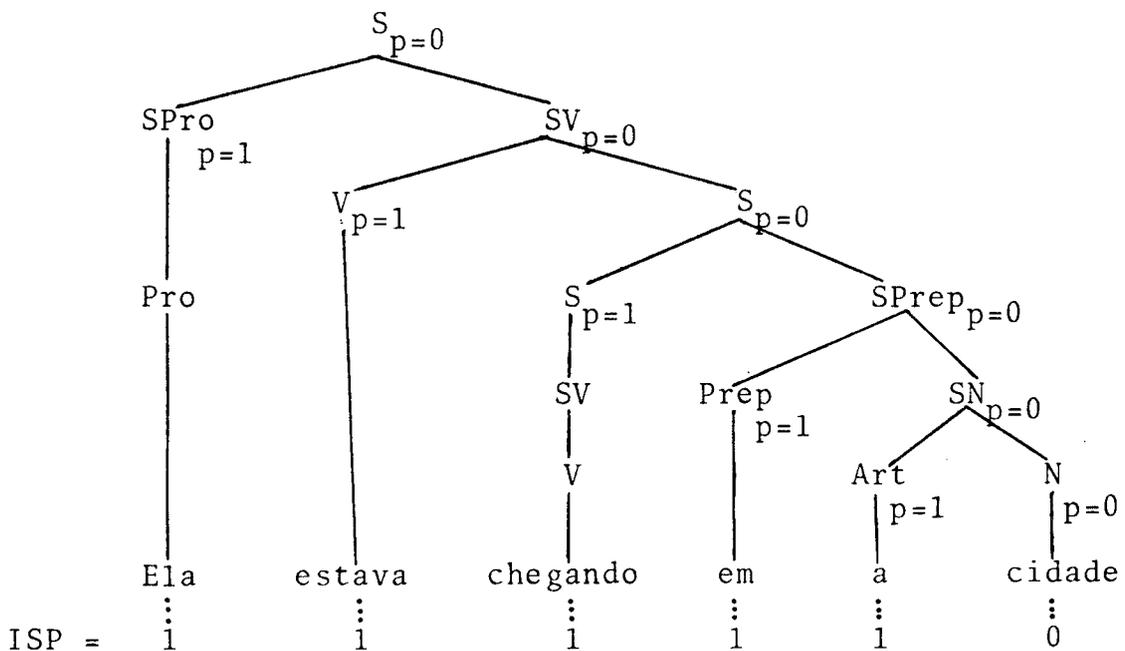
7. O menino pegou o sapato da menina e saiu correndo

ISP =  $\begin{matrix} \vdots & \vdots \\ 6 & 5 & 4 & 5 & 5 & 6 & 7 & 6 & 1 & 1 & 0 \end{matrix}$

Peso total = 6+5+4+5+5+6+7+6+1+1+0 = 46 própons

$$S...Dens = \frac{46}{11} = 4,1$$

8. Ela estava chegando na cidade.



Peso total = 1+1+1+1+1+0 = 5 própons

$$S...Dens = \frac{5}{6} = 0,8$$

Aluno 3 - Discurso Oral

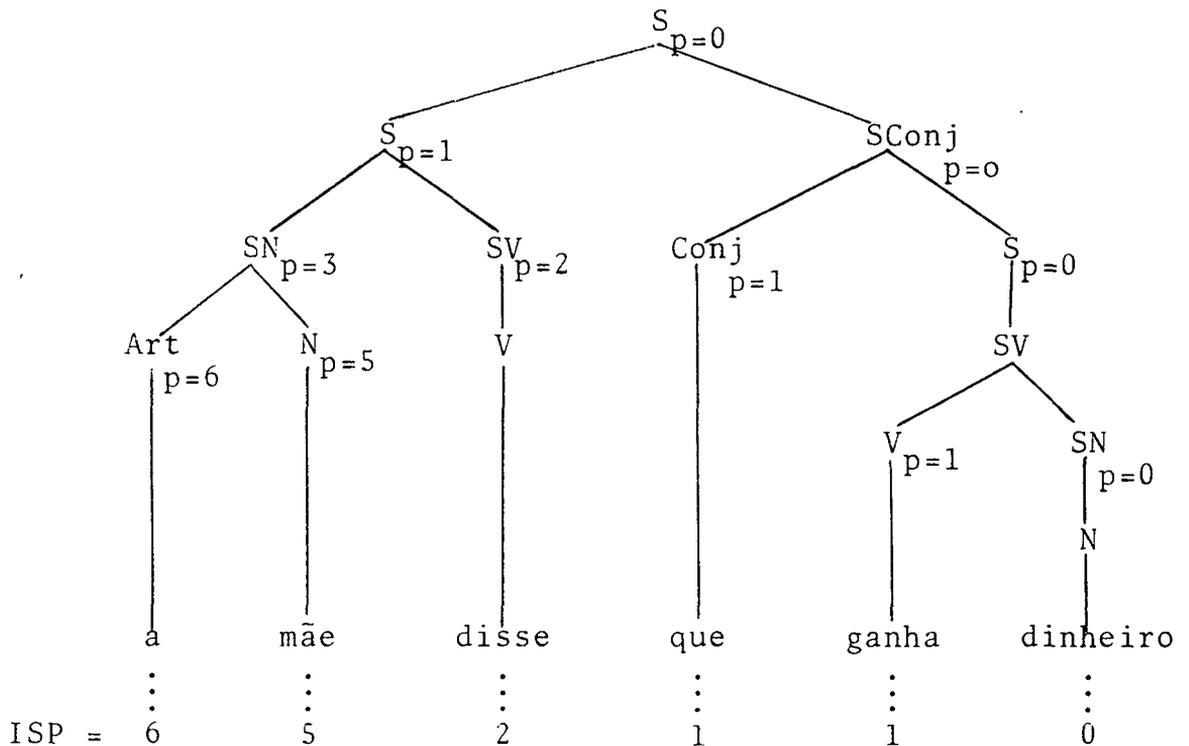
9. Eu vou, almoço e já me apronto para ir para a escola.

$$ISP = \begin{array}{cccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 6 & 5 & 2 & 1 & 3 & 4 & 3 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

Peso total = 6+5+2+1+3+4+3+1+1+1+1+0 = 28 própons

$$S...Dens = \frac{28}{12} = 2,3$$

10. A mãe disse que ganha dinheiro.



Peso total = 6+5+2+1+1+0 = 15 própons

$$S...Dens = \frac{15}{6} = 2,5$$

## Discurso Escrito

11. Era uma vez, uma menina que vendia fósforos.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 4 & 5 & 4 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+4+4+5+4+1+1+0 = 22 \text{ própons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{22}{8} = 2,7$$

12. Ela acendeu um fósforo e começou a chorar.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 5 & 4 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+4+5+4+1+1+1+0 = 19 \text{ própons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{19}{8} = 2,3$$

## Aluno 4 - Discurso Oral

13. Eu não vi porque estava lá fora.

$$\text{ISP} = \begin{array}{ccccccc} \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ 6 & 5 & 2 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 6+5+2+1+1+1+0 = 16 \text{ própons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{16}{7} = 2,2$$

14. Depois de trabalhar, voltarei para casa.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccc} \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 3 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+4+3+1+1+0 = 12 \text{ própons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{12}{6} = 2,0$$

## Discurso Escrito:

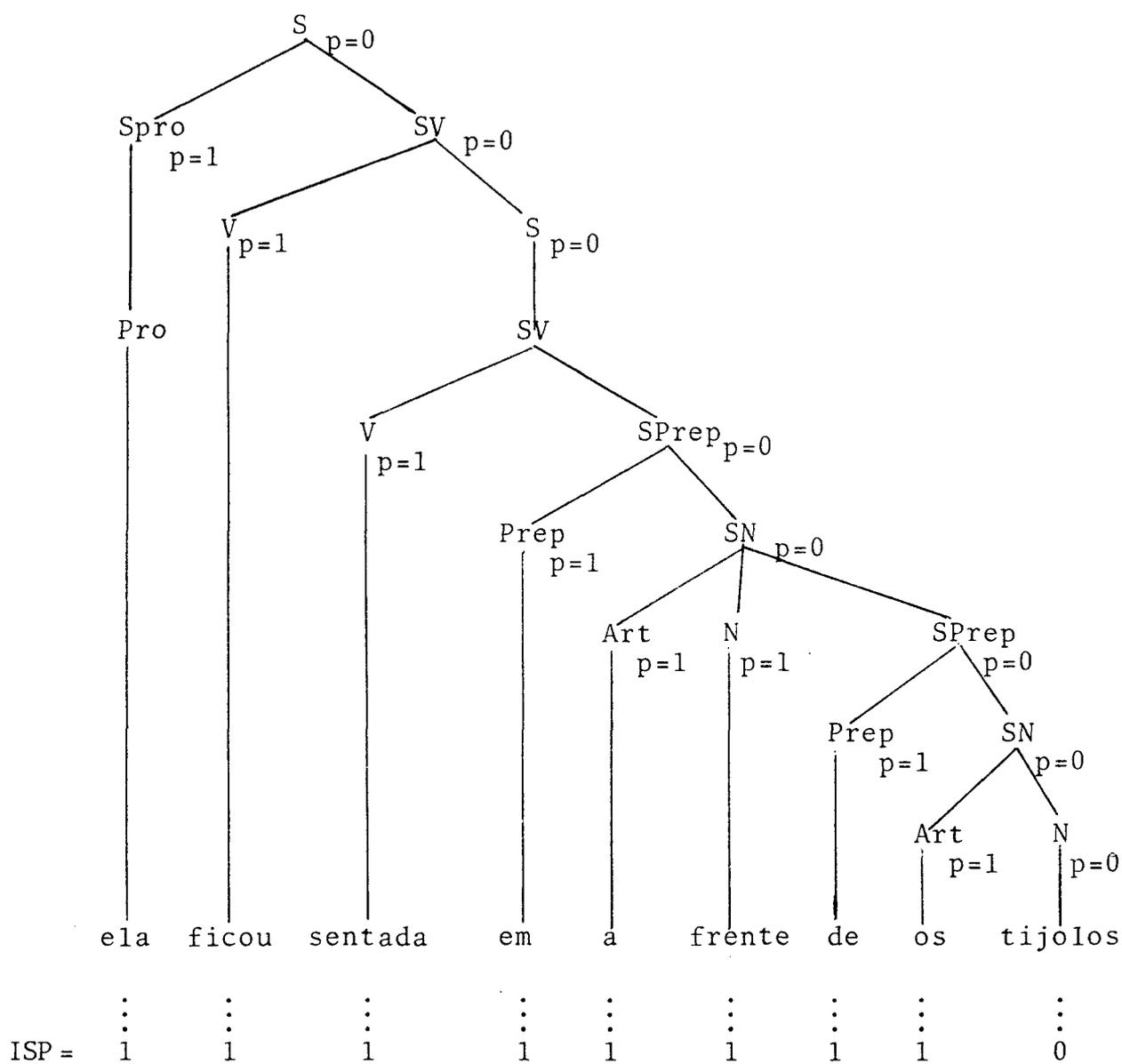
15. Quando ela viu a vela apagar, ficou curiosa.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 5 & 6 & 6 & 5 & 1 & 0 \end{array}$$

Peso total = 3+4+5+6+6+5+1+0 = 30 própons

$$S...Dens = \frac{30}{8} = 3,7$$

16. Ela ficou sentada na frente dos tijolos

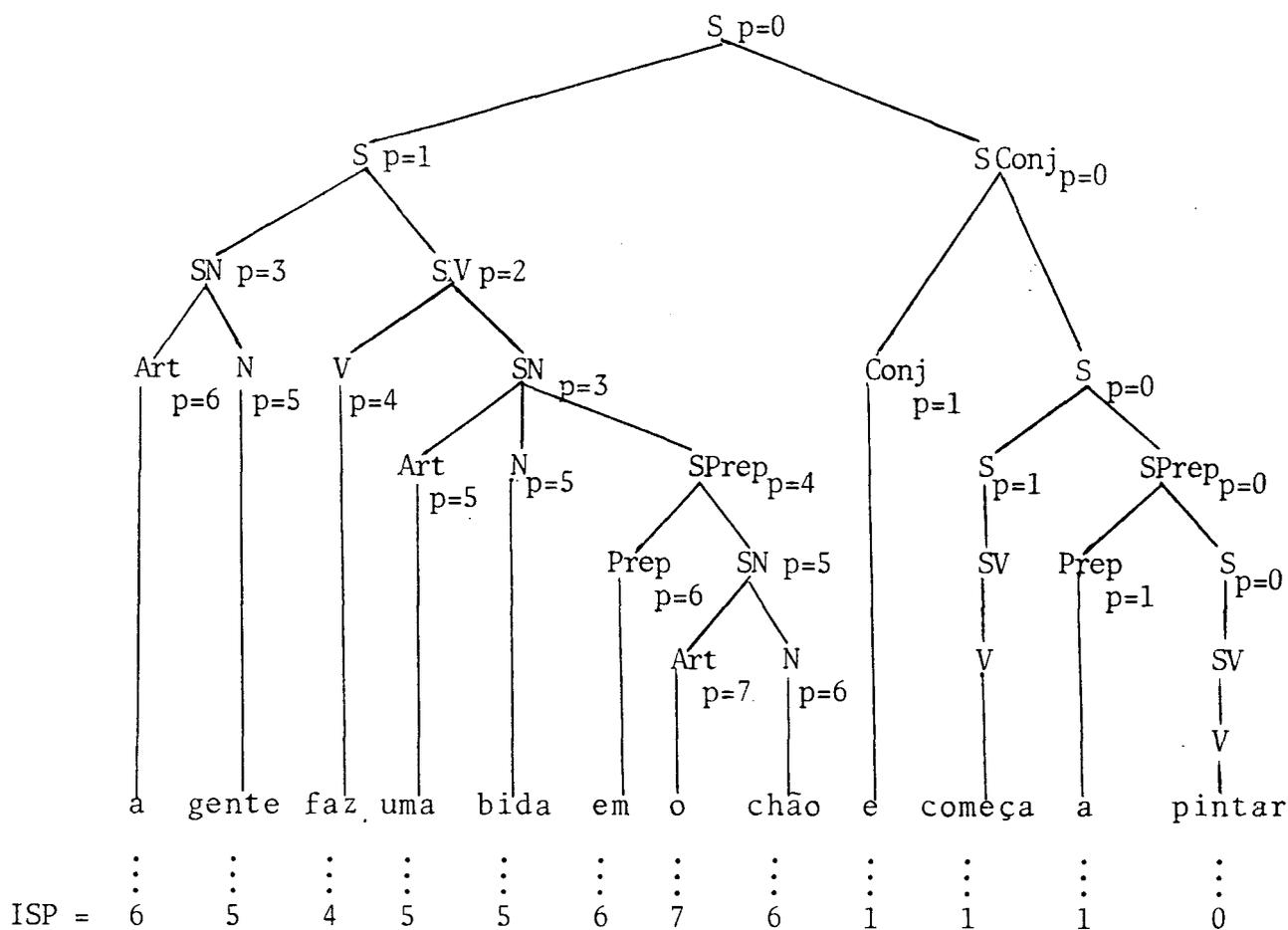


Peso total = 1+1+1+1+1+1+1+1+0 = 8 própons

$$S...Dens = \frac{8}{9} = 0,8$$

## Aluno 5 - Discurso Oral

17. A gente faz uma bida no chão e começar a pintar.



Peso total =  $6+5+4+5+5+6+7+6+1+1+1+0 = 47$  própons

$$S\dots Dens = \frac{47}{12} = 3,9$$

18. Pega as pecinhas e bota tudo no lugar.

$$ISP = 3 \quad 4 \quad 3 \quad 1 \quad 1 \quad 1 \quad 1 \quad 1 \quad 0$$

Peso total =  $3+4+3+1+1+1+1+1+0 = 15$  própons.

$$S\dots Dens = \frac{15}{9} = 1,6$$

Discurso Escrito:

19. A neve cobriu o telhado das casas.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 2 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+2+1+1+1+1+1+0 = 10 \text{ própons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{10}{8} = 1,2$$

20. Nos pés tinha o sapato de sua mãe, mas era muito grande.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 6 & 5 & 4 & 4 & 5 & 6 & 7 & 6 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 6+5+4+4+5+6+7+6+1+1+1+1+0 = 51 \text{ pró-pons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{51}{13} = 3,9$$

Aluno 6 - Discurso Oral

21. Depois que eu acabo meu serviço, minha mãe diz: agora se tu quiseres, tu podes ir brincar.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 7 & 9 & 11 & 13 & 12 & 7 & 6 & 4 & 3 & 4 & 5 & 4 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+7+9+11+13+12+7+6+4+3+4+5+4+1+1+1+0 = 91 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{91}{17} = 5,3$$

22. Ah! eu sempre gostei de manequim, desde quando eu era bem pequenininha.

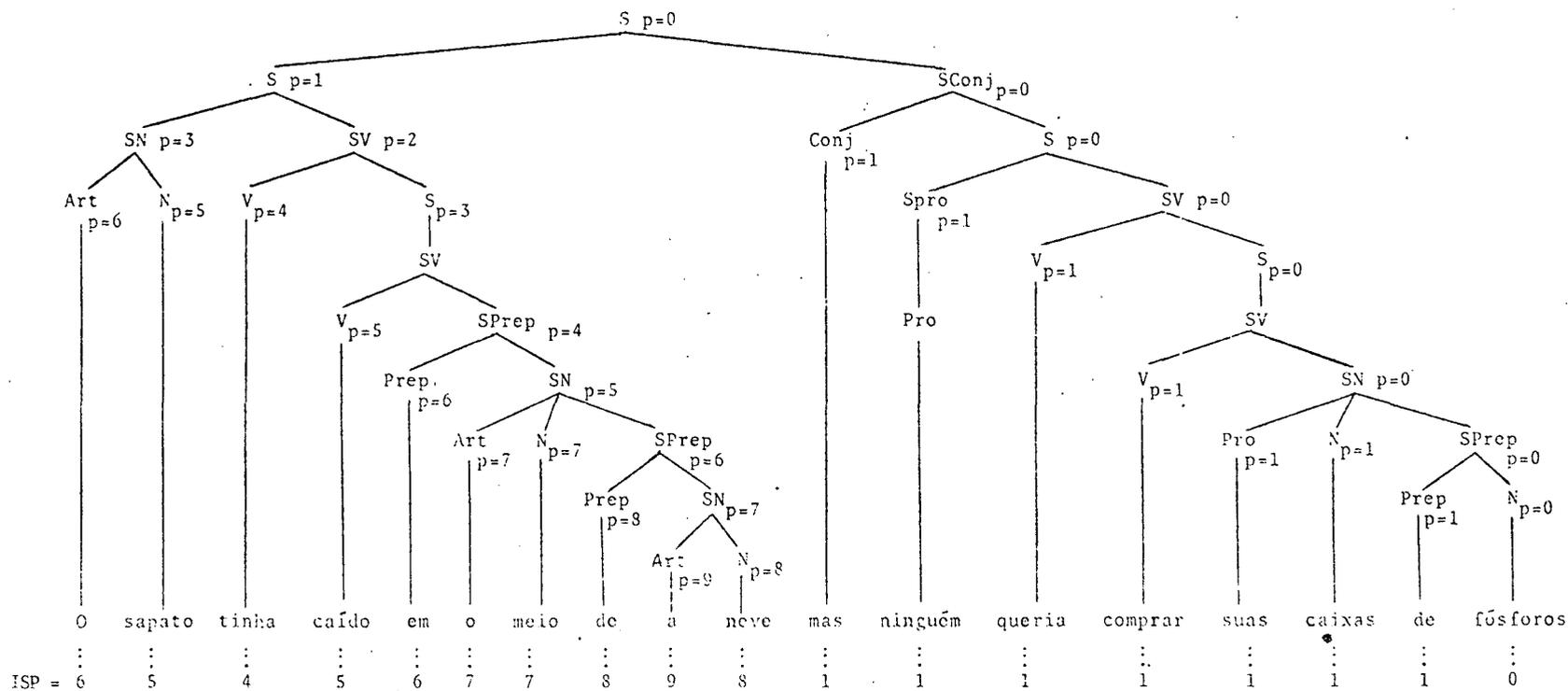
$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 7 & 6 & 5 & 4 & 5 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+7+6+5+4+5+1+1+1+1+1+0 = 35 \text{ própons}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{35}{12} = 2,9$$

Discurso Escrito:

23. O sapato tinha caído no meio da neve, mas ninguém queria comprar suas de fósforos.



Peso total = 6+5+4+5+4+7+7+8+9+8+1+1+1+1+1+1+1+0 = 72 própons.

S...Dens =  $\frac{72}{18} = 4,0$

24. Quando eles estavam voltando da festa encontraram-na morta do jeito que ela estava, sentadinha no chão, pois sua avó havia atendido o seu pedido.

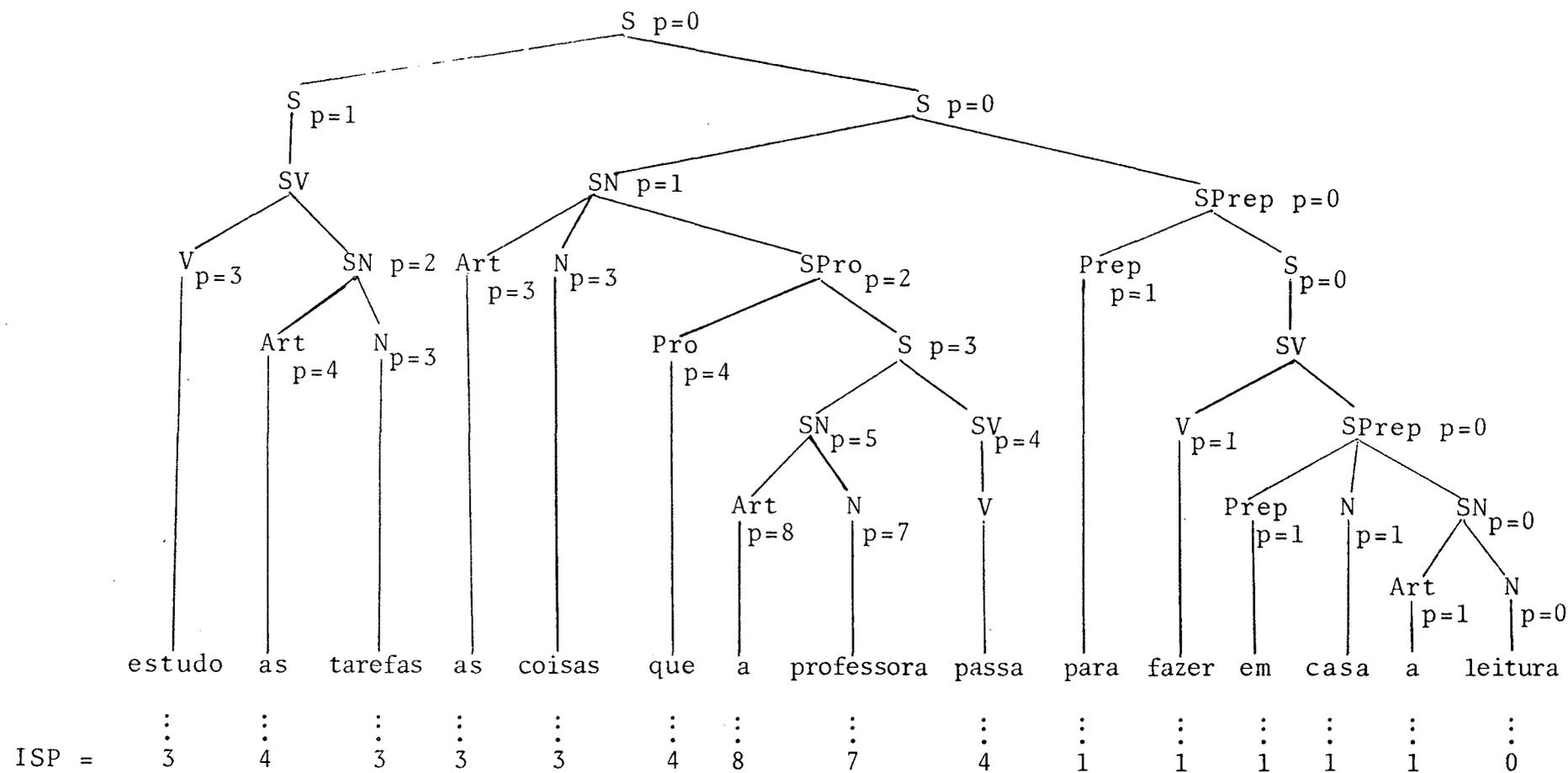
$$\begin{array}{ccccccccccccccc} & \vdots \\ \text{ISP} = & 10 & 13 & 16 & 19 & 22 & 25 & 24 & 8 & 10 & 12 & 14 & 16 & 15 \\ & \vdots \\ & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 9 & 8 & 1 & 3 & 2 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 10+13+16+19+22+25+24+8+10+12+14+ \\ &16+15+4+5+6+7+8+9+1+3+2+1+1+1+1+0= \\ &= 261 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{261}{28} = 9,3$$

Aluno 7 - Discurso Oral

25. Estudo as tarefas, as coisas que a professora passa para fazer em casa, a leitura.



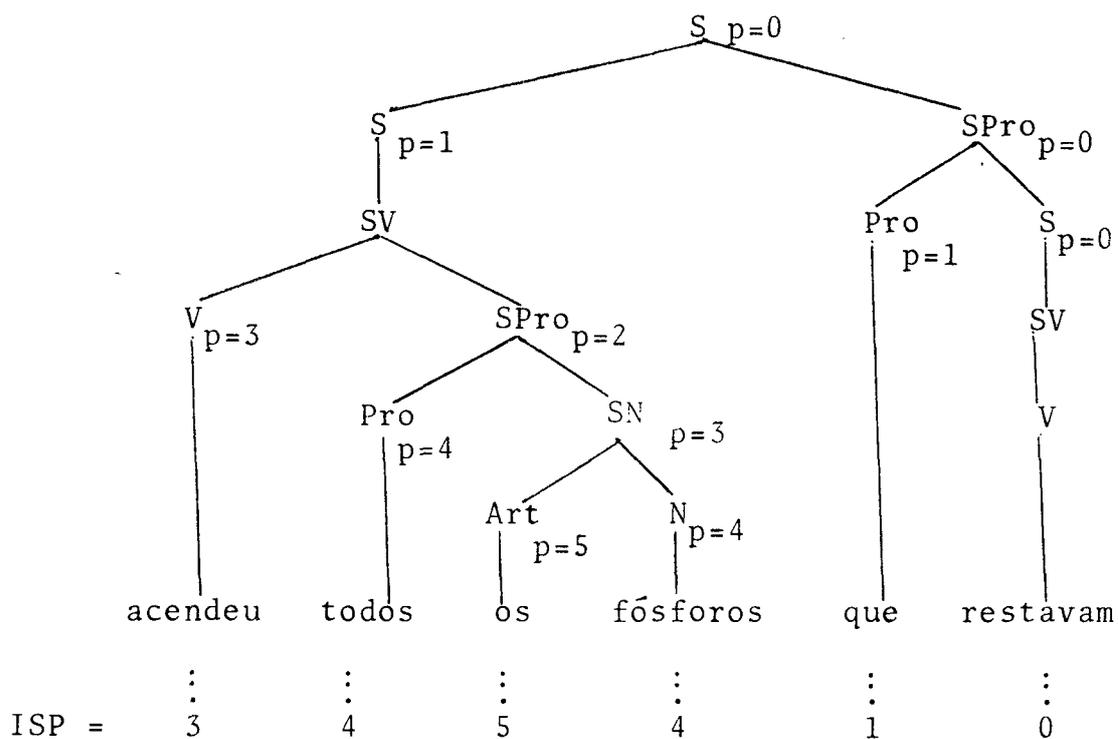
Peso total = 3+4+3+3+3+4+8+7+4+1+1+1+1+1+0 = 44 própons.

$$S...Dens = \frac{44}{15} = 2,9$$





32. Acendeu todos os fósforos que restavam.



Peso total =  $3+4+5+4+1+0 = 17$  própons.

$$S\dots Dens = \frac{17}{6} = 2,8$$

Aluno 9 - Discurso Oral

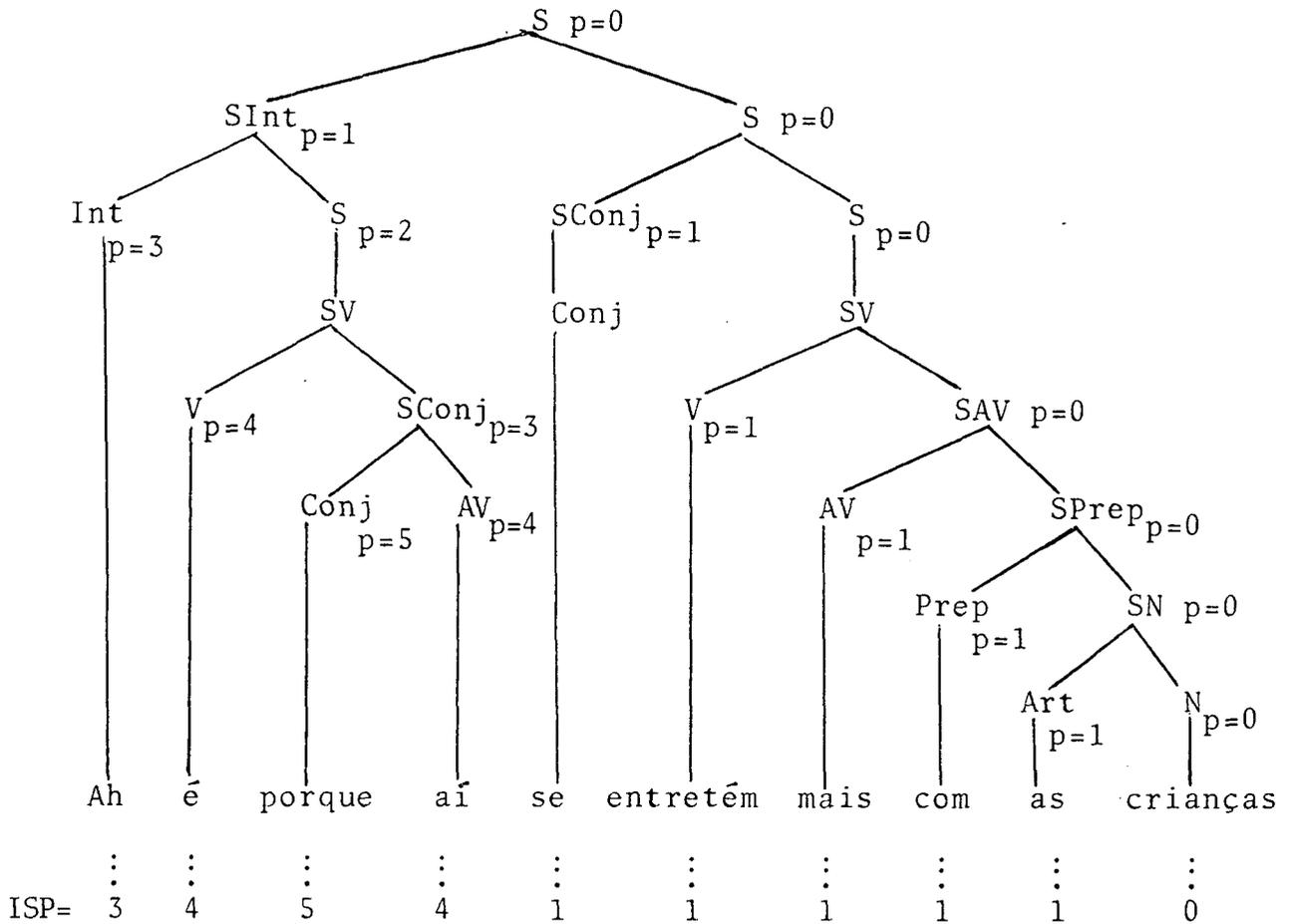
33. Então, quando solta o colégio, as irmãs dela pas sam para pegá-la, daí, vou almoçar e depois me apronto para ir para o colégio.

$$ISP = \begin{matrix} \vdots & \vdots \\ 6 & 8 & 10 & 12 & 11 & 11 & 11 & 14 & 13 & 6 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 6 & 5 \\ \vdots & \vdots \\ 4 & 5 & 4 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & & & & & & & & & & & \end{matrix}$$

Peso total =  $6+8+10+12+11+11+11+14+13+6+5+6+5+1+1+6+5+1+1+6+5+4+5+4+1+1+1+1+0 = 148$  própons.

$$S\dots Dens = \frac{148}{26} = 5,6$$

34. Ah! É porque aí, se entretêm mais com as crianças.



Peso total = 3+4+5+4+1+1+1+1+1+1+0 = 21 própons.

$$S...Dens = \frac{21}{10} = 2,1$$

Discurso Escrito:

35. Ela acendeu um palito de fósforo para esquentar suas mãos porque estava rocha de frio.

$$ISP = \begin{matrix} \vdots & \vdots \\ 6 & 8 & 10 & 10 & 12 & 11 & 4 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{matrix}$$

Peso total = 6+8+10+10+12+11+4+5+6+5+1+1+1+1+0 =  
= 81 própons.

$$S...Dens = \frac{81}{15} = 5,4$$

36. Ela disse que nunca na vida dela viu um pinheirinho mais bonito do que este.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 2 & 1 & 3 & 4 & 5 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+2+1+3+4+5+5+6+5+1+1+1+1+1+1+1+1+1+0 = 42 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{42}{18} = 2,8$$

Aluno 10 - Discurso Oral

37. De noite quando eu chego em casa, depois da janta, ajudo a mãe lavar a louça, guardar a mesa e fico ali, até a hora que ela vai dormir, aí eu vou dormir também.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 3 & 7 & 13 & 16 & 19 & 18 & 11 & 17 & 20 & 19 & 24 & 28 & 27 & 22 & & & \\ \vdots & \vdots \\ 25 & 24 & 21 & 24 & 23 & 19 & 21 & 20 & 8 & 10 & 9 & 9 & 11 & 10 & 5 & & & \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & & & & & & & & & & & & & & \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 0 & & & & & & & & & & & & & \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+3+7+13+16+19+18+11+17+20+19+24+28+27+22+25+24+21+24+23+19+21+20+8+10+9+9+11+10+5+1+1+1+1+0 = 490 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{490}{33} = 14,0$$

38. Eu sempre falo para o pai, que quero ser jogador de futebol, porque eu gosto muito de jogar bola.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 10 & 9 & 8 & 10 & 12 & 11 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 7 & 1 & 3 & 4 & 3 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$



## Aluno 11 - Discurso Oral

41. A gente arruma a classe, se senta, tira as coisas da pasta, depois a professora diz bom dia para a gente, depois daí, ela manda a gente no quadro fazer exercícios.

