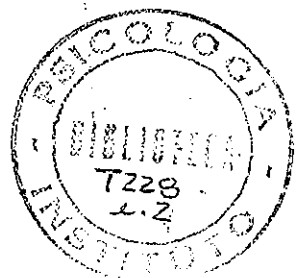


NÁDIA MARIA DOURADO ROCHA

DESEMPENHO VERBAL DE PRÉ-ESCOLARES:
EMISSÃO DE "TATO" FACE A FIGURAS

*Tese de Mestrado apresentada ao
Instituto de Psicologia da USP
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre
em Psicologia.*



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
1976

T
BF637.C45
R672 de
2.2

R672d ROCHA, Nádia Maria Dourado, 1946-
Desempenho verbal de pré-escolares: e
missão de "Tato" face a figuras. São
Paulo, 1976.
ix, 129 p., 26 tabs.
Tese (mestrado) - Instituto de Psico
logia da U.S.P., 1976.
Inclui 23 anexos numerados.

CDD 155.423
155.456 7
001.54
401.9

Ficha Catalográfica

Com carinho a:
José Heitor
Yolanda Jacy
Emília
Adriano
Marcelo

"...A linguagem é uma forma de comportamento, como as ações de andar, de beber e de comer, e o que nós não podemos conhecer destas ações nós não podemos conhecer da linguagem..."

(Russell, 1961, p. 189)

P R E F Á C I O

P R E F Á C I O

A preocupação com a linguagem não é um fato recente, nem mesmo contemporâneo, pois encontramos referência a ela nos legados de autores que viveram em época anterior a Cristo, sendo possível encontrar, sob os mais diversos títulos, as mais variadas análises sobre ela. (1)

De início, foram considerações ou reflexões feitas pelos filósofos, (2) pois só a partir do século XIX é que houve contribuições científicas para este setor. Neste Prefácio se fará apenas referência à contribuição de dois ramos da Ciência: a Lingüística e a Psicologia.

A Lingüística tomou um maior impulso a partir do sec. XIX, com a publicação, por Rask (1818) da "Investigation on the origin of the old norse or Icelandic language e da segunda edição de Deutsche grammatic de Grimm (1822) (Almeida, 1973), embora Jacob (1969) cite, sob o título - Surgimento da Lingüística Histórica - o trabalho de Kraus - "Compte-Rendu du lexique comparatif general de Pallas", publicado em 1787.

(1) Jacob (1969), selecionou e apresentou cem (100) pontos de vista sobre este assunto, classificados sob os rótulos de: Linguagem e Filosofia; Linguagem e Arte; Linguagem e Cultura; Linguagem e Ciência; e Linguagem e Lingüística.

(2) Muitos foram os filósofos que se preocuparam com a matéria, entretanto, dada a natureza do presente trabalho não se fará aqui uma apresentação, ainda que sucinta, das colocações, teorias e concepções aí desenvolvidas. Todavia deve-se alertar para o fato de que muito das ^{publicações} ~~publicações~~ desenvolvidas na Filosofia refletem-se no estudo científico da linguagem. Veja-se a propósito Almeida (1973).

Vários trabalhos foram desenvolvidos nesta área, podendo-se mencionar, à guisa de exemplo, ^{de} Bloomfield e Chomsky, por representarem pontos de vistas opostos.

Bloomfield criou uma escola lingüística onde era enfatizada uma análise científica da linguagem, sendo recusada qualquer inferência na descrição dos fenômenos lingüísticos, tentando desta forma formular um conjunto de princípios relacionados com os aspectos fonológicos e sintáticos (Neri, 1975).

Chomsky (in De Cecco, 1967) por sua vez, afirma que a aquisição da linguagem não pode ser explicada sem considerar as estruturas inatas e neurológicas do falante. É também suposta a existência de Universais Lingüísticos, fazendo parte da competência inata dos seres humanos, sendo que a evolução da fala depende basicamente da maturação, atuando o ambiente como facilitador na escolha das possibilidades oferecidas pelos universais lingüísticos.

Muitas destas contribuições da Lingüística tem permitido um conhecimento mais amplo das línguas e suscitado o aparecimento de muitas posições, por vezes divergentes, mas que tem sido um estímulo à pesquisa.

Já na esfera da Psicologia é de se registrar o trabalho pioneiro de Sechenov (1863) o qual afirma que o ato exterior da audição é insuficiente para garantir a clareza da percepção, no caso específico em que os ruídos se combinam para formar palavras - assim, o ouvido do recém-nascido não capta as palavras. Num certo momento a criança começa a balbuciar, ou seja, começam a surgir "os reflexos dos órgãos do ouvido sobre os músculos do peito, da laringe, da língua, dos lábios, do rosto e de outros (músculos da voz e da palavra)" (p. 135). Isto é comprovado pelo fato que indivíduos que nascem surdos não aprendem a coordenar os sons e conseqüentemente formar palavras. A articulação dos sons (formação de palavras) consiste, principalmente, "na associação de sensações provocada pela contração dos

músculos da voz e da palavra com as sensações auditivas provoca das pelos ruídos assim produzidos" (p. 136).

No Ocidente, em 1885, Ebbinghaus desenvolveu um trabalho pioneiro do qual resultou inclusive uma Tecnologia de pesquisa usada ainda hoje com muito êxito em trabalhos experimentais e de levantamento na área da Psicologia e da Psicolinguística.

Ele realizou um experimento sobre a memória, utilizando, pela primeira vez, as sílabas sem sentido, por ele construídas, a fim de evitar a utilização de palavras com significado.

Ainda no sec. XIX, sob a influência da teoria da evolução, Miller realizou um estudo sobre a diferenciação gradual das línguas indo-europeias. (Murphy, 1951).

Entretanto, foi Wundt, segundo Almeida (1973), realmente o primeiro psicólogo a trabalhar com linguagem - enfatizou ele a interpretação de fatores físicos e fisiológicos da estrutura linguística, protestando contra a psicologia ingênua que encarava a fonética como um simples acidente, bem como afirmando ser possível a compreensão de cada grupo social através da análise de sua linguagem (Murphy, 1951).

Seu trabalho deu margem às considerações de Watson (início sec. XX) no campo do behaviorismo aplicado à linguagem, sendo uma das suas contribuições mais importante a afirmação que todos os fenômenos da vida "interior" são, de fato, o funcionamento de mecanismos objetivos, embora não observáveis, como as contrações, musculares. Em Introduction to Comparative Psychology, ele assinala que a criança inicialmente emite sons "instintivos", e que seus primeiros hábitos vocais dependem do ambiente que a cerca (1914, p. 328).

Ainda no início deste século Kantor publicou o "Psychology of Grammar", que é caracterizado por uma tentativa de abandonar constructos mentalistas na explicação do comportamento verbal, e que é considerado como precursor da análise fun

cional proposta por Skinner.

Segundo Peterfalvi (1970) importante também foi a contribuição de Pavlov ao tentar explicar a aquisição da linguagem utilizando o paradigma do condicionamento respondente (Neri, 1975) e que continuou a ser utilizado para a explicação de como é adquirido o comportamento verbal, como por exemplo por Miller e Dollard (1941) e Staats (1963, 1968, 1970, 1971) que se basearam, respectivamente nos constructos teóricos do impulso e do hábito e no desenvolvimento dos hábitos gramaticais, e o terceiro nos hábitos gramaticais e semânticos.

Skinner, em "Verbal Behavior" (1957) propõe uma análise funcional da linguagem, colocando que o comportamento verbal pode ser uma variável dependente do estado de privação específica de estímulos presentes no ambiente, bem como de fatores provenientes do organismo. Assim sendo, é vital considerar os estímulos, a resposta e o reforçamento envolvidos num episódio verbal.

Como pode ser visto, através deste apanhado geral, a preocupação com a linguagem não é realmente um fato novo, e apesar disto, tão pouco uma área sem controvérsias. Assim, embora haja, na psicologia e na linguística, modelos diversos, tal como o nativista (representado na linguística por Chomsky) e o ambientalista (representado na Psicologia por Skinner)⁽³⁾, o conjunto de resultados experimentais parece indicar que realmente a ação do ambiente é fator preponderante no desenvolvimento verbal. Desta forma, na realização do presente trabalho foi escolhido o modelo básico proposto por Skinner (1957) e enriquecido pelas proposições posteriores de seus seguidores e, em especial de Staats (1968, 1971).

(3) Sobre o assunto, ver Witter (1974)

Nesta oportunidade quero nomear as pessoas e Instituições que, num maior grau, colaboraram para a realização deste trabalho:

Universidade Federal da Bahia, que autorizou o afastamento da autora, concedendo-lhe bolsa de estudo, a fim de que esta concluisse este mestrado na Universidade de São Paulo;

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, em particular ao Departamento de Psicologia, pela compreensão demonstrada na liberação das atividades da relatora deste trabalho de suas atividades docentes neste semestre;

Dra. Geraldina P. Witter, orientadora amiga, pela supervisão efetiva, desde o início do programa de pós-graduação; cujo apoio foi fundamental em todas as fases deste estudo;

Mansão do Caminho, pela permissão para realizar o trabalho, bem como pela compreensão e interesse demonstrado;

Profa. Maria das Graças da Luz Alves, pela eficiente colaboração na fase de coleta de dados;

Profas. Denise Vieira da Silva, Doreen Barreto Rosas, Giclele Alakija, Maria Bernadete Fernandes de Oliveira, Mercedes Cunha e Otáclia Lima Basttistelli, que tão gentilmente colaboraram como juizas neste trabalho.

Elza Correa Granja, bibliotecária-chefe e sua equipe na Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pela ajuda na localização e referências, bem como pelo apoio e amizade demonstrados.

A todas o meu muito
obrigada

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	iv
ÍNDICE DE TABELAS.....	3
I - INTRODUÇÃO.....	5
A - Processos que influem no comportamento verbal.....	9
B - Ambiente familiar.....	16
C - Tato.....	20
D - Objetivos.....	32
II - MÉTODO.....	33
A - Sujeitos.....	34
1 - Caracterização da Instituição.....	37
B - Material.....	40
C - Procedimento.....	43
III - RESULTADOS.....	45
A - PLDK-nível P.....	46
B - Gravura.....	67
C - Comparação nas duas situações.....	73
IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	75
RESUMO.....	87
ABSTRACT.....	89
RÊFERÊNCIAS.....	91
A - Referências Bibliográficas.....	92
B - Referências de Documentos.....	103
ANEXOS.....	104
ANEXO I - Caracterização dos sujeitos de seis anos.....	105
ANEXO II - Caracterização dos sujeitos de cinco anos.....	106
ANEXO III - Caracterização dos sujeitos de quatro anos.....	107
ANEXO IV - Relação dos elementos contidos nas pranchas coloridas e preto-branco.....	108
ANEXO V - Folha de registro-grupo PBxC (frente).....	110
ANEXO VI - Folha de registro-grupo PBxC (verso).....	111
ANEXO VII - Sequência de atividades das pesquisadoras durante cada período de coleta.....	112
ANEXO VIII - Concordância inter-juizes na série de Objetos e Utensílios Domésticos.....	113
ANEXO IX - Concordância inter-juizes série de brinquedos.....	114
ANEXO X - Concordância inter-juizes série Meios de Transporte.....	115

ANEXO	XI	- Desempenho dos meninos do grupo 4 PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.....	117
ANEXO	XII	- Desempenho das meninas do grupo 4PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	118
ANEXO	XIII	- Desempenho dos meninos do grupo 4CxPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	119
ANEXO	XIV	- Desempenho das meninas do grupo 4CxPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	120
ANEXO	XV	- Desempenho dos meninos do grupo 5PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	121
ANEXO	XVI	- Desempenho das meninas do grupo 5PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	122
ANEXO	XVII	- Desempenho dos meninos do grupo 5CxPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	123
ANEXO	XVIII	- Desempenho das meninas do grupo 5CxPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	124
ANEXO	XIX	- Desempenho dos meninos do grupo 6PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	125
ANEXO	XX	- Desempenho das meninas do grupo 6PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	126
ANEXO	XXI	- Desempenho dos meninos do grupo 6PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	127
ANEXO	XXII	- Desempenho das meninas do grupo 6PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.	128
ANEXO	XXIII	- Desempenho dos sujeitos das três faixas etárias face à gravura.....	129

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA	I - Percentagem de concordância inter-juizes quanto à rotulação nas três séries e total de rotulações no PLDK.....	47
TABELA	II - Correlações de Spearman entre o desempenho face as pranchas "PB" e "C" para as três séries e total do PLDK nas três faixas etárias.....	53
TABELA	III - Correlações de Spearman entre o desempenho de meninos e meninas face as pranchas "PB" e "C" para as três séries e total do PLDK nível - P nas três faixas etárias.....	54
TABELA	IV - Correlações de Spearman entre o total de pontos obtido em cada uma das séries e no geral do PLDK - nível P pelos sujeitos das três faixas etárias.....	56
TABELA	V - Comparação inter-grupos quanto à ordem de apresentação das pranchas do PLDK-nível P...	57
TABELA	VI - Comparação do desempenho de meninos e meninas em cada uma das faixas etárias quanto à emissão de respostas corretas nas três séries do PLDK-nível P.....	59
TABELA	VII - Comparação do desempenho de meninos e meninas quanto à emissão de respostas adequadas em cada uma das três séries e no total do PLDK-nível P.....	59
TABELA	VIII - Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas corretas emitidas pelos meninos face a série "Utensílios e Equipamentos Domésticos".....	60
TABELA	IX - Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas corretas emitidas pelos meninos face à série "Brinquedos".....	61
TABELA	X - Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelos meninos face a série "Meios de Transportes".....	61
TABELA	XI - Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelos meninos face as três séries do PLDK-nível P.....	62
TABELA	XII - Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas corretas emitidas pelas meninas face a série "Utensílios e Equipamentos Domésticos".....	63
TABELA	XIII - Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelas meninas face a série "Brinquedos".....	63

TABELA	XIV	- Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelas meninas face a série "Meios de Transportes".....	64
TABELA	XV	- Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelas meninas face as três séries do PLDK-nível P.....	64
TABELA	XVI	- Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas na série "Utensílios e Equipamentos Domésticos".....	65
TABELA	XVII	- Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas na série "Brinquedos"....	65
TABELA	XVIII	- Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas na série "Meios de Transportes".....	66
TABELA	XIX	- Comparação inter-grupos quanto ao total geral de respostas adequadas nas três séries do PLDK-nível P.....	66
TABELA	XX	- Comparação inter-grupos quanto ao desempenho verbal face à gravura.....	68
TABELA	XXI	- Comparação da emissão de vocábulos, com repetição, por meninos e meninas das três faixas etárias, e no total, face à gravura.....	69
TABELA	XXII	- Comparação da emissão de vocábulos sem repetição, por meninos e meninas das três faixas etárias, e no total, face à gravura.....	70
TABELA	XXIII	- Comparação dos Tatos emitidos por meninos e meninas de cada faixa etária e no total, face à gravura.....	70
TABELA	XXIV	- Comparação da emissão de vocábulos, com repetição, pelas crianças das três faixas etárias.....	71
TABELA	XXV	- Comparação da emissão de vocábulos, sem repetição, pelas crianças das três faixas etárias.....	72
TABELA	XXVI	- Comparação da emissão de Tatos face a gravura, pelas crianças das três faixas etárias.	72

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Uma das primeiras habilidades que a criança desenvolve ao nível de aquisição da linguagem, é a de responder, de forma adequada, às palavras que ouve, habilidade esta fundamental para aprendizagens mais complexas, tais como emissão da palavra ou estrutura frasal, por exemplo.

O conhecimento deste fato tem levado, desde o início deste século, vários estudiosos a realizar pesquisas sobre o vocabulário de crianças na fase pré-escolar⁽¹⁾. No Brasil, já nos anos quarenta, Marinho (1945), estudou o vocabulário ativo de pré-escolares, tendo chegado à conclusão que, quanto mais baixa é a idade da criança, maior é a dependência das condições do seu lar, e que, à medida que cresce, até entrar na escola, depende das condições de vida na comunidade. Ela apresenta listas de palavras "ativas", emitidas por crianças de dois a cinco anos.

McCarthy (1946) colocou que o estudo do vocabulário é dificultado por problemas metodológicos, o que ocasiona poucos resultados comparáveis. Apesar disto, tem sido encontradas algumas constantes, como: a) necessidade de expor a criança a situações diversificadas (tal como passeios, viagens) que ampliem o seu ambiente; b) importância das pessoas que cercam a criança, pois comumente aquelas que se relacionam principalmente com adultos tem um desenvolvimento linguístico precoce, enquanto ambientes como instituições e orfanatos do estilo tradicional parecem produzir crianças com insuficiência em habilidades linguísticas; c) nascimentos múltiplos parecem também produzir uma

(1) M. X. Smith (1926 e M.K. Smith (1941), citadas por Vetter (1969) e McCarthy (1946, in Bar-Adon and Leopold, 1971).

situação ambiental em que normalmente não é favorecido um bom desenvolvimento verbal; e d) a aquisição do vocabulário ocorre de forma progressiva, praticamente sendo duplicada entre os quatro e seis anos⁽¹⁾.

Marinho (1946) aponta que no vocabulário do pré-escolar são muito frequentes referências a objetos de uso caseiro, bem como a veículos.

Witter (1967) realizou um levantamento do vocabulário de pré-escolares. De cada sujeito foram colhidas duas amostras de vocabulário, cada uma delas com dez min. de duração, em situação de brinquedo. Os dados sugerem que a variável idade parece ser mais importante que a variável sexo e nível socio-econômico, não só quanto ao número de respostas emitidas, mas também quanto ao número de erros de pronúncia, estrutura da frase e categoria gramatical empregada pela criança.

Ausubel (1970) afirma que o vocabulário é formado tendo por base conceitos concretos e símbolos pré-linguísticos. O problema é adequar os símbolos convencionais com o significado padrão à experiência conceitual particular, até que a relação símbolo-conceito para uma pessoa se torne aproximadamente correspondente à relação existente na cultura como um todo. Além disto afirma também que de início, quando uma palavra é aprendida, ela é aplicada indiscriminadamente.

Loewenthal (1971) relata ser possível dividir a aquisição do vocabulário em três estágios: a) a palavra é não familiar; b) ela se torna familiar, embora o sujeito não possa defini-la, compreende-a no contexto linguístico adequado; c) a palavra é conhecida podendo ser definida e usada adequadamente.

Kennedy (1971) diz ser possível estudar o vocabulário de duas formas: a) fazendo observações naturalísticas, o que

(1) Para maiores informações ver: Marinho (1945, 1955); McCarthy (1946, in Bar-Adon e Leopold, 1971); Nisbet (1953, apud Bernstein, 1961, in De Cecco, 1967); Jensen (1964, in De Cecco, 1967); Ausubel (1970) e Nelson (1973).

exige um registro sistemático da fala da criança, a fim de constatar diferenças em seu vocabulário funcional; b) utilizando um teste estruturado de vocabulário, que pode envolver o reconhecimento de palavras, ou apresentar figuras para definir, como por exemplo o Peabody Picture Vocabulary test ou o Ammons Full Range Picture Vocabulary Test.

Menyuk (1971) afirma que o número e referências dos itens lexicais que são adquiridos por uma criança são dependentes da sua comunidade linguística e de suas experiências. Por exemplo pode ser citado que o número e referência a termos das cores aprendido por uma criança varia em função dos existentes em sua cultura, e que não há termos para objetos inexistentes na comunidade, mas que estes são formados logo que o objeto surge (ex. automóvel, aeroporto) incorporando-se então à língua.

A referida autora coloca também que, embora M. X. Smith (1926) tenha relatado que entre 1 1/2 até 6 1/2 anos o número de itens diferentes de vocabulário no léxico de uma criança, em termos de uso espontâneo, cresça aproximadamente de cinquenta para 2.500 palavras, é provável que atualmente estes números não correspondam à realidade, pois há evidência, a partir de outros estudos, que a extensão do vocabulário é maior em qualquer faixa etária, que o era na época do estudo citado. O fato é que os números brutos são agora diferentes para crianças que estão adquirindo a língua normalmente, sendo a T.V. apontada como um dos fatores influentes.

Bonamigo (1972) observou que há uma tendência de diferença qualitativa quanto ao vocabulário de sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais. Ou seja, parece haver uma tendência de repetir determinadas palavras na classe alta e outras na classe baixa. Além disto há algumas palavras que só aparecem numa das classes.

Nation (1972) adaptou os 70 primeiros itens do Peabody Picture Vocabulary Test (forma B), a fim de ter condição de avaliar o uso que a criança faz do vocabulário. A pesquisa por ele

realizada com sujeitos normais e crianças com palato fendido, revelou que a compreensão e o uso da linguagem são diretamente proporcionais à idade da criança, embora as crianças normais tenham alcançado resultado melhor que as de palato fendido.

As duas formas propostas por Kennedy (1971) para o estudo deste assunto, Bonamigo (1973) acrescenta uma terceira - a utilização da técnica de Greenspoon, pois esta fornece uma situação padronizada, sendo viável esperar que, ao emitir uma determinada palavra o sujeito tenha selecionado de um universo vocabular que já domine em algum nível.

Estes estudos indicam que o desenvolvimento do vocabulário depende bastante de uma ação ambiental, sendo portanto aprendido. Desta forma ele obedece aos princípios básicos de aprendizagem, bem como está sujeito a contingências ambientais, ligadas à família, classe social e escola, por exemplo.

Neste trabalho será feito um apanhado geral sobre processos psicológicos que influem na aquisição da linguagem, mais especificamente de vocabulários, sobre influências do meio familiar e sobre as categorias de comportamento verbal propostas por Skinner (1957), especificando o Tato, por ser objeto deste estudo.

A - PROCESSOS QUE INFLUEM NO COMPORTAMENTO VERBAL

É antiga a constatação que a imitação é um fato comum que ocorre não só entre os homens, mas também a nível sub humano - Ferreira França (1854) tece considerações sobre o "ins -

tinto de imitação"⁽¹⁾ e afirma que "o homem e animais que vivem em sociedade são imitadores" (p. 344) e imitam tudo que veem, inclusive os animais e os objetos inanimados - é isto que faz com que componentes de uma determinada família tenham os mesmos costumes e a mesma linguagem. Se não ocorresse a imitação a sociedade, se existisse, não seria uniforme, pois é aquela um importante fator para o progresso do homem, sendo inclusive uma das condições para a educação.

Com relação à linguagem afirma ele que a imitação é "indispensável na transformação da linguagem natural em artificial, sem ela não seríamos capazes de fazer um sinal voluntariamente, ou seja um sinal que se produziu em nós, e que agora que remos reproduzir para significar alguma coisa, ou seja um sinal que observamos nos outros, e que procuramos produzir também. Antes porém de ligar os sinais artificiais ao pensamento, os meninos os imitam; pronunciam palavras, fazem certos gestos, dão certas atitudes ao corpo, porque os viram nos outros, e mesmo nos objetos da natureza, e só depois conhecem sua significação" (p. 265).

Desta época para cá, houve vários estudos sobre a imitação e sua influência na aquisição da linguagem⁽²⁾ não sendo difícil encontrar autores que ressaltam a sua importância tal como McCarthy (1946 - in Bar-Adon and Leopold, 1971). Esta autora afirma que a maior comprovação da importância da imitação é o fato da criança aprender a linguagem do seu meio.

Enquanto Ferreira França (1854) considerava a imitação como uma atividade instintiva, vários autores⁽³⁾ consideram que

(1) Imitar, para este autor é reproduzir o que observamos (p.265).

(2) BRAUM - LAMESCH (1972) cita os realizados por STERN (1907); BUHLER (1918, 1926); PAVLOVITCH (1920) GUILLAUME (1925); JASPERSEN (1927); DELACROIX (1934) MCCARTHY (1946) SHELTON et al (1961) LEWIS (1963) e MAURIEU e LARRUE (1967).

