

BEATRIZ BRECHESI SERVILHA

**DISCURSO ORAL E ESCRITO DE ESCOLARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**PUC- CAMPINAS
2005**

BEATRIZ BRECHESI SERVILHA

**DISCURSO ORAL E ESCRITO DE ESCOLARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Psicologia Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Helena Mourão Alves Oliveira

PUC- CAMPINAS
2005

t370.152
S491d

Ficha Catalográfica elaborada pela PUC-Campinas-SBI-Processos Técnicos.

t370.152 Servilha, Beatriz Brechesi
S491d Discurso oral e escrito de escolares do ensino fundamental / Beatriz Brechesi
Servilha. – Campinas : PUC-Campinas, 2005.
xviii, 112p.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

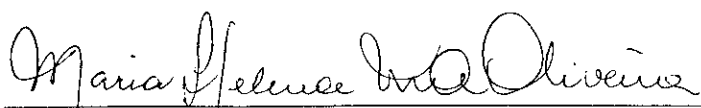
1. Aprendizagem. 2. Análise do discurso. 3. Ensino fundamental – Avaliação.
4. Estudantes - Avaliação. 5. Linguagem. 6. Psicologia escolar. I. Oliveira,
Maria Helena Mourão Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III.
Título.

22.ed.CDD – t370.152

BEATRIZ BRECHESI SERVILHA

**DISCURSO ORAL E ESCRITO DE ESCOLARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

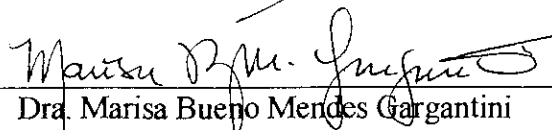
BANCA EXAMINADORA



Presidente Dra. Maria Helena Mourão Alves Oliveira



Dra. Geraldina Porto Witter



Dra. Marisa Bueno Mendes Gargantini

PUC-CAMPINAS

DEDICATÓRIA

A minha família,
Elson, Sueli e
Gustavo, a quem
devo tudo o que sou
e que me apoiaram e
me incentivaram para
a realização do
mestrado.

A Deus, por ter me
dado força e
sabedoria para que
vencesse mais essa
etapa da minha vida.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	III
LISTA DE TABELAS	VII
LISTA DE FIGURAS	VIII
RESUMO.....	X
SUMMARY	XII
AGRADECIMENTOS	XIV
1. APRESENTAÇÃO	XV
2. INTRODUÇÃO.....	1
Desenvolvimento da Linguagem.....	2
Aprendizagem e Leitura-escrita.....	30
O Adolescente.....	48
Objetivos.....	56
3. MÉTODO.....	58
Sujeitos	59
Material.....	59
Procedimentos.....	60
Análise dos Dados.....	60
4. RESULTADOS.....	62
5. DISCUSSÃO.....	88
6. CONCLUSÃO E SUGESTÕES.....	97
8. REFERÊNCIAS	103
9 ANEXOS.....	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Análise dos Juízes em Relação à Produção Escrita.....	63
TABELA 2	Análise dos Juízes em Relação à Produção Oral.....	64
TABELA 3	Produção Escrita dos Sujeitos do Sexo Feminino.....	65
TABELA 4:	Produção Oral dos Sujeitos do Sexo Feminino.....	66
TABELA 5:	Produção Escrita dos Sujeitos do Sexo Masculino.....	67
TABELA 6:	Produção Oral dos Sujeitos do Sexo Masculino.....	67
TABELA 7:	Correlação entre tipos de orações, linhas e parágrafos do discurso escrito das meninas	70
TABELA 8:	Correlação entre os tipos do discurso oral das meninas.....	71
TABELA 9:	Correlação entre tipos de orações, linhas e parágrafos do discurso escrito dos meninos	72
TABELA 10:	Correlação do tipo de discurso oral dos meninos.....	73
TABELA 11:	Análise do discurso oral e escrito dos estudantes.....	79
TABELA 12:	Elementos de coesão do discurso das meninas.....	83
TABELA 13:	Elementos de coesão do discurso dos meninos.....	84

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Tipo de Orações Referente ao Discurso Oral das Meninas.....	75
FIGURA 2: Tipo de Orações Referente ao Discurso Escrito das Meninas.....	75
FIGURA 3: Tipo de Orações Referente ao Discurso Oral dos Meninos.....	76
FIGURA 4: Tipo de Orações Referente ao Discurso Escrito dos Meninos.....	76
FIGURA 5: Comparação entre os tipos de conjunções utilizadas pelas meninas..	85
FIGURA 6: Comparação entre os tipos de conjunções utilizadas pelos meninas..	85
FIGURA 7: Comparação entre a quantidade de conjunções utilizadas pelas meninos no discurso escrito.....	86
FIGURA 8: Comparação entre a quantidade de conjunções utilizadas pelos meninos no discurso escrito.....	86

RESUMO

SERVILHA, B.B. (2005). *Discurso Oral e Escrito de Escolares do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, XVIII+112 p.

Muitos pesquisadores têm investigado a maturidade lingüística no processo de comunicação e verificaram que a transição do código de linguagem informal para o formal ocorre no início da adolescência. Neste período a linguagem apresenta-se adequada às diferentes situações de comunicação e a construção do discurso depende do ouvinte, do tópico, do objetivo e do ambiente. A linguagem madura apresenta diferentes formas estruturais para expressar uma mesma intenção comunicativa. O estudante do terceiro grau do ensino fundamental já é capaz de identificar uma linguagem não adequada embora não possa ainda corrigi-la, o que somente ocorrerá a partir da sexta série. Visando conhecer o estágio de maturidade lingüística do adolescente, este trabalho teve como objetivo descrever o discurso oral e o discurso escrito dos estudantes do ensino fundamental. Foram sujeitos da pesquisa treze estudantes que cursavam a 5ª série de uma escola particular. O material analisado foi constituído de uma produção oral, gravada e transcrita, e uma produção escrita, obtidas a partir de figuras. Na análise dessas produções foram consideradas a estrutura sintática, os elementos coesivos e a estrutura do discurso. De acordo com os resultados, observou-se que a produção escrita das meninas apresentou uma extensão maior que a dos meninos. Já na comunicação oral, o discurso dos meninos foi mais longo. No discurso oral, as meninas priorizaram o uso da coordenação (65,48%) assim como os meninos (63,08%). A elaboração escrita, tanto dos meninos (40,80%) como das meninas (66,07%) foi construída com predominância de uso de coordenação, sendo significativa esta concentração, para os dois grupos, o que está aquém do esperado para o nível de escolaridade dos estudantes. Segundo a complexidade sintática, as produções analisadas, tanto oral quanto escrita, podem ser classificadas no nível 1, nível esse encontrado no discurso da maioria dos estudantes de ambos os grupos, principalmente no grupo das meninas (55,5% no discurso escrito e 66,6% no discurso oral). Metade dos sujeitos do sexo masculino apresentou esse nível no discurso oral e 25% no discurso escrito. A metade desse grupo apresentou nível 2 no discurso escrito. Quanto aos elementos coesivos, assim como na análise sintática, houve o uso de conjunções somente coordenativas e subordinativas, com predominância das primeiras. Este desempenho pode ser explicado por algumas hipóteses, como a fase de transição em que os estudantes se encontram, falta de estratégias fornecidas pela escola para a produção de discursos e falta de estimulação tanto dos pais quanto da escola durante a fase do desenvolvimento da linguagem e processo de aprendizagem da leitura-escrita.

SUMMARY

SERVILHA, B.B. (2005). [*Oral and Written Speech of Students of Fundamental Education.*] *Discurso Oral e Escrito de Escolares do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, XVIII+112 p.

Many researchers have been investigating the linguistic maturity on the communication process; they established that the conversion from informal language code to formal occurs in the beginning of adolescence. On this period, the language presents it-self, adequate to many communication situations; the language construction will be based on the listener, the subject, the objective, and the environment. The mature language presents several structural formats to express the same communication intention. Third grade elementary school students are able to identify an inadequate linguistic structure, although they are not able to correct it. Students will be able to detect and correct inadequate linguistic structures on sixth grade second middle school. The aim of this research was to compare the oral speech with written production of the students. The subjects of this research were, thirteen students of the fifth grade of fundamental education of a private school. Each student made two productions: one oral (recorded and transcribed) and another one written, both productions based on two different pictures. These productions were analyzed in order to investigate syntactic structure, cohesive elements, and the linguistic structure. Both, oral and written productions, made by boys and girls, were less than what was expected: The results show that girls' written productions are longer than boys' written productions. However, boys' oral productions are longer than girls' oral productions. On oral productions, boys (63,08%) and girls (65,48%) prioritize the use of coordination. On written production boys (40,80%) and girls (66,07%) presented a predilection for coordination use; This result was beneath expected for the school level. According to the syntactic complexity, oral and written productions are classified on level one; this level is present in the production of both groups; mainly in the girls' group (55,5% written production and 66,6% oral production). On the boys' group, half presented level one oral productions, and 25% presented level one written productions. From the boys' group half presented level two written productions. Regarding cohesive elements and syntactic analyses, only coordinate and subordinate conjunctions were present; the use of coordinate conjunctions was more frequent. This performance can be explained with some hypotheses: these students were in a transition phase; few speech strategies were taught in school; parents and school provide few stimulation during the oral and written language development.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr^a Maria Helena Mourão pelo acolhimento, carinho e pela orientação segura, que me fez aprender e admirar o trabalho científico.

Às Prof^{as} Dras Geraldina P. Witter e Marisa Gargantini pelas críticas e sugestões na ocasião do exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Marisa Gargantini por me auxiliar com materiais e análise dos resultados.

À escola, principalmente ao coordenador pedagógico e a psicóloga escolar que permitiram que a pesquisa fosse realizada com sucesso.

Aos pais e alunos que participaram da pesquisa.

Às minhas colegas do mestrado que me incentivaram e me auxiliaram durante todo o trabalho.

Ao Marcos, pela paciência e carinho durante a produção desse trabalho.

Às alunas de fonoaudiologia: Camila, Cristina e Daniela pela ajuda na coleta de dados.

À Juliana Servidoni pelas correções gramaticais do trabalho

À Helena Miranda Amaral pelas correções em inglês.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que me concedeu bolsa de capacitação docente para que eu pudesse me aperfeiçoar e assim trazer maiores benefícios ao meu trabalho.

Aos professores da faculdade de fonoaudiologia da PUC-Campinas pela formação e incentivo ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a efetivação dessa dissertação.

APRESENTAÇÃO

Referindo-se aos vários elementos que podem ser geradores do fracasso escolar, Fagali (2002) relata a queixa dos professores com referência ao mau comportamento e mau desempenho acadêmico dos alunos. Segundo o autor, estas queixas devem ser consideradas na dinâmica interativa dos fatores psicobiológicos, sócio-culturais e pedagógicos que influenciam o processo de aprendizagem, considerando ainda as características individuais do aprendiz e o contexto no qual a aprendizagem ocorre. Fagali (2002) também faz referência sobre a necessidade de se conhecer o sujeito aprendiz, para que assim possam ser identificadas as ações mais relevantes para o ensino/ aprendizado e, neste contexto, identificar e compreender as dificuldades dos alunos, adaptando as estratégias de ensino às possibilidades individuais dos estudantes.

Os problemas de aprendizagem de base lingüística apresentam-se de maneira sutil e se manifestam, muitas vezes, durante os últimos anos do ensino fundamental e, até mesmo, do ensino médio. Alguns problemas de linguagem como a compreensão de textos ou os relacionados com as habilidades superiores de pensamento, podem passar despercebidos até o aluno atingir as séries mais avançadas de aprendizagem (Bashir e Scavuzzo,1992; Bashir e col.1998). A competência demonstrada pelas crianças ao dominarem as habilidades básicas da linguagem não garante que elas serão capazes de lidar com as demandas acadêmicas que caracterizam conteúdos mais avançados e que são associados aos requerimentos da linguagem e do letramento (Bashir et al. 1998).

Segundo Bashir (1998), o domínio das habilidades básicas de linguagem não constitui um indício forte de capacidade em lidar com as demandas

acadêmicas que caracterizam os conteúdos associados à aprendizagem avançada. Spinillo e Martins (1997) relatam que, ao ler e escrever, a criança está mais exposta a um número maior de diversidades de oportunidades e situações que envolvem textos, fato esse crucial para produção de histórias mais estruturadas, coesas e coerentes e para o desenvolvimento de habilidades narrativas diversas.

Embora Soares (1986) e Patto (1996) enfatizem que a questão do fracasso escolar seja estrutural (condições sociais, formação de professores...), deve-se salientar que todo conteúdo curricular é representado lingüisticamente e, na escola, a transmissão da informação e a avaliação da aprendizagem são feitas pela linguagem. Assim, reforça-se a necessidade de se conhecer a linguagem oral e escrita dos estudantes.

Com base nestes dados, a autora do presente trabalho, fonoaudióloga, especialista na área de Desenvolvimento da linguagem e suas alterações, possui interesse em aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem escrita em paralelo ao desenvolvimento da linguagem oral em crianças de quinta série do ensino fundamental, ou seja, escolares na faixa etária entre 10 a 11 anos.

Na literatura brasileira existem poucos trabalhos focalizando a linguagem oral e escrita de estudantes nesse nível de escolaridade, fazendo com que este estudo possa ser referência para fonoaudiólogos, educadores, psicólogos e outros profissionais da área. Justifica-se assim, científica e profissionalmente a realização desta pesquisa.

O conhecimento das estruturas da linguagem oral e escrita de crianças normais de quinta série é fundamental não só para o ensino dos conteúdos

escolares, como também para elaboração de materiais que visem atender a esses objetivos, sendo muito importante em termos institucionais.

Esses dados poderão orientar os profissionais ligados à educação sobre o que esperar de uma criança nessa faixa etária, como atuar, identificar, prevenir os problemas relacionados à linguagem oral e/ ou escrita. Outro aspecto importante é verificar qual é o foco da dificuldade para se fazer um planejamento de como solucioná-lo.

Este trabalho está organizado primeiramente com uma introdução que apresenta o referencial teórico utilizado para a realização da pesquisa. Este referencial teórico foi baseado na literatura nacional e internacional e apresentado em 4 partes: a primeira referente à linguagem oral; a segunda à linguagem escrita, seguida tópico sobre as variáveis que interferem no desenvolvimento da linguagem e o último relacionado ao adolescente.

Na seqüência, estão descritos os objetivos e a metodologia utilizada, identificando os sujeitos, o material e o procedimento de coleta de dados.

A terceira parte refere-se à descrição dos resultados obtidos e a quarta às conclusões e sugestões. Por fim, estão apresentadas as referências utilizadas tanto para fazer o referencial teórico quanto para a construção do método a ser aplicado na pesquisa.

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A linguagem é um sistema de comportamentos potenciais e lingüísticos que podem ou não influenciar o comportamento de outros da mesma espécie. Os comportamentos lingüísticos mostram-se relevantes ou adequados frente a estados e coisas do ambiente, na presença ou não destes (Terwilliger,1974). Ainda de acordo com a autora, a linguagem não é algo compulsório, é antes um instrumento de interação e influência social, característica esta decisiva quando se considera seu processo de aquisição e desenvolvimento.

Para Van Riper (1997), a linguagem é condição primordial e propiciadora do desenvolvimento. É um sistema elaborado de símbolos e procedimentos, dotados de significação, que dependem de funções cognitivas e imitativas. Por meio da linguagem o homem verbaliza a sua percepção do mundo externo, o que contribui para o conhecimento deste e para a obtenção de objetos, que propiciam a ele a realização de desejos e necessidades (Amiralian, 1992).

A linguagem não é somente uma via de acesso à comunicação, absorção e interpretação do ambiente. Ela influencia o desenvolvimento cognitivo, o estilo cultural de pensamento e a capacidade de solucionar problemas.

Em decorrência de sua enorme importância, são muitas as ciências que, sob os mais diferentes aspectos e enfoques, buscam estudar a linguagem.

Correa (1999) realizou uma retrospectiva de trinta anos das pesquisas com tema sobre aquisição da linguagem. De acordo com os achados dessa pesquisa, a autora relata que a aquisição da linguagem apresenta-se como uma questão fundamental na Teoria Lingüística

e no estudo da cognição humana. O estudo da aquisição da linguagem possui o objetivo de explicar de que modo o ser humano parte de um estado do qual não possui qualquer forma de expressão verbal e, sem a necessidade de aprendizagem formal, incorpora nos primeiros anos de vida a língua de sua comunidade, adquirindo um modo de expressão e interação social dela dependente.

Toda criança é, a princípio, capaz de tomar a língua de sua comunidade como língua materna e de adquirir simultaneamente mais de uma língua. A aquisição de cada língua irá requerer a identificação de seu sistema fonológico, sua morfologia, seu léxico, o que há de peculiar em sua sintaxe e no modo como relações semânticas se estabelecem. Durante a fase de aquisição da linguagem, existe um período crítico, dos dois aos quatro anos de idade, correspondendo a certos aspectos do desenvolvimento cerebral, em que tem lugar um maior fluxo do processo aquisitivo da linguagem primária, o qual passa a declinar na adolescência (Santiago, 1975). Considerando os estudos de Chomsky e McNeill, relatados por Edmond (1976) os conceitos lingüísticos são inatos na espécie humana e as crianças já vem equipadas para a aquisição e o conhecimento da forma básica de sua linguagem.

A Teoria Lingüística, de orientação racionalista, parte de um pressuposto formulado em termos de uma Gramática Universal, ou seja, correlato lingüístico do tipo de programação biológica tida como necessária para que as línguas apresentem propriedades que as definam e que sejam aprendidas num período de tempo relativamente curto.

Grande parte dos estudos de aquisição da linguagem, de acordo com Correa (1999) desenvolvem-se independentemente da Teoria Lingüística, mesmo que a incorporação de uma teoria de língua numa teoria de aquisição da linguagem seja necessária. A pesquisa em Aquisição da Linguagem tomou impulso com a formulação do

problema lógico da aquisição da linguagem pela lingüística Gerativista. Ao apresentar um modelo formal de gramática como modelo de competência lingüística de um falante/ouvinte abstrato, defrontou-se com a tarefa de explicar o fato de gramáticas (línguas) serem identificadas a partir de um subconjunto das expressões por elas geradas, num período de tempo relativamente curto. A formulação desse problema levou a Teoria Lingüística a conceber restrições à forma das gramáticas de línguas naturais como parte da dotação biológica característica da espécie humana, o que é formalizado como Gramática Universal e relatado por Chomsky.

O processo de aquisição da linguagem foi inicialmente estudado pela Teoria da Aprendizabilidade, como relatam os estudos de Correa (1999), que formula hipóteses sobre as propriedades a serem atribuídas a sistemas formais para que estes sejam identificados por um dado procedimento de aprendizagem, em condições específicas (como presença ou ausência de feed-back positivo ou negativo e a presença ou ausência de evidência negativa nos dados lingüísticos primários). Os desenvolvimentos no âmbito da Teoria da Aprendizabilidade nos anos 70 contribuíram para que a Teoria Lingüística chegasse a um modelo de Gramática Universal (GU) formulado em termos de princípios universais e parâmetros, cujos valores seriam fixados a partir do contato da criança com uma dada língua. Dessa forma, o problema da aquisição da linguagem passou a ser entendido como um problema de fixação de parâmetros e de aquisição do léxico da língua. A partir dessas questões, tem-se a geração de estudos sobre o processo de aquisição da linguagem vinculados à Teoria Lingüística, que busca testar hipóteses relativas ao modelo de GU e ao processo de fixação de parâmetros nos dados de desempenho lingüístico de crianças, particularmente, nos dados de produção espontânea. Nos anos 60-70, relata Correa (1999), os estudos à respeito da aprendizagem geral receberam influência do pensamento europeu

por meio de traduções para o inglês dos trabalhos de Piaget, sobre o desenvolvimento cognitivo, que abalaram uma longa tradição fundamentalista na Lingüística e uma forte tradição empirista na Filosofia. Nesse contexto, as relações entre linguagem e cognição de um lado, linguagem e comunicação ou interação social, por outro, passaram a assumir o foco da atenção de psicólogos, lingüistas e filósofos.

Piaget(1970,1973), como relata Santiago (1975), mostra que a linguagem é o veículo que, através de sua interrelação com formas primitivas de pensamento, torna a criança capaz de conceituar o mundo ao redor dela, permitindo formas mais elevadas no pensamento representativo. Para Piaget (1970,1973), existe uma fala egocêntrica, que caracteriza os primeiros anos e expressa necessidades, impulsos e emoções da criança, e uma linguagem sociocêntrica, que possui o propósito de trocar e adquirir informações.

Uma outra abordagem, sob perspectiva piagetiana, tomou forma, com vistas a manter a concepção de desenvolvimento da Epistemologia Genética de Piaget, eliminando a idéia de reduzir-se a aquisição da linguagem ao desenvolvimento cognitivo. Nesta visão, língua/linguagem como um espaço-problema para a criança, uma vez que esta terá que atuar cognitivamente sobre o material lingüístico,organizando-o de diferentes formas ao longo do desenvolvimento, levando em conta as possíveis funções de formas lingüísticas no discurso.

O pensamento piagetiano no estudo da aquisição da linguagem levou à caracterização das relações semânticas expressas na fala da criança como expressão da inteligência sensório-motora. Nas últimas décadas, a discussão em torno da relação entre sintaxe e semântica na aquisição da linguagem tem sido conduzida no âmbito de teorias que partem do pressuposto de uma especialização lingüística e que admitem a hipótese da continuidade no que concerne à disponibilidade dos princípios de GU a partir do estado

inicial do processo de aquisição de uma primeira língua. Segundo a hipótese de “bootstrapping”(não há tradução para o português) semântico, a criança seria biologicamente programada para assumir uma correlação entre sintaxe e semântica, ainda que a primeira não seja redutível à segunda e seria capaz de derivar representações semânticas a partir de informação lexical e contextual.

Diante de diferentes perspectivas e abordagens, o estudo da aquisição da linguagem passou a ser marcado pela controvérsia. De um lado, a proposta inatista da Teoria Lingüística e, de outro, diferentes posturas em relação ao quanto de especificidade é necessário atribuir à língua/linguagem, quando comparada a outros sistemas cognitivos e ao quanto de independência pode ser atribuída ao desenvolvimento lingüístico no conjunto do desenvolvimento cognitivo. Existia, de um lado, a centralização de problema da aquisição da linguagem em seu aspecto sintático e do outro, a preocupação com os conceitos e relações semânticas expressas na fala da criança e a hipótese de uma precedência da semântica sobre a sintaxe, no processo de aquisição. Havia também, a idéia de precariedade do input lingüístico da criança e de outro, a caracterização da fala dirigida à criança como uma registro peculiar; de um lado, o desenvolvimento lingüístico tomando forma a partir da discriminação do sinal acústico da fala nos primeiros anos de vida e, de outro, o desenvolvimento lingüístico visto como fundado em habilidades comunicativas ou pragmáticas pré-lingüísticas.

O discurso da Epistemologia Genética de Piaget, enfatizou a ação da criança sobre o meio físico, da qual decorreria a construção de estruturas cognitivas fundamentais para todo o tipo de desenvolvimento- os esquemas sensório motores. A teoria de Piaget passou a ser tomada como referência para a caracterização do desenvolvimento cognitivo da criança. A influência do pensamento piagetiano no estudo da aquisição da linguagem levou à

caracterização das relações semânticas expressas na fala da criança como expressão da inteligência sensório-motora. Nas últimas décadas do século passado, a discussão em torno da relação entre a sintaxe e a semântica na aquisição da linguagem foi conduzida no âmbito de teorias que partem do pressuposto de uma especialização lingüística e que admitem a hipótese da continuidade no que concerne à disponibilidade dos princípios de GU a partir do estado inicial do processo de aquisição de uma primeira língua (Correa, 1999).

Uma outra vertente no estudo do desenvolvimento humano seria a hipótese inatista, que buscou caracterizar a fala dirigida à criança e verificar o possível efeito da qualidade desta no desenvolvimento lingüístico (Correa, 1999). De acordo com esta hipótese, os dados lingüísticos primários de que a criança dispõe são como constituídos de enunciados fragmentados, cheios de falsos começos e pouco transparentes quanto às possíveis relações gramaticais neles expressas. Constatou-se que a fala dirigida aos adultos é diferente da dirigida às crianças por uma série de variáveis: complexidade sintática, boa-formação, formas lexicais, tornando-se aparentemente mais simples, bem formada e redundante do que a fala entre adultos. Segundo a autora, ainda na década de 70, a interação comunicativa e o diálogo, principalmente jogos interativos entre mãe (adulto) e filhos representariam esquemas interacionais necessários ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas de caráter pragmático, como: capacidade de solicitar, estabelecer referência, dentre outros. Os aspectos pragmáticos do desenvolvimento lingüístico foram estudados, principalmente pelos autores Bruner (1983) e Bates(1976). Os jogos de interação trazem os conceitos de especularidade, reciprocidade e complementaridade para caracterizar a interação mãe-criança, a partir dos enunciados de uma palavra. Esses conceitos foram re-significados por Lemos(1981). que aproximou as teorias de Piaget e Vygotsky.