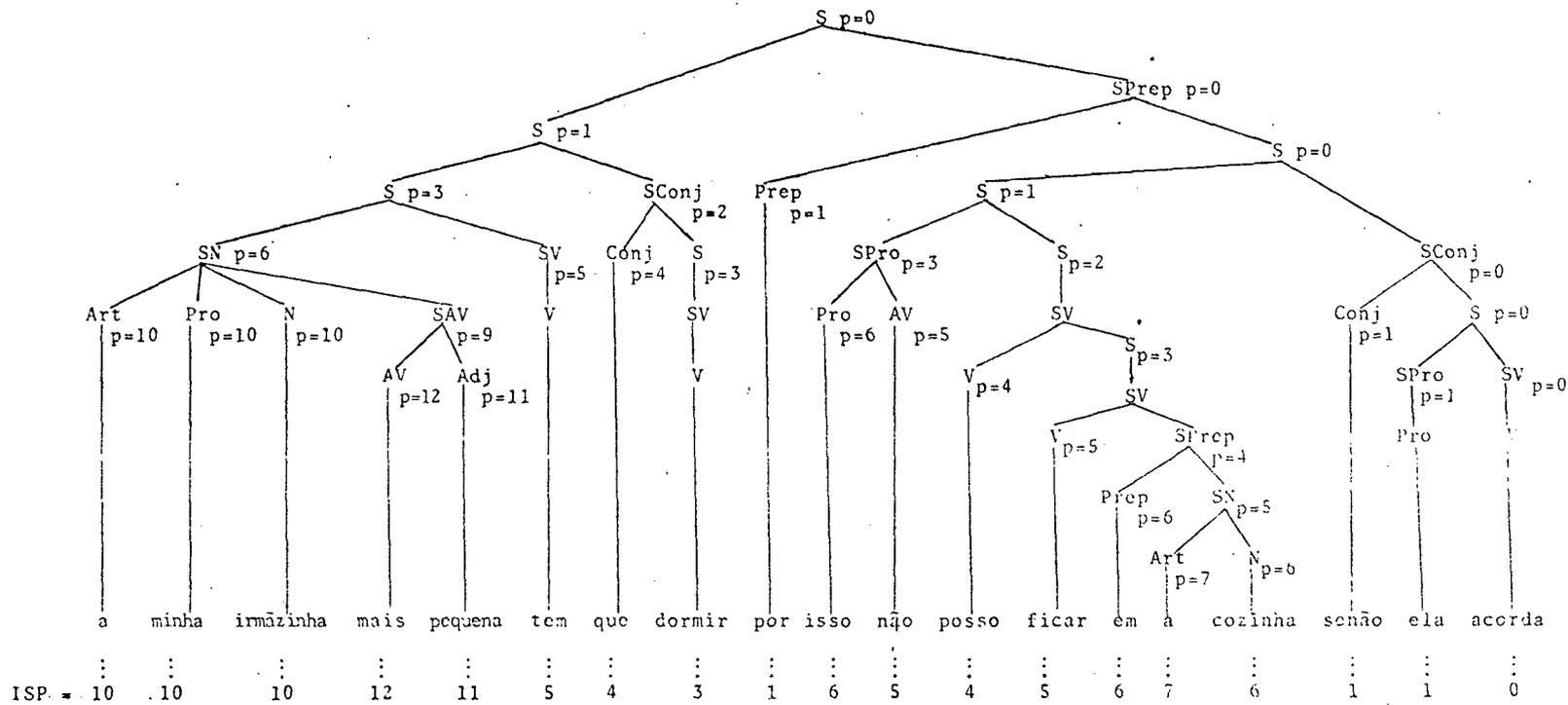
$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ \text{ISP} = & 15 & 14 & 13 & 16 & 15 & 8 & 10 & 12 & 14 & 14 & 16 & 18 & 17 & 4 & 8 & & & \end{array}$$

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 7 & 6 & 7 & 7 & 8 & 9 & 8 & 1 & 3 & 2 & 3 & 4 & 5 & 5 & 6 & 7 & 6 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 15+14+13+16+15+8+10+12+14+14+16+18+ \\ &17+4+8+7+6+7+7+8+9+8+1+3+2+3+4+5+5+ \\ &6+7+6+1+0 = 289 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{289}{34} = 8,5$$

42. A minha irmãzinha mais pequena tem que dormir, por isso, não posso ficar na cozinha, senão ela acorda.



Peso total = 10+10+10+12+11+5+4+3+1+6+5+4+5+6+7+6+1+1+0 = 107 própons

$$S...Dens = \frac{107}{19} = 7,1$$

Discurso Escrito:

43. A menina triste teve que ir para frente, ali naquele lugar, ela se acorou e acendeu um fósforo.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 10 & 10 & 9 & 5 & 4 & 5 & 6 & 5 & 1 & 3 & 7 & 6 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 10+10+9+5+4+5+6+5+1+3+7+6+5+6+5+1+1+1+0 = 90 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{90}{19} = 4,7$$

44. Quando a festa acabou, as pessoas voltaram para casa.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 7 & 6 & 3 & 3 & 2 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+7+6+3+3+2+1+1+0 = 26 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{26}{9} = 2,8$$

Aluno 12 - Discurso Oral

45. Eu janto, tomo café, às vezes, eu fico assistindo filme.

$$\text{ISP} = \begin{array}{ccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 5 & 4 & 3 & 4 & 3 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+4+5+4+3+4+3+1+1+1+0 = 29 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{29}{11} = 2,6$$

46. Trabalhar, ajudar minha mãe, meu pai, meus irmãos.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccc} \vdots & \vdots \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 1+1+1+1+1+1+1+1+0 = 7 \text{ própons.}$$

$$S...Dens = \frac{7}{8} = 0,8$$

Discurso Escrito:

47. A menina acendeu um palito de fósforo para se esquentar, mas quando acendeu o palito, na parede viu um pinheirinho de Natal e a neve que continuava a cair.

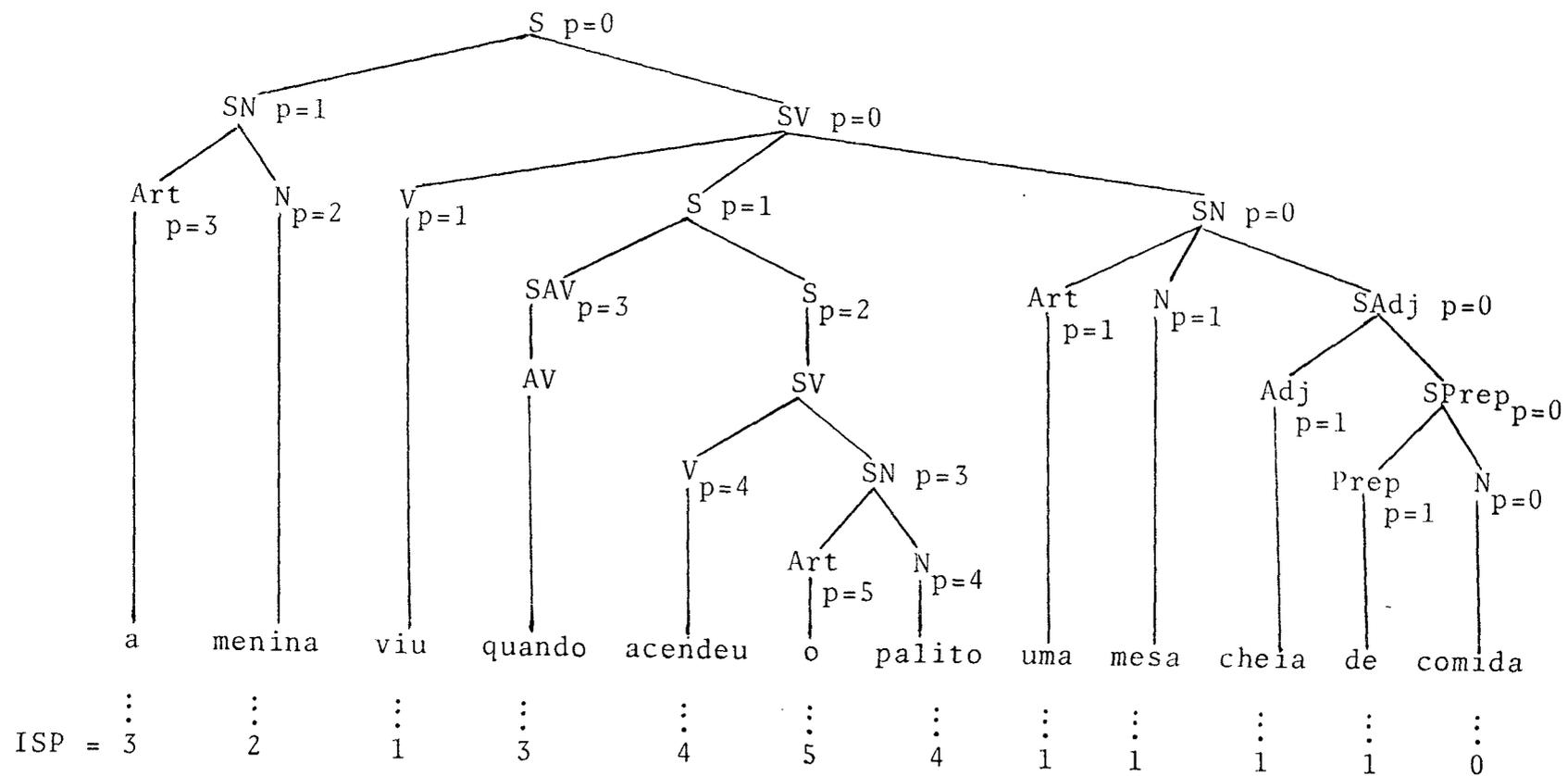
$$ISP = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 10 & 9 & 8 & 10 & 10 & 11 & 11 & 4 & 5 & 4 & 1 & 3 & 4 & 5 & 5 & 6 & 7 & 7 \end{array}$$

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 8 & 9 & 8 & 3 & 4 & 4 & 5 & 4 & 1 & 3 & 3 & 4 & 5 & 4 & 0 & & & & \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 10+9+8+10+10+11+11+4+5+4+1+3+4+5+5+ \\ &6+7+7+8+9+8+3+4+4+5+4+1+3+3+4+5+ \\ &4+0 = 186 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$S...Dens = \frac{186}{33} = 5,6$$

48. A menina viu, quando acendeu o palito, uma mesa cheia de comida.

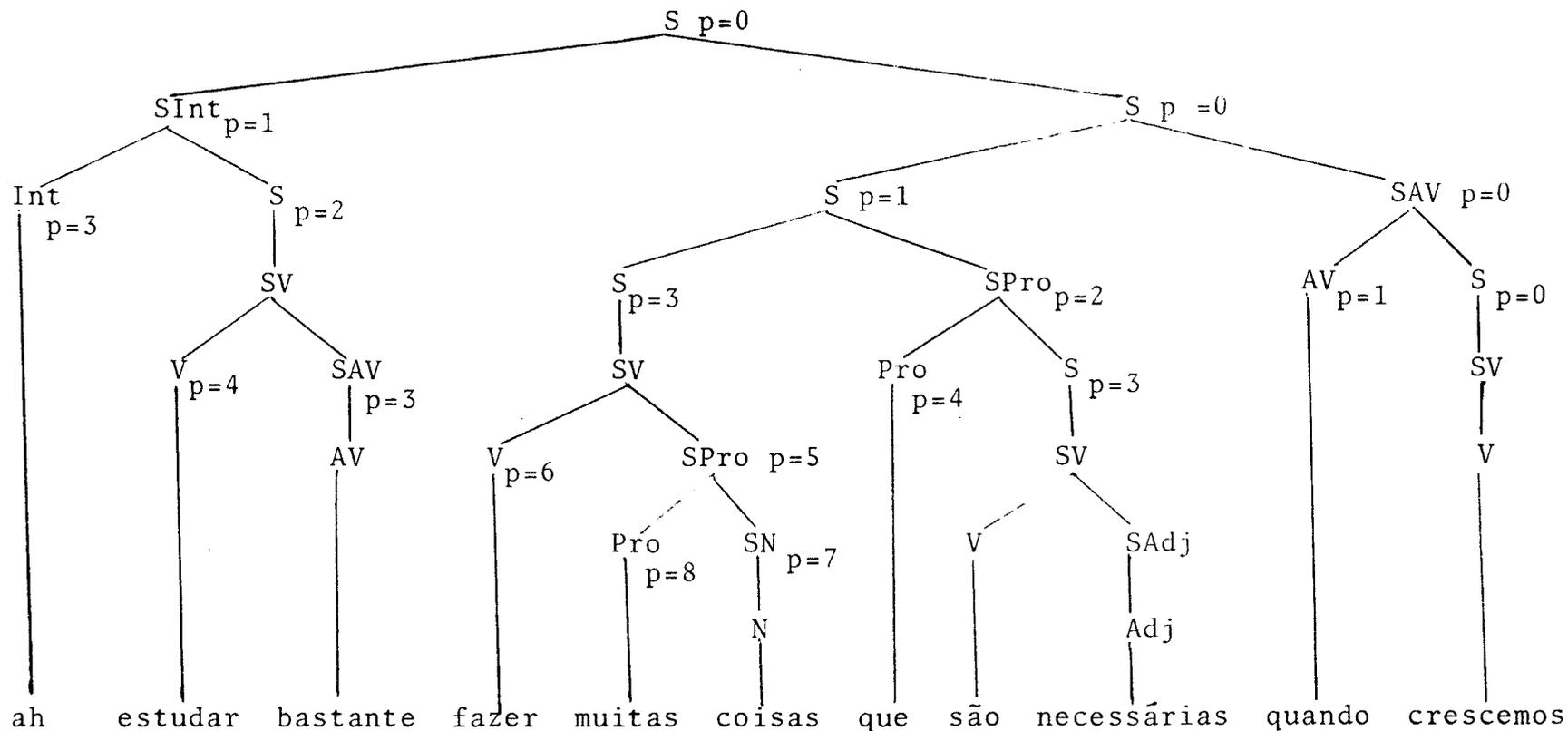


Peso total = 3+2+1+3+4+5+4+1+1+1+1+0 = 26 prõpons

S...Dens =  $\frac{26}{12} = 2,1$



50. Ah! Estudar bastante, fazer muitas coisas que são necessárias, quando crescemos.



ISP =  $\begin{matrix} \vdots \\ 3 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 4 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 3 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 6 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 8 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 7 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 4 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 5 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 4 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 1 \end{matrix}$     $\begin{matrix} \vdots \\ 0 \end{matrix}$

Peso total =  $3+4+3+6+8+7+4+5+4+1+0 = 45$  própons.

$$S...Dens = \frac{45}{11} = 4,0$$



$$\text{Peso total} = 10+9+12+15+18+17+10+12+11+4+8+7+6+7+6+1+1+1+1+0 = 156 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{156}{20} = 7,4$$

54. Não sei, o tempo passa.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccc} & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ \text{ISP} = & 3 & 2 & 3 & 2 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 3+2+3+2+0 = 10 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{10}{5} = 2,0$$

Discurso Escrito:

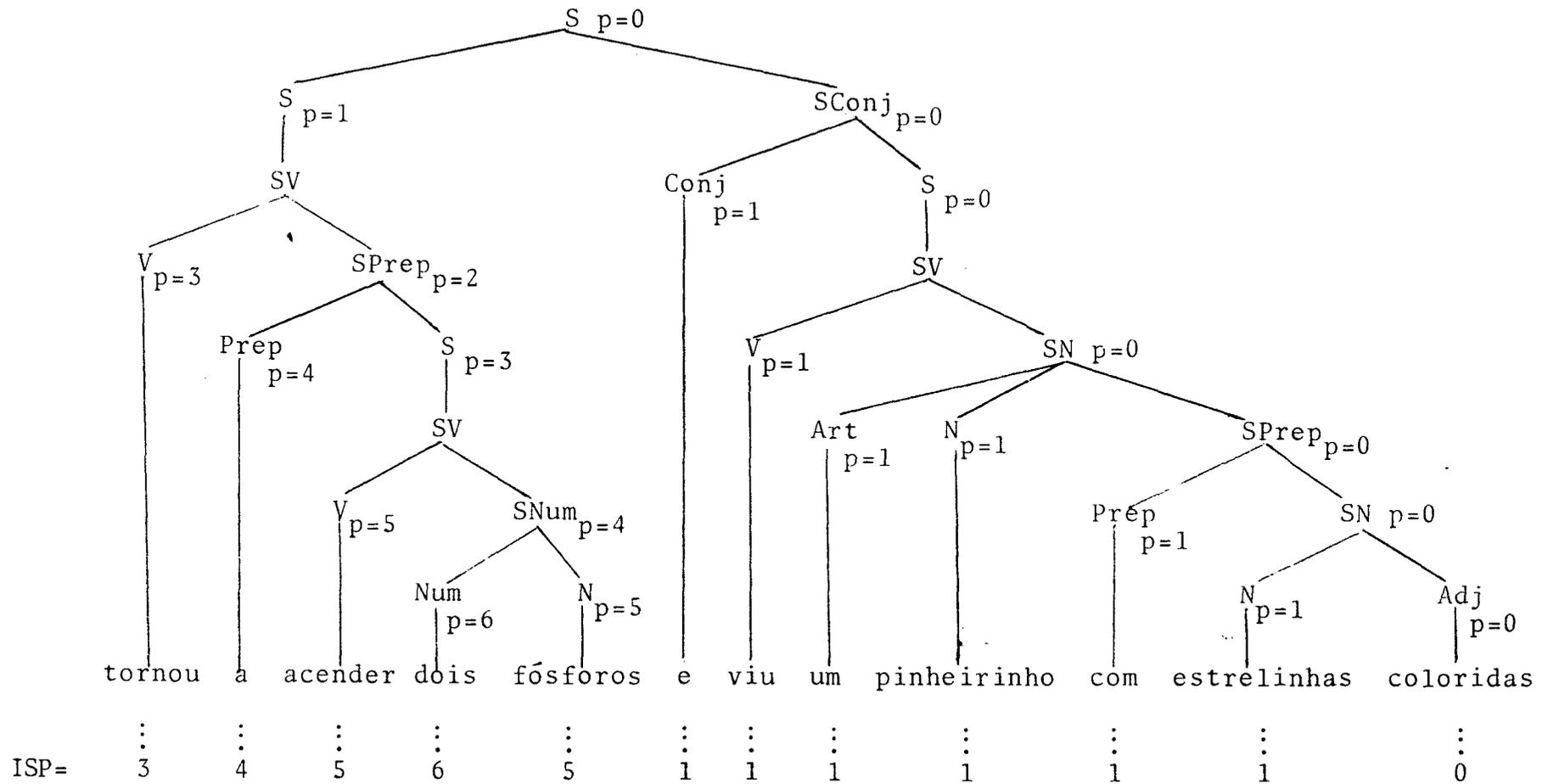
55. A menina ia atravessando a rua, quando perdeu um sapato que era de sua mãe, o outro, o garoto roubu correndo pela rua afora.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccccccc} & \vdots \\ \text{ISP} = & 10 & 9 & 8 & 10 & 12 & 11 & 4 & 8 & 10 & 9 & 6 & 7 & 8 & 9 & 8 & 1 & 1 & 6 \\ & \vdots \\ & 5 & 2 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\text{Peso total} = 10+9+8+10+12+11+4+8+10+9+6+7+8+9+8+1+1+6+5+2+1+1+1+1+1+1+0 = 150 \text{ própons.}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{150}{27} = 5,5$$

56. Tornou a acender dois fósforos, e viu um pinheirinho com estrelinhas coloridas.



Peso total = 3+4+5+6+5+1+1+1+1+1+1+0 = 29 própons.

$$S...Dens = \frac{29}{12} = 2,4$$

Aluno 15 - Discurso Oral

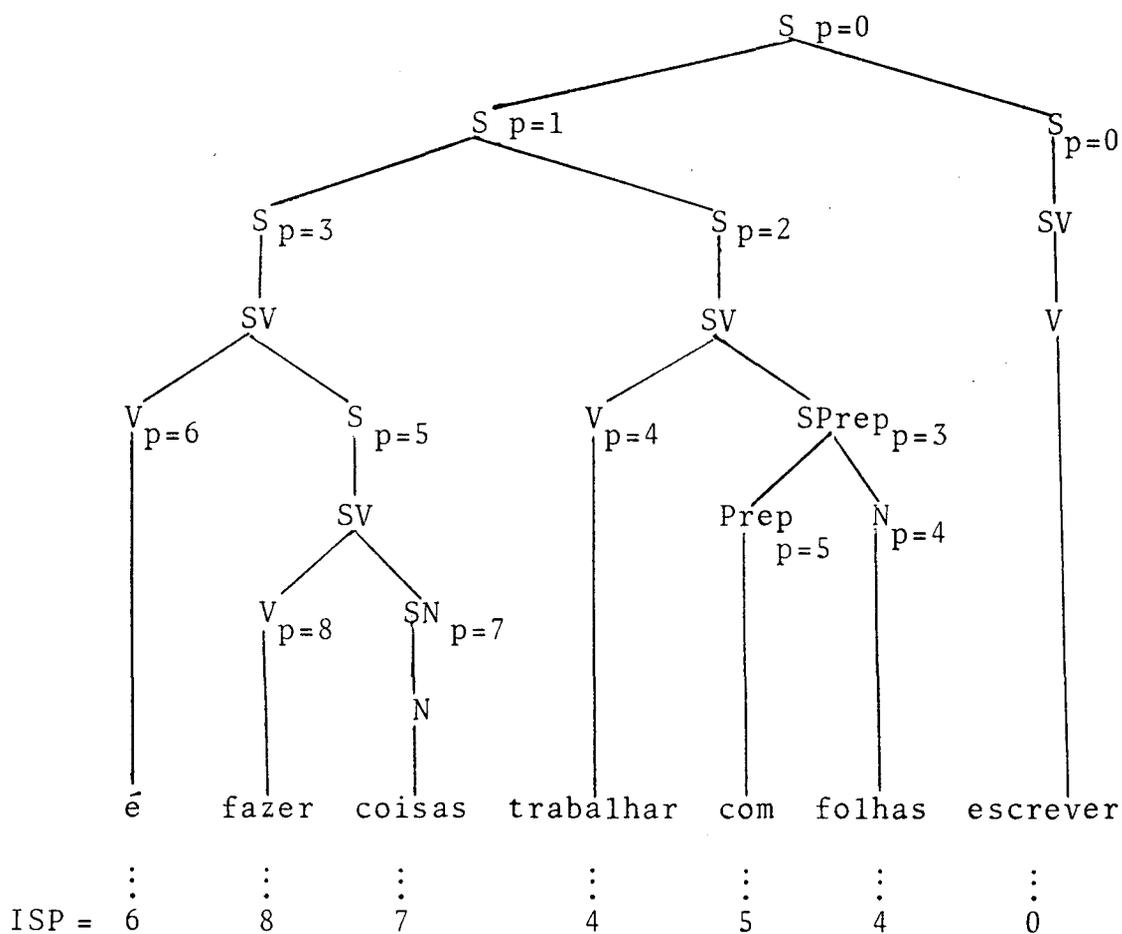
57. Muitas vezes eu lavo roupa para ela e depois vou assistir televisão.

ISP =  $\begin{matrix} \vdots & \vdots \\ 6 & 6 & 5 & 4 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{matrix}$

Peso total =  $6+6+5+4+5+6+5+1+1+1+0 = 40$  própons.

S...Dens =  $\frac{40}{12} = 3,3$

58. É fazer coisas, trabalhar com folhas, escrever.



Peso total =  $6+8+7+4+5+4+0 = 34$  própons.

S...Dens =  $\frac{34}{7} = 4,8$

Discurso Escrito:

59. Uma menina vendia fósforos que ninguém queria comprar; aí a menina ficou triste porque, se não vendesse nada, e se chegasse em casa e dissesse a seu pai, iria levar uma surra, por isso não foi para casa e continuou o caminho.

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ \text{ISP} = & 10 & 9 & 8 & 7 & 4 & 5 & 6 & 5 & 1 & 15 & 15 & 14 & 13 & 12 & 8 & 14 \\ & & & & & & & & & & & & & & & & \\ & \vdots \\ & 17 & 20 & 19 & 16 & 19 & 22 & 21 & 16 & 18 & 20 & 20 & 19 & 1 & 6 & & \\ & & & & & & & & & & & & & & & & \\ & \vdots & & & & & & & & \\ & 5 & 4 & 5 & 4 & 1 & 1 & 1 & 0 & & & & & & & & \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 10+9+8+7+4+5+6+5+1+15+15+14+13+12+ \\ &8+14+17+20+19+16+19+22+21+16+18+20+ \\ &20+19+1+6+5+4+5+4+1+1+1+0 = 421 \text{ pr} \underline{\text{ó}} \\ &\text{pons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{421}{44} = 9,5$$

60. Ela acendeu todos os fósforos que restavam e então apareceu a avó da menina.

$$\begin{array}{cccccccccccc} \vdots & \vdots \\ \text{ISP} = & 6 & 8 & 10 & 12 & 11 & 4 & 3 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 6+8+10+12+11+4+3+1+1+1+1+1+1+1+0 = 60 \\ &\text{pr} \underline{\text{ó}}\text{pons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{60}{15} = 4,0$$

Aluno 16 - Discurso Oral

61. Depois vou trabalhar até quatro horas, aí depois das quatro horas, eu vou fazer meus temas.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 6 & 1 & 3 & 4 & 5 & 5 & 4 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 3+4+5+6+7+6+1+3+4+5+5+4+1+1+1+1+0 = \\ &= 57 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{57}{17} = 3,3$$

62. Trabalham e estudam, um trabalha no escritório; outro, na malharia.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 3 & 4 & 3 & 3 & 4 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 3+4+3+3+4+5+6+5+1+1+1+0 = 36 \text{ pró-} \\ &\text{pons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{36}{13} = 2,7$$

Discurso Escrito:

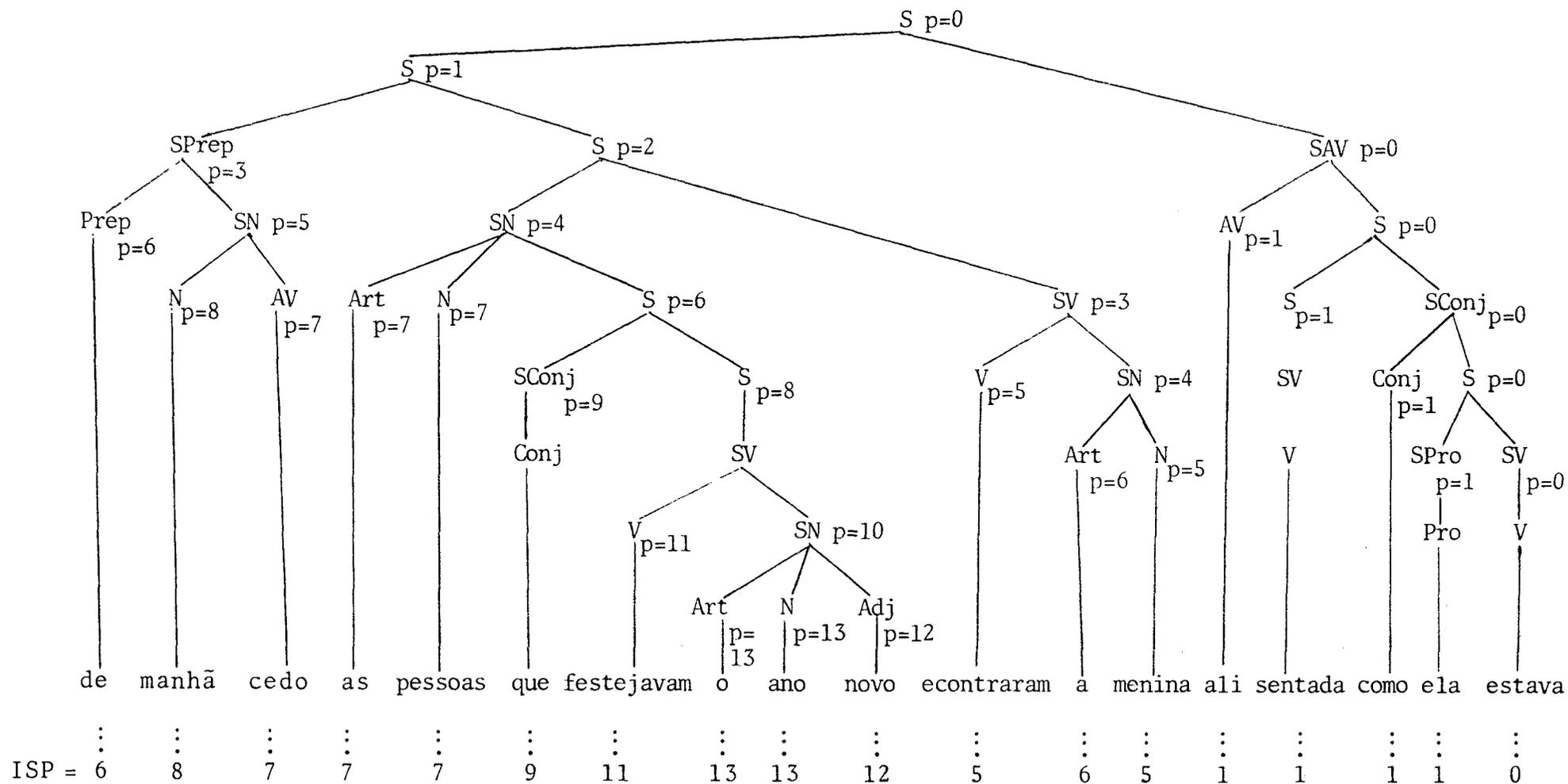
63. A pequena menina chegou na cidade e queria vender fósforos, mas ninguém queria comprar fósforos.

$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 10 & 10 & 9 & 8 & 10 & 12 & 11 & 4 & 5 & 6 & 5 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 10+10+9+8+10+12+11+4+5+6+5+1+1+ \\ &1+1+0 = 94 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{94}{16} = 5,8$$

64. De manhã cedo, as pessoas que festejavam o ano novo, encontraram a menina, ali, sentada, como ela estava.

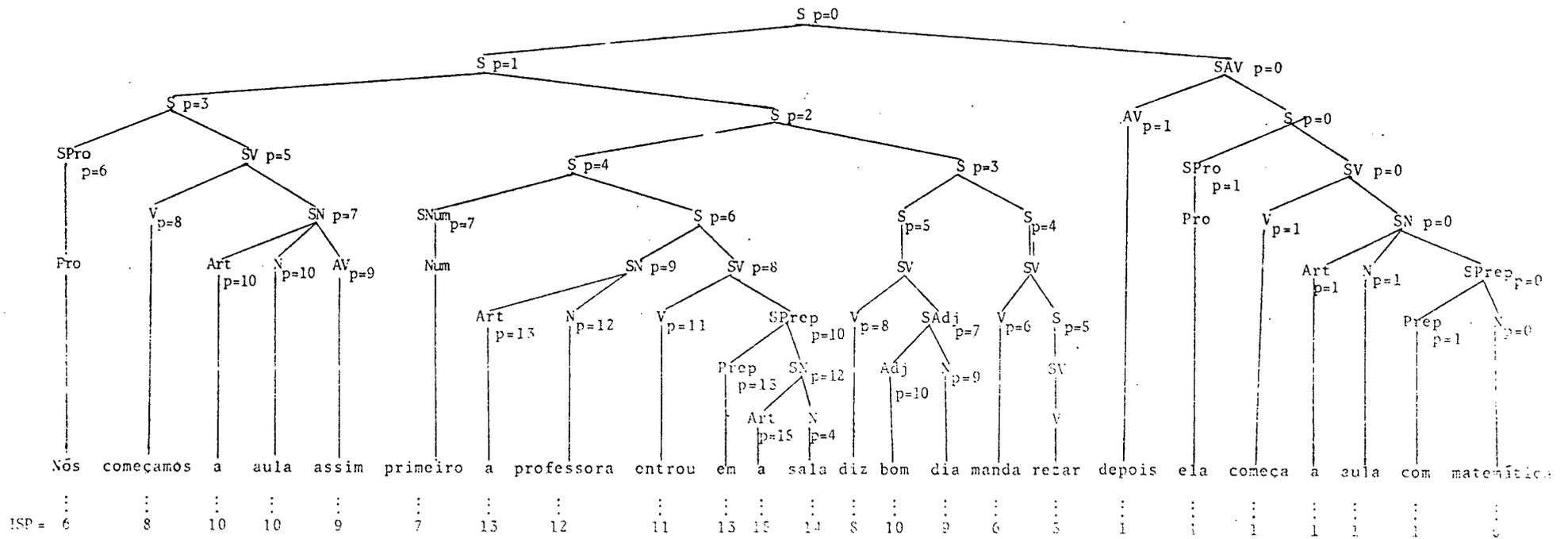


Peso total = 6+8+7+7+7+9+11+13+13+12+5+6+5+1+1+1+1+0 = 113 própons.

$$S...Dens = \frac{113}{18} = 6,2$$

Aluno 17 - Discurso Oral

65. Nós começamos a aula assim: primeiro a professora entra na sala, diz bom dia, manda rezar, depois ela começa a aula com matemática.



Peso total = 6+8+10+10+9+7+13+12+11+13+15+14+8+10+9+6+5+1+1+1+1+1+1+1+0 = 172 própons.

$$S...Dens = \frac{172}{24} = 6,7$$





## Discurso Escrito:

71. A menina era muito pobre e tinha que ajudar seu pai e sua mãe, por isso, ela acendeu um fósforo e nas chamas apareceu um forno, mas quando espiçou os pés, o fósforo apagou, ela continuou logo depois acendendo outro fósforo, pois era muito frio, quando apareceu uma árvore de Natal, a mais bela que ela já tinha visto em sua vida.

```

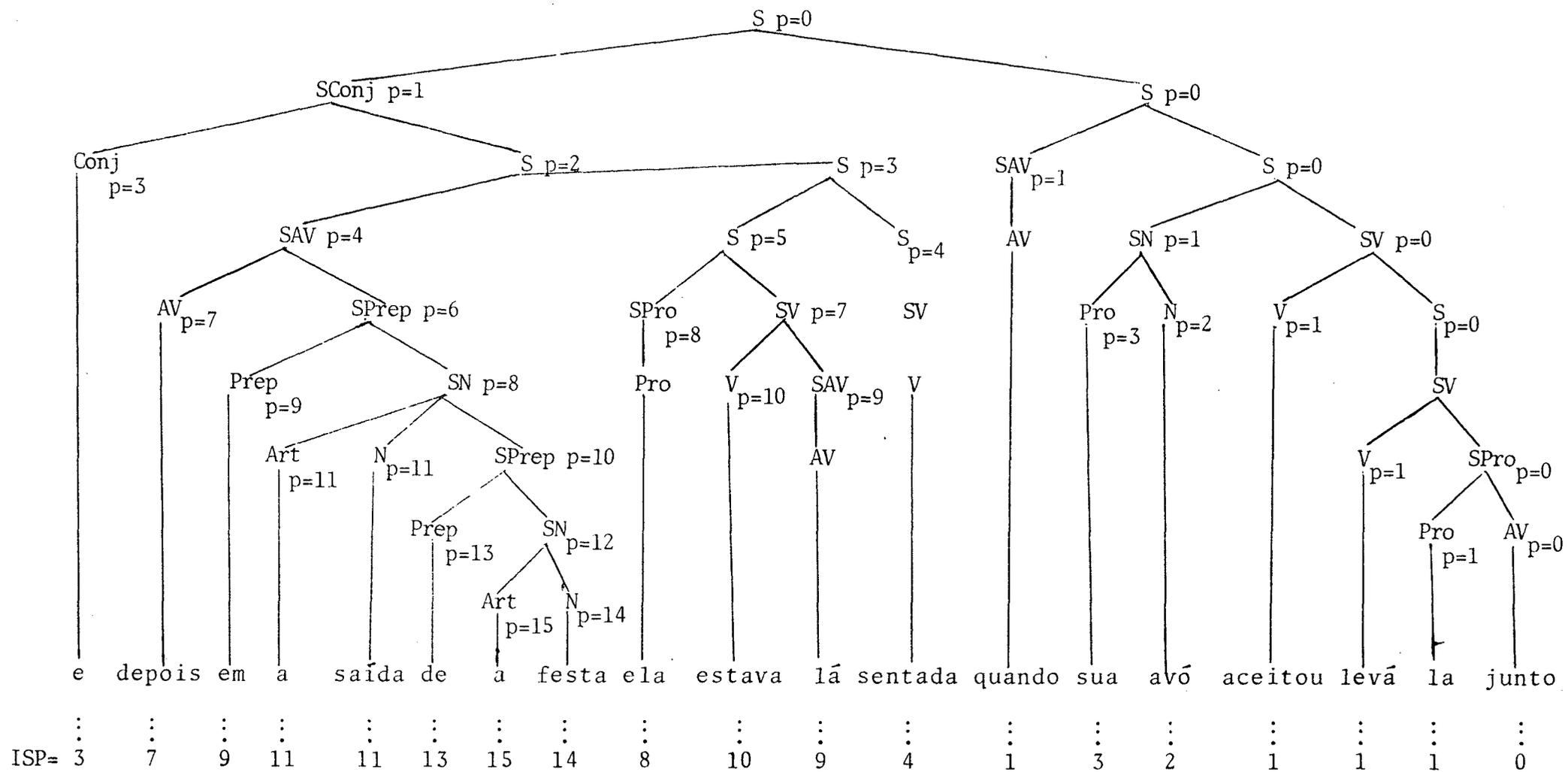
      ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴
ISP = 15 14 13 16 15 8 10 12 14 16 16 18 17 4 5
      ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴
      9 11 13 12 7 11 13 12 9 10 9 1 6 12 15 14
      ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴
      14 13 9 7 6 5 6 7 8 7 1 3 4 3 3 4 5 5 6 5
      ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴ ∴
      1 3 2 1 3 2 1 1 1 1 0

```

Peso total = 15+14+13+16+15+8+10+12+14+16+16+18+  
 17+4+5+9+11+13+12+7+11+13+12+9+1+6+  
 12+15+14+14+13+9+7+6+5+6+7+8+7+1+3+  
 4+3+3+4+5+5+6+5+1+3+2+1+3+2+1+1+1 +  
 1+0 = 494 própons.

$$S...Dens = \frac{494}{63} = 7,8$$

72. E depois, na saída da festa, ela estava lá, sentada, quando sua avó aceitou levá-la junto.



Peso total = 3+7+9+11+11+13+15+14+8+10+9+4+1+3+2+1+1+1+0 = 123 própons.

$$S...Dens = \frac{123}{19} = 6,4$$

## Aluno 19 - Discurso Oral

73. E depois, naquele trabalho que eu faço, o homem vai e vende para fora né, depois que ele vende, traz o dinheiro, daí a gente recebe.