(3) Watson (1919); Guillaume (1925); Hobhouse (1955) citados por Aronfreed (1969) Staats (1971) LAHEY e LAWRENCE (1974).

a criança aprende através de reforçamento, a reproduzir comportamentos emitidos por uma outra pessoa.

Cohen (1952, in Bar-Adon and Leopold, 1971) coloca que por imitação a criança vai sendo treinada, pelos adultos, a emitir sons e suas combinações, bem como aprende os significados a eles ligados.

A imitação generalizada, ou a continuação da imitação de respostas não reforçadas (Baer e Sherman, 1964) é apenas parcialmente devida a uma falta de diferenciação entre respostas reforçadas e não reforçadas.

Bandura e Harris (1966) encontraram que há possibilidade de aumentar a frequência de sentenças passivas, se crianças são expostas a um modelo adulto que emite tal tipo de sentenças.

Flanders (1968) considera que a criança observa e imita seu ambiente e a diferença entre o modo como ela e o adulto falam diminui progressivamente até desaparecer.

Vários estudos tem demonstrado que frequentemente a criança modifica seu comportamento em função da exposição a um modelo (Bandura, 1969).

Staats (1971) afirma que de início ^{a criança} ela emite várias respostas vocais, sendo que há uma tendência a reforçar aqueles sons que se aproximam dos que são emitidos por outros membros do grupo social - ou seja aumentará a frequência de tais respostas. Em outras palavras pode ser dito que os adultos, reforçando os sons que se aproximam daqueles por eles emitidos, levam a criança a imitar o seu padrão vocal.

Harris e Hassemer (1972) encontraram que a complexidade e comprimento das verbalizações infantis era semelhante e controlada pela complexidade e comprimento das verbalizações do modelo.

Friedman e Bowers (1973) realizaram um experimento em situação natural, em sala de aula, com o professor funcionando como modelo para imitação - os dados revelam que houve uma maior

quantidade de imitação pelas meninas (o que pode ser justificado pelo fato da totalidade dos modelos oferecidos neste ambiente ser do sexo feminino), e pelas crianças do 1º ano.

Friedman (1973) encontrou que a quantidade de reforçadores liberados pelo professor e o comportamento dos alunos imitam este professor é diretamente proporcional.

Whitehurst e Vasta (1975) citam s trabalhos realizados por Fraser e colaboradores (1963) e Lovell e Dixon (1967) afirmando que tais autores encontraram ser a imitação fundamental para a aquisição da linguagem e que ela surge antes mesmo das capacidades de compreensão e produção oral.

Colocam ainda que a linguagem de criança pode ser imitativa sem ser uma cópia fiel de qualquer verbalização, vez que é imitada a estrutura das verbalizações.

Clinton e Boyce (1975) investigaram a efetividade de procedimentos de modelação e procedimentos de modelação complementado pela afirmação da regra apropriada na produção de plurais, tendo encontrado que seus sujeitos, crianças normais e retardadas emitiram mais plurais durante a fase experimental quando observavam um modelo.

Miller e Chapman (1975) realizaram um estudo visando determinar qual dos três índices: a) número total de palavras; b) número de palavras continentas; e c) densidade de palavras continentas na sentença, mais efetivamente prediria a imitação correta de sentenças por pré-escolares. A análise revelou que nenhum destes itens tem valor preditivo; e o re-exame indicou ser o número de morfemas, em vez de palavras ortograficamente definidas, um bom índice.

Ferreira França (1854) afirmava ainda que é a associação entre certos movimentos, gestos, e emissões de voz, e determinadas idéias, que faz com que tais movimentos, gestos e emissões se tornem os sinais destas idéias - a união entre os dois é tão estreita que, um não pode ser visto sem imediatamente lembrar o outro.

trabalhos de Pavlov.⁽¹⁾

Cofer e Faley (1942, in Staats, 1964), afirmam que as pesquisas sobre tal assunto podem ser classificadas em três categorias principais: a) estudos em que uma reação condicionada é estabelecida face a um objeto estímulo e a generalização é obtida face a seu rótulo; b) estudos em que reações condicionadas foram estabelecidas face a palavras e a generalização é obtida face a um objeto; c) trabalhos sobre o estabelecimento de uma resposta condicionada e a generalização ocorre face a outras palavras semântica ou foneticamente relacionadas.

Osgood e colaboradores (1957) colocam a existência de níveis na aquisição de significado: um mais elementar, por ele denominado de "aprendizagem de sinal" e um outro, mais elaborado, denominado de "aprendizagem por transmissão". No primeiro caso, através de um processo de condicionamento, uma determinada palavra eliciará alguma parte da resposta da criança a um objeto específico (a palavra pode também eliciar componentes "leves" do complexo total de respostas). No segundo, uma nova palavra adquire significado através da associação com outros sinais cujo significado já é conhecido.

Staats (1964 - in Staats, 1964) afirma que há evidência empírica que a aquisição de significado ocorre num processo de condicionamento respondente - a palavra (CS) passa a eliciar uma resposta condicionada (RC) ao ser pareada com um objeto estímulo (UCS). Mesmo observações naturalísticas indicam que tal processo pode ocorrer - muitas palavras são sistematicamente pareadas com determinados estímulos e podem vir a eliciar partes da resposta eliciada por este estímulo.

Além desta associação objeto-palavra, conhecido como condicionamento de primeira ordem, existe a possibilidade de de -

(1) e mais recentemente pelos de Degtiar (1962, apud Stevenson, 1972) Staats (1963, 1964, 1968, 1971), Koltsova (-1967, apud Stevenson, 1972), Hormann (1971) e Stemmer (1973).

envolver um sistema de relacionamento estímulo-resposta muito mais complexo, ou seja o de segunda ordem, onde uma determinada palavra neutra, associada a uma previamente condicionada, adquire também um significado.

Se a aquisição de significado obedece a um paradigma respondente é possível ocorrer generalização de respostas condicionadas, havendo várias pesquisas que mostram que no plano verbal tais generalizações ocorrem ao longo de um "gradiente semântico".

Segundo Stevenson (1972) o conceito de condicionamento respondente é útil para a explicação de como determinados comportamentos, controlados por características físicas do ambiente, passam a ser eliciados por uma outra classe de estímulos. Isto é, pode ocorrer que duas ou mais palavras sejam emparelhadas com o mesmo objeto - desta forma elas eliciam respostas equivalentes ou dentro de um mesmo campo semântico. Se duas palavras são emparelhadas com os mesmos objeto estímulo é lícito esperar que elas eliciem a mesma resposta condicionada. Por outro lado, se as palavras nem sempre são pareadas com os mesmos estímulos, elas podem vir a eliciar respostas que são semelhantes - em certos sentidos e diferentes em outros.

Modelagem - em condicionamento operante é o processo através do qual uma determinada resposta é refinada e feita mais precisa, regulando o reforçamento de tal forma que este ocorra quando o sujeito emitir mais precisamente o comportamento desejado. O processo de modelagem é contínuo no desenvolvimento da linguagem pois muitas respostas verbais ocorrem de forma tão infrequente que é praticamente impossível esperar pela sua ocorrência para liberar o reforço - assim, é necessário ir reforçando as aproximações sucessivas a este comportamento - isto é possível porque uma resposta particular é realmente membro de uma classe de respostas, e reforçar uma implica não só em fortalece-la mas também aumentar a probabilidade de ocorrência da resposta final desejada. (Staats e Staats 1972.- in Staats,

1964).

O processo de reforçamento diferencial das melhores respostas verbais de uma classe pode ser provavelmente atribuído a outras pessoas, em vez dos pais da criança, pois estes se familiarizam com as idiosincrasias das respostas verbais dos filhos e podem tender a reforçar as respostas mais pobres da classe, em vez das melhores⁽¹⁾. Porém, adultos e outras crianças menos familiarizadas com a linguagem falada da criança podem não responder a estas respostas verbais mais grosseiras, e deste modo, reforçar somente as mais bem pronunciadas.

A modelagem, por ser um dos processos básicos de aquisição de habilidades, sejam elas verbais ou não, está quase sempre incluída em procedimentos de aquisição, eliminação ou modificação de comportamento, apesar de raramente ser o objeto específico do trabalho. Assim, por exemplo, os trabalhos de Bereiter e Engelman (1966), Lahey (1971), Witter (1972) Hart e Risley (1974); e Carvalho (1975) a utilizam, vez que é colocado por objetivo a emissão de um comportamento anteriormente não emitido pelo sujeito, pelo menos não com a frequência desejada.

Estes poucos exemplos são suficientes para mostrar que os processos citados são realmente básicos para o desenvolvimento do repertório verbal da criança, e que o modelo e as oportunidades que lhe são oferecidas devem ser cuidadosamente estudados a fim de que mais a criança tenha realmente condições de ter acesso ao "código elaborado" (Bernstein, apud Marcushi, 1974).

(1) Segundo Kennedy (1971) a linguagem infantil inadequada com a qual muitos pais não se importam é uma forma segura de adiar o processo de modelagem e confundir a aquisição da linguagem.

3 - AMBIENTE FAMILIAR

Os trabalhos feitos nesta área⁽¹⁾ tem revelado alguns pontos de contato com relação ao desenvolvimento da linguagem infantil, ou seja, importância da interação verbal criança-adulto, necessidade da criança vivenciar situações diversificadas e de ser exposta a um modelo linguístico adequado.

A necessidade de interação verbal criança-adulto tem sido enfatizada por vários autores. Milner (1951, apud McCandless, 1967) encontrou que crianças que apresentam o melhor resultado em linguagem faziam refeições com a família, mantendo conversações neste período. Seus pais tendiam a usar métodos verbais de disciplina, enquanto punição física foi mais frequente nos lares de classe baixa.

Bloom (1965) coloca que a maioria das crianças carentes culturais, à exceção talvez daquelas que vivem na zona rural, tem menos interação direta com os seus pais que as crianças de classe média. Além disto, nos lares carentes, os pais normalmente não tem as habilidades ou mesmo um conteúdo verbal para usar efetivamente o tempo que passam com os filhos. Há ainda muito barulho e confusão o que impede que a criança receba retro-informação adequada quando começa a falar. Além disto, faltam brinquedos e outros objetos que possam ser usados para desenvolver conceitos.

Comentando os contrastes entre os diferentes níveis sócio-econômicos, Bernstein (1961 in De Cecco, 1967) afirma que a estrutura da linguagem e as condições em que a criança aprende limitam suas aprendizagens posteriores. Afirma ele também que

(1) Bishop (1951), Rheingold e colaboradores (1959), Weisberg (1963), Lytton (1965), Todd (1968), Routh (1969), Kogan (1969), Wahler (1969), Sheppard (1969), Schmidt (1970), Alves e Ferreira (1970), Marturano (1971), Solitto (1972), Radin (1972), Clark-Stewart (1973), Alves (1973), Golden e colaboradores (1974) e Marturano (1975).

existem dois tipos de comportamento verbal; o código restrito que é estereotipado, limitado e condensado, falho em especificidade sem a exatidão necessária para conceitualização precisa e diferenciação - as sentenças são simples, curtas havendo pouco uso de orações subordinadas para elaborar o conteúdo da sentença, é uma linguagem de sentido implícito, facilmente compreensível. São frequentes os clichés, expressões genéricas, afirmações ou observações feitas em termos gerais que podem ser facilmente compreendidos.

Já no código elaborado a comunicação é individualizada, sendo a mensagem específica a uma situação, tópico ou pessoa. É mais particular, diferenciada e precisa, permitindo a expressão de uma vasta e mais complexa variedade de pensamentos, tendendo para a discriminação entre conteúdo cognitivo e afetivo.

Os códigos não dependem da capacidade intelectual dos indivíduos, mas sim da forma de relação social a que estes estão submetidos, pois são eles consequência da relação social. (Marcuschi, 1974). Além disto há o fato do indivíduo da classe média ter acesso ao código restrito e elaborado, enquanto o de classe operária só tem acesso ao código restrito (Bernstein, in Estudos I, 189 - 190, apud Marcuschi, 1974).

Jensen (1966) comentando os contrastes entre os diferentes níveis socio-econômicos, coloca a necessidade de reforçar bastante as verbalizações infantis, e restringir o número de pessoas envolvidas no reforçamento. Segundo ele, uma das defasagens do grupo de nível socio-econômico (NSE) baixo é causada porque, seja em família, seja em instituições, não existe uma definição da pessoa responsável pela criança, havendo uma variação constante do liberador de reforçadores. Uma outra diferença é provocada pelo fato de que as crianças de nível socio-econômico baixo dificilmente se envolverem em interação verbal com os adultos.

A terceira diferença seria causada pela função da lin

guagem nos dois grupos sociais. No NSE baixo a linguagem oral é diferente, seja do ponto de vista sintático, gramatical, ou de organização sequencial ou progressão lógica, da linguagem escrita. No NSE mais alto ela é funcional, sendo imediatamente generalizada para a leitura de livros, jornais e revistas. Assim, enquanto no NSE mais alto a linguagem é efetivamente um meio de comunicação, flexível, adaptável, representando objetos ou eventos ausentes, sendo abstrata, flexível, detalhada e precisa em aspectos descritivos, no NSE baixo, a linguagem é estereotipada, sendo formada por frases ou rótulos utilizáveis numa grande variedade de situações, sendo às vezes mais um acompanhamento emocional da ação.

No contexto da família do carente cultural isto significa que a natureza do sistema de controle restringe a quantidade e qualidade de alternativas de ação da criança, ocasionando que esta desenvolva formas de lidar com os estímulos e problemas mais impulsivas imediatas e desconectadas que reflexivas, mediadas e sequenciais.

Uma vez que os resultados dos estudos realizados demonstram que a diferença entre criança carenciadas e não carenciadas começam a aparecer por volta dos três anos de idade, tem sido frequentes os trabalhos realizados com crianças em fase pré-escolar⁽¹⁾.

Hess e Shipman (1965) argumentam que o comportamento que leva à deficiência socio-educacional é socializado na infância, que o sistema de comunicação mãe-criança é falho e que o desenvolvimento de processos cognitivos depende do sistema de controle adotado pela família.

Grotberg (1965) enfatiza que o vocabulário do carente

(1) Consultar: Gupta(1969);Hutton(1969);Horner(1970); Berg e Berg(1971);Robinson e Robinson(1971);Baldwin e col. (1971); Blank and Frank(1971);Blank (1974) Zigler e col. (1973) ; Bijou (1975); Seitz e col. (1975).

cultural é reduzido, o que Raph (1967) confirma, ao relatar que crianças de NSE baixo se caracterizam por pobreza de vocabulário; predominância de verbos e substantivos, com pouco uso de objetivos e advérbios; lacunas na diferenciação de referentes; uso de rótulos gerais para designar vários objetos (ex: a palavra coisa utilizada indiscriminadamente); sentenças incompletas, curtas, com uma só oração.

Afirma ainda este autor que a aquisição da linguagem de crianças carentes culturais é dificultada por uma falta de estimulação vocal na infância e, insuficiente interação verbal com adultos nos três primeiros anos de vida.

No mesmo ano, John e Goldstein concordam com tais afirmações, colocando também que o conhecimento de palavras é função não só da classe social dos pais, como também da ocupação e educação dos mesmos.

Freeberg e Paine (1968) concluíram, em função dos trabalhos realizados na última década, que a interação pais-filhos influencia as respostas cognitivas, principalmente sobre os padrões verbais⁽¹⁾ estabelecidos pelos pais, e que, muitas das diferenças na realização intelectual, atribuídas à classe social em realidade seriam devidas à forma como os pais de diferentes níveis sociais fornecem estímulos para o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

McCandless (1967) coloca que crianças criadas com pouca atenção dos adultos, que sejam relativamente isoladas, ou que vivam em instituições apresentam um retardo de até dois anos no desenvolvimento da linguagem. Iadin (1972) afirma que pais de classe média interagem mais com os filhos que pais de classe baixa.

(1) padrões verbais incluem a forma de comunicar informações a criança, as oportunidades de estimulação verbal (por exemplo: quantidade de atividades verbal, quantitativo de li-vros em casa).

Staats (1968) diz que a criança adquire um repertório de comportamentos bastante complexo, e que muito do treinamento necessário para produzi-lo ocorre assistematicamente, sendo os pais responsáveis por grande parte do repertório básico.

A necessidade de expor a criança a um modelo adequado tem sido estudado. Kennedy (1971) cita a opinião de dois autores Liyamina (1960) e Landreth (1971) que, ao apresentarem sugestões para melhorar o desenvolvimento da linguagem colocam em primeiro lugar a necessidade de apresentar à criança modelos adequados. Este mesmo autor também coloca que, se faltam modelos para um perfeito desenvolvimento da linguagem é necessário então providenciar modelos substitutos, o que poderá reduzir a tendência de crianças de classe baixa para desenvolver padrões de linguagem pobres e incorretos.

Raph (1965) coloca que os modelos de linguagem aos quais a criança carenciada está exposta são pobres, restritos e punitivos.

C - TATO: UMA CATEGORIA DE RESPOSTAS VERBAIS

Skinner (1957) considera o comportamento verbal como um dos que é caracterizado pela liberação do reforçador através de um outro indivíduo, sendo a atuação deste fundamental na modelagem e manutenção deste tipo de comportamento - assim as maneiras como as pessoas reagem é função das práticas do grupo a que pertencem. Estas práticas e a interação falante x ouvinte compõem o comportamento verbal.

Ao propor uma análise funcional do Comportamento verbal, Skinner (1957) colocou que há, no episódio verbal três eventos importantes a considerar: o estímulo que os antecede, a

resposta e o reforçador.

Com relação à estimulação do comportamento verbal oral, há três possibilidades: na primeira, a emissão oral ocorre em função de uma privação específica ou então de uma estimulação aversiva; na segunda, de um estímulo verbal e na terceira, de estímulos não verbais⁽¹⁾.

Na primeira possibilidade, que abranje as emissões em função de privação específica, ou então de estimulação aversiva, é encontrado o mando: nesta categoria o falante especifica o reforço a ser liberado, e, lógico, o fato de consegui-lo aumentar a possibilidade de novas emissões - disto se conclui que o mando favorece as pessoas que o emitem.

Os Mandos são provável os primeiros elementos funcionais que aparecem no repertório infantil, sendo o seu desenvolvimento função de privações específicas, e do reforço liberado por componentes do grupo social. Uma, vez estabelecido, o mando pode ser emitido em situações semelhantes aqueles que já ocorreram - o que provocará uma extensão da categoria.

O mando tem também um valor educacional, pois não só possibilita a ampliação do repertório verbal do indivíduo, como pode ajudá-lo a descobrir aspectos revelantes de um determinado estímulo ou situação estimuladora. No Brasil, têm sido feitas algumas pesquisas sobre a influência do mando em outros operantes verbais, contando-se dentre estas as realizadas por Witter (1973), Teixeira (1972), Almeida (1973), Carvalho (1975) e Neri (1975).

Na segunda possibilidade estão incluídos os comportamentos ecoico, textual e intraverbal.

No comportamento Ecoico a resposta do falante é um padrão oral bastante semelhante ao estímulo, sendo estabelecidos a partir do reforçamento "educacional", o que possibilita a am-

(1) Em virtude do objetivo deste trabalho - verificar a emissão de "tatos" em pré-escolares, apenas esta categoria será trabalhada com maior profundidade, tendo as outras recebido um tratamento mais superficial.

pliação do repertório verbal, desta feita com a aquisição de mandos e tatos.

Staats e Staats (1963) concordam com Skinner quanto à importância do modelo e do reforço na aquisição do comportamento de "comparar com o modelo" colocando que estão envolvidos também a discriminação e a modelagem.

No comportamento Textual, o estímulo anterior é um texto, a resposta textual oral, ou motora⁽¹⁾ sendo o reforço liberado de início, por fontes educacionais e depois da aquisição por elementos ou condições da comunidade ou do próprio indivíduo. Staats e Staats (1963) ressaltam a importância de controlar respostas orais através de estímulos verbais impressos, tendo inclusive realizado trabalhos experimentais sobre a aprendizagem da leitura (Staats, 1964, 1968)⁽²⁾.

No comportamento Intraverbal não existe uma correspondência bi-unívoca entre o estímulo e a resposta. No repertório do adulto as relações intraverbais são fruto de todos os reforçamentos anteriores liberados consistentemente ou não - assim, pode ocorrer que várias respostas sejam controladas por um só estímulo e vice-versa. Isto pode ser constatado no experimento clássico de associações de palavras (Ziehen(1898); Meumann(1905); Kent e Rosanoff(1910); apud Palermo (1963).

Na terceira possibilidade se encontra o operante "Tato" cuja emissão é controlada, pelo ambiente, ou seja, por estímulos não verbais.

O tato, segundo Skinner (1957), p.87) "refere-se", "menciona", "anuncia", "fala sobre", "nomeia" "denota" ou "descreve" um estímulo sendo o reforçador liberado pela comunidade, seja pa

(1) repertório este comumente referido na bibliografia especializada como parte ou a totalidade da "leitura".

(2) Aqui no Brasil Liberalesso(1973) relatou trabalho sobre aquisição de comportamento textual por deficientes mentais; Santiago(1973) estudou técnicas para remediação deste repertório em carentes culturais, e Machado(1975) estudou aspectos relativos a aquisição deste padrão complexo em carentes culturais.

ra estabelecer e manter uma forma específica de comportamento, ou para ampliar o contato do indivíduo com o mundo. De início pode haver uma correspondência bi-unívoca entre o nome e o objeto designado ⁽¹⁾, o que permite que o indivíduo forme um repertório de "rotulação oral" (Staats, 1968), ou como anteriormente o chamou Skinner (1957) de "nomeação", importante porque uma classificação adequada dos objetos permite que o indivíduo se comporte face a eles de forma mais apropriada ⁽²⁾.

No tato não existe uma relação entre privação específica ou estimulação aversiva, existindo sim uma relação bi-unívoca com os estímulos discriminativos - o que é conseguido ao reforçar tão consistentemente quanto possível a emissão oral na presença de um determinado estímulo, utilizando vários esforços ou então um reforçamento generalizado ⁽³⁾. Assim, uma determinada resposta, já agora controlada pelo estímulo (total ou parcial), poderá nomeá-lo, ou especificar uma dada propriedade dele (ex. a cor, forma, peso ou material)

Não é necessário um treino sistemático para a existência de tatos no repertório de um indivíduo: a família e outros elementos do grupo social arranjam ou, aproveitam situações para isto, desde quando ensinam à criança o nome de objetos, ou de propriedades destes, reforçando as aproximações sucessivas do padrão adequado. Desta forma a criança aprende a rotular estímulos simples e complexos, bem como a dar informações sobre estímulos

(1) Frequentemente o tato surge no repertório como uma resposta ecoica, passando posteriormente a ser controlado por estímulos não verbais.

(2) O que permite que o tato fique desvilculado de condições momentâneas do falante.

(3) John e Goldstein (1967) colocam que, pela associação frequente de ver, tocar e ouvir o nome do objeto, a criança adquire uma conexão entre a palavra e o referente, citando como exemplo de fonte de estimulação a mãe, demais parentes da criança, outras crianças, professores, vizinhos e meios de comunicação de massa.

internos,

Pode ocorrer que o indivíduo responda não a um estímulo, mas a uma classe destes, o que leva à existência de extensões do tato, cuja intensidade depende não só de características do estímulo (nitidez e raridade), de condições motivacionais do indivíduo, como também da semelhança entre a situação antiga e nova (generalização).

Dentre estas extensões do tato encontra-se as extensões: genéricas, metafórica, metonímica, solecística e nominação.

