

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA E LINGÜÍSTICA GERAL

***FONOLOGIA E VOCABULÁRIO NA PERCEPÇÃO DE EDUCADORAS SOBRE
COMUNICAÇÃO DE PRÉ-ESCOLARES.***

Rita de Cássia Dias Alves

São Paulo
2005

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA E LINGÜÍSTICA GERAL

***FONOLOGIA E VOCABULÁRIO NA PERCEPÇÃO DE EDUCADORAS
SOBRE COMUNICAÇÃO DE PRÉ-ESCOLARES.***

Rita de Cássia Dias Alves

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação na Área de Semiótica e Lingüística Geral, do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre em Semiótica e Lingüística Geral.

Orientadora: Professora Doutora Débora Maria Befi-Lopes

São Paulo

2005

Agradecimentos

No instante em que um trabalho de pesquisa doa espaço para que sejam realizados os agradecimentos, a memória do pesquisador retroage a tempos antigos e o faz perceber o quão injusto seria deixar de mencionar determinados nomes. As contribuições vêm, muitas vezes, de atitudes ou palavras tão tímidas, tão desinteressadas, quase incapazes de mudar um destino....mas mudam. Assim, nesse momento, realizo um agradecimento simbólico, com breves dizeres, e totalmente desprovido da pretensão de expressar a minha verdadeira gratidão e respeito pelas pessoas e instituições que seguem.

Agradeço a Deus e à Santa Rita de Cássia por eu ter, nesse momento, tantos a quem agradecer.

Agradeço à Universidade de São Paulo pelo incentivo à pesquisa.

Agradeço aos representantes do Programa de Semiótica e Lingüística Geral e seus professores, com os quais realizei disciplinas, por aceitarem que profissionais de diferentes áreas integrem seu programa, criando um ambiente heterogêneo e rico pela diversidade e trocas valiosas de informações.

À Professora Débora Befi o meu "muito obrigada" não basta. Serei eternamente grata pela confiança depositada e pelas oportunidades oferecidas.

Às professoras Fernanda Dreux e Suelly Limongi eu agradeço pela atenção dedicada e pelas ricas orientações no momento da qualificação.

Como não poderia faltar, agradeço aos meus pais, Antônio e Alice, por serem para mim modelo de amor, compreensão, caráter, de vida.

Ao meu marido e amigo Lunes, por estar ao meu lado incondicionalmente. E, principalmente, por ter me ensinado a "querer" e a "conquistar".

Aos meus irmãos Tato, Márcia, Fernando e Flavia e aos meus cunhados por sermos realmente uma família.

Aos meus sobrinhos que são a alegria da família.

Aos meus sogros Iunes e Maria Célia pelo exemplo de responsabilidade e de fé.

Às amigas Niájera, pelas conversas revitalizantes e Angélica, pela prontidão em ajudar.

À Maria Izilda, quem me forneceu a “pequena” informação que resultou nesse trabalho.

Às colegas do LIF que tanto me ensinaram e auxiliaram: Amália, Andréa, Bete (um agradecimento especial por uma ajuda mais do que especial), Juzinha, Karina, Lidi, Marina, Noemi e às colegas da especialização de 2002, 2003 e 2004.

Ao Frei Luis, à Heloísa e aos funcionários da instituição onde essa pesquisa foi realizada, o meu agradecimento pela permissão e imensa contribuição.

Aos pais dos sujeitos desta pesquisa agradeço a confiança depositada.

Às educadoras pela fundamental contribuição e pela total confiança.

Às crianças da pesquisa por me ensinarem e por me fornecerem informações sobre o universo infantil muito maiores do que aquelas aqui exibidas.

Um último e profundo agradecimento: Aos professores do Centro Universitário São Camilo que me fizeram fonoaudióloga e aos professores da especialização em linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Sumário

Índice de capítulos.....	IV
Índice de anexos.....	X
Resumo.....	XI
Abstract.....	XII

Apresentação	01
Capítulo I:	
Revisão de Literatura	03
1. Linguagem Infantil, Educadores e Fonoaudiologia: uma breve revisão da história	04
2. As pessoas não são iguais: as opiniões também não	08
3. Sobre vocabulário	11
3.1. vocabulário e léxico	11
3.2. desenvolvimento lexical (e do vocabulário)	12
3.3. a habilidade de nomear	14
4. Sobre fonologia	16
4.1. fonologia e fonema	16
4.2. desenvolvimento fonológico	17
5. A interface entre vocabulário e fonologia	19
6. Implicações da fonologia e do vocabulário no desenvolvimento infantil	20
Capítulo II:	
Objetivos	25
1. Objetivo geral	26
2. Objetivos específicos	26
Capítulo III:	
Casuística e Método	27
1. Sujeitos	28
1.1. crianças	28
1.2. educadoras	29
2. Material	30
2.1. coleta de dados	31
2.2. transcrição	31

2.3. análise dos dados	31
3. Procedimento	31
4. Análise dos dados	32
4.1. fonologia das crianças	32
4.2. vocabulário das crianças	33
4.3. queixa das educadoras	34
4.4. análise estatística	34

Capítulo IV:

Resultados	36
1. G1 (de 3;0 a 3;11 anos)	38
1.1. Análise segundo a quantidade de crianças do G1 indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação	42
1.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças do G1	42
1.2.1. crianças indicadas	42
1.2.2. crianças não indicadas	43
1.2.3. todas as crianças do G1	44
1.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças do G1 falharam	44
1.3.1. crianças indicadas	44
1.3.2. crianças não indicadas	45
1.3.3. todas as crianças do G1	46
1.4. Análise segundo o desempenho das crianças do G1 nas provas de vocabulário e fonologia	47
1.4.1. crianças indicadas	47
1.4.2. crianças não indicadas	47
1.4.3. todas as crianças do G1	48
1.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G1	49
1.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G1 nas provas de vocabulário e fonologia	50