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ \text{ISP} = & 6 & 12 & 20 & 24 & 23 & 18 & 21 & 20 & 19 & 18 & 13 & 12 & 14 & 16 \\ & & & & & & & & & & & & & & & \\ & \vdots \\ & 15 & 4 & 3 & 1 & 3 & 7 & 6 & 5 & 6 & 5 & 3 & 2 & 3 & 2 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 6+12+20+24+23+18+21+20+19+18+13+12+ \\ &14+16+15+4+3+1+3+7+6+5+6+5+3+2+3 + \\ &2+0 = 301 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{301}{28} = 10,7$$

74. Pretendo atender o pedido de minha mãe, ajudá-la, também, na hora que precisar, quando ela estiver doente e fazer minhas obrigações.

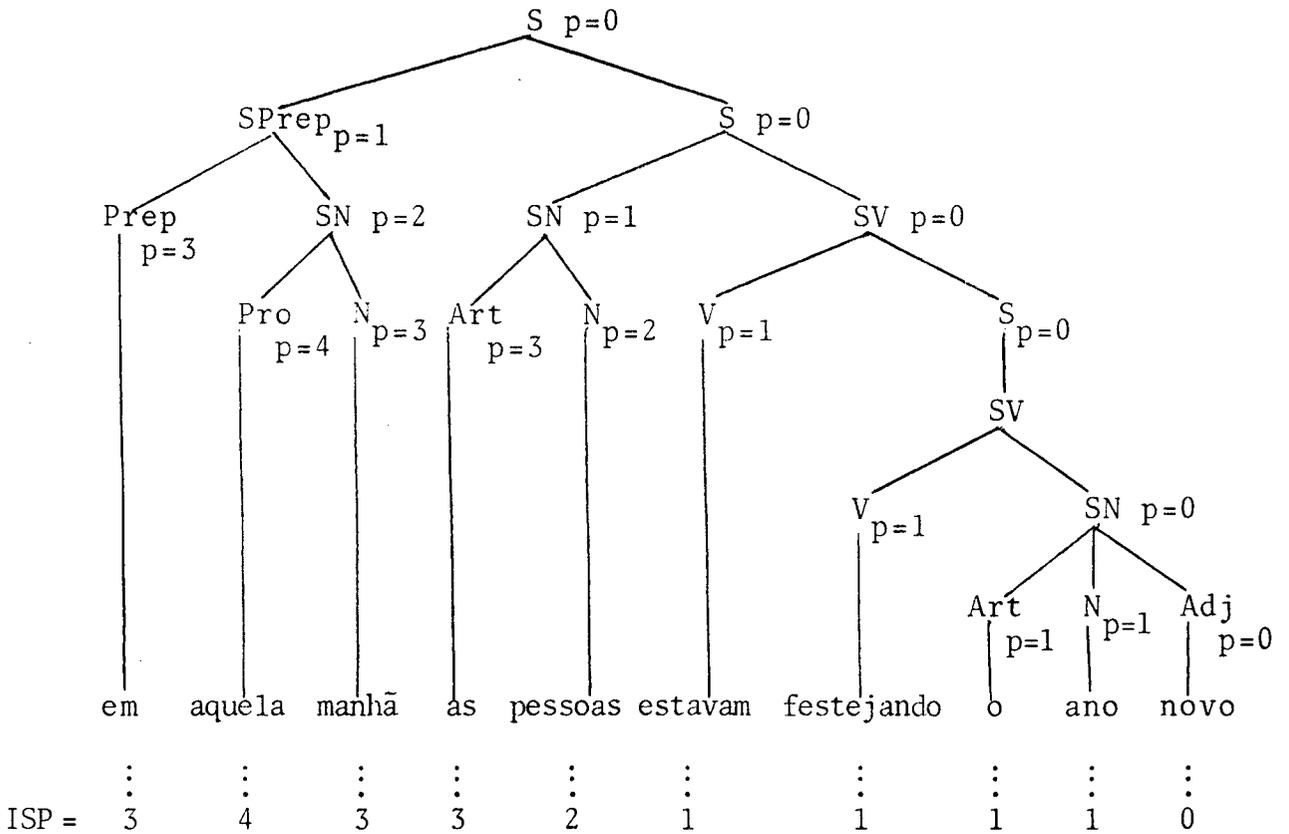
$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ \text{ISP} = & 10 & 13 & 16 & 16 & 19 & 22 & 21 & 8 & 10 & 9 & 4 & 7 & 6 & 5 & 4 & 1 & 3 \\ & & & & & & & & & & & & & & & & & \\ & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & \vdots & & & & & & & & & & & & \\ & 4 & 3 & 1 & 1 & 1 & 0 & & & & & & & & & & & \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 10+13+16+16+19+22+21+8+10+9+4+7+6+ \\ &5+4+1+3+4+3+1+1+1+0 = 184 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{184}{23} = 8,0$$

Discurso Escrito:

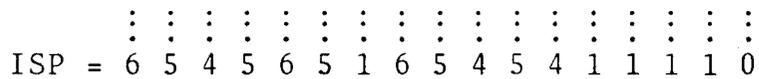
75. Naquela manhã, as pessoas estavam festejando ano novo.



Peso total = 3+4+3+3+2+1+1+1+1+0 = 19 própons.

$$S...Dens = \frac{19}{10} = 1,9$$

76. Tinha medo de voltar para casa, pois seu pai iria lhe bater, por não ter vendido nada.



Peso total = 6+5+4+5+6+5+1+6+5+4+5+4+1+1+1+1+0 = 60 própons.

$$S...Dens = \frac{60}{17} = 3,5$$

## Aluno 20 - Discurso Oral

77. Um dia, duas, três horas eu fico estudando para os testes, depois eu peço para a mãe, se dá para eu descansar, então vou jogar bola com os meus irmãos.

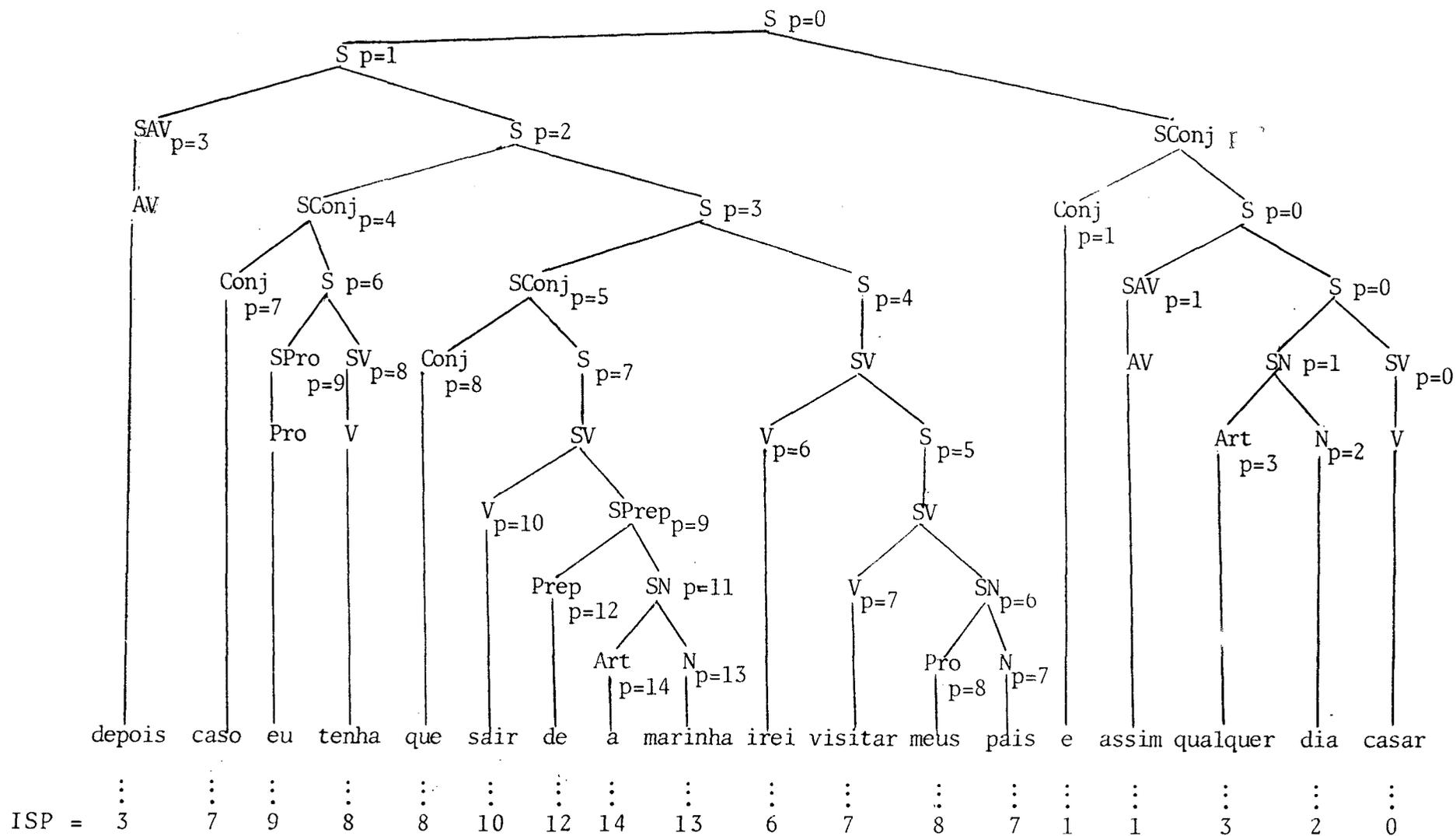
$$\text{ISP} = \begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 10 & 10 & 13 & 12 & 8 & 10 & 12 & 14 & 16 & 15 & 4 & 8 & 10 & 12 & 14 \end{array}$$

$$\begin{array}{cccccccccccccccc} \vdots & \vdots \\ 13 & 6 & 10 & 9 & 8 & 7 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{array}$$

$$\begin{aligned} \text{Peso total} &= 10+10+13+12+8+10+12+14+16+15+4+8+ \\ &10+12+14+13+6+10+9+8+7+1+1+1+1+1+ \\ &1+1+1+0 = 229 \text{ própons.} \end{aligned}$$

$$\text{S...Dens} = \frac{229}{32} = 7,1$$

78. Depois caso eu tenha que sair da marinha irei visitar meus pais e assim qualquer dia casar.



Peso total = 3+7+9+8+8+10+12+14+13+6+7+8+7+1+1+3+2+0 = 119 própons.

$$S...Dens = \frac{119}{18} = 6,6$$



Pela descrição ou diagrama em árvore de cada sequência pôde-se observar uma variedade não muito grande de tipos de estruturas. Estas ora aparecem com diferenças expressivas, de uma série para outra, ora não, tornando-se difícil precisar-lhes um grau mínimo ou máximo de complexidade, pura e simplesmente pela produção demonstrada, não só nas sentenças selecionadas, como de resto nas redações e nas gravações (verificar anexos) coletadas.

Diante do obtido, os tipos de ocorrência podem ser resumidos num pequeno número de regras, na tentativa de sintetizar e demonstrar, descritivamente, a gramática já dominada pelos alunos testados. O que, tendo em vista um trabalho por amostragem, poderá ser representativo para a comunidade em estudo. Essas regras, retiradas da sua produção lingüística, demonstram parte da gramática já intuída naturalmente pela criança, por força da sua identidade com o meio-ambiente; contudo, não revelam grau de dominância, dado que certas ocorrências de gramaticalidade (ver por exemplo, a tentativa de emprego do pronome na frase 33 do aluno 9) não são frequentes, ou por outra, são utilizados por um ou outro aluno. O inverso, porém, é verdadeiro, pois há maior quantidade de coincidências nos desvios da norma do que no seu emprego correto. Isto mostra que produção lingüística e correção gramatical são, para determinadas comunidades lingüísticas, situações paralelas, descomprometidas, pois o que importa é a comunicação entre os seus membros. Daí a despreocupação com a concomitância das duas, resultando a frequência das seguintes normas, quando não, até mesmo, numa observação mais apurada, a repetição de idéias ou fatos nos relatos.

$$S \rightarrow (SN) + SV^{12}$$

$$SN^{14} \rightarrow (Art) + \left( \begin{array}{c} \text{Adj} \\ \text{Pro} \\ \text{Num} \end{array} \right) + N + \left( \begin{array}{c} \text{S Pro} \\ \text{S Prep} \\ \text{SAv} \\ \text{Adj} \\ \text{Pro} \\ \text{S} \end{array} \right)^{21}$$

$$SV \rightarrow \left( \begin{array}{c} \text{SAv} \\ \text{SPro} \\ \text{SConj} \\ \text{SPrep} \end{array} \right) + V + \left( \begin{array}{c} \text{SAdj} \\ \text{SPro} \\ \text{SN} \\ \text{S} \\ \text{SConj} \\ \text{SPrep} \\ \text{SAv} \\ \text{SInt} \end{array} \right)$$

$$SAv \quad Av + \left( \begin{array}{c} \text{SPrep} \\ \text{SN} \\ \text{S} \end{array} \right) + (\text{Adj})$$

$$SPro \quad Pro + \left( \begin{array}{c} \text{SPrep} \\ \text{SN} \\ \text{S} \end{array} \right) + (\text{Av})$$

$$SAdj \quad Adj + \left( \begin{array}{c} \text{SPrep} \\ \text{S} \\ \text{SN} \end{array} \right)$$

$$SPrep \quad Prep + \left( \begin{array}{c} \text{SN} \\ \text{S} \\ \text{N} \end{array} \right) + (\text{Pro}) + (\text{Av}) + (\text{Adj})$$

$$SConj \quad Conj + \left( \begin{array}{c} \text{Pro} \\ \text{Av} \\ \text{S} \\ \text{N} \end{array} \right)$$

$$SNum \quad Num + \left( \begin{array}{c} SN \\ SAdj \end{array} \right)$$

$$SInt \quad Int + \left( \begin{array}{c} N \\ S \end{array} \right)$$

Como dado a quantificar, o corpus detém um teor cosmopolita, do mesmo modo que carece, também, de uma verificação qualitativa - procedimento indispensável para o próximo capítulo - visto que é pela análise dos dados que se pode estabelecer uma correspondência entre ambas as formas de computação.

NOTAS

1. "Mecanismos que geram linguagens naturais, cuja estrutura interna é a mesma que a das gramáticas dos falantes adultos". Kimball, 1976, p. 37.
2. "O discurso é formado pelo conjunto das realizações orais ou escritas, da maneira que é possível lê-las ou ouvi-las ... no interior de uma comunidade que utiliza o mesmo código". Genouvrier e Peytard, 1974, p. 154.
3. "Uma gramática com esses componentes tem por objetivo representar a competência de um falante nativo, que é utilizada no desempenho real do comportamento linguístico: ouvir e entender enunciações; e produzir enunciações com o significado pretendido". Kimball, 1976, p. 88.
4. "É evidente que há uma interação um tanto complexa entre a formulação das convenções de abreviação e os sistemas de avaliação para atribuir grau de complexidade. A métrica de avaliação deve ser construída de modo a refletir a simplicidade dos sistemas que são abreviados ao máximo por convenções que exprimem generalizações linguísticas verdadeiras". Kimball, 1976, p. 95.
5. "... nada se encontra no discurso que não seja uma sucessão de frases, consideradas expansões a partir de um núcleo composto pelas unidades. A coordenação representa portanto uma expansão, uma vez que o elemento coordenado pode ser eliminado sem modificar a estrutura da frase..." Martinet, 1974, p. 175.
6. A síntese da investigação realizada por Templim foi encontrada no livro de Dittmar, 1976, p. 43-46.
7. "... a criança normal aprende uma gramática de grande complexidade, baseada num conjunto reduzido e não representativo de dados durante alguns anos da infância. A estrutura da gramática adquirida é insuficientemente determinada pelos dados em muitos aspectos, mas mesmo assim diferentes indivíduos expostos à mesma linguagem (cada um deles através de conjuntos de experiências linguísticas potencialmente dife-

rentes) internalizam gramáticas que, se não são a mesma, são suficientemente similares para permitir a comunicação". Kimball, 1976, p. 84.

8. A maior parte desses trabalhos compreendem dissertações de mestrado ou doutorado, muitas delas ainda não publicadas, como por exemplo, ã de Idmêia S.P. Siqueira - Aspectos da Construção Progressiva do Modelo de Performance no Domínio da Produção Delativos ao Componente Sintático, USP, 1975; Padre Fermino Waldemar Pasqual - Uma Proposta do Método de Combinação de Sentenças e Sua Aplicação na Redação ou Língua Portuguesa, PUC; SR, 1977; Maria Amália Castelo Branco Ferreira - A Maturidade Sintática em Níveis Diversos de Escolaridade, UFSC, Florianópolis, SC, 1981; e outros.
9. As partes aqui sumariadas não representam todo do trabalho de Lemle e Naro, foram tomadas, somente, os aspectos pertinentes ã presente dissertação.
10. Estas sentenças - que hora são submetidas ao método de quantificação da complexidade sintática de sua configuração - foram corretas, não correspondendo, portanto, ao modelo original, facilmente verificável nos anexos. Contudo, segue-se a transcrição das sentenças testadas, na sua forma de origiem; ou seja, como as crianças as empregam:
  1. Ficamo até a gente fazê fila quando bate.
  2. Estudã pra gente aprendê mais.
  3. Ela acende um fôforo e viu a vovô.
  4. Ela para atraveçá a rua tinha que corrê mas ela terdeu um sato.
  5. Quando me levanto, eu tomo café, lavo o rosto, arrumo mina cama, depois eu armoço, vou pro colégio, chego em casa faço meus tema e daí, eu vô dormir.
  6. Eu passava cera na casa e, também, tem minha irmã prá vim me ajudá ela tem oito ano.
  7. O menino pegou o sapapo da menina e saiu correndo.
  8. Ela estava xegãodo na cidade.
  9. Eu vô, amoço e já se apronto e vou na escola.
  10. A mãe diz que ganha dinheiro.
  11. Era uma vez uma menina que vendia fosfôro.
  12. Ela asendeu um fosfôro e começou a chorar.
  13. Eu não vi, tava lá fora.

14. Depois de trabaiá venho prá casa.
15. Quando ela viu a vela apagar ficô culioza.
16. Ela ficou sentada na frente dos tijolo.
17. A gente faz uma bida no chão e começa a pulá.
18. Pegã as pecinha, bota tudo no lugar.
19. as neve cobria os tetos as casas.
20. Nos pés tinha o sapato de sua mãe mas era muito grande.
21. Depois que eu acabo meu serviço, minha mãe manda, ela diz: agora se tu qué, tu podes i brincã.
22. Ah! eu sempre gostei de manequim, desde quando eu so bem pequenininha.
23. o sapato tinha caído no meio da neve, mas ninguém que ria comprar suas caixas de fosforos.
24. quando eles estavam voltando da festa encontraram ela morta do geito que ela tava, sentadinho no chão pois a avó tinha atendido o seu pedido.
25. Estudo a tarefa, as coisa que a pesora passa pa fazê em casa, a leitura...
26. Sê médica porque é bom, depois a gente tá em casa, on de é doente nem é preciso levá no médico.
27. a menina sentou no cantio da casa ela sentia cheiro de comida de Natal.
28. A menina acendeu outro fosforo e apareceu avó dela que era morta muito ano.
29. Lavo os olhos, tomo café, depois o Vanderlei vai lá na minha casa, nós pegamo nossas funda e vamo caça.
30. Vajaá, caçã e só.
31. Era uma vez uma menina que vendia fósforos.
32. Acendeu todos os fosforos que restavam.
33. Depois daí quando solta do colégio a irmã, as irmã dela passam buscala ela, daí depois eu fico um pouquinho lá por fora, depois vô almoçã, depois me apronto prá i pro colégio.
34. Professora, ah! é porque aí se enterte mais co as criança.
35. Ela acendeu um palito de fosforos para esquentar suas mãos, porque estava roucha de frio.
36. Ela disse que nunca na vida viu um pinheiro mais bonito do que este em sua vida, ela disse.

37. Di noite a hora que eu chego em casa, depois co a janta daí ajudo a mãe lava a loça, guardar a mesa e fico ali a hora que ela vai dormi daí eu vou dormi, daí também.
38. Eu sempre falei pro pai que queria sê jogador de futebol né, porque eu gosto muito de jogar bola.
39. A veneadora de lósloros é bonita.
40. A veneadora ae lósloros e um a vovó e a vovó pnho nabo de patassado.
41. A gente arruma classe, se senta, as coisa da pasta depois a professora pede bom dia prá gente, a gente diz, depois daí ela, ela manda a gente no quadro fazê exercício.
42. A minha irmanzinha tem que i dormi, a mais pequena e depois não posso fica na cozinha senão ela se acorda.
43. A menina triste tive que ir para frente ela se acocou num lugar e acendeu um fósforo.
44. Quando tinha acabado a festa as pessoas saíram para casa.
45. Eu janto, tomo café, as vez eu fico assistindo filme.
46. Trabalhá, ajudá minha mãe, meu pai, meus irmãos.
47. A menina acendeu um palito de fósforos para se esquentar nas acendeu o palito na parede de uma casa e ela viu um pinherinho de Natal nas a neve continuava a cair.
48. A menina viu quando acendeu o palito uma mesa cheia de comido.
49. Comunicá com Deus é uma oração, mas não é assim uma, uma oração, assim decorada sabe, assim, é uma oração que a gente mesmo faz.
50. Ah! estudá bastante, fazê muitas coisa que é necessário quando cresce.
51. Seus pais e ela moravam num sôtom cheio de frestas, embora eles quisessem tapar as frestas folha ainda fazia muito frio.
52. Ela acendeu outro fósforo e de repente apareceu uma árvore de natal cheia de enfeites luminosos.
53. Eu levanto vô pro banheiro lavá o rosto, depois tomo café, boto abrigo e venho prá escola.

54. Não sei o tempo passa.
55. A menina estava atravessando a rua quando perdeu um sapato que era da mãe dela e o outro garoto roubou e saiu correndo pela rua afora.
56. E tornou a asender dois fósforos e viu um pinherinho com estrelinhas coloridas.
57. Muitas vezes eu lavo ropa prá ela e depois vô assisti tv.
58. É fazê coisas, trabalha com folha, escrevê.
59. Uma menina fendia fósforos e ninguém queria comprar a pobre menina ficou triste porque se não tinha fendi do nada e se chegasse em casa e disse a seu pai ia levar uma surra mas então não foi para casa e continuou o caminho.
60. Ela acendeu então todos os fósforos que restavam e então apareceu a vô da menina.
61. Depois vô trabalha até 4 horas, depois de 4 hora aí eu vô fazer meus tema.
62. Trabalham e estudam, um trabalha no escritório, otro na malharia.
63. A pequena menina chegou na cidade e queria vender fosforos mas ninguém conpor forforos.
64. De manhã cedo as pessoas que iam festejar o ano novo e dali encontraram a menina ali sentada como ela estava.
65. Nos comecemos a aula assim, primeiro a professora entra na sala diz bom dia, vamo rezá, depois ela começa a aula com matemática.
66. Eu gostaria de sê professora de educação física, que coisa que eu acho mais bonita é quando uma professora tá la fora com os alunos fazendo física.
67. A menina saiu de casa com o seu avental branco para ir vender os fósforos, e sentou-se a beira de uma casa.
68. A linda menina tinha medo de voltar para casa porque o focê a batela, e novamente ela ainda tinha uma coisa de fósforos e o povo que passava nem lhe dava atenção.
69. No começo da novela ah! o Osmar ia, ia, viaja prá São Paulo, ia casá, daí no, na viagem ele pexou o carro,

daí a noiva dele morreu e ele também.

70. Eu ia trabalhã, ia dá o dinheiro prá mãe em casa, comprã coisa que precisa e ajudã os irmão.
  71. A menina era muito pobre e tinha que ajudar seu pai e sua mãe, ela assendeu um fósforo e nas chamas apareceu um forno e ela se espichou ospês mas o fósforo apagou, mas ela continuou e era cada vez mais frio, logo depois assendeu outro fósforos e apareceu uma árvore de natal a mais bela que ela já tinha visto em sua vida.
  72. Pretendo atender o pedido da minha mãe, ajudar ela também, quando é a horaque precisa, quando ela tá doente e fazer as minhas obrigações.
  73. E depois na saída da festa ela estava lá sentada e sua avó aseitou a leva-lá junto.
  74. E depois é, naquele trabalho lá que eu faço, o home vai e vende pra fora nê e, depois, ele vende e depois traz o dinheiro, a gente recebe.
  75. Naquela manhã pessoas estavam festejando o ano novo.
  76. Tinha medo devoltar para casa, pois seu pai iria lhe bater por não ter vandido nada.
  77. Umas duas, três horas fico estudando pelos testes, depois eu peço prá mãe se dá pra mim descansá um poco, então eu vô jogã bola cos meus irmão.
  78. Depois quando se ou teria que sair da marinha, ia visitã meus pais, i qualquer dia assim casasse.
  79. Uma carroagem estava passando quando a menina viu saiu correndo e perdeu um pé de sapato a menina foi brustcar o chinelos mas um menino o roubou.
  80. No dia seguinte as pessoas que voltaram da festa de ano novo encontraram a menina sem vida.
11. A descrição estrutural das construções frasais analisadas baseou-se em Chomsky in Aspectos da Teoria da Sintaxe, Lemle e Naro op cit e Luft in Gramática Resumida, 1976.
  12. A descrição da convenção utilizada na representação adota da em forma de diagrama em árvore, está transcrita no Anexo 1, ao final do relato.
  13. Alguns sintagmas nominais (SN) de formação diversa ocorreram com menor frequência, tais como:

SN → Pro + N + SConj

SN → Art + N + SN

SN → Art + N + Adj + SPrep

SN → Art + N + SPrep + Adj

SN → N + Av

SN → Pro + N + SPro

### CAPÍTULO III

#### O TRABALHO DE CAMPO

Uma comunidade encerra, em si, uma gama considerável de traços que lhe são peculiares, caracterizando seus membros, no que diz respeito à sua formação, ao seu posicionamento na hierarquia social e, fundamentalmente, às suas relações internas (entre os componentes do grupo) e externas (com os demais grupos sociais). Descrever uma comunidade implica, portanto, a explicitação, quer quantitativa, quer qualitativa, dos aspectos que caracterizam sócio-econômica e culturalmente a população alvo de todo e qualquer estudo empreendido.

A comunidade objeto deste estudo compunha-se de, aproximadamente, duzentas famílias. Destas, cento e quarenta e duas (142) tinham seus filhos matriculados e frequentando o G.E.M. Padre Antônio Vieira. Pelo fato de ser este um número bastante expressivo, decidiu-se tomar como ponto de partida, para extratificação da amostra, apenas as famílias que tivessem seus filhos frequentando a escola.

O primeiro contato com os pais dos alunos foi em grande grupo, quando então se procurou conscientizá-los sobre a importância, finalidade e objetivo desta pesquisa. Desse primeiro contato, resultou a adesão total, isto é, nenhuma família negou-se a participar da pesquisa. O passo seguinte foi a aplicação do questionário sociolinguístico<sup>1</sup> à comunidade<sup>2</sup>.

O questionário (Anexo 2) foi montado de modo a fornecer dados gerais sobre a comunidade, possibilitando, assim, o conhecimento da sua situação sócio-econômico-cultural. Uma vez aplicado, efetuou-se o primeiro levantamento, situação econômi

ca da comunidade, condição essencial para o prosseguimento da pesquisa, ou seja, para seleção da amostra. Deste levantamento se obteve a seguinte realidade:

QUADRO I - Renda Familiar

Faixa	Nº de famílias	Média de dependentes
Cr\$ 40.000,00	1	5
Cr\$ 27.000,00 a Cr\$ 39.000,00	15	4 - 9
Cr\$ 16.000,00 a Cr\$ 26.000,00	87	3 - 13
Cr\$ 4.000,00 a Cr\$ 15.000,00	38	3 - 12
Cr\$ 3.000,00	1	2
TOTAL	142	

Observe-se que se verificam apenas dois casos extremos nos dados<sup>3</sup>, um para mais, outro para menos.

A família de renda mínima era composta de duas pessoas, mãe e filha, onde, além de somente a mãe trabalhar, esta não tinha mão-de-obra especializada - era faxineira. Em situação oposta, está a outra família, formada de cinco pessoas, pai, mãe e três filhos (estrutura familiar padrão), possuidora da maior renda familiar levantada. Estes casos foram considerados marginais, visto serem extremos e únicos dentro da condição de renda máxima e renda mínima. Por outro lado, verifica-se, de antemão, a precariedade, em termos de renda, do principal fator que determina as condições de subsistência da comunidade, principalmente se considerado o alto índice do custo de

vida em relação ao salário-mínimo vigente na época.

Como a intenção foi atingir somente os casos mais frequentes na comunidade, desprezaram-se, metodologicamente, os dados marginais, procurando tirar do todo (140 famílias restantes) uma amostragem representativa, isto é, a partir dos critérios pré-estabelecidos determinar uma faixa média de renda familiar, retirando desta o número de famílias que extratificariam a amostra.

As faixas de renda familiar estipuladas no quadro I foram determinadas pela aplicação da fórmula de extratificação social (ver introdução), devidamente adaptada às necessidades desta pesquisa. Assim, obtiveram-se os seguintes dados:

Levantamento total: 142 famílias

Renda máxima: Cr\$ 40.000,00

Renda mínima: Cr\$ 3.000,00

$$R = \frac{40.000,00 + 3.000,00}{2} = \frac{21.500,00}{4} = 5.375,00$$

onde

$$\begin{aligned} FM &= 5.375,00 + 21.500,00 = 26.875,00 \\ &21.500,00 - 5.375,00 = 16.125,00 \end{aligned}$$

Considerando:

Cr\$ 21.500,00 meio entre +Rm e -Rm (ponto inflexível)

Cr\$ 26.875,00 desvio para mais

Cr\$ 16.125,00 desvio para menos

Logo:

- A faixa média de renda familiar ficou estabelecida entre Cr\$ 16.125,00 e Cr\$ 26.875,00.

Assim, as famílias que mostraram renda mensal dentro dessa faixa, passaram, a partir de então, a compor (ainda que parcialmente) a amostra<sup>4</sup> de estudo - quarenta famílias (40).

A linguagem, exercendo a sua função principal - possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade linguística - revela, também, as condições em que ela se manifesta. Uma comunidade de formação econômica carenciada tende a passar de geração para geração os seus valores, a sua língua - gem. Essa condição faz com que seus descendentes sejam os principais agentes de perenização das condições de carência cultural.

Das famílias levantadas foram localizados os filhos na escola, assegurando-se de que cada criança pertencesse a famílias distintas e frequentasse séries diferentes na mesma escola. Procurou-se equilibrar, também, o número de crianças do sexo feminino e masculino.

Como se pretendeu trabalhar por amostragem, de modo que equivalesse a dez por cento (10%) da comunidade, surgiu a necessidade de aferir, ainda mais, a amostra. O critério utilizado foi a aplicação do teste de maturidade mental às crianças (ver Anexo 3).

Este teste foi aplicado por uma equipe de Psicólogas, através do CAE (Centro de Assistência Educacional), setor vinculado à 4ª Delegacia de Educação, que procura dar atendimento psicológico ao educando da Rede Estadual de Ensino. Segundo os resultados obtidos pelas psicólogas, traçou-se o seguinte quadro:

QUADRO II - Maturidade Mental das Crianças

Faixa	Nº de alunos	Série
11 anos e 10 meses	1	2ª
de 11a e 9m a 10a e 7m	-	-
de 10a e 8m a 6a e 4m	28	1ª, 2ª, 3ª, 4ª
de 6a e 3m a 6a e 1m	2	2ª, 4ª
6 anos	1	1ª
TOTAL	32	

Novamente constatou-se a presença de casos marginais, pois das trinta e duas crianças testadas<sup>5</sup> somente duas mostraram discrepância acentuada, em relação ao índice médio de maturidade mental.

Os casos extremos foram, também, deixados de lado, visto se ter por critério atingir unicamente os casos mais frequentes. Estas crianças apresentaram um desvio acentuado do índice médio de maturidade mental, tanto para mais quanto para menos.

A criança que apresentou idade mental mais elevada (11 anos e 10 meses) tinha, na verdade, 8 anos e 11 meses em idade cronológica, do que se supõe seja uma criança sem maiores dificuldades de aprendizagem. No entanto, no caso oposto, aconteceu o inverso, a criança apresentou idade mental (6 anos e 3 meses) menor que a idade cronológica (12 anos).

O índice médio de maturidade mental foi obtido segundo

do a mesma fórmula de extratificação social, para confirmar a imparcialidade na seleção da amostra final: vinte crianças (20) frequentando o G.E.M. Padre Antônio Vieira, distribuídas dentre as 1ªs e 4ªs séries do primeiro grau. Constatou-se:

Total de alunos: 32

Idade máxima: 11 anos e 10 meses

Idade mínima: 6 anos

Dado:

$$R = \frac{11 \text{ a } 10\text{m} + 6\text{a}}{2} = \frac{8\text{a } 5\text{m e } 5\text{d}}{4} = 2\text{a } 10\text{m e } 3\text{d}$$

onde:

$$\begin{aligned} \text{IM} \quad & 2\text{a } 10\text{m e } 3\text{d} + 8\text{a } 5\text{m e } 5\text{d} = 10\text{a } 6\text{m e } 8\text{d} \\ & 8\text{a } 5\text{m e } 5\text{d} - 2\text{a } 10\text{m e } 3\text{d} = 6\text{a } 4\text{m e } 2\text{d} \end{aligned}$$

Considerando:

8a 5m e 5d meio entre +Im e -Im (ponto inflexível)

10a 6m e 8d desvio para mais

6a 4m e 2d desvio para menos

Logo:

- A idade média de maturidade mental ficou estabelecida entre 6 anos 4 meses e 2 dias e 10 anos 6 meses e 8 dias.