A extensão genérica ocorre quando: a) a característica de um novo estímulo é igual a de um outro já existente na comunidade. Isto leva ao fato que a extensão genérica, num caso particular, é provisória, pois, uma vez que o novo objeto foi "nomeado", ele é incorporado à classe de estímulos, que, conseqüentemente, é ampliada; a resposta é emitida face uma propriedade única do objeto, o que leva à situação que não mais ocorrerá extensões, visto que aquela propriedade única manterá a resposta.

A extensão metafórica ocorre quando o controle ^é exercido por propriedades do estímulo ^{que} embora presentes no ato do reforçamento, não estão incluídas na contingência exigida pela comunidade verbal, ou seja, um estímulo presente quando uma determinada resposta é reforçada adquire algum controle sobre a probabilidade de emissão desta resposta - o que ocorre não é uma transferência de resposta, mas sim o fato bastante estudado que estímulos semelhantes provocam respostas também semelhantes.

Quando uma resposta metafórica está estabelecida ela deixa de ser uma metáfora, e, a menos que a história do falante seja conhecida, não há condição de afirmar com certeza se a resposta é ou não um exemplo de extensão metafórica.

O comportamento verbal seria muito menos efetivo se não ocorresse a extensão metafórica, pois esta transfere propriedades de um objeto para outro, fazendo assim possível uma recombinação que não está restrita pelas exigências do mundo físico.

A extensão metonímica ocorre quando o estímulo adquire controle sobre a resposta porque, normalmente acompanha o estímulo que é contingente ao reforço, havendo uma tentativa de justificar a metonímica em termos de relações lógicas entre estímulos, tendo sido então definidos vários termos (pessoa x profissão = autonomasia, a parte pelo todo = sinodoque).

A extensão solecística surge quando a propriedade que passa a controlar o repertório verbal é remotamente relacionada à propriedade que é considerada para a liberação do reforçador, ou então é similar a esta por razões irrelevantes. (Ex: fazer autópsia).

A nomenclatura é um dos operantes mais importantes na fase inicial de aquisição do repertório verbal e ocorre quando é atribuído um nome a uma pessoa, animal ou objeto.

Antes que ela ocorra as únicas respostas disponíveis são os nomes comuns e adjetivos, aplicáveis a uma grande quantidade de estímulos - o nome próprio é aquele que é reforçado apenas numa circunstância particular, específica e surge em função de tatos (Bahia, Rua do Tira Chapéu) em função de posição serial (Ex: Pedro III, Apolo XI) ou relação geográfica (Rio Grande do Sul). A maioria dos nomes exemplifica a extensão de uma relação de tato.

Um outro processo de extensão que merece destaque é a abstração - esta ocorre por que qualquer propriedade de um estímulo presente quando a R verbal é reforçada, adquire algum grau de controle sobre esta resposta, continuando a atuar mesmo quando a propriedade aparece em outras combinações.

Um nome próprio é um tato em que a resposta está sob o controle específico de uma dada pessoa ou local - por sua vez, o nome comum é um tato em que a resposta está sob o controle de uma propriedade que define uma classe de coisas ou de pessoas. Um tato comum bem estabelecido é necessariamente uma abstração.

Um repertório de tatos comuns tem as vantagens de: a) permitir selecionar e identificar as propriedades do estímulo que

são importantes para o ouvinte; b) ser disponível numa nova situação, em que não há nomes próprios; e c) ser possível juntar dois ou mais nomes comuns para designar uma pessoa particular, tão bem com o nome próprio o faria. (O Pai da Aviação).

Em função da importância do tato no repertório verbal tem sido bastante frequentes os trabalhos experimentais objetivando desenvolvê-los ⁽¹⁾, por exemplo: podem ser citados os estudos de:

~~Beruter~~
Beruter e Engelmann (1966) estruturaram um programa visando desenvolver habilidades básicas de linguagem - a criança carente cultural era treinada a identificar objetos e a responder questões sobre eles, a compará-los quanto à tamanho, textura, som posição.

Jeruchimowicz e colaboradores (1971) investigaram diferenças no conhecimento de pré-escolares quanto à rotulação de palavras que representam ações ou objetos. O resultado indica que crianças de nível socio-econômico baixo tiveram uma maior proporção de erros em palavras que representam ações que objetos, enquanto com as de nível socio-econômico mais alto não foi encontrada diferença significativa.

Lahey (1971) que pesquisou sobre o uso de adjetivos em crianças carentes culturais, coloca que é possível alterar, pelo menos alguns aspectos da linguagem, utilizando modelação - sem reforçamento; que a modificação imitativa de linguagem não está restrita a procedimentos que produzem apenas repetição de padrões de fala do experimentador; que o aumento imediato em classe verbal não repetida sugere que esta já existia no repertório do indivíduo, embora este não a utilizasse; e que não é indispensável uma história anterior de imitação reforçada para estabelecer a modelação.

(1) serão aqui citados alguns dos trabalhos feitos sobre o assunto, mesmo que os autores tenham usado uma outra terminologia para descrevê-lo.

McCarver e Ellis (1972) investigaram o efeito de rotulação aberta e diferença cultural na memória a curto prazo de pré-escolares.

Os dados indicam que a ~~da~~ rotulação aberta provocou - um melhor desempenho nos dois grupos testados.

Witter (1972) realizou um trabalho com pré-escolares, visando verificar o efeito de Mandos na emissão de Tatos, tendo encontrado que, não só aumentou a frequência de Tatos, como estes passaram a ser mais complexos, isto é, ^{as crianças} descreviam o estímulo de forma mais precisa.

Marshall e colaboradores (1973) estudaram a interação mãe-filho, visando identificar e comparar operantes verbais emitidos pelas diádes mãe-filho normal e mãe-filho com retardo. Encontraram que crianças retardadas e normais diferem quanto aos operantes verbais, pois tatos, mandos e intraverbais foram emitidos com maior frequência por crianças normais, enquanto as crianças retardadas emitiram mais comportamentos ecoicos. As mães de diferentes mentais emitiram mandos com maior frequência.

Gardner (1973) realizou um estudo tendo por sujeito crianças e adultos afásicos, visando determinar as espécies de erros feitos numa tarefa de nomear objetos, partes de objetos e, avaliar a contribuição do aspecto operativo na realização da tarefa. Seus resultados sugerem ser mais fácil nomear espontaneamente aqueles objetos que são relativamente operativos, bem como aqueles objetos cujo nome aparece mais frequentemente na linguagem.⁽¹⁾

Rocha (1973) pesquisou a influência de um treinamento tato-ecoico na emissão de tatos por crianças pré-escolares institucionalizadas, usando dois tipos de material: a) cartões com uma figura estímulo desenhada, b) cartões com a figura estímulo e a letra inicial da palavra representada. Foi observado em ga-

(1) Operativo, segundo Piaget e ^{Inhelder} Inhelder (1968) é aquele elemento que pode ser separado do conjunto - opõe-se ao figurativo.

nho maior nos sujeitos que receberam o segundo tipo de material.

Hart e Risley (1974) trabalhando com pré-escolares carentes culturais aproveitaram o período de jogo livre para modelar a emissão de sentenças completas - inicialmente a criança - deveria solicitar o objeto pelo nome, depois, pelo nome mais um adjetivo numa terceira etapa, pelo nome do objeto e a cor terminando finalmente, pela emissão de uma sentença completa - o material deveria ser solicitado e a criança deveria descrever o seu uso.

Lobb e Stogdill (1974) treinaram pré-escolares normais e retardados em discriminação de forma e cores - os objetos eram apresentados devendo a criança identificar estes dois aspectos, tendo encontrado um melhor desempenho das crianças com QI médio que as de QI baixo.

Kierscht e Vietze (1975) apresentaram a dois grupos de pré-escolares que frequentavam o programa Head Start ou uma escola particular três tipos de estímulos: objetos, figuras coloridas e gravuras preto-branco. As crianças foram sorteadas formando três grupos: num deles era inicialmente apresentada o objeto, depois a gravura colorida e a gravura preto-branco; no outro, era primeiro apresentada a gravura colorida, a gravura preto-branco e o objeto; e no terceiro, de início era mostrada a gravura preto-branco, depois o objeto e a figura colorida. Os resultados indicam que: a média de identificação das crianças que frequentavam a escola particular foi superior à das outras e além disto todas as crianças tiveram uma média mais alta na identificação do objeto. A ordem de apresentação influenciou no desempenho, visto que o grupo que, recebeu primeiro o objeto teve médias mais altas. Finalmente não houve diferença significativa entre os dois tipos de gravuras. Os autores colocam que, uma vez que os sujeitos tiveram desempenho melhor ao identificar o objeto, a identificação de gravuras pode ser uma tarefa inapropriada para crianças nesta faixa etária. Entretanto, como os sujei-

tos de classe média tiveram um desempenho melhor que as inscritas no programa Head Start, existe a possibilidade de um viés cultural.

Carvalho (1975) investigou o efeito da modelação e do reforçamento sobre o tato, tendo como sujeitos crianças em fase pré-escolar, tendo concluído que os procedimentos utilizados foram eficientes para aumentar a frequência de tatos, não tendo sido possível constatar diferenças atribuíveis a sexo ou nível socio-econômico.

Martin (1975) baseado em resultados experimentais afirma ser possível alterar o comportamento verbal generalizado de crianças retardadas, utilizando modelação e imitação.

Ele testou se a utilização dos procedimentos de modelação, imitação e reforço, com a utilização de um modelo adulto poderia provocar a generalização do comportamento de produzir adjetivos descritivos em crianças deficientes mentais⁽¹⁾.

Ao fim do período de treino foi constatada a alteração no comportamento verbal.

Neri (1975), observando uma situação de interação pagem x criança, constatou que a) a pagem emitiu poucos comportamentos de tato e de mando, categorias estas também pouco frequentes nas verbalizações das crianças; b) a frequência de tatos entre pagem e grupos de crianças foi diretamente proporcional.

Luszcz e Bachrach (1975) estruturaram uma situação para testar a memória de adultos com retardo. Foram apresentados individualmente dois tipos de estímulos: coloridos e preto-branco, agrupados em categorias (roupas, brinquedos, comida, animais, veículos, partes do corpo e instrumentos musicais), devendo os sujeitos nomeá-los, identificando a categoria a que pertencem.

(1) Para tal utilizou as pranchas da série x "Casa e Família" do P.L.D.K. Level P.

Os resultados indicam que tal treino foi efetivo para a melhoria da memória de reconhecimento.

Ford e Olson (1975) realizaram um experimento com crianças de quatro a sete anos, tendo solicitado a elas para descrever um objeto, considerando uma série de alternativas. Foi encontrado que mesmo crianças de quatro anos não usam um "rótulo" ou frase nominal constante para designar um objeto, mas, o representam em termos do contexto de alternativas, sendo que as crianças mais velhas usam mais alternativas que as mais novas.

Murphy e Brown (1975) realizam dois experimentos com pré-escolares. Eram apresentados gravuras coloridas, em duas ocasiões. Na primeira vez era aplicado um teste de reconhecimento livre, com instruções explícitas para memorizar. O material era apresentado figura por figura, o sujeito devia nomeá-la após ver as 16 figuras, o material era recolhido e a criança deveria repetir o nome dos objetos vistos. Na segunda ocasião os sujeitos foram distribuídos em cinco grupos (quatro experimentais e um controle), devendo realizar tarefas de compreensão ou formais, sendo solicitadas a realizar o mesmo tipo de comportamento exibido na primeira sessão. Foi encontrado que há um desempenho superior se a criança é solicitada a realizar uma tarefa do tipo denominado pelos autores como de compreensão.

Hart e Risley (1975) utilizaram um procedimento de "ensino acidental" com pré-escolares, visando alterar a frequência de sentenças (inclusive rotulação) - após um período de oito meses de treino foi observado um aumento na frequência tanto de sentenças, quanto de rotulações.

Stephens e colaboradores (1975) testaram o efeito de diferentes esquemas de reforço numa tarefa de nomeação de figuras por crianças retardadas. A proporção de aprendizagem geralmente foi baixa o que talvez, provocou a não diferença nos dois tipos de esquemas deste experimento.

Clinton e Boyce (1975) realizaram um trabalho visando investigar a efetividade de procedimentos de modelação, sozi

sinho e complementado pela afirmação da regra apropriada na produção de plurais - para tal apresentaram cartões com uma representação pictórica de um objeto "comum", sendo os sujeitos solicitados a rotular cada um deles.

Todos os sujeitos emitiram mais plurais durante as fases experimentais.

Cramer (1975) realizou dois experimentos nos quais crianças do segundo, quarto e sexto graus, aprendiam pares de figuras ou palavras. Ele encontrou que rotulação verbal implícita ocorre entre as crianças mais velhas, embora não entre as mais novas.

Friedrich e Stein(1975) investigaram o efeito de programas pro-sociais de televisão, sozinhos e em combinação com treinamento de comportamento verbal e brinquedo no comportamento de pré-escolares. Os resultados indicam que as crianças aprendem o conteúdo pró-social dos programas e os generalizam; a rotulação verbal tem o maior impacto na medida verbal de aprendizagem, particularmente para meninas, e treinamento de brinquedo foi mais efetivo, particularmente para meninos, no aumento do comportamento não verbal de ajuda.⁽¹⁾

Nelson e Kosslyn(1976) apresentaram individualmente 24 figuras a crianças de cinco anos e a universitários. A metade dos sujeitos era apresentada a gravura com rótulos descritivos, e a outra metade deles apenas a figura. Sendo que numa sessão posterior era apresentado a cada sujeito um conjunto de gravuras sem legenda, incluindo as anteriormente apresentadas, apresentadas duas a duas, devendo o sujeito identificar a gravura conhecida. Eles encontraram que tanto adultos quanto crianças reconheceram com maior frequência aquelas figuras que eram apresentadas com o rótulo.

⁽¹⁾ É considerado pró-social aquele programa que apresenta modelos que emitem comportamentos sociais bem sucedidos.

D -- OBJETIVOS

O presente trabalho teve vários objetivos sendo de destacar os seguintes:

1) Verificar se a emissão de tatos ou rotulação face a três série de pranchas era influenciada pela dimensão cor.

2) Verificar se a sequência de apresentação de figuras coloridas e em preto e branco tinha efeito sobre o comportamento de emissão de tatos.

3) Estudar o comportamento verbal de descrição de gravura.

4) Comparar o comportamento de tato ou rotulação de pranchas com o de descrição de gravura.

Dada a possível relevância das variáveis sexo e idade, todos estes objetivos foram considerados dentro das possibilidades de comparação tendo em vista estas duas variáveis. Além disso, dado que foram empregadas três séries de pranchas para estudar a emissão de tatos foi possível um estudo comparativo em função das mesmas.

M É T O D O

II - MÉTODO

A. SUJEITOS

Serviram como sujeitos deste estudo, 48 crianças que frequentam a escola pré-primária Jardim Esperança no bairro de Pau da Lima, em Salvador.

Foram sorteadas dezesseis (16) crianças de quatro, cinco e seis anos, que formavam dois grupos por faixa etária com número igual de meninos e meninas.

Cada grupo de trabalho foi rotulado em função da ordem de apresentação do material - PB x C se viam de início a série preto - branco e depois a colorida ou C x PB quando ocorreu o inverso. Os subgrupos receberam como acréscimo a esta de signação os números 4, 5 e 6 de acordo com a idade. Ex: 5PBxC identifica as crianças de cinco anos que viram primeiro pranchas em preto e branco e depois as coloridas.

Na faixa de quatro anos (Para informações mais detalhadas consultar o Anexo I) o grupo PBxC tinha 54 meses de idade média, com desvio padrão de três meses. Todos passaram a frequentar a instituição em fevereiro de 1975. Dos seus pais, 25% eram alfabetizados, 25% tinham o primário incompleto⁽¹⁾, 12% eram analfabetos, sendo que de 12% não havia registro. Quanto a profissão, 37% dos pais são biscateiros, 12% lavadores de carros, 12% carregadores de caminhão e 12% são

(1) Apesar da vigência da Lei 5692/71, será utilizada a nomenclatura antiga para relatar o nível de instrução dos pais.

serventes. Neste grupo 25% dos pais (sexo masculino) já faleceram.

Das mães, 50% eram analfabetas, 12 % alfabetizadas, e 37% tinham o primário incompleto. Quanto à profissão, 12 % eram biscateiras; 12 % domésticas, 12 % eram lavadeiras, 12 % auxiliares de cozinha e 50% não trabalhavam. O número de irmãos variou de três a treze, havendo dois com três irmãos, dois, com cinco, dois com oito, um com onze e um com treze. Quanto à ordem de nascimento, há um percentual idêntico (12%) para crianças nascidas em 2º, 3º, 4º, 6º, 7º, 8º, 12º e 13º lugar.

Ainda nesta faixa etária, o grupo CxPB tinha de idade média 54 meses, com desvio padrão de quatro meses. Seu tempo médio na Instituição era 12 meses, com desvio de seis meses. Dos seus pais 37 % eram analfabetos, 25% eram alfabetizados; 12 % tinham o primário incompleto; 12 % o curso colegial, sendo que de 12 % não havia registro da escolaridade. Quanto à profissão, ⁶²75% eram biscateiros, 12 % "encostados" no I.N.P.S (percebendo quantia inferior ao salário mínimo), 12 % eram torneiros, não havendo informação dos outros 12 %. Das mães, 62 % eram analfabetas, 25% alfabetizadas e 12 % tinham o curso primário. Quanto à profissão, 50% eram lavadeiras, 37 % não trabalhavam, não havendo informação dos outros 12 %. O número de irmãos variou de cinco a oito, havendo três, com cinco irmãos; um, com seis; dois, com sete; e dois com oito. Quanto à ordem de nascimento, 12 % são o 4º, 25%, o 5º, 25% o 6º, 12 % o 7º e 25% o 8º filho.

Na faixa de cinco anos, o grupo PBxC tinha a idade média de 65 meses, com desvio padrão de dois meses, sendo nove meses o seu tempo médio na Instituição, como desvio padrão de oito meses. Dos seus pais, 37% eram alfabetizados, 12 % eram analfabetos, e 12 % tinham ginásio completo. Quanto à profissão, havia um percentual idêntico (12 %) de motoristas de taxi, açougueiro, biscateiro, servente e "encostado" (perce -

de Cr\$ 400,00). Neste grupo não há registro sobre escolaridade ^{de 37%} e profissão de 25% dos pais. Das mães, 50% eram analfabetas, 37% , alfabetizadas e 12 % tinham o curso primário. Quanto a profissão das mães, 25% eram serventes, havendo um percentual idêntico (12 %) de biscateiras, costureiras, e lavadeiras - neste grupo 37 % das mães não trabalha. O número de irmãos variou de quatro a doze, havendo dois sujeitos com quatro irmãos, dois com cinco, um com seis, um com sete, um com nove e um com doze. Quanto a ordem de nascimento, 25% eram o 4º, 25%, o 5º, 25%, o 6º, 12 % o 7º e 12 % o 12º filho.

Os sujeitos de outro grupo desta faixa o CxPB, tinham idade média de 66 meses com desvio padrão de três meses , sendo 18 meses o seu tempo médio na instituição, com desvio padrão de nove meses. Dos seus pais, 37 % eram analfabetos, 25%, alfabetizados, 12 % tinham primário incompleto, 12 % o curso colegial. Quanto à atividade profissional, 62 % eram biscateiros, 12 % , torneiros, 12 % encostados (salário de Cr\$ 400,00), não havendo informação sobre a atividade profissional ou grau de escolaridade de 12 % dos pais. Das mães 62% eram analfabetas, 25%, alfabetizadas e 12 % tinham o primário completo . Quanto à atividade de profissional, 50% eram lavadeiras, 37 % não trabalha, não havendo informação sobre emprego de 12% das mães deste grupo. O número de irmãos variou de cinco a oito, havendo três sujeitos com cinco irmãos; dois, com oito; dois com sete e um com seis. Quanto a ordem de nascimento, 25% eram o 4º, 12 % , o 5º, 25%, o 6º, 25% o 8º, e 12 % o 11º filho.

Na faixa etária de seis anos o grupo CxPB tinha 77 meses de idade média, com desvio padrão de dois meses, tendo 28, meses de tempo médio na Instituição, com desvio padrão de cinco meses. Dos seus pais, 12,% eram analfabetos, 12 % , alfabetizados, e 50% tinham o primário incompleto. Quanto a profissão, 37% eram biscateiros, havendo percentual idêntico(12 %) de carpinteiros, pedreiros e "encostados" (salário Cr\$ 400,00). Não há informação sobre a escolaridade ou profissão de 25% des

tes pais. Das mães, 37 % eram analfabetas, 37 % tinham o primário incompleto, 12 % , o primário completo, e 12 % , o curso ginásial. Quanto a profissão, 62 % são lavadeiras, 25%, domésticas e 12 % não trabalham. O número de irmãos variou de três a doze, havendo um sujeito com três, seis, onze e doze irmãos, e dois sujeitos com quatro e sete irmãos. Quanto à ordem de nascimento, 50% são o quarto filho, 25%, o quinto, 12 % , o oitavo e 12 % o décimo primeiro.

No grupo PBxC a idade média foi 75 meses, com desvio padrão de dois meses. Estas crianças frequentam a Instituição num tempo médio de 20 meses, com desvio padrão de treze meses. Dos seus pais, 12 % são analfabetos; 50%, alfabetizados; 12 % tem primário incompleto. Quanto à atividade profissional, 25% eram serventes, 25%, biscateiros, 12 % trabalhador braçal, e 12 % , carpinteiros. Não há informação sobre a atividade de 12% dos pais deste grupo, sendo que 12 % já faleceram. Das mães, 50% tinham primário incompleto, 25% eram alfabetizadas, e 25%, analfabetas. Quanto à atividade profissional, 50% eram domésticas, 25% biscateiras, e 25%, lavadeiras. Quanto ao número de irmãos, variou de quatro a onze, havendo um sujeito com quatro cinco, dez e onze irmãos; e quatro com seis. Quanto à ordem de nascimento, 12 % são o 4º; 37 % , o 5º; 12 % , o 6º; 25%, o 7º; e 12 % , o 8º filho.

1 - Caracterização da Instituição

A Instituição está funcionalmente vinculada ao Lar Fabiano de Cristo, sociedade civil, beneficente, com fins filantrópicos, de âmbito nacional, que tem por objetivo dar assistência à infância, conforme as suas necessidades. Há cinco tipos de assistência, conhecidos como faixas de necessidades:⁽¹⁻²⁾ na pri -

(1) Art. 3º do Estatuto do Lar Fabiano de Cristo, 1968.

(2) Uma vez que este trabalho foi realizado com as crianças de 3ª faixa, apenas esta será caracterizada com maiores detalhes.

meira faixa ^{ou atendidas crianças e/ou} ou sem vínculos familiares; na segunda, aquelas que, tendo família, esta se acha temporariamente impedida de as manter, ou então aquelas que serão encaminhadas a uma casa de 1^a faixa; na de quarta faixa são atendidos casos esporádicos envolvendo crianças (por exemplo, fornecimento de óculos, aparelhos ortopédicos, passagens, assistência médica ou hospitalar); na de quinta faixa são atendidas pessoas idosas em estado de abandono e penúria.

Casas de terceira faixa - dá assistência à criança - junto aos pais que, por se encontrarem em estado de marginalização social e econômica, não podem atender às necessidades da criança. Tal assistência é prestada a famílias com mais de quatro filhos menores, e cuja renda familiar não ultrapasse um salário mínimo⁽¹⁾ - de preferência que não haja caso de alcoolismo e/ou prostituição, visto ser bem mais difícil a recuperação.