2. G2 (de 4;0 a 4;11 anos)	53
2.1. Análise segundo a quantidade de crianças do G2 indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação	57
2.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças do G2	57
2.2.1. crianças indicadas	57
2.2.2. crianças não indicadas	58
2.2.3. todas as crianças do G2	59
2.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças do G2 falharam	59
2.3.1. crianças indicadas	59
2.3.2. crianças não indicadas	60
2.3.3. todas as crianças do G2	61
2.4. Análise segundo o desempenho das crianças do G2 nas provas de vocabulário e fonologia	61
2.4.1. crianças indicadas	61
2.4.2. crianças não indicadas	62
2.4.3. todas as crianças do G2	64
2.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G2	65
2.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G2 nas provas de vocabulário e fonologia	66
3. G3 (de 5;0 a 5;11 anos)	69
3.1. Análise segundo a quantidade de crianças do G3 indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação	73
3.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças do G3	74
3.2.1. crianças indicadas	74
3.2.2. crianças não indicadas	74
3.2.3. todas as crianças do G3	75

3.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças do G3 falharam	76
3.3.1. crianças indicadas	76
3.3.2. crianças não indicadas	76
3.3.3. todas as crianças do G3	77
3.4. Análise segundo o desempenho das crianças do G3 nas provas de vocabulário e fonologia	78
3.4.1. crianças indicadas	78
3.4.2. crianças não indicadas	79
3.4.3. todas as crianças do G3	80
3.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G3	81
3.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G3 nas provas de vocabulário e fonologia	82
4. População Total (de 3;0 a 5;11 anos)	84
4.1. Análise segundo a quantidade de crianças indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação	84
4.1.2. Crianças indicadas e não indicadas: G1, G2, G3 e população total	84
4.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças	85
4.2.1. crianças indicadas G1, G2, G3	85
4.2.2. crianças não indicadas G1, G2, G3	86
4.2.3. todas as crianças: G1, G2 do G3	88
4.2.4. crianças indicadas e não indicadas: população total	89
4.2.5. crianças indicadas e não indicadas com desempenho satisfatório em fonologia e vocabulário: G1, G2, G3 e população total	90
4.2.6. crianças indicadas e não indicadas com desempenho insatisfatório em fonologia e/ou vocabulário: G1, G2, G3 e população total	91

4.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças falharam	92
4.3.1. crianças indicadas: G1, G2, G3	92
4.3.2. crianças não indicadas: G1, G2, G3	94
4.3.3. todas as crianças: G1, G2, G3	95
4.3.4. crianças indicadas: população total	96
4.3.5. crianças não indicadas: população total	97
4.3.6. todas as crianças: população total	97
4.4. Análise segundo o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e fonologia	98
4.4.1. crianças indicadas: G1, G2, G3	98
4.4.2. crianças não indicadas: G1, G2, G3	99
4.4.3. todas as crianças: G1, G2, G3	100
4.4.4. crianças indicadas e não indicadas: população total	101
4.4.5. todas as crianças: população total	103
4.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras	104
4.5.1. G1, G2, G3	104
4.5.2. população total	105
4.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças nas provas de vocabulário e fonologia	106
4.6.1. população total	107

Capítulo V:

Discussão	108
1. Quanto ao número de crianças indicadas	109
2. Quanto à confirmação da indicação	110
3. Quanto à confirmação da não indicação	112
4. Relação da indicação com o número de provas nas quais a criança falhou	115
5. Relação da não indicação com o número de provas nas quais a criança falhou	117

6. Relação da indicação com o desempenho da criança nas provas de vocabulário e de fonologia	118
7. Relação da não indicação com o desempenho da criança nas provas de vocabulário e de fonologia	120
8. Quanto à natureza da queixa feita pelas educadoras	123
9. Relação da natureza da queixa com o desempenho da criança nas provas de vocabulário e de fonologia	125
10. Uma visão geral	127
Capítulo VI:	
Conclusão	132
Capítulo VII:	
Referências Bibliográficas	136

Índice de Anexos

Anexo I:

CAPPesq..... 143

Anexo II:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Assinado pelos pais das crianças..... 145

Anexo III:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Assinado pelas educadoras..... 147

ALVES, Rita de Cássia Dias. *Fonologia e Vocabulário na Percepção de Educadoras Sobre Comunicação de Pré-Escolares*. São Paulo, 2005. 148p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Entre os subsistemas da linguagem, a fonologia e o léxico são aqueles que podem ser observados por qualquer pessoa do convívio da criança logo no início do desenvolvimento. No entanto, sabemos que há diferentes maneiras de se considerar a linguagem infantil e, o que parece ser uma alteração para um, pode ser considerado normal para outro.

Essa pesquisa teve por objetivo verificar a influência da fonologia e do vocabulário na percepção de educadoras sobre a comunicação de pré-escolares e contou com a participação de sete educadoras e 123 crianças divididas em: G1 (42 crianças de 3;0 a 3;11 anos), G2 (40 crianças de 4;0 a 4;11 anos) e G3 (41 crianças de 5;0 a 5;11 anos).

A avaliadora perguntou a cada uma das educadoras quais crianças de sua sala elas julgavam ter alguma dificuldade de comunicação e porque. Em seguida foram aplicadas as provas de fonologia (Wertzner, 2000) e de vocabulário (Befi-Lopes, 2000) em todas as crianças da sala (as citadas e as não citadas pelas educadoras).

Os resultados indicaram que, para cada faixa etária, a influência da fonologia e do vocabulário na percepção das educadoras se deu de maneira diferente.

Uma relação mais próxima entre Fonoaudiologia e Educação se faz importante, uma vez que notamos a necessidade de se esclarecer o que é normal e o que não é mais aceito, para cada idade, no que se refere ao desenvolvimento da fonologia e do vocabulário.

Palavras-chave: linguagem infantil, fonologia, vocabulário, pré-escolares, educadoras.