Desse modo, obteve-se então, a amostra final - vinte crianças<sup>6</sup> (20) de ambos os sexos, que estavam dentro da faixa etária prevista para o ensino regular às primeiras séries do 1º grau (7 - 14 anos), matriculadas e frequentando séries distintas (5 alunos de cada série) e, provenientes de diferentes famílias da comunidade. Foram estas as crianças que, posteriormente, forneceram o "corpus" para análise, isto é, o discurso oral e escrito.

O primeiro contato com a população objeto de estudo deu-se no sentido de familiarização entre pesquisador e crianças, através de brincadeiras na hora do recreio, durante o período regular da escola. Posteriormente, organizou-se um passeio, do qual participaram todas as crianças escolhidas. Neste, houve total integração, tanto da parte das crianças, quanto entre pesquisador e crianças, atingindo assim, o objetivo do encontro, qual seja, observar o desempenho linguístico natural da criança, numa situação informal<sup>7</sup>. Uma vez familiarizadas com o pesquisador e com a idéia de participantes de um trabalho de pesquisa, procedeu-se à coleta individual, o discurso oral.

As crianças foram entrevistadas individualmente, numa sala vaga que existia na escola, em horário oposto ao seu turno de aula, após comunicação enviada aos pais. Cada entrevista teve duração de quinze a vinte minutos, sendo que destes somente dez minutos foram gravados. Isto porque, se pretendeu evitar bloqueios à produção de linguagem das crianças, fazendo com que, ao chegarem, pudessem se colocar à vontade, para então, dar-se início à gravação.

Para obtenção do discurso oral foi solicitado a cada criança que fizesse um relato sobre o seu dia-a-dia, as coisas que fazia, de que gostava, de modo a facilitar a conversa. Ofereceu-se, também, uma situação hipotética - do tipo: o que você gostaria de ser ou fazer se já fosse grande? - para se verificar o grau de expectativa da criança em relação ao futuro. Esta parte da coleta levou, aproximadamente, dez dias, atendendo-se, em média, três crianças por manhã ou tarde (apenas nos dias de atividades regulares na escola). Ao final de cada dia de gravação, as fitas eram ouvidas a fim de se comprovar a exa

tidão das mesmas ou a necessidade de repetição em consequência de uma falha qualquer, que porventura tivesse ocorrido. Terminada esta fase, passou-se, de imediato, à transcrição manual das fitas (ver Anexo 5) ocasião em que já se efetuava a escolha das sentenças que apresentassem maior complexidade, para a análise e quantificação da complexidade sintática do discurso oral (Capítulo I).

A etapa seguinte compreendeu a coleta coletiva - o discurso escrito.

As crianças foram solicitadas a comparecer na escola, num sábado pela manhã (dia não letivo). Foram colocadas numa sala, previamente preparada, para assistirem à projeção de uma história infantil: "A Vendedora de Fósforos" (Anexo 6). Após isso, a estória foi, rapidamente comentada, quando lhes foi perguntado se queriam ver de novo. Em seguida, passou-se à distribuição de uma folha de almoço, que continha no alto os dados de identificação. A solicitação foi feita verbalmente: "- Agora gostaria que vocês escrevessem, com as suas próprias palavras, nessa folha que acabaram de receber, a estória que viram. Quando terminarem, entreguem a folha e podem sair". Para que as crianças ficassem à vontade, preparou-se o ambiente com um fundo sonoro de música clássica, não se delimitando o tempo. Em média, as crianças levaram uma hora para fazer a redação. As mesmas foram recolhidas e avaliadas superficialmente, com a finalidade de observar se estavam dentro dos critérios mínimos, seja: conter, no mínimo, seis linhas redigidas (ver Anexo 7). Após, uma segunda leitura, então com maior profundidade, procedeu-se a escolha das frases mais complexas, para serem submetidas à análise e quantificação da complexidade sintática - discurso escrito (Capítulo I).

Já num clima de amizade entre pesquisador e crianças, conquistando-lhes a confiança, tornou-se fácil a aplicação do último teste previsto para este estudo - Teste de Mooney<sup>8</sup> (Anexo 4). Através deste se procurou levantar dados que confirmassem o tipo de relacionamento e estrutura familiar da criança, buscando detectar o grau de afetividade familiar sentido por ela. Às crianças das primeiras séries foram ministradas instruções individualmente, pelo pesquisador, de forma oral, por temer este, uma possível incompreensão dos mesmos, visto não dominarem ainda completamente a leitura. Aos demais participantes as instruções foram dadas oralmente, deixando-os responder sozinhos, sem determinação de tempo. Os testes, tanto individuais como coletivos, foram apostos, na escola, em horário regular de aula.

### 3.1 - Tratamento dos Dados

Por se tratar de uma pesquisa descritiva, os dados foram tratados de modo simples, considerando-se satisfatórios os cálculos de porcentagens para os aspectos levantados. A partir destes, efetuaram-se ora comparações entre os resultados, ora correlações entre a produção de linguagem das crianças e os seus fatores determinantes.

Os dados referem-se às várias características de ordem social, econômica, educacional ou cultural de interesse para o conhecimento da população alvo.

Dada a hipótese um ( $H_1$ ):

$H_1$  - A produção de linguagem é determinada pela influência específica que os fatores sociais, econômicos, cultu-

rais, afetivos e intelectuais exercem sobre o indivíduo.

QUADRO III - Renda Familiar

Série	Relação de alunos	Renda Mensal	Dependentes
1ª	Aluno 1	19.000,00	6
	Aluno 2	22.000,00	6
	Aluno 3	25.000,00	4
	Aluno 4	16.250,00	6
	Aluno 5	20.800,00	8
2ª	Aluno 6	26.500,00	8
	Aluno 7	22.750,00	6
	Aluno 8	17.250,00	5
	Aluno 9	18.000,00	3
	Aluno 10	16.400,00	4
3ª	Aluno 11	16.500,00	8
	Aluno 12	24.000,00	6
	Aluno 13	22.000,00	4
	Aluno 14	17.000,00	4
	Aluno 15	23.700,00	6
4ª	Aluno 16	26.850,00	13
	Aluno 17	24.750,00	10
	Aluno 18	16.500,00	9
	Aluno 19	17.500,00	6
	Aluno 20	18.800,00	6

Como se pode observar, a renda familiar torna-se irrisória em relação ao número de dependentes, se considerarmos que parte dessa renda é ganha pelos filhos mais velhos da família, ou seja, mão-de-obra barata, mas necessária para o sustento de todos. Apenas um caso constitui-se dentro do esquema (Aluno 9), isto é, família de três pessoas, onde só o pai trabalha. Em contrapartida temos a família do aluno 16 onde parti

lham da renda duas famílias, a do aluno e a do pai do aluno, por ser sua avó viúva.

QUADRO IV - Ambiente Material

Condições	Sim	Não
mora em casa própria	14	1
mora em casa de aluguel	5	-
tem espaço raro brincar	15	5
tem local para estudar	6	14
televisão	9	11
rádio	12	8
toca disco	7	13
máquina de lavar roupa	3	17
geladeira	8	12
outros	11	9

O quadro mostra um ambiente precário, principalmente no que diz respeito aos itens que possibilitam mais cultura, como ambiente para estudo, toca-disco, rádio, etc.. Dado curioso, no entanto, é o fato de a maioria ser proprietário <sup>9</sup>.

## QUADRO V - Procedência Familiar

Alunos	Pais	Vieram de:
Aluno 1	pai: S. Francisco de Paula-RS mãe: S. Joaquim-SC	São Joaquim-SC.
Aluno 2	pai: S. Joaquim-SC mãe: S. Francisco de Paula-RS	S. Francisco de Paula-RS
Aluno 3	pai: Vacaria-RS mãe: Vacaria-RS	Vacaria-RS
Aluno 4	pai: Passo Fundo-RS mãe: Caxias do Sul-RS	Passo Fundo-RS
Aluno 5	pai: Vila Progresso-SC mãe: Vila Progresso-SC	Ouro Verde-SC
Aluno 6	pai: Caxias do Sul-RS mãe: Caxias do Sul-RS	Criúva (Distrito)
Aluno 7	pai: Vacaria-RS mãe: Caxias do Sul-RS	Caxias do Sul-RS
Aluno 8	pai: S. Francisco de Paula-RS mãe: Jacinto Machado-SC	Cambará do Sul-SC
Aluno 9	pai: Jaquirana-SC mãe: Caxias do Sul-RS	Caxias do Sul-RS
Aluno 10	pai: Campo Belo do Sul-SC mãe: Campo Belo do Sul-SC	Lages-SC
Aluno 11	pai: São Gotardo mãe: São Valentim	Ana Rech (Distrito)
Aluno 12	pai: Vila Onofre-CS mãe: Santa Rita-CS	Vila Oliva (Distrito)
Aluno 13	pai: Vacaria-RS mãe: Antônio Prado-RS	Cerro Negro-SC
Aluno 14	pai: Jaquirana-RS mãe: Lageado-RS	São Francisco de Paula-RS
Aluno 15	pai: S. Francisco de Paula-RS mãe: S. Marcos-RS	Silva Lima-RS
Aluno 16	pai: 3ª Léguas mãe: Pedancino	Forqueta (Distrito)
Aluno 17	pai: Osório-RS mãe: Salto Ventoso-RS	S. Francisco de Paula-RS
Aluno 18	pai: Vacaria-RS mãe: São Ricardo-RS	Lagoa Vermelha-RS
Aluno 19	pai: Bom Jesus-RS mãe: Araranguá-SC	Vacaria-RS
Aluno 20	pai: Porto Alegre-RS mãe: Carazinho-RS	Santo Augusto-RS.

QUADRO VI - Aspectos Culturais

	Origem Étnica	Profissão	Instrução	Religião
A - 1	pai: brasileiro mãe: brasileira	auxiliar geral operária	4ª série do 1º grau 3ª série do 1º grau	Católica
A - 2	pai: brasileiro mãe: brasileira	torneiro mec. tecelã	4ª série do 1º grau 7ª série do 1º grau	Católica
A - 3	pai: italiano mãe: brasileira	soldador tecelã	3ª série do 1º grau 5ª série do 1º grau	Católica
A - 4	pai: brasileiro mãe: italiana	montador dona-de-casa	4ª série do 1º grau 4ª série do 1º grau	Católica
A - 5	pai: brasileiro mãe: brasileira	lavrador doméstica	4ª série do 1º grau 4ª série do 1º grau	Católica
A - 6	pai: italiano mãe: italiana	comerciário dona-de-casa	5ª série do 1º grau 2ª série do 1º grau	Católica
A - 7	pai: brasileiro mãe: brasileira	pedreiro auxiliar geral	analfabeto 2ª série do 1º grau	Católica
A - 8	pai: brasileiro mãe: brasileira	soldador auxiliar geral	3ª série do 1º grau 2ª série do 1º grau	Católica
A - 9	pai: brasileiro mãe: italiana	montador dona-de-casa	2ª grau completo analfabeta	Evangélica (Crente)
A - 10	pai: brasileiro mãe: brasileira	soldador dona-de-casa	analfabeto 5ª série do 1º grau	Católica
A - 11	pai: brasileiro mãe: italiana	aposentado dona-de-casa	2ª série do 1º grau analfabeta	Católica
A - 12	pai: italiano mãe: italiana	pedreiro doméstica	1ª série do 1º grau 4ª série do 1º grau	Católica
A - 13	pai: brasileiro mãe: italiana	encanador dona-de-casa	1ª grau completo 2ª grau completo	Adventista
A - 14	pai: brasileiro mãe: brasileira	mecânico dona-de-casa	2ª série do 1º grau 1ª série do 1º grau	Católica
A - 15	pai: brasileiro mãe: italiana	pintor costureira	3ª série do 1º grau 6ª série do 1º grau	Católica
A - 16	pai: italiano mãe: italiana	agricultor dona-de-casa	4ª série do 1º grau 2ª série do 1º grau	Católica
A - 17	pai: brasileiro mãe: brasileira	colono dona-de-casa	analfabeto 3ª série do 1º grau	Católica
A - 18	pai: italiano mãe: brasileira	marceneiro dona-de-casa	4ª série do 1º grau 4ª série do 1º grau	Católica
A - 19	pai: brasileiro mãe: brasileira	encostado auxiliar geral	3ª série do 1º grau analfabeta	Assembléia (Crente)
A - 20	pai: brasileiro mãe: italiana	serv. público dona-de-casa	1ª série do 2º grau 8ª série do 1º grau	Católica

Como se pode observar, apenas duas famílias constituíram-se na cidade de Caxias do Sul, as demais, todas procedentes de fora do Estado (Santa Catarina); do interior do Estado (zona de campo); e do interior da cidade (zona rural).

O fator etnia, aliado aos dados do quadro anterior (Procedência Familiar) reafirmam, de certo modo, o tipo de variante lingüística (socioleto) que foi transmitido às crianças. A profissão e o grau de instrução demonstram a ausência de mão-de-obra especializada, o que leva a crer na predominância de práticos. O dado religião, curiosamente aqui colocado, o foi em função de se ter notado que a Igreja Católica estimula a comunidade à socialização (lazer), porém ineficaz quando se trata de enriquecimento cultural. O mesmo não ocorre com as outras religiões. Embora de forma doutrinante, executam essa tarefa, através de leituras e pregações em locais públicos, o que, como se sabe, propicia a verbosidade (Ver anexo 5, produção verbal dos alunos 9, 13 e 19).

#### QUADRO VII - Aspectos Lingüísticos

	Brasileiro	Português	Italiano
Língua materna do pai	5	12	3
Outra(s) língua(s)		3	2
Língua materna da mãe	5	13	2
Outra(s) língua(s)		2	5

Os aspectos lingüísticos mostram dois fatos interessantes. Alguns pais fizeram a separação entre Língua Portuguesa e Língua Brasileira, identificando-se lingüisticamente com a segunda e rejeitando a primeira. Outros, por sua vez, consi-

deraram a Língua Italiana, como materna, colocando o Português como segunda língua. No entanto, entre aqueles que escolheram a Brasileira, não houve nenhum caso de Italiano ou Português como segunda língua. A diversificação lingüística parece evidente, principalmente se considerados os aspectos de etnia e necessidade de identificação Pátria, cultura e lingüística.

QUADRO VIII - Aspectos Sociais

A família costuma:	Sim	Sempre	Às vezes	Não	Nunca
fazer visitas	15	3	12	5	
fazer viagens	9		9	11	
receber amigos e parentes	18	7	11	2	
frequentar clubes ou entidades sociais	3	1	2	17	3
Os amigos dos seus filhos são:	Parentes		Vizinhos	Colegas	Desconhecidos
	8		7	9	4
Os amigos dos seus filhos quem escolhe são:	eles mesmos		o pai	a mãe	ambos
	12			2	6

Sabe-se que a convivência com outros grupos sociais aumenta a troca de experiências e a bagagem das pessoas. Entretanto, nas comunidades de baixa renda estes hábitos não são cultivados. Veja-se, por exemplo, o quadro acima, onde se pode verificar casos de total isolamento. A restrição que disso decorre, não é só lingüística, mas também social, o que torna esses indivíduos marginalizados dentro da própria comunidade.

QUADRO IX - Estrutura Familiar

Formação Familiar	
Pai e mãe casados	15
Pai e mãe separados	1
Pai viúvo	-
Mãe viuva	1
Companheiros	2
Pai, mãe, filhos e parentes	1

A estrutura familiar é um fator determinante no inter-relacionamento familiar. Quando uma família é bem formada, isto é, dentro da estrutura padrão (pai, mãe, filhos), por certo, terá mais condições de bem atender as necessidades dos seus componentes. Toda a estimulação básica de linguagem, a criança recebe da família, daí a importância na sua estruturação.

No quadro, o que se vê é a predominância da estrutura padrão (maior quantidade - 75% da amostra).

O convívio quase exclusivo da criança com adultos, nos primeiros anos de vida, facilita a assimilação de um só padrão de linguagem, o dos adultos. Entretanto, no caso das comunidades carenciadas, muitas crianças crescem recebendo cuidados nas creches, ou de irmãos mais velhos, ou de outros (vizinhos, parentes, etc.). Situações de abandono, dificultam o relacionamento familiar e, conseqüentemente, limitam o desenvolvimento lingüístico das crianças.

QUADRO X - Inter-relacionamento Familiar

A criança mais convive	Pai	Mãe	Irmãos	Sozinhos
			13	5
Relacionamento entre pais Relações entre pai e filhos Relações entre mãe e filhos Relações entre os irmãos	Amigos	Respeito	Obrigação	Inimigos
	4	11	3	
	7	5	6	1
	6	7	5	
	14	4		
Conversam em família As crianças brincam em casa	não	pouco	às vezes	muito
		4	1	15
			13	7

Pelo quadro, observa-se o distanciamento entre pai e filhos. Colocado numa posição de autoritarismo, torna-se aquele a quem se obedece e respeita apenas. A mãe, ao contrário, já é a mais amiga, com a qual se pode dialogar. Para a comunidade analisada, são poucas as crianças com pai e mãe trabalhando fora. Somente três manifestaram desarmonia total porque: no primeiro, o pai é alcóolatra, no segundo, a mãe é viúva, e no terceiro, os pais são separados. Por outro lado, o relacionamento entre irmãos é bom, talvez em decorrência dos tipos de problemas que a família enfrenta, com exceção dos dois casos em que são filhos únicos. Um clima de brincadeira, diálogo e abertura numa família favorece o desenvolvimento das potencialidades da criança.

QUADRO XI - Aspectos Afetivos

Teste Mooney <sup>10</sup>		
	Quantidade	%
crianças com deficiência de relacionamento.	16	80%
crianças sem deficiência de relacionamento.	4	20%

A linguagem exprime, com fidelidade, as relações da criança com o mundo. É através dela que se pode determinar os laços sociais da criança com o meio que a cerca. Assim, a linguagem, segundo Porot (1979), faz parte do conjunto de aquisições intelectuais, afetivas, gnósticas, práticas e motoras, que devem ser desenvolvidas à medida que se lhes apresentam condições necessárias para tanto. Dentre as principais condições, Porot (1979) destaca:

"1. apetitiva (querer falar), o que elimina a existência complexo afetivo que possa impedir que essa função se dirija para a compreensão e depois para a utilização da linguagem humana. Isso supõe uma relação afetiva mãe/filho satisfatória".

O meio ambiente em que vive faz parte do seu mundo, do universo que precisa desenvolver, mas só o conseguirá, se mantiver um bom relacionamento com as pessoas com as quais convive. A estimulação ambiental sensibiliza e auxilia o amadurecimento da linguagem, isto é, se a família for entrosada e der a atenção devida à criança, esta terá um desenvolvimento normal de linguagem. É da mesma opinião Deese (1976) quando diz

"É difícil evidenciar precisamente quais os componentes importantes da interação criança-pais ou quais sejam os limites de idade para o desabrochar do desenvolvimento graças à estimulação dos pais, mas a necessidade de estímulo do adulto no crescimento das funções lingüísticas normais parece estar fora de questão".

Ao ser estimulada, a criança, assimila, concomitante mente, as funções da linguagem, fator fundamental para a compreensão do seu papel dentro de uma sociedade organizada (a família). Todavia, além de receber informações, obtém igualmente o pensamento (ideologia e filosofia de vida) e o sentimento que deve destinar de uma pessoa para outra, aprendendo a controlar tanto o seu comportamento como o das outras pessoas.

"No início do período escolar da criança, seu vocabulário é comumente muito impressionante, particularmente se ela teve uma rica experiência verbal no seu ambiente". (Carroll, 1972).

Como se vê, as fases que antecedem o período de escolarização da criança são fundamentais para o seu desempenho lingüístico posterior. Tais fases deixam marcas visíveis na sua linguagem e principalmente no seu comportamento como um todo. No quadro XI, que teve por objetivo apenas levantar os tipos de problemas pessoais mais comuns que as crianças pudessem expressar, em relação a si próprios e ao tipo de convivência familiar, verificou-se que a maior parte dos alunos testados (80%) não mantém um bom relacionamento tanto familiar como social. De certo modo isto não surpreende, dado que seus resultados, se relacionados aos quadros X e VIII, vêm reforçar a idéia de que o relacionamento ou aspectos afetivos (ver quadro

descritivo no anexo 8) são fundamentais na formação de um padrão ou sub-padrão de linguagem na criança. Além disso, pelo quadro percebe-se que, quanto mais jovem a criança, maior é o seu grau de dependência familiar (observar os dados correspondentes aos itens LAF, ATE e PCE) e conseqüente dificuldade de socialização. Para os alunos da 3ª e 4ª série, o problema da ambientação escolar mostra-se superado, acentuando-se sensivelmente os outros tipos de preocupações (CVE, ASR e RSP). Em qualquer das situações, as relações ambientais, quer na família, quer na escola, não são favoráveis ao desenvolvimento global dos indivíduos.

QUADRO XII - Capacidade Cognitiva

Escala de Maturidade Mental - Columbia <sup>11</sup>					
Série	Aluno	Id.	Cronológica	Id. Mental	Grau de Maturação
1ª	A-1		8a*	6a 4m	I**
	A-2		7a	7a 11m	S
	A-3		7a	7a 6m	S
	A-4		7a	6a 4m	I
	A-5		10a	8a 1m	I
2ª	A-6		9a 3m	8a 4m	I
	A-7		10a 11m	8a 4m	I
	A-8		9a 8m	8a 9m	I
	A-9		8a 3m	9a 4m	S
	A-10		12a	8a 11m	I
3ª	A-11		10a 1m	7a 11m	I
	A-12		10a	7a 4m	I
	A-13		9a	8a 1m	I
	A-14		10a	7a 3m	I
	A-15		9a 9m	9a 1m	M
4ª	A-16		12a	7a 3m	I
	A-17		12a	7a 3m	I
	A-18		11a	7a 6m	I
	A-19		11a	7a 1m	I
	A-20		11a	10a	I

Entenda-se: \*a - por anos

m - por meses

\*\*I - Inferior      S - Superior      M - Médio

Um teste de inteligência tem por objetivo avaliar o grau de maturidade mental das crianças em idade escolar. Ele testa a capacidade motora, perceptiva e conceitual da criança, estabelecendo um parâmetro entre a sua idade cronológica e a mental (desenvolvimento físico/desenvolvimento psíquico). Quando estas duas idades não se equilibram, a criança tenderá a um maior ou menor facilidade na realização de operações mentais. Linguisticamente a sua competência poderá também manifestar limitações.

O quadro acima demonstra claramente os fatos. Em toda a amostra, apenas seis crianças estão com idade cronológica adequada à série que frequentam. Destas, três apresentam grau de maturação superior, uma médio, e as demais inferior. Isto significa que somente 20% da população analisada possui idade mental (desenvolvimento psíquico) equivalente à idade cronológica. A triste realidade, no entanto, é a verificação de que 80% das crianças revelam grau inferior de maturação, além de, ficar evidente que estão repetindo a série escolar, ou já o fizeram em algum ano anterior.

QUADRO XIII - Aspectos Ambientais

Componentes da Alimentação Diária <sup>12</sup>			
Tipos	Sempre	Às vezes	Nunca
açúcar	20		
carne	6	10	4
leite	17	3	
frutas	10	8	2
verduras	11	9	
arroz	20		
feijão	14	5	1
café	18	2	
pão	20		
ovos	7	13	
queijo	3	10	7
outros		15	5

A subnutrição ou desnutrição pregressa ou permanente é um dos fatores que interfere no desenvolvimento tanto físico quanto psíquico da criança. Quando pregressa, a insuficiência nutricional causa efeitos negativos na capacidade cognitiva das crianças provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo. Quando atual, age sobre as condições físicas (perda de peso, etc.) e motoras, dificultando o seu desenvolvimento físico e limitando o seu desenvolvimento intelectual. Sobre isto assim se expressa Esposito (1975)

"... os efeitos da desnutrição em estágios mais tardios de vida têm efeitos menos profundos no desenvolvimento global da criança, tanto físico como intelectual. ---- com a desnutrição pregressa, sobressaíram deficiências de realização nas áreas de Funções Psiconeurológicas, Conceitos Básicos, Linguagem e Operações Cognitivas".

No quadro anterior, o que se observa é a confirmação da deficiência alimentar nas crianças. Os alimentos de maior teor nutritivo (carne, frutas, verduras, ovos) são os menos consumidos na alimentação diária. A relação de alimentos, de acordo com os nutricionistas, constitui uma lista básica e necessária para o desenvolvimento quer físico, quer psíquico da criança. A amostra deixa claro que o consumo atinge 100% quando se trata de alimentos de baixo custo no mercado. Além do fator baixo poder aquisitivo, é muito comum nas comunidades periféricas a falta de educação alimentar, ou seja, o não aproveitamento de todas as potencialidades dos alimentos, para a saúde física e mental.

Dada a hipótese dois ( $H_2$ ):

$H_2$  - A instituição escola, embora vista como elemento transformador, torna-se impotente frente à necessidade de desenvolver um determinado padrão de linguagem, dos membros em formação, das comunidades carenciadas.

QUADRO XIV - Aspirações em Relação à Escola

	Grau de Expectativas dos pais			
	É a lei	Aprender mais	Garantir o futuro	Aprender uma profissão
Os filhos frequentam a escola para	2	17	1	
Os filhos continuarão os estudos para		2	12	6

Além da sua dimensão socializadora, a escola hoje se coloca como um problema social. Representa um tipo de instituição organizada (empresa pública de serviços), quando deveria

ser um agente de mudança na sociedade. Enquanto conservadora, cumpre o seu dever, promovendo a reintegração da sociedade de classes, no Brasil, necessária para o desenvolvimento das cidades e populações urbano-industriais.

Numa comunidade de periferia urbana, a escola é sentida como dispensável, quando no desempenho de suas funções não corresponde à expectativa da comunidade. Isso conforme Pereira (1976) é inevitável, pois

"As concepções e expectativas patrimonialistas dos pais dos alunos... evidenciam a persistência entre eles de normas e valores inconsistentes com uma estratificação avançada de classes sociais. ... seu inconformismo com suas presentes condições de vida, é traduzido por um desejo de ascensão social dos filhos na escola sócio-econômica, requisito mínimo de sucesso na competição ocupacional. As diferenças sociais, econômicas e culturais existentes no interior do sistema metropolitano, estimulam o desejo de ascensão e de equipar seus filhos com recursos mínimos para seu acesso a profissões manuais qualificadas, em vez de trabalhos manuais não-qualificados como acontece com a quase totalidade dos seus pais".

Pelo quadro acima se pode depreender dois fatos. Quando inquiridos sobre a causa real de manter seus filhos na escola, a maioria dos pais (85% da amostra) respondeu positivamente, isto é, os pais desejam que seus filhos aprendam principalmente a ler e escrever. Tal anseio manifesta uma reação às suas próprias condições - alfabetizados/analfabetos (55% da amostra - ver quadro VI), colocando a escola na condição de trampolim (meio de fugir à sua verdade). Esse modo de ver a escola é reforçado no segundo quesito. A perspectiva de futuro está

ligada ao fator subsistência. Novamente a escola é encarada como meio, não como um fim. Os pais (90%) esperam que os seus filhos tenham melhores condições de vida e de trabalho. Essa expectativa é partilhada pelos seus filhos. As próprias crianças já trazem consigo essa mesma tensão social, nos seus anseios e aspirações (ver anexo 5 - transcrição do discurso oral).

Quando indagadas sobre o seu futuro, seu único desejo é trabalhar, ter uma profissão (sobrevivência), ganhar dinheiro.

#### QUADRO XV - A Escola

Tipo de aprendiza - gem oferecidos	Insuficiente	Satisfatório	Bom
	4	13	3
Relacionamento en- tre criança escola	4	7	9
Complementação dos estudos em casos	com dificul- dade	só obrigados	com facili- dade
	5	7	8

A crise do sistema de ensino no Brasil repercute negativamente nas diferentes etapas da vida escolar do aluno, des-de a alfabetização até o fim do 2º grau. Dela surgem carências diversas, colocando ambos, aluno e professor, em total descontentamento. O professor não trabalha como gostaria, o aluno não é atendido como deveria.

A alfabetização é condição fundamental para a vida escolar, pois faz do aluno um leitor, um pesquisador. O cresci-mento do aluno em todos os setores intelectuais depende basicamente da estimulação, exercício e atenção dadas pelo professor.

A escola deve ter por objetivo auxiliar o aluno a ex-

plorar sua capacidade cognitiva, emoções e preferências, através de estratégias que possibilitem a organização formal do raciocínio e da expressão, mas que permitam e valorizem a livre manifestação, quer oral, quer escrita.

No entanto, a crise na escola continua, por ter como propósito apenas a promoção, o êxito em todos os anos letivos. Nosella (1979) afirma que a criança ao

"Frequentar a escola e iniciar-se em seus ritos é uma ideologia elaborada pela classe dominante, transmitida através dos textos de leitura e, também, dos outros conteúdos administrados pelas disciplinas escolares".

Uma escola cujo conteúdo educacional tem conotação classista, onde o professor é autoridade repressiva, faz dos seus alunos seres passivos e uniformes, incapazes de realizarem atividades inteligentes que resultem em aprendizagem. É esta crise do ensino, assentada numa autoridade baseada na obediência e passividade e não no diálogo e buscas coletivas, que abala o relacionamento entre professor/aluno; escola/aluno; escola/professor; escola/comunidade, e faz da instituição, uma organização antieducativa. Reagir contra isso é tarefa urgente, se quiserem, escola e professor, ocupar seu verdadeiro papel na sociedade. Somente uma mudança de ideologia e comportamento poderá trazer

"um relacionamento mais participante para o professor e para o aluno, de modo a tornar autenticamente democrático o processo por que passa a escola brasileira no nosso tempo". (Zilberman, 1982)

O quadro XV não é nada mais do que um reflexo do exposto. Foram poucos os pais (20% da amostra) que manifestaram

seu descontentamento com a escola. Ainda assim, o que se percebeu pelos depoimentos, foi a ausência de critérios para julgamento. Quando satisfeitos, justificam-se valorizando exatamente o aspecto repressivo da escola; quando insatisfeitos, reclamam pela ausência de maior dominação. Tal atitude, de certo modo compreensível pelas suas condições sócio-econômica - culturais, os isenta de uma responsabilidade maior na formação de seus filhos, jogando, com isso, sobre a escola, a tarefa.

A escola trabalhando através de padrões dominantes, não penetra no mundo da criança, provocando assim, uma crise no relacionamento aluno/escola. No quadro, 20% dos alunos estão insatisfeitos, 35% apenas satisfeitos e 45% gostam da escola. O mais interessante é que, segundo as suas declarações, o contentamento ou descontentamento está em função da convivência com os colegas e não em função do que a escola esteja ou não lhes oferecendo<sup>13</sup>.

A estimulação e complementação do conteúdo em casa são praticamente rejeitadas pelas crianças. Alguns pais (25% da amostra) declaram que têm dificuldades em fazer com que seus filhos façam os deveres em casa; outros (35%) confirmaram que são obrigados, ou quando ameaçados, os filhos sentam para estudar; os restantes, em menor número, (40%) revelaram não ter problemas nesse sentido.

Dada a hipótese ( $H_3$ )

$H_3$  - O discurso oral e o escrito apresentam graus distintos de complexidade, de acordo com o conhecimento intuitivo da língua e com o emprego de uma certa variedade estrutural.

QUADRO XVI - Complexidade Sintática

Unidade de Medida - Própon								
S	A	Discurso Oral			Discurso Escrito			Méd. do
		F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>	Méd. D.O	F <sub>1</sub>	F <sub>2</sub>	Méd. D.E	D. O & E
1ª	A1	34	8	21	19	68	43,5	32,2
	A2	167	76	121,5	46	5	25,5	75,2
	A3	28	15	21,5	22	19	20,5	21
	A4	16	12	14	30	8	19	16,5
	A5	47	15	31	10	51	30,5	30,7
2ª	A6	91	35	63	72	261	167	115
	A7	44	148	96	60	88	74	85
	A8	135	3	69	22	17	19,5	44,2
	A9	148	21	84,5	81	42	61,5	73
	A10	490	120	305	14	59	36,5	170,7
3ª	A11	289	107	198	90	26	58	128
	A12	29	7	18	186	26	106	62
	A13	138	45	91,5	108	32	70	80,7
	A14	156	10	83	150	29	89,5	86,2
	A15	40	34	37	421	60	240,5	138,7
4ª	A16	57	36	46,5	94	113	103,5	75
	A17	162	182	172	153	202	177,5	74,7
	A18	191	147	169	494	123	308,5	238,7
	A19	301	184	242,5	15	60	37,5	140
	A20	229	119	169	178	78	128	148,5

A complexidade sintática pode ser medida de várias maneiras (Cap. I). No entanto, a unidade de medida empregada, o algoritmo PRÓPON, proposto por Lemle e Naro (1977), pareceu ser adequada, visto que, segundo seus proponentes, procura medir o cálculo mental realizado pelo falante, e não simplesmente efetuar-lhes uma contagem de palavras. De acordo com eles, esse mecanismo favorece a compreensão dos fatos descritos.

No quadro XVI, os resultados mostram que a primeira série apresenta maior complexidade nas frases do discurso escrito do que no discurso oral. O mesmo, porém, não acontece com a 2ª série, quando a situação inverte-se, isto é, o discurso oral passa a mostrar maior grau de complexidade que o dis-

curso escrito.

Para a 3ª e 4ª séries o quadro é mais ou menos semelhante, ou seja, o discurso escrito, revela-se como mais complexo.

Observando-se o quadro como um todo, nota-se que ascendência na complexidade do discurso, de uma série para outra, não é homogênea; pelo contrário, há grandes discrepâncias, comparando-se os resultados de uma e de outra série.

No plano vertical, verifica-se uma oscilação imensa. Assim como se têm crianças na 1ª série produzindo frases com 167 própons (discurso oral), há, na 4ª série, outra, produzindo frases com 36 própons (discurso oral). O mesmo acontece com o discurso escrito, o que leva a crer, que o grau de complexidade sintática no discurso quer oral, quer escrito, pode estar mais em relação a desiderabilidade dos sujeitos, no ato de fala, do que em relação ao grau de conhecimento intuitivo da língua, ou escolaridade.

No plano horizontal, os fatos repetem-se, comparativamente, tanto nas séries individualizadas, como na relação discurso oral, discurso escrito. Para alguns, parece ter, a escola, influenciado na sua produção de linguagem; para outros, não. O fato é que, apesar de comprovadamente possuidores de uma certa competência lingüística, só a deixam transparecer esporadicamente, colocando, talvez, o problema numa outra instância, na dificuldade de organização do pensamento e não no mecanismo processual para exteriorizá-lo (ver transcrições e redações nos anexos).

O conhecimento intuitivo da língua pode possibilitar a complexidade do discurso quando a influência de outros fatores (memória, atenção, etc.) for pouco acentuada. De acordo

com o método de mensuração em PRÓPONS, ela se revelaria pela quantidade de encaixes, à esquerda, dos sintagmas. Neste caso, o número de palavras por frase é irrelevante frente à configuração do sintagma.

A unidade de medida - Densidade do Sintagma (Lemle e Naro/77) - reforça essa idéia; densidade alta, maior ramificação à esquerda do predicado principal da sentença.

QUADRO XVII - Profundidade de Encaixe

Densidade do Sintagma						
Série	Dens. Mn.*		Dens. Méd.		Dens. Mx.	
	D.O	D.E	D.O	D.E	D.O	D.E
1ª	2,1	2,2	2,8	2,5	4,6	3,6
2ª	3,4	2,7	4,9	4,3	10,1	6,6
3ª	1,7	3,3	4,7	4,8	7,8	6,7
4ª	3,0	2,7	6,7	5,1	9,3	7,1

Mn = mínima                  Méd = média                  Mx = máxima

Pelos dados acima, observa-se que as crianças conseguem variar as posições dos encaixes, ora construindo frases menos complexas, ora mais complexas. Dependendo da circunstância de discurso, uma mesma criança pode formar sentenças com sintagmas mais ramificados à esquerda (ver Capítulo I - Diagramas em Árvores), aumentando-lhes a densidade.