De início alguém da família (na maioria absoluta das vezes a mãe) procura a Instituição, solicitando ajuda - uma visitadora vai então à residência, fazendo um diagnóstico da situação⁽²⁻³⁾ - se a família é aceita, há então visitas mensais (no mínimo) de acompanhamento. Aos "assistidos" a Instituição oferece⁽⁴⁾ atendimento e visitação à família, assistência médico - odontológica, gêneros alimentícios, jardim de infância, (Jardim Esperança) material escolar, farda, educação de adultos (alfabe

(1) Normas para Registro e Controle, dos suprimimento das despesas das Casas Assistências - Lar Fabiano de Cristo, 1972, p. 3.

(2) Há excessões, como por exemplo, o pai de um dos sujeitos abandonou a casa e logo depois a mãe falecem - os oito filhos foram viver com os avós, que não tinham recursos. Ele procurou, e conseguiu, ajuda da Instituição.

(3) Art. 45 do Estatuto do Lar Fabiano de Cristo e Art. 18 a 24 do Regulamento das Casas Assistências de 3^a Faixa.

(4) Art. 6º do Regulamento das Casas Assistências de 3^a Faixa, 1968.

tização, noções de economia doméstica, higiene, enfermagem, corte - costura e artes e ofícios).

As crianças de três a seis anos frequentam a escola maternal, jardim de infância e pré primário, mantidos pela Instituição⁽¹⁾, sendo depois matriculados em escolas da rede oficial ou conveniadas com Prefeitura ou Estado sendo sempre acompanhadas pela Instituição, e, à medida que crescem frequentam cursos profissionalizantes.

A família pode ser desligada⁽²⁾ por faltas consecutivas do Posto de Distribuição, verificação de mau uso dos gêneros distribuídos; pedido do assistido e por recuperação^(3 - 4).

A Instituição onde este trabalho foi desenvolvido tem uma área de 83Km², e lá são atendidas crianças de duas faixas - primeira e terceira. As crianças de 1^a faixa residem em grupos de 6 a 10 em casas - lares de dois quartos, com uma "tia". Na Instituição existe padaria, carpintaria, prédios escolares e de administração, lavanderia, pomar, horta, cozinha(duas), garagem, e 15 residências. Além disto ela mantém duas escolas, uma em convênio com o Estado e a outra com a Prefeitura.

(1) Funcionando onze meses por ano.

(2) Art. 47 do Estatuto do Lar Fabiano de Cristo e Art. 25 do Regulamento das Casas Assistenciais de 3^a Faixa.

(3) É considerado recuperada a família que tem condição de se manter sem auxílio da Instituição.

(4) Neste grupo há dois sujeitos cujas famílias foram desligadas - ambas por recuperação.

B - MATERIAL

O Material mais ^{relevante} ~~revelante~~ empregado na presente pesquisa foi extraído do PEABODY LANGUAGE DEVELOPMENT KITS -Level P. (PLDK)⁽¹⁾ que tem basicamente por objetivo estimular o desenvolvimento da linguagem de crianças pré-escolares, que sejam retardadas ou estejam em desvantagem. Um outro objetivo é desenvolver a inteligência verbal, possibilitando desta forma um melhor desempenho na escola. Segundo os seus ^{autores} anteriores, Dunn e colaboradores (1968) o PLDK é baseado nos trabalhos de Mc Geoch e Irion (1952), Osgood (1957), Skinner (1957), Guilford (1959), Torrance (1962), Guilford e Hoeffner (1963), Ellis (1963) e Vergason (1964).

O PLDK é o primeiro programa com o objetivo duplo de estimular o funcionamento global e a inteligência verbal.

Carter (1966, apud Dunn et al, 1968) testou o efeito do PLDK na Capacidade de linguagem (ITPA) e o resultado no Stanford Binet - de crianças em desvantagem. Os estudos de acompanhamento realizados indicam que o treino com o PLDK, foi pelo menos temporariamente, efetivo para o desenvolvimento da linguagem.

(1) O principal autor do PLDK pertence à equipe do George Peabody College que tem produzido vários testes, como o Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), e o Peabody Individual Achievement Test. (PIAT). O PPVT tem sido bastante usa-

Segundo Dunn et al (1968) a mais ampla pesquisa com o Nível P do PLDK foi desenvolvido em Nashville em dois centros comunitários que atendiam crianças entre 4 e 5 anos. Todas elas foram submetidas ao Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), Stanford - Binet (S - B), Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) e o teste de gramática, antes e após o programa desenvolvido. Como eram dois grupos, em um foi aplicado o PLDK, Nível -P, e o outro seguiu a programação regular. Após este meses de trabalho o grupo experimental apresentou uma melhoria sensível em alguns itens dos testes, enquanto o outro grupo revelava perda nestes itens.

Morris (1967, apud Dunn et al 1968) realizou uma análise aprofundada dos dados referentes a três dos subtestes do ITPA. Foi feita a comparação dos resultados dos dois grupos no pré e no pós teste nos itens: Associação Vocal Auditiva; Auditiva - Vocal Automática e Codificação Oral, estudando além destes o desempenho do grupo experimental no pós teste de gramática.

Foi constatada uma melhora do grupo experimental no primeiro e no último sub testes citados, enquanto nenhum dos grupos apresentou melhoria estatisticamente significativa no sub teste "Auditory - Vocal Automatic".

Outra pesquisa piloto teve como sujeitos crianças retardadas, residentes numa escola do Wisconsin, que foram pré e pós testadas com o ITPA. Houve também sete meses de treino com

do nas escolas elementares dos E U A., pois é um instrumento - que permite não só avaliar crianças que tem o vocabulário expressivo limitado, bem como aqueles que são inibidas e não se saem bem em situação de teste coletivo. Assim, o PPVT tem sido usado para identificar o nível de funcionamento da linguagem receptiva, como também ajudado na colocação de crianças em vários programas de remediação.

O PIAT tem por objetivos dar uma medida ampla de desempenho nas áreas de matemática, leitura, soletração e informação geral.

o PLDK Nível - P, findo o qual foi apresentado nos vários sub - testes um ganho médio entre 8.8 meses e 30.5 meses.

Baseando-se no resultado destas pesquisas na versão atual do PLDK, Nível - P foi enfatizada a área de aspectos gramaticais, notadamente a sintaxe.

O material utilizado na presente pesquisa consistiu do seguinte:

1 - Pranchas coloridas - foram utilizadas três das séries das pranchas do - PLDK - Nível P - a de Objetos e Equipamento Domésticos, a de Brinquedos e a de Meios de Transporte, cada uma delas com 44, 37 e 18 pranchas, respectivamente. (Vide no Anexo II a relação dos elementos desenhados nestas pranchas).

As séries foram escolhidas tendo por base a consideração de que possivelmente algumas séries poderiam favorecer melhor a um sexo e outras ao sexo oposto. Assim, o desempenho das meninas na série de Objetos Domésticos, poderia ser facilitada enquanto que o dos meninos, poderia sê-lo na de Meios de Transporte, ficando a de Brinquedos como neutra, isto é, sem favorecer nenhum dos sexos.

Cada uma das pranchas mede 18 x 23 cm, sendo de plástico. A gravura fica centralizada numa das faces, sendo que no canto superior direito está colocado o número de cada uma das pranchas. No verso há apenas a referência bibliográfica do teste.

2. Pranchas preto e branco - de cada prancha colorida foi feita cópia xerográfica, a qual foi recortada, plastificada e colada em cartolina branca, previamente também plastificada, a fim de garantir a maior semelhança entre as séries de pranchas deste e do item anterior.

3 - Gravura colorida - retirada do livreto "No paraíso das crianças" da série "O menino Pintor". Cia. Ed. Melhoramentos s/d, medindo 17 x 19 cm. A figura apresenta como elementos centrais um vendedor de coloridos balões de gás rodeado por oito crianças sendo cinco meninos e três meninas.

4 - Folhas de registro - para coleta dos dados foram usados três tipos de folhas - nos Anexos ~~III~~^V e ~~IV~~^{VI} encontram-se modelos das folhas utilizadas para registro das emissões verbais dos sujeitos face às duas séries de pranchas. Nestas folhas registravam-se as características dos sujeitos, o grupo a que pertenciam e suas emissões verbais. Para o registro das emissões verbais face à gravura foram utilizadas folhas de papel comum.

C. PROCEDIMENTO

As crianças foram testadas numa das salas, que mede aproximadamente 4,0 x 2,0 m. Esta sala está relativamente afastada do Jardim de Infância, tendo ao mesmo tempo comunicação fácil. As crianças eram trazidas em dupla por uma auxiliar de relatora deste trabalho que recebia uma delas, dirigindo-se ao local da sala onde estava o material. A outra criança e a auxiliar ficavam conversando no corredor que dava acesso a sala, a fim de facilitar o revezamento dos sujeitos.

Na sala havia várias mesas e cadeiras, na parte da aplicação das pranchas foram utilizadas uma mesa e três cadeiras - duas destas foram colocadas frente a frente, ficando a mesa entre elas, a outra foi colocada à direita da aplicadora, servindo para apoiar o material que não estava sendo utilizado. A aplicadora A("Tia") explicava a criança que iria lhe mostrar uma série de gravuras e que ela deveria dizer o nome - se não conhecesse deveria dizer - não sei - e a "tia" então mostrava uma outra. Era então mostrada a primeira gravura da primeira série, ficando exposta até que a criança dissesse algo sobre a mesma. Ao terminar a primeira série, o sujeito descansava, en-

quãnto uma outra criança era testada. Os sujeitos que viam as pranchas pela manhã, à tarde eram testados pela aplicadora^B, que lhes apresentava a gravura - aqueles que viam as pranchas à tarde eram testados com a gravura no outro dia pela manhã.

Era utilizada a mesma sala - desta feita foram utilizadas uma mesa e duas cadeiras, ficando a aplicadora e o sujeito face a face.

Quando a gravura era apresentada à criança, a "tia" solicitava que ela dissesse "tudo o que via na figurinha" - a aplicadora então registrava as verbalizações dos sujeitos.

Quando terminava o trabalho com a primeira criança, esta ia para o Jardim, uma das "tias" enviava então a criança a ser testada com a gravura.

RESULTADOS

III + RESULTADOS

Nesta parte será apresentado o tratamento estatístico dos dados e será dividido em três partes: a) avaliação do desempenho no PLDK - nível P; b) avaliação das respostas dos sujeitos face à gravura; e c) comparação entre o desempenho nas duas situações acima referidas.

A. AValiação DO DESEMPENHO NO PLDK NÍVEL P

Tendo em vista a inexistência de dados científicos sobre o desempenho face à este teste aqui no Brasil, bem como a constatação que pode haver variação de uma região para outra no que tange ao comportamento linguístico⁽¹⁾ foi necessário que inicialmente fosse estabelecido um critério para avaliação das respostas emitidas pelos sujeitos, para só depois então analisar a realização destes face ao PLDK-nível P.

1. Critério de Avaliação

Recorreu-se ao auxílio de cinco juizes, professoras universitárias, que trabalham na área de Psicologia, todas frequentando cursos em nível de pós-graduação em Psicologia(U.S.P), e cujo estado de origem (Bahia), é o mesmo em que foram coletados os dados deste trabalho. A idade média das mesmas ^{de} 31 anos ,

(1) ... (1970) e Witten (1976)

com um desvio padrão de oito anos.

Foram elas solicitadas a rotular os objetos que aparecem em todas as pranchas das séries estudadas, tendo sido calculada a concordância entre todas elas, para cada série e para o total de respostas. Os dados aparecem expressos na Tabela I. (Nos Anexos VI, VII e VIII aparecem os dados relativos à concordância inter-juízas face às pranchas do PLDK- nível P).

TABELA I

Porcentagem de Concordância Interjuízes Quanto a Rotulação das Três Séries e Total de Rotulações no PLDK.

Séries		Utensílio e equipamento domésticos		Brinquedos		Meios de Transporte		Total	
		Concordância	%	Concordância	%	Concordância	%	Concordância	%
1º	2º	40	91	20	54	14	78	74	75
	3º	40	91	21	57	13	72	74	75
	4º	41	93	21	57	13	72	75	76
	5º	40	91	23	62	15	83	78	79
2º	3º	36	83	28	76	15	83	79	80
	4º	38	86	27	73	15	83	80	81
	5º	39	89	27	73	15	83	81	82
3º	4º	41	93	28	76	16	89	85	86
	5º	40	91	28	76	15	83	83	84
4º	5º	41	93	29	78	15	83	85	86

Conforme os dados da Tabela I indicam, de modo geral as concordâncias foram boas, sendo 80% a concordância média. A série em que ocorreu a maior concordância foi a relativa a "Utensílios e Equipamentos Domésticos" (média de 90%), vindo a seguir a de "Meios de Transporte" (média de 81%), e finalmente a de

"Brinquedos" (média de 68%). A primeira das avaliadoras foi quem apresentou a maior discrepância, pelo fato de ter utilizado com grande frequência termos genéricos, e que portanto, davam pouca informação sobre o estímulo.

Em função destes resultados foram anulados da série de "Utensílios e Equipamento Domésticos" as pranchas de número 22 (aspirador de pó) e 38 (esfregão), visto que nenhuma juíza os rotulou de forma adequada.

Ficaram estabelecidas como respostas corretas as informações constantes do Quadro I, que funcionou como chave de avaliação dos protocolos.

QUADRO I

Respostas adequadas emitidas pelas cinco juízas face ao PLDK-nível P.

Série Utensílios e Equipamentos Domésticos

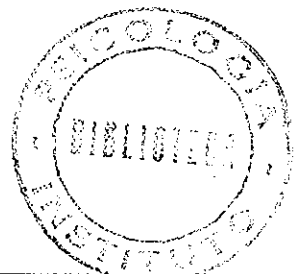
01 Banheira	12 Máquina de costurar
02 Cama	13 Pia
03 Cadeira	14 Sofá
04 Cômoda - camiseiro	15 Fogão
05 despertador	16 Mesinha - mesa
06 Ferro de engomar	17 Telefone
Ferro elétrico	18 Televisão
07 Tabua de passar	Televisor
" " " roupa	19 Sentina - privada latrina
mesa de ferro	vaso sanitário - aparelho
" " engomar	sanitário
" " passar ferro	20 Lavatório - pia
08 Abajour	21 Máquina de lavar roupa
09 Rádio	22 (anulado)
10 Radiola - vitrola	23 Xícara
Toca discos	24 <i>fontes</i>
11 Geladeira	25 Copo

Continuação

26	Faca	38	Anulado
27	Frigideira	39	Tesoura
28	Panela caçarola		Tesourinha
29	Prato	40	Saboneteira sabonete
30	Colher		Saboneteira com sabão
31	Vassoura	41	Escova de dentes
32	Escova / cabelo	42	Pasta dental na escova
33	Escova / roupa - escovão		Pasta de dentes e escova
34	Balde		Pasta de dentes
35	Pente	43	Toalha - toalha de banho
36	Apanhador de lixo		Toalha no porta toalha
	Pá de lixo	44	Toalha e sabão
37	Lenços de papel		Sabão e pano de chão
	caixa de lenços de papel		
Série Brinquedos			
01	Avião	07	Maleta de médico com ins-
02	Bola		trumental para curativo
03	Balão - balão de soprar		Mala de médico
	Bola de soprar	08	Boneca
	" " encher		Boneca c/ guarda roupa
	Balão de gás		Guarda roupa de boneca
04	Bicicleta	09	Carrinho de bebê
05	Figuras geométricas		" " boneca
06	Formas geométricas	10	Casa de boneca
06	Barco à vela - veleiro		Casinha de boneca
	Iate	11	Tambor
07	Pasta com medicamentos	12	Violão
	Maleta de primeiros socorros	13	Revólver
	" " parteira	14	Cavalo de balanço

Continuação

- | | | | |
|----|--|----|---|
| 15 | Corda de pular | 27 | Trenó |
| 16 | Gaiola trepa trepa, labi-
rinto de parque arma -
ção metálica para pra-
ticar ginástica | 28 | Escorregadeira |
| 17 | Balde com pá
Baldinho de parque
Balde e pá de praia | 29 | Balanço(s) |
| 18 | Piano -Piano de brinquedo
Piaquinho | 30 | Aparelho de café
Jogo de café
Conjunto de café
Aparelho de chá
Bule, xícara, açucareiro e
leiteira |
| 19 | Ciscador, pá e enxada
pá, enxada e ancinho
instrumento agrícola | 31 | Pião - Zorra |
| 20 | Robot | 32 | Trator |
| 21 | Caixote de areia
Caixa de areia
Quadrado de areia | 33 | Trenzinho - locomotiva
Trem de corda |
| 22 | Patinete | 34 | Velocípede |
| 23 | Gangorra | 35 | Caminhão de carregar terra
Caçamba |
| 24 | Patins de gelo | 36 | Reboque |
| 25 | Patins de roda | 37 | apito. |
| 26 | Quadro negro
" " e giz
" " e caixa de
giz | | |



Série: Meios de Transporte

01	Barco - bote	10	Camionete do correio
02	Navio	11	Caminhão de carga
03	Carro de polícia		mudança
04	Carro - automóvel	12	Carro reboque
	Automóvel de luxo		Guincho
	Carro de passeio		Reboque
05	Helicóptero	13	Ambulância
06	Avião	14	Bicicleta
07	Foguete	15	Ônibus
	Cápsula espacial	16	Ônibus
	Nave espacial		" de turismo
	Foguete espacial		" de dois andares
08	Caminhão de bombeiros		" papa - fila
	Carro de bombeiros	17	Trailer
09	Caminhão	18	Trem expresso

A análise do material permitiu classificar as respostas inadequadas em sete tipos de erro, a saber:

- a) Erro por troca - ocorria quando por exemplo, se apresentada a prancha "Prato" a criança emitia a palavra "flor".
- b) Erro por emissão da parte pelo todo - por exemplo, se apresentada a prancha "radiola" o sujeito emitia a palavra "disco".
- c) Erro por uso de rótulos gerais, que podia ser vago, adequado ou inadequado - no primeiro caso foram incluídas as respostas como "coisa", "negócio" ou "bicho"; no segundo, respostas como "negócio de Brincar" quando era apresentado um patim, e no terceiro caso esta mesma emissão verbal emitida face à máquina de costura, por exemplo.

- d) Resposta ininteligível - quando a aplicadora não conseguiu entender a palavra emitida pelo sujeito.
- e) Uso pelo rótulo - constatado nas emissões em que o sujeito, em vez de nomear o estímulo, dizia a sua utilidade, por exemplo, face à prancha "balde" a criança dizia: "de carregar água".
- f) Desconhecimento manifesto - toda vez que o sujeito dizia "não sei" quando qualquer prancha lhe era apresentada.
- g) Emissão genérica - quando o sujeito emitia um termo que, embora indicasse um reconhecimento do estímulo, não era suficiente, para identificá-lo - por exemplo, emitir a palavra "escova" face as pranchas de escova de dentes, de roupa ou de cabelo.

Uma vez definido o critério de respostas corretas foi feita, pela experimentadora a avaliação dos protocolos de respostas dos sujeitos. A fim de verificar a fidedignidade desta correção foi solicitado a uma outra pessoa, do sexo feminino, com 32 anos, professora universitária, realizando atualmente pós graduação em Linguística (USP), que avaliasse, de cada sub-grupo, um protocolo previamente sorteado. Comparadas as duas avaliações foi constatada uma concordância média de 90%. Os dados obtidos para cada um dos sujeitos acham-se expressos nos Anexos de XI a XXII.

2. Comparação do Desempenho Face aos 2 Tipos de Pranchas

Para estudar a atuação do sujeito e se sua posição relativa no grupo se mantinha de uma para outra situação, isto é, face as pranchas coloridas e preto e branco, foi feito um estudo de correlação de Spearman (Siegel, 1956). A hipótese estatística levantada foi a de que o desempenho dos sujeitos face as pranchas coloridas (A) não diferiria do apresentado face as

pranchas preto-branco (B), ou seja $H_0: A=B$; tendo-se por hipótese alternativa: $A \neq B$, dado que não se dispunha na literatura e o procedimento não permitia supor superioridade de um em relação ao outro. Assim sendo, o teste foi bicaudal. Foi estabelecido 0,05 como nível de significância para todos os tratamentos estatísticos feitos neste trabalho. Estas hipóteses foram levantadas para todas as possibilidades, de comparação intra-grupos, focalizando-se os variáveis sexo e idade.

TABELA II

Correlações de Spearman entre o desempenho face as pranchas preto - branco e coloridas para as três séries e total do PLDK nas três faixas etárias.

GRUPOS				Séries do PLDK Nível P			Total
Idade	Compara ção	N	RC	1	2	3	
4	PBxC	8	0,64	0,91*	0,76*	0,52	0,76*
	CxPB	8	0,64	0,96*	0,98*	0,96*	0,93*
5	PBxC	8	0,64	0,94*	0,94*	0,77*	0,89*
	CxPB	8	0,64	0,95*	0,48	0,96*	0,94*
6	PBxC	8	0,64	0,91*	0,88*	0,77*	0,93*
	CxPB	8	0,64	0,83*	0,85*	0,98*	0,91*
TOTAL		48	0,30	0,94*	0,88*	0,87*	0,95*

* Sign. ao nível de 0,05.

Na Tabela II aparecem as correlações para os três grupos etários, e para o total de sujeitos, sendo comparado o desempenho, em separado, para cada uma das três séries estudadas, e para o total das mesmas face aos dois tipos de pranchas.

Conforme os dados indicam, a posição relativa dos sujeitos se manteve constante, com excessão do grupo 4PBxC na terceira série, e do 5CxPB na segunda série, todas as correlações encontradas foram altas e significantes.

TABELA III

Correlações de Spearman entre o desempenho de meninos e meninas face as pranchas preto-branco e coloridas - para as três séries e total do PLDK -Nível P nas três faixas etárias.

Faixa Etária	Sexo		Masculino				Feminino			
	N	Série rc	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Total	1 ^a	2 ^a	3 ^a	Total
6	8	0,64	0,86*	0,97*	0,87*	0,98*	0,93*	0,91*	0,97*	0,97*
5	8	0,64	0,99*	0,80*	0,80*	0,80*	0,98*	0,55	0,79*	0,92*
4	8	0,64	0,92*	0,75*	0,75*	0,89*	0,91*	0,85*	0,88*	0,93*
Total	24	0,34	0,93*	0,90*	0,84*	0,93*	0,96*	0,83*	0,90*	0,97*

* sign. ao nível de 0,05

A Tabela III mostra as correlações do desempenho de meninos e meninas nas três faixas etárias, bem como no conjunto, comparando-se também o resultado para cada uma das séries e para o total. A análise desta Tabela revela que apenas a correlação entre as respostas à 2^a Série Colorida e a Preta e Branca, para as meninas de cinco anos não atingiu o nível de significância, sendo todas as outras significantes.

3. Comparação do Desempenho Inter-Séries

Para comparar o desempenho dos sujeitos nas três séries de pranchas foi feito um estudo correlacional tendo-se por base as mesmas condições de hipótese anteriormente referidas. Os dados obtidos aparecem na Tabela IV, e mostram que as correlações encontradas entre as respostas às séries de Objetos e Utensílios Domésticos e a de Brinquedos (1 x 2), não alcançam, de um modo geral, significância. Apenas cinco, dentre as doze calculadas, foram significantes, sendo que o maior número delas ocorreu na faixa etária de cinco anos.

O desempenho das crianças face a série de Objetos e Utensílios Domésticos e a de Meios de Transporte (1 x 3) alcançaram significância em seis das doze correlações calculadas, sendo duas em cada faixa etária.

Entre a série de Brinquedos e a Meios de Transporte (2 x 3) foram encontradas apenas cinco correlações significantes, não ocorrendo com predominância em nenhuma idade.