ALVES, Rita de Cássia Dias. Phonology and Vocabulary in the Perception of Educators About Communication of Preschoolchildren. São Paulo, 2005. 148p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Among the language subsystems, the phonology and the lexicon are the ones that can be observed by anybody of the child's conviviality soon in the beginning of the development. However, we know that there are different ways to consider the infantile language and what seems to be an alteration for somebody, can be considered normal by other person.

This research intends to verify the influence of the phonology and the vocabulary in the educators' perception about the communication of preschoolchildren and it counted on the participation of 7 educators and 123 children divided in: G1 (42 children from 3;0 to 3;11 years), G2 (40 children from 4;0 to 4;11 years) and G3 (41 children from 5;0 to 5;11 years).

The appraiser asked each educator, which children of his/her classroom they judged to have some communication difficulty and the reason. Soon afterwards, the phonology (Wertzner, 2000) and vocabulary (Befi-Lopes, 2000) proofs had been applied to all children of the classroom (the mentioned and the no mentioned by the educators).

The results indicated that, for each age group, the influence of the phonology and of the vocabulary in the educators' perception felt in a different way. A closer relationship between Fonoaudiologia and Education is important once we noticed the necessity to explain what is normal and what is not acceptable any more for each age, regarding the development of the phonology and the vocabulary.

Word-key: Children's language, phonology, vocabulary, preschool, educating.

Apresentação

Minha relação com a ciência da Linguagem teve início na graduação quando, além das disciplinas curriculares, participei de um grupo de estudo sobre alterações de linguagem decorrentes de lesões neurológicas. Ainda no Centro Universitário São Camilo realizei, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Jesus Gonçalves, meu trabalho de conclusão de curso, com o objetivo de avaliar o desempenho de idosos institucionalizados em um teste de nomeação.

Formada, realizei o curso de especialização em Linguagem, fornecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde produzi uma monografia sobre o discurso de idosos institucionalizados, orientada pela Profa. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

A atuação profissional me motivou compreender ainda mais a linguagem humana, porém, foi o universo infantil que fez surgir novos questionamentos e me levou a buscar novas respostas.

Ingressei, então, como aluna especial no programa de pós-graduação no qual me encontro. Ao tomar conhecimento sobre a linha de pesquisa da Profa. Dra. Débora Maria Befi-Lopes, decidi participar das etapas de seleção com o intuito de conhecer melhor o processo de desenvolvimento da linguagem infantil.

A passagem por diferentes instituições e o contato com diferentes abordagens acerca da linguagem fez crescer em mim a necessidade de conhecer como essa faculdade humana é vista, então, por alguém que se encontra fora da fonoaudiologia. Pensei imediatamente no professor, por sua íntima relação com o fonoaudiólogo seja no nível do encaminhamento, seja no nível da (re)habilitação, quando trabalham juntos em prol do aluno com dificuldades.

Na impossibilidade de avaliar toda a habilidade lingüística das crianças optamos, minha orientadora e eu, por recortar dois dos aspectos mais

primários da linguagem infantil e, então, verificar que tipo de influência eles exercem sobre a percepção das educadoras sobre a comunicação de seus alunos pré-escolares.

O resultado de todo o processo mencionado encontra-se na forma da pesquisa aqui apresentada, porém, este não é o fim de um percurso, afinal, muitas dúvidas ainda vão surgir...

Capítulo I _____ *Revisão de Literatura*

Nesse momento estaremos apresentando uma revisão de literatura que não se pretendeu ser extensa e que nos serviu como suporte teórico para a pesquisa.

Destacamos que não priorizaremos uma ordem cronológica para as citações, mas sim, um encadeamento de idéias ou ordem temática.

1. LINGUAGEM INFANTIL, EDUCADORES E FONOAUDIOLOGIA: uma breve revisão da história.

A intersecção que envolve linguagem, ambiente de educação e fonoaudiologia é histórica. É histórica, também, a suscetibilidade da linguagem humana a diferentes definições, pontos de vista e interpretações. A esse respeito, LAHEY (1990) ressaltou que o conhecimento que as crianças têm sobre o sistema lingüístico ou sobre linguagem comunicativa não é algo diretamente observável.

Mesmo havendo teorias clássicas sobre o desenvolvimento de linguagem, podemos notar que, ao longo do tempo, ocorreram significativas mudanças a respeito do que se acredita ser um “distúrbio de linguagem”. Em nosso país, medidas governamentais acabaram por gerar uma intensa reflexão acerca desse assunto e, uma breve retrospectiva, nos permitirá compreender melhor a relação estabelecida em nossa pesquisa entre educador, linguagem infantil e fonoaudiólogo.

BERBERIAN (2000) explicou que, no final do século XIX, já havia se iniciado uma tentativa de normatizar a língua portuguesa. Ainda na década de 20, os governantes brasileiros encontravam-se bastante preocupados com aquilo que eles chamavam de patologia social, ou seja, os hábitos, costumes e, principalmente, as línguas diferentes (consideradas defeitos da palavra) vindos junto aos imigrantes que chegavam ao país. Diversos especialistas receberam, então, a função de salvar o país dessa suposta patologia.

Segundo a autora, médicos, higienistas, educadores, engenheiros e agentes públicos elegeram a escola como o melhor lugar para o tratamento

desses problemas sociais. Houve, assim, uma campanha de nacionalização e regeneração do ensino.

Na década de 30, os agentes sociais já falavam em distúrbios de linguagem, porém, estes se referiam às variações dialetais expressas na fala dos imigrantes e, também, às variações contidas na fala dos próprios brasileiros que vinham de diferentes regiões do país para os centros urbanos. Ainda nessa década, lembrou a autora, foi realizada uma pesquisa com mais de quatro mil crianças de três a doze anos – a fim de se eleger a mais perfeita manifestação da língua e, então, instituí-la em todo o país – e a conclusão foi de que os distúrbios manifestados pelas crianças estavam relacionados ao contato com outros idiomas via pais. Dessa forma, os pais foram considerados como a maior causa dos distúrbios observados. A família deveria, assim, deixar de ser responsável pelo ensino da língua aos seus filhos e, mais uma vez, a escola foi incumbida dessa função.