No quadro descritivo (ver anexo 9) verifica-se uma certa fluidez no discurso oral e um certo bloqueio no discurso escrito. Comparando-se os resultados entre as séries, parece não haver grandes mudanças no desempenho das crianças, já que os índices obtidos não apresentam uma margem muito grande de

diferença. No entanto, isso é compreensível, pois se na 1ª série há criança que produziu frases com 167 própons (ver quadro XVI), com sintagmas que atingiram uma densidade 5,4, na 4ª série, outra construiu frases com 119 própons e sintagmas de 6,6 na densidade. A primeira usou 31 palavras; a segunda, 18 palavras.

A variedade estrutural na sentença mostra-se condicionada pelos seus próprios elementos constituintes. Teoricamente seu peso fica suscetível a diferentes valores paradigmáticos. No entanto, a diversidade das variações é o inerente na produção de uma mesma comunidade, não pelas possibilidades de substituições que oferecem, mas porque as variações que certos grupos sociais mostram regularmente são efeitos produzidos pelas modificações do contexto. Segundo Encrevé (1977), a variedade estrutural existe; é inerente, pois é uma heterogeneidade de característica de um sistema lingüístico.

O índice de posição estrutural (ISP) de um sintagma, outra medida adotada por Lemle e Naro (1977), tenta demonstrar, ainda mais, que a complexidade sintática pode ir além do seu peso por palavra, a partir do momento em que o ISP revele o seu grau de encaixe, bem como a carga computacional que incide sobre si. Disso resulta: ISP alto = sintagma menos complexo; ISP baixo e à esquerda = sintagma mais complexo.

Para calcular o ISP dos sintagmas, isto é, quantificar a posição do nóculo na árvore, foi empregada a seguinte fórmula:

$$\frac{\text{Soma dos ISPs dos nóculos}}{\text{nº de nóculos na sentença}} = \text{média sentencial}$$

QUADRO XVIII - Grau de encaixe do sintagma

Índice de Posição Estrutural						
Série	ISP Mn.		ISP Méd.		ISP Mx.	
	D.O.	D.E.	D.O.	D.E.	D.O.	D.E.
1ª	0,7	1,0	1,3	1,1	2,5	1,9
2ª	1,6	1,2	2,7	2,3	6,4	4,2
3ª	0,9	1,7	2,2	2,1	3,7	3,4
4ª	1,4	1,0	4,0	2,8	5,5	4,0

Observe-se que o grau máximo de encaixe atingido em cada série, nos diferentes discursos, só foi elevado na segunda série. Por outro lado, há um certo equilíbrio nas produções de grau médio.

Pelo quadro descritivo (anexo 10) verifica-se que o grau de complexidade não está determinado pelo número de nódulos; por exemplo, o aluno 4 produziu uma frase com 4 nódulos e 0,7 graus de profundidade no discurso oral; outra, com 6 nódulos e 0,0 graus de profundidade no discurso escrito. Por outro lado, o aluno 15 construiu uma sentença com 5 nódulos e 2,8 graus de profundidade no discurso escrito. Isso mostra que a complexidade de cada nódulo depende da posição estrutural que ocupa na sentença.

Dada a Hipótese 4 ( $H_4$ ):

$H_4$  - A gradação da complexidade sintática no discurso determina as possibilidades e dificuldades de adequação linguística do carente cultural.

## QUADRO XIX - Complexidade Sintática

Gradação por Série						
	Própons		S...Dens.		ISP	
	D.O.	D.E.	D.O.	D.E.	D.O.	D.E.
1ª	43	27	2,9	2,6	1,3	1,2
2ª	68	71	5,2	4,1	2,9	2,1
3ª	85	112	4,6	4,4	2,4	2,0
4ª	159	151	6,5	5,3	3,9	2,9

Observando-se o quadro acima, percebe-se que a regularidade na diferença para mais, entre uma e outra série, só ocorre na medida em própons, tanto no discurso oral, quanto escrito. Contudo, este fato não se vê reforçado, em termos proporcionais, pelas outras medidas (S...Dens. e ISP), cuja intenção é demonstrar a complexidade interna das frases produzidas. Todavia a medida em própon tem por objetivo apresentar a relação entre o número de itens lexicais, empregados na frase, e a complexidade da própria frase. De qualquer modo, embora não homogeneamente<sup>22</sup>, os resultados mostram o máximo de complexidade de que a população analisada pôde desempenhar.

Merece destaque, também, o fato de que as diferenças de uma série para outra, que supostamente deveriam ser em dobro, tendo em vista as mudanças de comportamento que a Escola "deveria" provocar no educando, não acontecem. Essa quase estagnação leva a crer numa provável impotencialidade da Escola frente à formação lingüística da criança. Segundo Preti (1977), para a criança em formação lingüística,

"... a língua é o suporte de uma dinâmica social, que compreende, não só as relações diárias entre

os membros da comunidade, como também uma atividade intelectual, que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação de massa, até a vida cultural, científica ou literária".

Entendida como manifestação, ou como elemento de interação entre os membros de uma comunidade, a língua assume um caráter dual. Se de um lado, ela se apresenta com condição para, isto é, um número limitado de elementos que, uma vez combinados entre si, podem proporcionar inúmeras possibilidades de manifestação do pensamento, por outro, a maior ou menor fidelidade ou regularidade no uso desse sistema determina a existência de uma forma de expressão modelo, e de uma forma marginal. Esses dois modos de expressão têm o poder de dividir em castas os indivíduos de uma mesma comunidade. Todavia, essa não é a sua única face, pois se, neste caso, ela pode facilitar ou dificultar a adequação lingüística, noutro, ela atua como agente disciplinador, coercitivo.

"... as relações sociedade/língua, consideradas profundamente interdependentes, conduzem ao estudo das estruturas do pensamento de certas comunidades e à consonância com sua cultura e sistema de vida..." (Prete, 1977)

Haverá sempre uma tentativa de identificar língua e indivíduo - elemento portador de todos os traços sócio-culturais de uma comunidade - mas fica um pouco difícil prever todas as estruturas ou possibilidades que ele pode utilizar, ou até mesmo, os padrões de linguagem individual, quando se reconhece a existência de dois referentes: situação e contexto. São eles, em última análise, que provocam a adequação lingüística no discurso e/ou emprego diversificado de variações lin-

glúísticas.

Para Preti (1977) a variedade lingúística divide-se em dois campos que se interagem: variedades geográficas (responsáveis pelos regionalismos provenientes dos dialetos ou falares locais - língua padrão - e da oposição linguagem urbana/rural); variedades sócio-culturais (determinados por fatores ligados ao falante e/ou à situação. Ao falante são: idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na comunidade. À situação constitui-se de influências provindas do ambiente, tema, estado emocional do falante e grau de intimidade entre os falantes).

Qualitativamente o discurso oral e escrito das crianças nada mais revelam do que a sua relatividade sócio-econômico-cultural.

Na sua forma original, as frases escolhidas para quantificação da complexidade sintática (ver notas do capítulo I), oferecem uma amostra da realidade lingúística dos alunos, agora observada em termos de possibilidades de que dispõem para uso, e dificuldades que encontram na adequação do seu discurso, em relação ao que é tido como padrão.

Segundo Lemle (in Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa, 1978), as variações mais frequentes no português envolvem fatos morfofonêmicos e morfo-sintáticos.

Os aspectos morfonêmicos estão ligados à maior ou menor exitação do uso das variedades estruturais e à conseqüente alteração da norma nos seguintes aspectos: síncope das paroxítonas; redução e/ou metátese dos ditongos; perda do /r/ final das palavras ou dos grupos consonantais; redução do /n/ nos grupos consonantais; perda da nasalização das vogais átonas finais com implicações graves na concordância verbal; passagem

de /l/ para /r/ nos grupos consonantais; e perda do /s/ final das palavras e conseqüente desuso da norma de concordância nominal.

Na produção das crianças verificou-se a presença de alguns desses fatos, principalmente, no discurso oral. De modo geral, os aspectos mais freqüentes no discurso oral, porém mais raros no discurso escrito dos alunos de todas as séries foram:

a) Perda do /r/ final nas palavras, como por exemplo:

- frase 2: Estuda pra gente aprendê mais. (discurso oral)

- frase 4: Ela para atraveçã a rua tinha que correrê mas ela terdeu o sato. (discurso escrito)

De forma geral, esta variedade aparece curiosamente em todas as séries, diferindo, apenas, em número de usos. A sua presença, também no discurso escrito demonstra, de um lado, a forte tendência, que têm as crianças, de escrever como falam; de outro, a grande dificuldade que possuem no adequar fala/escrita, na transposição da idéia para o concreto.

b) Perda do /s/ final na concordância nominal:

- frase 25: Estudo a tarefa, as coisa que a psora passa pa fazê em casa, a leitura ... (discurso oral)

- frase 79: Uma carroajem estava passando quando a menina viu saiu correndo e perdeu um pé de sapato a menina foi buscar o chinelos mas um menino o roubou. (discurso escrito)

Tal forma é constante (quase normal) nos alunos de

1ª a 4ª série, no discurso oral; menos freqüente no discurso escrito. Percebe-se que todos têm noção da idéia de singular/plural; no entanto, ela não é presentificada na frase, na concordância do sintagma, principalmente no discurso oral.

c) Redução dos ditongos:

- frase 57: Muitas vezes eu lavo ropa pra ela e depois vô assisti tv. (discurso oral)

- frase 15: quando ela viu a vela apagar ficô cul lioza. (discurso escrito)

Ocorre mais comumente na forma oral, com maior constância nos alunos das 1ªs e 2ªs séries; na escrita, principalmente nos alunos da 1ª série. Nos demais, talvez por efeito da escola, a incidência é menor, tanto na fala quanto na escrita.

d) Perda da nasalização das vogais átonas finais e/ou concordância verbal:

- frase 69: No começo da novela, ah! o Osmar ia, viajá pra São Paulo, ia casá, no, na viage, ele pechou o carro, daí a noiva dele morreu, e ele também. (discurso oral)

Este caso aparece na expressão oral principalmente entre as crianças cujos pais vieram da região de campo, interior do estado. Os alunos de todas as séries a empregam. Contudo, o mesmo não acontece na forma escrita. Neste ocorre somente em relação aos constituintes da frase, provocando a não observação da concordância verbal (ver anexo 7: redações).

Outros tipos de ocorrência podem ser encontrados, porém não tão expressivos como os anteriormente descritos. É caso por exemplo, da aférese da sílaba inicial das palavras.

- frase 13: Eu não vi, tava lá fora. (discurso oral)

- frase 24: quando eles estavam voltando da festa, encontraram ela morta, do jeito que ela tava, sentadinho no chão, pois a avó tinha atendido o seu pedido. (discurso escrito)

Verificou-se um caso marginal no corpus, que pode ser caracterizado como um problema de disgrafia<sup>15</sup>. Corresponde à produção do aluno 10, frases 37, 38, 39 e 40, (ver notas capítulo I). No discurso oral, as frases 37 e 38, a produção é normal, com ocorrências também encontradas nos outros alunos; porém, no discurso escrito o problema agrava-se (frases 39 e 40), tanto do ponto de vista caligrafia, quanto da relação som/símbolos/significado. Não é possível entender o que o aluno escreveu, ou tentou escrever (ver anexo 7: redação).

Ao nível da escrita as dificuldades aparecem em relação à adequação entre a forma oral e escrita e a não intuição da norma no emprego dos sinais gráficos, tais como: acentuação, pontuação, ortografia. A ordenação lógica do discurso apresenta-se variável, isto é, nem todas as crianças conseguem manter o mesmo nível, tanto na forma oral, como na escrita.

Segundo Lemle (1978), os aspectos morfo-sintáticos dizem respeito às possibilidades que a língua oferece ao falante/escrevente, de recorrer à variedade de processos recursivos na construção da sentença. Essa variedade de alternativas de estruturas frasal são, geralmente, determinadas em relação ao que é norma, ou seja, previsto pela gramática. No entanto, distorcidos ou não, os discursos têm revelado que o uso linguístico real torna-se cada vez mais distante do chamado "português padrão".

Na linguagem da criança a formalidade na expressão

é mínima, para não dizer nula, pois além do seu universo vocabular ser reduzido, ela ainda retrata um conhecimento lingüístico também empobrecido. Não é surpresa, portanto, a constatação de um registro distenso, sem grandes preocupações no uso de alternativas como: complementação verbal; coordenação, subordinação, encadeamento de locuções, relativização; e negação.

QUADRO XX - Processos Recursivos

Emprego nas Construções								
Casos	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série	
	D.O.	D.E.	D.O.	D.E.	D.O.	D.E.	D.O.	D.E.
Fase simples	-	3	-	1	-	-	-	1
Complementação verbal.	19	21	29	22	27	32	31	34
Coordenação	14	6	8	7	18	14	10	18
Subordinação	7	3	22	4	9	11	15	13
Encadeamento de Locuções.	19	15	32	28	23	35	31	35
Relativização	-	1	3	4	2	2	4	4
Negação	1	-	1	2	4	3	-	3
Frases Incompletas	2	-	4	1	3	-	2	-

Observando-se o quadro como um todo, o que se pôde constatar, foi o uso, indiscriminado, pelas crianças, das várias possibilidades lingüísticas, tanto no discurso oral, como no discurso escrito. Elas empregaram desde frases incompletas, até frases compostas, logo mais complexas, formadas de orações, ora coordenadas, ora subordinadas ao mesmo tempo.

Considerou-se frases incompletas, aquelas cujo o verbo pedia um complemento, mas foi empregado como intransitivo,

ou seja, sem um sintagma nominal que o seguisse e lhe completasse o sentido.

- Frase 36: "... do que este em sua vida, ela disse".  
(discurso escrito)

- Frase 73: "E depois é naquele trabalho lá..." (discurso oral)

As frases simples apareceram em menor número, predominando no discurso escrito. Foram assim consideradas, por apresentarem a estrutura básica SN-SV-SN.

- Frase 16: "Ela ficou sentada na frente dos tijolo".

- Frase 75: "Naquela manhã, pessoas estavam festejando o ano novo".

Na complementação verbal observou-se a lógica natural da sentença, isto é, se a criança, ao formular a oração atribuiu a cada SV os seus SNs complementares. Houve um certo equilíbrio neste caso, pois os sintagmas complementares aparecem, quase em igual número de usos, tanto no discurso oral como escrito, acentuando-se gradativamente da primeira à quarta série. Ver, por exemplo as frases:

- Frase 22: "Ah! eu sempre gostei de manequim, desde quando eu so bem pequinininha". (discurso oral)

- Frase 48: "A menina viu quando acendeu o palito uma mesa cheia de comiga". (discurso escrito)

O uso das orações coordenadas e subordinadas foram empregadas em maior número no discurso oral. Porém, foram expressivas em todas as séries e, principalmente, acentuando-se em quantidade de uma série para outra. Isto, naturalmente fez

a sua produção mais complexa.

- Frase 6: "Eu passava cera na casa e também, tem mi nha irmã pra vim me ajudá, ela tem oito ano". (discurso oral)
- Frase 35: "Ela acendeu um palito de fósforos para esquentar suas mãos, porque estava roucha de frio". (discurso escrito)
- Frase 42: "A minha irmãzinha tem que i dormi, a mais pequena e depois não posso ficar na cozinha senão ela acorda". (discurso oral)
- Frase 63: "A pequena menina chegou na cidade e que ria vender fósforos nas ninguém queria".

Ao nível dos SNs, principalmente aqueles que complementam o SV, o encadeamento de locuções foi amplamente utilizado pelas crianças de todas as séries. Observa-se, também, a frequência com que ocorrem tanto no discurso oral, como no escrito, assim como, o acréscimo gradual de uma para outra série. A própria forma de encadeamento foi sofrendo modificações conforme a série.

- 1ª série - frase 18 - "... bota tudo no lugar". (discurso oral)
- 2ª série - frase 23 - "... tinha caído no meio da neve, mas ninguém queria comprar suas caixas de fósforos". (discurso escrito)
- 3ª série - frase 46 - "... ajudá minha mãe, meu pai, meus irmão". (discurso oral)
- 4ª série - frase 52 - "...apareceu uma árvore de natal cheia de enfeites luminosos". (discurso escrito)

O emprego da relativização e da negação não foi muito expressivo, contudo presentes em todas as séries, quer no discurso oral, quer no discurso escrito. A negação, quando utilizada, o foi na variedade padrão, ou seja o sintagma nominal negativo ocorrendo em posição pré-verbal, sem reforço ou repetição na pós-verbal. Quanto à relativização predominou o uso da forma do dialeto não-padrão; todavia, a forma do dialeto padrão foi empregada também, mesmo que em um caso apenas.

- Frase 28: "A menina acedeu outro fosforo e apareceu avô dela que era morta muito ano".  
(discurso escrito)

- Frase 50: "Ah! estudã bastante, fazê muitas coisa que é necessário quando cresce". (discurso oral)

- Frase 54: "Não sei, o tempo passa". (discurso oral)

- Frase 76: "Tinha medo de voltar para casa, pois seu pai iria lhe bater por não ter vendido nada". (discurso escrito)

Outros casos, como a pronominalização, também foram raramente empregados, ou pelo menos tentados. Percebe-se claramente a ausência desse recurso e, quando presente, nem sempre na forma correta.

- Frase 9: "Eu vô, armoço e já se apronto e vou na escola". (discurso oral)

- Frase 33: "... as irmã dela passam buscã-la ela..."  
(discurso oral)

- Frase 72: "... e a sua avô aseitou a levã-la junto". (discurso escrito)

- Frase 80: "... da festa de ano novo encontraran a menina sem vida..." (discurso escrito)

No discurso oral, percebe-se uma constante: as pausas. Elas estão presentes de modo geral na fala de todos os alunos, desde a primeira até a quarta série. Esses recursos são paralinguísticos, pois só aparecem no momento em que a criança tenta reorganizar o discurso. (Ver transcrições das gravações-anexo 5). Segundo Cabral (1980), as

"... pausas maiores são requeridas mais no planejamento ideacional do que na escolha lexical ... a extensão da oração é fator para pausas nas fases de hesitação".

Afirma ainda, que as pausas

"Servem para que o emissor obtenha do receptor retroalimentação de como está percebendo o discurso".

Elas aparecem no discurso através de expressões como: ah!; e... e a...; assim...; mais...; depois...; e daí ...; sabe!; na...na...no...; eu, eu...; uhm!...; então a...; e outras. No discurso escrito não foram empregadas.

Sob outros aspectos, tanto o discurso oral quanto o discurso escrito revelam desvios gramaticais em todos os sentidos. Esses desvios são a prova contundente do empobrecido meio-ambiente linguístico em que vivem as crianças. Veja-se por exemplo: trabaiá / trabalhar

muitas vez / muitas vezes

Assim quando eu se levanto / Assim quando eu levanto-me.

... onde é doente nem é preciso levá no médico/...quando estiver doente nem será preciso ir ao médico.

Notas

1. Na montagem deste questionário, a principal preocupação foi incluir a maior quantidade possível de dados que informassem sobre a real situação da comunidade. Do ponto de vista teórico, o mesmo teve por base uma adaptação de Labov (1966) apud Marcellesi - Gardin, 1974, p. 116) realizada por Scliar Cabral (1977, apud Pereira, 1977, p. 62), no que diz respeito aos itens I a V. O item VI teve por base Lenzi e Beck (1979, in Situação Sócio-Econômica das Populações do Sul da Ilha de Santa Catarina, p. 75-87).
2. A aplicação do questionário à comunidade obedeceu a três etapas distintas: 1ª) aplicação em grande grupo foi realizada na escola, sob orientação da própria pesquisadora, aos pais que sabiam ler e escrever. 2ª) aplicação individual, feita ainda na escola, aos pais analfabetos. 3ª) aplicação em casa, aos pais que trabalham à noite, razão pela qual não puderam comparecer à reunião na escola.
3. Os valores aqui expressos correspondem a dados levantados durante o período de novembro-dezembro de 1980, período em que o salário-mínimo correspondia ao valor de Cr\$ 7.600,00.
4. Para a escolha da amostra parcial, utilizaram-se os seguintes critérios: 1º) escolher as famílias cuja renda estivesse o mais próximo possível da renda média determinada pela aplicação da fórmula (Cr\$ 21.500), dentro da faixa média de Cr\$ 16.125,00 - Cr\$ 26.875,00. 2º) escolher as famílias que tivessem filhos em séries diferentes na escola.
5. Como é comum nas comunidades de periferia urbana, as famílias tendem a migrar de um ano para outro, em consequência do alto custo dos aluguéis, ou da busca de melhor mercado de trabalho. Tendo em vista que não foi possível a aplicação de todos os testes antes do ano letivo findar, no ano seguinte, período março/abril de 81, oito das quarenta crianças selecionadas foram perdidas. Por estas razões, apenas 32 crianças foram submetidas aos testes de maturidade mental.

6. Os resultados do teste de maturidade mental apresentaram coincidências em pontos, para o desempate e isenção na escolha, foram escolhidos os alunos não repetentes na série ou em séries anteriores.
7. Procurou-se essa familiarização com os alunos, para evitar qualquer tipo de bloqueio à produção lingüística das crianças por ocasião da coleta das gravações. Embora a pesquisadora tenha tido a preocupação de colocá-las à vontade, sempre fica uma condição um tanto formal. Além disso essa observação daria mais subsídios para análise posteriormente.
8. Considerando que a população alvo deste estudo era formada por crianças de 7 a 12 anos, o Teste Mooney foi adaptado pela pesquisadora, objetivando adequar as questões à linguagem das crianças. Contudo, foram mantidas, a mesma ordenação de dificuldades e a mesma seqüência de áreas. Tal Adequação foi realizada a partir do modelo anexo in Beltran, Classes Sociais e Desempenho Lingüístico, Tese de Mestrado na UFSC.
9. A maior parte dos alunos moram em casa própria por se tratar, a região, de um antigo loteamento municipal, que retirou estas famílias dos bairros mais centrais da cidade. Apenas um aluno não é proprietário e nem paga aluguel, por morar na parte inferior da casa de uma tia, a qual não lhe cobra aluguel.
10. O teste Mooney consiste em uma Lista de Problemas Pessoais, editada no Brasil pelo CEPA - Centro Editor de Psicologia Aplicada. O teste apresenta-se em folha tríplice, contendo seis colunas de itens, dispostos verticalmente num total de 330 itens sobre problemas de crianças e adolescentes, distribuídos em 11 áreas distintas. Na adaptação feita os itens foram reduzidos para 220 e as áreas para 8, envolvendo os seguintes aspectos: Saúde e Desenvolvimento Físico; Finanças e Condições de Vida e Emprego; Atividades Sociais e Recreativas; Relações Sócio-Psicológicas; Relações Pessoais-Psicológicas, Morais e Religiosas; Lar e Família; Ajustamento à Escola e ao Trabalho; Práticas de Currículo e Ensino. Os itens foram agrupados de 5 em 5 de

acordo com as áreas alternadas, para evitar que o examinado localize facilmente os problemas de uma delas, deixando de sublinhar-lhes os itens no pressuposto de que sejam negativos na avaliação de sua personalidade. A interpretação dos dados da LPM é feita horizontalmente, contando-se os itens marcados por um círculo, escrevendo-se o número correspondente na coluna à direita, abaixo da sigla CIR. Depois contam-se os itens sublinhados e adiciona-se esse número ao lado da coluna CIR, escrevendo-se a soma abaixo da sigla TOT. Finalmente soma-se as contagens de todas as áreas, registrando-se ao pé da coluna. Transfere-se os resultados à coluna da capa. O aluno cujo resultado for superior a 25% mostrará deficiências de relacionamento.

Ex.: 0 + ——— = TOT

$$\frac{\text{TOT} \times 100}{220} = \%$$

11. O teste de Maturidade Mental foi escolhido e aplicado pela psicóloga Dr<sup>a</sup> Vânia A. Oliveira de acordo com os objetivos da pesquisa. O teste consiste numa Escala de Maturidade Mental (Colúmbia) organizada por Bessie B. Burgemeister, Lucille H. Blum e Irving Lorge da Universidade de Colúmbia. É um teste de inteligência, que deve ser aplicado individualmente, com objetivo de avaliar o nível de maturidade mental de crianças com idade de 3 a 12 anos. Para sua realização, requer-se da criança um mínimo de atividade motora. É uma prova puramente perceptiva, que envolve, além da habilidade motora, o pensamento conceitual, possibilitando medir o grau de maturação mental do sujeito.
12. Tentando encontrar mais elementos para justificar os dados obtidos pelo teste de Maturidade Mental e, partindo da suposição de que poderiam ser conseqüências de um processo de subnutrição ou desnutrição pregressa, dadas as condições sócio-econômicas das famílias, procurou-se levantar, então, os tipos de alimentação consumidos, pelas crianças, diariamente. A seleção dos alimentos incluídos na lista foi orientada por uma nutricionista. Segundo esta, constituem-se de alimentos indispensáveis para uma criança em desenvolvimento.

13. As crianças, cujos pais trabalham fora durante o dia, ficam sozinhas. Sentidas com o seu próprio abandono e solidão, procuram compensar através da Escola. Lá elas encontram os amigos e alguém que se ocupe com elas por algum tempo. A escola, diante dessa situação, torna-se o seu segundo lar.
14. A diversidade de índices obtidos no cálculo da complexidade sintática está em relação à extensão da frase. Quer dizer, a medida em própons considera o item lexical; no entanto, alguns alunos da 1ª série mostraram elevado grau em própons, porém quando analisadas, as frases, quanto à configuração dos sintagmas, percebeu-se uma baixa nos índices de 1ª série, contra uma alta nos índices de 3ª e 4ª séries (ver quadros descritivos nos anexos 5-9 e 10).
15. Segundo Porot (1979) a linguagem escrita é uma aquisição secundária. Por essa razão, uma criança poderá apresentar maior dificuldade no seu domínio, revelando, assim, certos distúrbios na expressão escrita. A agrafia ou disgrafia compreende a desorganização da escrita espontânea no ato de expressão ou de manifestação da mensagem.

## CONCLUSÃO

\*"... o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto".

### a) Conclusões Teóricas

A linguagem, vista como elemento que rege a organização social dos indivíduos, coloca falante e ouvinte num contexto situacional idêntico, isto é, para que o processo de comunicação complete-se, independente das diferenças sócio-econômicas e culturais, é necessário que haja interação verbal, tanto no que diz respeito ao assunto, pessoa e ambiente, como ao emprego das formas do código. Todo falante, ao enunciar uma idéia, deverá fazê-lo em função de um objetivo específico, ou seja, conseguir do ouvinte a adesão ao seu discurso (compreensão). Os elementos normativos da língua ficam, nesse ínterim, à mercê de um segundo plano. O que é questionado é o que é dito, não o como foi dito. Esse fato, atualmente, não ocorre somente com as comunidades de periferia, ou consideradas carentes culturais. Ocorre, também, com as comunidades urbanas; e, até mes-

---

\* Bakhtin (Voloshinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 1979, p. 78.

mo, com as camadas intelectuais (observar os meios de comunicação e algumas publicações nacionais mais recentes).

A Linguística não pode continuar perseguindo um modelo de produção, ao contrário, deve não só admitir uma variedade de modelos, como, também, procurar estabelecer uma relação entre produção e atividade social do homem. É no meio social que a linguagem evidencia-se, logo, em si e por si, é que o homem determina o seu modo de perceber e conceber a realidade social, ou por outra, de formar a sua própria cultura.

Bernstein, ao tentar estabelecer as diferenças entre os códigos restrito e elaborado (ver Introdução) valeu-se, apenas, de critérios linguísticos abstratos, ou seja, o aspecto normativo da língua. A caracterização dada por ele surgiu em decorrência da oposição: o que é padrão / o que não é padrão. Isso leva a crer que o binarismo, restrito/elaborado, só existe enquanto se admitem desvios de um em relação ao outro, no que diz respeito a formas gramaticais, supostamente padrão. Um critério tão absoluto quanto esse neutraliza o caráter social da língua.

A distinção causa, ainda, maior estranheza quando relacionada a quem faz uso desses códigos (restrito: classes operária e baixa; elaborado: classes média e alta). Restringindo as classes socialmente desfavorecidas o uso do código não-padrão, parece estar esquecendo não só as variações sociais da língua, como também a realidade social concreta dessas comunidades. Se o código é basicamente um instrumento para a produção de linguagem, esta, por sua vez, forma-se na tentativa de satisfazer a necessidade de comunicação (expressão da ideologia, trabalho, produção e organização social). O código objetiva a linguagem, e a linguagem responde às necessidades de toda

a comunidade.

Ao definir a competência dos indivíduos em relação à capacidade de interpretação das mensagens, em termos particularísticos (restrito) e universalísticos (elaborado), esqueceu-se de que mesmo o caráter natural do ato fala é de natureza social. O uso natural da linguagem é consequência da experiência individual, somada à tradição social existente na comunidade lingüística. Sendo assim, nem só o código, normas ou modelos lingüísticos proporcionam interpretações universalistas, mas, também, os fatores que determinam as condições de vida, de meio-ambiente e de valores consumidos pela comunidade. A criança nasce com predisposição para aprender qualquer código; no entanto, o grupo social a que pertencer impõe-lhe um sistema pré-constituído, que irá utilizar como língua. Sua capacidade de falar e de interpretar as mensagens será particularista ou universalística conforme as condições que o meio lhe oferecer para a estruturação da experiência.

As palavras possibilitam a construção da frase, não simplesmente como formas gramaticais combinadas entre si, mas principalmente como atualização de um discurso comprometido, dentro do processo da comunicação, com a sua experiência, atuação e reflexão sobre o real, sobre sua condição de humano na comunidade em que vive. Como diz Freire (1979)

"O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca".

A linguagem se impõe à língua porque leva à compreensão da realidade, recriando-a, transformando-a. A língua, mero instrumento da comunicação, estabelece as diferenças sociais, porém não as cria. É o diálogo que dá à linguagem uma

realização máxima, ou seja, transforma texto e contexto, num processo contínuo de interação verbal e social. Desta, resulta a cultura de um povo, de uma comunidade. Ora, se esse povo é regido por uma organização que o divide em castas, evidentemente a despreocupação com o gosto lingüístico será total. A ausência de uma consciência crítica faz, segundo Freire (1980), admitir-se que uma

"cultura fixada na palavra correspondente a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática".

Bernstein caracterizou muito bem a dicotomia restrito/elaborado; no entanto, esqueceu que uma teoria deve conter certo grau de universalidade. Seria esta universal, até mesmo, para os grupos que investigou?

Contrariamente ao que postula Bernstein, a competência dos indivíduos consiste, paradoxalmente, no fato de estes não saberem porque falam, como falam. Na interpretação e no próprio uso do código na produção da mensagem despreocupam-se com o sistema lingüístico, firmando-se na simples variação formal, diversidade ou desvios às formas.

São inúmeros os trabalhos lingüísticos que tentam explicar, à luz desta ou daquela teoria, o sistema subjacente aos usos lingüísticos normais numa comunidade (ver resenhas do capítulo II). As medidas utilizadas para demonstrar a existência ou não de uma competência lingüística são as mais variadas possíveis. No entanto, o fator menos considerado é a situação de linguagem. Isto ocorre, até mesmo, nos trabalhos dos lingüistas que procuram criar uma situação para a produção do dis

curso (ver Broeck/1977), porque, embora propiciada a condição, é ainda uma situação artificial para o falante. Tentar descrever o sistema mais frequentemente usado numa comunidade lingüística, através da coleta espontânea e aleatória, talvez seja possível e viável, contudo, insuficiente, em si mesma, para revelar o grau de consciência crítica intuído a partir do caráter socializante da língua. É a sua organização histórico-social que determina o que dizer, para quem dizer, e como dizer.

A linguagem é dinâmica, mutável, não um sistema de sinais. A língua é lógica, é forma lingüística, instrumental e analítica, que torna possível o ato de fala, a produção de frases. Para Chomsky (1980), a linguagem é produto da inteligência humana, capaz de explicar estruturas que planejam, organizam e controlam o comportamento humano. A faculdade de linguagem constrói a gramática, o homem assimila essa gramática, já pronta, pelo seu exercício, embora possa, em uma mesma comunidade lingüística, haver dois níveis de assimilação. A competência poderá levá-lo a construir estruturas cognitivas que interfiram na capacidade de agir e interpretar a própria experiência. Neste plano, o que a linguagem oferece é uma estrutura abstrata, insuficiente para determinar uma gramática. Chomsky considera essa abstração um princípio falseável, visto que a estrutura interna altera a referência (item lexical) sem mudar o conceito (sentido), pois a palavra passa a ter uma função associada ao sistema não-lingüístico. Diz ainda Chomsky

"A linguagem é um sistema comunicativo por excelência, e é "estranho e excêntrico" insistir no estudo da estrutura da linguagem separando-a de sua função comunicativa". (Chomsky, 1980)

Disto pode-se inferir que a dualidade estrutura profunda estrutura superficial, perdeu a sua importância para a teoria Gerativo Transformacional, pois a estrutura superficial somente pode dar conta tanto das derivações transformacionais como da interpretação semântica. Assim, a mensagem é consequência do enriquecimento da estrutura superficial, agora capaz de objetivar o significado da única forma de manifestação do pensamento: a sentença. Aqui os indicadores sintagmáticos iniciais gerados pela base, de acordo com Chomsky, adquirem propriedades significativas, na determinação de estruturas submetidas à interpretação semântica e no desempenho. Conclui Chomsky:

"A tese de interpretação da estrutura superficial, se verdadeira, constituiria uma descoberta empírica significativa, que de forma alguma iria diminuir o interesse geral dos resultados da investigação lingüística". (Chomsky, 1980)

Lemle e Naro (1977), tentando mostrar a competência lingüística de indivíduos socialmente marginalizados através da estrutura superficial, usando como dado a complexidade do discurso e adotando como método de mensuração a quantificação da sentença em própons (ver capítulo II), o fizeram comparativamente ao discurso escrito da literatura jornalística e literária. Parece um tanto contraditória tal comparação, uma vez que o discurso oral foi obtido de mobralenses, supostamente analfabetos. Mais surpreendentes, por isto, foram os resultados, que mostraram um certo nivelamento na capacidade de produção e cognição dos discursos, em termos de estruturação sintática. De duas, uma: ou os mobralenses não eram tão analfabetos assim, ou a medida adotada não foi suficientemente precisa para mostrar a real competência da amostra. Parodisticamente, os

princípios teóricos que nortearam a investigação dizem respeito a um falante ouvinte ideal, alienado à dominação que o sistema sócio-econômico exerce sobre a sua formação, quer lingüística, quer cultural. A complexidade sintática mostrada pelos mobralenses é resultante da linguagem real, concreta, obtida e sistematizada pelas imposições do contexto. A sua competência está no fato de conseguirem realizar a transposição da mensagem (retirar do contexto, por associação, elementos que lhes facultem a compreensão) e não nos tipos de estruturas que puderam produzir.

\*"Mudei-me da casa dos eruditos e bati a porta ao sair. Por muito tempo a minha alma assentou-se f<sup>a</sup> m<sup>i</sup>nta a sua mesa. Não sou como eles, treinados a buscar o conhecimento como especialistas em r<sup>a</sup>char fios de cabelo ao meio. Amo a liberdade. Amo o ar sobre a t<sup>e</sup>rra fresca. É melhor dormir em meio às vacas que em meio às suas etiquetas e respeitabilidades".

