

Um Exemplo de Psicolinguística Aplicada para Minorar o Insucesso Escolar

LEONOR SCLiar-CABRAL*

1. INTRODUÇÃO

O maior problema no ensino da língua materna nos países do 3º mundo continua a ser o número alarmante de alunos que não conseguem atingir o objetivo específico (1) nesta área: compreender e interpretar textos escritos e saber produzi-los com fluência comunicativa.

Tal problema se manifesta sob tríplice aspecto: os que abandonam a escola (ou são por ela abandonados!); as repetências e os que são promovidos sem que esta promoção signifique a apropriação mínima que se requer deste tipo específico de saber: comunicar-se através do código escrito.

Neste artigo, ilustraremos a gravidade da situação e o papel da Psicolinguística Aplicada para minorar-lhe a extensão, com dados sobre o Brasil, (2) acrescidos dos resultados de uma experiência pioneira de aplicação da narratividade no pré-primário, para desenvolver a prontidão para leitura e escrita.

2. Esvadidos e repetentes: o desafio da aquisição do código escrito
Dados recentes sobre a evasão e repetência no Brasil demonstram que, embora tenha aumentado o número de matrículas em relação a períodos anteriores, a erradicação do analfabetismo não apresentou melhoria, se levarmos em consideração o número de evadidos somados aos repetentes nas duas primeiras séries do primário, mais aqueles que nem conseguem ingressar na escola. Deixamos de lado, por falta de dados

* Professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina.

mais concludentes, a legião daqueles que são promovidos sem demonstrar conhecimentos mínimos para interpretar e redigir um texto escrito.

Segundo Melo (1981:17);

“a evolução da pirâmide de matrículas nos vários graus e séries desde 1942 até hoje revela que, em três décadas, a porcentagem de perda da 1^a para a 2^a série na escola básica se mantém inalterada em torno de quase 60%! Melhor explicando, nesses 30 anos, de cada 1000 crianças que ingressam na escola pela 1^a vez, apenas 400 conseguem se matricular na 2^a série no ano seguinte”.

Tomando como exemplo um estado onde a situação é crítica, a Paraíba (Governo do Estado da Paraíba, 1983:27), nunca mais de 29% conseguiu matricular-se na 2^a série no período de 1977 a 1981. Em 1982, a matrícula na 8^a série era inferior a 4% do total do 1^º grau. Estes dados demonstram que a situação ainda é mais crítica em determinadas regiões do país e se compararmos a área urbana à rural, em virtude do crescimento econômico desigual.

Para se ter uma idéia mais global do problema, examinemos o itinerário de 5.721.000 alunos matriculados em 1975 (Gusso, 1983:35):

Itinerário da Coorte (em 1.000 alunos)					
Séries	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	Conclusões
Anos					
1975	5.721				
1976	1.531	2.596			
1977	485	968	1.854		
1978		403	981	1.385	1.127
1979			439	889	725
1980				435	355

Tabela 1. Itinerário de uma coorte de 1975 a 1980.

Ou seja, neste período (1975-1980), houve uma perda de 3,5 milhões de alunos (61,4%) na “coorte” examinada, sendo que 45% das evasões ocorrem no 1^º ano, isto sempre agravado pela repetência, uma vez que, conforme Melo (1981:18), 90% de todos os alunos de todas as séries do 1^º grau, em 1973, tinham pelo menos 1 ano de atraso, situação esta um tanto camouflada nos estados que adotaram a promoção automática.

Tais dados alarmantes nos levam a refletir sobre o âmbito de atuação da Psicolingüística Aplicada ao ensino da língua materna, de que trataremos na secção seguinte.

3. DELIMITAÇÃO DA PSICOLINGÜÍSTICA APLICADA

Procurando delimitar o campo de atuação da Psicolingüística Aplicada no 3º mundo, exemplificado com o Brasil, seremos norteados por dois critérios: o da exclusão e o da prioridade.

Pelo primeiro critério, assumimos a posição, modesta, porém realística, de que a Psicolingüística Aplicada só pode atuar no âmbito da transformação dos fatores intra-escolares (Melo, 1981: 22-23) e, pelo segundo critério, traçamos como âmbito prioritário da atuação da Psicolingüística Aplicada no 3º mundo, a pré-escola e as duas primeiras séries do primário, freqüentadas por crianças de nível sócio-econômico baixo (NSEB) critérios que passaremos a justificar.