Vygotsky (1962) atribui à linguagem verbal, ou seja, a língua realizada como forma de discurso, um papel central no desenvolvimento cognitivo. A mediação exercida pela língua na aquisição de conceitos e do discurso organizado no desenvolvimento lógico é vista como o papel crucial assumido por fatores sócio-históricos no desenvolvimento cognitivo. A linguagem, como língua, realizada no discurso incorpora todo o significado sócio-histórico que lhe possa ser atribuído.

O modelo behaviorista trata a aquisição e manutenção do comportamento verbal, como função de uma gama de variáveis que caracterizam o ambiente sócio-cultural do indivíduo, sendo de particular importância para o desenvolvimento lingüístico a comunidade verbal à qual a pessoa pertence. Os behavioristas são interessados na interação total do episódio verbal- a consequência de uma resposta verbal e o contexto social no qual ela foi adquirida, emitida (Skinner,1957).

De acordo com Santiago (1975), com relação ao desenvolvimento da linguagem, os diferentes autores concordam em alguns fatores comuns que interferem na aquisição, desenvolvimento e manutenção do comportamento verbal. Pode-se citar: a riqueza, a adequação de estímulos ambientais, tipo de linguagem utilizada pela constelação familiar, fatores sócio-econômicos e instrução escolar.

O Comportamento Verbal

Skinner, psicólogo, membro do Departamento de Psicologia e Filosofia da Universidade de Harvard, teve seus trabalhos muito influenciados pelos trabalhos de Pavlov, Magnus e Sherrington, durante o período em que fez parte desse departamento e na formulação do modelo behaviorista (Lima, 1993).

Apesar da influencia desses autores, Skinner passou a tratar os reflexos como comportamentos e não como atividades do córtex cerebral, como relatava Pavlov ou ação integradora do sistema nervoso, como referia Sherrington. O autor passou a estudar os “reflexos incondicionados” de Pavlov, enfocando os aspectos da aprendizagem e estabelecendo a relação entre o comportamento de um organismo intacto e o meio. Assim, Skinner desenvolveu passo a passo seu sistema metodológico, propondo e defendendo o chamado *Behaviorismo Radical* (Skinner, 1957).

Segundo Skinner (1957), a linguagem desenvolve-se graças à capacidade da criança em fazer corresponder uma produção verbal a uma representação mental. Nesta proposta, o autor relata que os homens agem sobre o mundo, modificando-o e, por sua vez são modificados pelas conseqüências de sua ação. Alguns processos que o organismo humano compartilha com outras espécies alteram o comportamento para que ele obtenha um intercâmbio mais útil e mais seguro em determinado meio ambiente. Uma vez estabelecido um comportamento apropriado, suas conseqüências agem por meio de processos semelhantes para permanecerem ativas. O meio se modifica, formas antigas desaparecem, enquanto novas conseqüências produzem novas formas. A esse processo, Skinner chamou de Análise Funcional do Comportamento. O autor classifica o comportamento de dois tipos:

- *Comportamento Respondente*- tipo de comportamento reflexo, involuntário e inato
- *Comportamento Operante*- é aquele que diz respeito a tudo aquilo que o homem faz propositadamente e que tem um efeito sobre o ambiente ou que nele opera. Esse tipo de comportamento, que é eliciado por um estímulo precedente, o comportamento operante é emitido, não tendo ligações com estímulos previamente conhecidos, nem sendo provocados automaticamente por uma classe de estímulo. O

comportamento operante, portanto, é aquele que produz algum efeito ou consequência sobre o mundo. Foi baseado nessa definição de comportamento operante que o autor explicou a problemática relacionada ao comportamento e fundamentou todos os trabalhos apresentados até o final de sua vida.

A Análise Funcional do Comportamento possui como paradigma básico a relação funcional entre antecedente- comportamento-consequência. Skinner (1957) alegou que as causas de uma ação residem fora do organismo que se comporta, no meio ambiente. Sendo assim, a mudança no meio ambiente causa mudança de uma ação. A Análise Funcional do comportamento possui alguns princípios básicos. São eles:

- Reforço: é chamado reforço aquele evento que, seguindo-se a um determinado comportamento, aumenta a probabilidade do mesmo comportamento ocorrer novamente. Assim, toda a consequência que faz com que o comportamento anterior a ela volte a ocorrer, é um reforçador. Existem dois tipos de reforçadores: primário- está ligado ao bem-estar do organismo, ao valor de sobrevivência, desempenhando importante papel para a aquisição e determinadas classes de comportamentos; secundários- estão ligados às características culturais de cada povo e são difundidos para a manutenção de comportamentos.
- Modelagem: reforço de qualquer comportamento que ocorra ocasionalmente, fazendo com que haja um aumento na probabilidade de sua ocorrência futura. Para que se consiga respostas mais elaboradas, deve-se reforçá-la de forma gradual, uma vez que a resposta dada pela primeira vez nem sempre corresponde ao refinamento que se deseja, o que faz com que a probabilidade de ocorrência futura seja muito baixa ou nula. A modelagem explica não somente a aquisição mas o desenvolvimento e refinamento de comportamentos, dos mais simples aos mais

complexos. É de fundamental importância o papel dos reforçadores para a execução do processo de modelagem.

- Extinção: suspensão completa de reforçamento após ocorrência de um comportamento. “Ignora-se” o comportamento, não oferecendo a ele qualquer tipo de evento conseqüente. É a maneira mais eficaz de se diminuir a frequência de ocorrência de uma resposta já condicionada. Varia de indivíduo a indivíduo e de ocasião a ocasião.
- Esquemas de Reforço: Existe dois tipos de esquemas- o reforçamento contínuo, consiste em reforçar o organismo todas as vezes que ele emitir o comportamento desejado, resultando na maneira mais rápida para o estabelecimento de um novo comportamento, além de ser eficientemente utilizado no processo de modelagem; reforçamento intermitente, responsável pela manutenção, tornando o comportamento mais resistente à extinção.
- Punição: enquanto o reforço aumenta a probabilidade de um comportamento antecedente a ele ocorrer, a punição diminui esta probabilidade, quando apresentando um estímulo aversivo. É destinada à remoção de comportamentos inadequados e indesejáveis de um dado repertório, porém esta remoção é apenas temporária, uma vez que o comportamento sujeito à punição tende a se repetir assim que as situações punitivas forem removidas.
- Generalização e Discriminação: O comportamento de um organismo que é fortalecido por um determinado evento, tem maior probabilidade de se repetir diante de uma situação semelhante. Inúmeros comportamento são emitidos instantaneamente após um estímulo, não precisando ser adquiridos, reforçados ou

condicionados a cada nova situação. A esse processo, dá-se o nome de *generalização*. A generalização pode ocorrer não somente durante o condicionamento, como também durante a extinção. Uma resposta que é enfraquecida diante de um estímulo determinado tende a também enfraquecer diante de estímulos semelhantes, ocorrendo a generalização da extinção. A *discriminação* é o inverso da generalização e se refere ao fato de certos comportamentos serem emitidos com maior frequência em situações-estímulo específica e não em outras similares. Um dos resultados dos reforços discriminativos que exigem uma mesma contingência é a imitação. O comportamento discriminativo ocorre quando houve um estímulo discriminativo especificamente reforçado.

O comportamento verbal, na visão de Witter (1974), é utilizado freqüentemente quando os seres humanos se intercomunicam, quer estejam pessoalmente presentes, ou não, na situação em que esta forma de resposta é emitida. Além disso, o comportamento verbal é usado pelo sujeito para manter uma forma de relacionamento consigo mesmo.

Skinner (1957) considera que o comportamento verbal é modelado e mantido por um ambiente verbal- por pessoas que respondem ao comportamento de certas formas devido às práticas vigentes no grupo de que fazem parte. Essa prática e a interação entre o orador e o ouvinte constituem o comportamento verbal.

O autor relata que, no comportamento verbal, o ouvinte responde da maneira pela qual foi reforçado a fazê-lo, a fim de reforçar o comportamento do falante. A interação desses, juntos, compõem um episódio verbal total, em que a ênfase é dada aos participantes de cada episódio (Skinner, 1957). Dentro desse comportamento também se discute a definição de unidade verbal. Segundo os relatos de Liberalesso (1975), a unidade verbal é um comportamento que deve ser analisado do ponto de vista do falante individual e das

variáveis que interferem no comportamento verbal. Segundo Skinner (1957), a unidade do comportamento pode ser definida também como forma e significado, ou seja, é uma resposta relacionada aos objetivos propostos. O autor ainda afirma que, qualquer unidade de comportamento conveniente é chamada de operante, ou seja, resposta. Este termo permite distinguir um exemplo de comportamento e o tipo de comportamento.

Liberalesso (1975) observa alguns aspectos para se explicar o comportamento verbal, de acordo com os relatos de Skinner (1957): descrever a topografia do comportamento verbal; descrever as variáveis das quais ele é função, considerando-o como um todo, dentro de um quadro de referência ao comportamento humano; descrever as relações entre o comportamento do ouvinte e do falante; relacionar o comportamento verbal de um indivíduo, com outras partes do seu próprio comportamento.

Witter (1974) sintetiza os principais aspectos que caracterizam o modelo behaviorista. São eles:

- O comportamento verbal é primariamente aprendido, podendo ser descrito em termos dos princípios de aprendizagem;
- Esse comportamento está sob uma base orgânica e que lesões nas estruturas centrais e periféricas do cérebro podem retardar ou impedir o desenvolvimento da linguagem;
- Apesar da ênfase dada ao ambiente, para que a criança adquira e desenvolva o comportamento verbal, ela deve: ter a capacidade para emitir pelo menos alguma aproximação da resposta conforme aparece no repertório verbal do adulto, para que possa ser reforçada; possuir capacidade receptiva necessária para perceber e discriminar os estímulos verbais dos não-verbais.

Os comportamentos, que são mediados por outras pessoas, sofrem influência da fala e da linguagem (Liberalesso, 1975). Skinner difere os dois termos, uma vez que fala, sendo um comportamento vocal, ocorre de forma visual, não afetando a pessoa mediadora. A linguagem não possui ligações com o comportamento vocal, mas ela é vista dentro de um comportamento verbal, em que há um falante individual ou um grupo de falantes, em que há um comportamento modelado e mantido por conseqüências mediatas.

O autor relaciona a ação do mediador com o desenvolvimento do comportamento verbal da criança, enfatizando que esse tem o papel de reforçar, tanto positiva quanto negativamente, a resposta verbal da criança. As respostas orais são controladas por um estímulo do ambiente. Não só respostas relacionadas à fala e a linguagem são chamadas de comportamentos verbais.

Skinner (1957) afirma que o comportamento verbal, como está na definição, é um comportamento reforçado por intermédio de outras pessoas E pode ocorrer de diferentes modos. Algumas destes modos ocorrem apenas após o estabelecimento da forma vocal mas, necessariamente, não necessita ser dessa forma. A escrita, a expressão, como apontar alguma palavra pode ser verbal, desde que modifique o comportamento do outro.

O autor ainda propõe várias formas de classificação dos comportamentos verbais: mando, tato, ecóico, intraverbal, textual. No presente trabalho, o foco de estudo será a categoria verbal “tato”.

O “tato”, segundo o autor, pode ser definido como um operante verbal no qual a resposta a uma determinada forma é evocada (ou pelo menos fortalecida) por um determinado objeto ou evento ou propriedade de um objeto ou evento. Na visão de Witter (1974), o tato é uma forma de resposta verbal controlada pelo ambiente físico, compreendendo todas as coisas e eventos aos quais o locutor se refere. O controle do

ambiente se estabelece graças ao reforçamento generalizado fornecido pela comunidade verbal. Segundo Skinner (1957) três fatores são importantes para o estabelecer do tato: o estímulo, a resposta e o reforço. O tato ocorre quando um determinado estímulo, de natureza não-verbal, leva o interlocutor a emitir uma resposta que caracteriza aquele estímulo. Assim, segundo Witter (1974), emite-se tatos quando se nomeia ou rotula os objetos ou eventos do ambiente.

Da mesma forma que a criança pode aprender determinado tato sobre objetos ou eventos, ela pode aprender o tato de evento, de seu próprio comportamento, com base nos estímulos que produz (Keller e Schoenfeld, 1950).

A palavra “tato”, na língua inglesa foi uma palavra inventada, embora, em português ela possua um significado. De acordo com Skinner(1957, p.91),

se uma resposta é reforçada sob uma dada situação ou classe de situações, qualquer traço daquela situação ou traço comum daquela classe pode se tornar capaz de controlar a resposta. Um estímulo novo pode possuir traços que evocam uma resposta.

Ainda segundo o autor *o estímulo novo é caracterizado levando-se em conta o objeto e não suas propriedades* (p. 91-92).

Durante o processo de aquisição de tatos, o indivíduo vai abstraindo certas propriedades dos objetos que possibilitam a sua identificação nas mais diferentes circunstâncias. Nesse contexto, entram os processos de discriminação e generalização, que são processos essenciais para a formação de conceitos (SKINNER, 1957).

O mando é definido, na visão de Witter (1974) como uma resposta verbal que é reforçada por uma consequência característica, sendo controlada funcionalmente pelas condições de privação do orador como uma resposta para evitar estimulação aversiva. Seria

o uso de imperativos, interrogativos, vocativos e alguns subjuntivos, que vem acompanhado de uma consequência para a pessoa que emite. Seriam comandos, convites, advertências, permissão, oferecimento, chamamento que, segundo Skinner, são operantes verbais em que a resposta é reforçada por uma consequência característica em uma comunidade verbal, ocorrendo sob o controle funcional de condições relevantes de privação ou de estimulação aversiva. De acordo com Witter (1974), muitos educadores tem considerado o uso de mandos um excelente meio de aquisição e manutenção de muitos comportamentos por seus alunos.

Segundo Liberalesso (1975), a frequência e o nível de energia com que um mando é emitido resultam de condições da história passada do indivíduo, além de outras no momento da emissão operante. A probabilidade do mando aumenta, na medida em que ele foi muito reforçado no passado e vice-versa. E, de acordo com a mesma autora, a probabilidade de emissão do ouvinte reforçá-lo, depende de alguns fatores, como: percepção da efetividade da estimulação aversiva que aflige o falante e a história passada do condicionamento- esta é influenciada pelo nível de energia com que o mando é emitido pelo falante que irá influenciar o ouvinte, de modo a dar uma resposta que funcionará de reforço ao falante. O mando assume uma forma característica no repertório do falante, por causa das contingências de reforço controladas pelo ouvinte ou pela comunidade verbal como um todo.

Liberalesso (1975), relata que o comportamento ecóico são determinados mandos que possuem efeitos característicos a produção de uma resposta verbal correspondente ponto a ponto ao padrão sonoro apresentado pelo falante, por parte do ouvinte. Skinner (1957) afirma que esse comportamento é operante, em que se ressalta a atuação do modelo (uma vez que esse comportamento pode ser visto como cópia do modelo), bem como os

processos de modelagem e de diferenciação de resposta. Esse comportamento dá origem a duas outras categorias de comportamento verbal: mando e tato.

Skinner (1957) relata que este tipo de comportamento não possui correspondência formal com os estímulos que o evocam, pois não são sempre controladas por eles precedentes. De acordo com o autor, as relações intraverbais em qualquer repertório adulto são o resultado de muitos reforços, sob uma grande variedade de contingências inconsistentes e freqüentemente conflitivas. Qualquer unidade verbal, de acordo com os relatos de Liberalesso (1975) pode provocar o aparecimento de novas unidades intraverbais, pouco ou muito parecida com a primeira.

No comportamento textual, o estímulo é o texto e a resposta textual corresponde à resposta aberta de ler; o texto pode ser produzido pela própria pessoa ou qualquer outra e, a resposta textual, inclui variações, como respostas verbais orais, táteis ou motoras.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

As evidências do conhecimento sintático se tornam mais claras à medida que as frases utilizadas pela criança de ampliam. A ordem de colocação das palavras se torna mais definitivamente sintática, quando são estabelecidas ligações com foco nas classes gramaticais e não meramente no sentido.

Assim, para se focar o comportamento verbal da criança em uma determinada faixa etária, é necessário descrever o seu desempenho ao longo do ciclo de desenvolvimento verbal, o qual pode ser visto como uma variável que influi na realização verbal e pode ser considerado também como um referencial descritivo.

As produções lingüísticas resultam de um certo grau de maturação neurológica, mas elas rapidamente se tornam um operante para a criança. Não bastam somente os fatores internos, anátomo-fisiológicos, o cérebro com os seus centros de linguagem, nesse desenvolvimento são indispensáveis os fatores externos, ambientais, educacionais e pedagógicos para que a fala apareça, assim como outro fator que é de fundamental importância: a imitação (Santiago,1977).

No desenvolvimento da linguagem existem alguns fatores básicos, a adequação das estimulações ambientais, o tipo de linguagem utilizado pela família, o fator sócio-econômico e a instrução escolar.

A construção do conhecimento e da linguagem resulta de um processo de interação, em que por meio de trocas entre o sujeito e o meio, a inteligência se estrutura, atingindo níveis mais elevados de organização. Dois fatores importantes surgem no processo de interação: o aspecto da construção progressiva do conhecimento e o papel ativo do sujeito nessa construção. Dessa forma, a linguagem e a inteligência apresentam-se como realidades

sociais, que vão se construindo progressivamente. A evolução da inteligência, que se caracteriza pela elaboração gradual das operações mentais, está estreitamente ligada às relações interpessoais, permitindo o progresso do pensamento, no sentido da diferenciação dos pontos de vista, do colocar-se na posição do outro, e do avanço na socialização (Zorzi,1999).

Durante o processo de aquisição da linguagem oral, pesquisadores como Nelson (1973) observaram o desenvolvimento lexical de crianças e constataram que, na metade do segundo ano de vida, ocorre a transição do lento para o rápido aprendizado das palavras. As crianças pequenas, normalmente adquirem suas primeiras palavras em torno de 9 a 12 meses de idade; aos 2:0 ou 2:6, elas já podem ter adquirido 500 palavras ou mais (Guasti, 2002; Gleitman & Gleitman, 2001). A aquisição da linguagem é fortemente influenciada pela sociedade e pela relação mãe/filho e com outros membros da família.

Com relação à produção e compreensão de palavras, verificou-se que, quando a criança conseguia produzir 10 palavras, ela compreendia 110 palavras e, aos 16 meses de idade, elas produziam 45 palavras, mas compreendiam 180 palavras. As primeiras palavras são normalmente adquiridas em uma velocidade relativamente lenta, com a aquisição de uma, duas ou três palavras por semana (Gleitman e Gleitman, 2001). Por volta do período em que o vocabulário chega a cerca de 50 palavras, há uma explosão do vocabulário, na qual a velocidade de aquisição das palavras começa subitamente a acelerar e a criança pode estar adquirindo 8 ou mais palavras por semana. Achados de outros pesquisadores relatam que as crianças passam a ter este aumento de léxico após adquirirem um vocabulário de mais de 50 palavras, entre o período de um 1:5 meses e 1:7 meses (Fletcher e Macwhinney 1997; Gleitman e Gleitman, 2001; Guasti, 2002).

Este período de crescimento lexical marca a mudança de posição simbólica da palavra, pois as primeiras palavras funcionam apenas para indicar ou requisitar um objeto em contextos variados. Para muitos pesquisadores, como Nelson (1973), Goldfield e Reznick (1990), a “explosão do léxico”, seria consequência da compreensão da criança de que as coisas podem ser categorizadas, que os objetos podem ser nomeados e utilizados em contextos diferentes. Este léxico é então distribuído em substantivos, verbos, pronomes e outras classes de palavras (Goldfield e Reznick, 1990).

Com a aquisição dos traços distintivos que distinguirão os sons da fala da língua, as crianças, durante o período de aquisição fonológica, também adquirem as regras de sua língua que pertencem aos segmentos sequenciais: trata-se de uma aprendizagem informal que se faz gradativamente e em que os modelos oferecidos à criança são de grande relevância. Além disso, aprendem a dominar vários aspectos da comunicação linguística que se complementam e se interpenetram. No desenvolvimento do léxico, as vivências cotidianas e especialmente o contato com as figuras têm um papel fundamental na aquisição de vocábulos, quer seja no aspecto relativo à produção sonora, quer quanto ao conteúdo semântico (Rodrigues, 1992).

Segundo Gleitman e Gleitman (2001), é surpreendente a rapidez com que a criança interioriza as propriedades da língua em que se está exposta. A aquisição e o desenvolvimento lexical são fortemente influenciados pelo processo interacional, pois a linguagem ocorre no contexto em que se está exposto. Os aspectos sócio-pragmáticos e habilidades cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento lexical da criança (Naigles, 2002). Juntamente com o desenvolvimento lexical, vem o desenvolvimento sintático e morfológico. A morfologia é a composição de partes (morfemas) que dão

significados variados de tempo, pessoa, gênero à palavra formada. Esses morfemas unidos formam frases, que se modificam ao longo do desenvolvimento da linguagem oral.

Para comunicar-se em seu meio sócio-cultural e assegurar condições de desenvolvimento cognitivo, a criança precisa, além de adquirir um léxico, saber organizá-lo e compor estruturas lingüísticas (Rodrigues, 1992).

A estrutura sintática utilizada pelas crianças no início da aquisição é constituída de palavras semelhantes a sentenças ou que funcionam como sentenças (ex.: “não!”, como querendo dizer “ não pode”). Este período é chamado de holofrase, ou seja, a palavra proferida não significa apenas uma palavra, mas uma oração inteira, podendo pressupor vários enunciados.

Com maior estruturação, a palavra-frase ganha maior significado e então passa a ser combinada em uma frase (Rodrigues, 1992). O enunciado de duas ou mais frases começa a aparecer na segunda metade do segundo ano de vida. Inicialmente, as formas lingüísticas mais utilizadas são as interjeições e, mais tarde, os substantivos. Nas primeiras sentenças e nos primeiros enunciados de uma, duas ou três palavras, produzidas pela criança, são omitidos os artigos, verbos de ligação e morfemas relacionais. Tais omissões decorrem do fato de que essas palavras não são acentuadas nos enunciados. Nesse estágio, discute-se sobre a existência de uma relação semântica entre os termos escolhidos e sobre a possível relação espacial entre os dois termos determinar uma relação semântica. Segundo Rodrigues (1992), a utilização das palavras pelas crianças provém de seu contato com o mundo, de suas experiências sociais. As crianças entendem e enfatizam primeiramente os acontecimentos e suas ações e, depois, as palavras podem representar tais eventos. Dessa forma, a apreensão de conceitos antecede a utilização semântica da palavra. Alguns contextos podem favorecer o desenvolvimento semântico. Os jogos coletivos e o contar e

ouvir histórias favorecem o desenvolvimento da compreensão das palavras empregadas em diferentes situações.

As idades específicas nas quais aparecem as diversas regras de estruturas de base e as transformacionais nos enunciados das crianças variam, mas foi observada uma similaridade na seqüência da aquisição. Esta seqüência de seleção de estruturas usadas para gerar orações parece ser dependente da função comunicativa que a língua desempenha nessa fase do desenvolvimento.

De acordo com Guerra (2002), há um processo de complexidade crescente no uso da linguagem, quanto ao tamanho do vocabulário, estrutura da sentença e sons da fala e, por volta do quarto ano de vida, os tipos básicos de sentenças utilizados pelos adultos, já são empregados pelas crianças. Segundo Rodrigues (1992), aproximadamente nesta faixa etária, a criança já domina a sintaxe de sua língua e as possibilidades de desenvolvimento da língua dependem das pessoas que a estimulam no seu meio ambiente.

Os verbos constituem um aspecto especial nas teorias de aquisição de linguagem e um aspecto-chave no desenvolvimento das sentenças básicas, pois, toda estrutura é construída ao redor de um verbo, uma vez que este organiza ou “projeta” a estrutura de uma sentença. Verbos são de extrema importância, uma vez que são os aspectos principais para o processamento e o desenvolvimento sintático e semântico (Loeb, 1998).

Quando as crianças normais atingem a idade de 3:0 anos, estas utilizam suas habilidades mentais para adquirir novos verbos para o seu repertório. Porém, aquisição dos verbos não é um processo simples e fácil. As crianças normais têm mais dificuldade de adquirir palavras de ação do que palavras de outras categorias (Brackenbury, 2003).

Segundo Gentner (1978) e Guasti (2002), as crianças aprendem verbos mais lentamente que substantivos e Gleitman e Gleitman (2001) confirmam que os substantivos

são duas vezes mais fáceis de serem identificados do que os verbos. Isto pode ser explicado, segundo pesquisas de observação, pelo fato das crianças escutarem muito mais substantivos que verbos; outra explicação possível vem da descrição lingüística da situação, pois os substantivos especificam o que são os elementos e os verbos especificam a relação entre esses elementos.