#### b) Conclusões Empíricas

Ao tentar-se averiguar a competência lingüística de uma comunidade de periferia urbana, teoricamente carenciada, partiu-se da caracterização desta, através das variáveis: condições sociais, econômicas, culturais, afetivas e intelectuais. Pelos dados levantados e pela ausência de elementos falseadores, constatou-se como real a condição de carência (ver capítulo

---

\* Nietzsche, op. cit. Rubem Alves, in: Conversas com Quem Gosta de Ensinar. Cortez, Ed. 1982.

lo III - Quadro I - XIII), fazendo ver, também, a organização social e interação ao meio, dos membros da comunidade.

Trabalhando por amostragem, o corpus para análise foi obtido de crianças em idade escolar pelo fato de estarem, ainda, em fase de aprendizado da língua. Mostraram, através do seu discurso, não só os dados ou os fatos lingüísticos, mas a língua utilizada no seu contexto social (ver transcrições das gravações e redações nos anexos 5 e 7). A análise da sua produção, quer oral, quer escrita, procurando estabelecer o grau de complexidade sintática, deixou evidente a existência de um código já dominado pelas crianças (ver diagramas do capítulo II), principalmente se for considerado que só a experiência da língua não basta para gerar o conhecimento lingüístico. Compreensão e variações de uso adequado das formas da língua completam-se quando seus usuários ultrapassam o aspecto estritamente lingüístico, logo, passarão a fazer uso da palavra, como direito de expressão do seu contexto situacional, de forma natural e social. O código utilizado pelas crianças daquela comunidade (ver capítulo II - resumo da análise) apresenta os desvios normais que crianças, adolescentes e, até mesmo, os adultos cometem; No entanto, difere basicamente, em termos de organização, do código restrito de Bernstein (ver capítulo I - características). São desvios que podem ser considerados como característica da integração entre linguagem e representação de mundo, em correspondência com as necessidades de transformações sociais (política, econômica, cultural e social). As crianças pertencem a uma comunidade carenciada; cometeram desvios no emprego da norma. Entretanto, conseguiram produzir sentenças complexas.

O método de quantificação em própons adotado como critério de avaliação da capacidade de organização da senten -

ça, pelas crianças, deixou transparecer três fatos:

1. a impossibilidade de se comparar a produção escrita com a produção oral, por serem dois tipos totalmente distintos de estruturação do discurso - a fala, flexível e moldada pelas limitações do ambiente; o escrito, formal e inflexível pela dependência da memorização dos símbolos gráficos. O primeiro, produzido espontaneamente, reflete uma realidade; o segundo, produzido por estimulação, confirma o grau de dominação que as crianças já possuíam das normas lingüísticas (ver quadros XVI-XVIII capítulo III e quadros descritivos, anexos 9 e 10);
2. a medida em própons mostrou-se frágil frente às evidências empíricas, pois o que realmente atestou a existência de complexidade sintática foram o ISP e S...Dens., duas outras medidas, que deram conta do tipo de encaixe realizado na sentença. Assim, por exemplo, na frase 73 (discurso escrito) a soma em própons foi de 494; logo, extensa. Porém, na configuração dos seus sintagmas e consequente real complexidade, atingiu um índice 4,5 contra 58 nódulos da sentença, numa densidade de encaixe de 7,8 para 63 palavras que compunham a frase. Em contrapartida, a frase 26, com 261 própons, logo menos extensa, mostrou um índice de 6,3 contra 25 nódulos, e uma densidade de 9,3 para 28 palavras. Isto fez sentir que só a unidade padrão - própons ou a extensão da frase não fazem da sentença uma unidade complexa;

3. a escola, tida na comunidade como elemento de interação social e cultural, deixa a desejar quanto à sua atuação, visto que as diferenças obtidas na produção do discurso (oral e escrito) são pouco significativas (ver quadro XIX, capítulo III) quando comparados os resultados de uma série em relação a outra. Neste ponto, chega-se, por vezes, a constatar-se que os desvios cometidos pelas crianças da 1ª série repetem-se na 4ª série.

A análise quantitativa demonstrou, obviamente, ser a comunidade culturalmente carenciada em consequência das suas condições de vida e organização social. Seu código, se restrito, o é em função dos fatores sociais determinantes. Isto torna inadmissível rotular uma comunidade como carenciada, portadora e usuária de um único código (restrito) apenas e exclusivamente pelos aspectos normativos da língua, quando se sabe que a criatividade lingüística (competência) dos seus membros está em relação às necessidades de identificação com o grupo, seja no desempenho lingüístico, seja no comportamento social, seja na expressão dos seus anseios e aspirações (ver, por exemplo, gravação do aluno 17 no anexo 5).

A complexidade sintática presente no discurso oral e escrito existe em função da própria natureza complexa da linguagem, caso se pondere que esta não revela apenas a forma, mais também, os traços de organização interna de uma comunidade. O formalismo apresentado pela metodologia de Lemle e Naro pode ser aceito enquanto possibilidade de testagem dessa complexidade, porém não é uma medida que responde à totalidade dos fatos. Ficou evidente que o método não dá conta de todas as ocorrências, atribuindo pela unidade padrão - própons - uma

falsa complexidade às sentenças produzidas. O método proposto por Lemle e Naro, embora aplicado à estrutura de superfície, tal qual outros aqui resenhados, procuram provar uma complexidade no desempenho, a partir de elementos só linguístico, restringindo a linguagem à condição de língua. Enquanto método tem validade; contudo, enquanto meio de revelar o grau de complexidade atingido por uma comunidade, só consegue se dissociar do contexto.

A escola, numa comunidade carenciada, deveria oferecer possibilidades, às crianças e à própria comunidade, de formar uma consciência crítica sobre a realidade. Todavia, como esta existe a serviço do sistema, desvia do seu papel de agente de mudança, para o de controlador do comportamento social. Deixando de lado o objetivo de propiciar condições para que elas despertem suas potencialidades, faz com que se tornem futuros cidadãos úteis e domesticados. Impor uma norma linguística padrão a uma comunidade carente é distanciá-la ainda mais da sua realidade, provocando no alunado uma espécie de bloqueio entre compreensão e objeto de ensino.

A escola deve, urgentemente, reconquistar o seu espaço, desvencilhando-se de sua característica classicista e procurando oferecer à criança possibilidades de expressão e de vida, de formação e não de informação pura e simples. Seu papel é de educadora, não de administradora; é de estimuladora de uma situação linguística que forme gradualmente uma consciência e um espírito crítico, no educando, sobre quem constrói e como constrói a história.

No que diz respeito aos aspectos estritamente linguísticos, desprezando a dualidade padrão/não padrão, o que o educador deve fazer é procurar explorar, num primeiro momento

(1ªs séries), a oralidade natural da criança, sem coercitiva - mente, impor-lhe formas padronizadas. Quando a criança perder o medo frente às palavras, deixando fluir os seus pensamentos, a sua imaginação estará apta a desenvolver, concomitantemente, seu discurso oral e escrito. Neste momento, (2ª série em diante), as estruturas lingüísticas, sem a teorização da gramática, poderão ser induzidas ao educando. O caráter formal da linguagem deve ser passado ao aluno quando este já estiver suficientemente maduro para o assimilar, podendo assim, interpretar os fatos lingüísticos da sua produção (2º grau). Conscientizar o aluno sobre o seu direito de escolha entre um e outro padrão deve ser a principal tarefa do ensino de 1º grau.

\*"...passar do código à produção lingüística, da frase nua à frase socializada, e tentar destacar as determinações múltiplas que pesam sobre essa prática social, sobre essa operação social do código".

O binarismo de Bernstein, código restrito / código elaborado, coloca o domínio da língua como privilégio de alguns em detrimento de outros. Esse código é abstrato, ficando aquém da verdadeira natureza da língua enquanto prática social, ou de modo abrangente, da linguagem enquanto forma de preservação da sua criatividade. Sustentar uma dicotomia que divide uma comunidade lingüística em classes é, segundo Freire, realimentar uma sociedade que se organiza e distribui entre dominadores e dominados. Os primeiros têm o direito de fala, porque possuem o código dominante (elaborado). Aos segun

---

\* Calvet, Saussure. Pró e Contra - Para uma Lingüística Social, 1977. p. 86.

dos, resta a obediência, a passividade, como reflexo de um código dominado (restrito).

## BIBLIOGRAFIA

1. ALVES, Rubem. Filosofia da Ciência. São Paulo. Brasiliense S.A., 1982.  
\_\_\_\_\_. Conversas com quem gosta de Ensinar. São Paulo, Cortez Editora, 1982.
2. ARAÚJO, Leopoldina M.S. de, et alii. Aspectos do Sistema Pronominal na Linguagem Infantil. Comunicação apresentada no IVº Encontro de Linguística, Rio de Janeiro, PUCRJ. 1980.
3. APREJAM, Ju. D. Idéias e Métodos da Linguística Estrutural Contemporânea. Co. Lucy Seki, São Paulo, Cultrix, 1980.
4. BACK, Eurico. Método Genético de Alfabetização. Revista Construtura, Curitiba, UCP, 1.55 - 69, março, 1974.
5. BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira, São Paulo, Ed. Hucited. Co. 1977.
6. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores de Periferia: Soluções Simples Para Problemas Complexos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 14: 97-109, Set./1975.  
\_\_\_\_\_. Bons e Maus Alunos e Suas Famílias Vistos Pela Professora de 1º Grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 37: 84-89, Maio de 1981.
7. BELTRAN, José L. Classes Sociais e Desempenho Linguístico, Tese de Mestrado, UFSC. 1977.
8. BERNSTEIN, Basil. Language et Classes Sociales: Codes Sociolinguistiques et Contrôle Social. Trad. para o francês por Chamboredon, Paris, Minuit, 1975, Chapitre 1,3, 4, p. 25-119.  
\_\_\_\_\_. A Sociolinguistic Approach to Social Learning, in Man, Language and Society: Contributions to The Sociology of Language, Samir K. Ghosh, Mouton, 1972. p. 23-50.

- \_\_\_\_\_. Class, Codes and Control, vol. 2, Routledge & Kegan Paul, London and Boston, 1973. Chapter 1,2, p. 13-47.
- \_\_\_\_\_. A Sociolinguistic Approach to Sociolization: With Some Reference to Educability, in Language and Poverty: Perspectives on a Theme. Frederick Williams Mor-kham Publishing Company, Chicago, 1970.
- \_\_\_\_\_. Education Cannot Compensate for Society, in Language in Education, London & Boston, Routledge & Kegan Paul, University Press, 1972.
- \_\_\_\_\_. Language and Roles, in Language Aquisition: Models and Methods. Renira Huseley and Elisabeth Ingram, London, New York, Academic Press, 1971.
- \_\_\_\_\_. Social Class, Language and Socialization. in Language and Social Context, Selected Readings, Pier Paolo Giglioli, 1972.
9. BEVER, G. Thomas, et alii. Theoretical Notes on The Acquisition of Syntax: A Critique of "Contextual Generalization, in Child Language, A Book of Readings, Edited by Aaron Bar-Adon e Werner J. Leopold Prentice-Hall, Inc. Engle Wood. Clips, New Jersey, 1971.
10. BOHN, Hilário J. A Syntactical Characterization of The Oral Language of Selected Braziliam Kindergartem Children Compared to The Language Used in the Trimers to The Teach Them to read. Dissertation Doctor, University of Texas at Austin, 1977.
11. BONAMIGO, Euza M. de R. & BRISTOTI, N.C.P.. Enriquecimento Verbal em Crianças Marginalizadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 24: 25-37, mar. 1978.
12. BORBA, Francisco. Fundamentos da Gramática Gerativa. Petrópolis, Vozes, 1976.
13. BOWERMAN, M. Early Syntactic Development. London, Cambridge, Univ. Press, 1970.
14. BROECK, Jelf V.D. Class Differences in Syntactic Complexity in the Flemish Town of Maaseik. in Language in Society. Vol. 6 number 2. Canbridge, University Press, p. 149-175, August, 1977.

15. BRUECKNER, L.J. & BONO, G.L. Diagnostico Y Tratamiento De Las Dificultades en El Aprendizaje. Madrid, Ed. Rialp. S.A., Co. 1975.
16. CABRAL, Leonor S. Introdução à Linguística. Porto Alegre, Globo, 1976.
- \_\_\_\_\_. & CAMPOS, Maria R.M. de. Competência Narrativa em Pré-Escolares Carentes. Comunicação apresentada no IVº Encontro de Linguística, R. Janeiro, PUCRJ, 1980.
- \_\_\_\_\_. & MARTIM, E.E.P. Fenômenos de Pausa e Hesitação em Língua Portuguesa. Comunicação apresentada no IVº Encontro de Linguística. Rio de Janeiro, PUCRJ, 1980.
17. CÂMARA, Jr. M. Manual de Expressão Oral e Escrita. São Paulo, J. Ozon Ed., 1972.
- \_\_\_\_\_. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. História e Estrutura da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Padrão: 1976.
18. CARROL, John B. Psicologia da Linguagem. Co. M.A. Aguiar, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1972.
19. CHOMSKY, Noam. Aspectos da Teoria da Sintaxe. Co. José Meireles e E.P. Raposo. Coimbra, Sucessor, 1965.
- \_\_\_\_\_. Formal Discussion of Miller and Ervin's The Development of Grammar in Child Language. In: Bar-Adon & Leopold. Child Language: a Book of Readings. 1971, p. 340-343.
- \_\_\_\_\_. Observaciones Sobre La Nominalizacion. in: Semántica Y Sintaxis in La Linguística Transformatoria. I. Co. Vietor Sanchez de Zavala, Madrid, Alianza Ed. S.A. 1974. pp. 133-187.
- \_\_\_\_\_. Conditions on Rules of Grammar. Linguistic Analysis. Elsevier. New York, vol. 2,4, 1976. p. 303-347.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e pensamento. Co. Francisco M. Guimarães, Rio de Janeiro. Petrópolis, Vozes, 1977.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Linguagem. Co. Carlos Vogt et alii, São Paulo, Cultrix, 1980.

20. COULTHARD, M. A Discussion of Restricted and Elaborated Codes. in: Language en Education, London, 1972. p. 95-101.
21. CUNHA, Celso. Gramática do Português Contemporâneo, Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1970.  
       \_\_\_\_\_. Língua Portuguesa e Realidade Brasileira. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.  
       \_\_\_\_\_. Língua, Nação, Alienação. Rio de Janeiro, Nova Fronteira S.A., 1981.
22. DEESE, James. Psicolinguística. Co. Ruth W. de G. Paula, RJ. Petrópolis, Vozes, 1976.
23. DITTMAR, Norbert. Sociolinguistics: A Critical Survey of Theory and Application London, Edward Arnold, 1976.
24. DUBOIS, Jean et alii. Dicionário de Linguística, Co. I. Blikstein, São Paulo, Cultrix, 1973.
25. ENCREVÉ, Pierre. Présentation: Linguistique et Sociolinguistique. Co. Mme Lenard, in Langue Française, 34. Paris Larouse, 1977. Polígrafo de curso.
26. ERVIN-TRIPP, S.M. Social Background and Verbal Skills. in Huxley & Ineram. Language Acquisition: models and Methods. London, Academic Press, 1971.  
       \_\_\_\_\_. Language Acquisition and Communicative Choice. Califórnia, Stanford Univ. Press, 1973. Cap. 14-16, p. 238-297.
27. ESPOSITO, Yara L. Desnutrição e Cognição. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 14: 87-95, julho/1975.
28. FERREIRA, Maria A.C.B. A Maturidade Sintática em Níveis Diversos de Escolaridade. Tese de Mestrado da UFSC, Florianópolis, SC. 1981.
29. FERREIRA, A.B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira S.A., 1975.
30. FISCHER, John L. Syntax and Social Structure: Trunk and Ponape. in Sociolinguistics. Ed by William Bright The Hague Paris, Mouton & Co., 1971.

31. FISHMAN, Joshua A. Sociolinguistics a Brief Introduction. Rowley, Massachusetts, New bory House Publishers, 2ª ed. 1971.
- \_\_\_\_\_. What Has The Sociology of Language To Say To The Teacher? in Language in Sociocultural Chang. Selected and Introduced by Answar S.Dil, Stanford University Press, Stanford, California, 1972.
32. FLORENZANO, Éverton. Dicionário de Ouro Francês - Português - Francês. Rio de Janeiro, Ed. Tecnoprint S.A., 1980.
33. FONSECA, Maria S. & NEWES, Moema (org.). Sociolingüística. Rio de Janeiro, Eldorado, 1975.
34. FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra S.A., 1980.
- \_\_\_\_\_. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra S.A., 1979.
35. GALVET, Louis-Jean. Saussure: Pró e Contra. Co. Maria E. L. Salum, São Paulo, Cultrix, 1975.
36. GENOUVRIER, E. & PEYTARD, Jean. Lingüística e Ensino do Português. Co. R. Ilari, Coimbra, Almedina, 1974.
37. GOODE, W.J. & HATT, P.K. Métodos em Pesquisa Social. Co. C.M. Bori, São Paulo, Nacional, 1952.
38. GRYNER, H. & MONTSERRAT, R. Língua, Cultura e Desenvolvimento. Rio de Janeiro, Ed. Brasília, 1974.
39. GUIMARÃES, B.M.A.B. & SCHNEIDER, I.A. Comportamento Verbal do Aluno em Sala de Aula e Fatores Sociolingüísticos que o Afetam. Caderno de Pesquisa. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 16: 7-13, março/1972.
40. GUMPERZ, J.J. Sociolinguistics and Communication in Smal Groups. in Sociolinguistics. Selecte Readings, Edited by J.B. Pride and J. Holmes, Peguim Books. 1972.
41. HALLIDAY, M.A.K. et alii. As Ciências Lingüísticas e o Ensino de Língua. Petrópolis, Vozes, 1974.

42. HILDEBRANDO, A. de A. Gramática Ilustrada. São Paulo, Ed. Moderna Ltda., 1982.
43. HUNT, K.W. Recent Measures in Syntactic Development. Lester-Readings in Applied Transform Grammar, Holt, 1970.
44. HYMES, Dell. Models of the Interaction of Language and Social Life. in: Directions in Sociolinguistics the Ethnography of Communication. Edited by Gumpers, et alii, New York, 1972.
45. INGRAM, David. The Development of Phrase Structure Rules. in: Language Learning. A Journal of Applied Linguistics. ed. H.D. Brown. Vol. 22, number 1, June/1972.
46. JADOULLE, Andréa. Aprendizaje de la Lectura Y Dislexia. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1962.
47. JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. Co. J. Blikstein e J. Paes. São Paulo, Cultrix, 1975.
48. KIMBALL, John P. Teoria Formal da Gramática. Co. L.A. Cerqueiro. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
- \_\_\_\_\_. Seven Principles of Surface Structure Parsing in Language. Cognition 2, 1973, 15-48.
49. KLIMA, R.S. & BELLUGI-KLIMA, U. Syntactic Regularities in the Speech of Children. in: Child Language: A Book of Readings. New Jersey, Edited by Bar-Adon and Leopold, 1971.
50. KÖCHE, José C. Fundamentos de Metodologia Científica. Porto Alegre, Vozes, 1982.
51. KROCH, A. & SMALL, C. Gramatical Ideology and Its Effect on Speech. in: Language Acquisition: Models and Methods. New York, Ed. Hyxley and Ingram, Academic Press, 1971.
52. LAKOFF, G. & ROSS, J.R. Es Necessaria La Estructura Profunda? in: Semantica y Sintaxis en La Linguística Transformatoria. Co. Victor S. de Zavala. Alianza Editorial, Madrid, 1974.
53. LAWTON, D. Social Class, Language and Education. Routledge and Kegan Paul (ed.) London, 1970.
54. LEDUR, Paulo F. O Português Hoje. Porto Alegre, Sulina Editora, 1978.

55. LEMLE, Miriam e NARO, A.J. Competências Básicas do Português. Rio de Janeiro, MOBRAL, FORD, 1977.  
 \_\_\_\_\_. Heterogeneidade Dialetoal: Um Apelo à Pesquisa. in: Linguística e Ensino do Vernáculo. Tempo Brasileiro, 53/54: 60-94, 1978.
56. LENZI, Z.M. & BECK, A.M. Situação Sócio-econômica das Populações do Sul da Ilha de S.C.. Relatório de Pesquisa, UFSC, maio/1979.
57. LIMA, Balina B. Linguagem e Pensamento em Piaget. Petrópolis, RJ. Vozes, 1973.
58. LIMA, Renira L. de M. Habilidade de Expressão Escrita e Nível de Escolaridade. Tese de Mestrado, UFBA, 1974.
59. LINDENFELD, J. The Social Conditioning of Syntactic Variation in French. in: Advances in The Sociology of Language. Mouton, ed. by J.A. Fishman, 1972. Vol. II.
60. LOBATO, Lúcia M.P. Teorias Linguísticas e Ensino do Português Como Língua Materna. In: Linguística e Ensino do Vernáculo. Tempo Brasileiro, 53/54: 4-47, 1978.
61. LUFT, Celso P. Novo Guia Ortográfico. Porto Alegre, Ed. Globo, 1976.
62. LYONS, John (org.). Novos Horizontes em Linguística Geral. Co. Vogt, São Paulo, Cultrix, 1976.  
 \_\_\_\_\_. As Idéias de Chomsky. Co. Mota e Hegenberg. São Paulo, Cultrix, 1970.  
 \_\_\_\_\_. Introdução à Linguística Teórica. Co Mattos e Pimentel, São Paulo, Nacional/USP, 1979.
63. MAGALHÃES, Lígia C. Os Significantes e a Insistência do Sentido. Porto Alegre, UCS/ESTSLB. Tese de Mestrado, PUCRGS, 1976.
64. MANFROI, Olívio. A Colonização Italiana no Rio Grande do Sul: Implicações Econômicas, Políticas e Culturais. Porto Alegre, Grafo Sul, 1975.
65. MANNHEIM, Karl. Sociologia da Cultural. Co. Roberto Cambini. São Paulo, Perspectiva, 1974.

66. MARCELLESI, J.B. & GARDIN, B. Introdução à Sociolinguística. Co. Saravaiva e Lisboa, Aster, 1974.
67. MARCUSCHI, Luiz. Linguagem e Classes Sociais. Porto Alegre, Movimento, 1975.
68. MARTINET, A. A Linguística Sincrônica. Co. L. Arantes, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1974.  
\_\_\_\_\_. Elementos de Linguística Geral. Co. J. Morais-Barbosa, Lisboa, Martins Fontes, 1975.
69. MARTINS, J. & CELANI, M.A.A. Subsídios Para Redação de Tese de Mestrado e de Doutorado. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
70. MATOS, Francisco G. de. Influência da Linguística em Livros de Português. in: Linguística e Ensino do Vernáculo. Tempo Brasileiro, 53/54: 48-59, 1978.
71. MATTOS, Geraldo. Fundamentos de Prática de Ensino. in: Revista Construtura. Curitiba, UCP, 3,207-255, setembro, 1973.
72. MELLO, Guiomar N. Observação da Interação Professor - Aluno: Uma Revisão Crítica. in: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 12: 19-26, março/1975.
73. MENYUK, Paula. Syntactic Structures in The Language of Children. in: Child Language: A Book of Readings. New Jersey, Ed. by Aaron Bar-Adon and Leopold, 1971.
74. MERLOTTI, Vânia B.P. O Mito do Padre Entre Descendentes Italianos. Porto Alegre, EST-UCS, Tese de Mestrado, PUCRGS, 1979.
75. MOLES, Abraham A. Sociodinâmica da Cultura. Co. Almeida, São Paulo, Perspectiva, 1967.
76. NARO, A.J. Syntact Change as a Surface Phenomenon. Comunicação apresentada no Winter Meeting da L.S.A., Missouri. Littera, 16: 125-131, 1976.
77. NIVETTE, Joseph. Princípios de Gramática Gerativa. Co. Nilton V. da Gama, São Paulo, Pioneira, 1974.
78. NOSELLA, Maria de L.C.D. As Belas Mentiras: A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

79. PASQUAL, Pe. F.W. Uma Proposta do Método de Combinação de Sentenças e Sua Aplicação na Redação em Língua Portuguesa. Tese de Mestrado, PUCSP, São Paulo, 1977.
80. PATTO, M.H.S. Privação Cultural e Educação Pré-primária. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
81. PEREIRA, M.S. da C.L. Competência Lingüística em Pré-escolares de NSEC Distintos. Tese de Mestrado, UFSC, 1977.
82. PEREIRA, Luiz. O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes. São Paulo, Livraria Pioneira Ed., 1969.  
\_\_\_\_\_. A Escola Numa Área Metropolitana. São Paulo, Pioneira Ed., 1976.
83. PIETZSCHKE, F. Novo Michaelis: Dicionário Ilustrado. São Paulo, Ed. Melhoramentos, Vol. I, 1979.
84. POPPOVIC, A.M. Fatores Ambientais, Classe Social e Realização Escolar na Marginalização Cultural. in: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 6: 25-30, dezembro/1972.  
\_\_\_\_\_. A Escola, A Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade. in: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 30:51-55, setembro/1979.  
\_\_\_\_\_. Programa ALFA: Um currículo de Orientação Cognitiva Para as Primeiras Séries do 1º Grau Inclusive Crianças Culturalmente Marginalizadas Visando ao Processo Ensino-Aprendizagem. in: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 14: 7-14, setembro/1975.  
\_\_\_\_\_. Marginalização Cultural: Uma Metodologia para seu Estudo. in: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, 7: 11-60, junho/1973.
85. POROT, Didier. Distúrbios da Linguagem. Co. R.C. de Lacerda. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979.
86. POTTIER, B. et alii. Estruturas Lingüísticas do Português. Rio de Janeiro, DIFEL, 1975.
87. PRETI, Dino. Sociolingüística: Os Níveis da Fala. São Paulo, Nacional, 1977.

88. RAMER, Andrya L.H. The Development of Syntactic Complexity. in: Journal of Psycholinguistic Research. 2: 145-162, Vol. 6, January/1977.
89. RECA, Telma. La Inadaptacion Escolar: Problemas de Conducta del Niño en La Escuela. Argentina, Libreria "El ateneo". Editorial, 1972.
90. REVISTA - El Viejo Topo. 43: 4-7. Amerika, Amerika (entrevista a Noam Chomsky), Ediciones, abril/1980.  
\_\_\_\_\_. Tempo Brasileiro. São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais S.A., 32, janeiro-março/1973.  
\_\_\_\_\_. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, MEC/DDD, 1980.
91. RICARDO, Stella M.B. de F. A Concordância Verbal em Português: Um Estudo de Sua Significação Social. Comunicação apresentada no IVº Encontro de Linguística. Rio de Janeiro, PUCRJ, 1980.
92. ROBINSON, W.P. Linguagem e Comportamento Social. Co. Jamir Martins. São Paulo, Cultrix, 1972.  
\_\_\_\_\_. Social Factors and Language Development in Primary School Children. in: Language Acquisition: Models and Methods. New York, Ed. by Huxley and Ingram, Academic Press, 1971.  
\_\_\_\_\_. and GREED, C.D. Perceptual and Verbal Discriminations of "Elaborated" and "Restricted" Code Users. in: Class, Codes and Control. Boston, Routledge & Kegan Paul, Vol. 2, 1970.
93. ROSENBAUM, Peter S. Phrase Structure Principles of English Complex Sentence Formation. in: Modern Studies in English Readings in Transformational Grammar. New Jersey, Ed. Reibel & Schame Prentice-Hall, 1969.
94. ROUSSEAU, P. & SANKOFF, D. A Solution to The Problem of Grouping Speakers. in: Language Acquisition: Models and Methods. New York, Ed. Huxley and Ingram, Academic Press, 1971.
95. RUMMEL, Francis J. Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação. Co. Cunha. Porto Alegre, Globo, 1964.

96. SANKOFF, G. Language Use in Multilingual Societies: Some Alternative Approaches in: Sociolinguistics Selected Reading. Ed. by Pride and Holmes, Peguim Books, 1972.
- \_\_\_\_\_. and BROWN, P. The Origins of Syntax in Discourse: A Case Study of Tok Pisin Relatives. in: Language Journal of The Linguistic Society of America, 3:631-664, vol. 52. september/1976.
97. SANTOS, José V.T. dos. Colonos do Vinho. São Paulo, Ed. HUCITEC, 1978.
98. SCHAFF, Adam. Linguagem e Conhecimento. Co. Manuel Reis, Coimbra, Almedina, 1964.
- \_\_\_\_\_. et alii. Linguística, Sociedade e Política. Co. Britto e Mattos, Lisboa. Coleção Signos, 1975.
99. SHUY, Roger W. The Sociolinguistics and Urban Language Problems. in: Language and Poverty: Perspectives on a Theme. Chicago, Ed. by Markham Publishing Company, 1970.
100. SILVA, R.N. da. A Responsabilidade Pelo Sucesso e Fracasso Escolar em Crianças. in: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 32: 31-42, fevereiro/1980.
101. SIQUEIRA, J.S.P. Aspectos da Construção Progressiva de Performance no Domínio da Produção Relativa ao Componente Sintático. Tese de Mestrado, USP, 1975.
102. SMITH, Henry L. A Língua e o Sistema Total de Comunicação. in: Aspectos da Linguística Moderna. org. São Paulo, Cultrix, 1974.
103. STAUB, A. H. Paul, F. de Saussure e K. Bühler na Linguística Moderna. Brasília, THESAURUS, 1981.
104. VANDRESEN, Paulino. O Vocalismo Português: Implicações Teóricas. in: Revista Brasileira de Linguística. Petrópolis, Vozes, 2, 1975.
105. VOTRE, Sebastião J. Aspectos da Variação Fonológica na Fala do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, PUCRJ, 1978.
106. WITTER, G.O. Condicionamento Verbal: Pesquisa e Ensino. São Paulo, Alfa-Omega, 1973.

107. YNGVE, V. A Model and An Hypothesis for Language Structure. Proceedings of the American Philosophical Society. 104: 446-466, 1960.
108. ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, Séries Novas Perspectivas 1, 1982.

*ANEXO 1*

CONVENÇÕES

1. Símbolos que representam os constituintes (categorias):

S - Sentença

S<sub>0</sub> - Sentença mais alta

S<sub>1</sub> - Sentença baixa

SN - Sintagma Nominal

SV - Sintagma Verbal

SAdj - Sintagma Adjetivo

SPro - Sintagma Pronominal

SNum - Sintagma Numerativo

SAv - Sintagma Adverbial

SConj - Sintagma Conjuntivo

SPrep - Sintagma Prepositivo

S.Int - Sintagma Interjectivo

Art - Artigo

N - Nome (substantivo)

V - Verbo

Adj - Adjetivo

Pro - Pronome

Num - Numeral

Av - Advérbio

Conj - Conjunção

Prep - Preposição

Int - Interjeição

## 2. Símbolos Operadores:

+ - (Cruz) Concatenação

→ - (Seta) Reescritura

## 3. Símbolos de Abreviaturas:

( ) - Parênteses (indicam opção)

{ } - Chaves (combinações)

---

\* Estas convenções foram estabelecidas com base em Lemle e Naro (1977), Chomsky (1967) e Cabral (1976) para possibilitar a descrição estrutural em forma de diagrama em árvore, das frases que compuseram o "corpus".

## ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

Nº \_\_\_\_\_ Entrevistador: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## I. Identificação:

Entrevistado: \_\_\_\_\_

origem étnica	religião	estado civil

Locais onde morou: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lugar de origem do pai: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Ocupações que tem exercido: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Horário de trabalho: \_\_\_\_\_

Lugar de origem da mãe: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Ocupações que tem exercido: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Horário de trabalho: \_\_\_\_\_

Indicar as pessoas com quem a(s) criança(s) mora(m) e com quem mais convive(m): \_\_\_\_\_

Qual a língua materna do pai? \_\_\_\_\_

Que outras línguas fala? \_\_\_\_\_

Qual a língua materna da mãe? \_\_\_\_\_

Que outras línguas fala? \_\_\_\_\_

## II. Ambiente material:

Tipo de residência: ( ) madeira ( ) material

Na casa tem: local para brincar ( ) sim ( ) não

local para estudo ( ) sim ( ) não

rádio ( ) televisão ( )

automóvel ( ) geladeira ( )

máquina de lavar roupa ( ) toca-disco ( )

outros: \_\_\_\_\_

Quais os componentes da alimentação diária em casa?

açúcar ( ) arroz ( ) ovos ( )

carne ( ) feijão ( ) verduras ( )

leite ( ) café ( ) queijo ( )

frutas ( ) pão ( )

Outras: \_\_\_\_\_

## III. Interrelação familiar:

Relações entre os pais: \_\_\_\_\_

Relações entre o pai (ou companheiro) e a(s) criança(s) \_\_\_\_\_

Relações entre os irmãos: \_\_\_\_\_

Relações entre a mãe (ou madrasta) e a(s) criança(s): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Os pais e os filhos gostam de conversar em casa:

( ) não ( ) quase nunca conversam

( ) um pouco ( ) muito

Os filhos costumam brincar em casa:

( ) todo o tempo ( ) às vezes ( ) nunca

Com quem? sozinho ( ) com os irmãos ( )

com amigos ( ) com os colegas da escola ( )

#### IV. Ambiente Social:

A família costuma fazer visitas ( ) viagens ( )

receber visitas de amigos ou parentes, em casa

( ) sim ( ) não ( ) de vez em quando

( ) nunca ( ) sempre

Frequenta clubes com as crianças: ( ) sim ( ) não

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

Quem são os amigos dos seus filhos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_\_

#### V. Aspirações dos pais em relação à escola:

Por que colocou seu filho na escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Gosta do tipo de aprendizagem que a(s) criança(s) recebe(m)?

---

---

---

---

A criança se sente bem na escola? ( ) sim ( ) não

Por quê?

---

---

---

---

Pretende que seu filho continue a estudar? Sim ( ) Não ( )

Por quê?

---

---

---

---

Tem dificuldades para que seu(s) filho(s) estude(m) em casa ou na escola? Sim ( ) Não ( )

Quais?

---

---

---

---

---

VI. Estrutura Familiar:

Grau de parentesco	Sexo	Idade	Trabalha		Quanto ganha?	Escolaridade			Mora com quem?	Casa Própria	
			Sim	Não		Grau ou série	Último ano que cursou	Analfabeto		Sim	Não
Pai											
Mãe											
Filho 1											
Filho 2											
Filho 3											
Filho 4											
Filho 5											

Observação: Nos espaços em branco indicar o grau de parentesco de outros residentes ou membros da família (avô, tio, amigo, etc.)

## ANEXO 3

RESULTADOS DOS TESTES DE MATURIDADE MENTAL

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Id. Cronológica</u>	<u>Id. Mental</u>
1. Adilio Pandolfhi	12a	7a 3m
2. Adriana Maria Selinski	11a	7a
3. Adriana Pereira da Silva	10a	6a 10m
4. Almiria Rosete Gomes	12a	7a 3m
5. Ana Lúcia Andreazza	9a 3m	8a 4m
6. Angelita F.R. da Costa	10a 8m	7a 11m
7. Claudiomiro Rodrigues	8a	6a 4m
8. Cleide Mara Mattos	7a	7a 11m
9. Denise Ghiotti	7a	7a 6m
10. Eliana Rech Ribeiro	10a 1m	7a 11m
11. Evandro Constantino de Souza	10a	7a 4m
12. Ivoir Francisco Tamagno	11a	7a 6m
13. Jeferson Elias de Souza	9a	8a 1m
14. Jorge Luis Pessoa	10a	7a 3m
15. Jucenara M. Rodrigues	10a 11m	8a 4m
16. Luis Carlos da Silva	8a	7a
17. Marcos Dinis Moraes Fernandes	7a	6a 4m
18. Maria Claudete da Costa	11a	7a 1m
19. Maria Loreci Santos	13a	6a 9m
20. Neiva Loreni G. da Silva	13a	6a 9m
21. Nelson Roberto de Andrade	10a 6m	6a 3m
22. Nilza Vania Michelin	9a 9m	9a 1m
23. Odenei Cesar da Rosa	9a 8m	8a 9m
24. Osana Teresinha da Silva	8a 3m	9a 4m
25. Rafael Bianchi	8a 11m	11a 10m

<u>Nome do Aluno:</u>	<u>Id. Cronológica</u>	<u>Id. Mental</u>
26. Remi Salvador	12a	8a 1m
27. Rosangela Mari Ferreira	10a	7a 8m
28. Sérgio Paulo de Campos	12a	6a 3m
29. Vanderlei Fortunatti	13a	8a 1m
30. Vera M.R. Borges	10a	8a 1m
31. Vladimir Adriano Soster	11a	10a
32. Sandra M. de Lima	7a	6a

Caxias do Sul, 29/04/81

Vânia A. Oliveira

Psicóloga

ANEXO 4

TESTE DE MOONEY

Idade: \_\_\_\_\_ meses: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
 Data do nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
 Nome da Escola: \_\_\_\_\_  
 Nº: \_\_\_\_\_  
 Data do Teste: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Aplicado por : \_\_\_\_\_  
 Examinado por: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Forma Geral

Cir.	Tot.
SDF	
CVE	
ASR	
RSP	
RPP	
MOR	
LAF	
ATE	
PCE	
	TOTAL...