Seria irrealístico supor que à Psicolingüística Aplicada cabe a solução de problemas tais como a distribuição desigual da riqueza e, portanto, de oportunidades de acesso aos direitos mais fundamentais, neles incluído o da sobrevivência, problemas cujas principais causas são de ordem infra-estrutural. Dentre os direitos fundamentais situa-se o do acesso à escola. Citemos, como exemplo da gravidade do problema, os dados revelados pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/76). Em 1976, "apenas 67% de toda a população entre 7 e 14 anos estavam sendo atendidos pela escola" (Melo, 1981:16). Acresce a distribuição desigual da população escolarizada, comparando-se a zona rural (menos de 50%) com a urbana (80%) e as diferentes regiões do país (zona rural do nordeste, 33%). (Melo, op. cit.: 16). Dados mais recentes do estado da Paraíba (Governo do Estado da Paraíba, 1983: 27) assinalam que 81% das crianças na faixa etária entre 7 e 9 anos, no ano de 1980 eram analfabetas. No acompanhamento da coorte de 1975-1979 em todo o Brasil, o déficit real das crianças que permaneceram analfabetas foi de 2 a 2 milhões e meio (Gusso, 1983: 29-30).

A constatação de que à Psicolingüística Aplicada não cabe resolver os problemas de ordem infra-estrutural implica assumir a relatividade do campo de atuação, uma vez que não lhe compete atacar as causas mais profundas do insucesso escolar. Sem embargo, isto não significa deixar de reconhecer a possibilidade e, em decorrência, a responsabilidade de atuação nos já mencionados fatores intra-escolares.

O atual estágio de desenvolvimento da Psicolinguística permite assegurar a melhoria de quadro tão assustador, caso seja reformulada a mentalidade em relação ao ensino da língua materna. Queremos nos referir, particularmente,

1º aos avanços obtidos pela Psicolinguística Evolutiva, no sentido de nos fazer entender melhor as fases de desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança e as hipóteses que progressivamente vai elaborando para se apropriar do conhecimento, com a consequente busca de uma atitude atenta e não impositiva por parte do docente (Ferreiro & Teberosky, 1979);

2º aos efeitos sobre as pesquisas psicolinguísticas do desenvolvimento da pragmática (Lund & Duchan, 1983), da análise do discurso (Coulthard, 1977, Sacks, 1972), da gramática textual (Hartmann, 1968. Hallyday, 1970, Hall day & Hasan, 1973 e van Dijk, 1972) e da sociolinguística (Labov, 1969), que possibilitaram, por um lado, uma postura crítica em relação ao discurso em sala de aula (Butloer, 1984) e, por outro, a ampliação da noção de competência lingüística para além da capacidade de interpretar e produzir as sentenças de uma língua;

3º aos experimentos, acompanhamento de casos e reanálises refinadas de dados anteriormente analisados, que permitiram um conhecimento mais acurado do processamento da linguagem a nível de recepção oral e escrita e a nível de produção. Dentre as consequências mais significativas destes avanços, cabe ressaltar a preponderância conferida aos processos mais centrais envolvidos na compreensão e interpretação dos textos, bem como em seu planejamento, sobre os mecanismos mais periféricos, tais como a decodificação dos sinais luminosos (letras) e os esquemas motores acionados para executar a escrita (Ferreiro & Teberosky, op. cit.: 132-133; Straight, 1983:8). Neste sentido, a contribuição de Smith (1975), enfatizando o papel do conhecimento prévio sobre o êxito da leitura, foi essencial.

4º as evidências fornecidas por inúmeras pesquisas de que as dificuldades com que se deparam as crianças provindas do NSEB para se apropriar da linguagem escrita não poderão ser superadas pelas excelências deste ou daquele método de alfabetização: deixando de lado as causas mais profundas deste insucesso, é possível amenizá-lo, atuando desde a pré-escola de modo a atribuir funcionalidade às atividades desenvolvidas na escola.