Guasti (2002) observou que as informações extralingüísticas podem ajudar as crianças a entender o significado dos substantivos, porém essas informações não são suficientes para entender o significado dos verbos. Para Fletcher & Macwhinney (1998), os substantivos são mais fáceis de serem assimilados que verbos, uma vez que os primeiros referem-se a objetos que podem ser tocados e localizados repetidamente no espaço, enquanto que verbos referem-se a ações que são difíceis de serem repetidas e podem ocorrer com diferentes agentes.

Segundo Guasti (2002), a aquisição dos verbos depende do contexto sintático em que o verbo está inserido. A criança utiliza vários contextos estruturais nos quais o verbo é usado em combinação com situações extralingüísticas para inferir o significado do verbo. A criança também usa fatores morfossintáticos para determinar se a palavra é um verbo ou um substantivo. Assim, estruturas sintáticas são uma projeção das propriedades lexicais.

A criança não aprende os aspectos de um verbo por uma simples construção, mas por um conjunto de argumentos estruturados associados a um determinado verbo (Guasti, 2002). E, essas informações não fornecem o significado exato do verbo; elas estreitam as possibilidades de interpretações disponíveis para uma dada situação, para que a criança focalize aquelas que são compatíveis com a estrutura em que o verbo está sendo utilizado. Segundo a mesma autora, o significado exato será dado juntamente com o contexto extralingüístico.

Na faixa etária dos três aos oito anos de idade, com o aumento da atividade criativa, a criança passa às formas análogas para favorecer a compreensão do sistema de sua língua. Com o aprendizado dos significados lexicais, a criança, inicialmente, possui uma tendência semântica que poderia ser chamada de primeiras classificações semânticas; posteriormente, o sistema semântico ganha o refinamento adequado, de acordo com os condicionantes verbais de seu ambiente lingüístico (Rodrigues, 1992).

Por volta dos seis anos, o vocabulário infantil melhora sensivelmente (Rodrigues, 1992). Estima-se que, a cada ano, a criança adiciona por volta de mil palavras ao seu vocabulário. No período pré-escolar, há uma interação maior com o outro e a criatividade da criança deve ser expressa para o seu interlocutor, que lhe imprime um sentido (Rodrigues, 1992).

O desenvolvimento sintático apresenta seus aspectos mais profundos e complexos a partir dos seis anos, prolongando-se até os quatorze. A capacidade sintática é desenvolvida a partir dos seis anos, decorrendo de sua maturação lógica. A competência sintática depende estritamente do grau de estimulação ambiental e da apresentação de atividades que desenvolvam a capacidade de organização gramatical. Nos pré-escolares, a competência sintática não é estável e nem completamente construída; a estimulação lingüística por parte dos adultos possibilita o enriquecimento do potencial sintático infantil (Rodrigues, 1992).

Outro aspecto referente à faixa etária dos seis anos é a coordenação de sua narrativa. Há um aumento gradual no uso de coordenadas e subordinadas aos cinco e seis anos. As coordenadas representam o primeiro recurso sintático utilizado na produção de sentenças complexas. As crianças de seis anos utilizam, em suas narrativas, um número elevado de sentenças coordenadas, independente do nível sócio-econômico. Predomina, nesta faixa etária a justaposição e o conectivo “e”. Isso justifica o fato de que essas crianças não

dominam ainda as regras de redução e não utilizam conectivos para indicação de relações semânticas específicas.

No desenvolvimento da linguagem infantil, observou-se a influência sócio-linguístico na adaptação da fala das crianças de seis anos. O nível da fala infantil é proporcional ao número de estímulos que recebe do ambiente em que vive. Padrões de adaptação estão relacionados às habilidades pragmáticas específicas da linguagem, como: envolvimento na interação, produção de estrutura sintática relativamente complexa e organização verbal. Os behavioristas afirmam que a linguagem depende essencialmente da estimulação do ambiente.

Variáveis que interferem no desenvolvimento da linguagem

Outro aspecto relevante que constitui um marco importante na aquisição e no desenvolvimento da linguagem, é a interação mãe-criança. Em estudos sobre interação verbal adulto-criança, observa-se que a mãe é um modelo para o desenvolvimento verbal infantil e que esta se adapta às suas verbalizações de acordo com a capacidade verbal do filho. A participação dos adultos nas atividades de crianças de até seis anos promove interação social, convergindo para um satisfatório desenvolvimento lingüístico (Rodrigues, 1992).

O diálogo entre mãe e filho é uma questão primordial no desenvolvimento da linguagem. A mãe é considerada como co-autora no desenvolvimento comunicativo-lingüístico de seu filho. Dessa forma, a criança vivencia, partir do discurso de sua mãe, as mais variadas construções gramaticais, enriquecendo seu repertório verbal. Estudos como de Harkness e Naugles, como relatado por Rodrigues (1992), observaram que a fala materna promove o desenvolvimento normal da fala infantil, a partir da conexão semântica entre os interlocutores e os diferentes empregos sintáticos apresentados às crianças

induzem-nas a aprenderem significados verbais. O entrosamento lingüístico favorece o desempenho desejado em níveis de emissão e apreensão semântica.

De acordo com Brás e Salomão (2002), as mães adotam um estilo de fala peculiar ao se dirigirem às crianças pequenas que se diferencia da fala dos adultos e isso indica a adaptação da mãe às habilidades lingüísticas limitadas de crianças pequenas. Assim, a mãe ajusta sua linguagem ao nível de desenvolvimento cognitivo e lingüístico infantil. Segundo as autoras, os ajustes da fala materna caracterizam o “motherese”, um estilo de fala que envolve enunciados curtos e simples, presença de gestos que auxiliam na comunicação e parecem prover às crianças informações, um padrão de entonação marcado, simplificado na forma e no conteúdo da fala e principalmente uma intenção comunicativa.

Os enunciados de fala materna podem expressar uma ampla variedade de intenções e funções comunicativas nas trocas lingüísticas. Dentre as funções, podem se destacar:

- Solicitação materna: motiva a criança a participar dos diálogos e estende seus recursos lingüísticos;
- Feedback materno: utilizados para dar continuidade à fala da criança e manter o diálogo;
- Informações ou assertivas maternas: surgem nas interações para caracterizar, localizar e nomear objetos, assim como para descrever e anunciar ações;
- Diretivos maternos: surgem desde as primeiras interações verbais e carregam consigo uma intenção mais explícita nos diálogos. Depende das características individuais das crianças, tais como seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico, sua faixa etária, gênero e estilos e estratégias para se inserirem no sistema lingüístico.

A linguagem na criança desenvolve-se a partir do contexto social que envolve a interação adulto-criança durante a brincadeira (Newland, Roggman, Boyce, 2003). A brincadeira mãe-filho é ligado ao desenvolvimento da linguagem em três fatores: 1) durante o primeiro e o segundo ano de vida, a brincadeira mãe-filho torna-se mais complexa, enquanto que ao mesmo tempo a comunicação torna-se mais efetiva, recíproca e verbal; 2) o contexto da brincadeira mãe-filho com os mesmos brinquedos, é um importante contexto para o aprendizado da linguagem; 3) com a divisão de atenção no contexto da brincadeira, as mães usam e encorajam as crianças para usar palavras e gestos. A extensão com que as mães dividem seus comportamentos durante a brincadeira é associado com a linguagem e a brincadeira futura. A brincadeira desenvolve a linguagem expressiva da criança e as habilidades gestuais, além da interação coordenada com a brincadeira entre adultos e crianças permitem a transmissão de cultura da linguagem.

Newland, Roggman, Boyce, (2003) fizeram um estudo longitudinal que examinou o desenvolvimento da brincadeira mãe-filho na relação da linguagem da criança em duas fases: 11 a 14 meses e a 14 a 17 meses. Os resultados indicaram que houve mudança no comportamento mãe-filho durante a brincadeira, uma vez que as crianças aumentaram as iniciativas e as mães aumentaram os turnos de conversação por coordenarem interações com os filhos. Mudanças no comportamento das mães e das crianças durante a brincadeira foram observados com o passar do tempo e o comportamento materno influencia nas brincadeiras e este comportamento é relatado de forma diferente durante os diferentes estágios. Ações coordenadas com objetos, rotinas familiares, ajudam a criar significados importantes para o desenvolvimento da linguagem. A pragmática da linguagem envolve turnos de conversação e reciprocidade, além de representar a estrutura e funcionamento da conversação, até quando a linguagem não é utilizada. Esta interação entre crianças e adultos

envolvem turnos alternativos, como comportamentos de olhar, vocalizações não-verbais, expressões e gestos. Essas alternativas de comportamentos verbais e não-verbais demonstra tempo e ritmo do que se chama de “conversação”.

O estudo de Silvén (2001) observou a interação pais-filhos no dia-a-dia, em três momentos: aos 3 meses, aos 6 e aos 12 meses. A autora observou que a primeira emergência de vocabulário receptivo ocorreu aos 3 meses. Aquelas crianças que possuíram maior atenção das mães durante as atividades obtiveram maior progresso na aprendizagem das palavras aos 12 meses de idade

Outra variável que interfere no desenvolvimento da linguagem é o nível sócio-econômico. Há estudos, segundo Rodrigues (1992) que consideram que as crianças com baixo nível social apresentam baixo desempenho lingüístico em relação às crianças de classe sócio- econômica média, em termos específicos. Segundo a autora, a linguagem da criança de baixa renda é diferente daquela da classe média,, possuem um desempenho que atende às necessidades da comunidade sócio- lingüística que vive.

A escola é uma instituição que pode afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento da linguagem, uma vez que esta funciona a partir das trocas de experiências, sobretudo orais. A escola, depois do lar, exerce maior influência sobre a criança, uma vez que a primeira acelera a transição para as operações concretas, a criança se separa da família e a vivência em grupo torna-se primordial, o que facilita o desenvolvimento da linguagem. Todavia, nem sempre a escola desenvolve as habilidades lingüísticas de seus alunos, principalmente aqueles menos favorecidos socialmente. Os estudos da autora mostram que crianças de um nível sócio-econômico mais baixo apresentam muitas dificuldades de linguagem, necessitando de um auxílio específico para o desenvolvimento de suas potencialidades lingüísticas, principalmente em sala de aula.

Muitos fatores podem fazer com que a escola não estimule o desenvolvimento da linguagem dos alunos: o material didático inadequado, a formação e motivação do professor, recursos da escola...Esses fatores podem não só deixar de estimular como prejudicar o processo de aprendizagem da criança.

Santiago, em sua tese de doutorado (1977) relata que, apesar da maioria das pesquisas relacionada à carência de cultura realizada com crianças de baixa renda, o carente cultural é aquele que, independente do nível social, durante o seu desenvolvimento, não lhe é oferecido estimulações adequadas e suficientes. A autora coloca uma série fatores que caracterizam o carente cultural. São eles:

- Dificuldade em utilizar símbolos abstratos para representar e interpretar seus sentimentos, suas experiências e os acontecimentos de seu ambiente;
- A ausência de interação verbal com o adulto, acarretando numa linguagem deficiente, com dificuldades de expressão, vocabulário pobre;
- Formação pobre de conceitos, uma vez que não possui um sistema lingüístico bem desenvolvido para ter a capacidade de abstrair, generalizar e classificar;
- Inteligência pouco desenvolvida, pois é uma função que se desenvolve através do processo de interação com o ambiente.
- A natureza da motivação- o grau e a direção da motivação de crianças carenciadas é inconsistente com as exigências e objetivos da educação formal;
- Essas crianças possuem baixa-estima, relações interpessoais distorcidas e padrões inferiores de organização pessoal-social.
- Dificuldades acadêmicas, principalmente em atividades de leitura-escrita, por estar ligada à comunicação verbal;

APRENDIZAGEM

Uma das funções cerebrais é a aprendizagem. Ela será satisfatória quando as condições de integridade do sistema nervoso central e do sistema nervoso periférico estão presentes, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais (Guerra, 2002; Santos & Navas, 2002).

Muitas são as teorias e os conceitos a respeito da aprendizagem. Hockenbury e Hockenbury (2001) relatam que a aprendizagem refere-se a uma alteração relativamente duradoura de comportamento ou conhecimento que ocorre como resultado da experiência. De acordo com Harris e Hodges (1995), a aprendizagem é o processo, resultado ou modificação do comportamento por meio da prática, instrução ou experiência e segundo Lent (2001), é o processo de aquisição de novas informações que serão retidas na memória. Assim, aprendizagem é construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações.

O aluno irá construir seu conhecimento por meio da história individual já percorrida, tendo uma estrutura ou com base em condições próprias de todo o aprender, além de ser exposto ao conteúdo necessário para o aprendizado (Shirmer, Fontoura e Nunes, 2004). A aprendizagem visa à busca de um equilíbrio, de um resultado satisfatório, mediante os problemas que surgem na vida, no cotidiano do educando, exigindo do homem o uso das capacidades físicas, mentais e afetivas (Oliveira, 1997).

Em relação ao aprendizado específico da leitura e da escrita, este está vinculado a um conjunto de fatores que adota como princípio o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização, devendo haver condições internas e externas necessárias ao desenvolvimento (SHIRMER, FONTOURA E NUNES 2004).

O processo de aprendizado é composto de vários níveis: **sensação**, que se refere à ativação de estruturas sensório-neurais; **percepção**, em que o sistema nervoso central inicia o processo cognitivo, envolvendo funções de pré-reconhecimento, como a discriminação e a identificação e de reconhecimento, como a análise e a síntese; **imagem**, que é o processo que diferencia percepção da memória. A imagem compreende a memória a curto prazo, de grande importância para a aprendizagem; **simbolização**, processo concreto para expressar o pensamento, em que se permite simplificar, reexperimentar e representar interiormente a experiência; **conceituação**: nível mais elevado do processo cognitivo, incluindo todos os processos de classificação e categorização da informação, abstração e pensamento formal (GUERRA, 2002).

As teorias recentes de aprendizagem, de acordo com Boruchovitch (1999), têm se preocupado com a interação entre o material a ser aprendido e os processos psicológicos necessários para aprender, enfatizando o estudo sobre o modo pelo qual o aprendiz obtém, seleciona, interpreta e transforma a informação.

O processo de aprendizagem é estudado por várias áreas, tanto da saúde como educação, como: psicologia, fonoaudiologia, pedagogia, lingüística e outras. No estudo da aprendizagem, é importante considerar certos aspectos, como:

- **Neurociência sistêmica** estuda populações de células nervosas situadas em diversas regiões do sistema nervoso, que constituem sistemas funcionais (visual, auditivo, motor...);
- **Neurociência comportamental** dedica-se a estudar as estruturas neurais que produzem comportamentos e outros aspectos psicológicos;

- **Neurociência Cognitiva** estuda as capacidades mentais mais complexas, como linguagem, memória, atenção...
- **Comportamento** ação momentaneamente observável, porém passageira. Difere dos movimentos realizados por outras espécies por ter causa, função.

Dentro desses aspectos, pontos importantes na mudança de foco na Aprendizagem são relevados, como:

- a neurociência está começando a dar evidencia para muitos princípios de aprendizagem emergentes de pesquisas em laboratório e está mostrando como a aprendizagem modifica a estrutura física do cérebro e, com isso, a sua organização funcional;
- a psicologia cognitiva tem favorecido maior compreensão da natureza de um desempenho competente; os princípios da organização do conhecimento que estão na base da habilidade de resolução de problemas nas mais diferentes áreas (matemática, literatura, estudos sociais e história);
- as pesquisas têm demonstrado que a criança é capaz de compreender grande quantidade de princípios básicos da biologia, causalidade física, sobre os números, narrativas e intenção pessoal. Essas capacidades tornam possível criar currículos inovadores com a introdução de importantes conceitos estimuladores ou propiciadores de raciocínios avançados;
- as pesquisas sobre aprendizagem e transferência têm exposto importantes princípios para a estruturação das experiências de aprendizagem que possibilitam os aprendizes a fazerem uso do já conhecido em novas situações de aprendizagem;

- os trabalhos na psicologia social, psicologia cognitiva, antropologia, têm tornado claro que toda a aprendizagem ocorre em contextos com características culturais próprias, com normas sociais e expectativas definidas, exercendo forte influência na aprendizagem e na generalização;
- estudos integrados sobre a estrutura e avaliação da aprendizagem, envolvendo psicólogos, cognitivistas e do desenvolvimento, e educadores, estão fornecendo novos conhecimentos sobre a natureza do ensino e da aprendizagem nos diferentes contextos nas quais ela ocorre. Em adição, estão descobrindo a *sabedoria da prática* como um instrumento poderoso de aprendizagem sobre a ação educacional;
- a emergência de novas tecnologias para guiar e intensificar a aprendizagem, está conduzindo ao desenvolvimento de novas oportunidades de aprendizagem, não imagináveis até poucos anos atrás.

Todo esse desenvolvimento no estudo da aprendizagem tem determinado investimento em pesquisas de base, voltadas à aplicação prática.

Nos diversos estudos relacionados à aprendizagem, todos concordam que, para que se desenvolvam comportamentos, tanto textuais como verbal-oral, é necessário que haja um repertório comportamental básico como condição imprescindível para o aparecimento de respostas complexas, de natureza intelectual, social, de personalidade, etc. Este repertório é fruto da interação entre o indivíduo biológico funcional total e os estímulos do ambiente, incluindo habilidades motoras, perceptuais, de imitação, atenção, fatores emocionais (Machado, 1978). Há dois fatores que são pré-requisitos comportamentais básicos para o condicionamento do comportamento verbal: a atenção e a discriminação.

A atenção, do ponto de vista comportamental, tem sido considerada como um conjunto de movimentos de orientação dos órgãos sensoriais, de forma que estes possam ser melhor estimulados. Este tipo de comportamento é aprendido, estando sua aquisição ligada à ocorrência da história interacional do indivíduo. O comportamento de atenção é relevante e indispensável não só para a aquisição do comportamento textual, mas para qualquer tipo de aprendizagem. A discriminação, tanto auditiva quanto visual são pré-requisitos para o comportamento textual. Esta é um dos processos mais relevantes para a realização efetiva do comportamento de ler. A aquisição da leitura envolve um treino de discriminação, em que certas respostas verbais são reforçadas na presença de certo estímulo verbal (Machado, 1978; Santiago, 1978).

Boruchovitch (1999) relata que é possível ajudar o aluno a analisar e exercer maior controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, por meio do uso de estratégias de aprendizagem. Atualmente, as pesquisas têm investigado quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, espontaneamente ou como consequência de treinamentos sistemáticos, a fim de buscar identificar os processos cognitivos utilizados por aprendizes bem sucedidos, bem como analisar os fatores que impedem os alunos de se engajarem no uso dessas estratégias.

A informação e o conhecimento estão crescendo muito mais rápido que nunca antes na história da humanidade. Ter o *conhecimento* não é mais ser habilitado a lembrar e repetir informação, mas ser capaz de encontrá-lo, de fazer uso dele (Simon,1996). Mais do que nunca, a educação não consegue hoje cobrir toda gama de conhecimento em uma determinada área; assim, o objetivo da educação é mais bem definido como *auxiliar os alunos a desenvolver instrumentos intelectuais e estratégias de aprendizagem necessárias*

à aquisição do conhecimento que lhe permitam pensar produtivamente sobre história, ciência e tecnologia, fenômeno social, matemática e artes.

A aquisição do conhecimento segundo a Teoria do Processamento da Informação, implica em que os indivíduos sejam capazes de ir além do conhecimento factual em direção ao desenvolvimento de uma capacidade de pensar sobre seus próprios pensamentos. Trata-se da metacognição que envolve o pensar sobre as cognições, sobre o comportamento e sobre o próprio processo de aprendizagem, bem como a sua auto-regulação (Boruchovitch, 1999).

Boruchovitch (1999) realizou um estudo de revisão da literatura sobre as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos, tendo como referencial a Teoria do Processamento da Informação. No estudo realizado, a autora refere que as estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos utilizam para adquirir a informação; são seqüências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Essas estratégias podem ser consideradas tanto cognitivas como metacognitivas. As estratégias cognitivas se referem aos comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira a favorecer o armazenamento mais eficiente da informação enquanto as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Segundo a teoria do Processamento da Informação, as estratégias de aprendizagem são organizadas em três grandes grupos: estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização); estratégias metacognitivas (estratégias de planejamento,

monitoramento e regulação) e estratégias de administração de recursos (administração do tempo, do ambiente de estudo, do esforço e busca de apoio a terceiros).

Os processos executivos de controle são parte do sistema do processamento da informação. Esses processos controlam os processos cognitivos envolvidos no ato de aprender monitorando e dirigindo o progresso das atividades cognitivas. O funcionamento dos processos executivos de controle está baseado na metacognição que tem dois aspectos separados, porém relacionados. O primeiro aspecto da metacognição é relativo ao conhecimento dos próprios processos cognitivos e diz respeito ao: 1) conhecimento sobre si mesmo; 2) conhecimento sobre a tarefa; 3) conhecimento sobre o uso de estratégias.

O segundo aspecto da Metacognição refere-se à regulação e ao controle do comportamento, considerando-se três tipos de controle: planejamento, monitoramento e regulação. As estratégias de planejamento envolvem a organização de uma seqüência de atividades que são aprimoradas para a aprendizagem de uma dada tarefa. As estratégias de monitoramento dizem respeito à capacidade do sujeito de supervisionar o seu próprio sujeito de supervisionar o seu próprio processo de aprendizagem. Essas estratégias alertam o aluno quanto a possíveis problemas de atenção e na compreensão de um determinado conteúdo e o ajudam a modificar seu comportamento de estudo e permitem que melhore seus déficits de compreensão (Boruchovitch, 1999).

Um aspecto importante a ser considerado na Teoria do Processamento da informação é a memória de curta duração. Este tipo de memória tem condições de guardar mais informação quando a informação é organizada em unidades maiores; a organização reduz a carga da memória. As estratégias de ensaio (repetir ou ensaiar a informação) podem ser ensinadas e usadas para organizar e reter a informação por períodos mais longos. A memória de Longa duração, por sua vez, tem a função de armazenar toda a informação que

se possui e que não está sendo usada. Enquanto a informação precisa ser ensaiada para se manter na Memória de Curta Duração, isto é, precisa ser classificada, organizada, conectada e armazenada com a informação que já existe na Memória de Longa Duração. O propósito das estratégias de aprendizagem é ajudar o aluno a controlar o processamento da informação de modo que ele possa melhor armazenar e recuperar a informação na Memória de Longa Duração.

Guzzo (1987) refere que a capacidade geral do aluno para aprender e a maneira como ele aprende são elementos básicos no processo ensino-aprendizagem, que buscam a eficiência da programação a ser apresentada em sala de aula. Neste processo, é de fundamental importância o estilo de aprendizagem de cada aluno.

De acordo com Dunn (1983), o estilo de aprendizagem é a maneira como o indivíduo se concentra, absorve e retém informações novas ou habilidades mais difíceis. O estilo de aprendizagem resulta da combinação, de elementos ambientais, emocionais, sociológicos, físicos e psicológicos que permitem ao indivíduo receber, estocar e usar dos seus conhecimentos e das suas habilidades específicas. Os materiais, métodos ou estratégias, utilizados na situação de aprendizagem, são complementos ao estilo de cada pessoa e devem ser considerados como relevantes no processo. Segundo a mesma autora, o desempenho acadêmico pode ser significativamente melhorado, quando se ensina pelo estilo de aprendizagem do aluno. Além disso, Guzzo (1987) relata que a maneira pela qual o indivíduo responde às situações de aprendizagem são também denominadas estilos de aprendizagem.

É necessário que o professor saiba identificar as necessidades especiais de seus alunos considerando o cotidiano do seu meio social. As estratégias de ensino, os recursos pedagógicos são fundamentais junto à eficiência de sua atuação. O objetivo da

aprendizagem deve ser permitir ao educando a apropriação de formas de entendimento que lhe possibilitem uma visão mais coerente de análise e compreensão do mundo (Oliveira, 1997). Dessa forma, o professor deve levantar junto a seus alunos as suas experiências, as suas habilidades, os interesses e as motivações do cotidiano, uma vez que como indivíduos, os alunos diferem com relação à habilidade, interesse, curiosidades intelectuais, motivação para o aprendizado, etc. Culturalmente, eles diferem em experiências lingüísticas, orientações de valores, crenças, estilos interacionais, além da diferença de desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico (Guzzo, 1987; Oliveira, 1997).