A educação da fala foi incluída no curriculum escolar e, em vários cursos de formação de professores foi introduzida a matéria metodologia da linguagem. Aos poucos os professores, junto aos outros profissionais que receberam a função de limpar a língua, ou seja, de fazer com que todos falassem da mesma forma, foram se especializando e passando a ser terapeutas, nascendo a Fonoaudiologia (BERBERIAN, 2000).

Passadas tantas décadas, parece que a escola ainda recebe a função de curar a linguagem da criança. É comum que os pais de crianças com alteração de linguagem recebam, de alguns profissionais, a orientação de colocá-la na escola. No entanto, parece não haver uma definição exata sobre quais responsabilidades cabem ao ambiente educacional e àqueles profissionais que o compõem, no que diz respeito a esse assunto.

Segundo GIROTO (2001) não basta que o professor apenas receba informações sobre o desenvolvimento de fala, audição, linguagem e outros, mas é importante que ele conheça melhor os objetivos da prevenção fonoaudiológica na escola, a ponto de indagar-se a respeito de sua própria

formação profissional e de compreender o seu papel quanto a promoção da saúde na escola e quanto à natureza dos problemas apresentados pelos escolares. CAGLIARI (1990) colocou que, quando os lingüistas afirmam que a escola tem que levar em conta a fala, não estão querendo dizer apenas que a escola deve ensinar os alunos a falarem bonito mas, também, deve ensinar a eles como a língua funciona. Para o autor, a língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente.

Vale aqui, também, uma indagação sobre a consciência dos educadores acerca da responsabilidade que carregam. Nossa experiência mostra que as alterações de linguagem os afligem e muito.

Ao estabelecer contato com uma instituição de público infantil, é comum o fonoaudiólogo encontrar uma recepção ansiosa e cheia de expectativas. Os professores ou educadores, profissionais que mais têm contato com a criança, creditam ao fonoaudiólogo a solução de diversas dificuldades vividas em sala de aula e, imediatamente, relatam haver a necessidade de atendimento fonoterápico para várias crianças do local.

As instituições que atendem a uma população de baixo nível sócio-econômico são as que mais anseiam por esse tipo de profissional entre sua equipe de funcionários. Os encaminhamentos realizados para atendimento fonoaudiológico acabam sendo perdidos pela dificuldade em encontrar fonoaudiólogos que atendam no sistema público de saúde. Há longas filas de espera e, em muitos casos, um desperdício do precioso tempo da criança que aguarda ser atendida.

Entre as pesquisas fonoaudiológicas realizadas em instituições infantis, muitas têm como intuito a realização de levantamento epidemiológico, porém, corre-se o risco de, estabelecido o grau de ocorrência de determinada alteração no interior de uma instituição ou região, esbarrar-se na questão sobre o que fazer com essas crianças – considerando que o fonoaudiólogo não presta serviço de terapia ou reabilitação dentro de instituições de ensino.

O fato é que a demanda para o atendimento fonoaudiológico é grande e nossa saúde pública não a comporta. No entanto, considerando as colocações feitas anteriormente sobre a não universalidade do conceito de linguagem e suas alterações, podemos nos questionar sobre a veracidade dos encaminhamentos realizados, ou seja, mais uma vez, nos defrontamos com a possibilidade de que a criança encaminhada não se constitua como um sujeito a ser reabilitado – mas que faz volume nas listas de espera para atendimento.

É comum na prática clínica que a criança encaminhada apresente apenas um leve desvio da norma; também pode acontecer de a criança encontrar-se, em todos os aspectos da linguagem, com padrões adequados à idade mas, por alguma razão (ansiedade, grau de expectativa, desconhecimento, etc), alguém suspeitar da ocorrência de uma alteração nesse aspecto.

Para COOPER, MOODLEY e REYNELL (1989), era comum que os pais, preocupados com o desenvolvimento de linguagem de seus filhos ouvissem colocações do tipo: “não preocupe, ele vai melhorar”, “vai ficar tudo bem quando ele for à escola” e “os fonoaudiólogos não podem fazer nada antes dos quatro anos”. Segundo os autores, atualmente vem se dando maior importância à detecção precoce das dificuldades relacionadas à linguagem.

De acordo com MARTIN e MILLER (1996), para os pais, o fato de sua criança não fazer o que as outras da mesma idade fazem, pode ser motivo de preocupação e, embora essa atitude seja perigosa, pois ignora a ampla variação que as crianças apresentam entre si em todos os aspectos do desenvolvimento, ela é inevitável, sendo, às vezes, até muito importante, ao mostrar que uma criança pode estar precisando de um pouco de ajuda. As autoras consideram que, apesar de os professores também compararem as crianças, eles sabem da variação existente dentro da própria normalidade e também sabem, por experiência, quando uma criança é muito diferente dos outros e quando essa diferença poderá interferir em sua capacidade de aprender.

Apesar disso, os autores lembraram que normalmente é esperado que as crianças já tenham desenvolvido certas habilidades de linguagem ao ingressarem na escola e, realmente, as crianças cujas habilidades de linguagem não correspondem com as demandas da sala de aula podem acabar sendo consideradas como tendo dificuldades de fala ou linguagem.

Nossa prática indica que há crianças que poderiam adaptar-se aos padrões lingüísticos esperados ao seu nível de desenvolvimento, desde que houvesse pequenas modificações em seu dia-a-dia (modificações que envolvem família, escola, a própria criança e que são estudadas e orientadas caso a caso). Por outro lado, também temos conhecimento de crianças e adolescentes que apresentam insucesso na comunicação ou ainda fracasso escolar (dificuldades na alfabetização, na leitura e na escrita) em razão de uma dificuldade no âmbito da linguagem que não foi notada ou não recebeu a devida conduta.

A razão pela qual certas manifestações da linguagem infantil sejam consideradas motivo de preocupação para alguns e nem sequer são notadas por outros será melhor discutida a seguir.