LISTA DE PROBLEMAS PESSOAIS

(Mooney Problem Check List - High School Form)

Ross L. Mooney

Bureau of Educational Research - Ohio State University

Tradução e Adaptação de

Pe. Theobaldo Frantz S.J. e Pe. Godeardo Baquero S.J.

Em acordo com "The Psychological Corporation" New York, que se reserva todos os

direitos

Revisão de Otacílio Rainho

Readaptação de Selma Nery de Campos

de acordo com as características da população alvo.

## INSTRUÇÕES

Isto não é teste. É uma lista de coisas que às vezes preocupam as crianças da sua idade, como por exemplo: a saúde, o dinheiro, brincadeiras, a família, a religião, a escola e outros.

Você vai encontrar nesta lista muitas coisas que não lhe preocupam; outras que lhe preocupam um pouco, apenas; e, talvez ache algumas que lhe preocupam muito.

Por isso, deve ler bem devagar e ir passando um traço embaixo de todas as coisas que lhe preocupam, obedecendo a seguinte ordem:

Primeira fase - leia a frase e pense sobre ela, se ela é uma coisa que lhe preocupa pase um traço embaixo.

Por exemplo: se você se preocupa por que é gordo, passe um traço embaixo da frase que diz: PESO DEMAIS

Assim é que deve fazer até o fim da lista, quando uma frase o preocupa.

Segunda fase - Terminou? agora volte ao início da lista. Leia novamente todas as frases que você passou um traço e faça um círculo ao redor do número daquelas frases que mais o preocupam. Por exemplo:

Peso demais

Pode começar:

1. Eu sou muito magro.
2. Sou muito gordo.
3. Não faço bastante exercício.
4. Fico sempre doente.
5. Estou quase sempre cansado.
  
6. Não sei guardar dinheiro.
7. Gasto todo o dinheiro que ganho.
8. Tenho menos dinheiro que os meus amigos.
9. Não ganho dinheiro dos meus pais.
10. Tenho sempre que pedir dinheiro a meus pais.
  
11. Acho difícil fazer amizade com os outros.
12. Tenho medo de falar com as pessoas.
13. Não gosto de ficar nos grupinhos de amigos.
14. Acho difícil conversar com os outros.
15. Não sei se tenho boas maneiras.
  
16. Gosto de entrar em brigas.
17. Às vezes ofendo os outros.
18. Falam mal de mim.
19. Fazem troça de mim.
20. Fico brabo com facilidade.
  
21. Às vezes perco a cabeça.
22. Fico brabo com o que os outros dizem.
23. Sou muito nervoso.
24. Tudo o que faço sai errado.
25. Sou diferente dos outros.

26. Não vou muito à Igreja.
27. Fico confuso com a idéia de Deus.
28. Não vivo como gostaria de viver.
29. A religião ensina coisas que eu não entendo..
30. Acho que não acredito muito no que a religião prega.
  
31. Fico preocupado com as pessoas da minha casa.
32. Temos doenças na minha família.
33. Meus pais fazem tudo por mim.
34. Em casa cuidam de mim como um bebê.
35. Meus pais não gostam de mim.
  
36. Falto muito às aulas.
37. Perdi um ano de estudo.
38. Acho difícil fazer redação.
39. Preciso gostar mais da escola.
40. Não estudo bastante.
  
41. Em casa não tenho um quarto para estudar.
42. Minha família não se importa com meus estudos.
43. Quero aprender outras coisas na escola.
44. Estudo matérias, na escola, que não gosto.
45. O que estou aprendendo não serve para nada.
  
46. Sempre tenho dor de cabeça.
47. Quase não encho bem.
48. Às vezes não tenho fome.
49. Nem sempre como o que gosto.
50. Estou emagrecendo.

51. Tenho poucas roupas bonitas.
52. Quase nunca posso comprar o que gosto.
53. Minha família vive preocupada com as despesas da casa.
54. Não podemos gastar muito.
55. Tenho que trabalhar para ajudar em casa e poder estudar.
  
56. Tenho pouco tempo para brincar.
57. Não posso me divertir como os outros.
58. Quase nunca leio as revistas de que gosto.
59. Nunca vou ao parque ou à piscina.
60. Quero mais tempo livre.
  
61. Quero ser mais educado.
62. Não me dou bem com os colegas.
63. Fico curiosa em saber o que os outros pensam de mim.
64. Faço tudo o que os outros mandam.
65. Não sei mandar nos meus colegas.
  
66. Gosto de imaginar que posso ter tudo o que quero.
67. Não tenho cuidado com as minhas coisas.
68. Esqueço de trazer o material e fazer os temas.
69. Tenho preguiça.
70. Não presto atenção ao que os outros falam.
  
71. Meus pais me obrigam a ir para a Igreja.
72. Não gosto de culto religioso.
73. Pouco acredito que Deus ouça nossas orações.
74. Gostaria de ver a Deus nosso senhor.
75. Não gosto das pessoas de cor e religião diferentes da minha.

76. Não vivo com meus pais.
77. Meus pais não morram juntos.
78. Não tenho pai nem mãe.
79. Queria ser feliz com meus pais.
80. Gostaria de ter realmente uma família.
  
81. Gostaria de sair da escola para trabalhar.
82. Não gosto de estudar.
83. Meu modo de falar é muito feio.
84. Não sei falar direito.
85. Os estudos e os livros não servem para nada.
  
86. É muito difícil entender os meus livros.
87. Quase não entendo o que os professores falam.
88. Os professores não deixam fazer nada na aula.
89. Não sei ficar parado na aula.
90. Faço poucas perguntas ao professor, em aula.
  
91. Não tenho boa saúde.
92. Sinto falta da vida ao ar livre.
93. Durmo pouco.
94. Fico gripado seguidamente.
95. Sempre tenho dor de garganta.
  
96. Quero crescer e ganhadinheiro.
97. Sempre trabalho durante as férias.
98. Não faço nada nos domingos e feriados.
99. Quase não vejo televisão nem escuto rádio.
100. Tenho poucas diversões para fazer nas férias.

101. Demoro em fazer amizade.
102. Sou muito sensível.
103. Sinto-me inferior às outras pessoas.
104. Fico nervoso facilmente.
105. Tenho medo ou vergonha de me aproximar das pessoas.
  
106. Sinto-me triste, com saudades, aborrecido(a).
107. Tenho medo de errar na vida.
108. Desisto facilmente das coisas que quero ter.
109. Às vezes gostaria de não ter nascido.
110. Fico nervoso quando tenho que decidir alguma coisa.
  
111. Queria saber separar o que é certo do que é errado.
112. Tenho medo da morte.
113. Meus pais gostam mais dos meus irmãos do que de mim.
114. Minha mãe.
115. Meu pai.
  
116. Não consigo terminar as tarefas a tempo, em aula.
117. Não gosto da Escola em que estudo.
118. A professora ensina matérias de que não gosto.
119. Não sei estudar sozinho(a).
120. Não consigo prestar atenção nos estudos.
  
121. Acho muito difícil certas matérias.
122. Não gosto da professora.
123. Na escola a disciplina é muito severa.
124. Vou poucas vezes à biblioteca da Escola.
125. Gostaria de estudar só coisas fáceis.

126. Minha pele tem feridas ou doenças de que não gosto.
127. Tenho defeito físico.
128. Sou baixinho(a).
129. Acho que sou feio(a).
130. Sou muito grande.
  
131. Moro muito longe da escola.
132. Há parentes morando lá em casa.
133. Não tenho um quarto só para mim.
134. Minha família não tem carro.
135. Não posso receber meus amigos lá em casa.
  
136. As pessoas não gostam de mim.
137. Eu me sinto muito só.
138. Estou sempre chorando.
139. Sou sempre infeliz e triste.
140. Tenho medo de ficar sozinho.
  
141. Sou filho único.
142. Não me dou com meus irmãos.
143. Meus pais fazem tudo para mim.
144. Gostaria de ter liberdade em casa.
145. Meus pais acham que sou mentiroso(a).
  
146. Acho matemática difícil.
147. Não sei fazer boas composições.
148. Não consigo copiar certo, no caderno, do quadro ou do livro.
149. Acho difícil fazer os temas em casa.
150. Escrevo muito errado.

151. As aulas são chatas e aborrecidas.
152. Meus professores não são exigentes.
153. Os professores não se interessam pelos alunos.
154. Os professores são briguentos com os alunos.
155. Os professores não me ajudam nas tarefas.
  
156. Não escuto direito.
157. Sou gago.
158. Sofro de asma, alergia ou bronquite.
159. Tenho memória fraca, esqueço tudo o que aprendo.
160. Meu nariz é doente, está sempre escorrendo.
  
161. Meus pais trabalham demais.
162. Não temos conforto em casa.
163. Queria viver em outro bairro.
164. Não gosto dos nossos vizinhos.
165. Tenho vergonha da casa em que vivemos.
  
166. Gosto de teimar com os outros.
167. Tenho pouca sorte.
168. Quero estudar para aprender mais.
169. Não gosto de andar com pessoas de quem não gosto.
170. Eu não acredito em mim nem nas outras pessoas.
  
171. Às vezes conto mentiras sem sentir.
172. Digo nome feio aos outros.
173. Não consigo deixar o hábito de roer as unhas.
174. Sou mal educado.
175. Não sei me controlar quando fico bravo.

176. Não obedeco às ordens de meus pais.
177. Respondo mal a meus pais.
178. Meus pais exigem muito de mim.
179. Gosto de carinho e amor.
180. Queria ter uma família diferente.
  
181. Leio muito devagar.
182. Minhas notas estão baixas.
183. Estou com medo dos exames finais.
184. Os professores não se importam comigo na aula.
185. Aprendo muito pouco na escola.
  
186. Meus dentes estão estragados.
187. Tenho defeito nos pés.
188. Fico triste com o meu defeito físico.
189. Trabalho muito fora das aulas.
190. Tenho pouco tempo para fazer ginástica.
  
191. Não tem campo nem praça de esporte perto de casa.
192. Não tenho jeito para esportes, nem jogos.
193. Sinto muita inveja ou ciúme dos meus amigos.
194. Ninguém, que conheço, me compreende.
195. Acho difícil contar aos outros os meus problemas.
  
196. Tenho muitos problemas em casa e na escola.
197. Sou uma criança infeliz.
198. Gostaria de não ter nascido.
199. Meus sonhos são maus.
200. Às vezes penso que gostaria de fugir de casa.

201. Nem sempre sou sincero como deveria.
202. Meto-me em fofocas, discussões.
203. Não sei resistir à tentação de fazer o que não devo.
204. Sinto a consciência culpada quando faço alguma coisa errada.
205. Às vezes sou castigado pelo que não fiz.
  
206. Meus amigos não podem ir em casa brincar.
207. Minha família está sempre brigando.
208. Gostaria de viver em outro lugar.
209. Não conto tudo o que faço a meus pais.
210. Tenho medo do futuro.
  
211. Não sou muito inteligente.
212. Tenho medo de ser reprovado.
213. Quero parar de estudar.
214. Só tiro notas baixas.
215. O recreio na escola é muito curto.
  
216. É muito difícil para mim entender os livros de aula.
217. Não consigo aprender como ler e escrever certo.
218. Vou mal em matemática e ciências.
219. Não sei decorar as lições de aula.
220. Gosto de educação física, mas não de educação artística.

\*Adaptação efetuada a partir da tradução do original, registrado no anexo 1, in Beltran (1977), Classes Sociais e Desempenho Lingüístico, Tese de Mestrado na UFSC.

\*\*A avaliação do teste esteve sob a supervisão de um grupo de alunos do Curso de Psicologia da UCS.

## ANEXO 5

TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES1ª SÉRIE

Aluno 1

a) Eu tomo banho ... vou tomã café, escovo os dente, depois (...) fazê o tema (...) minha ermã (...) arrumemo a casa (...) fazê os tema, escova os dente, viemo pro colêgio. (...) Uma hora. (...) Ditado, as palavrinha, a leitura e rezã, depois nós sai.

(...) Bricná..., eu brinco de se pegã (...) Brinca, corrê ..., eles vêm pegã a gente. (...) Ficamo até a gente fazê fila quando bate.

(...) I embora ... prá casa. (...) Eu vou tomã café ... vou jantã, escovã os dentes ... depois i dormi.

(...) Eu assisto quando a mãe tá em casa.

b) Trabalhã (...) na firma (...) com relôgio. Estudã prá gente aprendê mais.

Aluno 2

a) Quando me levanto eu tomo café, lavo o rosto, arrumo minha cama, depois, depois eu armoço, vou pro colêgio, chego em casa faço meus tema e daí ... eu vô dormi. (...) Eu ajudo a mãe ..., eu ajudo ..., eu barro a casa prá mãe, às vez eu passo cera na casa, eu e minha irmã. (...) Canal 4. (...) Passa desenho. (...) Eu não vejo mais. (...) A no

vela do Cavalo amarelo e Meu pé-de-laranja-Lima.  
 (...) A do cavalo amarelo ... ah! sabe, aquela la  
 que trabalhava naquela novela ali, ele também tra  
 balha naquela lá. Então, tem uma rua dizem que  
 não trabalha e daí sabe? Oh! ... aquele lá, mais  
 piquinho qui ... qui trabalha naquela outra no  
 vela, ele puchou os cabelo dum outro i...i...a...  
 outra deu um berro, i...i ele ... i a, i a ...i  
 ele deu um berro i a outra ficou, é aquela que  
 trabalhava naquela lá,... ela, ela, ela, ela, ela,  
 ela, ela disse assim ..., aí como é que disse ...  
 nem sei como é que ela disse (...), ficou (...).  
 Ah, ah! ... agora não me lembro mais. (...) Eu fa  
 ço meus tema depois vou dormi (...) Eu escrevo,...  
 eu brinco co com os meus colegas.

- b) Eu, eu ... eu levava a roupa pra mãe; eu varria a  
 casa, eu lavava a roupa pra mãe ... eu passava ce  
 ra na case ... e, também, tem minha irmã pramim me  
 ajudar, ela tem oito ano ...

### Aluno 3

- a) Eu primeiro uf!, tomo café, depois eu faço os te  
 ma, depois ajudo um pouquinho a mãe. Eu... eu  
 limpo um pouco a casa, depois... eu vô né ... eu  
 vô amoço e ja se apronto e vou na escola. Depois  
 de noiti eu vô estuda um pouco, depois eu vô sis  
 ti televisão. (...) Estudo assim ... eu ... eu  
 brinco assim na hora do recreio. (...) Pode ser  
 de roda, se pegã. (...) É assim atirei o pau no  
 gatu. (...) A gente bota um monte di genti. (...)  
 A leitura depois as vizinha vai fazendo assim.

(...) Jornal Nacional e a novela (...) das sete  
 (...) Coração Aladu (...) É aquela que tem o Jor-  
 ginho (...) Ele é sem-vergonho. (...) Ele vai nu-  
 ma ... aqui casa numa muié cas paia e mente que  
 ... pois muié (...) e daí depois eu, eu vou dor-  
 mir ... eu ...eu rezo ... eu ...eu rezo assim Ave-  
 Maria.

- b) Eu queria trabaiã (...) de adevogada. (...) Não  
 sei ainda como é. (...) A mãe diz que ganha di-  
nheiro. (...) por enquanto sô.

#### Aluno 4

- a) Eu levanto as ... nove (...) Ah! ... não sei (...)  
 não o nenê (...) como (...) deitã (...) eu ... ha!  
 (...) não me lembro. (...) Tomo (...) trabaiã (...) eu não vi, tava la fora  
 (...) Lã Gethal (...) Eu venho embora depois (...) Aí eu venho pro colégio (...) estudo (...) lê, es-  
crevê (...) brinco co' meus amigo (...) se pegã  
 (...) corrê atrás (...) vô pra casa (...) ajudo a  
 mãe (...) depois eu vô brincã (...) se escondê,  
 jogã bola, sô (...) vô pra casa (...) daí vô dei-  
 tã.
- b) Trabaiã (...) na firma (...) depois de trabaiã ve-  
nho pra casa (...) Ah! eu sô caí num valo (...) num rio. (...) Ah! ... de ajudã (...) vim pra ca-  
 sa moiado (...) um ... meu amigo (...) Ela tava  
 junto comigo (...) não sei mais.

#### Aluno 5

- a) Lavo a cara, me pântio, depois tomo o café, faço

o serviço. Depois daí eu brinco. Depois eu me lavo, é ... armoço i...i venho pro colégio. (...) Eu estudo depois daí vô pro banheiro, depois eu venho, fico um pouco estudando na sala e depois vô pro recreio. (...) Brinco. (...) se pegã, Cinco-Maria, bida. (...) Joga. (...) A gente faz uma bida no chão e começa pulá. (...) Eu vô embora i ... tomo café e depois eu brinco ... depois daí ... eu faço o serviço e vô dormi. (...) Em casa ... brinco de.... se pegã, cinco-Maria, cá minha irmã, e brinco de casinha cá minha irmãzinha. (...) Lavo os pé, i...depois daí, eu visto minha roupa, vô dormi.

- b) Queria trabalha ... numa firma. (...) Costurando chinelo de lã. (...) Pegã as pecinha, bota tudo no lugar.

## 2ª SÉRIE

Aluno 6

- a) Eu alevanto, tomo café, lavo a loça pra mãe varro a cozinha. Depois eu acendo o fogo pra minha mãe. Lavo loça ... lavo loça i vô ... i depois, que eu acabo meu serviço minha mãe manda, ela diz: - agora se tu que tu podes i brincã. (...) brinco com meu primo, um amigo meu, i c'a minha sobrinha. (...) De siscondê, si pegã. (...) Depois eu almoço, venho ao colégio, depois eu vô na casa da minha irmã, que eu tenho que dormi lá. (...) Aqui eu faço minhas tarefa; no recreio eu brinco, de-

pois recomeço minhas tarefa de novo. (...) Eu brinco c'a minha sobrinha e depois vô dormi. (...) É ... eu assisto televisão... assisto ... as novela, Jornal Nacional, i é um filme que vem depois da novela. (...) mas das vez eu deito depois da novela. (...) Eu assisto as Três Marias, ah! Jornal das Sete, assisto Plumas e Paetês, Jornal Nacional é ... Coração Alado. (...) Ela é boa ... a estória da ... é ... é tinha um home, ele ... ele fico, ele viaja, ele tava, ele tava namorando com uma ... ela era noiva de uma e depois ele viajô. Ele foi na otra cidade, ele achô outra namorada, aquele, naquele ele teve um filho da outra namorada da que ele tinha achado naquela cidade tá ... tá morando no mesmo edifício do que ele (...) então a ... namorada dele que ... aquela que ele era noiva, ela, ela que quer, tanto, quer, tanto que ela, que ele conheça a Marcela é ... i então ... i cada vez que ela, que ele vai na casa dela, ela penas sai. (...) ah! eu vô ao banheiro, escovo meu denti, pentio meu cabelo, eu vô a noite pra minha irmã e vô dormi.

- b) Eu gostaria de sê manequim. (...) a gente desfila com várias roupas ... pra ... pras pessoas verem. (...) Ah! eu sempre gostei de manequim, desde quando eu sô bem pequinininha.

Aluno 7

- a) De manhã levanto i ... lavo, me lavo, depois tomo café, depois escovo os denti e vô ajudá a mãe. Depois, di tadi ... eu ... eu me lavo ... amoço, es

covo os denti ... e venho pra escola. Volto da escola, tomo café, escovo os denti ... di noite, a ... janto, da ... jan ... limpo a casa di noite, depois escovo os denti, me lavo e vô dormi. (...) estudo (...) a tarefa, as coisa que a psora passa pra fazê em casa, a leitura (...) e eu assisto te levisão, não tenho nada pa fazê. (...) Desenho, novela (...) eu assisto ... eu não sei o nome da novela... é das onze hora (...) Pica-pau (...) é ele ... ele faz bobagem né, e a gente ri (...) pa rece um pato (...) é acho que é (...) ele canta. (...) Faço o que a psora manda (...) a ge ... uh! ah!, cópio do quadro, respondo quando ela manda (...) brinco co' as guria (...) jogã pedinha. Cinco-Maria (...) Uh! ... pegã cinco-Maria, fazê o um, o dois, o três, o quadro, o cinco e o seis (...) daí a gente joga (...) quem faz mais ponto (...) Me lavo escovo os dentí (...) converso (...) com Deus (...) rezo com, pra ele ... co ... durmo bem, que não sonhe bobagem. (...) Eu sonho mais co ... a mãe, co pai.

- b) Sê professora (...) porque é bom, a gente ensina, também aprende um poco né. Sê professora e estu- dá (...) Sê médica (...) porque é bom, depois a gente tá em casa, onde é doente, nem é preciso le vã no médico (...) costuram em casa quando não trabalha, faz comida prá quem trabalha, eh! faz umas porção de coisa ...

## Aluno 8

a) Lavo os olho, tomo café, depois o Vanderlei vai lá na minha casa, nós pegamo nossas funda e vamo caça. E, depois nós voltemo, vamo de novo, depois, nós vamo almoçã, viemo pra aula, joguemo, fazemo, fazemo ... os trábalo da aula, viemo pro banheiro, depois ... e sô. (...) brinquemo de bola. (...) eu vou pra casa (...) assisto televisão (...) ah! ... (-), Pica-pau, Popay. (...) um poco sei, (...) Tem o Bruto, a Olívia Palito, o Papay ... tem ... tem o Gugu. O Po ... o Papa ... o Papay i ... i o Bruto sempre brigam por causa da Olívia. O Bruto sempre ... nas assim... co' a intensão pa ... co' a intensão pa fazê as bate corrida, ele pega e sempre faz maldade, e depois o Popay come espinafre é ... i pega e sempre ganha dele. (...) depois co' a ... depois a mãe chega, bota no doze, depois eu i o meu irmão vamo jogã bola, depois nós vamo brinca de carrinho de bomba, depois nós vamo, pra dentro. (...) daí nós assistimo um poco da novela, jantamo i vamo dormi. (...) escovo os denti, vô no banheiro, trato do nosso cachorro e ajudo a minha irmã a limpá mesa.

b) (...) Trabalham (...) viajã, caça e sô ... (...)

## Aluno 9

a) Levanto vou lavã o rosto, pentiã o cabelo e depois daí, eu cuidoo de uma guriazinha que as irmã dela estudo, aqui o nome é Neiva e Neusa. Elas fi

co lá em casa e nós brinquemo lá fora. (...) Ah! brinquemo de casinha, fizemo o Natal. O Natal já tá perto. (...) fizemo saladinha, nós temo umas salada ali fora. (...) Depois daí quando solta do colégio a irmã, as irmã dela passam buscá-la ela, daí depois eu fico um poquinho lá por fora ... de pois vô almoça, depois me apronta pra vir pro colégio. (...) Ah! né ... eu estudo, eu ... na hora do recreio, eu brinco, escrevo o que a professora passa no quadro. Quando eu erro, eu apago. (...) eu vô pra casa fico um poco por lá. (...) Ah! depois, as vez nós vamo ali na minha tia do lado, i depois quando voltemo da minha tia, eu vô dormi. (...) Ah! as vez eu uma coisa pra ficá interdida né ... converso co ... c'os meus primo, olha umas revista que eles têm lá na sala, oia a novela ... e só. (...) Vô no banheiro, boto a ropa pra dormi, depois vô dormi. (...) converso (...) c'a minha mãe (...) só com ela né porque meu pai faz serão (...) uh! uh! ... leio a bíblia.

- b) Namorã é uma coisa (...) trabalham né, enfermeira (...) não professora (...) Ah é porque aí se enterte mais co' as criança.

Aluno 10

- a) Eu, a hora q'eu levanto, eu ajudo a mãe, vou no armazém pra ela, limpo tudo. Di tarde, daí eu venho pa auka né. Di noite a hora que eu chego em caso depois co' a janta, daí eu ajudo a mãe lavã a loça, guardar a mesa e fi e fico ali a hora que ela vai dormir daí vou dormir daí, também ... Ah!

ah! ajudo a mãe e, e, das vez eu brinco se mãe deixã né, senão, ajudo a mãe ... Brinco com o Nelson, o Nelson ou o Berê. Tem um ou outro amigo meu, o Kadu também ... Nós jogamo bola brinquemo de outra coisa, também ... Estudo. Eu faço que a psora manda. Eu faço que a psora manda, completo, depois mostro pra ela ... No recreio eu jogo bola junto com os outros né. No intervalo eu brinco c' os outros. (...) Eu assisto desenho, filme ... Tampinha, canal 4 ... tem sinais números, super seis, Viagem ao centro da terra. (...) Ontem passô primeiro passô a Sabrina, e, e depois Bate-fino, e depois daí passô, passô, deixa vê ... falava um monte de coisa né, eu nem posso me lembrã, eu me esqueci. (...) Antes de deita, antes de deitã eu escovo os dente, lavo os pé, tudo, eu ajudo a mãe fazê otro serviço lã, a hora q'ela vai dormi, ela vai e eu vou junto daí.

- b) ... O mais velho, o mais véio tem 21, o segundo mais véio tem, tem, fez 18 né, e o terceiro, o terceiro ele tem quim ... fez 16 ... Eu, eu sempre falei pro pai que queria sê jogador de futebol né, porque eu gosto muito de jogã bola. (...) Eu vô começa nos time pequeno. (...) Bom se, se eu gostã um pouco, não gostã de ser jogador de futebol queria trabaiã na aeronáutica. (...) Sei muita coisa, tem qui, primeiro a gente tem qui se formã né. Tem qui na aeronáutica, servi né, depois daí a hora que a gente sai, se a gente começa trabaiã se tiver serviço.

3ª SÉRIE

Aluno 11

a) Me troco de ropa, depois vô tomá café, depois eu estudo arrumo a pasta, i tē que chega eu vô no banheiro, depois i tē que chega hora de i no colégio, eu venho daí. Das vez eu venho co'a minha ermã, i depois tem uma amiga minha qui ... qui ... qui ela estuda aqui, a Mara, é do lado da minha casa, daí, eu, minha ermã e ela, nós viemo pro colégio. (...) Aqui nós ... nós sinto, ficamo conversando ... Aí nós esperamo pra batê, depois daí, a gente apura vai pra fila, entrá na sala. (...) A gente arruma classe, se senta, tira as coisa da pasta depois a professora pede bom-dia pra gente, a gente diz, depois daí ela, ela manda a gente i no quadro fazê exercício. (...) Eu brinco c'as minhas amiga ... de si pegã ... nós tá brincando os dia, ah, di, di, os guri pegã as guria, mas depois daí, nós não quisemo mais por causa os guri pegava eles e eles não queriam mais. Eles corriam de novo pra gente pegã e daí agora a gente tá brincando de uma guria pegã a outra i depois as duas pegam as outras ... Eu vou pra casa caminhando ... tiro a ropa e vô comê ... lavo a loça, faço as coisa que a mãe diz, depois vô fazê os tema ... eu fico ... depois que eu fiz os tema vô escutá televisão ... Vê a Sessão da Tarde, O Clubinho, O Sítio, As Três Maria ... Eu gosto bastante do Sítio (...) A Máscara de Satã (...) É

uma máscara assim é, é o Santo que a máscara, daí ele o que ele não qué ele virá. (...) Eu busco a guria, o pai desliza, vamo jantá e depois então, vô dormi pelas sete, oito horas. A minha irmãzi - nha tem que i dormi, a mais pequena e depois não posso ficá na cozinha senão ela se acorda.

- b) Gostaria de trabalha ... de se dona de casa, ma-  
lharia, loja, cabelera ... Eu gosto de trabalhá,  
ajudá o pai, a mãe, faz tudo.

Aluno 12

- a) De manhã tomo cafê, depois eu venho à escola, fa-  
ço os tema, estudo, depois eu vô pra casa almoço,  
depois brinco, saio, jogo bola. (...) Estudo, fa-  
ço as coisa que a psora bota no quadro. (...) Brin-  
co ... de se pegá (...) Se eu pego um, o outro  
tem que pegá ... Se eu pego um ele pega o otro,  
tem que pegá o otro. (...) Eu vô embora, almoço,  
depois eu brinco, depois eu saio, jogo bola. (...) Eu  
assisto televisão, desenho ... Popay (...) Ele  
come espinafre, fica forte ... Tem o otro home  
que daí, que daí ele surra o otro. (...) Eu me la-  
vo, depois assisto a novela, depois eu vô dormi.  
(...) Xeique, Plumas e Paetês e Coração Alado.  
(...) Eu janto, tomo café, às vez eu fico assis -  
tindo filme.
- b) Tenho um de quinze, otro de vinte e um e otro de  
dezenove. (...) Trabalhá, ajudá minha mãe, meu  
pai, meus irmão. Sair, jogar bola.

Aluno 13

a) Ah! quando eu levanto eu ... eu vô, eu vô, lá prá, eu me visto daí eu vô pra cozinha, tomo café, pego a pasta e venho pro colégio. Daí fico aqui na aula depois eu vô pra casa, almoço, seco a loça ou lavo, às vezes guardo e depois eu ... quando tem otro serviço, limpa o fogão, alguma coisa eu faço, senão eu vô brincá. Daí eu brinco até uma hora, até as cinco ou seis hora, depois eu, eu entro, daí eu janto. Tem vez que a gente tem que saí as oito, as sete e meia, oito horas por aí. A gente volta as nove, ou tem vez que nós não vamo, daí, daí, eu vô dormi depois. (...) Ah! eu, quando eu entro aqui, eles rezam lá né, mas eu não rezo, por causa que eu sô adventista, então daí, aí eles começam; tem vezes que a gente escreve Caxias do Sul e tal, tem vezes que começa já c' a prova, tem vezes que não, então, tem vezes que a gente faz um monte de negócio e pesquisa lá e coisa assim, e medida de peso, comprimento, tudo matéria nova assim, que a gente não sabe ainda, a professoradã. A professora faz as perguntas, conugar verbos, um monte de coisa. (...) No recreio tem vezes que eu brinco de se pegã, quando eu, eu não saio fora do brinquedo, que eles me tiram, um negócio assim. Eu vô olhá os outros a botã, a jogã Cinco Maria, até que, que eu ache otro brinquedo pra brincá. (...) Ah! eu brinco com meus amigos lá quando, quando, tem vez que ele vem pra aula de tarde, quando ele não vem na aula, daí eu brin

co co'ele senão eu brinco co'otro da terceira série lá. E daí, eu brinco de carrinho lá embaixo no porão. (...) Ah! tem vez que nós vamo na Igreja. Tem vez que o meu pai tem um ponto de pregação, aí a gente vai lá. E daí por causa que agora a Igreja tá tendo um curso pra deixá de fumá, então a gente vai lá (...) Comunicã com Deus é uma oração, mas não é assim uma, uma oração, assim de corada sabe, assim é uma oração que a gente mesmo faz.

- b) Mais velho não so tenho uma irmãzinha de dois anos. (...) Ah! né, fazê, se tivesse dezoito, teria que ir pro quartel, não sei fazê o quê lá. É trabalhá, arrumá um serviço e trabalha né. (...) Ah! estudã bastante, fazê muitas coisa que é necessário, quando cresce. (...) Não me lembro de nada por enquanto.

Aluno 14

- a) Eu levanto vô pro banheiro lavá o rosto, depois tomo café, boto o abrigo e venho pra escola... Es tudo, na hora do recreio brinco. Na saída vô pra casa. (...) De se pegã, jogã Cinco Maria ... Agora a gente arranja cinco e joga. (...) pedrinha, meio redonda, saquinho. (...) A gente joga pra cima pega a otra. (...) Ajudo a mãe pro almoço, almoço e depois vô descansar um poco. (...) Ajudo a mãe, faço os tema e brinco um poco. (...) Ah! de se pegã ou as cinco Maria. (...) Acho que só isso que eu brinco. Não uma hora ou duas, uma hora e

meia só. (...) Ajudo a mãe mais um pouco e ando  
 cuidado da minha ermã. (...) um ano e oito mês. (...) Brinco com ela quando está chorando, espigo... gos  
 to ... depois ligo a televisão pra podê assisti.  
 (...) desenho ... Ah! vô pra cama ... tomo um ba-  
 nho ... Parece que eu durmo ... tem vez qu'eu so-  
 nho. A gente esquece quando é notro dia.

b) Ainda não sei. Trabalham, estudam, Ajudã meu pai  
 ... Só isso ... Não sei o tempo passa.

Aluno 15

a) Tomo café, depois venho pra aula, chego em casa  
 faço o almoço pra mãe lavo a loça, faço o servi-  
 ço, depois faço o café pra di noite e depois durmo  
 (...) Escrevo, faço leitura, conta i desenho, i ...  
 brinco de cinco Maria. (...) É umas pedrinha, a  
 gente joga. (...) Não, a gente joga assim, a gen-  
 te pode pega assim, depois assim. (...) Depois ba  
 te e a gente vem prá sala. (...) Faço o meu tema.  
Muitas vez eu lavo ropa pra ela i depois vô assis  
ti tv. (...) Desenho, ... Skubidu ... Janto, de-  
 pois assisto as novela, depois vô dormi. (...) Das  
 oito. (...) É Coração Alado. (...) É uma muié que  
 briga com um home, que ela jogã o filho notra  
 muié, depois ele não sabe. (...) Rezã ... Ave Ma-  
 ria, Pai Nosso, os Mandamento.

b) (...) De trabalhã ... num escritório. (...) É fa-  
zê coisas, trabalha com folha, escrevê...

4ª SÉRIE

Aluno 16

- a) Dia, de manhã, se levanto, me troco, tomo café, depois eu venho pra aula, aí eu estudo, depois eu vou pra casa, como, aí janto, aí depois eu saio, vou brincar um pouco. Depois vô trabalhá até quatro hora, depois de quatro hora, aí eu vô fazer meus tema. Depois aí, depois eu vô, depois eu vô aí, depois eu vô brincar ainda, até a hora da janta. Quando é hora da janta é as sete horas, aí eu a, eu janto, depois eu vô assisti televisão, depois eu vô dormi. (...) Não, só ao domingo. (...) Sim converso sobre a escola, o trabalho. (...) Ah! programa são ... Um é ... Daktari, depois vem vem Terra de Gigante, depois vem, depois vem Elo Perdido. Ah! depois vem depois vem, vem coisa lá como é, a sura lá ... sobre bang-bang é quase brincadeira só.
- b) Trabalhar, só. (...) Trabalham e estudam, um trabalho no escritório, otro na malharia. (...) Uma estuda, otra não. Não sei, é ... não sei, brincar só: pra trabalha, estudá ... eu estudo só de manhã.