Com relação ao total, verificou-se que para a série de Objetos e Utensílios Domésticos ocorreram correlações significantes para todos os casos. Entre o total e as pranchas da série de Brinquedos, apenas três das correlações não foram significantes e para a série de Meios de Transportes apenas uma não foi.

4. Estudo do Efeito da Sequência de Apresentação

Para analisar o possível efeito de apresentação das pranchas coloridas e preto e branco e vice-versa, foi estudado o saldo obtido pelos sujeitos de uma apresentação para outra.

Para fazer esta análise foi usado o teste de Mann-Whitney U Test (Siegel, 1956), teste não paramétrico, indicado para casos de grupos independentes, extraídos de uma população, e que consiste em uma das mais úteis alternativas para o

TABELA IV

Correlação de Spearman entre o total de pontos obtido em cada uma das séries e no geral do PLDK- Nível P pelos sujeitos das três faixas etárias (N = 8 rc = 0,64)

Idade	Apresenta- ção	Franchas	Comparações inter-totais (parciais e geral) nas séries do PLDK- Nível P.					
			1 X 2	1 X 3	2 X 3	1xTotal	2xTotal	3xTotal
6	1 ^a vez	PB	0,54	0,71*	0,58	0,83*	0,69*	0,95 *
		G	0,53	0,74*	0,77*	0,86*	0,85*	0,91 *
	2 ^a vez	PB	0,30	0,39	0,84*	0,66*	0,78*	0,75 *
		C	0,35	0,58	0,34	0,72*	0,56	0,64 *
5	1 ^a vez	PB	0,75 *	0,08	0,22	0,77*	0,99*	0,40
		C	0,78 *	0,75 *	0,63	0,94*	0,83*	0,90 *
	2 ^a vez	PB	0,14	0,87 *	0,10	0,94*	0,16	0,92 *
		C	0,75 *	0,11	0,66*	0,80*	0,94*	0,69 *
4	1 ^a vez	PB	-0,17	0,54	0,30	0,77*	0,45	0,77 *
		C	0,89 *	0,86 *	0,81 *	0,95*	0,95*	0,87 *
	2 ^a vez	PB	0,85 *	0,83 *	0,88 *	0,89*	0,94 *	0,90 *
		C	0,41	0,26	0,62	0,70*	0,72 *	0,80 *

* Sign.ao nível 0.05

teste t paramétrico, tendo um poder de 95,5. Foram comparados os vários sub-grupos e o total dos grupos, tendo-se sempre por hipótese nula que o desempenho dos sujeitos na sequência Cor - Preto e Branco seria igual a da sequência Preto e Branco-Colorida ($H_0: C - PB = PC - C$). Dada as condições de amostragem e o nível de informação científica, disponível, estabeleceu-se como hipótese alternativa a diferença de desempenho nas duas comparações, portanto um teste bi-caudal ($H_1: C - PB \neq PB - C$), mantendo-se o nível de significancia adotado na pesquisa(0,05).

TABELA V

Comparação intra-grupos quanto à ordem de apresentação das pranchas do PLDK-nível P.

Grupos	N ₁ N ₂	U _o	U _c	H ₀ : PB = C
4 anos	8	13	0,03	rejeitada
5 anos	8	14	0,06	não rejeitada
6 anos	8	25	0,25	não rejeitada
Masculino	12	57,5	37	não rejeitada
Feminino	12	46	37	não rejeitada
Total	24	1,6	0,10	não rejeitada

Na Tabela V são apresentados os dados obtidos nesta análise - pode ser constatado que a hipótese nula foi rejeitada apenas uma vez, no grupo formado por crianças de quatro anos. Para este caso verificou-se que os sujeitos apresentaram ^{ou} um ganho

maior quando submetidos à sequência PB - Colorido.

Face a estes resultados e às correlações apresentadas nos dois itens anteriores, considerou-se que havia possibilidade de se tratar o desempenho dos sujeitos, nos demais aspectos a serem estudados, tendo por base apenas suas respostas às pranchas coloridas⁽¹⁾. Com essa decisão favoreceu-se o grupo de 4 anos, tomando por base seu melhor desempenho dado que, para os demais era indiferente usar-se um ou outro conjunto de respostas às pranchas.

5. Estudo inter - grupos

Foram feitas comparações entre grupos, considerando -se a variável sexo ou a variável idade.

a) Comparações focalizando a variável sexo - estudou-se o desempenho dos meninos e meninas de cada uma das faixas etárias quanto ao conjunto de respostas adequadas emitidas nas três séries do PLDK -nível P; foi também analisado o desempenho de meninos e meninas, em conjunto, quanto às respostas adequadas emitidas face a cada uma das três séries apresentadas e finalmente foi comparado o desempenho de meninos e meninas quanto ao conjunto de respostas adequadas emitidas face as três séries do PLDK-nível P. Para tal, foi utilizado o MannWhitney U Test (Siegel, 1956). A hipótese nula foi a de igualdade entre os grupos ($H_0: GF = GM$) e a hipótese alternativa a de diferença entre os dois grupos ($H_1: GF \neq GM$), dado que na literatura específica não há dados que permitam supor a direção da diferença - assim, o teste foi bicaudal, mantendo-se 0,05 como nível de significância. Os resultados de tais análises são apresentados nas

(1) Tendo em vista a junção dos grupos PBxC e CxPB em cada faixa etária, os grupos serão denominados G4, G5 e G6, conforme sejam formados por crianças de quatro, cinco e seis anos, respectivamente.

Tabelas VI e VII.

TABELA VI

Comparação do desempenho de meninos e meninas em cada uma das faixas etárias quanto à emissão de respostas corretas nas três séries do PLDK- nível P.

Faixa Etária	N ₁ N ₂	U _o	U _c	H ₀ : GF = GM
4	8	18	0,16	não rejeitada
5	8	28	0,72	não rejeitada
6	8	24	0,44	não rejeitada
Total	24	0,8	0,39	não rejeitada

TABELA VII

Comparação de desempenho de meninos e meninas quanto à emissão de respostas adequadas em cada uma das três séries e no total do PLDK - nível P.

Série	N ₁ N ₂	U _o	U _c	H ₀ : GF = GM
1a.	24	0,1	0,88	não rejeitada
2a.	24	0,8	0,39	não rejeitada
3a.	24	2,3	0,02	rejeitada
Total	24	0,8	0,39	não rejeitada

Estas revelam que a hipótese nula foi rejeitada apenas uma vez, quando da comparação do desempenho de meninas face a série de "Meios de Transporte", em favor do grupo masculino.

b) Comparações focalizando a variável idade - foi estudado o desempenho das crianças nas três faixas etárias quanto as respostas adequadas emitidas face a cada uma das três séries bem como ao total de séries do PLDK-nível P. Para tais estudos foi utilizado o método para comparação de mais de dois tratamentos - Caso I.A de Wilcoxon e Wilcox (1964), teste não paramétrico, indicado para quando não se dispõe de informação sobre a curva de distribuição, mas se dispõe de igual número de observações para cada grupo de tratamento. A hipótese nula foi a de igualdade entre os grupos, ($H_0: G4 = G5 = G6$), sendo a hipótese alternativa a de que os grupos formados por crianças mais novas deveriam apresentar um desempenho inferior ao daqueles formado pelas outras crianças ($H_1: G4 > G5 > G6$). Desta forma o teste foi unicaudal, com nível de significância igual a 0,05.

TABELA VIII

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas corretas emitidas pelos meninos face a série "Utensílios e Equipamentos Domésticos" (N = 8; K = 3; dc = 33,2).

	G4	G5	G6
	124	117,5	58,5
G4			
124	-		
G5			
117,5	6,5	-	
G6			
58,5	65,5*	59*	-

* Sign. ao nível 0,05

TABELA IX

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas corretas emitidas pelos meninos face a série de "Brinquedos" (N = 8; K = 3; dc = 33,2).

	G4	G5	G6
	132	96,5	71,5
G4			
132	-		
G5			
96,5	35,5*	-	
G6			
71,5	60,5*	25	-

* Sign. ao nível 0,05

TABELA X

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelos meninos face a série "Meios de Transporte". (N = 8; K = 3; dc = 33,2).

	G4	G5	G6
	117,5	112,5	70
G4			
117,5	-		
G5			
112,5	5	-	
G6			
70	47,5*	42,5*	-

* Sign. ao nível 0,05

TABELA XI

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelos meninos face as três séries do PLDK-nível P. (N = 8; K = 3; dc = 33,2).

	G4 123	G5 114	G6 63
G4 123	-		
G5 114	9	-	
G6 63	60*	51*	-

* Sign. ao nível 0,05

Com relação ao desempenho dos meninos nas diferentes faixas etárias, as Tabelas VIII a XI mostram que o G4 deferiu sempre do G6, sendo que do G5 ele apresentou diferença significativa apenas na série "Brinquedos". Quanto ao G5, este diferiu significativamente do G6 em três das quatro comparações, não havendo diferença apenas na série "Brinquedos".

TABELA XII

Comparação inter-grupos, quanto ao total de respostas corretas emitidas pelas meninas face a série "Utensílios e Equipamento Domésticos". (N = 8; K = 3; dc = 33,2)

	G4	G5	G6
	135	90	75
G4			
135	-		
G5			
90	45 *		
G6			
75	60 *	15	-

* Sign. ao nível 0,05

TABELA XIII

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelas meninas face a série "Brinquedos". (N = 8; K = 3; dc = 33,2).

	G4	G6	G5
	138,5	88	73,5
G4			
138,5	-		
G6			
88	50,5 *		
G5			
73,5	65 *	14,5	-

* Sign. ao nível 0,05

TABELA XIV

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelas meninas face a série "Meios de Transporte" ($N = 8$; $K = 3$; $dc = 33,2$).

	G4	G6	G5
	139,5	82	78,5
G4			
139,5	-		
G6			
82	57,5*		
G5			
78,5	61*	3,5	-

* Sign. ao nível 0,05

TABELA XV

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas emitidas pelas meninas face as três séries do PLDK - nível P. ($N = 8$; $K = 3$; $dc = 33,2$).

	G4	G5	G6
	141,5	80	78,5
G4			
141,5	-		
G5			
80	61,5*		
G6			
78,5	63*	1,5	-

* Sign. ao nível 0,05

Quanto ao desempenho das meninas também nas três faixas atáricas estudadas, as Tabelas XII a XV revelam que o G4 apresentou sempre uma diferença significativa com relação aos outros grupos (G5 e G6), não havendo diferença significativa entre as meninas de cinco e seis anos.

TABELA XVI

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas na série "Utensílios e Equipamentos Domésticos". (N = 16; K = 3; $dc = 92,8$).

	G4	G5	G6
	509	402	265
G4			
509	-		
G5			
402	107*	-	
G6			
265	244*	137*	-

* Sign. ao nível 0,05

TABELA XVII

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas na série "Brinquedos". (N = 16; K = 3; $dc = 92,8$).

	G4	G5	G6
	530,5	338	307,5
G4			
530,5	-		
G5			
338	192,5*	-	
G6			
307,5	223*	30,5	-

* Sign. ao nível de 0,05

TABELA XVIII

Comparação inter-grupos quanto ao total de respostas adequadas na série "Meios de Transporte". (N = 16; K = 3; $\bar{d}_c = 92,8$)

	G4	G5	G6
	498,5	377	300,5
G4			
498,5	-		
G5			
377	121,5 *	-	
G6			
300,5	198 *	76,5	-

* Sign. ao nível de 0,05

TABELA XIX

Comparação inter-grupos quanto ao total geral de respostas adequadas nas três séries do PLDK-nível P. (N = 16; K = 3; $\bar{d}_c = 92,8$).

	G4	G5	G6
	518,5	381,5	276
G4			
518,5	-		
G5			
381,5	137 *	-	
G6			
276	242,5 *	5,5	-

* Sign. ao nível de 0,05

A comparação feita entre as crianças das três faixas etárias, aparece nas Tabelas XVI a XIX, e revela que o grupo de quatro anos apresentou diferença significativa com relação às crianças de cinco e seis anos, e que os grupos de cinco e seis anos apresentaram apenas uma diferença significativa, na série de "Utensílios e Equipamentos Domésticos".

B - Avaliação do desempenho face à gravura.

Também com relação à descrição da gravura foi necessário estabelecer um critério para avaliação das respostas emitidas pelos sujeitos, para só depois então realizar estudos intra e inter-grupos sobre o desempenho verbal dos sujeitos frente à gravura.

1. Critério de Avaliação

As verbalizações face à gravura foram analisadas sob quatro aspectos quantitativos: vocábulos emitidos, com repetição (Vc); vocábulos emitidos, sem repetição (Vs); sentenças completas (sujeito, predicado e complementos) e tatos (T). Os protocolos foram avaliados pela redatora deste trabalho, e, a fim de verificar a fidedignidade, foi solicitado à mesma pessoa que funcionou como juíza dos protocolos do PLDK-nível P, que avaliasse os relatos feitos pelas crianças previamente sorteadas, face à gravura. Comparadas as duas avaliações foi encontrada a concordância média de 95% sendo, 100% na emissão de vocábulos, sem repetição, 100%, de vocábulos, com repetição, 85% da emissão de Tatos e 95% na de sentenças. Os dados obtidos para cada um dos sujeitos aparecem no Anexo XXIII.

Como pode ser observado no Anexo XXIII, a quantidade de sentenças emitidas pelos sujeitos foi muito reduzida e não houve possibilidade de realizar um tratamento estatístico sobre es

pelo grupo de quatro, 40% pelo de cinco e 50% pelo de seis anos.

2. Comparação intra-grupo

A fim de estudar a atuação dos sujeitos face à gravura, bem como para investigar se a sua posição relativa no grupo se mantinha nos três aspectos estudados (vocabulário total, vocabulário sem reposição e tatos emitidos), foi feito um estudo de correlação de Spearman (Siegel, 1956). A hipótese estatística foi a de que o desempenho dos sujeitos não diferiria nos três aspectos estudados ($H_0: V_c = V_s = T$) tendo-se por hipótese alternativa a de que o desempenho em cada um destes aspectos diferiria do apresentado em cada um dos outros ($H_1: V_c \neq V_s; V_c \neq T; V_s \neq T$). O teste que foi bicaudal vez que o procedimento não permitia supor superioridade de nenhum deles. O nível de significância foi mantido (0,05).

TABELA XX

Comparação intra-grupos quanto ao desempenho verbal face à gravura.

Aspectos \ Grupos	Faixa etária (N=8; $r_c = 0,64$)			Sexo (N=24, $r_c=68$)		Total (N= 28, $r_c=0,60$)
	4	5	6	M	F	
Vc x Vs	0,98 *	0,99 *	0,96 *	0,97 *	0,99 *	0,98 *
Vc x T	0,87 *	0,91 *	0,86 *	0,85 *	0,91 *	0,89 *
Vs x T	0,88 *	0,94 *	0,85 *	0,88 *	0,92 *	0,92 *

Na Tabela XX aparecem as correlações para os três grupos etários, os dois sexos, bem como para o total dos sujeitos, sendo comparada a emissão de vocabulos, com e sem repetição, e de tatos face a gravura. Conforme os dados indicam, encontrou-se uma ^{correlação} conclusão alta e significante, em todas as comparações.

3. Comparações inter-grupos

Também no estudo do desempenho verbal face à gravura foram feitas comparações entre grupos, considerando-se a variável sexo ou a variável idade.

a) Comparações focalizando a variável sexo - estudou-se o desempenho de meninos e meninas de cada uma das três faixas etárias quanto ao número total de vocábulos, número de vocábulos, sem repetição e a quantidade de Tatos emitidos.

Para tal foi novamente utilizado o MannWhitney U Test (Siegel, 1956). A hipótese nula foi a de igualdade entre os grupos ($H_0: GF = GM$) e a hipótese alternativa a de diferença entre os dois grupos ($H_1: GF \neq GM$), dado que na literatura específica não há dados que permitam supor a direção da diferença - desta forma o teste foi bicaudal, mantendo-se o nível de significância (0,05).

TABELA XXI

Comparação da emissão de vocábulos, com repetição, por meninos e meninas das três faixas etárias e no total, face à gravura

Grupos	Uo	Uc	$H_0: GF = GM$
4	29	0,79	não rejeitada
5	23	0,38	não rejeitada
6	28	0,72	não rejeitada

TABELA XXII

Comparação da emissão de vocábulos, sem repetição, por meninos e meninas das três faixas etárias e no total, face à gravura.

Grupos	Uo	Uc	H ₀ : GF = GM
4	31	0,96	não rejeitada
5	22	0,32	não rejeitada
6	29	0,79	não rejeitada
Total	0,4	0,64	não rejeitada

TABELA XXIII

Comparação dos Tatos emitidos por meninos e meninas de cada faixa etária e no total, face à gravura (n. sign. = 0,05).

Grupos	Uo	Uc	H ₀ : GM = GF
4	29	0,79	não rejeitada
5	23	0,38	não rejeitada
6	26	0,56	não rejeitada
Total	0,13	0,88	não rejeitada

A análise das Tabelas XXI, XXII e XXIII, nas quais são apresentados os resultados destas comparações, revela que a hipótese nula não foi rejeitada nenhuma vez, isto é, não há indicação de diferença no comportamento verbal dos meninos e meninas face à gravura, nos três aspectos estudados.

b) Comparações focalizando a variável idade - foi estudado o desempenho dos sujeitos nas três faixas etárias, considerando a emissão de vocábulos (total e sem repetição) e de tatos. Para tal estudo foi novamente utilizado o método para comparação de mais de dois tratamentos - caso I.A. de Wilcoxon e Wilcox (1964). A hipótese nula foi a de igualdade entre os grupos ($H_0: G4 = G6$), sendo a hipótese alternativa a de que os grupos formados pelas crianças mais novas deveriam apresentar um desempenho inferior ao do apresentado pelos grupos formado pelas outras crianças ($H_1: G6 > G5 > G4$). Desta forma o teste foi unicaudal, com nível de significância igual a 0,05.

TABELA XXIV

Comparação da emissão de vocábulos, com repetição, pelas crianças das três faixas etárias ($N = 8$; $K = 3$; $dc = 92,8$).

	G5	G4	G6
	431,5	420	324,5
G5	431,5	-	
G4	420	11,5	-
G6	324,5	107*	95,5*

* n. sign. 0,05

TABELA XXV

Comparação da emissão de vocábulos, sem repetição, pelas crianças das três faixas etárias (N = 8; K = 3; dc = 92,8)

	G4	G5	G6
	433	422,5	320,5
G4			
433	-		
G5			
422,5	10,5	-	
G6			
320,5	113*	102*	

* n. sign. 0,05

TABELA XXVI

Comparação da emissão de Tatos face a gravura, pelas crianças das três faixas etárias (N = 8; K = 3; dc = 92,8).

	G4	G5	G6
	454	417	305
G4			
454	-		
G5			
417	37	-	
G6			
305	149*	112*	-

* n. sign. 0,05

Os resultados de tais análises são apresentados nas Tabelas XXIV a XXVI e revelam que para os três aspectos estudados houve uma diferença significativa no desempenho verbal das crianças de seis anos daquele apresentado pelas de cinco e de quatro anos, não tendo havido diferença entre as de quatro e cinco anos.

C - Comparação do desempenho nas duas situações

Nesta parte será confrontada a avaliação dos sujeitos frente as duas situações de teste. Tendo em vista a inexistência de diferença significativa quanto ao desempenho de meninos e meninas face à gravura, e que no, PLDK-nível P estes diferiram apenas na série "Brinquedos" foi resolvido agrupar os dados de meninos e meninas, à exceção apenas do estudo sobre o desempenho na série acima referida. Além disto, como todas as correlações do desempenho na gravura foram altas e significativas, bem como considerando o objetivo deste trabalho, ou seja estudar a emissão de Tatos por pré-escolares, foi resolvido comparar apenas a frequência de tal emissão, com o desempenho no PLDK-nível P.

Para tal, foi feito um estudo de correlação de Spearman (Siegel, 1956), sendo a hipótese nula a de que não haveria diferença no desempenho nas duas situações de teste. (H_0 : PLDK = G), e a hipótese alternativa a de diferença nos dois desempenhos (H_1 : PLDK \neq G), visto que não há, na literatura específica informação sobre a superioridade numa das duas situações, assim, o teste foi bi-caudal sendo 0,05 o nível de significância.

Comparando o total de tatos face à gravura, com o resultado total no PLDK-nível P, por faixa etária foram encontradas $r = -0,30$, $r = 0,50$ e $r = 0,41$, para as faixas de quatro, cinco e seis anos respectivamente, nenhuma das quais foi significativa visto que $p > 0,05$.

Comparando o total de tatos face à gravura, com o resultado em cada uma das séries do PLDK-nível P, foram encontradas as correlações 0,38, 0,37 e 0,39, para a primeira, segunda série e resultado geral. Na terceira série, a única em que houve diferença no desempenho, ao considerar a variável sexo, foram encontradas as ^{correlações} ~~conclusões~~ 0,05 e 0,46 para meninos e meninas, respectivamente. Tãopouco nesta comparação as ^{conclusões} ~~conclusões~~ atingiram o nível de significância, visto que $r_c = 0,60$.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A linha geral de apresentação deste capítulo será idêntica à utilizada no capítulo anterior - inicialmente serão discutidos os dados referentes ao PLDK-nível P, em seguida os da gravura, depois será analisada a comparação entre as duas situações. Finalizando serão tecidas algumas considerações gerais em função do procedimento e tipo de população estudada.

A - DESEMPENHO NO PLDK - NÍVEL P

Conforme se relatou anteriormente, um dos objetivos deste trabalho foi verificar se a presença da dimensão cor influe no desempenho de crianças nas faixas etárias consideradas. Ao considerar a variável idade apenas em dois dos doze grupos (4PBxCC e 5CxPB, na 3^a e 2^a séries, respectivamente) a correlação não atingiu o nível de significância. Ao considerar a variável sexo, apenas um dos grupos (meninas de cinco anos, na segunda série) deixou de apresentar uma correlação significativa. Assim, a maioria absoluta dos sujeitos conservou a sua posição relativa no grupo nas duas tarefas, o que sugere que a presença ou ausência de cor não é uma variável relevante para o comportamento de rotulação de pranchas. De forma geral tais resultados estão de acordo com os do estudo de Kierscht e Vietze (1975), que não encontraram diferença na realização face às gravuras preto-branco e coloridas.

Estes dados indicam que é possível usar indiferente - mente pranchas coloridas ou não para se trabalhar em termos de remediação verbal ou de pesquisa com crianças que apresentam características semelhantes à da amostra estudada.

Na comparação do desempenho inter-séries, pode ser observado que houve uma quantidade maior de correlações significantes entre o desempenho em cada uma das séries, mormente a primeira, e o resultado total, que entre as séries entre si. Assim, o desempenho apresentado face a uma das séries parece não ter valor preditivo para o desempenho numa das outras séries apresentadas neste trabalho. A série "Objetos e Utensílios Domésticos" parece ser a mais preditiva do resultado global. Tal ocorrência pode ser devido ao fato da referida série conter objetos mais comuns à vivência da criança, e que são sempre utilizados. O fato de não haver muitas correlações significantes entre as séries possivelmente decorre do fato de cada série atingir ^{um} ~~em~~ universo de experiências diferentes da criança. Dada a caracterização dos sujeitos a série mais efetiva foi exatamente a em que a experiência deles parece estar mais bem estabelecida em função do tipo de estimulação ambiental.