3. AS PESSOAS NÃO SÃO IGUAIS: as opiniões também não.

Para MARTIN e MILLER (1996) diferentes valores são atribuídos ao uso da interação verbal, porém, ressaltaram que é importante ter claro o que é uma variação normal e o que é realmente um problema. As autoras concordaram que há diferenças na maneira de se compreender e falar sobre fala e linguagem e essas diferenças vão depender da área em que o profissional se encaixa, ou seja, profissionais da lingüística, da psicologia e da educação poderão ter opiniões divergentes – o que gera controvérsias, também, ao tentar-se quantificar e categorizar dificuldades apresentadas pelas crianças.

Em 1990, LAHEY explicou que, ao processo de avaliação da linguagem antecede o processo de identificação, cujo objetivo é confirmar ou refutar a hipótese de uma alteração de linguagem hipotetizada por alguém que

acompanha o desenvolvimento da criança (pais, professores ou médicos); colocou ainda que os parâmetros de comparação – que permitem verificar o quanto a criança está acompanhando o desenvolvimento lingüístico adequado – mais utilizados são a idade cronológica e a idade mental. Em 2003, BEFI-LOPES confirmou dizendo que, ao receber uma criança com queixa de alteração de linguagem, o fonoaudiólogo inicia um processo de avaliação e diagnóstico; nesse momento verifica-se se a criança realmente apresenta uma alteração a ser tratada em terapia fonoaudiológica.

Parece-nos, então, um equívoco julgar que os profissionais estabelecem entre si uma comunicação plena e clara em todos os momentos. O que salta aos olhos (ou aos ouvidos) de alguém pode divergir da interpretação feita pelo fonoaudiólogo. A própria BEFI-LOPES (2003) apontou que o processo de identificação da alteração é motivo de controvérsia entre diversos profissionais em razão de uma falta de exatidão no estabelecimento do que vem a ser linguagem (e desordem de linguagem) e, também, em consequência das variações inter-sujeitos.

Nenhum ser humano, mesmo sendo da mesma faixa etária, é igual ao outro, existindo uma variação entre os sujeitos que pode ser considerada normal (EISENSON, 1986).

Assim, fica claro que, ao receber uma criança encaminhada por haver a suspeita de uma alteração de linguagem, o fonoaudiólogo deve procurar entender o que levou o outro profissional a desconfiar de que há algo errado com essa criança. Isso deve acelerar o processo diagnóstico e otimizar a efetividade da atuação fonoaudiológica.

De acordo com BEFI-LOPES e GALEA (2000), todos os componentes da linguagem – sintaxe, morfologia, semântica, fonologia e pragmática – interagem para se desenvolver e chegar até o padrão adulto de linguagem oral. Entre os componentes da linguagem mencionados, a fonologia e o léxico são aqueles que primeiro podem ser observados por qualquer pessoa do convívio da criança logo que essa inicie a oralização. SCHEUER, BEFI-LOPES e

WERTZNER (2003) afirmaram que a aprendizagem do léxico é um dos aspectos mais importantes e elementares da aquisição da linguagem e WERTZNER (2003) ressaltou que o desenvolvimento fonológico pode ser observado desde o nascimento até por volta de 12 anos.

Em 1986, EISENSON chamou atenção para o fato de que fonologia e vocabulário estão, inclusive, entre as três principais preocupações dos pais em relação à linguagem de seus filhos. O autor explicou que, a maioria das perguntas feitas pelos pais, engloba três pontos principais: Articulação – “Meu filho tem um bom domínio sobre o sistema de sons da língua?” Vocabulário – “Seu vocabulário é bom o bastante para expressar suas necessidades, sentimentos, e pensamentos?” e Sintaxe – “Minha criança reúne as palavras adequadamente de acordo com as regras gramaticais da língua?”.

Nossa pesquisa tem como proposta avaliar dois dos subsistemas da linguagem - vocabulário e fonologia - em crianças de 3;0 a 5;11 anos. Entre essas crianças, haverá aquelas que sua educadora julga ter uma dificuldade na comunicação.

É claro que os resultados das avaliações de apenas dois segmentos da linguagem - colhidos em uma única sessão - não são suficientes para afirmar que as crianças que vierem a falhar nas provas tenham um déficit de vocabulário ou uma alteração fonológica, muito menos para se fechar um diagnóstico de alteração de linguagem. Além disso, o clínico tem sempre que responder à seguinte questão: “as alterações encontradas caracterizam um distúrbio ou apenas um atraso no desenvolvimento da linguagem?”.

Diante da suspeita de uma alteração de linguagem o clínico deve avaliar seus vários subsistemas analisando tanto a compreensão quanto a produção, além de considerar a história social do indivíduo (TAGER-FLUSBERG e COOPER, 1999).

Dessa forma, é fato que não objetivamos, com nossa pesquisa, diagnosticar as crianças avaliadas, uma vez que nossa proposta é verificar seu

desempenho na testagem de dois subsistemas da linguagem. Os dois aspectos avaliados, porém, são extremamente importantes para toda a linguagem, e o prejuízo em um deles pode deixar marcas que acompanham todo o desenvolvimento do indivíduo.

Para maior compreensão de nossa proposta realizaremos a seguir uma revisão de literatura envolvendo “vocabulário”, “fonologia”, a inter-relação existente entre os dois subsistemas e sua relação com o desenvolvimento da criança.

3. SOBRE VOCABULÁRIO

3.1. Vocabulário e Léxico:

No decorrer de nossa revisão de literatura, citaremos alguns autores que se utilizaram do termo léxico e outros que falaram em vocabulário.

Em 1985, GENOUIER e PEYTARD iniciaram o primeiro capítulo de sua publicação fazendo a distinção entre “léxico” e “vocabulário”. Os autores explicaram que as palavras que o locutor pode, no momento oportuno, empregar e compreender, constituem seu léxico individual. Assim, léxico é o conjunto de todas as palavras que estão à disposição do sujeito e, é claro, ficam fora do léxico individual as palavras com as quais a pessoa não teve contato. Vocabulário, por sua vez, é uma amostra do léxico individual; é o conjunto das palavras que são de fato utilizadas pelo locutor no ato de fala e não nos permite avaliar todo o conhecimento de palavras que o sujeito possui.