Aluno 17

- a) De manhã eu levanto arrumo minha cama, barro a casa, tiro a loça da mesa pra mãe, depois venho pra aula. Quando eu chego de meio-dia, eu chego, vô fazê almoço que a minha mãe é doente, i depois eu pego, di tarde, tem dias da semana que eu tenho aula, então eu saio dali, vô pra aula. Volto da

aula faço meus tema e vô brinca. Depois de noite eu venho pra dentro fazê a janta pros meus irmão, tem um que trabalha de noite. Depois assisto a no vela e vô dormi. (...) Aqui, o que eu sei daqui ... Nós comecemos a aula assim: primeiro a profes- sora entra na sala diz bom-dia, vamo rezá, depois ela começa a aula com matemática. I depois nós peguemo e fiquemo em silêncio até ela mandá nós trocá de caderno, e depois, quando bate pro recreio, nós vamo em fila, depois brinquemo e esperemo batê pra entrá. A segunda parte é a quarta aula, é de Moral e Cívica, na segunda-feira. Na aula de Moral e Cívica ela pega e passa os ponto de Democracia, do Rio Grande. Ilustre, assim, esses ponto. Depois nós troquemo a aula pra história, que a aula da segunda. Aí, ela pega e explica lá, depois nós saímo e vamo embora. (...) Aula de primeira Eucaristia é assim: nós temo quarenta lição assim, no livro pra fazê, até no dia vinte e um de dezembro, quando é feito a primeira comunhão, então cada lição é uma lição, tem os Sete Sacramento, os Dez Mandamentos, os Mandamentos da Igreja, o Povo de Deus, o Messias. Em cada uma fala de uma coisa que nem os Sete Sacramento: explica tudo o que são os Sete Sacramento, dia do primeiro batismo. Depois do batismo é a Crisma que explica assim, no primeiro, pra nós era a primeira Comunhão né, a crisma, depois a primeira Eucaristia, depois o matrimônio, confissão e unção dos enfermos. Cada um explica um tanto, assim, de

cada parte, que é aquilo lá. E os dez mandamento é, fala tudo, os dez mandamento. Nós temo três hora de aula por dia. Hoje nos temo das cinco às oito, quinta-feira nós temo das sete da noite às dez.

- b) Eu trabalho. Eu gostaria de trabalhar pra sustentar meu irmão mais novo, que ele não tem uma perna. Ele tem três anos. Ele perdeu uma perna quando ele tinha um ano. Ele deixou, não sei que, que ele estava brincando, ele deixou caí encima. Tiveram que cortá a perna dele. I eu trabalharia pra sustentá minha mãe. I eu ia continuá estudando.

(...) Trabalhã fora, professora. Eu gosto mais do jeito de professora. Eu de sê professora. (...) Gostaria de sê professora de educação física que coisa que eu acho mais bonita é quando uma professora tá lá fora com os aluno fazendo física. Quem lá no colégio que eu estudava, nós tinha uma professora pra cada matéria, então quando chegava na professora de física, ela vírava estrelinha com nós, tudo, então eu achava tão bonito, quando nós vírava, ela virava junto, coisa mais bonito.

Aluno 18

- a) De manhã quando eu levanto, tomo café, venho pra aula. Depois chego em casa almoço. Depois ajudo a mãe fazê serviço. Depois vô brincá, depois daí venho pra casa me lavo os pé depois tomo café, depois assisto a novela, depois vô dormi. (...) Eu joga bola no campo lá perto de casa. (...) São

muito bom amigo. (...) Assisto Plumas e Paetês i  
 Água, não. (...) Tem umas que eu gosto outras que  
 não gosto. (...) O Edgar, Mascela, Luísa. (...) Desfile, ou no começo da novela ah! o Osmar ia,  
ia viajá pra São Paulo, ia casá, daí no, na viagem  
ele pechou o carro, daí a noiva dele morreu e ele  
também. Daí ficou a Marcela, eles pensavam que  
 era ela que, com ela que ele ia casá, a mãe e o  
 pai do ... depois ela teve um filho do Edgar. (...) Depois não ... Às vez assisto uns filme. (...)  
 Depois vô dormi ... as nove hora.

- b) Eu ia trabalhã, ia dá o dinheiro pra mãe em casa,  
 comprã coisa que precisa e ajudã as irmã. Só uma  
 que é gêmea comigo. Queria dá presente pra mãe e  
 o pai. Queria ajudã meus irmão. I nas excursão co'  
 meu irmão. Ajudã a mãe, fazê o que a mã queria em  
 casa.

Aluno 19

- a) Eu levantei, tomei meu café. Primeiro eu tomei o  
 meu banho né, depois me aprontei, tomã meu café,  
 escovei os dente e vim para a escola. Ontem foi a  
 mesma coisa. I de tarde eu trabalho, almoço des-  
 canso um pouco das refeições, escovo os dente e  
 vô pro serviço co'a minha mãe. Depois lá eu traba-  
 lho, às seis e meia nós larguemo, viemo pra cá. I  
 de noite eu janto, escovo os denti de novo e vô  
 dormi. (...) Eu trabalho é com canivete assim pra,  
 é lasca fita. Lascando fita de cipó linhaça. Daí  
 eu lasco trabalho bastante também. E depois é na-

quele trabalho lá que eu faço o home vai e vende pra fora né, depois ele traz, ele vende e depois traz o dinheiro, a gente recebe. (...) Só ela tece né, eu entrego tufo e às vez eu lasco. Tem minha prima, também, que trabaia lá e às vez ela que tece né, e eu entrego tufo. (...) É fazê um poquinho de montinho com o pó linhaço, pó de lascado, emparelhá bem as pontas, entregá e ela vai tecendo. (...) Fibra, as fibras mesmo que a gente tem lá. (...) Pra fazê vassouras, escovas de varrê patio. Ele também faz às vez assim de, tipo de umas vassouras assim grande e faz escova, também, de lavá ropa, macacão, essas coisa. (...) Depois eu chego em casa, tomo mais um banho i janto, escovo os dente e vô deitá. (...) Fazê uma oração a Deus que nós somos crente né. (...) Eu deito e durmo, depois eu penso na escola, o dia a dia que vai sê as prova. (...) Estudo depois que eu volto do serviço, da escola e no sábadó e domingo também. (...) As vez sim, as vez, não.

- b) Bem, se a, desde criança como a minha mãe ensinou, eu continuava, mas só que a vida de adulto é outra, diferente, de criança. Daí eu continuava sendo educada, uma boa moça e obediente aos pais. (...) Pretendo atender o pedido da minha mãe, ajudar ela também, quando é a hora que precisa, quando ela tá doente e fazer as minhas obrigações... Eu tenho vontade de trabalhar, de estudar. Eu tenho vontade de ajudá minha mãe, obedecer os pais, minhas irmãs. (...) Bom a religião dos crente é

sempre seguir o caminho e também tem o batismo nas águas, depois se é que a pessoa tá de acordo de seguir sempre aquele caminho pode seguir, se não tá, então, volta pra mesma religião. Ser crente é uma, é onde tem pastor, a gente segue a Deus, canta hino da arpa, lê a bíblia, ou as palavra pelos testemunho, quando eles vão servi de Deus. E tem o batismo né, quem quer se batizar pode se batizar nas águas, e quem não quer, não precisa ser batizado. É bom ser crente também.

Aluno 20

- a) Assim quando eu se levanto, o pai bota o relógio despertá né, pra seis e meia. Eu se levanto, visto, se lavo e vô toma café, daí, venho pra escola às sete horas. Fico jogando bolinha, assim na área, fico jogando Cinco Maria. Quando bate vô sala estudá. E, quando bate pra nós saí vô pra casa. Das vez eu vô correndo, ou vô ligeiro. Quando chego em casa, almoço, dô uma estudada, às duas horas faço a lição, i de vez enquanto estudo pelos testes. Umás duas, três horas fico estudando pelos testes, depois eu peço pra mãe se dá pra mim descansá um poco, então eu vô joga bola co'meus irmão. (...) Ah! de tarde fico vendo televisão, estudo um poco de novo pros teste, depois eu vô vê televisão de novo. (...) Ah! prá mim o canal quatro, o oito, o doze, assim ... Eu gosto mais ... tem as estorinhas, filmes também na televisão, os filme de bang-bang. Eu assisto lá, mas

eu pego no sono é. Eu se acostumei, o pai sempre me botá formi cedo. Agora eu não aguento, eu não fico até às dez ... nove e meia, oito por aí ... Eu janto se lavo, lavo os pés e vô dormi.

- b) Eu me arranjaría trabalho para mim. Eu se alistaria na marinha, até tenente. Depois quando se eu teria que sair da marinha, ia visitá meus pais, i qualquer dia, assim, casasse.

NOTAS

- \* A transcrição das gravações foi efetuada a partir de duas audições prévias das fitas, procurando manter com fidelidade o discurso oral dos alunos.
- \* O relato foi dividido em dois itens (a e b) de acordo com o estímulo recebido, qual seja:
  - a) O que você faz durante o dia, desde a hora que levanta, até a hora em que vai dormir?
  - b) O que você gostaria de fazer se já fosse grande?
- \* No interior de cada discurso encontramos alguns sinais como.
  - reticências ... usada para indicar uma pausa realizada pelo aluno, como meio de reorganizar suas colocações.
  - reticências entre parênteses (...) empregada para indicar uma pausa prolongada, sendo necessário a intervenção da entrevistadora, como reestimulação à continuidade do discurso.
- \* As frases que aparecem sublinhadas, assim estão, para destacarem-se das demais, uma vez que foram as escolhidas para análise e aplicação do método de quantificação da sentença.

NO PAIS DAS MARAVILHAS

# Pequena Vendedora de Fósforos



Baseado no conto de H.C. Andersen, traduzido por Maria I. Kubala e Nustrou J. Gleziari.



Cidade de Curitiba

A VENDEDORA DE ROSAS

A vendadora de rosas

o pai não nasce - todos os dias eu passava  
menina vende rosas.

menina perdeu o sapato na rua.

menina pegou o sapato da menina e saiu correndo.

menina ficou muito triste.

menina chegou de na cidade.

Nome da Aluna - Denise

Série: Segunda - ano -

Nome da Professora - R. da

A VENDEDORA DE ROSAS

era uma vez uma menina que vendia rosas.

Ela estava se preparando para ir trabalhar.

Ela foi vendendo flores e rosas na rua.

Era um noite de chuva e ela não conseguiu vender.

No caminho de casa ela perdeu o sapato.

Quando ela chegou em casa ela ficou muito triste.

Ela ficou pensando em como ela poderia encontrar o sapato.

Ela decidiu ir atrás do sapato e encontrou-o na rua.

Nome do aluno - Van Maria Rodrigues Borges

Série: 1ª Data - 21/10/52

Nome da Professora - Janete

### A VENDEDORA DE FÓSFOROS

Na noite de São João as moças cobriam as telas as casas.  
 Mas não tinham o sapato de rua mãe mas era muito grande para os pés delas  
 deixam um pé do sapato.

Nome do aluno: MARECE

SÉRIE:

### A VENDEDORA DE FÓSFOROS

quando ela viu a vela com o pé aullupá.  
 quando as estadas ficaram apertadas, ido melrima.  
 quando a roupa veio a mentar mesmo tiver fressa.  
 Ela ficou ruginha com o frusto.  
 Ela viu o frusto apertado.  
Ela ficou sentada no frusto do tábalo.  
 Ela viu uma coroa com o tábalo.  
 Ela viu o tábalo apertado.  
 Ela matou o frusto com o os.

Nome do aluno - ANA LUCIA ANDREAZZA

Número: 2ª Data - 26-11-80

Nome da Professora - EUNICE RIBEIRO RIBEIRO

## A VERDEDORA DE FÓSFORO

Uma vez uma menina vendedora de fósforo veio para vender caixas de fósforo em sua moité. Nesta noite ao atravessar a rua perdeu um sapato era de sua mãe, o sapato tinha como mais da mãe, mas ninguém queria comprar sua caixa de fósforo.

O outro sapato foi roubado por um covilim pois era um covilim mal educado.

Pois ela estava com frio e acendeu um fósforo quando acendeu o fósforo esquentando os gelados, viu lindas estrelas brancas que ela se encantou tanto mas de repente o fogo se apagou.

Mas a menina acendeu outro fósforo e uma parecendo ouro, ao voltar na casa ficou transparente e ela viu um anjo e ela imaginou que era o anjo da morte e um pipi, recheado de maçãs, o pipi ia cada vez se aproximando mais dela.

Mas o fósforo e ela acendeu, outra vez e foi acender cada vez mais até acender a última fósforo e apareceram a sua mãe e ela pediu-me leve com o sapato roubado e no outro dia de manhã sedimentado eles estavam voltando da festa e quando ela voltou do trabalho que ela tinha adormecido na charrua pois a noite tinha sido

o seu pedido.

Mas ninguém ficou sabendo das coisas  
das que ela viu.

Eu assim foi a triste estória da pe-  
nvedeira de garças.

Nome da aluna - Chana T. S. SantosSérie: 2ªData - 20/11/1952Nome da Professora - Luiz Carlos Pereira

## A VENDEDORA DE FOSFOROS

Certa vez uma vendedora de fósforos saiu para uma caçada de fósforos, na neve em noite de Natal. Nesta noite ao atravessar a rua perdeu o sapato que era de sua mãe, o sapato tinha no meio da neve, mas ninguém queria as suas caixas de fósforos.

O outro sapato foi roubado por um menino mal educado.

Ela acendeu um palito de fósforos para aquecer suas mãos, porque estava com frio de

Mas no outro dia as pessoas passaram pela rua e não a menina triste com suas caixas de fósforos, mas a menina acendeu os fósforos e aqueceu a mão dela. Não havia nenhuma pedra na rua ali, só a menina me leve junto.

A mão dela ficou quente e ela ficou feliz. Mas a menina não se alegrou. Mas a menina pensou que quando chegasse em casa ia ganhar uma unidade de seus pais.

A menina acendeu um fósforo e aqueceu a mão dela. Ela ficou feliz e quando chegou em casa ganhou uma unidade de seus pais.





Nome do aluno - Jefferson Elias de Souza

Nº: 3º

Data - 26/11/80

Nome da Professora - Marilene Dea. Tome

### A VENDEDORA DE FÓSFOROS

Era uma vez uma menina muito pobre, ela vendia fósforos para sustentar a família.

Era uma noite muito fria de Natal. A menina cobria os seus ombros. As pessoas passavam com seus trajes novos para ir para festa. Ela oferecia os fósforos mas ninguém lhe dava atenção. Ela estava com cabelos vermelhos e sangrados. Seus pais e ela procuravam um retiro cheio de festas, embora eles quisessem pagar os fósforos e ainda fazia muito frio.

Ela estava com um sapato velho de sua mãe e qual era muito grande. Ela estava a rua um cone verde verde e ela saiu verde e perdeu um sapato na neve. O outro um menino pegou e saiu rindo da menina.

A menina foi mais odiada e rejeita. O frio é muito então a menina tirou um fósforo de madeira e acendeu. O perfume a luz do fósforo ela viu coisas bonitas, e cada vez que ela apertava os fósforos e fósforos apagam.

Acendeu outros fósforos, viu uma mesa com um gato rechado de doces. De repente o gato voltou da mesa e veio ao seu encontro e quando ela quis pegar o gato o fósforo se apagou e desapareceu. Ela acendeu outros fósforos e de repente apareceu uma árvore de natal cheia de muitas luzinhas, ela foi aproximando a mão para pegá-las, mas o fósforo se apagou e tudo desapareceu. Agora na sua frente só tinha uma parede opaca de pedra. Ela acendeu outros fósforos e viu um abelheiro.

omé que t'écrit quelques fois, mais en vain.

Elle parle à son père, mais que ça lui serve à rien.

Mais elle ne peut pas aller à l'école.

Demanda qu'on lui envoie quelques livres, mais on ne peut pas lui en envoyer, car elle n'a pas d'argent. On lui a dit qu'elle devait aller à l'école, mais elle n'a pas d'argent. On lui a dit qu'elle devait aller à l'école, mais elle n'a pas d'argent.

FIM

Nome do aluno - Eliane P. D. Silva

Matr. 3ª

Data - 16-11-88

Nome do professor - Rosa

### A VENDEDORA DE FÓSFOROS

Uma mãe de nove que cobria as suas atividades das casas.

Tinha uma menina pobre de pé descalço saiu para a mãe vender fósforos

A menina tinha um sapato da mãe dela, mas de repente ela perdeu um pé do sapato e a menina levou a comida. O outro sapato foi roubado e um garoto.

A menina disse que ir para perto da mãe e acendeu um fósforo

linhas e figuras estilizadas da mãe quis ir para casa porque o pai ia lhe pagar nela porque o pai tinha vendido um fósforo.

Ela acendeu outro da mãe uma mãe toda em casa com uma abada e maços de fósforos.

ela acendeu outro da mãe uma mãe de fósforos e ela nunca tinha visto na sua vida.

Ela acendeu outro fósforo da mãe a mãe dela já tinha morrido. A mãe dela era apenas um fósforo

fósforo tinha se apagado e a mãe atrás de um pedaço de pedra.

quando tinha acabado a venda as pessoas saíram da casa.

visam da acenda no chão mas nem se viu a menina.

Nome do aluno - Reini Salvador

Nº: 23

Data - 20/11/70

Nome do Professor - Meilora

### A VENDEDORA DE FÓSFOROS

A vendedora de lâmparas é bonita.

A vendedora de lâmparas é do pai  
de mamãe nossa cidade.

A vendedora de lâmparas é um rapaz  
é a vovó minha mãe de cidade.

A vendedora de lâmparas é da casa.

A vendedora de lâmparas é da cidade  
mãe é a casa é da cidade?

A casa é da cidade é do pai é  
vovó.

A vovó é bonita.

O vovó é bonita.

A menina esgocada é vovó da  
menina.

A menina é uma cidade.

A menina de um irmão.

Nome do Aluno - Ewandro Costa Lima de Souza

Número - 32

Data - 26/11/200

Nome da Professora - Reza

### A VENDEDORA DE FÓSFOROS

Um certo dia uma menina que vendia fósforos  
Nos a menina não viveu nem em uma casa de fósforos.  
A menina foi andando pelas ruas em busca de vender  
um caisco.

A menina andava na rua com frio e fome.  
A menina acendeu um palito de fósforos para se aquecer  
mas de repente o palito se apagou. Ela ficou triste e  
um fósforo de metal na mão começou a se queimar.

A menina se trinta cada vez mais e  
foi em direção do Natal e a menina não conseguiu  
vender um caisco de fósforos.

A menina tinha um sapato velho de mãe dele  
peito de tão grande, quando a menina foi até o mercado  
e perdeu um sapato.

depois quando a menina foi pagar o sapato  
a menina não conseguiu pagar o sapato e levou embora.

A menina tinha que vender um caisco de fósforos  
e não o pai dele botis nela.

O pai dele pediu para do que vendera pelo mesmo  
caisco de fósforos.

A menina estava com frio e agorinha a vender um  
caisco de fósforos.

A menina não conseguiu acender o palito e  
de repente a menina chorava e chorava  
comida.

Logo a menina foi embora sem vender  
um caisco de fósforo.

Nome do Aluno - Jorge Luiz

Série - 3<sup>a</sup>

Data - 26-11-80

Nome do Professor(a) - Rosa

### A VENDEDORA DE FOSFOROS

a uma vez uma pequena vendedora de fósforos.  
 no natal e estava nevando e a menina estava atravessando a rua quando perdeu  
 o pote que era do modelo e o vidro um goruto rolou e saiu correndo pela rua afim  
 de não cair no chão da queda neve.

as fósforos das casas rachados e com rachado de fumaça.  
 ela se viu pois não tinha dinheiro por que não vendeu nenhum fósforo.  
 sentou perto de uma casa e acendeu um fósforo e viu estrelinhas e coisas  
 bonitas.

o fósforo se apagou e não viu mais nenhuma coisa bonita.  
 mas a acender mais um fósforo e viu as aquelas coisas bonitas.  
 mas a acender dois fósforos e viu um pinheirinho com estrelinhas coloridas  
 onde pôde pegar-las elas subiu para o céu e o fósforo se apagou.  
 acendeu todos os fósforos e viu sua avó.

ela morreu a muito tempo e a menina disse que teve avó e quando terminou  
 as aventuras da gente viram a avó e a sua avó lhe atender o pedido dela

Nome do aluno - Alina Vânia UchidaSérie: 3ª Data - 26-11-50Nome da Professora - Leza

## A VENDEDORA DE FÓLTOROS

Uma menina sentia fóltores e ninguém queria comprar o  
 menino ficou triste porque se não tinha vendido nada  
 se chegou em casa e disse tudo a sua mãe ia levar  
 uma vara mas então não foi para casa e então  
 começou ela estava com medo se sentou entre duas coisas  
 então acendeu um fósforo e o menino começou a  
 ver coisas bonitas ela estava com a mão semelhante  
 de frio ela espichou os pernas e o fósforo apaguei  
 ela tornou a acender outro fósforo ela viu um pinheirinho  
 de natal ela esticou as mãos e as estrelas rubiram  
 no céu ela acendeu então todos os fóltores que  
 estavam e então apareceu a mãe do menino e o  
 menino pediu então me leve com o dinheiro e o  
 menino levou a menino e os homens montaram o  
 menino muito contente no neve.

Nome do aluno: Almiria Rosete Gomes

Série: 4ª

Data: 26/11/80

Nome da professora: Lucinda de R. Rosa Rosa

### A VENDEDORA DE FOSFOROS

Era uma vez uma menina, que vendia fósforo, era uma noite muito fria a menina saiu de casa para vender os fósforos, as casas cheias de neve de branca.

A menina saiu de casa com o seu avental branco para ir vender os fósforos, e sentou-se a beira de uma casa. E da cama não tinha conseguido vender os fósforos começou a suplicar e fazer lindas chamadas de metal, e a menina acobardou e começou a enfiar com lindas dobrinhas coloridas.

Ainda mesmo tinha medo de voltar para casa porque o fósforo que ela tinha, e maravilhosamente ela ainda tinha uma caixa de fósforo e o povo que passa nem lhe dava atenção.

Ela ainda continuou vendendo no mesmo lugar.

Antes da menina sair e ir para o lugar onde estava sentada ia abanando a sua e um garoto tomou o seu grande capote que era de mãe dela.

E quando estava sentada acobardou um pouco na sua frente, e logo depois acobardou sua mãe e o pai dela. E quando ela morreu com o fósforo que ela tinha.

Nome do aluno - Yrin Francisco TamagnoNúmero: 90Data - 26/11/80Nome do Professor - Vera Regina Santos

## A VENDEDORA DE FÓSFOROS

Era uma noite fria e com muita neve e uma menina vendedora de fósforos que havia saído de casa para vender fósforos.

É quando ia atravessando a rua perdeu um sapato na neve e o outro um menino lhe tomou e saiu correndo pela rua.

As casas eram cobertas de neve e a menina continuava lá vendendo fósforos cada vez mais fria, mas ela não tinha conseguido vender nem uma caixa de fósforos e ficou com medo de voltar para casa e seu pai lhe punha por que não tinha vendido nem uma caixa de fósforos.

A menina era muito pobre e tinha que ajudar seu pai e sua mãe, ela acendeu um fósforo e nas chamas apareceu um forno e ela se espremeu os pés mas o fósforo apagou, mas ela continuou e era cada vez mais frio, logo depois acendeu outro fósforo e apareceu uma árvore de natal e ela lembrou que ela já tinha visto em sua vida.

É depois riscou todos os fósforos que restaram na caixa e apareceu sua avó que já havia morrido a muito tempo, mas a menina pediu, leve-me com você.

É depois na saída da festa ela estava sentada e sua avó apareceu a levá-la junto.

Hoje de manhã, Berta

1904 4

Sua mãe, Rosa

A SERRADORA DE ...

Era muito bonita menina, tinha um  
am feição grande as avós - ob-natal.

Mas suas avós, uma menina, pediu e  
usava esta menina, vendia roupas.

Nesta noite, foi a menina a noite  
de sua casa com os outros ninguém comprou  
s roupas e só se conseguia com seus avóceres

Elas tinham um filho solteiro  
e se batia. Ela em muito grande porque era  
e sua mãe, uma menina, alguma coisa de

quando a menina viu sair o menino e foi um  
de rapto a menina foi sequestrada e levou um  
nenhuma e roubou.

A menina estava com medo de voltar  
para casa porque seu pai era muito

A menina, morava numa casa onde vivia  
a muito pouco as frestas eram tapadas com folhas

A menina sentia isso e foi muito com  
ela e acabou um dia com suas mãos fechadas  
em um claro imaginou estar se escondendo

mas o menino estava ao pé da porta e se apoiou  
e não se divertiu então e não podia mais.

Acendeu o fogo e viu um fogo, o menino  
ela mais lindo que estava ao pé e estava  
na mão e não podia se mover no chão de má

com medo e saiu.  
E a menina acabou se escondendo e ficou  
e a menina a noite e não podia se mover  
e não podia se mover e não podia se mover



Nome do aluno - M. Claudete.

Série: 4ª série.

Data - 26.11.60.

Nome da Professora - Vera Regina Santos

### A VENDEDORA DE FÓSFOROS

Era um dia muito frio de inverno, e as casas cobertas de neve e gada. Havia uma pequena menina vendadora de fósforos. Apareceu naquela manhã com seus sapatos muito grandes perdeu um deles na neve, e ficou apenas com o outro.

Depois um menino pegou o outro par e saiu correndo a sua casa. E ela muito pobre levava fósforos para vender.

Naquela manhã pessoas estavam  
estojando a ano novo.

Passava por pessoas e não conseguia vender os fósforos e a neve caía com mais força.

Com medo sentou-se num canto  
na rua. tinha medo de voltar para  
casa, pois seu pai iria lhe bater  
por não ter vendido nada. Morava

em um sótão, onde ventava muito e as mãos estavam roxas de frio. Tirou um fósforo e com sua boca acesa aqueceu suas mãos.

Cada fósforo que acendia apareciam figuras estranhas. Via árvores enfeitadas e brilhavam.

Acendeu outro fósforo e elle a  
pareceu ~~uma~~ mesa empilhada com  
um ~~ganso~~ <sup>ganso</sup> assado.

O ganso saltou e ia chegando  
perto da menina cada vez mais  
perto.

Apareceu também sua avó, que  
já havia morrido fazia muito tem-  
po.

Leva-me contigo vizinhança  
e a menina.

Apareceu as pessoas da Festa e  
me levei.

E sua vizinhança elle fez a  
menina ~~o~~ havia pedido!

Nome do aluno - Abelino Gomes de SáNúmero - 43Data - 19-11-70Assunto - Vera

## A VENDEDORA DE FÓSFOROS

A pequena menina chegou na cidade e queria vender  
 porcos mas ninguém queria comprar porcos.  
 Nemina tinha em mãos da mãe uma mas  
 refete era muito grande para ela.  
 As ela perdeu um sapato no estrada porque  
 muito grande para ela um menino pegou  
 outro sapato a menina se sentou atrás  
 uma casa e ela estava com muito  
 frio a menina acendeu um fósforo para se  
 aquecer a mãe e vive uma barata caiu  
 nos do fósforo ela se esqueceu o fogo  
 esticou a pernas e o fósforo apagou.  
 Ela acendeu outro fósforo e viu um  
 monte de estrelas claridos e de repente  
 o fósforo se apagou ela acendeu outro  
 fósforo e viu uma mesa cheia de comida  
 e viu com um prato com um estrus  
 na mão por cima e que ela gostava  
 de comer e a ele fósforo se apagou.  
 A menina acendeu o restante que ficou  
 viu a avó de lá que estava com muito  
 frio e a menina lhe pediu para se aquecer  
 e ela também a avó acendeu o restante  
 da menina e levou ela também e dali a  
 pouco ela também de manhã cedo  
 estava com fome e com fome.

dali encontraramos a menina ali parada  
no ~~ela estava a sua mãe~~ atender o  
pedido.

## QUADRO DESCRITIVO - TESTE DE MOONEY

S*	A	SDF		CVE		ASR		RSP		RPP		MOR		LAF		ATE		PCE		Total		%
		Cir	Tot	Cir	Tot																	
1ª	A1	12	29	9	20	7	14	9	19	11	25	8	20	13	26	14	31	11	26	94	210	95
	A2	5	17	5	16	5	16	5	17	5	21	4	15	6	21	8	26	5	21	48	170	77
	A3	4	8	5	16	3	12	3	11	4	12	6	16	4	10	8	17	9	20	46	122	55
	A4	7	24	6	21	4	17	7	24	8	30	5	19	8	24	3	21	7	28	55	208	94
	A5	17	32	14	30	10	24	10	22	14	32	11	26	15	34	13	31	12	34	116	265	98
2ª	A6	14	35	16	35	10	23	13	29	16	41	9	22	16	36	20	47	22	49	136	317	99
	A7	6	15	6	14	4	11	5	14	4	14	6	16	4	13	7	19	3	8	45	124	56
	A8	2	20	6	25	2	13	2	16	4	26	3	20	6	32	3	22	2	25	30	199	90
	A9	2	5	3	7	2	6	4	9	1	3	2	4	3	8	4	10	8	21	29	73	33
	A10	12	30	9	22	7	17	8	21	10	26	8	20	13	30	11	28	11	28	89	222	96
3ª	A11	7	21	4	12	2	8	4	11	5	16	8	20	4	15	7	15	0	4	41	122	55
	A12	6	16	4	14	2	5	6	15	6	18	5	13	18	40	10	26	7	18	64	165	75
	A13	3	10	6	17	3	11	6	16	10	25	5	13	4	11	4	12	6	16	47	131	59
	A14	6	13	3	10	3	9	0	5	2	8	3	8	2	7	4	10	3	9	26	79	35
	A15	1	3	0	1	2	4	1	2	0	1	3	6	1	4	2	4	3	6	13	31	14
4ª	A16	1	4	4	11	6	10	2	4	1	6	1	3	3	7	1	2	1	3	20	50	23
	A17	2	8	4	10	3	9	2	9	5	11	4	12	4	10	4	13	4	11	32	93	42
	A18	2	4	5	10	1	2	2	4	1	2	2	4	3	7	5	10	3	6	24	49	22
	A19	3	7	1	6	2	7	2	4	0	2	3	8	1	6	4	8	4	11	20	59	27
	A20	3	8	4	9	2	6	4	11	2	6	5	14	5	11	4	9	2	5	31	79	35

\* Entende-se:

S - Série

A - Aluno

SDF - Saúde e Desenvolvimento Físico

CVE - Finanças, Condições de Vida e Emprego

ASR - Atividades Sociais e Recreativas

RSP - Relações Sócio-Psicológicas

RPP - Relações Pessoais-Psicológicas

MOR - Moral e Religião

LAF - Lar e Família

ATE - Ajustamento à Escola e ao Trabalho

PCE - Práticas de Currículo e Ensino

Cir - Círculo

Tot - Total

## ANEXO 9

## QUADRO DESCRITIVO

Medida - Densidade do Sintagma*													
S	A	Discurso Oral						Discurso Escrito					
		F1	NP.	F2	NP.	Média		F1	NP.	F2	NP.	Média	
						DD.	NP.					DE.	NP
1ª	A1	4,6	8	1,3	6	2,8	7	2,3	8	4,9	13	3,6	10
	A2	5,3	31	4,0	19	4,6	25	4,1	11	0,8	6	2,4	8
	A3	2,3	12	2,5	6	2,4	9	2,7	8	2,3	8	2,5	8
	A4	2,2	7	2,0	6	2,1	6	3,7	8	0,8	9	2,2	8
	A5	3,9	12	1,6	9	2,7	10	1,2	8	3,9	13	2,5	10
2ª	A6	5,3	17	2,9	12	4,1	14	4,0	18	9,3	28	6,6	23
	A7	2,9	15	7,0	21	4,9	18	3,5	17	5,1	17	4,3	17
	A8	6,1	22	0,7	4	3,4	13	2,7	8	2,8	6	2,7	7
	A9	5,6	26	2,1	10	3,8	18	5,4	15	2,8	18	4,1	16
	A10	14,0	35	6,3	19	10,1	27	2,3	6	3,6	16	2,9	11
3ª	A11	8,5	34	7,1	19	7,8	26	4,7	19	2,8	9	3,7	14
	A12	2,6	11	0,8	8	1,7	9	5,6	33	2,1	12	3,8	22
	A13	6,2	22	4,0	11	5,1	16	4,6	23	2,1	15	3,3	19
	A14	7,4	20	2,0	5	4,7	12	5,5	27	2,4	12	4,8	19
	A15	3,3	12	4,8	7	4,0	9	9,5	44	4,0	15	6,7	29
4ª	A16	3,3	17	2,7	13	3,0	15	4,0	16	6,2	18	5,1	17
	A17	6,7	24	6,7	27	6,7	25	6,9	22	6,3	32	6,6	27
	A18	6,1	31	7,7	19	6,9	25	7,8	63	6,4	19	7,1	41
	A19	10,7	28	8,0	23	9,3	25	1,0	10	3,5	17	2,7	13
	A20	7,1	32	6,6	18	6,8	25	6,3	28	4,3	19	5,3	23

\* S...Dens =  $\frac{\text{soma do peso de cada sintagma em pr\u00f3pons}}{\text{n\u00b0 de palavras na senten\u00e7a}}$

NP = n\u00famero de palavras.

## ANEXO 10

## QUADRO DESCRITIVO

Índice de Posição Estrutural													
Série	Aluno	Discurso Oral						Discurso Escrito					
		F <sub>1</sub>		F <sub>2</sub>		Méd.D.O		F <sub>1</sub>		F <sub>2</sub>		Méd.D.E.	
		ISP	QNo	ISP	QNo	ISP	QNo	ISP	QNo	ISP	QNo	ISP	QNo
1ª	A1	2,5	6	0,2	4	1,3	5	1,0	6	2,8	11	1,9	8
	A2	3,1	25	2,0	16	2,5	20	2,2	8	0,0	4	1,1	6
	A3	0,7	10	1,0	4	0,8	7	1,2	5	1,0	6	1,1	5
	A4	0,8	5	0,7	4	0,7	4	2,0	5	0,0	6	1,1	5
	A5	2,0	9	0,4	7	1,2	8	0,2	5	2,0	10	1,1	7
2ª	A6	3,0	15	1,4	10	2,2	12	2,2	14	6,3	25	4,2	18
	A7	1,2	11	4,2	19	2,7	15	2,0	12	2,6	14	2,3	13
	A8	3,2	19	0,0	3	1,6	11	1,2	5	1,5	4	1,3	4
	A9	2,9	22	0,7	8	1,8	15	2,8	12	0,9	12	1,8	12
	A10	10,0	32	2,8	17	6,4	25	1,0	3	1,4	13	1,2	8
3ª	A11	4,9	29	2,6	15	3,7	22	2,0	16	1,5	7	1,7	12
	A12	1,3	9	0,2	5	0,9	7	2,7	26	0,8	8	1,7	17
	A13	3,7	18	1,8	9	2,7	13	2,2	17	0,7	11	1,4	14
	A14	4,7	18	0,6	3	2,6	10	3,2	23	1,1	9	2,1	16
	A15	1,6	8	2,8	5	2,2	6	4,5	39	2,4	11	3,4	25
4ª	A16	1,5	14	1,3	10	1,4	12	3,0	13	3,2	14	3,1	13
	A17	4,3	20	4,5	23	4,4	21	3,7	17	3,6	27	3,6	22
	A18	3,2	26	4,8	16	4,0	21	4,5	58	3,6	16	4,0	37
	A19	6,4	27	4,6	19	5,5	23	0,6	7	1,4	15	1,0	11
	A20	4,7	26	4,0	16	4,3	21	3,4	24	2,3	13	2,8	18

\*  $ISP = \frac{\text{soma do peso de cada n\u00f3dulo}}{\text{n\u00famero de n\u00f3dulos}}$

QNo = n\u00famero de n\u00f3dulos na senten\u00e7a.



Vista panorâmica da comunidade do  
G.E. M. Padre Antônio Vieira.



Alunos que fizeram parte da amostra



Comunidade estudantil da Escola.



Alunos apresentando número musical durante uma homenagem ao Dia das Mães.