A partir dos dados expostos nas secções 1 e 2, consideramos como prioridades para a atuação da Psicolinguística Aplicada nos países do 3º mundo, a pré-escola e a 1ª e 2ª séries primárias freqüentadas pelas crianças pertencentes ao NSEB (3), uma vez que, por um lado, é este segmento da população que apresenta as maiores incidências de evasão e repetência (4) e, por outro, somente com uma atuação preparatória na pré-escola, será possível suprir, de algum modo, a familiarização com o objeto do conhecimento que é o texto escrito, de forma funcional, familiarização de que carecem estas crianças em seu ambiente de origem.

Voltamos a enfatizar que os resultados a serem obtidos são relativos, dadas as causas infra-estruturais das dificuldades. Acresce reconhecer que a apropriação dos códigos alfabeticos não se efetua de forma espontânea, como o desenvolvimento da comunicação oral: eles são fruto de um saber coletivo tardio, oriundos em determinadas condições históricas e só possíveis quando uma consciência metalingüística amadurecida permite associar os sinos gráficos a unidades distintivas dos significados da cadeia da fala. O domínio da comunicação escrita requer, outrossim, a capacidade de distanciamento, uma vez que o emissor não se encontra presente no ato da recepção, nem o receptor no ato da produção, faltando o contexto situacional: é o próprio texto que deverá contextualizar. Todas estes aspectos ressaltam a complexidade do problema da escolarização, o que demanda, com maior razão, a aplicação dos avanços já obtidos pelas ciências da linguagem.

Cabe, pois, à Psicolinguística Aplicada contribuir para a reformulação da mentalidade em relação ao ensino da língua materna. Entre os pontos capitais desta reformulação, a partir do que se conhece, mencionaremos os seguintes achados:

1 — Ler e escrever são atividades extremamente complexas, nas quais estão envolvidos processos sobretudo cognitivos e centrais.

2 — Processos periféricos sensoriais, perceptuais e motores devem ser automatizados para a apropriação da leitura e escrita, mas não suplantam em importância os processos mais centrais.

3 — Há ritmos diferentes de apropriação da leitura e escrita e a criança deve ser incentivada a aplicar criativamente suas hipóteses, no caminho difícil de aprender a interpretar os textos, mesmo que cometa “erros” de ultra-generalização. O alvo é a interpretação do texto. A leitura em voz alta pode bloquear a obtenção do alvo, evidenciando diferenças dialetais sociais ou regionais, muitas vezes estigmatizadas pelo

grupo e, o que é mais grave, pelo próprio professor.

4 — Ler é partir de sinais luminosos gráficos (letras), organizados num texto, para se chegar à interpretação. Neste percurso, quanto maior o conhecimento prévio do leitor, em termos do domínio do código lingüístico, dos esquemas textuais e do universo do assunto tratado, tanto mais eficientes e ricas as inferências possíveis de serem desenvolvidas. Nesta perspectiva, toda atividade que se afasta da significação (por exemplo, sílabas sem sentido) poderá contribuir apenas ancilmente para o desenvolvimento da leitura e escrita. Por outro lado, atividades que procuram desenvolver a competência textual, como ouvir e contar narrativas, levam ao desenvolvimento das capacidades necessárias à interpretação de textos, tais como o acompanhamento da progressão (“progression” (5)) das idéias na seqüência de causas e efeitos que faz dos textos um todo estruturado.

Esta linha de raciocínio orientou o experimento de desenvolvimento da competência narrativa no pré-primário para melhorar a prontidão para leitura e escrita, que passaremos a relatar.

4. O EXPERIMENTO PEDAGÓGICO

O experimento pedagógico teve lugar no 1º semestre de 1983 (6). Foi precedido de uma pesquisa de campo (7), na qual foram colhidas e analisadas mais de 350 estórias em crianças de 4 a 6; 11 anos, pertencentes a dois NSES: baixo (NSEB) e médio-alto (NSEMA), na cidade de Florianópolis. Na pesquisa piloto, foram analisadas 44 estórias e as restantes foram colhidas na pesquisa definitiva. A situação de pesquisa envolveu o recontro e a invenção.