Dessa forma temos que o “léxico” inclui o “vocabulário”, assim, sempre que for mencionado o desenvolvimento ou o déficit lexical, compreende-se que há uma referência também ao vocabulário; já quando se fala em vocabulário, não deve haver uma transferência direta ao léxico, por exemplo, provas de vocabulário permitem avaliar apenas fragmentos do léxico do sujeito e não o léxico como um todo.

Sobre esse tipo de situação, na qual dois termos se relacionam, mas, não podem ser tomados um pelo outro, BARBOSA (1997) explicou não há uma relação de sinonímia, ou seja, esses termos são associáveis, mas não intercambiáveis.

3.2. Desenvolvimento Lexical (e do vocabulário):

Em 1979, BENEDICT citou o input lingüístico dos pais e as habilidades cognitivas da criança como fatores que contribuem para o desenvolvimento lexical. Afirmou, ainda, que as relações sociais são fundamentais na formação do conceito e duas grandes fontes de estimulação para o desenvolvimento lexical são a escola e o ambiente familiar.

CHANEL e PEEK (1989) mostraram que há semelhanças e diferenças individuais entre as crianças no padrão de compreensão inicial das palavras e HARRIS et al (1995) afirmaram que a compreensão da palavra antecede sua produção.

Para MALDONADO et al (1993) o crescimento lexical é lento até os dezoito meses, quando a criança acelera o processo de aquisição, atingindo cinquenta palavras. E, segundo os autores, estas palavras referem-se predominantemente, a nomes de objetos. Mencionando outros estudos, CLARK (1997) expôs que, no início do desenvolvimento da fala, as crianças falam sobre pessoas e animais, brinquedos e utensílios domésticos, comida e alimentação, rotinas e atividades cotidianas.

MARTIN E MILLER (1996) explicaram que, no desenvolvimento infantil, as palavras passam por três principais níveis para serem aprendidas pelas crianças: 1) A palavra é um rótulo ou um referente lingüístico para um objeto, pessoa, atributo ou ação; 2) Há um conjunto de informações sobre o significado conceitual que gradualmente fica mais complexo e refinado, conforme os avanços no desenvolvimento da criança. Também, neste conjunto há informações sobre a função gramatical da palavra na sentença ou na expressão, ou seja, a palavra pode estar representando um substantivo, um

verbo, um agente ou um receptor de uma ação; 3) O lexema (a palavra) opera dentro de uma rede, se inter-relacionando com outras palavras com as quais mantém uma relação de similitude (mesmo significado), de oposição (significados opostos) ou até mesmo uma relação semântica (por pertencerem a uma mesma categoria). Enquanto as crianças desenvolvem as palavras elas passam por todas estas etapas, o que significa que a sua linguagem está sofrendo mudanças.

Para BEFI-LOPES (1997), até dominar a designação usual dos vocábulos, a criança percorre um caminho que, apesar das particularidades de cada criança, respeita um padrão de aquisição e desenvolvimento do vocabulário. Nesse processo a criança parte do geral para o específico seguindo no seguinte percurso: parte da ausência de conceitualização, inclui características do objeto, aproxima o objeto a outros já conhecidos, acrescenta informações sobre esse objeto, define-o por semelhança agrupando-o em algum campo conceitual e, por fim, é capaz de dominar o conceito.

BARRET (1997) reforçou que o início do desenvolvimento lexical, mantém inter-relação com as experiências sócio-interacionais das crianças e essas experiências lhe fornecem as formas lexicais convencionais que adquirem no início do desenvolvimento; lembrou, no entanto, da considerável variação individual nos padrões do crescimento do vocabulário inicial. Explicou, ainda, que as crianças geralmente adquirem suas primeiras palavras entre o 9º e o 12º mês de idade, havendo uma explosão no vocabulário a partir do momento em que o vocabulário da criança atinge entre 20 e 40 palavras e, podendo chegar a 500 palavras entre dois anos e dois anos e meio.

Segundo SCHEUER, BEFI-LOPES e WERTZNER (2003) o desenvolvimento da linguagem, dos gestos às primeiras palavras e sentenças, é um processo organizado e previsível. Esse desenvolvimento reflete o que as crianças pensam sobre o mundo, como o reconhecem e o que é importante para elas. As autoras também ressaltaram que há diferenças individuais no desenvolvimento da linguagem e essas diferenças se referem ao período de aparecimento, velocidade ou qualidade de certas manifestações lingüísticas.

CLARK (1997), apontou para a importância das palavras, explicando que elas são indispensáveis e que, na sua ausência, os falantes ficariam sem possibilidade de expressão oral. Para ela, aprender palavras é uma parte crucial da aprendizagem da linguagem, estando intimamente ligada à aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia. Ainda segundo a autora, por volta dos dois anos, quando as crianças podem produzir de 50 a 600 palavras, vão se acrescentando novas palavras a este estoque em uma velocidade aproximada de dez palavras por dia, podendo atingir um vocabulário de aproximadamente catorze mil palavras aos seis anos de idade.

BISHOP (2000) também lembrou que o crescimento do vocabulário não respeita uma linearidade, ou seja, apresenta um desenvolvimento inicial lento e atinge aquilo que se chama de “boom” do desenvolvimento.

LEONARD e GERBER (1999) realizaram um estudo com crianças com alteração de linguagem e com crianças que apresentavam desenvolvimento normal e concluíram que, com o aumento da idade, há aumento da diversidade lexical, mesmo nas crianças alteradas.