Outro fator a ser considerado seria o estilo de pensar e aprender. É de fundamental importância levar em consideração as maneiras preferenciais de aprender, no processo ensino-aprendizagem (Oliveira, 1997). O professor, de acordo com a mesma autora, deve compreender que o processo de aprendizagem é individual. Cada um aprende as situações propostas pelo professor com suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos hábitos de pensar e agir. E é necessário que o professor ajuste suas estratégias continuamente para ir ao encontro das necessidades cotidianas dos seus alunos.

O processo ensino-aprendizagem não é apenas uma atividade externa, mas também interna, mental e emocional, porque a aprendizagem é um processo que envolve a participação total do indivíduo, tanto física, mental e afetiva.

Em função da história pessoal de vida, os indivíduos desenvolvem maneiras preferenciais para aprender, isto é, modos de receber e integrar as informações do ambiente, utilizando-se mais efetivamente de seus canais sensoriais, auditivo, tátil, visual, cinestésico ou olfativo Os sistemas receptivos visuais auditivos, táteis, cinestésicos são essenciais para aprendizagem. Crianças que tenham dificuldades em receber e reter informações, por meio de algumas modalidades sensoriais, podem apresentar problemas de escolaridade ou

necessitar esquemas especiais de ensino. Assim como receber informações é importante para aprender e expressar também assume características relevantes. Através de alterações do comportamento expressivo dos alunos, pode-se observar o que e o quanto foi aprendido.

Diversas são as possibilidades de atuação do professor, sustentadas por diferentes concepções sociais e pedagógicas (Oliveira, 1997). A tarefa do professor consiste em organizar o meio em que o sujeito em formação desenvolve a sua ação, de modo que os novos comportamentos esperados se manifestem e venham fazer parte do seu repertório comportamental. O professor, em sua prática, deve se envolver com o cotidiano do aluno, conhecer a sua realidade, procurando proporcionar situações mais dinâmicas em que haja a oportunidade de vivenciar experiências, facilitando o contato do aluno com o mundo e o seu relacionamento social. O desejo de aprender do aluno existe principalmente quando há uma interação entre professor-aluno, quando o aluno sente que o professor se interessa por ele e acredita nas suas possibilidades de sucesso (Oliveira, 1997). De acordo com Guzzo (1987), o processo de aprendizagem, por ser um processo contínuo, exige do professor o conhecimento objetivo daquilo que o aluno precisa realizar e como ele deverá fazê-lo em situação de sala de aula.

Um fator determinante no processo ensino-aprendizagem é o sistema de instrução (Guzzo, 1987). No sistema instrucional estão presentes, independente da abordagem teórica, um conjunto de pessoas, materiais e procedimentos, que se interrelacionam entre si, de forma organizada, voltada para um objetivo comum: o de produzir mudanças no comportamento de aluno. Outro fator é que a instrução existe em função de objetivos estabelecidos. O sistema de instrução não necessita prioritariamente do professor, como único elemento para propiciar as situações de aprendizagem, fornecendo instruções em sala-de-aula. Os materiais didáticos, recursos como livros, cartilhas, fichas ou textos

programados podem desenvolver papel fundamental na promoção dos comportamentos desejáveis estabelecidos criteriosamente como objetivos instrucionais. A instrução de maior eficiência deve ser individualizada alternada com instruções grupais permitem ao professor uma ação pedagógica capaz de atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Leitura e Escrita

A criação e a aprendizagem da escrita foi, para o homem, o marco mais significativo da transição do barbárie para o estado civilizado. Foi criada em resposta ao anseio de registrar a fala, perpetuando-se através das barreiras do tempo e do espaço, transcendendo a memória e a mortalidade humana. O objetivo da escrita não é simplesmente o registro da fala, mas o transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos lingüísticos, pressupondo uma análise da linguagem (Santos e Navas, 2002).

A aprendizagem da leitura e da escrita deve requerer o estabelecimento de passos ou etapas para sua aquisição. Estas etapas se iniciam quando a criança, estando em contato com material impresso, começa a compreender o significado da linguagem escrita (Guzzo, 1987). O período preparatório da alfabetização, que compreende toda a idade pré-idade (nascimento aos seis anos) em que a criança através de sua história pessoal de vida vai adquirindo os repertórios básicos para a aprendizagem do desenho, da escrita e posteriormente da leitura.

A leitura é o meio mais eficaz para a introdução de novos conceitos e informações, atividades de revisão e estimulação do pensamento (Zeitlin, 1981). Ainda segundo a autora, é o meio mais eficiente na transmissão de informações sociais e culturais, sendo um

instrumento de educação informal e uma opção de lazer da maior importância pelo seu potencial de atender às preferências muito variadas e pela facilidade de acesso e uso.

Sendo uma atividade de linguagem, a leitura, compartilha um certo número de componentes de atividades de produção e compreensão da linguagem oral. No início da aprendizagem de leitura, a criança já possui vários componentes do tratamento da informação a serem utilizados na aprendizagem (Valdois, 2002). Ela possui léxico fonológico, capacidades implícitas de análise sintática, que permitem a compreensão e a produção de frases e seu sistema semântico está parcialmente constituído. Estes sistemas de tratamento da linguagem não são específicos da leitura, mas intervêm no processo de leitura.

Aprender a ler consiste essencialmente em desenvolver os processos e componentes funcionais específicos da leitura. Essa aprendizagem deve fazer com que surjam estratégias que permitam associar uma determinada forma escrita, nova ou já conhecida, com a forma oral correspondente que faça ou não parte do vocabulário da criança (Valdois, 2002).

A aprendizagem apresenta grandes variações individuais; não existe uma idade de transição identificada em todas as crianças e o desenrolar das etapas pode ser modificado pelo método de aprendizagem. Além disso, toda passagem para uma etapa superior não implica o abandono das estratégias de tratamento desenvolvidas na etapa anterior (Valdois, 2002).

A Psicologia, a Psicolinguística e a Linguística, consideram o ato de ler, bem como escrever e falar, como comportamentos complexos, relacionados a processos de inteligência, compreensão, abstração, significado, raciocínio, interpretação e outros (Zeitlin, 1981).

A leitura ou comportamento textual é uma das características funcionais do comportamento verbal e é controlada por estímulos verbais impressos e por esforço educacional; este esforço pode ser apresentado sob forma de atenção, aprovação e prêmios liberados pela comunidade verbal face às respostas textuais do sujeito. Neste tipo de comportamento, deve-se levar em consideração uma série de condições: o texto deve ter condição facilitadora da resposta esperada, como linguagem acessível, de fácil obtenção (Zeitlin, 1981). Ainda segundo a autora, três aspectos são importantes para o desenvolvimento do hábito de leitura: ritmo, compreensão e motivação. No primeiro aspecto, o ritmo de leitura depende da interação de vários fatores: estilo individual de leitura, dificuldade do material lido e o objetivo da leitura e é influenciado por vários fatores, como: possibilidade de escolher a leitura a ser feita, nível de dificuldade do texto, em relação à capacidade do leitor e o interesse.

O processo de compreensão ou apreensão de significados depende de experiências anteriores do indivíduo que, pareadas a estímulos verbais, estabelecerão a primeira transferência de significados. Este pareamento só ocorre como um comportamento na medida em que a resposta eliciada pelo estímulo foi seguida de um estímulo reforçador (Zeitlin, 1981). Para a compreensão de uma palavra, frase ou texto, é necessário que o sujeito utilize suas experiências sensoriais ou situações emocionais associadas a palavra e esta a novas palavras. Este processo pode ser influenciado por vários componentes, tais como: Físicos, cognitivos, emocionais, característica do autor e da edição, experiência com o professor, fatores ambientais, objetivo, tempo disponível, tornando a compreensão um conjunto de muitos componentes, variando em quantidade e qualidade.

Keller & Schoenfeld (1966) fazem uma comparação entre o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Segundo esses autores, o processo de aquisição do

falar é muito gradual. Começando com o fortalecimento da classe geral de falar na primeira infância, são modeladas respostas orais cada vez mais precisas até que ocorra a palavra-chave exata da linguagem na comunidade. O ler não é gradualmente adquirido nos anos pré-escolares. É comum introduzir-se o treino na aquisição das respostas orais a estímulos visualmente apresentados somente quando a criança entra na escola. O início do treino da leitura é súbito e intensivo em comparação com a aprendizagem de respostas orais. Esses períodos envolvendo a aquisição e o desempenho das respostas podem ser considerados aversivos, principalmente porque a leitura é menos reforçada ou possui reforçadores fracos.

Embora estudos visando descrever o comportamento verbal sejam bastante restritos na literatura brasileira, podem ser citados os trabalhos de Witter (1972), que estudou o desenvolvimento de tatos por meio da categoria verbal mando; Rocha (1973), que estudou o efeito do treino de respostas tato-ecóicas no aumento da emissão de tatos em carentes culturais. Santiago (1973) fez um trabalho a respeito do aumento das respostas tatos em carentes culturais, em consequência da aplicação de um programa de remediação verbal. Em 1977 a mesma autora fez um trabalho verificando a eficiência do treino para o repertório verbal em carentes culturais. Carvalho (1975) realizou um estudo em que utilizou processos de modelação e de reforçamento no desenvolvimento do operante tato.

Na literatura internacional, pode-se citar os trabalhos de Devor e Stern (1970), Moeser e Bregman (1973), Ford e Olson (1975) e Ehri (1976). Esses autores estudaram a aquisição de tatos, enfatizando não o processo de aprendizagem mas, principalmente, o estímulo controlador- objetos, imagens, figuras, etc.- no desempenho verbal dos sujeitos.

Coerência e Coesão

A coerência pode ser definida como uma conexão conceitual-cognitiva que se manifesta macro-textualmente e relaciona-se ao sentido do texto. A coerência é um processo global responsável pela formação do sentido que garante a compreensibilidade de um texto. Se o sentido não mantém uma continuidade, o texto se torna incompreensível. Este é produto da combinação de conceitos e relações dentro de uma rede composta por tópicos. A manutenção de um tema de discurso ou tópico sobre o qual se versa a narração, é um elemento importante para garantir, entre outros aspectos, a existência de coerência de um texto (Spinillo e Martins, 1997).

Existem, segundo os autores, dois tipos de coerências: a global, que se refere ao texto em sua totalidade e o local, relativo a partes do texto, como frases e seqüências menores. Esses dois tipos de coerência estão presentes em diversos níveis: semântico, sintático, estilístico e pragmático. Esses aspectos precisam ser considerados, uma vez que influenciam na interpretabilidade de um texto, tanto na sua compreensão como na sua produção.

Em um texto, existem os fatores micro-linguísticos e macro-linguísticos, que são responsáveis pela coerência do texto. Os fatores micro-linguísticos referem-se aos elementos coesivos que conferem coerência à narração. Existe uma relação estreita entre a coerência e a coesão, em que a coesão auxilia nos mecanismos de estabelecimento da coerência, apesar de não ser necessária nem suficiente para garantir a interpretabilidade de um texto.

Os fatores macro-linguísticos referem-se à própria coerência, ao conteúdo e aos componentes estruturais típicos de um dado gênero. O gênero de um texto, seja narrativo, descritivo ou dissertativo, exige uma estética, organização e componentes particulares

(Spinillo e Martins, 1997). A coerência determina quais elementos constituem a estrutura superficial do texto e como esses se organizam na seqüência lingüística. A coerência abrange, além da coesão textual outros fatores, como: elementos lingüísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (Gonçalves e Dias, 2003). Os elementos lingüísticos funcionam como pistas para ativar o conhecimento de mundo e dizem respeito à relação que se estabelece entre o texto e o seu contexto. Esses elementos são necessários para se obter a coerência mas não são os únicos responsáveis para dar o significado a uma narrativa. De acordo com os mesmos autores, a coerência se constitui ao mesmo tempo em termos semânticos, pragmáticos e sintáticos. Dessa forma, a coerência e a coesão estão intimamente ligadas no processo de produção e compreensão textual.

Ainda segundo os mesmos autores, a textualidade é um fenômeno lingüístico que se constitui a partir da coerência e da coesão presentes nos textos veiculados nas práticas sociais as quais se encontram inseridos. O texto prescinde um certo grau de coerência para estabelecer o envolvimento dos vários componentes interpessoais com outras formas de influência na situação da fala. A coesão é citada como a parte interna do texto, é aquela que conecta as frases para garantir o desenvolvimento proposicional, enquanto a coerência diz respeito aos contextos relatados no texto.

Cada tipo de texto tem seu próprio estilo ou esquema, o que distingue de outros gêneros (Gonçalves e Dias, 2003). O texto, de acordo com essas autoras é muito mais do que uma simples seqüência de enunciados; cada estilo de texto envolve conteúdo, função social, organização lingüística e componentes estruturais específicos que o definem e o diferenciam dos demais. Em histórias, por exemplo, a coerência está relacionada à presença de componentes estruturais, como: descrição da cena, dos personagens, cadeia de

eventos/trama, desfecho e resolução da trama. Esses elementos devem estar em um enredo coerente e lógico, com relações de causalidade (Spinillo e Martins, 1997).

A história, é um gênero de texto que possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição bastante preciosos, sendo possível especificar seu início, desenvolvimento e final, apresentando características peculiares, como: organização lingüística e componentes estruturais. Ao produzir uma história, a coerência envolve considerar seus princípios de constituição, ou seja, seus elementos estruturais que caracterizam um gênero narrativo específico (Gonçalves e Dias, 2003; Spinillo e Martins, 1997). A coerência está relacionada também a componentes estruturais que caracterizam um determinado tipo de narrativa. Um dos aspectos essenciais no processo de constituição de sentido é o tópico ou tema central sobre o qual o texto é discorrido. No caso de uma história, a organização dos eventos gira em torno de um tópico que deve ser mantido na totalidade da narrativa. (Gonçalves e dias, 2003).

De acordo com Spinillo e Martins (1997), quando o narrador deixa de incluir alguns desses elementos estruturais próprios do gênero narrativo ou quando não os articula de forma adequada, pode-se dizer que o texto será menos coerente. Assim, sugere-se uma relação entre esquema narrativo e coerência, apontando a necessidade de considerar os aspectos macro-linguísticos a um determinado gênero de texto.

Considerando os componentes estruturais da história, os fatores que parecem estar envolvidos no estabelecimento da coerência são: manutenção dos personagens ao longo da narrativa; relação entre os eventos narrados, que contribuem para a unidade da narração; relação entre os personagens presentes no desenvolvimento da história e seu desfecho (Spinillo e Martins, 1997). Como afirmam Spinillo e Martins (1997), em termos cognitivos, ao produzir um desfecho compatível e coordenado, três processos são

realizados concomitantemente pelo produtor: o que está sendo produzido no momento; o que já foi produzido e relação entre o que está sendo produzido com o que foi produzido. Em uma história coerente, o esforço do narrador recai sobre a tentativa de preservar em sua mente uma cadeia narrativa anteriormente elaborada e o estabelecimento de relações entre as diversas partes da história, coordenando-as e integrando-as. Do ponto de vista lingüístico, a coordenação e a integração dessas relações precisam ser expressas através de marcas lingüísticas características de cada texto.

A prática de contar uma história é um dos muitos usos da língua em nossa sociedade e se constitui em uma prática cultural que adquire tanto uma função social, viabilizando a preservação da cultura de uma civilização, como uma função de reorganizar a experiência pessoal (Gonçalves e Dias, 2003). Os modelos cognitivos, segundo esses mesmos autores são aprendidos por meio da experiência diária. Além do conhecimento de mundo, existe também o conhecimento científico, aprendido nas escolas e nos livros. Para que se possa estabelecer a coerência textual, é necessário que haja uma correspondência entre o conhecimento ativado pelo conhecimento de mundo. É o conhecimento de mundo favorece o processo de compreensão que se realiza por meio da construção do mundo textual, da articulação entre os elementos do texto e do estabelecimento da continuidade de sentido (Gonçalves e Dias, 2003).

Os aspectos da coerência relacionados à leitura e a escrita foram pesquisados por Spinillo e Martin (1997), que estudaram histórias elaboradas por crianças de 6-7 anos. Os autores observaram que o desenvolvimento da coerência se relaciona à aquisição de leitura e da escrita. Outro estudo relacionado à coerência foi realizado por Gonçalves e Dias (2003) que investigaram o desenvolvimento da coerência textual relacionada a aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos, de 15 a 45 anos, matriculados no ensino básico, de

acordo com indicadores específicos agrupados em um sistema de análise que expressa diferentes níveis no estabelecimento da coerência. As autoras observaram que aqueles estudantes que estavam em um ciclo mais avançado, apresentaram melhor coerência textual do que aqueles em um ciclo inferior, independente da idade, comprovando a influência do processo de leitura e escrita no desenvolvimento da coerência.

O ADOLESCENTE

Adolescência refere-se ao período que se situa, psicológica e culturalmente entre a infância e a vida adulta, em que ocorre a fase terminal do crescimento biológico—aproximadamente 11-12 anos para as meninas e 12-13 anos para os meninos (Bossa, 1998). Segundo as mesmas autoras, neste período iniciam-se mudanças biofisiológicas que culminam em mudanças psicossociais aos 18-19 anos para as moças e 20-21 anos para os rapazes.

Independente de sua vontade, o adolescente passa por mudanças no corpo que implicam em comportamentos novos e diferentes em sua convivência em família, na escola e que por sua vez geram mudanças nos limites com os quais se defronta, e nas suas próprias necessidades (Picarone, 2003, Limongi, 1998). Segundo Picarone (2003) e Bossa, (1998), tais mudanças corporais iniciam-se no sistema endócrino, causando um crescimento rápido e desigual das diferentes partes do corpo, acarretando uma aparência desengonçada e desajeitada, principalmente nos meninos. Estes se preocupam principalmente com a forma física e habilidades esportivas, enquanto que as meninas se preocupam com o peso, formas e beleza.

Ainda segundo a autora, na puberdade, as mudanças corporais fazem com que o próprio corpo seja a principal fonte de estímulos para o jovem e tais modificações dificultam sua concentração em assuntos escolares. Pode haver, nessa fase, principalmente na 5ª série, um baixo rendimento escolar, cuja causa é a mudança biológica.

De acordo com os relatos de Limongi (1998), enquanto o adolescente muda (o comportamento, a linguagem, os aspectos físicos e biológicos se modificam), o meio e as exigências feitas também mudam. Quanto à escola as mudanças podem ser consideradas um marco. Fica claramente delimitada a mudança de fase de vida: até dez anos, freqüentando a quarta série, o menino e a menina eram crianças, cuidados e protegidos por um ou dois professores, que se responsabilizavam pela maioria dos acontecimentos em sala de aula. No ano seguinte, eles mudam, muitas vezes, de prédio dentro da escola, de período ou mesmo de escola. Enfrentam vários professores que são responsáveis pelas matérias que ministram e não pela classe toda, que mudam a cada cinquenta minutos. Possuem período maior de lanche, exigências diferentes, com volume maior de tarefas e avaliações. Além disso,, ainda segundo a autora, observa-se a mudança de competitividade entre os colegas de classe, tornando-se mais acirrada e a expectativa tida pelos vários professores de falar e escrever bem, não apresentado mais “erros de português”. Este fato é esperado com relação às concordâncias verbais e nominais, emprego de pronomes, etc., além de um pensamento organizado onde se pode identificar o início, o meio e o fim das idéias expostas em frases com estrutura gramatical adequada e completa.

Nesta fase é importante que a família e a escola se unam para promover o equilíbrio frente às novas exigências de seu filho (a) e contribuir positivamente para o seu crescimento como indivíduo e ajuda-lo a desenvolver comportamentos sociais aceitáveis. Os padrões de interação da família necessitarão de transformações, como permitir maior

autonomia ao adolescente, flexibilidade e uma recusa do adulto acarreta em um padrão de interação crônico, levando a um desequilíbrio das relações familiares (Macedo, 1998, Limongi, 1998 e Picarone, 2003). Com relação à escola, na 5ª série é que as mudanças começam e irão terminar no final do ensino fundamental. Essa instituição tem o papel de, além de transmitir conteúdos escolares e culturais, trabalhar também convívios em grupo, cooperação, respeito pelos semelhantes, amizade e outros sentimentos para se viver em sociedade.

A partir da quinta série, com as mudanças no funcionamento da escola, espera-se maior autonomia por parte dos alunos, mas nessa fase, apesar do aumento dos conteúdos escolares, os estudantes passam a se interessar por outros assuntos além da esfera pedagógica. O dia-a-dia escolar sofre influências de fatores sexuais, afetivos, econômicos, ideológicos e sociais. Em consequência disso, a escola deixa de ser o eixo central da vida do adolescente (Bossa, 1998, Picarone, 2003). Outro fator relacionado à escola, seria que os professores possuem a preocupação em fazer com que o aluno aprenda, mas não levam em consideração aspectos afetivos, cognitivos e motores.

As mudanças ocorridas nesta fase vão refletir na linguagem oral e escrita dos estudantes (Limongi, 1998). Segundo a autora, desde a pré-adolescência, a linguagem, tanto oral quanto escrita, já está dominada pelos adolescentes e problemas referentes à compreensão e estruturação de textos não deveriam mais ocorrer. As dificuldades de linguagem, quando presentes, podem estar ligadas a questões de aprendizagem.

O desenvolvimento da linguagem está em plena construção na adolescência e continua até a fase adulta (Limongi, 1998 e Picarone, 2003). O processo é gradual, com mudanças sutis, porém significativas (Picarone, 2003). As áreas que mais sofrem mudanças são: semântica, sintaxe e pragmática. Nesta fase, ocorre o entendimento e o uso de

estruturas sintático-semânticas complexas, linguagem figurada, provérbios, linguagem abstrata, capacidade de persuadir, negociar e uso de gírias. Isto ocorre porque, nesta fase, o pré-adolescente passa a fazer parte da “vida adulta”, ou seja, passa a viver mais sociedade, em grupos, tocando idéias, expondo opiniões, fazendo questionamentos a respeito dos acontecimento e refletindo sobre eles.

Quanto à sintaxe, há o aparecimento e o desenvolvimento de orações relativas e orações adverbiais. Há uma diversificação das formas sintáticas já disponíveis, assinalando condições hipotéticas e condicionais (se...então), conjunções (e), disjunções (ou), aumento do tamanho da oração, havendo presença e número de subordinadas na mesma oração (Limongi, 1998). A partícula proposicional também terá pleno desenvolvimento nessa fase. Na conversação, o número de palavras utilizadas está entre dez e doze e na linguagem escrita aproximadamente quatorze nas séries mais adiantadas. De acordo com relatos da autora, muitas vezes, o pré-adolescente acaba por fazer uso mais restrito das possibilidades que tem de expressar sua linguagem construída.

A linguagem escrita é um aspecto fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças e adolescentes em idade escolar e passa a ocupar um papel cada vez mais importante no desenvolvimento. Com pouca leitura, os estudantes têm menos chance de aumentar o vocabulário, prejudicando suas habilidades comunicativas, o que seria o ponto central dos problemas apresentados pelos estudantes na escola. Estes problemas de comunicação podem estar na compreensão, formulação e/ou na produção da linguagem.

A “ América Speech Hearing Association” (ASHA,2003) define a linguagem como um sistema simbólico, dinâmico e complexo, descrito por cinco parâmetros: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. De acordo com a APEL (2003), estes componentes também estão presentes na linguagem escrita, embora se apresentem de

maneira distinta. A leitura, a escrita e a ortografia requerem um nível de consciência e de reflexão sobre a linguagem mais ativos, não exigidos para a consciência falada. A linguagem escrita é descontextualizada, possui uma sintaxe e uma semântica mais elaborada e requer maior foco na estrutura lingüística para se chegar a compreensão da informação.

A leitura é uma atividade lingüística, em que as crianças possuem maior chance de aprendizado quando expostas a ela. Isto ocorre porque na linguagem escrita o vocabulário é diferenciado, contendo palavras de baixa ocorrência na linguagem oral, palavras abstratas e estruturas sintáticas mais complexas.

Os “erros” de português, englobando-se as concordâncias nominais e verbais quanto a número e gênero, adequação no uso dos tempos verbais quanto a número e gênero, adequação no uso de tempos verbais, dos pronomes oblíquos, das conjunções, tornando-se o grande problema não só dos professores de português, como de outras matérias. De acordo com Limongi (1998), os professores relatam que estas dificuldades têm como base o fato de as crianças não perceberem a relação existente entre todas as regras e formalizações aprendidas e o português que falam e ouvem. Outro fator que é observado pelos professores é o fato de que o aluno muitas vezes expressar por escrito um pensamento de forma organizada e coerente.

Uma área que os adolescentes também apresentam dificuldades é o estabelecimento de relações entre as diferentes linguagens para expressar um pensamento ou um problema, como se observa na linguagem oral, na linguagem escrita e na linguagem matemática. Cada uma dela possui características próprias e específicas e é importante que tais relações se tornem conscientes para o indivíduo para que este realize essas três expressões de linguagem de forma eficiente (Limongi, 1998). O professor tem um importante papel de

organizador dos conhecimentos passados e adquiridos pelo aluno, isso ocorre também com relação à linguagem.