A hipótese do experimento pedagógico foi a de que, comparando-se os estágios de desenvolvimento do grupo experimental com os do grupo controle, aquele apresentaria melhor prontidão para a leitura e a escrita, após a aplicação de programas enriquecidos com atividades que desenolvessem a competência narrativa.

A população alvo do experimento vem, a seguir, esquematizada:

TESTES	NSEB		NSEMA	
	CRECHE MB		CRECHE MJ	
	PC	PE	PC	PE
ABC	23	25	26	27
BECASSE	23	21	26	27

Tabela 2. População alvo do experimento pedagógico

Os instrumentos da pesquisa foram testes que avaliassem de forma mais equilibrada aspectos sensório-motrizes, perceptuais e cognitivos do pré-escolar (faixa dos 5;0 e 6;11 anos), aplicados presentemente no país, além de levarem em consideração o contexto sócio-cultural e de demonstrarem clareza e facilidade de aplicação e mensuração (8). A escolha recaiu sobre os testes ABC de Lourenço Filho, Becasse de Bettina Katzenstein e Metropolitano, adaptação de Ana Maria Poppovic, aplicados como pré-testes e somente os dois primeiros como pós-testes. A variável interveniente foram os módulos aplicados na população experimental, cuja tônica consistiu de atividades que desenvolvessem a capacidade narrativa dos sujeitos.

A elaboração dos módulos foi precedida de reuniões das quais participaram o coordenador do projeto, as duas educadoras integrantes da equipe e as duas professoras que os aplicariam em suas respectivas classes. A decisão foi tomada a fim de possibilitar uma confecção mais realística do material pedagógico, em termos de sua inserção no currículo vigente, sua adaptação ao tipo de clientela, enfim, sua exequibilidade. Considerou-se, outrossim, que as professoras poderiam enriquecer com sugestões, a partir de sua experiência de classe, a confecção do material e sentir-se-iam mais motivadas e participantes ao aplicá-lo.

Quatro atividades essencialmente configuraram o desenvolvimento da linguagem, no presente experimento, centrado na narrativa: o conto e o reconto; a invenção; variações em torno de uma poesia e a Hora da Novidade. O conto e o reconto consistiram da leitura de uma estória, seguida de perguntas para facilitar a fixação, reconto pelas crianças e dramatização. A invenção consistiu de uma atividade a partir de um roteiro com indicações em aberto para possibilitar a fixação dos esquemas narrativos, desenvolvido semanalmente. Após o término da elaboração coletiva, a professora lia a estória criada e depois as crianças a dramatizavam. Três poesias serviram de base para a elaboração de variações, nas quais se procurou desenvolver a discriminação dos sons da fala, a percepção dos fonemas e suas combinatórias e a significação das palavras e do texto poético (9). A Hora da Novidade, além de ser desenvolvida à entrada das crianças, foi utilizada também durante a merenda, com o fito de implementar aspectos cognitivos e sociais da linguagem.

Além das quatro atividades que caracterizam a originalidade do projeto, o currículo foi enriquecido com exercícios de coordenação

motora, discriminação e percepção de formas e expressão e esquema corporal. Uma vez que o nível das classes experimentais das duas escolas era bastante distinto, pois o NSEMA já se encontrava na fase de alfabetização, houve diferenças na aplicação dos conteúdos: nesta última, introduziram-se modificações na cartilha que estava sendo adotada, a partir de princípios de Lingüística Aplicada ao ensino do português (10).

Aos resultados quantitativos colhidos pelas duas pedagogas, no experimento pedagógico, foram aplicados os testes T não direcional para variância homogênea em populações independentes ou correlacionadas, conforme o caso, a nível de significância de 0,05.

As conclusões para o teste ABC foram as seguintes:

Nas duas classes experimental e controle, houve diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste, com nível de significância com certeza absoluta.

Entre os pré-testes de ambas as classes não foi significativa a diferença.

Entre os pós-testes de ambas as classes houve diferença significativa, tendo o grupo experimental melhor desempenho.

Para o teste BECASSE, são as seguintes as conclusões:

Nas duas classes experimental e controle, houve diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste, com nível de significância com certeza absoluta.

Entre os pré-testes de ambas as classes não foi significativa a diferença.