3.3. A Habilidade de Nomear:

Para COOPER, MOODLEY e REYNELL (1989), nos estágios iniciais de nomeação, o estabelecimento de um rótulo para o objeto é precário e a nomeação pode variar com a situação, ou seja, a criança pode nomear um objeto se estiver num lugar ou contexto habitual e não fazê-lo em uma situação de teste. De acordo com os autores, isso pode se dar em razão da inibição causada pelo teste, mas, também, pode ser um indicativo de que a criança encontra-se numa fase primitiva de associação do rótulo ao objeto. Os pais podem relatar, por exemplo, que sua criança é capaz de nomear sua xícara quando esta se encontra sobre a mesa de casa e ficam desapontados quando isto não é repetido em uma situação de teste. Esse estágio de nomeação precária pode persistir em alguns tipos de desordens lingüísticas como uma dificuldade de encontrar a palavra. Assim, crianças capazes de encontrar palavras com relativa facilidade em situações de brincadeira livre ou conversa

espontânea, podem apresentar dificuldade em fazê-lo diante de uma solicitação. Aos 2 anos de idade a maioria das crianças pode produzir outras palavras, além de nomes de objetos simples, ressaltaram os autores. BARRET (1997) reforçou que, algumas palavras, quando acabam de ser adquiridas, são geralmente utilizadas no contexto onde foram aprendidas.

Em tarefa de nomeação, é comum que a criança que se encontra em fase pré-escolar realize substituições semânticas, comentários que expressam sua própria dificuldade em nomear, erros relacionados à forma fonológica, uso de palavras não específicas, composição de novas palavras e circunlocuções (Mc GREGOR, 1997).

BEFI-LOPES e RODRIGUES (2001) notaram, a partir de seu estudo, que a utilização de designações usuais (a emissão da palavra alvo) como forma de nomeação aumentou com a idade.

Segundo SCHEUER, BEFI-LOPES e WERTZNER (2003) a habilidade de nomeação de objetos é algo que aprendemos desde criança e o fazemos todos os dias. Nomear é evocar rapidamente sem a atenção consciente. FERREIRA et al (2003) acrescentaram que, a capacidade de nomeação e automatização dos estímulos apresentados, tem grande relação com a capacidade de acesso lexical, discriminação visual, frequência de uso dos estímulos, e com a competição para a apresentação do menor tempo possível para a nomeação dos códigos.

Em 1982, LEONARD et al verificaram que as crianças com alteração de linguagem nomearam menos do que as normais e demonstraram dificuldades na recuperação lexical, capacidade limitada de armazenamento da informação na memória e menor velocidade de nomeação. BEFI-LOPES e GALEA (2000) explicaram que crianças com alteração de linguagem podem apresentar dificuldades em recuperar itens lexicais, quando submetidas a testes de nomeação. Essas crianças podem continuar utilizando generalizações em vez de adquirirem novos atributos que restrinjam o significado da palavra.

4. SOBRE FONOLOGIA

4.1. Fonologia e Fonema:

De acordo com CAGLIARI (1990), uma língua apresenta valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético e a ortografia por si só não dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos. O autor, então, apresentou uma tabela, com os símbolos mais importantes para a língua portuguesa do International Phonetic Alphabet (IPA), que se encontra organizada da seguinte maneira: na primeira coluna estão os símbolos do IPA, na segunda coluna estão as letras usadas para se escrever ortograficamente o português e, na terceira coluna, encontram-se alguns exemplos.

Tabela de símbolos fonéticos

Modos de articulação	Símbolo do IPA	Letras correspondentes na ortografia	Exemplos
OCUSIVAS	p	p	[pai] pai, [psikleta] bicicleta
	b	b	[boi] boi, [basora] vassoura
	t	t	[tia] tia
	d	d	[dia] dia
	k	qu/c	[akeli] aquele, [kaza] casa, [taksi] táxi
	g	g	[gula] gula, [gexa] guerra
NASAIS	m	m	[mala] mala, [kõmpu] campo
	n	n	[nada] nada, [kõntu] canto
	ɲ	nh	[ɲina] tinha, [vẽɲ] vem
	ŋ	m, n, -	[lõŋ] lá, [bõuŋ] bom, [bõŋku] banco
FRICATIVAS	f	f	[faka] faca
	v	v	[vaka] vaca
	s	s	[esesõ] exceção, [felis] feliz, [prõsimu] próximo
	z	z	[mezmu] mesmo, [vizgu] visgo
	ʃ	ch	[ẽifada], enxada, [basta] basta
	ʒ	j	[ʒis] giz, [ʒẽnti] gente
LATERAIS	l	l	[mala] mala, [lata] lata
	ʎ	lh	[família] família, [alho]
REPRESENTAÇÕES FONÉTICAS DO R E RR	r	r	[karu] caro, [mar] mar
	ɾ	rr	[karu] carro, [mar] mar
	x	x	[kaxu] carro, [max] mar
	h	h	[kahu] carro, [mah] mar
	ɾ	r	[põɾta] porta
	ɾ	[mar] mar	
AFRICADOS	tʃ	t	[tʃia] tia, [mũitʃu] muito
	dʒ	d	[dʒia] dia, [doidʒu] doído
VOGAIS	i	i	[vivi] vive, [mininu] menino
	e	e	[vẽ] vê, [akeli] aquele
	ɛ	é	[pẽ] pé, [akela] aquela
	a	a	[la] lá
	ɔ	ó	[põ] pó, [abõbõra] abõbõra
	o	o	[avo] avô, [todu] todo
	u	u	[tudu] tudo, [todu] todo, [sautu] salto
	ɔ̃	ã	[lã] lá, [banõna] banana

Ditongos (): [vẽi] vem, [bõu] bom, [afãɾõ] acharam, [afãɾõ] acharõ
 Nasalização (-): [mũitu] muito, [bõŋku] banco, [tẽpu] tempo
 Acento (^): [batãta] batata, [lãpada] lâmpada, [õzi] hoje
 Sussuro (˘): [põɾi] porre, [larãza] laranja, [lãpãda] lâmpada
 Retroflexão (-): [põɾɾi] portta, [sẽɾɾu] certo

CALLOW e LEITE (1995) esclareceram que a fonologia tem como unidade mínima o fonema. Lembraram ainda que, desde o aparecimento do termo "fonema" (por volta de 1920), ele já foi visto de diferentes formas: inicialmente o fonema foi igualado ao som da linguagem, depois foi visto a partir de um referencial psíquico - como intenção de significado e, mais tarde, recebeu atenção sob um prisma físico, funcional e abstrato. Foi a partir de 1930, segundo os autores, que o fonema passou a ser visto tal como é hoje, como uma unidade da língua (e não da fala). O fonema é, então, a menor unidade fonológica da língua.