Com relação às pesquisas na área da linguagem na adolescência, é escassa a quantidade de trabalhos encontrados, tanto nacionais quanto internacionais. Foram pesquisadas bases de dados da biblioteca da PUC- Campinas, BIREME, SCIELO (Brasil, Venezuela, Porto Rico), USP, UNICAMP, MEDLINE não havendo sucesso na aquisição de pesquisas na área da linguagem em adolescentes. Muitos são os trabalhos realizados com adolescentes, porém enfocando comportamento, violência, gravidez, transtornos de alimentação, conduta não havendo quase nenhum relatando o desenvolvimento da linguagem e do discurso do adolescente. A maioria dos trabalhos realizados foram com pré-escolares e adultos, tendo como foco patologias, transtornos, dificuldades encontradas nessas fases.

Picarone (2003) pesquisou a procura de palavras no discurso de adolescentes. Nesta pesquisa havia dois grupos de adolescentes, na faixa etária de 12 anos a 12 e 11 meses, que freqüentavam a sexta série do ensino fundamental. Os dois grupos foram diferenciados pela habilidade de compreensão de leitura: no primeiro grupo, haviam 10 estudantes que apresentavam dificuldades sistemáticas na compreensão de leitura de textos narrativos e informativos e o grupo 2 era formado de estudantes que eram considerados pelos professores como hábeis na compreensão de leitura de textos narrativos e informativos. A autora relatou que ambos os grupos apresentaram o mesmo perfil de produtividade de linguagem adequada e alto índice de comportamento específicos de procuras de palavras. Este comportamento foi menor em crianças de idade inferior (em média 12 anos) e o comportamento de substituição de palavras teve uma diferença significativa entre os dois grupos, o que os diferenciou, uma vez que o teste de procura por palavras não diferenciou

os dois grupos. Essa substituição de palavras, segundo a autora, pode ter ocorrido por um problema na elaboração da rede semântica, que influencia fortemente na compreensão da leitura.

Um outro trabalho que relata a linguagem dos adolescentes foi realizado por Freitas (2005). Esta pesquisa teve como objetivo a compreensão de sites produzidos por adolescente, como espaços de leitura/ escrita e subjetivação. Foram listados sites encontrados em uma busca pela internet produzidos por adolescentes estes foram analisados de acordo com a abordagem sócio-histórica. Este tipo de produção, segundo com a autora, origina diversas formas de textualidade e gêneros discursivos, favorecendo o diálogo entre textos e entre pessoas. Este tipo de construção favorece, por meio de leitura/escrita digital, novas formas de interação e possibilidades para a constituição da subjetividade, uma vez que este trabalho permitiu conhecer e construir uma visão mais ampla da leitura e da escrita como instrumentos culturais e processuais que se fazem pelo aparato técnico da internet e compreender os sites construídos/produzidos por adolescentes como um espaço de produção de leitura/escrita.

SOARES (1994) realizou um estudo em que verificava o uso de delimitadores convencionais, na produção oral e escrita de crianças de 3 a 9 anos, como um dos recursos responsáveis pela organização do texto em termos de planejamento e de instauração de um universo de discurso que possibilita a continuidade das entidades por ele introduzidas. Foram escolhidas 70 crianças, divididas em 4 grupos etários, com idades aproximadas de 3 a 9 anos, com escolaridade que vai desde o Maternal até a terceira série do ensino fundamental. Foram utilizados brinquedos e livros, em que as professoras contavam as histórias e as crianças reproduziram a mesma história: as pequenas reproduziram oralmente e as maiores na forma escrita. A autora concluiu com o trabalho que as crianças,

já aos três anos, começam a lidar com o conceito narrativo e com função estrutural e textual, como: orientar para um tipo particular de texto e introduzir o sujeito temático; o uso de diferentes tipos de recursos como referencia nominal, anáfora pronominal e zero não pode ser associado apenas as estratégias que visam distinguir papéis participantes de uma narrativa, pois estes recursos são utilizados com a finalidade de estabelecer coesão.

Quanto a pesquisas internacionais, foi realizado um trabalho no Institute of Phonetic Sciences, da Universidade de Amsterdan, que estudou a fala e a escrita de oito sujeitos, 4 homens e 4 mulheres, selecionados para segmentação fonêmica, de acordo com idade, que variou de 15 a 66 anos, sexo e qualidade da gravação. Nessa gravação foram analisados os fatores relacionado a: nível de sentenças, nível de palavras, sílabas e fonemas. Todos os participantes tinham como língua materna o alemão. Os estilos dos oito falantes foram gravados um por um numa seqüência informal para formal, sendo: uma história informal face-a-face com o entrevistador; ler uma narrativa sem contato com o entrevistador; ler em voz alta uma história narrativa, uma lista de todas as sentenças da narração; pseudo-palavras, com palavras retiradas do texto; uma lista de sílabas distintas, retirada da lista de palavras; uma lista de seqüências idiomáticas e letras isoladas com ordem fixa. O autor observou que a narração informal difere da escrita, em certos aspectos como: o marcador de plural aparece na escrita formal, mas pode não aparecer na fala informal, sendo considerado um artefato ortográfico da escrita. Outro fator encontrado foi que houve poucos casos de consoantes nas sílabas fortes no final das palavras e, na fala informal, houve casos de redução, coarticulação e erros que foram considerados imperfeições que mostram com é a fala real, que difere da escrita.

Com base no aqui exposto foram definidos os objetivos desta pesquisa.

OBJETIVO

Objetivo Geral

Esta pesquisa tem por objetivo caracterizar a linguagem oral e escrita de estudantes de 5ª série do ensino fundamental.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

- Descrever a linguagem oral a partir da descrição oral de uma figura, considerando: estrutura sintática (construções gramaticais), elementos de coesão, discurso (personagens, enredo, tema, desfecho);
- descrever a linguagem escrita a partir da descrição escrita de uma figura, considerando os seguintes aspectos: estrutura sintática (construções gramaticais), elementos de coesão, discurso (personagens, enredo,tema, desfecho);
- comparar o comportamento verbal oral e escrito dos estudantes quanto à escolaridade e quanto ao gênero.

MÉTODO

Sujeitos

Foram sujeitos desta pesquisa, estudantes de 5ª série, do ensino fundamental, de uma escola particular do interior do Estado de São Paulo. A amostra foi constituída de 13 estudantes da 5ª série, sendo 9 do sexo feminino e 4 do sexo masculino em cada série, que não apresentavam quaisquer dificuldades nas áreas de leitura, escrita, fala e linguagem. Assim, foram excluídos da amostra os sujeitos que apresentaram problemas neurológicos, sensoriais, psicológicos e comportamentais. Esses dados foram fornecidos pela professora, anteriormente à realização da prova.

Material

Para a realização da pesquisa, foi solicitada a autorização da escola e enviado aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação dos filhos na realização da pesquisa. Este trabalho possui aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com protocolo nº 325/04.

Para a coleta de dados referentes à linguagem foram utilizadas duas figuras reproduzidas da tese de doutorado de Santiago (1977), intitulada: “Eficiência do treino para o desenvolvimento do repertório verbal em carentes culturais: implicações para o Contexto Educacional”. Essas figuras estão desenhadas em uma folha branca, com tamanho do papel A4 e são coloridas.

A produção oral foi registrada em um gravador PANASONIC RQ-L 31 e a produção escrita foi registrada em uma folha de sulfite branca.

Procedimento

Com autorização da professora, um por um, os estudantes foram encaminhados à sala onde se encontrava a avaliadora. A avaliadora formulou a seguinte ordem: “Faça uma narrativa a partir desta figura que eu estou mostrando”. A história oral elaborada pela criança foi gravada pela pesquisadora. Após o término do discurso, a avaliadora mostrando a segunda figura solicitou: “Escreva uma narrativa a partir dessa figura.”. A história escrita ficará com a avaliadora.

Metade do grupo pesquisado começou a narrativa oralmente e depois graficamente e a outra metade realizou o processo inverso. Todos os sujeitos que foram autorizados realizaram a prova. Por meio de sorteio equi-probabilístico serão identificados aqueles que constituirão a amostra.

Anteriormente à realização da coleta de dados, foi realizada uma pesquisa piloto, com um sujeito da 5ª série, para avaliação do material a ser utilizado.

Análise dos dados

As estruturas sintáticas, incluídas no tópico comportamento verbal, foram analisadas de acordo com os seguintes tópicos: quantidade de linhas e parágrafos utilizados pelos sujeitos; tipos de orações realizadas pelas crianças. As orações foram classificadas em: oração absoluta, oração principal, oração coordenada, oração subordinada.

A análise foi realizada também por dois juízes, uma professora universitária, doutora em Psicologia e graduada em fonoaudiologia com formação também em letras, e uma fonoaudióloga, com especialização em Linguagem. Cada juiz recebeu três redações,

escolhidas por meio de sorteio equiprobabilístico e as instruções com os mesmos procedimentos realizados pela pesquisadora.

Também foram analisados os elementos coesivos visando-se identificar quais os tipos utilizados pelos estudantes na estruturação do discurso.

Para análise dos elementos de estruturação do discurso utilizados pelos estudantes, foram considerados, de acordo com o estudo realizado por Spinillo e Martins (1992): personagens, manutenção do tópico, trama/evento principal e desfecho. Esta análise também foi realizada por dois juízes, uma profissional graduada em relações públicas e uma fonoaudióloga com especialização em Linguagem. Para esta análise, foram utilizadas as produções anteriormente citadas.

As análises dos juízes foram comparadas por meio do teste de correlação de Spearman (1958) e este do χ^2 visando-se verificar a significância da relação dos resultados.

RESULTADOS

Concordância entre Juízes

A produção dos sujeitos da pesquisa, tanto a oral quanto a escrita, foi analisada por dois juízes, independentemente, o que assegura a fidedignidade e validação dos resultados (Drew,1980). No procedimento utilizado nesta pesquisa, não ocorreu interferência da opinião de um juiz sobre o outro, prevalecendo em cada análise a decisão de um único elemento, com base na definição das categorias.

Para análise pelo segundo juiz foram destacados, por meio de sorteio equiprobabilístico, a produção oral e escrita de três alunos. Junto com o material dos alunos, foi também enviada a descrição do método da pesquisa, visando permitir o acesso ao delineamento da pesquisa e aos conceitos das categorias de análise.

Foram juízes da pesquisa, a própria pesquisadora e uma profissional fonoaudióloga, com formação em letras e doutora em Psicologia.

Para se verificar se houve diferença significativa entre as duas análises, foi realizado o teste não-paramétricos de correlação de Spearman (1958). Os resultados da análise demonstraram ocorrência de Correlação positiva significativa $r_s=1$ (para $N=4$, $r_c=1$) com não rejeição da hipótese básica, estando as duas análises relacionadas.

Tabela 1: Análise dos juízes em relação à produção escrita

ESCRITO												
SUJEITOS	AO		OP		OC		OS		LINHAS		PARAGR	
	J 1	J 2	J1	J2	J1	J2	J1	J2	J1	J2	J1	J2
S1	3	3	2	2	12	12	3	3	18	18	5	5
S2	14	20	7	10	27	22	13	9	52	52	21	21
S3	5	5	17	13	28	36	28	24	57	57	15	15

Tabela 2: Análise dos juízes em relação à produção oral

SUJEITOS	AO		OP		OC		OS	
	J 1	J 2	J1	J2	J1	J2	J1	J2
S1	0	0	1	0	5	7	1	0
S2	7	7	13	10	30	35	24	22
S3	3	3	5	5	14	13	15	16

* Correlação positiva significativa

Os resultados serão apresentados pela descrição percentual das ocorrências dos diferentes itens analisados. Para verificar se foi significativa a distribuição dos diferentes tipos de orações, foi aplicado o teste de Correlação de Spearman (Siegel, 1975), tendo-se como hipótese básica ($H_0=0$) a presença de correlação e hipótese alternativa $H \neq 0$, para um nível de significância (n.sig) 0,05, próprio para ciências humanas.

Na análise da produção discursiva, foi observado que a produção escrita das meninas apresentou uma extensão maior que a dos meninos. Já na comunicação oral, o discurso dos meninos foi mais longo.

Na elaboração do discurso escrito, em um total de 224 orações as meninas priorizaram as orações coordenadas, 66,07% (N= 148), seguindo o uso da subordinação, 16,96% do total das produções (N=38), das orações principais, 10,71% (N=24) e orações absolutas, 6,25% (N=14) (Tabela 3). Na produção oral (Tabela 4), o discurso das meninas apresentou sete orações absolutas, 16 orações principais, 45 orações subordinadas e 129 orações coordenadas. Em relação à produção oral, ocorreu o predomínio de orações coordenadas (65,48%), seguida das orações subordinadas (22,8%), orações principais (8,12%) e orações absolutas (3,5%).

coordenadas (65,48%), seguidas de orações subordinadas (22,8%), orações principais (8,12%) e orações absolutas (3,5%).

Tabela 3: Produção escrita dos sujeitos do sexo feminino

SUJEITOS	OA		OP		OC		OS		TOTAL		Linhas	Parágrafo
	N	%	N	%	N	%	N	%				
S1	3	15,78	2	10,52	12	63,15	2	10,52	19	18	5	
S2	2	5,88	1	2,94	28	82,35	3	8,82	34	17	1	
S3	0	0	5	9,61	36	69,23	11	21,15	52	60	7	
S4	5	16,12	0	0	24	77,41	2	6,45	31	27	14	
S5	0	0	3	12	17	68	5	20	25	15	1	
S6	1	7,14	4	28,51	5	35,71	4	28,57	14	10	3	
S7	2	22,22	3	33,33	1	11,11	3	33,33	9	10	1	
S8	0	0	3	13,63	16	72,72	3	13,63	22	16	4	
S9	1	5,55	3	16,66	9	50	5	27,77	18	13	2	
TOTAL	14	6,25	24	10,71	148	66,07	38	16,9	224	186	38	

Tabela 4: Produção oral dos sujeitos do sexo feminino

SUJEITOS	OA		OP		OC		OS		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
<i>S1</i>	0	0	0	0	4	100	0	0	4
<i>S2</i>	2	1,9	7	6,66	71	67,61	25	23,8	105
<i>S3</i>	3	7,31	3	7,31	24	58,53	11	26,82	41
<i>S4</i>	0	0	1	20	3	60	1	20	5
<i>S5</i>	1	2,85	1	2,85	13	37,14	2	5,71	17
<i>S6</i>	1	7,14	3	21,4	7	50	3	21,42	14
<i>S7</i>	0	0	0	0	3	60	2	40	5
<i>S8</i>	0	0	1	33,33	1	33,33	1	33,33	3
<i>S9</i>	0	0	0	0	3	100	0	0	3
<i>Total</i>	7	3,5	16	8,12	129	65,48	45	22,8	197

Quanto aos meninos, o conteúdo da produção escrita foi expresso por meio de orações absolutas, 19,35% (N=30), orações principais, 14,8% (N=23), orações subordinadas, com 20% (N=31) e o predomínio de orações coordenadas 45,80% (N=71). Já na produção oral, observou-se oito orações absolutas (6,06%), sete orações principais (5,3%), vinte e três orações subordinadas (17,4) e, como na escrita, o predomínio das orações coordenadas com noventa e quatro orações realizadas (71,2%).

Tabela 5: Produção escrita dos sujeitos do sexo masculino

SUJEITOS	OA		OP		OC		OS		TOTAL	LINHAS	PARAGR
	N	%	N	%	N	%	N	%			
<i>S1</i>	5	20,83	7	29,16	4	16,6	8	33,33	24	17	8
<i>S2</i>	19	32,20	5	8,47	19	32,20	7	14	50	52	21
<i>S3</i>	5	7,35	8	11,76	42	61,76	13	19,11	68	57	17
<i>S4</i>	1	7,69	3	23,07	6	46,15	3	23,07	12	12	5
<i>Total</i>	30	19,35	23	14,8	71	45,8	31	20	155	138	51

Tabela 6: Produção oral dos sujeitos do sexo masculino

SUJEITOS	AO		AP		OC		OS	TOTAL
	N	%	N	%	N	%		
<i>S1</i>	2	10	0	0	18	90	0	20
<i>S2</i>	3	3,94	4	5,26	48	63,15	12	67
<i>S3</i>	3	7,89	3	7,89	23	60,52	4	33
<i>S4</i>	0	0	0	0	5	41,66	7	12
<i>Total</i>	8	6,06	7	5,3	94	71,2	23	132

Observando a produção escrita das meninas, verificou-se que a estudante S3 produziu um texto longo, com 60 linhas e sete parágrafos, num total de 52 orações. Na sua produção, houve o maior número de orações coordenadas, totalizando 69,23% (N= 36) e

Observando a produção escrita das meninas, verificou-se que a estudante S3 produziu um texto longo, com 60 linhas e sete parágrafos, num total de 52 orações. Na sua produção, houve o maior número de orações coordenadas, totalizando 69,23% (N= 36) e com menor ocorrência as orações subordinadas, 21,15% (N= 11) e orações principais, com 9,61% (N=5). Os sujeitos S2 e S4 também produziram um texto longo (N= 17 e 27, respectivamente), com grande quantidade de orações (n= 34 e 31, respectivamente) porém com predomínio de orações coordenadas (S2=82,35% (N=28) e S4=77,41 (N=24)) e pequena quantidade dos outros tipos de orações (Tabela 3).

Os sujeitos S5, S6 e S9, embora produzindo um texto menor que dos sujeitos citados acima, com um número de orações igual a N=25, N=14 e N=18 nesta ordem, apresentaram equilíbrio entre os tipos de orações utilizadas- o S5 utilizou 17 orações coordenadas (68%), 5 orações subordinadas (20%), 3 orações principais (12%); o S6, utilizou 5 orações coordenadas (35,71), quatro orações subordinadas (28,57%), quatro orações principais (28, 51%) e uma oração absoluta (7,14%) e o S9 utilizou 9 orações coordenadas (50%), 5 orações subordinadas (27,77%), três orações principais (16,66%) e uma oração absoluta (5,55%).

Os sujeitos S1 e S7 produziram um texto menor em relação aos sujeitos acima, porém sua produção foi predominantemente de orações coordenadas e um número pequeno dos outros tipos de orações (S1= 19 orações, com 12 OC (63,15%), duas OS (10,52%), duas OP (10,52%) e três AO (15,78%); S7= nove orações, com uma OC (11,11%), três OS (33,33%), três OP (33,33%) e duas OA (22,22%).

A análise estatística do resultado obtido a partir discurso escrito das meninas, teve como objetivo verificar a significância da distribuição dos diferentes tipos de orações, linhas e parágrafos (Tabela 7).

Na comparação entre oração absoluta e oração principal, o valor observado $r_s = -0,64$ e entre OA e OS ($r_s = -0,74$, $n=9$) superou o $r_c = 0,60$, permitindo rejeitar H_0 , e portanto, afirmar que as orações absolutas e as principais e subordinadas acusam correlação negativa na população da qual constituem amostra. Foi observado na comparação entre OA e OC, que o $r_s = -0,12$ não superou o $r_s = 0,60$, portanto não existe rejeição de H_0 . Também não foi significativo, OA e linhas ($r_s = 0,16$), OA e parágrafos ($r_s = 0,21$).

O resultado, comparando OP e OC ($r_s=0,19$), OP e linhas ($r_s=-0,23$), OP e parágrafo ($r_s= 0,02$) não superou o crítico e portanto não acusam relacionamento na população da qual constituem uma amostra. Na comparação entre OP e OS do discurso escrito das meninas, o calculo da correlação teve como resultado um $r_s= 0,85$ que superou o crítico, estando pois relacionadas na amostra.

A comparação dos resultados de OC e OS, $r_s= 0,21$ não superou o $r_c=0,60$, portanto não existe rejeição de H_0 , as orações coordenadas e as orações subordinadas não acusam relacionamento na população. O mesmo resultado foi encontrado nas comparações entre OC e linhas ($r_s= -0,23$), OC e parágrafos ($r_s=0,02$). A mesma situação foi observada na análise da correlação entre OS e linhas cujo resultado $r_s= -0,14$ não superou crítico, sem rejeição de H_0 e acusam relacionamento na população da qual constituem amostra.

O mesmo ocorre entre OS e parágrafos ($r_s= -0,19$) e linhas e parágrafos ($r_s= -0,14$). Já o resultado obtido da comparação entre linhas e parágrafos ($r_s= 0,70$) superior ao $r_c= 0,60$ indica que existe rejeição de H_0 , e que as linhas e parágrafos acusam relacionamento na população da qual constituem uma amostra.

Tabela 7: Correlação entre tipos de orações,linhas e parágrafos discurso escrito meninas

	OA	OP	OC	OS	LINHAS	PARÁGRAFOS
OA	-	-0,64*	-0,12	-0,74	0,16	0,21
OP	-	-	0,19	0,85*	-0,23	0,02
OC	-	-	-	0,21	0,91*	0,35
OS	-	-	-	-	-0,14	-0,19
LINHAS	-	-	-	-	-	0,70*
PARÁGRAFOS						

Quanto à produção oral das meninas, constatou-se que S2 foi quem teve a maior produção oral, com 105 orações, sendo 71 OC (67,61%), 25 OS (23,80%), sete OP (6,66%) e 2 OA(1,90%), seguida dos sujeitos S3 e S5, em que S3, produziu 41 orações com 24 OC (58,53%), 11 OS (26,82%), três OP (7,31%) e três AO (7,31%) e S5 produziu 35 orações, com 13 OC (37,14%), duas OS (5,71%), uma OP (2,85%) e uma AO (2,85%). O S6, embora não tenha produzido tanto quanto os três anteriores, houve uma harmonia maior entre os tipos de orações, pois produziu 14 orações , sendo sete OC (50%), três OS (21,42%), 3 OP (21,4%) e 1 AO (7,14%).

Os sujeitos S4 e S7 obtiveram um desempenho intermediário, com cinco orações cada, porém S4, realizou 3 OC (60%), 1OS (20%) e 1OP (20%), enquanto que S7 realizou três OC (60%) e duas OS (40%). Os demais sujeitos, S1, S8 e S9, obtiveram um desempenho aquém dos outros sujeitos, pois S1 produziu 4 orações, sendo todas OC (100%), S8 , sendo três orações, sendo uma OC (33,33%), uma OS (33,33%) e uma OP (33,33%) e S9, também realizou 3 orações, sendo todas OC (100%) (Tabela 4).

A análise estatística de correlação entre os diferentes tipos de orações utilizadas pelas meninas em seu discurso oral teve como resultado correlação positiva significativa, evidenciando a ocorrência de relação na amostra analisada (Tabela 8).

Tabela 8: Correlação tipo de orações discurso oral meninas

	OA	OP	OC	OS
OA	-	0,82*	0,91*	0,88*
OP	-	-	0,69*	0,85*
OC	-	-	-	0,71*
OS	-	-	-	-

Quanto ao desempenho dos meninos na atividade escrita (Tabela 5), S2, foi quem produziu o texto mais longo, com 52 linhas e 50 orações, sendo 19 OC (38%), sete OS (14%), 19 OA (38%) e cinco OP (10%). O sujeito S3, embora tenha produzido um texto longo, com 57 linhas e 68 orações, fez uso predominante de OC, com 61,76% (N=42), seguida das OS, 19,11% (N=13), OP, 11,76% (N=8) e OA 7,35% (N=5). Embora a produção tenha sido menor que dos dois outros sujeitos, o texto de S1 teve o maior equilíbrio entre os tipos de orações, pois das 24 orações, foram encontradas oito OS (33,33%), quatro OC (16,6%), sete OP (29,16%) e cinco AO (20,83%). O sujeito S4 teve uma produção intermediária, pois produziu 12 linhas e 13 orações, sendo seis OC (46,15%), três OS (23,07%), três OP (23,07%) e uma OA (7,69%).

Quanto a produção oral, o sujeito S2 também teve a maior produção, realizando 67 orações, sendo 48 OC (71,64%), 12 OS (17,9%), quatro OP (5,97%) e três AO (4,47%). Porém entre os meninos, quem teve o maior desempenho foi S4, apesar da produção não ter sido longa. Este realizou sete OS (58,33%) e cinco OC (41,66%). O sujeito S3, produziu 33 orações, sendo 23 OC (69,69%), quatro OS (12,12%), três OP (9,09%) e três AO (9,09%). O sujeito S1, teve o desempenho abaixo do esperado, pois em 20 orações, 18 eram orações coordenadas (90%) e duas orações absolutas (10%).