Entre os pós-testes de ambas as classes não houve diferença significativa no NSEB e houve diferença significativa no NSEMA, com desempenho melhor para a classe experimental.

Outros dados importantes a comentar dizem respeito às atividades desenvolvidas durante a aplicação dos módulos e às modificações observadas em sala de aula quanto às motivações das crianças e professoras, particularmente na Creche Profª Maria Barreiros.

Nesta escola, foram lidas e recontadas 26 estórias durante o experimento, dentre as quais, no 3º módulo, as próprias crianças escolheram as de que mais gostaram para serem replicadas.

Na situação de invenção, foram inventadas 12 estórias e é de observar a evolução das crianças entre as duas primeiras e a última (vide apêndice).

Houve um entrosamento muito satisfatório entre a professora que atendia a classe e o assessor pedagógico do projeto que lhe dava assistência semanal.

É de ressaltar a preferência das crianças pelo conto e reconto e pelas atividades em torno da poesia.

Na Escola Menino Jesus, a professora não dispunha de tanta flexibilidade para enriquecer o currículo, dado o programa da própria escola ser muito intenso. Das atividades desenvolvidas, despertou muito interesse a Hora da Novidade, atividade introduzida com o experimento. Supõe-se que os resultados melhores obtidos em ambos os testes (ABC e BECASSE) em relação à população controle sejam devidos ao deslocamento do narrador-professor para o narrador-criança e à introdução das modificações na cartilha.

De qualquer modo, o experimento pedagógico demonstrou que é possível melhorar a prontidão para a leitura e escrita com poucos recursos, pois os custos para a confecção dos módulos foram pequenos.

5. Conclusões

Neste artigo, procurou-se demonstrar, com a exemplificação do Brasil, que o maior problema no ensino da língua materna nos países do 3º mundo consiste no insucesso para apropriar-se do código escrito por mais da metade da população em idade escolar.

Procurou-se demonstrar que, apesar de fugir à alcada da Psicolinguística Aplicada atacar as causas de ordem infra-estrutural que determinam tal quadro, é possível e necessário contribuir relativisticamente para modificar os fatores intra-escolares, minorando-lhe a extensão, graças à aplicação das conquistas das ciências da linguagem.

Nos países do 3º mundo, a prioridade do campo de atuação da Psicolinguística Aplicada é a pré-escola e as duas primeiras séries do primário, freqüentadas por crianças do NSEB, o primeiro grupo, para suprir a falta do contato funcional com o texto escrito, desenvolver a competência textual e a consciência metalingüística da criança e o segundo, porque é o palco onde se decide a apropriação do código escrito e, por isto mesmo, o lugar crítico onde ocorre a maior incidência do insucesso escolar, traduzido em evasão e repetência.

Finalmente, apresentamos os resultados de uma pesquisa na qual procuramos testar a validade dos princípios expostos no presente artigo, centrada no desenvolvimento da competência narrativa em criança do pré-primário.

NOTAS

1. A expressão “objetivo específico” é aqui utilizada na acepção de *specific purposes* (Munby, 1978; Mackey e Palmer, 1981), embora na maioria dos casos o ensino da língua materna não vá ao encontro da intenção do aluno para usá-la para fins específicos.
2. Apesar de apresentarmos dados sobre o Brasil, como exemplo, a situação na América Latina é semelhante (UNESCO, 1974): em 1970, 20% da população entre 7 e 12 anos estava fora da escola; somente 53% chegava até a 4^a série primária, 2/3 dos repetentes estava nas primeiras séries e 60% dos alunos que concluíram a escola foram repetentes.
3. Não subestimamos os outros campos de aplicação da Psicolinguística Aplicada, como os distúrbios da comunicação, quer no que diz respeito à elaboração de testes, quer aos instrumentos de remediação, ou como a estilística. No entanto, a extensão do problema insucesso escolar nos países do 3^o mundo assume proporções tão graves que exige um esforço concentrado para minorar-lhe os efeitos.
4. A maior incidência do insucesso escolar constatada na 1^a série, traduzida em repetência e evasão principalmente entre as crianças do NSEB demonstra, por um lado, o despreparo destas crianças para a apropriação do código escrito e, por outro, o divórcio entre as exigências e expectativas do sistema e as características de desempenho da clientela (Ferreiro e Tuberosky, op. cit., 69, 74, 128, 192).
5. Henri Weil (1844) introduziu o conceito de *progression vs marché parallèle*. In: Hajucova (1983).
6. Participaram do experimento pedagógico, além da coordenadora, Scliar-Cabral, duas orientadoras pedagógicas: Terezinha Aparecida Bianchini Derner e Sônia Maria Dutra Luciano, que atenderam, respectivamente, as aplicadoras dos módulos nos pré-primários: Rosilane Mary dos Passos (NSEB, Creche Profª Maria Barreiros (MB) e Elizabeth Lehman (NSEMA, Creche Menino Jesus (MJ).
7. Sobre o Projeto Narratividade em Crianças e os Processos de Leitura INEP/UFSC 12/82, podem ser consultadas as seguintes publicações: Derner (1983); Leal (1983); Scliar-Cabral (1982; 1983, a,b); Vigario (1984).