Também Marinho (1955) encontrou que é muito frequente, no vocabulário do pré-escolar a referência a objetos de uso caseiro, apontando que, em termos de vocabulário, quanto menor a criança, maior será sua dependência do ambiente familiar. Entretanto, foi observado que, mesmo objetos comuns (prato, copo, cama, vaso sanitário, por exemplo) foram rotulados de forma inadequada, ou mesmo não foram rotulados pelas crianças. Também na série de "Brinquedos" eles não rotularam adequadamente brinquedos existentes na Instituição e com os quais elas brincavam regularmente. Acrescente-se a isto o fato de frequentemente a criança emitir um rótulo inadequado face a uma prancha (erro tipo troca), deixando de emití-lo quando lhe era apresentada a

figura correspondente.⁽¹⁾ Isto sugere que realmente parece estar faltando a estas crianças em treino de discriminação para adequar o rótulo no objeto, vez que demonstraram estar aptos a emitir as palavras solicitadas. Este fato parece confirmar a afirmação de Ausubel (1971) que, quando a criança aprende uma palavra, ela a usa indiscriminadamente, não confirmando a proposta de Loewenthal (1971) quanto aos níveis de aquisição de vocabulário.

Vários estudos sobre imitação⁽²⁾ tem revelado que existe uma relação funcional entre o comportamento do adulto, que funciona como modelo e o da criança. Tais dados sugerem que faltam a estas crianças modelos linguísticos que as levem a emitir comportamentos verbais semelhantes aos da região em que vivem. De acordo com Kennedy (1971) neste caso deveria haver modelos substitutos, o que poderá melhorar o desempenho das mesmas.

Uma análise em termos do paradigma respondente revela que, em algum nível falta a estas crianças um nível adequado de associação palavra objeto. Segundo Staats (1963, 1968 e 1971) é tal associação que possibilita a aquisição do significado. Isto leva à suposição que estas crianças estão aprendendo palavras sem ligá-las a objetos do seu meio ambiente.

Embora não tenha havido registro fonético das emissões verbais das crianças, de forma geral pode ser observado que elas necessitam melhorar. Esta consideração é feita dado a ocorrência de emissões registradas como ininteligíveis. Isto sugere que falta a elas uma assistência do adulto, usando adequa-

(1) por exemplo, houve uma criança (5 anos) que emitiu a palavra "trator" seis vezes todas elas face a um outro estímulo, deixando de emití-la face a prancha adequada.

(2) Flanders (1968), Bandura (1969), Hanis e Hassemmer (1972), Whitehurst e Vasta (1975).

damente técnicas de reforçamento, de modelagem e de modelação, a fim de possibilitar melhoria do nível de desempenho.

Seroa recomendável realizar com estas crianças treinamentos verbais do tipo dos realizados por Witter (1972), Santiago (1973), Rocha (1973), Carvalho (1975), Hart e Risley (1975), Stephens e colaboradores (1975), por exemplo, envolvendo pais e professores, visando possibilitar melhor desempenho verbal.

No ^{estudo} sentido da sequência de apresentação foi encontrada diferença significativa apenas para as crianças de quatro anos. Estes dados levam a consideração que, possivelmente a cor não é uma condição tão relevante para crianças de faixa etária mais alta em termos de ganho. Por outro lado, parece que a exposição às pranchas coloridas facilita a discriminação das figuras permitindo melhorar a rotulação para crianças de quatro anos. Entretanto, de um modo geral, a posição relativa dos sujeitos não se modificou com a presença ou ausência de cor, o que permite o uso de uma ou outra, indiscriminadamente para estudo comparativo de grupos.

No estudo inter-grupos, ao focalizar a variável sexo a única diferença encontrada foi do desempenho de meninos e meninas face à série "Meios de Transporte", as meninas emitiram, uma quantidade maior de termos genéricos - por sua vez os meninos deram mais respostas corretas o que pode refletir diferenças culturais no tipo de brinquedo que normalmente é liberado para meninos.

houve
Considerando a variável idade, diferença significativa entre os grupos de quatro e seis anos, vez que esta apareceu se ja considerando o desempenho de meninos, de meninas ou o total. Quanto à comparação das crianças de quatro e cinco anos, a maioria absoluta das comparações foi significativamente diferente. Um menor número de diferenças significantes ocorreu entre os grupos de cinco e seis anos.

Em várias pesquisas sobre vocabulário⁽¹⁾ é encontrada referência que entre os quatro e seis anos o vocabulário praticamente duplica - tal fato poderia explicar as diferenças encontradas entre as duas faixas etárias.

Assim, o grupo formado por crianças de quatro anos parece ter o repertório de tato menos desenvolvido do que os demais, enquanto a diferença entre os sujeitos de cinco e seis anos é menos pronunciado nesta área.

De forma geral tais dados conferem com os existentes na literatura especializada, vez que frequentemente não é encontrado registro de diferença no desempenho verbal de meninos e meninas pré-escolares.⁽²⁾

Quanto à variável idade, os estudos de Marinho (1945, 1955); Witter (1967); Nation (1972); Menyuk (1971) tem confirmado a expectativa que crianças mais novas tenham desempenho mais fraco que as crianças mais velhas. Entretanto, Neri (1975) observando a interação pagem - criança, encontrou que a emissão de tatos era proporcional não à faixa etária do sujeito, mas à interação verbal com a pagem. Este resultado, aliado aos resultados de pesquisas que demonstram a possibilidade de modificar comportamentos verbais⁽³⁾, bem como os trabalhos sobre diferen-

(1) Smith (1926) apud Menyuk(1975); Marinho (1945); McCarthy(1946, in Bar-Adon e Leopold (1971); Nishet (1953, apud Bernstein, 1961, in De Cecco, 1967).

(2) Marinho, 1945,1955); Nation (1972); Jeruchimowicz e colaboradores (1971); McCarver e Ellis (1972); Witter(1972) Kierscht e Vietze(1975); Carvalho (1975);Neri (1975); Hart e Risley (1975); Nelson (1975).

(3) Bereiter e Engelmam(1966); Lahey(1971); Witter(1972); Rocha (1973); Hart e Risley(1974);Lobb e Stogdill(1974); Carvalho (1975); Murphy e Brown (1975); Hart e Risley (1975);Stephens e colaboradores (1975); Clinton e Boyce (1975).

ças de linguagem em diferentes níveis sociais Jeruchimowicz e colaboradores (1971) Witter (1967) Bonamig (1972), apoiam a hipótese que realmente o ambiente tem um papel primordial para o desenvolvimento da linguagem, embora possam também servir de suporte para a consideração de que a maturação é uma variável preponderante, quando se olha os dados de forma geral. Entretanto, as semelhanças entre os grupos de 5 e 6 anos não mostram uma tendência crescente que possa ser atribuída à maturação. Além disso a tendência para tratar de forma semelhante as crianças dos grupos mais velhos do que a dos menores parece sugerir que o ambiente estaria tendo aí um papel marcante.

B - DESEMPENHO FACE À GRAVURA

Nenhuma diferença foi encontrada ao se comparar o desempenho de meninos e meninas. Entretanto, foi constatada diferença ao considerar a faixa etária, pois crianças de seis anos descreveram melhor a gravura que os seus colegas de quatro e cinco anos. Tal resultado confere com os anteriormente citados no que tange a influência geral das duas variáveis. Realmente sexo não parece ser variável relevante quanto ao número de vocábulos e tatos emitidos face a gravura. Esta semelhança entre ambos os sexos quanto a desempenho verbal, já observada uma relação ao PLDK. Também pode ter ocorrido, no presente caso por falta de diferenciação de estimulação ambiental em função da variável sexo. Sendo a estimulação e as oportunidades dadas igualmente a ambos os sexos tendo-se em vista a expectativa ambientista (Witter, ¹⁹⁷⁴1973) era de se esperar que não ocorressem diferenças entre meninos e meninas.

C - COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO NAS DUAS SITUAÇÕES

Não foi encontrada nenhuma correlação significativa, entre as duas situações, sugerindo assim que é bastante baixo ou mesmo nulo o valor preditivo das três séries aplicadas para o desempenho de outras tarefas verbais, mesmo semelhantes.

Verificou-se de um modo geral uma baixa realização em termos da elaboração de estruturas frasais, a ponto de ser impossível um tratamento estatístico. Nestas circunstâncias as crianças apresentaram um comportamento de rotulação em vez de descrição, o que poderia ter redundado em correlações positivas entre as duas atividades, o que não ocorreu. Tal fato pode ser devido a características do procedimento, vez que era aceito

um vocábulo único quando eram apresentados as pranchas do PLDK-nível P e após duas exposições destas era exigido da criança um desempenho verbal mais minucioso.

Seria aconselhável então repetir, tal, trabalho, alternando a ordem de apresentação do material, ou dividindo os grupos de modo que metade passasse primeiro pela situação de descrição da gravura e depois pelo teste com o PLDK-nível P, e vice-versa, para esclarecer tal ponto.

Um dado interessante é que, no desempenho face às pranchas do PLDK-nível P o grupo de quatro anos foi, em todas as correlações, diferente do grupo de seis anos, e na maioria delas (noventa e dois entre doze) diferente de grupo de cinco anos, que por sua vez diferiu pouco (quatro entre doze correlações) do grupo de seis anos. Já no desempenho face à gravura, não foi encontrada diferença entre os grupos de quatro e cinco anos, que, por sua vez, foram diferentes do de seis anos. Isto leva à afirmação que quanto à possibilidade de emitir um rótulo único para uma determinada situação estimuladora os Ss de cinco anos estariam realmente entre os de seis, e os de quatro. Entretanto, na discriminação de detalhes eles se distanciam dos de seis anos, estando no mesmo nível dos de quatro.

Considerando-se que as atividades parecem diferir mais em função da idade, talvez o fato desta variável ter se mostrado mais relevante possa ser explicado em função de um treinamento diferencial por faixa etária, conforme já se sugeriu. Todavia, parece que o tipo de atividade no caso das respostas emitidas face à gravura foram menos favoráveis ao grupo de cinco anos do que ocorreu em relação à mera rotulação (PLDK-nível P). Esta consideração é feita aqui uma vez que no caso da gravura os sujeitos de cinco anos tiveram desempenho igual aos de quatro anos.

Na sessão de aplicação do PLDK-nível P frequentemente

a criança utilizou um rótulo geral ao tentar nomear a figura es-
tímulo que lhe era apresentada (por exemplo, bola, panela e ca-
sa aplicados a tipos diferentes e discrimináveis destes objetos.
Este dado está de acordo com os encontrados por Jensen (1966) e
Raph (1967) pois estes apontam que a linguagem de pessoas per-
tencentes ao nível socio-econômico mais baixo é ^{esteno-}estenotipado, ^{tipado} ^{esteno-}esteno-
sendo formado por frases ou rótulos utilizáveis em diversas si-
tuações.

Um outro ponto a ser levantado é que embora houvesse
diferenças no desempenho das diversas faixas etárias, o número
máximo de acertos por série, conforme pode ser observado nos Ane-
xos XI a XXII, foi 26, 20 e 10, que dá um percentual de 59%, 54% e 55%
de acerto, para a primeira, segunda e terceira séries, respecti-
vamente. Esta informação está de acordo com os resultados apre-
sentados por Grotberg (1965); Raph (1967) e Witter (1974) vez
que estes autores relatam ser o vocabulário do carente cultural
bastante restrito. Todavia, só pesquisas comparativas com ou-
tras classes sociais poderiam dar informação mais precisa a es-
te respeito.

Em virtude de características específicas de Institui-
ção (1) todas as crianças pertencem a famílias numerosas. Para
McCarthy (1964 in Bar-Adon and Leopold, 1971) e Nisbet (1953,
apud Bernstein, 1961 in De Cecco, 1967) tal fato pode dificul-
tar um bom desenvolvimento verbal, pois as crianças passam a ter
mais interação verbal entre si que com um adulto.

Assim, é aconselhável realizar pesquisa com sujeitos
de classe baixa pertencentes a famílias menos numerosas a fim
de verificar a influência desta variável.

Embora fossem duas as aplicadoras, e cada uma delas

1) Ver Normas para registro e controle dos suprimentos das des-
pesas das casas assistenciais - Lar Fabiano de Cristo. 1972,
P.3.

tenha aplicado um dos testes⁽¹⁾ é provável que tal fato não tenha influenciado, vez que as duas tiveram período idêntico de adaptação com as crianças. Além disto, a aplicadora B gastou mais tempo em interação informal com as crianças (ver anexo VII), o que poderia ter ocasionado em melhor relacionamento. Entretanto, considerando esta diferença, sugere-se que seja realizado um outro trabalho em que apenas um experimentador fique responsável pela aplicação dos dois testes, a fim de verificar o efeito desta variável. Um outro delineamento poderia ser: dividir igualmente os sujeitos entre os aplicadores de modo que cada um deles aplicasse metade de instrumento usado na sessão I e fizesse metade da coleta de descrição da figura.

Uma vez que na literatura não existe informação sobre o desempenho no PLDK-nível P por crianças brasileiras, sugere-se que sejam realizadas outras pesquisas, por exemplo, comparando o desempenho de pré-escolares de vários níveis sociais, de crianças que estejam ou não frequentando o jardim-infantil.

Pelo exposto, pode-se concluir que:

- 1) A dimensão cor não parece ser uma variável relevante para a rotulação ou emissão de tatos face a pranchas com figuras.
- 2) Esta conclusão é válida independentemente da idade, sexo do sujeito e série de prancha apresentada.
- 3) A ordem de apresentação das pranchas só parece ser relevante para crianças de 4 anos, que apresentam melhor desempenho quando vêm primeiro a série preto branco e depois a colorida, embora conservem a sua

(1) a relatora deste trabalho aplicou o PLDK-nível P, e a outra aplicadora, a gravura.

posição relativa no grupo.

- 4) A sequência preto-branco x colorida não parece ter ~~uma~~ efeito diferente em meninos e meninas.
- 5) A série Utensílios Domésticos parece ter maior valor preditivo do desempenho total no PLDK.
- 6) O desempenho verbal de meninos e meninas face à gravura a ser descrita não deferiu significativamente.
- 7) A variável idade parece ser mais relevante que a variável sexo, quanto à esta tarefa.
- 8) O desempenho verbal no PLDK não se correlaciona significativamente com o de descrição de gravuras, portanto o seu resultado parece ser de pouca utilidade para a predição do desempenho de crianças pré-escolares, carentes culturais nesta área de realização verbal.
- 9) Em relação à última conclusão vale acrescentar que ela parece válida independente de sexo e idade do sujeito.

Naturalmente estas conclusões devem ser olhadas com reserva, face às características da amostra, e do procedimento, sendo de grande valia a realização, não apenas de réplica, mas de pesquisas que focalizem outras variáveis.

R E S U M O

RESUMO

Este trabalho teve dois objetivos : verificar se a emissão de Tatos face a figuras variava segundo a dimensão cor, e estudar o vocabulário do pré-escolar.

Para tal, trabalhou-se com 48 sujeitos, de quatro, cinco e seis anos. Em cada faixa etária havia dois sub-grupos, igualmente constituídos, quanto ao sexo e número de sujeitos , sendo a única diferença a ordem de apresentação do material colorido e preto-branco.

O material consistiu de dois tipos de figuras : pranchas do PLDK - nível P (três séries), apresentadas coloridas e preto-branco e uma gravura.

As crianças foram testadas individualmente em duas sessões.

Os resultados indicam que: no PLDK nível P - a) de modo geral, não houve diferença de desempenho face as pranchas preto-branco e coloridas; b) houve várias correlações significantes entre cada série e o total, embora poucas inter-séries; c) quanto à sequência de apresentação, apenas o grupo de quatro anos revelou ganho na sequência preto-branco colorido; d) considerando a variável idade, de forma geral os mais novos tiveram desempenho inferior ao dos mais velhos. Na gravura: apenas o grupo de seis anos diferiu dos outros grupos, não havendo diferença entre os sexos. Na comparação PLDK nível P e gravura, não foi encontrada nenhuma correlação significativa.

Tendo em vista a extensão da amostra, bem como a pouca informação científica sobre o desempenho no PLDK nível P, especialmente no Brasil, foi sugerida a realização de outras pesquisas.

ABSTRACT

The purposes of the present study were : to investigate the influence of the dimension colour in the emission of Tacts, face to pictures, and the vocabulary of preschool children.

A group of forty-eight children of four, five, and six years old were the subjects during the research. In each age group the subjects were equally divided into two groups, the only difference being the order of presentation of coloured or black-white picture cards.

The material consisted of two types of pictures: cards of the PLDK-Level P (three series) and one printed picture. The children were individually tested in two sessions.

The results in the PLDK indicate that : a) there were no significant differences in the performance , as a whole , face to coloured or black-white cards ; b) there were various significant correlations between the achievement in each serie and the whole performance . The inter-series correlations however , were weak; c) further to the sequence of presentation , the results indicate that only the four years old group revealed better performance when the coloured set was presented showing the black-white one; d) regarding the sex variable, only once there was a difference between boys and girls ; e) considering the age variable , the younger children achieved a lower score than the older ones.

The results collected after the presentation of the printed picture showed that the six years old group ~~that~~ ^{presented} higher score when compared to the younger groups. The latter ones presented no differences among themselves.

Considering the variable sex, no difference was found.

The scores particularly achieved by the presentation of the cards and the printed picture were also compared and no significant correlation was found.

Taking into consideration the characteristic of the sample and the lack of scientific information about performance in the PLDK - Level P, mainly in Brazil, further research on the subject is suggested.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A.R. Efeitos da privação do fumar sobre o comportamento verbal. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (doutoramento), 1973.
- Alves, Z.M.M.B. Análise da interação mãe-criança: um estudo longitudinal (dos dois aos seis meses) da evolução de seqüências de interação. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (doutoramento), 1973.
- Alves, Z.M.M.B. & Ferreira, C.R. Seqüências de interação mãe-criança durante a refeição, observadas em laboratório. Ciência e Cultura, Suplemento (Resumo das comunicações à 22a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Salvador, jul.1970), 1970, 22, 159-160.
- Aragão, M.S.S. Sistema, Norma e Diassistema na caracterização fonológica regional da Paraíba. Tese apresentada à Universidade de São Paulo (doutoramento), 1973.
- Aronfreed, J. The problem of imitation, in L.P. Lipsitt and H. W. Reese (ed.) Advances in Child Development and Behavior, New York : Academic Press, 1969.
- Ausubel, D.P. & Sullivan, E.V. Theory and problems of child development. New York: Grune and Stratton, 1970. (2nd. ed.)
- Baer, D.M. & Sherman, J.A. Reinforcement control of generalized imitation in young children. Journal of Experimental Child Psychology, 1964, 1, 37-49.
- Baldwin, T. e colaboradores. Children's communication accuracy related to race and socioeconomic status. Child Development, 1971, 42, (2), 345-358.
- Bandura, A. Principles of behavior modification. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Bandura, A. & Harris, M.B. Modification of syntactic style. J. of Experimental Child Psychology, 1966, 4, 341-352.
- Bereiter, G. & Engelmenn, S. Teaching disadvantaged children in the preschool. New Jersey : Prentice Hall, Inc, 1966.

- *Berg, N.L. & Berg, S.D. Comparison of verbal intelligence of young children from low and middle socioeconomic status. Psychological Reports, 1971, 28, (2), 559-562.
- *Bernstein, B. Social Structure, Language and Learning, in J.P. De Cecco (ed.) The psychology of Language, Thought and Instruction. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1967.
- *Bijou, S.W. Development in the preschool years : A functional analysis. American Psychologist, 1975, 30, (8), 829-837.
- Bishop, B.M. Mother-child interaction and the social behavior of children. Psychological Monographs, 1951, 65
- *Blank, M. Cognitive functions of Language in the preschool years. Developmental Psychology, 1974, 10 (2) 229-245.
- *Blank, M. & Frank, M. Story recall in kindergarten children : effects of method of presentation on Psycholinguistic performance. Child Development, 1971, 42 (1) 299-312.
- *Bloom, B.S. , Davis, A.D. & Hess, R. Compensatory education for cultural deprivation. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1965.
- Bonamigo, E.M.R. Possibilidades da técnica de Greenspoon no estudo do comportamento verbal em escolares. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (doutoramento), 1972.
- Uso educacional da técnica de Greenspoon, in G.P. Witter e colaboradores, Condicionamento Verbal : pesquisa e ensino. São Paulo : Editora Alfa-Omega, 1973.
- Braun-Jamesch, M.M. Quelques données sur les relations entre mouvements et vocalizations chez le jeune enfant. Bulletin de Psychologie, 1966, 8-12 (19) 452-456.
- Carvalho, D.R. Efeito da modelação e do reforçamento sobre uma classe de resposta verbal (tato), em crianças. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (mestrado). São Paulo, 1975.
- *Chomsky, N. Review of Skinner's verbal behavior. In: J.P. De Cecco (ed.) The psychology of Language, thought and instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- Clarke-Stewart, K.A. Interactions between mothers and their young children: characteristics and consequences. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1973, 38 (6-7).

- Clinton, L.R. & Boyce, K. Rule-governed imitative verbal behavior as a function of modeling procedures. Journal of Experimental Child Psychology, 19 (1)
- Cofer, C.N. & Faley, J.P. Mediated generalization and the interpretation of verbal behavior. I. Prolegomena. in A.W. Staats (ed.). Human Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964. (primeira publicação - Psychological Review, 1942, 49, 513 - 540.
- Cohen, M. Acquisition and practice of child language. in A. Bar-Adon e W.F. Leopold - Child Language. New Jersey : Prentice Hall, Inc. 1971. (original publicado em Enfance , 1952, 5, 181 - 249).
- Cramer, P. Learning pictures and words : The role of implicit verbal labeling. Journal of Experimental Child Psychology, 1975, 19 (3) 489 - 501.
- Dunn, L.M. e colaboradores Peabody Language Development Kits - Manual for Level P. Minnesota : American Guidance Service, Inc., 1968.
- Ebbinghaus, H. A aprendizagem das sílabas sem sentido, in R. J. Herrnstein e E.G. Boring, Textos Básicos de história da psicologia. São Paulo : Herder/U.S.P., 1971 (publicação original Ueber das Gedächtnis (1885).
- Ferreira França, E. Investigações de Psicologia. 2a. ed. São Paulo : Grijalbo/U.S.P., 1973 (publicação original, Salvador, 1854).
- Flanders, J.P. A review of research on imitative behavior. Psychological Bulletin, 1968, 69, 316 - 337.
- Ford, W. and Olson, D. The elaboration of the noun phrase in children's description of objects. Journal of Experimental Child Psychology, 1975, 19 (3) 371 - 382.
- Freeberg, N.E. & Paine, D.T. Parental influence on cognitive development in early childhood : a review. in Chess & Thomas (ed) Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development. New York: Bruner, Mazel Publishers, 1968.
- Friedman, P.A. & Bowers, N.D. Student imitation of a rewarding teacher's verbal style as a function of sex and grade level. Journal of Educational Psychology, 1971, 62 (6) , 487 - 491.

- Friedman, P.A. The effects of modeling, roleplaying and participation on behavior change. In B.A. Maher (ed.) Progress in Experimental personality research: VI. New York : Academic Press, 1973.
- Friedrich, L.K. & Stein, A.H. Prosocial television and young children : the effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior. Child Development, 1975, 46 (1) 27 - 38.
- Gardner, H. The naming of objects and symbols by children and aphasic patients. Journal of Psycholinguistic Research, 1974, 3 (2) 133-149.
- Golden, M. e colaboradores. Social class differences in the ability of young children to use verbal information to facilitate learning. American Journal of Orthopsychiatry, 1974, 44 (1) 86-91.
- Grotberg, E.H. Learning disabilities and remediation in disadvantaged children. Review of Educational Research, 1965, 35 (5) 413-425.
- Gupta, W. & Stern, C. Comparative effectiveness of speaking vs listening in improving language of disadvantaged young children. Journal of Experimental Education, 1969, 38 (1) 54-57.
- Harris, M.B. & Hassemer, W.G. Some factors affecting the complexity of children's sentences: the effects of modeling, age, sex and bilingualism. Journal of Experimental Child Psychology, 1972, 13, 447-455.
- Hart, B & Risley, T.R. Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7 (2) 243-256.
- _____ Incidental teaching of language in the preschool. Journal of Applied Behavior Analysis, 1975, 8 (4) 411-420.
- Hess, R.D. & Shipman, V.C. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Development, 1965, 36 (4) 869-886.
- Hörmann, H. Psycholinguistic: an introduction to research and theory. New York : Springer-Verlag, 1971.