Nos resultados obtidos por meio da análise do discurso escrito dos meninos, pode-se observar diferença não significativa em todas as comparações realizadas (Tabela 9). Na comparação entre OP e OA, observou-se que $r_s = 0,35$ não superou o crítico ($r_c=0,9$), e as orações absolutas não acusam relacionamento na população. portanto não existe rejeição de H_0 , em que as orações principais e as orações absolutas acusam relacionamento na

população da qual constituem uma amostra. O mesmo pode ser observado na maioria das comparações realizadas: OA e OC ($r_s=0,35$); OA e OS ($r_s=0,35$), OA e linhas ($r_s=0,65$) e OA e parágrafos ($r_s=0,95$); OP e OC ($r_s=0,40$); OP e Linhas ($r_s=-0,80$); OP e Parágrafos ($r_s=0,40$); OC e OS ($r_s=0,40$); OC e Linhas ($r_s=0,80$); OC e Parágrafos ($r_s=0,60$); OS e Linhas ($r_s=0,80$); OS e Parágrafos ($r_s=0,40$); Linhas e Parágrafos ($r_s=0,80$). A comparação realizada entre OP e OS ($r_s=1,00$) superou o crítico, havendo rejeição de H_0 .

Tabela 9: Correlação entre tipos de orações,linhas e parágrafos discurso escrito dos meninos

	OA	OP	OC	OS	LINHAS	PARÁGRAFOS
OA	-	0,35	0,35	0,35	0,65	0,95
OP	-	-	0,40	1,00*	0,80	0,40
OC	-	-	-	0,40	0,80	0,60
OS	-	-	-	-	0,80	0,40
LINHAS	-	-	-	-	-	0,80
PARÁGRAFOS	-	-	-	-	-	-

De acordo com a análise estatística realizada do discurso oral dos meninos, a maioria das comparações realizadas obtiveram correlação positiva (Tabela 10). Esse dado pode ser observado na comparação entre OA e OP, em que o $r_s=0,90$ superou crítico, havendo rejeição de H_0 , o que permite afirmar que as orações absolutas e principais acusam relacionamento na população constituinte da amostra. A correlação positiva pode ser observada também nas comparações entre: OA e OC ($r_s=0,95$); OP e OC ($r_s=0,95$); OP e OS ($r_s=0,95$). Já as comparações entre OA e OS ($r_s=0,75$); OC e OS ($r_s=0,80$) não superaram o crítico, não havendo rejeição de H_0 .

Tabela 10: Correlação tipo de orações discurso oral meninas

	OA	OP	OC	OS
OA	-	0,90*	0,95*	0,75
OP	-	-	0,95*	0,95*
OC	-	-	-	0,80
OS	-	-	-	-

Observou-se com os dados acima (Tabela 7) que, na atividade escrita, no grupo das meninas, S3 foi quem teve melhor desempenho, uma vez que realizou uma produção longa, com um grande número de orações (N= 52) e possuindo o maior número de orações coordenadas e subordinadas do grupo (N= 36; N= 11, respectivamente). Outros dois sujeitos, S6 e S9, apesar de não haverem produzido um texto extenso, obtiveram um equilíbrio entre os tipos de orações utilizadas, não havendo diferenças tão significantes quanto foi apresentado por S2 e S4 que, por terem feito um texto longo, utilizaram, de forma predominante, orações coordenadas.

Já na produção oral, constatou-se que S2 também realizou uma produção oral extensa, mas utilizou o maior número de coordenadas e subordinadas de todo o grupo (N_c= 71, N_s= 25, respectivamente), apesar do predomínio de orações coordenadas. Este predomínio também é observado na produção dos sujeitos S3 e S5, que realizaram a produção mais extensa depois de S2. Somente S6, com uma produção curta (N=14 orações) obteve um equilíbrio nos tipos de orações utilizados.

O restante dos sujeitos realizou uma produção curta, com predomínio ou total utilização de orações coordenadas.

Observa-se com isso, que S6, tanto na produção oral quanto na produção escrita, obteve o melhor desempenho, apesar de não ter sido extensa nenhuma de suas produções; S2 que, apesar de apresentar extensa produção, tanto oral quanto escrita, teve seu melhor desempenho na produção oral e S3 que também realizou extensa produção nos dois tipos,

obteve melhor desempenho na escrita e S9 que na escrita apresentou bom desempenho, na oral teve o pior desempenho do grupo.

No grupo dos meninos, observou-se que S2 teve a maior produção, tanto na parte oral quanto na parte escrita, porém com predomínio de orações coordenadas. O sujeito S1, obteve o melhor desempenho do grupo na parte escrita, com equilíbrio entre as orações, porém obteve o resultado mais baixo na produção oral do grupo e S4 realizou uma produção equilibrada na produção escrita e a melhor produção na parte oral. O sujeito S3 teve um desempenho muito abaixo do esperado, com uma produção extensa porém com predomínio de orações coordenadas.

Para melhor visualização estão representados o perfil da estrutura discursiva dos sujeitos desta pesquisa.

Figura 1: Tipo de Orações referente ao discurso oral das meninas

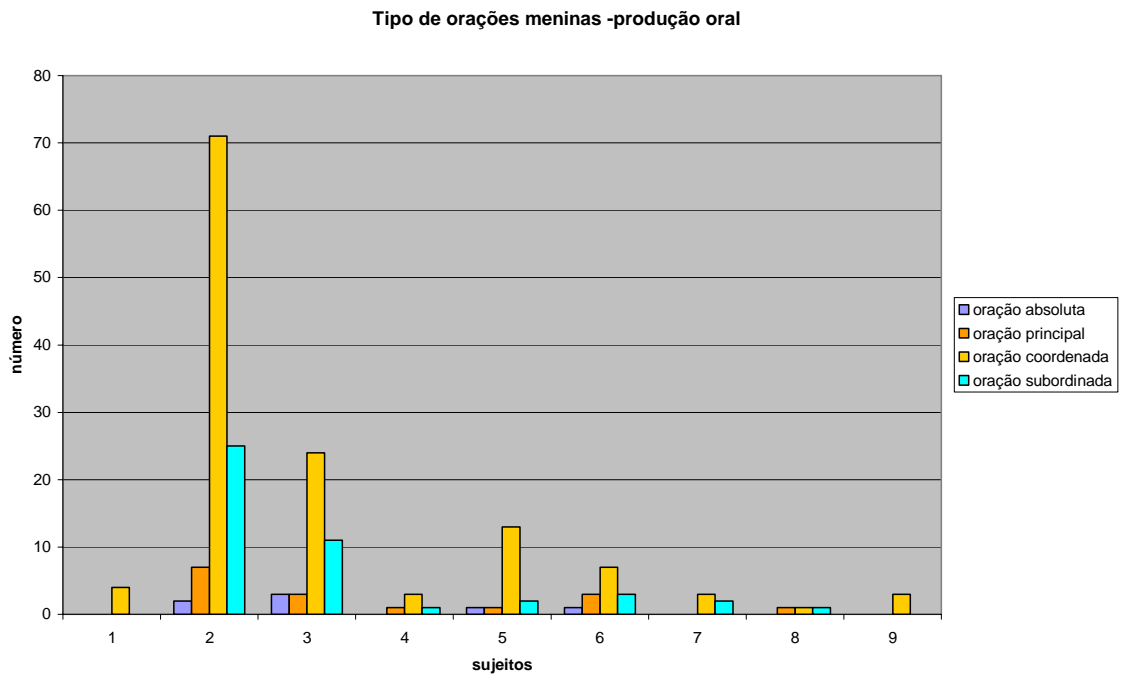


Figura 2: Tipo de orações referente ao discurso escrito das meninas

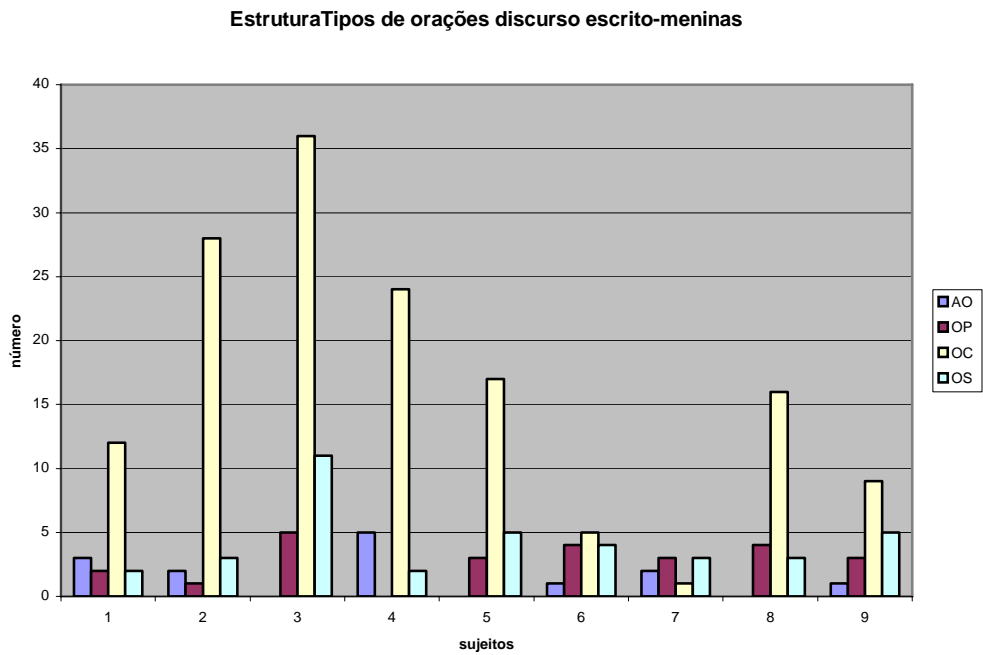


Figura 3: Tipo de orações referente ao discurso oral dos meninos

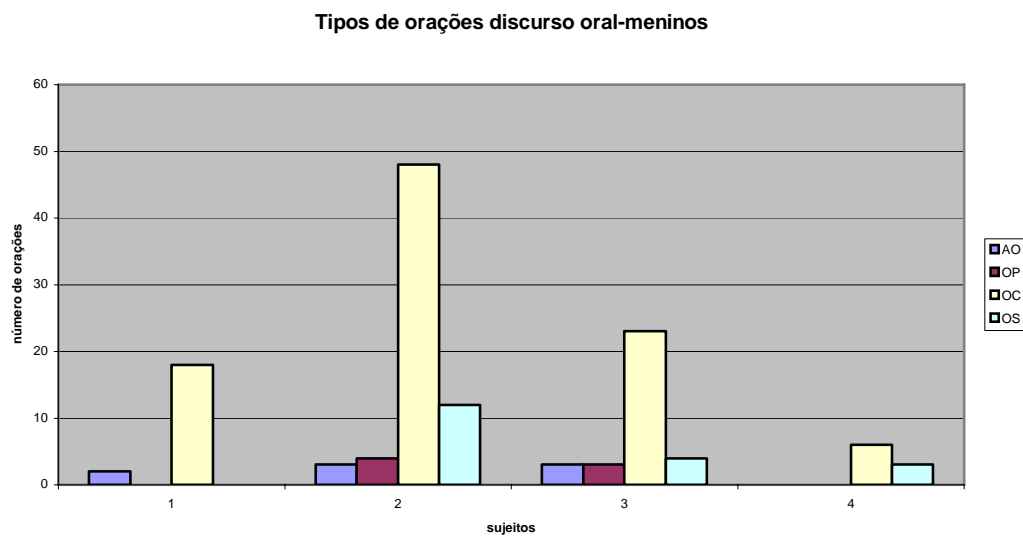
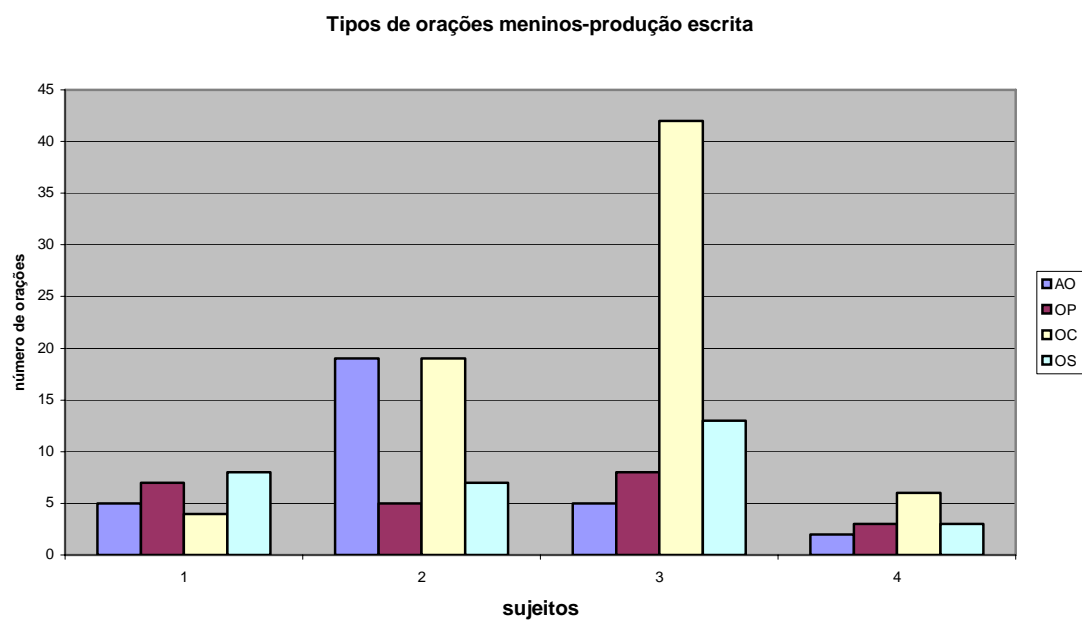


Figura 4: Tipo de orações referente ao discurso escrito dos meninos



De acordo com o Quadro de Complexidade Sintática, elaborada por Botel,.; Dawkins. e Graniwisky (1972), os sujeitos participantes da pesquisa, estão no nível de complexidade entre 0 e 1. Este fato ocorre uma vez que as produções, tanto orais como escritas tem sua estrutura constituída por sujeito-verbo-objeto ou complemento (adjetivo, advérbio), com a predominância das orações coordenadas, ligadas principalmente pelas coordenadas aditivas “e”, “mas”, “porque”. Apesar de alguns sujeitos apresentarem uma produção mais longa e/ou elaborada, todas foram classificadas entre esse nível de complexidade sintática.

ANÁLISE DO DISCURSO

A análise do discurso foi baseada no procedimento realizado por Spinillo e Martins (1997). Nesta análise também houve a participação de dois juízes para garantir a fidedignidade do estudo.

Comparando o resultado obtido da análise dos discursos de três sujeitos (os mesmos analisados para a estrutura sintática), foi observada concordância na maioria das análises realizadas tanto no discurso escrito, quanto no discurso oral. Para verificar se houve diferença significativa entre as duas análises, foi realizado o teste não-paramétricos de correlação de Spearman (1958). Os resultados da análise demonstraram ocorrência de Correlação positiva significativa $r_s=1$ (para $N=4$, $r_c=1$) com não rejeição da hipótese básica, estando as duas análises relacionadas.

A análise utilizada pelos juízes para a classificação do discurso dos estudantes foi:

1.Manutenção do personagem principal:

P1: Personagem principal indefinido, havendo vários personagens sem que seja possível definir o principal;

P2: personagem principal definido que desaparece no decorrer da história, podendo retomar ou desaparecer, substituindo por outro.

P3: personagem principal definido e mantido ao longo de toda a narração. Não é substituído até o final da história.

2. Manutenção do tema/tópico ao longo de toda a narrativa:

T1: tópico indefinido, podendo haver um tópico no início que é substituído por outro no decorrer da narrativa;

T2: há um tópico na início que é substituído por outro no decorrer da narrativa, porém é retomado ao final da história;

T3: permanência do tópico ao longo da história.

3. Evento/trama principal:

E1: observa-se um esboço de um evento ou presença de vários eventos sem que seja o principal. São seqüências de episódios ou ações que não se relacionam entre si.

E2: são vários eventos, difícil de definir o principal, mas há alguma relação entre eles.

E3: Presença de um evento principal, trama ou situação-problema central definido que rege toda a história e ações dos personagens.

4. Desfecho que finaliza e conclui a história:

D1: ausência de desfecho. A história é subitamente concluída;

D2: há a presença de desfecho, porém esse não apresenta relação com o evento principal;

D3: desfecho definido e estreita relação com o evento principal .

Produção: (nível)

N1: P1P2 OU P3; T1,E1,D1

N2: P1, P2 OU P3; T2;E1 ou E2; D1 ou D2

N3: P2 ou P3;T3;E2 ou E3; D2;

N4: P3;E3;T3;D3

Exemplo:

S4 (meninas):

Personagem: 1

Manutenção do tema: 1

Eventos: 1

Desfecho: 1

Nível: 1

S3 (meninos):

Personagem: 3

Manutenção do tema: 3

Eventos: 3

Desfecho: 3

Nível:4

Tabela 11: Análise do discurso oral e escrito dos estudantes

	MENINAS- ESCRITO					MENINAS ORAL				
	P	T	E	D	N	P	T	E	D	N
S1	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1
S2	1	1	1	2	1	1	3	2	2	2
S3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S5	1	1	2	1	1	3	3	3	3	4
S6	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4
S7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
S8	3	3	3	3	4	1	1	1	1	1
S9	3	3	3	3	4	1	1	1	1	1

	MENINOS- ESCRITO					MENINOS ORAL				
	P	T	E	D	N	P	T	E	D	N
S1	1	2	3	1	2	1	3	2	3	3
S2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1
S3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4
S4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Foi observado, de acordo com os referenciais de análise dos autores, que a maior parte das meninas (55,55%) obteve desempenho no nível 1, no discurso escrito e 66,66% no discurso oral. Três meninas (33,53%) obtiveram nível máximo (4) no discurso escrito e duas meninas (22,22%) no discurso oral. Apenas uma menina, tanto no discurso oral quanto no escrito apresentou nível 3 e nenhuma apresentou nível 2.

Quanto aos meninos, dois apresentaram nível 2 (50%) no discurso escrito e a mesma porcentagem foi encontrada no nível 1 para o discurso oral. Um estudante apresentou nível 4 (25%)tanto no discurso oral quanto no discurso escrito e um apresentou nível 3 para o discurso oral.

Observou-se predominância da classificação 1 para personagens, manutenção do tema e desfecho no discurso escrito e oral das meninas, com acréscimo do evento central no último (55,55P; 55,55%T; 55,55%D (escrito); 77,77%P; 66,66%T;66,66% E; 66,66%D). Esta classificação foi seguida da 3, encontrada em 33,33% de todos os fatores da análise no discurso escrito e em 22,22% de P,E ,D e 33,33% em T.

Nos meninos, houve predominância da classificação 1 em P (75%), tanto no discurso oral quanto no discurso escrito). Metade dos estudantes obteve essa classificação 1

Nos meninos, houve predominância da classificação 1 em P (75%), tanto no discurso oral quanto no discurso escrito). Metade dos estudantes obteve essa classificação 1 em T (oral e escrito) e em evento (oral). O nível 3 foi obtido em metade de E (escrito) e desfecho (oral).

A classificação 2 foi pouco utilizada tanto pelas meninas quanto pelos meninos, nos discursos orais e escritos.

A classificação em nível 1, apresentada pela maioria das meninas e por parte dos meninos, caracteriza-se, segundo os autores Spinillo e Martins (1997), por histórias em que há mudança de tópicos e de eventos que se sucedem desconectadamente, o que dificulta a compreensibilidade do texto.

Já a classificação 2, apresentada apenas por dois meninos, é diferenciado do anterior pelo fato de haver uma tendência de manter o tópico ao longo da narrativa, porém sem uma relação precisa com o desenvolvimento da história.

A classificação 3, apresentada por uma menina, tanto no discurso oral quanto no escrito e por um menino no discurso oral, é caracterizado pela manutenção do tópico e do evento ao longo da narrativa, mas o que prejudica a compreensibilidade é o fato do desfecho não ter relação com os eventos narrados.

E a 4, realizada por três meninas (discurso oral e escrito) e um menino (oral) tem como características a apresentação de uma cadeia narrativa conectada e centrada em um tópico definido sobre o qual há a conexão entre os eventos, personagens e desfecho, que possui estreita conexão com os eventos narrados no desenvolvimento da história.

De acordo com os autores, os níveis diferenciam-se de acordo com o nível de escolaridade que as crianças se encontram. Os níveis 1 e 2, apresentado pela maioria das crianças equivale as séries iniciais, correspondente às idades de 6-7 anos.

Ainda segundo os autores, os personagens não são diferenciadores de níveis, uma vez que os personagens são o ponto de partida para que a história aconteça. Já o tópico e o evento já são mais diferenciadores de níveis que os personagens uma vez que na produção de uma história coerente, tanto o tópico como o evento requerem estabelecer e manter pontos centrais em evidência no decorrer de toda a narrativa. Já o desfecho, aparece não só como um diferenciador dos níveis de coerência, mas também como uma dificuldade específica na qual a criança se depara ao produzir uma história coerente. A partir do relato dos autores, pode-se observar que tanto os meninos quanto as meninas obtiveram predominância da classificação 1 para personagens, tópico, evento e desfecho, porém em menor número, apareceu a classificação 3 para todos esses fatores para as meninas e para evento e desfecho para metade dos meninos. De acordo com os autores, a leitura e a escrita é um fator que interfere na produção de histórias coerentes pois, quanto mais exposta a criança está de situações que envolvem textos, mais oportunidades ela terá de produzir habilidades narrativas diversas.

ELEMENTOS COESIVOS

Analisando os elementos coesivos utilizados pelos estudantes, observou-se que todos utilizaram apenas conjunções subordinativas e orações coordenativas, concordando com a análise da estrutura sintática, em que houve maior frequência desses dois tipos de orações nos discursos realizados. Pode-se constatar que o número de conjunções coordenativas foi superior ao de conjunções subordinativa, tanto no discurso oral quanto no discurso escrito e o número de ambos os tipos de conjunções não obteve diferença significativa entre si (Tabela 11 e 12). Foi observado que, entre as conjunções mais

utilizadas, houve predomínio das aditivas e adversativas, nas conjunções coordenativas e das substantivas, nas subordinativas.

Para verificar se era significativa diferença entre as conjunções subordinativas e coordenativas, foi aplicado o teste do χ^2_0 (Siegel, 1975).

O resultado, obtido no discurso escrito das meninas, comparando as coordenativas com as subordinativas foi que, $\chi^2_0=12,89$ ($n=9, gl=8; n \text{ sig}=0,05$) não superou o $\chi^2_c=15,51$, portanto existe não rejeição de H_0 , em que as conjunções coordenativas e subordinativas não acusam relacionamento na população da qual constituem uma amostra. O mesmo pode ser observado quando realizado o teste no discurso oral das meninas, em que $\chi^2_0=6,47$ ($n=9, gl=8; n \text{ sig}=0,05$) não superou o $\chi^2_c=15,51$, não existindo rejeição de H_0 , e em ambos os discursos (oral e escrito) dos meninos, em que $\chi^2_0=1,16$ e $1,60$ ($n=4, gl=3; n \text{ sig}=0,05$) não superou $\chi^2_c=7,82$, assim também não rejeita H_0 .

Tabela 12: Elementos de Coesão no discurso das meninas

	ESCRITO				ORAL			
	C. COORD		C. SUBORD		C. COORD		C. SUBORD	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
S1	1	5,2	2	10,5	2	50,0	0	0
S2	18	52,9	3	8,8	45	42,8	20	19,0
S3	15	28,8	11	21,1	14	34,1	9	21,9
S4	14	45,2	2	6,4	0	0	1	20,0
S5	9	36,0	4	16,0	8	22,8	2	5,7
S6	2	14,3	3	21,4	4	28,5	3	21,4
S7	2	22,2	2	22,2	2	40,0	2	40,0
S8	8	36,4	4	18,2	1	33,3	1	33,3
S9	7	38,9	7	38,9	2	66,6	0	0

Tabela 13: Elementos de coesão do discurso dos meninos

	ESCRITO				ORAL			
	C. COORD		C. SUBORD		C. COORD		C. SUBORD	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
S1	7	12,0	6	24,0	2	34,8	0	0
S2	8	11,9	4	5,1	1	19,7	1	15,8
S3	2	22,1	2	16,9	2	13,1	2	15,8
S4	2	23,1	3	23,1	4	25,0	3	16,6

Este dado pode ser observado na maioria das comparações realizadas entre os discurso dos dois tipos de conjunções, porém alguns sujeitos apresentaram diferença significativa na comparação do discurso oral e do discurso escrito. Pode-se observar que o S1 dos meninos utilizou 3 conjunções coordenativas e 6 subordinativas no discurso escrito, enquanto que no oral, utilizou 8 conjunções coordenativas e nenhuma subordinativa. Os sujeitos S2 e S3 também apresentaram diferenças significativas, pois no discurso escrito utilizaram 7 conjunções coordenativas e 13 subordinativas, respectivamente, enquanto que no oral, utilizaram 15 e 5 conjunções coordenativas e 12 e 6 subordinativas, respectivamente. Essa diferença pode ser observada também nas meninas, em os sujeitos S2, S8 e S9, utilizaram 7,8,18 conjunções coordenativas e 6,4 e 3 subordinativas, respectivamente, no discurso escrito e, no discurso oral, utilizaram 6,4,3 conjunções coordenativas e 0,1 e 20 subordinativas, respectivamente. O S4 utilizou 14 conjunções coordenativas e 2 subordinativas no discurso escrito, enquanto que no oral, utilizou 1 conjunções subordinativa e nenhuma coordenativa. Os demais sujeitos não obtiveram diferença significativa entre os tipos de conjunções.