- Foram examinados por Derner e Dutra-Luciano os seguintes testes; além do ABC, BECASSE e Metropolitano: Testes de Organização Motora de Maria Helena Novaes; Teste de Reprodução de Figuras de Otavio de Freitas; Teste de Prontidão para Leitura de Eloah Ribeiro Kunz; Desenvolvimento da Criança do 1º ao 6º ano de vida (Testes de Nühler e Hetzer).
- Foram as seguintes as poesias trabalhadas: “Jogo de Bola” E “as Meninas” ambas de Cecília Meireles e “Glu-glu-glu” de Vinicius de Moraes.
- A cartilha adotada na Creche Menino Jesus era “É Tempo de Aprender” de Gumiero (1981).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUTLER, K.G. The Language of the schools. *ASHA*, may 1984: 31-35.
- COULTHARD, M. *An introduction to discourse analysis*. Burpt-Mill. Harlow, Essex, Longman, 1977.
- DERNER, T.A.B. Narratividade em crianças e os processos de leitura. *PERSPECTIVA* (1); 9-17, dezembro, 1983, Florianópolis, UFSC, 1983.
- VAN DIJK, T.A. *Some aspects of text grammars*. The Hague, Mouton, 1982.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. *Plano Estadual de Educação*. João Pessoa, SEC, 1983.
- GUMIERO, B.B. *É tempo de aprender*. São Paulo, Saraiva, 1981.
- GUSSO, D.A. Escolarização e déficit escolar: os fatos e as versões. *Revista Brasileira de Administração Escolar*, 1983, 1(2): 23-36.
- HAJICOVA, E. Topic and focus. *Theoretical Linguistics*, 1983, 10 (2/3): 268-76.
- HALLIDAY, M.A.K. *Learning how to mean*. London, Edward Arnold, 1975.
- & Hasan, R. *Cohesion in English*. English Language Series 9. London, Longman, 1976.
- HARTMANN, P. Text, Texte, Klassen von Texten. *Bogaurus. Zeitschrift für Literatur, Kunst, Philosophie*, 1964, 2: 15-25.

- LABOV, W. *The logic of non-standard English*. Georgetown Monographs in language and linguistic, 1969, 22.
- LEAL, J.B.D.A. Entoação na narrativa de estórias de pré-escolares: um enfoque funcional. Dissertação de mestrado, UFSC, 1983.
- LOURENÇO FILHO. *Testes ABC para verificação de maturidade necessária à aprendizagem de leitura e escrita*. 7^a ed. São Paulo, Melhoramentos, 1962.
- LUND, N.J. & DYCHAN, J.F. Assessing children's language in naturalistic contexts. Englewood Cliffs. N.J. Prentice-Hall, 1983.
- MACKAY, R. & PALMER, J.D. (comps) *Language for specific purposes: program design and evaluation*. Newbury House, Rowley, Mass. 1981.
- MEIRELES, C. *Obra Poética*, Rio de Janeiro, Aguilar, 1972.
- MELO, G.N. de. As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau: um problema de pesquisa. In: *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro, ANPEd/CNPq, 1981: 15-25.
- MUNBY, J. *Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the context of purpose-specific language programmes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- POPOVIC, A.M. *Teste metropolitano de prontidão, forma R de Hildreth e Griffiths*, São Paulo, Votor, 1966.
- SACKS, H. On the analysability of stories by children. In: *Directions in the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972: 325-345.
- SCHOENFELDT, B.K. Becasse: Teste coletivo de maturidade escolar. *Rev. de Psicol. Normal e Patol.* 1974, 7: (1) 2/3): 130-60.
- SCLiar-CABRAL, L. Riquezas e dilemas da psicolinguística, exemplificados em pesquisa sobre narratividade infantil. *Boletim da ABRALIM*, 1982, 3: 150-68.
- _____. *Narratividade em crianças e os processos de leitura*. Brasília, INEP, MEC, Secretaria Geral, 1983 a.
- _____. Acquisition of narrative skills by children: possible influences in second language learning. In: *Proceedings of the first International Conference of the AILA Comission on Psycholinguistics. Rassegna Italiana di linguistica Applicata*. 1983 b, 2/3: 131-149.