- Horner, V.M. The verbal world of the lower-classe three-year-old: a pilot study in Linguistic Ecology. Dissertation Abstracts International, 1970, 30 (8-A) 3443-3444.
- Hutton, J.B. Practice effects on intelligence and school readiness tests for preschool children. Training school Bulletin, 1969, 65 (4) 130-134.
- Jacob, A. (ed) Points de vue sur le langage. Paris: Editions Klincksieck, 1969.
- Jensen, A. Cumulative deficit in compensatory education. Journal of School Psychology, 1966, 4, 37-47.
- _____ Social class and verbal learning. in A.P. De Cecco (ed.) The Psychology of Language, Thought and Instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967 (publicação original, monografia do mesmo título, 1964).
- Jeruchimowicz, R. e colaboradores. Knowledge of action and object words : a comparison of lower and middle class negro preschoolers. Child Development, 1971, 42 (2), 455-464.
- John, V.P. & Goldstein, L.S. The context of Language acquisition in J. Hellmuth (ed.) Disadvantaged Child. New York: 1967. *Brunner, Mazel Publishers*
- Kantor, J.R. Interbehavioral Psychology : how related to experimental analysis of behavior. In Aportaciones al analisis de la conducta: memórias del Primer Congresso Mexicano. Ed Trillas, 1974.
- Kennedy, W.A. Child Psychology. New Jersey: Prentice Hall, 1971.
- Kierscht, M.S. & Vietze, P.M. Test stimuli: representational level with middle class and Head Start children. Psychology in the Schools, 1975, 12 (3) 309-313.
- Kogan, K. e colaboradores . Analysis of mother-child interaction in young mental retardates. Child Development, 1969, 40 , 799-812.
- Lahey, B.B. Modification of the frequency of descriptive adjectives in the speech of Head Start children through modeling without reinforcement. Journal of Applied Behavior Analysis, 1971, 4 (1) 19-22.

- Lahey, B.B. & Lawrence, J.H. An analysis of the effects of modeling on morphemic and syntactic features as a function of family income and age. Journal of Applied Behavior Analysis, 1974, 7 (3) 482.
- Liberalesso, A. Comparação da influência de cinco esquemas de reforçamento na aquisição inicial de respostas textuais, através da técnica de escolha de acordo com o modelo. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (mestrado). São Paulo, 1973.
- Lobb, H. & Stogdill, D. Low-IQ deficit in intradimensional discrimination shift despite overtraining and verbal feedback. American Journal of Mental Deficiency, 1974, 79 (4) 455-461.
- Loewenthal, K. A study of imperfectly acquired vocabulary. British Journal of Psychology, 1971, 62 (2) 225-233.
- Luszcz, M.A. & Bacharach, V.R. List organization and rehearsal instructions in recognition memory of retarded adults. American Journal of Mental Deficiency, 1975, 80 (1), 57-62.
- Lytton, H. Observation studies of parent child interaction : a methodological review. American Journal of Orthopsychiatry, 1965, 35, 482-486.
- Machado, V.L.S. Efeito de um treino de discriminação na aprendizagem de leitura por privados culturais. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (mestrado). São Paulo, 1975.
- Marcushi, L. Linguagem e classes sociais. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.
- Marinho, H. O vocabulário ativo na criança pré-escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1945, 4 (2) 210-222.
- _____ A linguagem na idade pré-escolar. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1955, 23 (57) 59-122.
- Martin, J.A. Generalizing the use of descriptive adjectives through modelling. Journal of Applied Behavior Analysis, 1975, 8 (2) 203-209.
- Marturano, E.M. Um estudo da interação mãe-criança durante a resolução de quebra-cabeças em laboratório. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (mestrado). São Paulo, 1971.

- Marturano, E.M. Padrão da sequência na interação verbal criança-mãe. Ciência e Cultura, Suplemento (Resumo das comunicações à 27a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Belo Horizonte, jul.1975). 1975, 27, 738-739.
- Marshall, N.R. ; Hegrenes, J.R. & Goldstein . Verbal interactions : mothers and their retarded children vs. mothers and their nonretarded children. American Journal of Mental Deficiency, 1973, 77 (4) 415-419.
- McCandless, B.R. Child behavior and development. Illinois : Dryden Press, Inc., 1967. (2nd. edition).
- McCarthy, D. Language development. in A.Bar-Adon and W.F. Leopold (ed.) Child Language - a book of readings. New Jersey: Prentice Hall, 1971, 104-115. (original publicado na Encyclopedia of Educational Research. 1950.)
- McCarver, R.B & Ellis, N.R. Effect of overt verbal labeling on short-term memory in culturally deprived and nondeprived children. Developmental Psychology, 1972, 6 (1) 38-41.
- Menyuk, P. The acquisition and development of language. New York : Prentice Hall, 1971.
- Miller, J.F. & Chapman, R.S. Length variables in sentence imitation. Language and Speech, 1975, 18 (1) 35-41.
- Miller, N.E. & Dollard, J. Social Learning and imitation. New Haven : Yale University Press, 1941.
- Murphy, M.D. & Brown, A.L. Incidental learning in preschool children as a function of level of cognitive analysis. Journal of Experimental Child Psychology, 1975, 19 (3) 509-523.
- Murphy, G. Historical introduction to modern psychology. New York : Harcourt, Brace and Co., 1951.
- Nation, J.E. A vocabulary usage test. Journal of Psycholinguistic research, 1972, 1 , 221-231.
- Nelson, K. Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1973, 38 (1-2).
- Nelson, K.E. & Kosslyn, S.M. Recognition of previously labeled or unlabeled pictures by five years old and adults. Journal of Experimental Child Psychology, 1976, 21, 40-45.

- Neri, A.L. Comportamento verbal e comportamento motor : um estudo em situação de interação social. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (doutoramento). São Paulo, 1975.
- Osgood, C.E.; Suci, G.J. & Tannenbaum, P.H. The measurement of meaning. Urbana : University of Illinois Press, 1957.
- Palermo, D.S. Word associations and children's verbal behavior in L.P. Lipsitt & Spiker (eds.) Advances in child development and behavior, New York: Academic Press, 1963.
- Peterfalvi, J.M. Introdução à Psicolinguística. São Paulo : Cultrix, 1973.
- Piaget, J. & Inhelder, B. A Psicologia da criança. São Paulo : Difusão Europeia do Livro, 1968.
- Radin, N. Father-child interaction and the intellectual functioning of four-year-old boys. Developmental Psychology, 1972, 6 (2) 353-361.
- Raph, J.B. Language development in socially disadvantaged children. Review of Educational Research, 1965, 35 (5) 389-400.
- Raph, J.B. Language and speech deficit in culturally disadvantage disadvantaged children.: implications for the speech clinician. Journal of Speech and Hearing Disorders, 1967, 32 (3) 203-314.
- Rheingold, H. e colaboradores. Social conditioning of vocalizations in the infant. Journal Comparative of Physiological Psychology. 1959, 52, 68-73.
- Robinson, H.B. & Robinson, N.M. Longitudinal development of very young children in a comprehensive day care program: the first two years. Child Development, 1971, 42 (6) 1673-1683.
- Rocha, N.M.D. Efeito do treinamento tato-ecóico na emissão de tatos. Ciência e Cultura (suplemento) (resumo das comunicações apresentadas à 25a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Guanabara, 1973) 25, 393.
- Routh, D.K. e colaboradores. Development of activity level in children. Developmental Psychology, 1974, 10 (2) 163-168.
- Russell, B. Histoire de mes idées philosophiques. Paris: Gallimard, 1961.

- Santiago, N.V. Remediação verbal em crianças carentes culturais : estudos experimentais. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (mestrado). 1973.
- Schmidt, W.H. & Horo, T. Some non verbal aspects of communication between mother and preschool child. Child Development, 1970, 41, 889-896.
- Sechenov, I.M. Los reflexos del cerebro. Habana: Academia de Ciencias, 1965. (publicação original Meditsinski, 47, 48 1863.
- Seitz, V. e colaboradores. Effects of place of testing on the Peabody Picture Vocabulary Test scores of disadvantaged Head Start and non-Head Start children. Child Development, 1975, 46 (2) 481-486.
- Sheppard, W.G. Operant control of infant vocal and mother behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 1969, 7, 36-51.
- Siegel, S. Non parametric statistics for the behavioral sciences. New York : McGraw Hill Book Co. 1956.
- Skinner, B.F. Verbal behavior. New York : Appleton-Century Crofts, 1957.
- Sollito, N.A. Observação da interação mãe-nenê em uma situação natural. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1972.
- Staats, A.W. Conditioned stimuli, conditioned reinforcers, and word meaning. in A.W. Staats (ed) Human Learning, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1964 (publicação original em Technical Report, 1964, 27).
-
- Human Learning, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1964.
-
- Learning, Language and cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1968.
-
- Child Learning, intelligence and personality New York : Harper and Row Publishers, 1971.
- Staats, A.W. & Staats, C. A comparison of the development of speech and reading behavior with implications for research, in A.W. Staats (ed.) Human Learning. New York : Holt , Rinehart and Winston, Inc. 1964. (publicação original em Child Development, 1962, 33, 831-846).

Staats, A.W. & Staats, G.K. Comportamento Humano Complexo. São Paulo : E.P.U./U.S.P. (original publicado em 1963).

Stemmer, N. Language acquisition and classical conditioning. Language and Speech, 1973, 16 (3) 279-282.

Stephens, C.E.; Pear, J.J.; Wray, L.D. & Jackson, G.G. Some effects of reinforcement schedules in teaching picture names to retarded children. Journal of Applied Behavior Analysis, 1975, 8 (4) 435-447.

Stevenson, H.W. Children's learning. New York: Appleton - Century Crofts. 1972.

Teixeira, S.A.B. Efeito do treino no comportamento verbal. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, para obtenção do grau de licenciada em Psicologia. Ribeirão Preto, 1972.

Todd, G.A. & Palmer, B. Social reinforcement of infant babbling. Child Development, 1968, 39, 591-596.

Vetter, H.J. Language behavior and communication. Itasca : F.E. Peacock Publishers, Inc., 1969.

Wahler, R.G. Infant social development: some experimental analysis of an infant-mother interaction during the first year of life. Journal of Experimental Child Psychology, 1969, 7, 101-113.

Watson, J.B. Behavior : an introduction to comparative Psychology, New York : Henry, Holt and Company, 1914.

Weisberg, P. Social and non-social conditioning of infant vocalizations. Child Development, 1963, 34 377-388.

Whitehurst, G.J. & Vasta, R. Is language acquired through imitation ? Journal of Psycholinguistic Research, 1975, 4 (1) 37-59.

Wilcoxon, F. & Wilcox, R.A. Some rapid approximate statistical procedures. Pearl River, New York : Lederle Laboratories, 1974.

Witter, G.P. Alguns aspectos do vocabulário do pré-escolar. Ciência e Cultura, (suplemento) 1967, 19, 284. (resumo das comunicações à 19a. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Guanabara, 1967).

Witter, G.P. Efeito do uso de questões (mando) sobre uma categoria de comportamento verbal (tato) de crianças. In Anais do 1º Congresso Brasileiro de Literatura, Língua-Linguística. São Paulo, 1972.

_____. Privação Cultural: Instrução Programada. 2a. ed. revista e ampliada. São Paulo, : Vetor, 1976.

_____. & colaboradores, Condicionamento verbal : pesquisa e ensino. São Paulo, : Editora Alfa-Omega, 1974.

Zigler, E. e colaboradores Motivational factors in the performance of economically disadvantaged children on the Peabody Picture Vocabulary Test. Child Development, 1973, 44 (2) 294-303.

REFERÊNCIAS DE DOCUMENTOS⁽¹⁾

Lar Fabiano de Cristo - Estatuto. s.l. Capemi, 1968.

Normas para registro e controle dos
suprimentos das despesas das casas assistenciais. s.l.
Capemi, 1972.

Regulamento das casas assistenciais
de terceira faixa. s.l. Capemi, 1968.

⁽¹⁾ Estes documentos podem ser encontrados em qualquer uma das casas assistenciais que existem em vários estados do Brasil.

A N E X O S

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE 6 ANOS

GRUPO	Nº	IDADE EM MESES	SEXO	TEMPO NA INSTITUIÇÃO (meses)	GRAU DE INSTRUÇÃO		PROFISSÃO		Nº DE IRMÃOS	ORDEM NASCIMENTO	OBSERVAÇÕES
					PAI	MÃE	PAI	MÃE			
6 GXB	1	76	M	21	-	analfabeta	carpinteiro	lavadeira	11	8º	Não consta informação sobre instrução do pai.
	2	79	F	24	alfabetizado	"	-	não trabalha	12	11º	Pai encontrado no INPS
	3	76	M	24	prim. incompleto	prim. incompleto	-	lavadeira	4	4º	Irmão do sujeito 5PBxC-2.
	4	78	F	24	analfabeta	analfabeta	biscateiro	"	7	5º	Não há informação sobre profissão do pai
	5	78	F	36	prim. incompleto	prim. incompleto	pedreiro	"	4	4º	
	6	74	F	35	prim. incompleto	prim. incompleto	biscateiro	doméstica	6	5º	
	7	83	M	33	"	"	"	"	7	4º	
	8	73	M	35	-	"	-	lavadeira	3	4º	Não consta informação sobre o pai.
6 PBXC	1	72	F	36	-	primário incompleto	-	biscateira	6	7º	Não consta informação sobre o pai.
	2	76	M	12	alfabetizado	prim. incompleto	servente	doméstica	4	4º	
	3	77	M	36	primário incompleto	alfabetizado	biscateiro	"	5	5º	
	4	77	F	24	analfabeta	analfabeta	carpinteiro	"	6	5º	
	5	79	M	36	-	prim. incompleto	-	biscateira	6	7º	Pai falecido
	6	73	F	6	alfabetizado	alfabetizado	biscateiro	lavadeira	10	8ª	
	7	76	F	24	"	analfabeta	trab. braçal	"	6	5ª	
	8	73	M	4	"	primário incompleto	servente/pedreiro	doméstica	11	6º	

ANEXO II

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE 5 ANOS

GRUPOS	Nº	IDADE EM MESES	SEXO	TEMPO DA INSTITUIÇÃO (meses)	GRAU DE INSTRUÇÃO		PROFISSÃO		Nº DE IRMÃOS	ORDEM DE NASCIMENTO	OBSERVAÇÕES
					PAI	MÃE	PAI	MÃE			
5 CxPB	1	66	F	24	-	-	-	-	7	8ª	Mãe falecida, pai desaparecido; reside com os avós.
	2	69	F	24	prim.incomp.	alfabetiz.	biscateiro	não trab.	5	4ª	
	3	61	M	12	analfabeto	analfabeta	"	domést.	8	8ª	
	4	70	F	24	alfabetizado	"	servente	não trab.	8	6ª	irmã do sujeito 4 PBxC-3
	5	61	M	24	analfabeto	"	carpint.	biscat.	4	4ª	
	6	65	M	0	-	prim.incomp.	biscateiro	-	7	5ª	não consta sobre inst.do pai
	7	68	F	6	alfabetizado	primário	aux.de pes	lavadei-	6	6ª	soal da L. ra
	8	71	M	36	-	prim.incomp.	-	"	10	11ª	não há inform.sobre o pai
5 PBXC	1	68	M	12	alfabetizado	analfabeta	motorista	servente	4	4ª	
	2	60	F	12	"	"	-	não trab.	12	12ª	pai "encostado" no INPS
	3	67	F	0	alfabetiz.	alfabetiz.	açougueiro	biscat.	7	6ª	irmã do sujeito 6CxPB-2
	4	66	M	0	ginásio	primário	biscateiro	costureira	5	5ª	
	5	69	F	24	-	alfabetiz.	-	servente	6	6ª	não há inform.sobre o pai
	6	62	F	0	-	analfabeto	-	não trab.	4	5ª	" " " " " "
	7	64	M	24	analfabeto	analfabeta	servente	" "	9	7ª	
	8	67	M	0	-	alfabetiz.	-	lavadeira	5	4ª	pai falecido

ANEXO III

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE 4 ANOS

GRUPOS	Nº	IDADE EM MESES	SEXO	TEMPO DA INSTITUIÇÃO (Leses)	GRAU DE INSTRUÇÃO		PROFISSÃO		Nº DE IRMÃOS	ORDEM DE NASCIMENTO	OBSERVAÇÕES
					PAI	MÃE	PAI	MÃE			
4 CxPB	1	50	F	12	analfabeto	analfabeta	-	lavadeira	8	8ª	não há inform.sobre profis são do pai.
	2	58	M	24	prim.incomp	"	biscateiro	não trab.	8	8ª	Não há informação sobre instrução do pai.
	3	55	M	0	-	prim.incomp.	"	lavadeira	7	6ª	Irmã do sujeito 5 CxPB-6
	4	50	M	12	colégio	analfabeta	"	"	6	6ª	
	5	59	M	24	alfabetiz.	alfabetiz.	-	não trab.	5	4ª	Pai " encostado"no "INPS"
	6	57	F	12	analfabeto	analfabeta	biscateiro	não trab.	7	7ª	
	7	53	F	0	"	"	"	lavadeira	5	5ª	
	8	57	F	12	alfabetiz.	alfabetiz.	torneiro	não trab.	5	5ª	
4 PBxC	1	53	F	12	-	alfabetiz.	-	biscateira	3	3ª	Pai falecido
	2	52	F	12	alfabetiz.	analfabeta	biscateiro	doméstica	5	4ª	
	3	54	F	12	"	"	servente	não trab.	8	8ª	
	4	58	M	12	prim.incomp.	"	lav.de car.	" "	3	2ª	Irmão do sujeito 5 CxPB-4
	5	48	M	12	-	prim.incomp.	biscateiro	lavadeira	5	6ª	Não há informação sobre instrução do pai
	6	56	M	12	prim.incomp.	" "	carregador de caminhão	não trabalha.	8	7ª	
	7	58	M	12	-	" "	-	Aux. de cozinha	11	12ª	Pai falecido
	8	58	F	12	analfabeto	analfabeta	biscateiro	não trab.	13	13ª	

ANEXO IV

RELAÇÃO DOS ELEMENTOS CONTIDOS NAS PRANCHAS COLORIDAS E EM PRETO E BRANCO

Série H: Objetos e Equipamentos domésticos

Compreende pranchas com figuras de: 1- banheira, 2 - cama, 3 - cadeira, 4 - cômoda, 5- despertador, 6 - ferro de engomar, 7 - tábua de engomar, 8 - abajour, 9 - rádio, 10 - vitrola, 11 - geladeira, 12 - máquina de costura, 13 - pia, 14 - sofá, 15 - fogão, 16 - mes, 17 - telefone, 18 - televisão, 19 - vaso sanitário, 20 - pia, 21 - máquina de lavar roupa, 22 - aspirador, 23 - xícara, 24 - colher, 25 - copo, 26 - faca, 27 - frigideira, 28 - panela, 29 - prato, 30 - colher, 31 - vassoura, 32 - escova para cabelo, 33 - escova de roupa, 34 - balde, 35 - pente, 36 - apanhador de lixo, 37 - lenços de papel, 38 - esfregão, 39 - tesoura, 40 - sabonete, 41 - escova de dente, 42 - escova de dentes e dentifício, 43 - toalha, 44 - pano e sabão.

Série T: Meios de Transporte

Compreende 1 - barco a remo, 2 - navio, 3 - carro policia, 4 - carro sedan, 5 - helicóptero, 6 - avião, 7 - cápsula espacial, 8 - carro de bombeiros, 9 - caminhão, 10 - carro correio, 11 - caminhão transportadora, 12 - carro reboque, 13 - ambulância, 14 - bicicleta, 15 - ônibus escolar, 16 - ônibus, 17 - trailer, 18 - trem.

Série U: Brinquedos

Compreende 1-avião, 2 - bola, 3 - balão, 4 - bicicleta, 5 - cubos, 6 - barco à vela, 7 - material para médico e enfermeira, 8- boneca com complementos, 9 - carrinho de bebe, 10 - casa de boneca, 11 - tambor, 12 - violão, 13 - revolver, 14 - cavalo (pulando), 15 - corda, 16 - gaiola, 17 - pá e balde(praia) 18-

18 - piano e banco, 19 - pá, ancinho e enxada, 20 - robot, 21 - banco de areia, 22 - patinete, 23 - gangorra, 24 - patim para gelo, 25 - patim, 26 - giz e quadro de giz, 27 - trenó, 28 - es_u corregadeira, 29 - balanço, 30 - jogo para chá, 31 - pião, 32 - trator, 33 - trem de ferro, 34 - velocípede, 35 - caminhão, 36 - carro de mão, 37 - apito.

ANEXO V

FOLHA DE REGISTRO GRUPO PBxC (frente)

Nome: _____ Sexo: _____

Data: a) nascimento _____ b) ingresso no parque: _____

Grau de Instrução: a) pai: _____ b) mãe: _____

Profissão : a) pai: _____ b) mã : _____

Número de irmãos: _____ Ordem nascimento: _____

Tatos emitidos: (série preto e branco) (*)

1	_____	26	_____	51	_____	76	_____
2	_____	27	_____	52	_____	77	_____
3	_____	28	_____	53	_____	78	_____
4	_____	29	_____	54	_____	79	_____
5	_____	30	_____	55	_____	80	_____
6	_____	31	_____	56	_____	81	_____
7	_____	32	_____	57	_____	82	_____
8	_____	33	_____	58	_____	83	_____
9	_____	34	_____	59	_____	84	_____
10	_____	35	_____	60	_____	85	_____
11	_____	36	_____	61	_____	86	_____
12	_____	37	_____	62	_____	87	_____
13	_____	38	_____	63	_____	88	_____
14	_____	39	_____	64	_____	89	_____
15	_____	40	_____	65	_____	90	_____
16	_____	41	_____	66	_____	91	_____
17	_____	42	_____	67	_____	92	_____
18	_____	43	_____	68	_____	93	_____
19	_____	44	_____	69	_____	94	_____
20	_____	45	_____	70	_____	95	_____
21	_____	46	_____	71	_____	96	_____
22	_____	47	_____	72	_____	97	_____
23	_____	48	_____	73	_____	98	_____
24	_____	49	_____	74	_____	99	_____
25	_____	50	_____	75	_____		_____

(*)A folha para a série colorida do grupo CxPB era igual exceto

ANEXO VI
FOLHA REGISTRO GRUPO PB x C (verso)

Tatos emitidos (série colorida) (*)

1	26	51	76
2	27	52	77
3	28	53	78
4	29	54	79
5	30	55	80
6	31	56	81
7	32	57	82
8	33	58	83
9	34	59	84
10	35	60	85
11	36	61	86
12	37	62	87
13	38	63	88
14	39	64	89
15	40	65	90
16	41	66	91
17	42	67	92
18	43	68	93
19	44	69	94
20	45	70	95
21	46	71	96
22	47	72	97
23	48	73	98
24	49	74	99
25	50	75	

(*) a folha para a série preto-branco do grupo CxPB era igual a esta, exceto pelo fato de no parênteses estar escrito (série preto e branco).