Comparação entre a quantidade de conjunções utilizadas pelas meninas no discurso escrito.

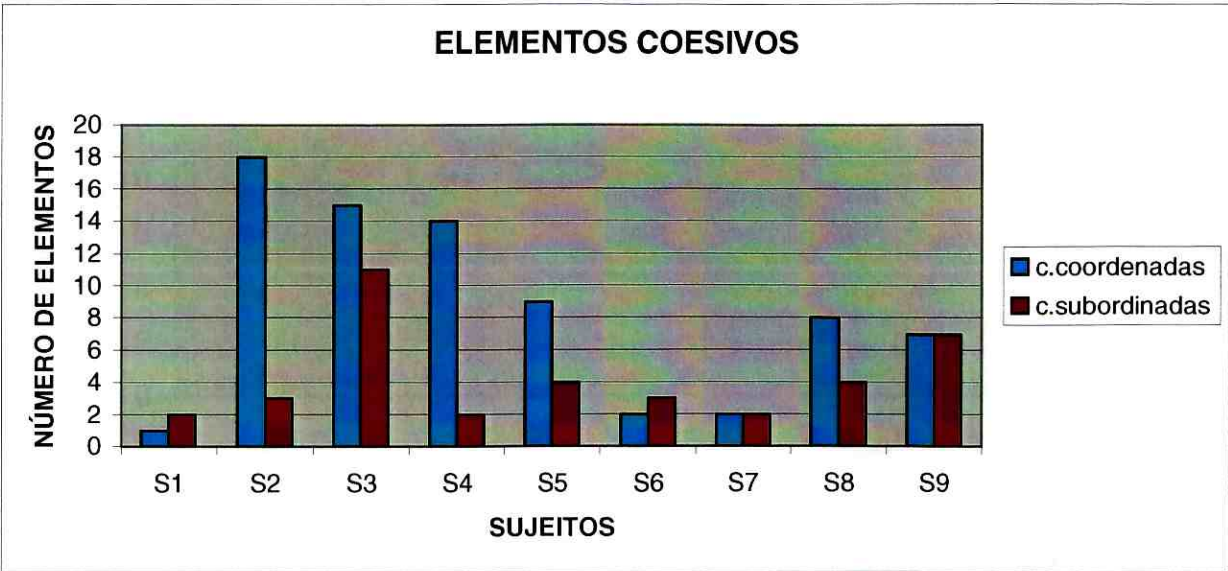


Figura 6: Comparação entre a quantidade de conjunções utilizadas pelas meninas no discurso oral.

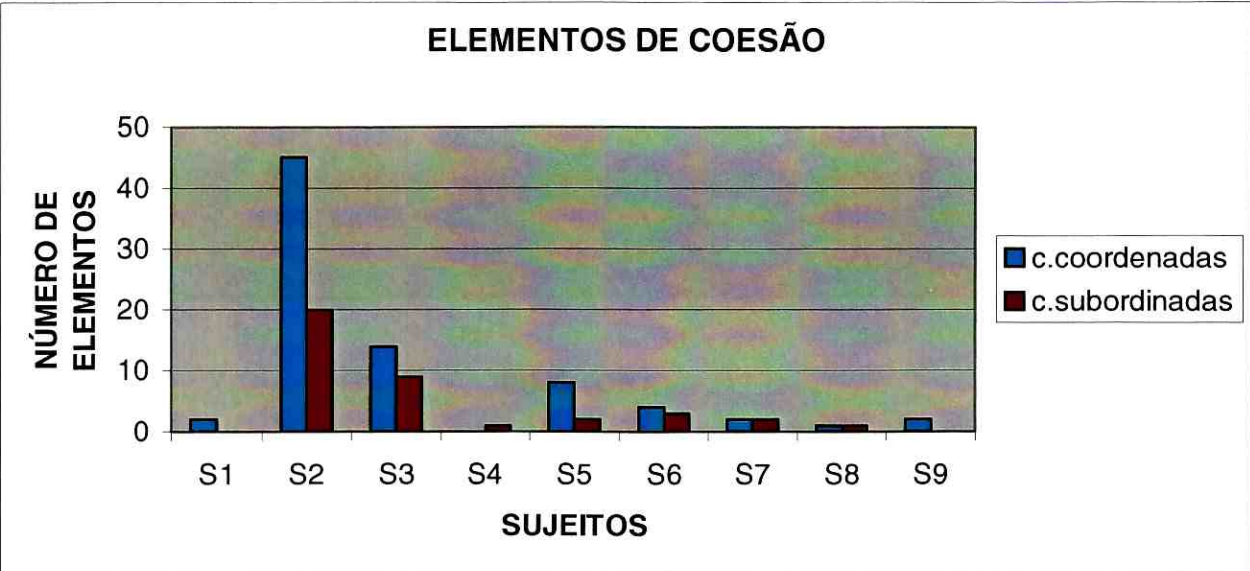


Figura 7: Comparação entre a quantidade de conjunções utilizadas pelos meninos no discurso escrito.

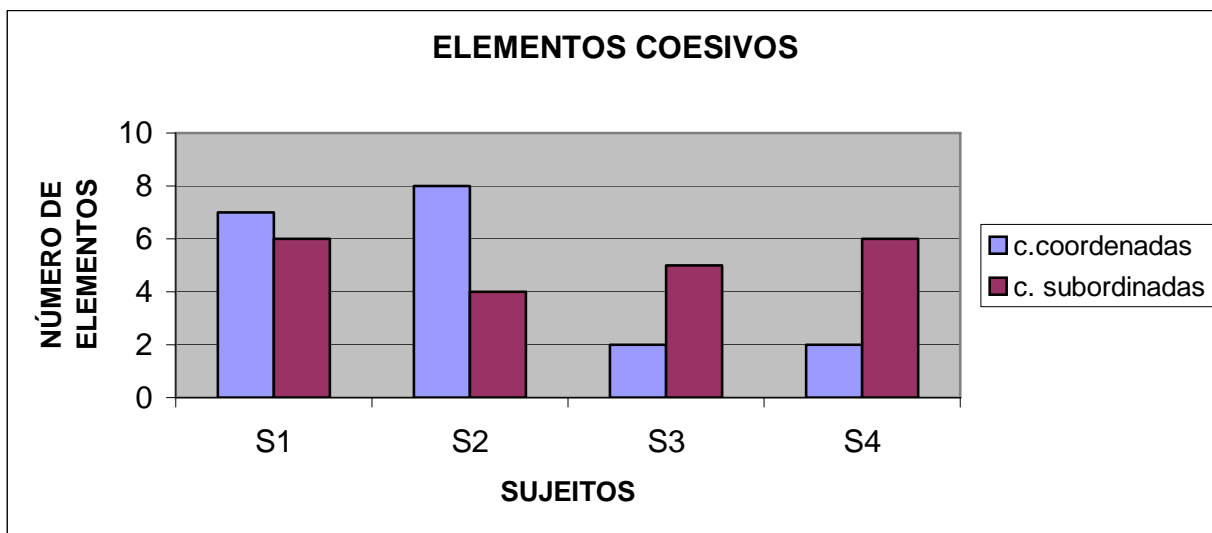
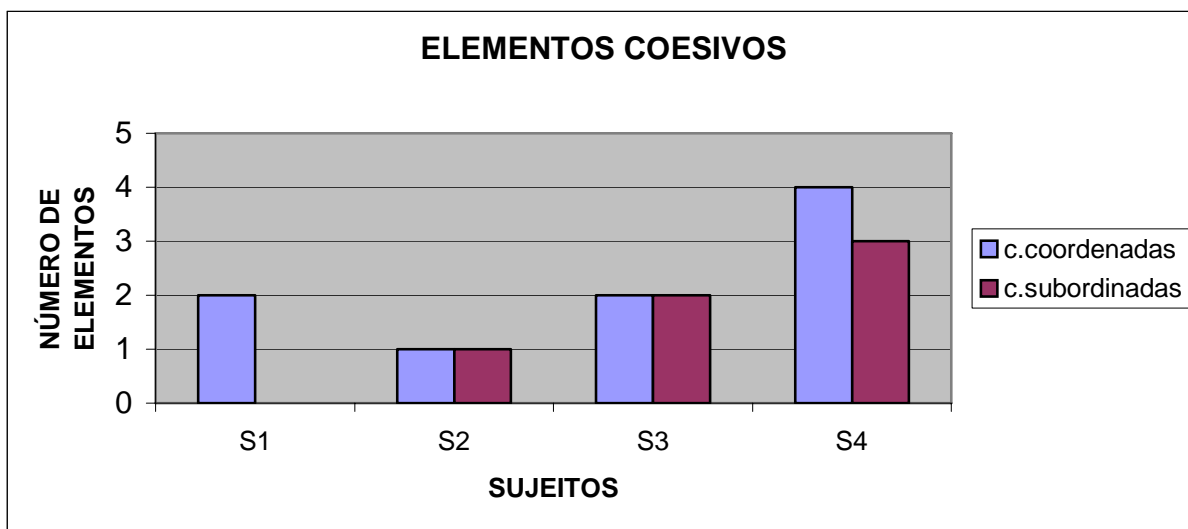


Figura 8: Comparação entre a quantidade de conjunções utilizadas pelos meninos no discurso oral.



Por meio dos dados obtidos, pode-se observar também que os sujeitos que utilizaram mais conjunções foram aqueles que realizaram discursos maiores, com maior número de orações. Pode-se dar como exemplo, o sujeito S2 e S3 das meninas, que produziram 34 e 52 orações, respectivamente, no discurso escrito e 105 e 41 orações no discurso oral, com predominância de conjunções coordenativas (assim como houve predominância de orações coordenadas), em ambos os discursos. O mesmo ocorreu com os sujeitos S2 e S3 dos meninos (que produziram 59 e 77 orações, respectivamente, no discurso escrito e 76 e 38 orações no discurso oral, também com predominância de conjunções coordenativas), em ambos os discursos. A diferença que existiu entre o número de conjunções de ambos os tipos de discurso ocorreu pela produção escrita ter sido muito diferente da produção oral. Como exemplo, pode ser verificado a produção do sujeito S4 que realizou 31 orações, 14 conjunções coordenativas e 2 conjunções subordinativas na produção escrita, enquanto realizou, na produção oral, cinco orações, nenhuma conjunção coordenativas e uma conjunções subordinativas. Os sujeitos S8 e S9 das meninas também apresentaram diferenças entre os discursos, pois produziram 22 e 18 orações respectivamente, com oito e sete conjunções coordenativas e quatro e sete conjunções subordinativas na produção escrita, enquanto ambos realizaram, na produção oral, três orações, uma e duas conjunções coordenativas e uma e nenhuma conjunções subordinativas. Aqueles estudantes que apresentaram baixa realização de conjunções (ex: S7 das meninas e S3 dos meninos) foram aqueles que apresentaram menores produções no discurso.

DISCUSSÃO

O texto é constituído pela macroestrutura, construída por padrões de coesão, coerência e progressividade e, também, pela microestrutura cujo eixo é a sintaxe. Quando a estrutura textual é compreendida, o escritor ganha condições de, como leitor do próprio texto, ter maior segurança e controle sobre o que escreve aumentando assim a sua versatilidade e criatividade (ABREU2003).

A sintaxe é o estudo da maneira como as palavras se combinam em estruturas chamadas frases, que se constitui na menor unidade do discurso dotada de significado e assim transmitir uma mensagem. Muitas vezes, porém, uma única frase não é auto-suficiente para transmitir uma mensagem de maneira completa, tanto na comunicação oral quanto na escrita, neste caso o sentido global está dependente de outras frases ou do contexto no qual a comunicação se processa.

Pode-se dizer que a criança ao aprender e utilizar a linguagem, internaliza as regras da gramática e as utiliza, de forma não consciente, no processo de comunicação.

O desenvolvimento sintático apresenta seus aspectos mais profundos e complexos a partir dos seis, prolongando-se até os quatorze anos. Segundo Rodrigues (1992), as crianças de cinco, seis anos utilizam com maior frequência, independente do nível sócio-econômico, as orações coordenadas, que representam o primeiro recurso sintático utilizado na produção de sentenças complexas (RODRIGUES,1992),.

De acordo com os resultados obtidos, observou-se que houve a predominância, em ambos os grupos, de utilização de orações coordenadas, tanto no discurso oral quanto no discurso escrito. Desta forma, pode-se constatar que o recurso sintático utilizado pelas crianças de seis anos está sendo a mesma dos sujeitos de onze anos, aqui analisados.

Segundo Rodrigues (1992) e Picarone (2003), o uso de subordinação depende do desenvolvimento da capacidade superior de organização mental e maturidade lingüística.

Picarone (2003) refere que, na adolescência, há uma diversificação das formas sintáticas já existentes, podendo aparecer formas hipotéticas (se, então) e que a maturidade lingüística do adolescente é medida pelo tamanho das orações e o número de subordinadas nestas orações. Pode-se observar nos discursos realizados pelos estudantes desta pesquisa que alguns sujeitos realizaram frases longas, assim como textos longos e que a utilização de subordinadas foi inferior em relação à utilização coordenadas. Das formas hipotéticas referidas pela autora, apenas o “então” apareceu no discurso das crianças, predominantemente no discurso escrito, como uma conjunção coordenativa conclusiva. Houve também predomínio de conjunções coordenativas aditivas e explicativas, como “e” e “porque”, também encontradas em produções de crianças de seis anos, pois nessa idade, segundo Rodrigues (1992), a criança não utiliza o conectivo para a indicação de relações semânticas específicas, mas como um reflexo da simplicidade derivacional. Isso ocorre na produção oral e escrita dos alunos estudados, quando há uma ligação de frases por meio desses conectivos, não havendo ligação sintática e muitas vezes semântica entre eles, perdendo, em certos momentos a concordância e o sentido do discurso.

A competência sintática é influenciada pelo grau de estimulação ambiental e da representação de atividades que desenvolvam a capacidade de organização gramatical. A competência sintática, desde a pré-escola, não é estável, nem plenamente concluída; ela depende da estimulação lingüística que possibilita o enriquecimento do potencial sintático infantil. Os fatores sócio-lingüísticos influenciam também nas habilidades pragmáticas da linguagem, como: envolvimento na interação, produção de estruturas sintáticas relativamente complexas e organização verbal (Rodrigues, 1992). Para que a criança domine a linguagem escrita, o seu campo verbal deve ser amplamente estimulado

(Rodrigues, 1992). Isso se explica pelo fato de que qualquer aquisição lingüística pressupõe o ouvir, o falar, o ler e o escrever.

A falta de habilidades comunicativas seria uns dos problemas apresentados pelos adolescentes na escola. Esses problemas de comunicação seria o ponto central dos problemas de compreensão, formulação e/ou produção da linguagem, podendo interferir com o rendimento acadêmico dos alunos.

De acordo com Limongi (1998), na pré-adolescência existe uma maior autonomia do adolescente com relação à linguagem. Este fará uso de analogias, metáforas, comparações, essa é também a fase de maior impulso da criatividade e da linguagem de produção. A autora também relata que é comum o pré-adolescente fazer uso restrito das possibilidades que possui de expressar a linguagem construída e ela sugere que o profissional que trabalha com essa faixa etária deve motivar e favorecer a utilização das estruturas de linguagem que melhor e diferentemente irão traduzir as operações que o pré-adolescente irá realizar.

A partir da quinta série, ocorre mudança na estrutura acadêmica, que passa a requerer maior autonomia por parte dos alunos. Nessa fase, apesar do aumento do conteúdo escolar, eles passam a se interessar por outros conteúdos, além da esfera pedagógica (aspectos físicos, emocionais, afetivos). Outro fator relacionado à esta faixa etária é que os professores possuem a preocupação de fazer com que o adolescente aprenda, mas não levam em consideração os fatores cognitivos, afetivos, motores e o estilo de aprendizagem de cada aluno. O cotidiano do adolescente sofre a influência de ordem sexual, afetiva, econômica, ideológica e social, o que pode ser comprovado nos discursos dos estudantes, em que pode observar, de forma predominante, temas atuais e do cotidiano dessas crianças, como violência, pobreza, por exemplo Picarone (2003).

Quanto a estrutura sintática, pode-se observar, através do teste de correlação realizado, que a produção de ambos os grupos foi semelhante, porém houve uma diferença entre a produção escrita e a produção oral.

Quanto ao discurso escrito verifica-se que as orações principais, subordinadas e principais foram pouco produzidas, de acordo com a extensão dos textos produzidos, reforçando o predomínio de orações coordenadas e a pouca utilização de estruturas sintáticas esperadas para a idade, como descreveu Rodrigues (1992), Picarone (2003) e Limongi (1998). Foi observado também que não houve correlação positiva em quase nenhuma das comparações realizadas (somente na comparação entre OP e OS em ambos os grupos e entre OA e OS, OC e linhas e OC e parágrafos no discurso das meninas). Quanto ao discurso escrito, pode-se observar também o predomínio das orações coordenadas, seguidas das subordinadas, com a maioria dos discursos com pouca extensão, porém constatou-se pela correlação que, quase todas as correlações foram positivas, em ambos os grupos. Esses resultados sugerem que a produção oral obteve melhor qualidade que a produção escrita.

Os dados reforçam os achados de Rodrigues (1992), que relata que os fatores sócio-linguísticos influenciam nas habilidades de linguagem e que, por serem adolescentes e estarem em um período de transição, o “contar” uma história a partir de uma figura pode ser considerado socialmente como uma ação infantil e não atrativa a eles, enquanto que a escrita, a construção de uma redação, pode ser um exercício mais exercitado na escola.

Limongi (1998) relata que os pré-adolescentes conseguem lidar com os diferentes tipos de linguagem, como o oral e o escrito, de forma eficiente, porém não sabem estabelecer relações existentes entre elas. Este relato também pode explicar o fato de que a

produção escrita e a oral, ambas realizadas com o mesmo tipo de material, obteve desempenhos diferentes.

Em relação à estrutura do discurso dos estudantes, observou-se uma predominância, principalmente em relação às meninas do nível I, na classificação do discurso, de acordo com Spinillo e Martins (1997). Em relação aos tópicos analisados (personagens, tema, evento e desfecho), este estudo não concorda com os dados do estudo de Gonçalves e Dias (2003), que utilizaram a mesma análise e encontraram no discurso da população estudada, o personagem de nível 3 e, no estudo realizado por Spinillo e Martins (1997), não dificuldade quanto a manutenção do personagem na narração. Estes autores relatam que o personagem não é um indicador diferenciador entre os níveis, uma vez que este é o ponto de partida na elaboração de qualquer história, sendo ele o elemento que faz os episódios acontecerem. O que o estudo das autoras concordam com este foi com a dificuldade em relação ao desfecho. De acordo com as autoras e Spinillo e Martins (1997), os desfechos apresentam íntima relação com o evento principal e os demais indicadores presentes na história (personagens, tópicos, eventos) de tipo mais elaborado (D3,P3,T3,E3) encontram-se nas produções de nível 4. Os desfechos representam o elo textual mais difícil de ser estabelecido na produção de uma história coerente em crianças. Relacionar o desfecho de uma história com os demais indicadores constitui uma tarefa cognitiva e lingüística muito complexa.

Spinillo e Martins (1997) relacionam a escolaridade, em particular o processo de leitura e escrita como fator decisivo na progressão dos indicadores da coerência. Segundo Gonçalves e Dias (2003), um maior tempo de exposição ao ensino formal da leitura e da escrita favorece o processo de construção de sentido em situações de produção. Para os primeiros autores, a aquisição da leitura e da escrita aparece como um fator que favorece a superação dessa dificuldade. A aprendizagem da leitura e da escrita possibilita à criança um

maior contato com os textos, principalmente os narrativos, através da literatura infantil. Além desse fator, outro é colocado pelas autoras como extremamente importante para o desenvolvimento da coerência: o conhecimento de mundo, o saber enciclopédico, favorece o processo de compreensão, que se realiza por meio da construção do mundo textual, da articulação entre os elementos do texto e do estabelecimento da continuidade de sentido. O desenvolvimento da coerência e a dificuldade apresentada pelos alunos quanto a estrutura do discurso pode ser explicada pelo contato pessoal com que o aluno possui com os textos, como pelo papel apresentado pela escola, com atividades pedagógicas que exploram o texto como recurso didático no processo de alfabetização. Ao ler e escrever, de acordo com Spinillo e Dias (1997), o aluno está mais exposto a um número maior de diversidades de oportunidades e situações que envolvem textos, fato esse que parece ser crucial para a produção de histórias mais estruturadas, coesas e coerentes, e para o desenvolvimento de habilidades narrativas diversas.

A falta de homogeneidade encontrada entre os níveis apresentados pelos estudantes, de ambos os sexos, tanto no discurso oral quanto no discurso escrito confirma o relatado de Limongi (1998), em que o adolescente está em um processo de mudanças, escolar, o que pode influenciar no seu processo de escrita, pois esta fase é uma transição da criança para o adulto; e motivacional, em que nem todos os tipos de atividades podem ser agradáveis, o que podem ser realizadas aquém do seu conhecimento e capacidade. Outro fator que pode influenciar é o observado também pela autora que as crianças nessa faixa etária pode utilizar sua linguagem abaixo do que ela já adquiriu, o que pode levar a um desempenho falso em relação ao conhecimento já obtido. Neste ponto a autora relata a importância do professor estar atento a este tipo de situação.

Com relação aos elementos coesivos, relatados por Spinillo e Martins (1997), estes fazem parte dos fatores micro-linguísticos do discurso. Eles elementos podem ser conectivos (pronomes, conjunções) que conferem coerência à narração.. Constatou-se que os estudantes utilizaram apenas conjunções coordenativas ou subordinativas para fazer a ligação entre as orações que formaram o discurso. Esses dados reafirmam os achados da análise sintática, em que houve o predomínio das orações coordenadas (conjunções coordenativas), seguida das orações subordinadas (conjunções subordinativas). Dessa forma, essa análise concorda novamente com os achados de Rodrigues (1992), que afirma que o uso de coordenadas é a realizada com maior frequência na faixa etária dos 6,7 anos e, nesta faixa etária, inicia-se o uso da subordinação. E, na faixa etária estudada, a maior frequência de ocorrência seria de orações subordinadas relativas. Essa defasagem com relação à idade, podem reafirmar algumas explicações, como: de acordo com Rodrigues (1992), a competência sintática é dependente do grau de estimulação ambiental e da representação de atividades que desenvolvam a capacidade de organização gramatical. Essas atividades não são somente formais, aquelas aprendidas na escola, mas uma estimulação que se inicia nas idades iniciais; Picarone (2003), a aquisição lingüística pressupõe o ouvir, o falar, o ler e o escrever. Limongi (1998) refere que, com pouca leitura, os estudantes têm menos chance de aumentar o vocabulário, prejudicando suas habilidades comunicativas, o que seria o ponto central dos problemas apresentados pelos estudantes na escola. Estes problemas de comunicação podem estar na compreensão, formulação e/ou na produção da linguagem. As autoras também concordam que o interesse do adolescente volta-se para outros aspectos, dos conteúdos escolares, uma vez que espera-se que essas crianças já possuem maior autonomia, assim, a atividade proposta não estaria no foco de interesse dos estudantes, apresentando um desempenho aquém do esperado.

Os achados deste trabalho não concordaram com os relatos de Limongi (1998) que refere que as mudanças ocorridas nesta fase vão refletir na linguagem oral e escrita dos estudantes. Segundo a autora, desde a pré-adolescência, a linguagem, tanto oral quanto escrita, já está dominada pelos adolescentes e problemas referentes à compreensão e estruturação de textos não deveriam mais ocorrer. O que pode ser observado neste trabalho, é que os estudantes estão em processo de desenvolvimento da linguagem, porém não possuem domínio da forma de estruturação de um discurso escrito. Além disso, não estão utilizando estruturas esperadas para a faixa etária, como por exemplo, o aparecimento e o desenvolvimento de orações relativas e orações adverbiais. Nesta fase é esperado que haja uma diversificação das formas sintáticas já disponíveis, aparecendo condições hipotéticas e condicionais (se...então), conjunções (e), disjunções (ou), aumento do tamanho da oração, havendo presença e número de subordinadas na mesma oração, o que não pode ser constatado na produção dos estudantes, em que a maioria das orações foram coordenadas, havendo pouca produção de orações subordinadas (em relação às coordenadas). Houve produção de orações subordinadas na mesma oração, porém o que mais se observou em maior número foi a ligação entre coordenadas ou coordenadas com subordinadas.