- SMITH, F. The relation between spoken and written language. In: *Foundations of language development*, II, Lenneberg, E. & Lenneberg, El. (comps.), New York, Academic Press, 1975.
- STRAIGHT, H.S. Language instruction: why, how, and what. To appear in: Proceedings of the third Conference on Language and Language Acquisition, "Pragmatics and Education", Ghent, 1983: 1-22.
- UNESCO. *Evolución reciente de la educación en América Latina*, Santiago de Chile, Oficina de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 1974.
- VIGARIO, M.D.C. O modelo tagmêmico em narrativas de pré-escolares. Dissertação de mestrado. Florianópolis, UFSC, 1984.

APÊNDICE

1^a Invenção na Creche Prof^a Maria Barreiros

16 a 18-03-83

Era uma vez um macaco e um galo

O macaco é preto.

Ele come banana.

O galo come milho.

Ele canta.

O macaco pendura na árvore e brinca.

O galo pula no telhado.

O macaco ri do galo porque ele não voa como passarinho.

O macaco balança a árvore para o galo não subir.

2^a Invenção na mesma escola

21 a 25-03-83

Era uma vez um macaco e um pato.

O macaco e o pato se encontraram na floresta e ficaram amigos.

O pato fazia quem-quem.

O pato chamava-se pato-pateta.

Ele beliscava os outros e por isso colocaram este nome.

O macaco teve pena do pato-pateta e ficou sendo seu amigo.

O FUNDO DO MAR

Era uma vez quatro bichinhos que moravam no fundo do mar: o caracol, o camarão, a tainha e a baleia.

O caracol era amarelinho e gostava muito de nadar. Ele morava no mar, bem no fundo. Não gostava de sair de lá.

O caracol não gostava de vida muito parada e, por isso, estava sempre planejando festinhas, brincadeiras e passeios.

Ele pensou:

— Puxa, já faz tempo que a gente não faz nada aqui no mar. Acho que vou inventar uma corrida.

Foi até a casa do camarão e combinou com ele.

O camarão era bem rosinha e muito bonitinho.

O camarão gostou tanto que quis logo preparar tudo. Ele queria ser o vencedor. Saiu avisando todo mundo.

Encontrou a tainha e lhe falou da ótima idéia do caracol.

A tainha era muito gordinha e bonitinha.

No dia preparado para a grande corrida do fundo do mar, todos estavam lá. Na hora de começar, apareceu a baleia feiosa.

Ela veio ver a competição também. Os bichinhos do mar sabiam que ela gostava de comer peixinho e matar todos, então ficaram com medo.

Começou a correria e em um minuto não havia mais ninguém ali.

A baleia, que veio apenas ver a competição, ficou muito triste de ter estragado tudo.

Ela começou a chorar muito alto, mas tão alto que todos os bichinhos do mar começaram a voltar devagarinho para ver o que estava acontecendo.

Ela dizia:

— Eu só queria ver a corrida! Buááá!

Então a baleia gordona e feiosa prometeu nunca mais comer os peixinhos e nem matar ninguém. Todos ficaram amigos da baleia. Fizeram, então, a corrida mais bonita do fundo do mar.