ANEXO VII

Sequência de Atividades das Pesquisadoras
durante cada Período de Coleta

APLICADORAS PERÍODO	A (Teste)	B (Descanso)
1º	X	Y
2º	Y	X
3º	X	Y
4º	Y	Z ^(*)

(*) Z = Só para esta criança, testada no período anterior, fazia-se a coleta do relato face à gravura.

ANEXO VIII

CONCORDÂNCIA INTER-JUIZES

SÉRIE UTENSÍLIOS E EQUIPAMENTOS DOMÉSTICOS

Nº DA FRANCHA	1 x				2 x			3 x		4 x
	2	3	4	5	3	4	5	4	5	5
01	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
02	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
03	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
04	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
05	C	D	C	C	D	C	C	D	D	C
06	D	C	C	D	D	D	C	C	D	D
07	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
08	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
09	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
10	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
12	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
13	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
14	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
16	D	C	C	C	D	D	D	C	C	C
17	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
18	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
19	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
20	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
21	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
22	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
23	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
24	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
25	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
26	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
27	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
28	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
29	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
30	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
31	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
32	C	D	C	C	D	C	C	D	D	C
33	C	D	D	D	D	D	D	C	C	C
34	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
35	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
36	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
37	C	D	D	D	D	D	D	C	C	C
38	D	C	D	C	D	D	D	D	C	D
39	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
40	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
41	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
42	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
43	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
44	D	C	C	D	D	D	D	C	D	D
C	40	40	41	40	36	38	39	41	40	41

ANEXO IX
 CONCORDÂNCIA INTER-JUIZES
 SÉRIE - BRINQUEDOS

JUIZES Nº DA FRANCHA	1 x				2 x			3 x		4 x
	2	3	4	5	3	4	5	4	5	5
	01	C	C	C	C	C	C	C	C	C
02	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
03	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
04	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
05	D	D	D	D	D	C	D	D	C	D
06	D	D	D	D	C	D	D	D	D	C
07	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
08	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
09	C	C	C	D	C	C	D	C	C	D
10	D	D	D	D	C	C	C	C	C	C
11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
12	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
13	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
14	D	D	D	D	C	C	C	C	C	C
15	D	D	D	C	C	C	D	C	D	D
16	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C
17	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
18	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
19	C	C	D	C	C	D	C	D	C	C
20	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
21	D	D	D	D	C	C	C	C	C	C
22	D	D	D	D	C	C	C	C	C	C
23	D	D	D	D	D	D	D	D	D	C
24	D	D	D	C	D	D	D	D	D	D
25	D	C	D	C	D	D	D	D	D	D
26	D	D	D	D	C	C	C	C	C	C
27	D	D	D	D	D	D	C	C	D	D
28	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
29	C	D	C	C	D	C	C	D	D	C
30	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
31	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
32	D	C	C	C	D	D	D	C	C	C
33	D	D	C	D	C	D	C	D	C	D
34	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
35	D	D	D	D	C	C	C	C	C	C
36	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
37	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
C	20	21	21	23	28	27	27	28	29	29
D	17	16	16	14	9	10	10	9	8	8

ANEXO X
 CONCORDÂNCIA INTER JUIZES
 SÉRIE MEIOS DE TRANSPORTE

Nº DA PRANCHA	JUIZES									
	1 x				2 x			3 x		4 x
	2	3	4	5	3	4	5	4	5	5
01	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
02	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
03	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
04	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
05	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
06	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
07	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
08	D	D	D	D	D	D	D	C	C	C
09	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
10	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
11	D	D	D	C	C	C	D	C	D	D
12	D	D	D	D	C	C	C	C	C	C
13	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
14	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
16	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
17	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
18	C	D	D	C	D	D	C	D	D	D
C	11	10	10	12	12	12	12	13	12	12
D	4	5	5	3	3	3	3	2	3	3

LEGENDA PARA TABELAS DE XI A XXII

TIPOS DE ERRO

- 1 - Troca
- 2 - Emissão da parte pelo todo
- 3.1 - Emissão de termo genérico vago
- 3.2 - Emissão de termo genérico adequado
- 3.3 - Emissão de termo genérico inadequado
- 4 - Resposta ininteligível
- 5 - Emissão do uso pelo nome
- 6 - Desconhecimento manifesto
- 7 - Resposta genérica

ANEXO XII

Desempenho das meninas do grupo 4PBxC nas duas apresentações três séries do PLDK-nível P.

Número de Avaliação	4PBxC-1			4PBxC-2			4PBxC-3			4PBxC-8														
	1ª vez	2ª vez	3ª vez	1ª vez	2ª vez	3ª vez	1ª vez	2ª vez	3ª vez	1ª vez	2ª vez	3ª vez												
	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série												
1	22	23	3	15	21	4	6	13	2	14	15	4	21	22	3	18	18	3	27	26	7	30	23	4
2	-	2	-	-	3	-	-	2	-	-	4	-	1	-	-	1	2	-	-	1	-	-	1	-
3	-	1	1	5	1	1	10	11	2	4	6	1	1	4	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-
3a2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
3.3	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	1	1	-	-	-	1
4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
6	6	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-
7	4	4	12	4	4	11	7	4	9	9	3	8	3	4	11	1	4	12	2	2	10	2	3	11
Sub Total	32	30	16	30	29	16	31	30	13	27	28	13	27	30	15	25	28	16	34	29	17	33	28	16
Acertos	10	7	2	12	8	2	11	7	5	15	9	5	15	7	3	17	9	2	8	8	1	9	9	2
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18

ANEXO XIII

Desempenho dos meninos do grupo 40xPB nas duas apresentações das três pranchas do FIDK-nível P.

Sujeito	40xPB-2						40xPB-3						40xPB-4						40xPB-5					
	1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez	
	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª
1	9	17	4	10	15	5	32	26	4	34	27	5	25	22	7	24	21	19	20	12	17	20	11	
2	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	2	1	-	1	2	-	
3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3	2	5	4	-	3	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
3	3	4	3	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
7	4	1	5	5	2	4	3	3	12	2	3	11	3	3	7	4	4	7	5	-	7	4	-	
Sub-Total	22	26	9	21	25	9	35	31	16	38	31	16	30	27	16	29	28	16	28	26	12	25	26	11
Aos pontos	20	11	9	21	12	9	7	6	2	4	6	2	12	10	2	13	9	2	14	11	6	17	11	7
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18

ANEXO XIV

Desempenho das meninas do grupo 4C-PB nas duas apresentações das três séries do PDK-nível F.

Sujeito	4C-PB-1						4C-PB-6						4C-PB-7						4C-PB-8					
	1ª vez		2ª vez		3ª vez		1ª vez		2ª vez		3ª vez		1ª vez		2ª vez		3ª vez		1ª vez		2ª vez		3ª vez	
	Série	1ª	Série	2ª	Série	3ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	3ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	3ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	3ª
1	9	4	4	10	2	12	20	15	5	20	19	6	25	28	6	32	28	6	13	18	12	21	13	13
2	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	4	-
3	14	23	4	15	5	4	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	2	-	-	-	-	-	4	7	1	5	3	2	3	-	-	-	-	-	5	-	-	-	1	-
7	4	3	7	4	2	-	7	4	9	5	4	6	4	3	11	3	4	11	7	5	2	3	2	-
Sub																								
Total	30	30	15	29	30	16	31	29	15	30	28	14	34	33	17	35	32	17	26	24	14	26	21	13
Acertos	12	7	3	13	7	2	11	8	3	12	9	4	8	4	1	7	5	1	16	13	4	16	16	5
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18

ANEXO XV

Desempenho dos meninos do grupo 5PBxC nas duas apresentações das três séries do PDK-nível P.

Sujeito	5PBxC-1			5PBxC-4			5PBxC-7			5PBxC-7						
	1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez						
	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série	Série				
1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
5	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
6	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
7	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
Sub																
Total	18	22	9	29	15	29	27	13	32	14	34	30	14	27	28	15
Acertos	18	19	9	20	17	9	13	10	5	10	4	8	7	4	15	9
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42

ANEXO XVI

Desempenho das meninas do grupo 5FBxC nas duas apresentações das três séries do PDK.-nível P.

Sujeito	5FBxC-2						5FBxC-3						5FBxC-59						5FBxC-6					
	1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez		1ª vez		2ª vez	
	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª	Série	1ª	Série	2ª
1	21	18	5	14	2	9	8	7	15	11	10	5	8	2	8	10	9	7	14	6	8	13	6	
2	-	2	-	-	2	-	-	-	2	2	-	-	2	-	-	2	-	-	-	2	-	1	3	-
3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-
3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
4	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-
6	6	3	-	9	5	2	8	6	1	-	11	12	2	3	4	-	12	6	-	-	-	-	3	-
7	5	7	10	7	6	10	6	6	3	7	7	1	6	4	11	9	4	2	3	2	10	2	3	9
Total	33	30	15	31	29	14	23	21	11	24	20	11	22	26	15	21	21	12	22	24	16	17	25	15
Acertos	9	7	3	11	8	4	19	16	7	18	17	7	20	11	3	21	16	6	20	13	2	25	12	3
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18

ANEXO XVII

Desempenho dos meninos do grupo 50xPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.

Sujeito	50xPB-3						50xPB-5						50xPB-6						50xPB-8							
	1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez				
	Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série				
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª
M E N I N O S	1	13	10	3	9	12	3	14	17	12	11	22	12	11	16	8	21	19	9	9	11	5	10	12	5	
	2	-	2	-	-	4	-	1	4	-	2	3	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	1	-	-	
	3.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	10	2	-	3	1	-	-	-	-	-	1	-	
	3.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2	-	2	1	-	1	4	1	-	1	-	
	3.3	-	-	-	-	-	-	3	2	-	4	-	-	5	3	-	1	1	-	2	1	-	3	2	1	
	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	5	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	6	8	7	1	14	4	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
7	6	6	10	4	7	11	8	3	-	6	1	-	3	2	7	3	2	6	9	5	4	10	5	5		
Sub Total	27	25	14	27	27	15	28	26	12	27	28	12	31	25	15	30	25	16	21	22	10	24	21	11		
Acertos	15	12	4	15	10	3	14	11	6	15	9	6	11	12	3	12	12	2	21	15	8	18	16	7		
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18		

ANEXO XVIII

Desempenho das meninas do grupo 5CxPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.

Matrícula	5CxPB-1						5CxPB-2						5CxPB-4						5CxPB-7						
	1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			
	Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
ERROS	1	7	7	1	13	15	3	8	13	4	14	17	4	4	10	1	3	8	1	12	18	9	19	21	9
	2	1	-	-	1	1	-	-	2	-	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	2	-
	3.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	3.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6	17	16	3	11	4	2	13	8	1	6	1	-	7	6	1	7	10	1	8	2	1	1	-	-
	7	7	4	11	6	4	11	5	4	9	4	8	10	7	6	10	6	5	10	7	4	3	5	5	3
	Sub Total	31	27	15	31	24	16	28	27	14	27	28	14	18	23	12	16	24	12	27	25	13	26	29	12
Acertos	10	10	3	11	13	2	14	10	4	15	9	4	24	14	6	26	13	6	15	12	5	16	8	6	
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	

ANEXO XIX

Desempenho dos meninos do grupo 6PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.

Sujeito	6 PBxC-2						6PBxC-3						6PBxC-5						6PBxC-8							
	1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez				
	Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série				
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª
U. C. P. B. E.	1	5	16	4	8	15	4	3	11	9	4	11	5	10	10	2	12	10	-	13	20	6	13	18	3	
	2	-	2	-	-	3	-	-	1	-	1	1	-	-	3	-	-	3	-	1	2	-	1	1	3	
	3.1	1	-	-	5	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	2	-	
	3.2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	3.3	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	6	6	-	-	1	-	-	12	7	1	8	6	-	5	2	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	
	7	6	5	3	6	2	4	5	3	1	5	2	3	6	5	6	8	5	11	8	6	8	8	7	7	
Sub Total	18	24	7	20	22	8	20	23	11	20	22	9	21	20	9	21	19	11	25	29	14	25	28	13		
Acertos	24	13	11	22	15	10	22	14	7	22	15	9	21	17	9	21	18	7	17	8	4	17	9	5		
Total	32	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18		

ANEXO XX

Desempenho das meninas do grupo 6PBxC nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.

Sujeito		6PBxC-1						6PBxC-4						6PBxC-6						6PBxC-7					
		1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez		
Apresentação		Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série		
Liação		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
E R R O S	1	7	13	4	7	16	3	5	11	6	4	12	8	28	25	5	20	26	3	7	17	4	10	16	6
	2	-	1	-	1	2	-	-	-	-	1	1	-	-	2	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-
	3.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.2	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-
	3.3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2	3	3	-	1	2	1
	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	6	3	3	-	1	1	-	3	3	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	7	9	6	6	9	5	7	8	14	2	9	5	3	5	3	11	7	4	11	7	2	9	7	1	6
	Sub Total	19	24	10	18	24	10	17	20	9	16	22	11	33	31	16	28	31	16	19	22	13	20	21	13
Acertos	23	13	8	24	13	8	25	17	9	26	15	7	9	6	2	14	6	2	23	15	5	22	16	5	
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	

ANEXO XXI

Desempenho dos meninos do grupo 6CxPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.

Sujeito	6CxPB-1						6CxPB-3						6CxPB-7						6CxPB-8						
	1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			
	Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
ERRORS	1	12	10	7	13	9	6	3	7	3	2	8	4	5	7	3	4	8	4	28	22	9	27	20	4
	2	-	1	-	-	2	-	-	2	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-	2	-
	3.1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	4	1
	3.2	-	2	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
	3.3	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6	1	-	-	-	-	-	-	9	13	2	9	12	1	11	7	1	8	5	1	2	-	-	-	-
	7	8	3	1	8	4	1	9	2	5	9	2	4	5	6	8	9	4	8	2	3	6	4	1	9
	Sub Total	21	18	9	22	17	8	21	24	10	20	25	9	24	23	12	21	20	13	32	32	15	32	28	14
Acertos	21	19	9	20	20	10	21	13	8	22	12	9	18	14	6	21	17	5	10	5	3	10	9	4	
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	

ANEXO XXII

Desempenho das meninas do grupo 6CxPB nas duas apresentações das três séries do PLDK-nível P.

Sujeito		6CxPB-2						6CxPB-4						6CxPB-5						6CxPB-6					
		1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez			1ª vez			2ª vez		
Avaliação	Apresentação	Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série			Série		
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
ERRÓS	1	16	19	5	18	18	4	7	15	3	10	13	3	6	12	5	10	15	6	3	4	4	5	7	-
	2	1	1	-	1	2	-	-	1	-	-	3	-	1	2	-	-	3	-	-	-	-	-	2	-
	3.1	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.2	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.3	3	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
	6	-	-	-	-	-	-	10	8	2	5	7	2	3	4	-	-	1	-	23	23	3	17	17	4
	7	4	3	8	6	4	9	6	3	11	6	6	11	7	5	6	10	5	5	6	3	8	4	3	11
	Sub Total	28	24	13	29	25	13	23	27	16	21	29	16	19	25	11	20	24	11	32	30	15	27	29	15
Acertos	14	13	5	13	12	5	19	10	2	21	8	2	23	12	7	22	13	7	10	7	3	15	8	3	
Total	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	42	37	18	

ANEXO XXIII

Desempenho verbal dos sujeitos das 3 faixas etárias face à gravura.

Sujeito / Aspectos	4 PBxC								4 CxPB							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Vocábulos c/repetição	14	10	48	5	46	17	18	20	9	7	14	41	5	6	14	19
Vocábulos s/repetição	11	9	28	5	31	14	11	19	9	7	11	26	5	6	11	12
Tatos	4	4	12	2	8	6	5	8	2	3	4	8	3	2	4	3
Sentenças	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sujeito / Aspectos	5 PBxC								5 CxPB							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Vocábulos c/repetição	11	6	63	5	27	12	3	7	5	37	12	93	46	10	7	30
Vocábulos s/repetição	9	6	39	5	22	12	3	6	5	25	11	44	32	10	6	23
Tatos	3	3	25	3	5	5	1	2	3	11	8	43	13	4	2	5
Sentenças	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-

Sujeito / Aspectos	6 PBxC								6 CxPB							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Vocábulos c/repetição	19	23	20	33	21	8	39	13	52	17	16	7	23	9	13	52
Vocábulos s/repetição	17	15	18	22	15	8	32	10	38	14	14	7	19	9	13	25
Tatos	7	7	6	9	8	3	15	3	19	7	4	2	12	4	10	15
Sentenças	-	-	-	2	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-

Pag	-5-	Linha	Onde se lê :	Leia-se
v	*	7	...ainda que sucinta...	...ainda que suscinta...
		9	...muito das punições...	...muitas das posições...
vi		2	...de exemplo: Bloomfield...	...de exemplo os de Bloomfield...
		4	...suscitado o aparecimento...	...suscitado o aparecimento...
vii	5	3	...contribuições mais importante...	...contribuições mais importantes...
		4	...fenômenos...	...fenômenos...
		8	... "institivos"...	... "instintivos"...
viii	3	10	...escolhida o modelo...	...escolhido o modelo...
ix	7	3	...Otacília Lima Battistelli...	...Maria Octacília Lima Battistelli...
	8	3	...sociais. Cu seja...	...sociais, cu seja...
		4	...determinandas palavras...	...determinadas palavras...
		4	...A pesquisa por ele...	...A pesquisa, por ele...
	9	3	...de vocabulários...	...de vocabulário
11	8	1	Friedman e Bowers (1973)...	Friedman e Bowers (1971)...
12	6	1	Ferreira França (1954)...	Ferreira França (1954)...
		5	...estreita que, um não...	...estreita que um não...
13	2	1	Osgood e colaboradores...	Osgood, Suci e Tannenbaum...
		3	...empírica que a...	...empírica de que a...
14	2	8	...com os mesmos...	...com o mesmo...
15	3	5	...que mais a criança...	...que a criança...
16	3	1	Bloom (1965)...	Bloom, Davis e Hess (1965)...
		4	... (1961, in De Cecco, 1976)...	... (1961, in De Cecco, 1967)...
	*		Rheingold e colaboradores...	...Rheingold, Gewirtz e Ross...
			...Routh (1969)...	...Routh, Schroeder e O'Tuama...
			...Kogan (1969)...	...Kogan, Winberger e Bobbitt (1969)...
			...Golden e colaboradores...	...Golden, Bridger e Montare...
17	3	1	...comentando as contrastes...	...comentando os contrastes...
18	2	3	...começam a aparecer...	...começa a aparecer...
	*		...Baldwin e col. (1971)...	...Baldwin, McFarlane e Garvey (1971)...
			...Zigler e col. (1973)...	...Zigler, Abelson e Seitz (1973)...
			...Seitz e col...	...Seitz, Abelson, Levine e Zigler...
19		4	...objetivos e advérbios...	...adjetivos e advérbios...
21	3	1	...são provável os...	...são provavelmente os...
		3	...e do reforço...	...e o reforço...
		4	...Witter (1973)...	...Witter (1972)...
22	3	7	...classico...	...clássico...
	*	7	...complexo e carentes...	...complexo por carentes...
23	1	1	No ato...	No Tato...
		3	...estímulos discriminativos...	...estímulos discriminativos...
		5	...vários esforços...	...vários reforços...
		2	...rotular estímulo...	...rotular estímulos...
24	3	1	...controle exercido...	...controle é exercido...
		2	...estímulo cu embora...	...estímulo que embora...
		3	...contingência...	...contingência...

(*) - correção a ser feita em nota de rodapé.

Pag.-Linha	Onde se lê :	Leia-se :
25 1 4	...metonímica...	...metonímia...
7 2	...permite selecionar...	...permitir selecionar...
26 4	...com o próprio...	...como o próprio...
1 3	...por exemplo: podem...	...por exemplo podem...
2 1	Beruter e Engelmann...	Bereiter e Engelmann...
3 1	Jeruchimowicz e colaboradores...	Jeruchimowicz, Costello e Bagur...
6	...enquanto com as...	...enquanto que nas...
27 2 1	...que a da rotulação...	...que a rotulação...
3 4	...isto é descreviam...	...isto é, as crianças descreviam...
4 1	Marshall e colaboradores...	Marshall, Hegrenes e Goldstein...
8	...diferentes mentais...	...deficientes mentais...
* 1	Luhelger...	...Inhelder...
28 3 14	...grupo que recebeu...	...grupo que recebeu...
29 * 2	Lavel P...	...Nível P...
30 3 1	...realizam...	...realizaram...
2	...apresentados...	...apresentadas...
4 1	Stephens e colaboradores...	Stephens, Pear, Wray e Jackson...
32 2 2	...pranchar...	...pranchas...
35 2 7	...75% eram biscateiros...	...62% eram biscateiros...
36 2	...e profissão...	...de 37% e profissão...
6	...não trabalha...	...não trabalham...
2 4	...12,5 eram analfabetos...	...12% eram analfabetos...
6	...32% eram biscateiras...	...37% eram biscateiras...
37 3	...72% são lavadeiras...	...62% são lavadeiras...
38 1	...faixa ou sem vínculos...	...faixa são atendidas crianças órfãs ou sem vínculos familiares...
40 1 1	...revelante...	...relevante...
7	...Segundo os seus anteriores, Dunn e colaboradores (1963)...	...Segundo os seus autcores, Dunn, Horton e Smith (1968)...
43 1 2	...Anexos III e IV...	...Anexos V e VI...
46 2 5	...estabelecido...	...estabelecido...
3 5	...das mesmas 31 anos...	...das mesmas foi 31 anos...
48 31	...24...	...24 garfo...
55 2 2	...Tranaporte...	...Transporte...
57 1 1	Na Tabela V são apre entados...	Na Tabela V são apresentados...
4	...sujeitos apresentou...	...sujeitos apresentaram...
74 1 6	...conclusões...	...correlações...
7	...conclusões...	...correlações...
77 2 12	...atingir em...	...atingir um...
79 2 1	No sentido da...	No estudo da...
82 3 1	...de um modo gera...	...de um modo geral...
84 1 3/4	...no anexo XI a XXII...	...nos anexos XI a XXII...
86 1 2/3	...ter seu efeito diferente...	...ter efeito diferente...
89 2 3	...were equally...	...were equally...
3 2	...types of picture...	...types of pictures...

Pag.	§-	Linha	Onde se lê :	Leia-se :
89	4	9	...presented showing...	...presented after showing...
	5	3	...that higher score...	...presented higher score...
92			Baldwin e colaboradores...	Baldwin, T.; McFarlane, P. T. & Garvey, C. J. ...
94			Dunn, L.M. e colaboradores...	Dunn, L.M.; Horton, K.B. & Smith, J.O. ...
			Ford, W. e Olson, D. ...	Ford, W. & Olson, D. ...
95			Golden e colaboradores...	Golden, M.; Bridger, W.H. & Montare, A.
96			Jeruchimowicz, R. e colaboradores...	Jeruchimowicz, R.; Costello, J. & Bagur, S. ...
			John, V.P. & Goldstein, L.S. <u>The context of Language acquisition</u> , in J. Hellmuth (ed.) <u>Disadvantaged Child</u> , New York 1967.	John, V.P. & Goldstein, L.S. The context of language acquisition, in J. Hellmuth (ed) <u>Disadvantaged Child</u> . New York: Brunner/Mazel Publishers, 1967.
99			Rheingold, H. e colaboradores...	Rheingold, H. Gewirtz, J.L. & Ross, H.W. ...
100			Seitz, V. e colaboradores...	Seitz, V.; Abelson, W.D.; Levine, E. & Zigler, E. ...
102			Zigler, E. e colaboradores...	Zigler, E.; Abelson, W.D. & Seitz, V. ...