Ainda segundo a autora, linguagem escrita é um aspecto fundamental no desenvolvimento da linguagem das crianças e adolescentes em idade escolar e passa a ocupar um papel cada vez mais importante no desenvolvimento o professor deve estimular os estudantes a utilizar o conhecimento que possui para realizar as atividades acadêmicas com sucesso. O professor deve estimular aqueles que possuem facilidade para o discurso e ajudar nas dificuldades apresentadas por todos os alunos, na realização de um discurso, levando em consideração os aspectos afetivos, cognitivos e motores.

CONCLUSÃO E SUGESTÕES

A partir dos resultados obtidos nesse trabalho, concluiu-se que:

- Todas as correlações foram significantes no discurso oral das meninas, porém a maioria das correlações foram negativas na produção escrita.
- A maioria das correlações da produção oral dos meninos foram significantes, enquanto que praticamente todas as correlações não foram significantes na produção escrita dos meninos, exceto a relação entre OP e OS.
- A correlação que foi significativa em todos os tipos de discurso foi a comparação entre OP e OS.
- As estruturas mais utilizadas foram as orações coordenadas, principalmente aditivas, adversativas e explicativas, seguidas das orações subordinadas, principalmente substantivas;
- o desempenho do discurso oral foi melhor que o do discurso escrito, em relação aos aspectos estruturais do discurso, estrutura sintática e elementos coesivos;
- a produção, tanto do discurso oral como o do discurso escrito, foi semelhante em relação aos aspectos estruturais do discurso, estrutura sintática e elementos coesivos, em ambos os grupos;
- As maiores produções observadas não foram, necessariamente, as melhores realizadas pelos estudantes;

O desempenho obtido pelos estudantes, considerando estrutura sintática, elementos coesivos e estrutura discursiva, foi comparada ao que é esperado de crianças na faixa etária de 6-7 anos.

O desempenho dos estudantes da 5ª série do ensino fundamental na produção oral e escrito foi aquém do esperado para o nível de escolaridade que se encontram. Essa conclusão foi observada a partir da análise sintática, discursiva e coesiva. Há algumas hipóteses para a baixa produtividade dos estudantes nas atividades propostas: os estudantes da faixa etária analisada estão em um período de transição entre a fase infantil e adulta, em que muitas transformações ocorrem na vida das crianças, como físicas, emocionais, comportamentais, na escola, na família que influenciam no desempenho acadêmico dos estudantes. Outra hipótese seria a atenção dos adolescentes voltadas para outros interesses, que não só a escola. Nesta fase, o interesse desses adolescentes se voltam para outras áreas, como relação com a família, relacionamentos, forma física, etc. Esses fatores podem também interferir no desempenho desses alunos.

Um aspecto importante que também deve ser considerado seria a estimulação, desde as séries iniciais, quanto ao hábito da leitura e da escrita.

A leitura é um aspecto fundamental do sucesso na realização tanto da produção oral quanto da produção escrita. A escola poderia desenvolver atividades de leitura e produção de discursos, desde as séries iniciais e motivar os professores ao desenvolvimento dessa atividade e manutenção dessas atividades de leitura nas séries posteriores. Desde as primeiras séries, os professores poderiam oferecer aos alunos atividades de leitura de histórias, de acordo com os interesses dos alunos, utilizar materiais como fantoches, criar histórias com ajuda de bonecos, através de desenhos e outros instrumentos que desenvolvessem a criatividade da criança e afizessem criar discursos narrativos, sem

oferecer somente materiais prontos. Outras atividades que poderiam ajudar no desenvolvimento do discurso da criança seria dar o começo de uma história e a criança desenvolvia uma narrativa, a criança desenvolver uma história a partir de um tema. Além de desenvolver a criatividade e os aspectos discursivos dessas crianças, é importante também formar leitores críticos, em que não somente fazem ou lêem uma narrativa, como também dão a opinião sobre determinada leitura. O exercício da leitura deve ser prazeroso e descontraído, envolvendo vários meios de comunicação, como: jornais, revistas, livros, redações feitas pelos próprios alunos. A professora deve ter cuidado ao escolher as leituras para que sejam de acordo com a faixa etária da criança e na escolha das atividades pois, no processo de aprendizagem, é de fundamental importância o estilo de aprender de cada aluno.

Neste processo de aprendizado da leitura e da escrita, atividades tanto individuais como em grupos são importantes para o processo. Criação de livros de histórias, jornais e revistas produzidos pelos alunos ajudam a desenvolver a criatividade, a organização, tanto sintática como discursiva para a construção de um texto e o vocabulário. Na correção dessas atividades é importante que a ação do professor seja individualizada, para que se reforce as qualidades do discurso do aluno e proponha estratégias que auxiliem nas dificuldades que possam estar acontecendo durante a produção do discurso. O professor não deve somente dar destaque aos melhores leitores e escritores e não dar importância aqueles que possuem maiores dificuldades, mas maximizar a possibilidades de todos os alunos para a leitura e a escrita, respeitando o estilo de aprender de cada aluno.

A escola pode ajudar no sucesso da leitura e da escrita, dando suporte ao professor neste processo, como espaços para que sejam realizadas atividades de leitura e escrita, tempos que não sejam somente para conteúdos pedagógicos programados mas que possam

ser utilizados para o desenvolvimento da produção oral e escrita dos alunos; recursos como cartazes, livros, fantoches, bonecos, lápis, folhas, para que os professores possam realizar atividades relacionadas ao discurso.

Os pais também possuem um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento das habilidades de ler e escrever devem ser desenvolvidas não só pela escola como pelos pais também. Desde os primeiros meses de vida é de grande importância para o desenvolvimento da linguagem da criança, que o os pais cantem músicas, leiam histórias, conversem com seus filhos. Mostrar interesse pelas atividades da criança, criar brincadeiras, jogos e fazê-los juntos, ajuda-os a desenvolver a criatividade, a segurança e a habilidade para a criação e produção de histórias, brincadeiras que divertem a criança, mas ao mesmo tempo desenvolve sua linguagem e capacidade discursiva.

Tanto os pais, professores como a própria escola devem ficar atentos a fase de transição em que os adolescentes, principalmente da faixa etária estão passando. A mudança ocorre em todos os aspectos, físicos, emocionais, afetivos e até na escola. Os professores e pais podem exigir das crianças os conteúdos pedagógicos e um discurso oral e escrito coerente com a sua faixa etária, mas devem conhecer e levar em consideração as mudanças que estão ocorrendo com esses alunos nessa faixa etária.

O incentivo tanto de pais quanto da escola para a leitura é essencial na formulação de um discurso coerente, com estruturas sintáticas e vocabulário adequados ao que é esperado do aluno nesta faixa etária.

O estudo aqui descrito focalizou um grupo de estudantes de uma determinada escola particular. Uma limitação está na possibilidade de extensão ou generalização dos dados aqui relatados para outros sujeitos da mesma população deste estudo. Os resultados aqui

relatados estabelecem importantes direções para futuras pesquisas com o objetivo de descrever e comparar a complexidade de linguagem e diferentes tipos de leitores, o que permitirá ou não confirmar a relação entre esses dois tipos de linguagem de estudantes de outras escolas e séries acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A.S. (2003). *Gramática mínima. Para o domínio da língua padrão*. São Paulo: Ateliê Editorial).
- Amariliani, M.L.T.M. (1992). *Compreendendo o Cego Através do Procedimento de Desenhos- Estórias*. Tese de Doutorado Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo
- Boruchovich, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 12 (2): 1-22
- Brackenbury, T. & Fey, M. (2003). Quick Incidental Verb Learning in 4-Year-Old: Identification and Generalization. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*. 46 :313-327.
- Bossa, N. A. (1998). *O normal e patológico na adolescência*. In. Oliveira, V. B.: Avaliação psicopedagógica do adolescente. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Braz, F.S. & Salomão, N.M.R. (2002): A fala dirigida a meninos e meninas: um estudo sobre o input materno e suas variações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 5 (2) : 1-20
- Cagliari, L.C. (1999): *Alfabetização sem o bá-be-bi-bo-bu*. 1ª ed. São Paulo: Scipione.
- Compton, D.L. (2002): The relationships among phonological processing, orthographic processing, and lexical development in children with reading disabilities. *Journal of Special Education*. 4 (35): 1-22
- Conti-Ramsden, G., Jones, M. (1997): Verb Use in Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*. (40):1298-1313.
- Correa L.M.C. (1999). *Aquisição da linguagem: Uma retrospectiva dos últimos trinta anos*. DELTA. 15: 1-34.
- Dunn, R. (1983): Special Focus: Learning Styles-Learning Styles and its relation to Exceptionality at Both Ends of the Spectrum. 49, (6):.496-506.

- Edmond, M.H.(1976): New Directions in theories of language acquisition. *Harvard Education Review*, 46, (2): 175-198.
- Edwards, J., Lahhey, M.(1996): Auditory Lexical Decision of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Researches*. 39:1263-1273.
- Fagali,E.Q.(2002): A intervenção clínica e institucional frente aos problemas de aprendizagem.Em: *Anais do 6^o Simpósio Nacional sobre distúrbios de aprendizagem*. Ajir Artes Gráficas e editora, São Paulo.p.79-85.
- Fletcher, P.; Macwhinney, B.(1997): *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Flexer,C., Biley,K.K.,Hinkley,A; Harkema,C, Holcomb, J.(2002): Using sound-field systems to teach phonemic awareness to pre-schoolers. *Hearing Journal*.3 (55).
- Freitas, M.T.A (2005): Sites Construídos por Adolescentes: Novos Espaços de Leitura/Escrita e Subjetivação. *Caderno CEDES*. 25(65).
- Gentner, D.(1978): On Relational Meaning: The Acquisition of Verb Meaning. *Child Development*. 49:.988-998.
- Glazer, S. M.; Seafors, L. W. & Gentile, L. M. 1988. *Reexamining Reading Diagnosis*. *New Trends and Procedures*.
- Gleitman, L. e Gleitman, H.(2002) : Bootstrapping a First Vocabulary. In.: Weissenborn, J.e Höhle B.: *Approaches to Bootsprapping*. Amsterdam/ Philadelphia: John Beijamins Publising Company,
- Goldfrey, S. A.; Own, J. G.; Schuster, J. W. (2003). The effects of three thechriques on student participation with preschool children with attending problems. *Education and treatment of children*, 26 (3): 255-272.

- Goldfield, B.(1990): Early Lexical Acquisition: Rate, Content and The Vocabulary Spurt. *Journal of Child Language*.17:171-183.
- Gonçalves, F.; Dias, M.G.B.B. (2003): Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16 (1).
- Guasti, M.T.(2002) : *The Growth of Grammar-* A Bradford Book, London, p. 52-99.
- Guerra, L.B.(2002): *A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria e modo de fazer*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Guzzo, R.S.L(1987): *Dificuldades de aprendizagem: Modalidade de atenção e análise de tarefas em materiais didáticos*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
- Hadley, P.(1998): Early Verb-Related Vulnerability Among Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*. 41: 1384-1397.
- Hadley, P. (1998): Early Verb-Related Vulnerability Among Children with specific Language Impairment. *Journal of speech, language anf Hearing Researches*. 41: 1384-1397.
- Herrero, M. J. P. (2001). *Educação de aluno com necessidades educativas especiais*. Trad. M. B. M. Gargantini & M. H. M. A. Oliveira. Prática 4 Programa de auto controle em TODA-H e problemas de comportamento. Bauru: EDUSC.
- Kamhi, A.(1998): Trying To Make Sense of Developmental Language Disorders. *Language, Speech and Hearing Services*. 29: 35-44.
- Keller, F.S. & Schoenfeld, W.N.(1966): *Princípios de Psicologia*. São Paulo. Editora Pedagógica Universitária Ltda.:403-415.

- Lent, R. (2001). *Cem bilhões de neurônios. Conceitos fundamentais em neurociência*. Cap. 19 A linguagem e hemisférios especialistas. São Paulo: Atheneu.
- Leonard, L., Miller, C., Gerber, E.(1999): Gramatical Morphology and Lexicon in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*. 42: 678-689.
- Liberalesso, A. (1975): *Comportamento verbal e comportamento motor: um estudo em situação de interação social*. Dissertação de mestrado realizada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Lima, L.M.S.(1993): *As Aplicações da Análise Funcional do Comportamento de B.F. Skinner, no processo de ensino-aprendizagem*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Campinas.
- Limongi, S. C. O. (1998). *A linguagem da criança de onze a catorze anos: sua expressão no período formal*. In. Oliveira, V. B.: Avaliação psicopedagógica do adolescente. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Loeb, D., Pye, C., Richardson, L.Z., Redmond, S.(1998): Causative Alternation of Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*. 41: 1103-1114.
- Mcdonald, J. L. (1997). Language acquisition, the acquisition of linguistic structure in normal and special populations. *Annual Reviews of Psychology*, 48: 215-241.
- Manzolli, M.C.: Instruções, Condicionamento Verbal e Conhecimento da Contingência de Reforço. In.: Witter, G.P.; Bonamigo, E.M.R.; Manzolli, M.C.(1974): *Condicionamento Verbal: Pesquisa e Ensino*. São Paulo: Editora Alfa- Omega.
- Machado, V.L.S.(1978): Aprendizagem de Comportamento Textual: Pré-Requisitos. In.:

- McGragor, K., Newman, R. M., Reily, R. M., Capone, N. C. (2002): Semantic Representation Naming in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Researches*. 45: 998-1404.
- Macedo, R. M. S. (1998): *O jovem e seu mundo: escolas e famílias*. In. Oliveira, V. B.: Avaliação psicopedagógica do adolescente. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Morales, M.V.; Mota, H.B.(2002): Keske-Soares,M.: Consciência Fonológica: desempenho de crianças com e sem desvios fonológicos evolutivos. *Pró Fono Revista de Atualização Científica*. 14 (2):153-164.
- Miller, G. A. 1999. On knowing a Word. *Annual Reviews of Psychology*, 50:1-19
- Murdoch, B.E.(1997): *Desenvolvimento da fala e distúrbios da linguagem: Uma abordagem neuroanatômica e neurofisiológica*. 1ª edição. Revinter, Rio de Janeiro.
- Naigles,L.; Hoff, E.(2002):*How Children Use Input to Acquire a Lexicon*. *Child Development*.73(2): 418-433.
- Nelson, K.(1973): Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.38(149).
- Néri, A. L. (1978): Linguagem e Leitura:Um enfoque Funcional.In.: Néri,A.L.; Machado, V.L.S.; Santiago, N. V.:*Aprendizagem de Leitura: Pesquisa e Ensino*.São Paulo: Edições Símbolo.
- Newland, L. A.; Roggman, L. A.; Boyce, L. K. (2001): *The development of social toy play and language in infancy*. *Infant Behavior & Development*, vol 24. 1-25.
- Oliveira, E.T.A. (1997): *Variáveis que afetam a aprendizagem: Percepção de alunos de Licenciatura e Professores*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo.
- Oliveira, C.(1968): *Revisão Gramatical*. 12ª ed. São Paulo: Gráfica Biblos Editora.

Piaget (1971): *Epistemologia Genética*. Tradução do original em francês de 1970 por N.C.Caixaieiro. Editora Vozes, Petrópolis.

Piaget (1973): *Problemas de Psicologia Genética*. Tradução do original por C.E.A. Dipiero. Forense, Rio de Janeiro.

Picarone M.L.C.D. (2003): *Avaliação da procura de Palavras no Discurso de Adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Reed, V.(1994): *Toddlers and Preschoolers with Specific Language Impairments*. *An Introduction to Children with Language Disorders*. 2ª ed, , New York: Macmillan College Publishing Company:118-152.

Rodrigues, A.J. (1992): *Produção Lingüística de Crianças de Seis Anos: Estudo Comparativo do Desempenho em Situações e Classes Sociais Diferentes*. Dissertação de Doutorado. Departamento de Lingüística da Universidade de São Paulo.

Santiago, N.V.(1977): *Eficiência do Treino para o Desenvolvimento do Repertório Verbal em Carentes Culturais: Implicações para o contexto Educacional*. Tese de Doutorado defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Santiago, N.V.(1978): *Treino de Vocabulário em Crianças Carentes Culturais*. In.:

Santos, M.T.M.; Navas, A.L.G.P.(2002): *Distúrbios de leitura e escrita: Teoria e prática*. 1ª edição. Barueri: Manole.

Schulz, P., Wymann, K., Penner, Z.(2001): *The Early Acquisition on Verb Meaning in German by Normally Developing and Language Impaired Children*. *Brain and Language*. 77:407-418.

Szczesbiak, K. 2004. *Como aprendemos e utilizamos nosso vocabulário*. *Ciência Hoje*, 35 (207): 16-20.

- Shirmer, C.R.; Fontoura, D.R. e Nunes, M.L. (2004): Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*. 80 (2). Porto Alegre.
- Siegel, S.(1975): Estatística Não- Paramétrica: Para as Ciências do Comportamento. McGraw-Hill do Brasil, São Paulo.
- Silvén, M. (2001): *Attention in very Young infants predicts learning of first words*. *Infant Behavior & Development*, vol 24. 229-237.
- Spinillo, A.G.; Martins, R.A.(1997): Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.10(2).
- Skinner, B.F.(1957): *Verbal Behavior*. Nova Jersey: Prentice-Hall.
- Soares, M.E.(1994): Aspectos relativos à produção de narrativas por crianças de 3 a 9 anos. *Caderno de Estudos Lingüísticos*.26: 79-102.
- Speece, D.L.; Mills, C.; Ritchey, K.D.; Hillman, E.(2003): Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. *Journal of Special Education*.4 (36).
- Staats, A. W. & Staats C.K.(1963): *Comportamento Humano Complexo*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária Ltda.
- Terwilliger, R.(1974): *Psicologia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Universidade São Paulo, São Paulo, Cultrix.
- Valdois, S.(2002): As grandes etapas da aprendizagem. In: Hount, A.V. e Estienn, F.: *Dislexia: Descrição, Avaliação, Explicação e Tratamento*. 1ª edição. Porto Alegre: ARTMED
- Van Riper, C. & Emerick, L.(1997): *Correção da Linguagem*. 8ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas: 66-87.
- Van Son, R.J.J.H. E Pols, L.C.W.(2001): *Structure e Access of the Open Source IFA-Corpus*. Institute of Phonetic Sciences, University of Amsterdam 24:15-26

Weissenborn, J. e Höhle (2001): *Approaches to Bootstrapping. Language Acquisition and Language Disorders*, Philadelphia.23: 79-95.

Witter G.P.(1974): *Condicionamento Verbal: Pesquisa e Ensino*. São Paulo:Alfa-Omega.

Witter, G.P.: Efeito do Uso de Perguntas no Desenvolvimento Verbal de Pré- Escolares.

In.: Witter, G.P.; Bonamigo, E.M.R.; Manzolli, M.C.(1974): *Condicionamento Verbal: Pesquisa e Ensino*. São Paulo: Editora Alfa- Omega.

Zeitlin, N.C.F. (1981): *Programação de Contingências para o Desenvolvimento de Hábitos de Leitura e Compreensão de Textos em Adolescentes Carentes*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.São Paulo.

Zorzi, J.L.(1999): *A intervenção Fonoaudiológica nas Alterações da Linguagem Infantil*.

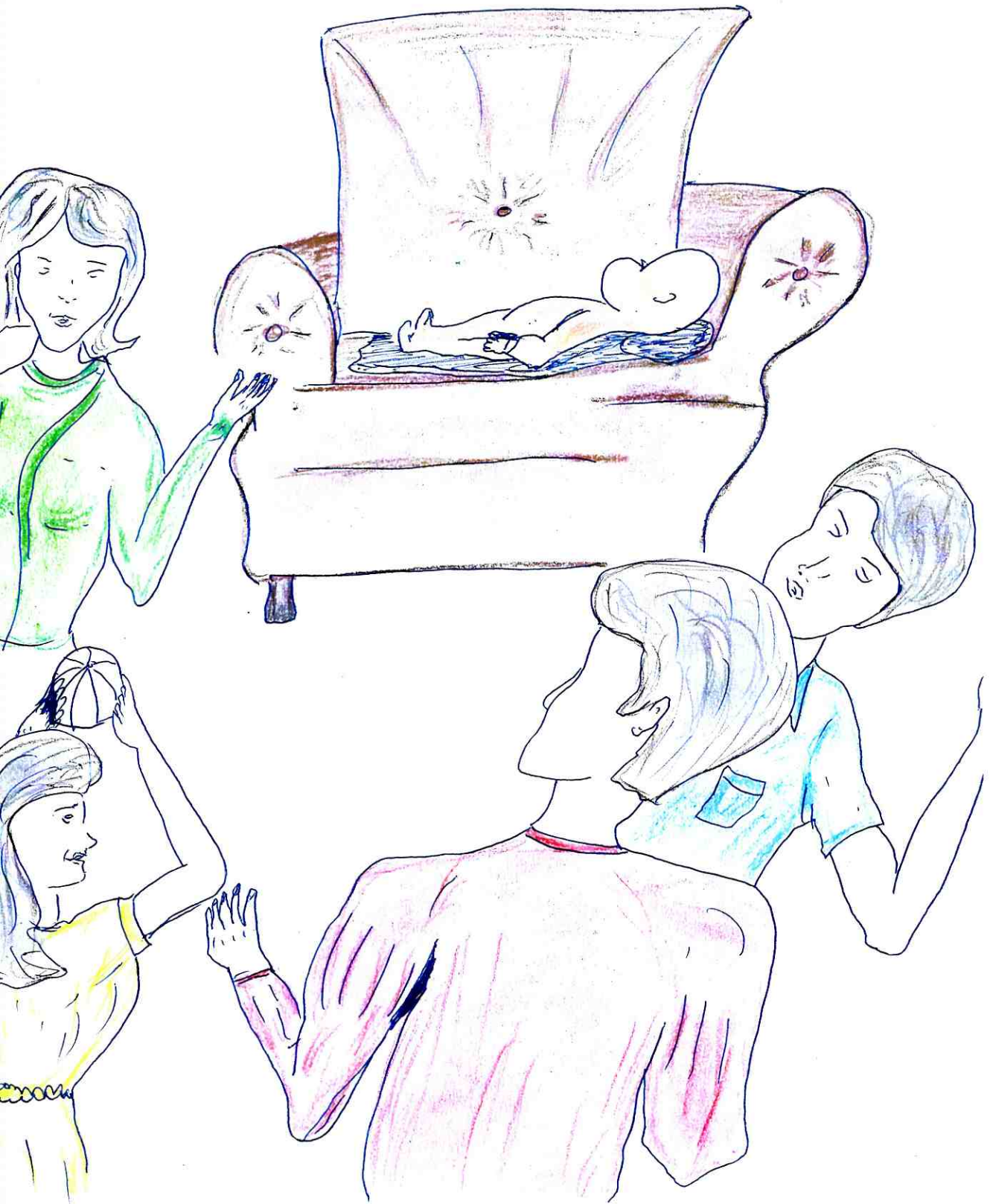
Rio de Janeiro: Revinter: 49-58.

ANEXOS

ANEXO 1

FIGURAS





ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Sr.

Estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo descrever a linguagem oral e escrita dos estudantes de 5ª série de uma escola fundamental particular. Será realizada uma produção escrita e uma produção oral de duas figuras distintas. Para tanto será necessário que a produção oral seja gravada. Assim, solicito sua autorização para que seu filho(a) participe deste projeto como sujeito.

Esta pesquisa faz parte do meu trabalho de mestrado e será desenvolvida dentro das normas éticas dos órgãos oficiais que regulamentam a pesquisa científica. Assim, será preservado total sigilo quanto à identificação de seu filho e os dados serão utilizados tão somente para fins científicos. A participação de seu filho poderá resultar em uma melhor compreensão e conhecimento do padrão de linguagem utilizada pelos estudantes, beneficiando o próprio estudante quanto a escola, não havendo risco nessa atividade. Se for de seu interesse, a qualquer momento o Sr. Poderá buscar esclarecimentos de qualquer natureza, sobre esta pesquisa. Para informações, o telefone da pesquisadora Beatriz Brechesi Servilha é: 81283624 e do Comitê de Ética da PUC- Campinas é: 37298303.

A participação de seu filho é absolutamente voluntária e poderá ser interrompida à qualquer momento sem que disso advenha qualquer ônus.

Sendo assim, caso concorde que seu filho(a) participe deste trabalho, expresse sua autorização assinando este Termo de Consentimento livre e Esclarecido. O estudante também deve concordar em participar da pesquisa.

Declaro ter sido devidamente informado(a) sobre os objetivos do presente estudo e concordo que meu/minha filho(a) _____ participe do mesmo.

Nome _____ data _____

Assinatura _____ RG. _____

Este Termo de Consentimento livre e Esclarecido segue o definido pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.