4.2. Desenvolvimento Fonológico:

INGRAN (1976) descreveu o desenvolvimento fonológico como um contínuo, com várias etapas, pelas quais a criança passa, até chegar ao padrão de fala do adulto sendo que, no período entre dois e quatro anos, ocorre o maior desenvolvimento.

Segundo SHRIBERG e KWIATKOWSKI (1982) muitos estudiosos relacionaram o termo fonológico a regras fonológicas e representações abstratas, mas, os autores ressaltaram que esse termo envolve os aspectos de produção da fala desde os mais superficiais (produção) até os mais profundos (regras).

BISHOP (2000) explicou que as diferentes línguas são compostas por diferentes sons. A criança, porém, durante seu desenvolvimento, aprende a ignorar alguns sons e prestar mais atenção àqueles que são utilizados em sua língua materna. É ainda, durante os primeiros nove meses de vida, que o bebê torna-se sensível apenas para os sons/contrastos portadores de significado em sua língua.

Para CLARKE-KLEIN (1994) a aquisição do sistema fonológico envolve três níveis. A percepção representa a etapa em que a criança presta maior atenção a alguns dos fonemas produzidos pelo falante adulto, na organização os fonemas passam a ser contrastados e colocados em situação de oposição;

na produção os fonemas são finalmente emitidos pela criança. Aos quatro anos, uma criança já pode apresentar uma fala quase que totalmente inteligível, necessitando melhorar apenas a produção dos fonemas líquidos. LOWE (1996) afirmou que, por volta dos cinco anos o sistema fonológico está praticamente completo.

De acordo com WERTZNER (2000), no desenvolvimento lingüístico da criança, normalmente observamos processos fonológicos ou simplificações das regras que regem a fonologia e que podem ser ou não apropriados à faixa etária em que a criança se encontra. São eles: redução de sílaba, harmonia consonantal, plosivação de fricativas, posteriorização para velar, posteriorização para palatal, frontalização de velar, frontalização de palatal, simplificação de líquidas, simplificação do encontro consonantal e simplificação da consoante final. A partir de sua pesquisa com crianças brasileiras da cidade de São Paulo, a autora encontrou os seguintes dados referentes à idade limite para a realização dos processos fonológicos: redução de sílaba, harmonia consonantal e plosivação de fricativas - encontrados até dois anos e meio de idade; frontalização de velares - até três anos; posteriorização para velar e simplificação de líquidas - até três anos e meio; posteriorização para palatal e frontalização de palatal- até quatro anos e meio; simplificação do encontro consonantal e simplificação da consoante final - até sete anos de idade.

WERTZNER (2003) explicou que as regras fonológicas são aquelas que permitem ao sujeito fazer a distinção entre os diversos fonemas da língua considerando suas particularidades. Por exemplo, em nossa língua temos fonemas plosivos que devem ser diferenciados dos fonemas fricativos, dos líquidos e assim por diante. A autora também esclareceu que há um tipo de distúrbio fonológico em que a única dificuldade é fonética, sem comprometimento das regras fonológicas, e citou, como exemplo, a distorção dos sons da fala, onde a produção não é feita com precisão.

Em seu estudo sobre o sistema fonológico de crianças com idade entre 2;1 e 3;0 anos, GALEA (2003) notou que os processos fonológicos apresentaram ocorrência variável. Para as crianças de 2;1 a 2;6 a ordem dos processos fonológicos (do mais usado para o menos usado) foi: simplificação do encontro consonantal, simplificação da velar, simplificação da consoante final, simplificação das líquidas, frontalização de palatal, ensurdecimento de fricativas, posteriorização para palatal, plosivação de fricativas, ensurdecimento de plosivas, frontalização de velar, redução de sílaba, harmonia consonantal, posteriorização para velar, sonorização de plosivas e sonorização das fricativas. Para o grupo de crianças com idade entre 2;7 a 3;0 anos essa ordem sofreu algumas variações: simplificação do encontro consonantal, simplificação da consoante final, simplificação da velar, simplificação de líquidas, frontalização de palatal, posteriorização para palatal, plosivação de fricativas, ensurdecimento de fricativas, frontalização de velar, ensurdecimento de plosivas, redução de sílaba, harmonia consonantal, posteriorização para velar, sonorização de fricativas e sonorização de plosivas.

5. A INTERFACE ENTRE VOCABULÁRIO E FONOLOGIA

BASSAN et al (1998) afirmaram que, elaborar o conjunto de palavras que formam uma língua, é um processo complexo para as crianças que precisam adquirir a forma fonológica das palavras, seu significado e sua categoria sintática.

Em 1992, REED apontou para o fato de que muitas pesquisas têm demonstrado a existência de uma seletividade fonológica para a aquisição lexical inicial, o que significa que as primeiras palavras selecionadas são compostas de sons pertencentes ao sistema fonológico da criança.

EDWARDS e LAHEY, em 1996, mencionaram que, havendo dificuldade em reconhecer seqüências de sons de palavras conhecidas, pode haver prejuízo na aquisição de novas palavras e até na compreensão de unidades maiores de linguagem.

STORKEL e MORRISETTE (2002) apontaram que, apesar de a relação mútua entre desenvolvimento fonológico e lexical receber pouca atenção nos estudos realizados, tem-se o conhecimento de que, para adquirir sua língua materna a criança deve aprender as palavras dessa língua e, também, ser capaz de extrair as características fonológicas dessas palavras. As autoras também afirmaram que há estudos que comprovam uma melhora na diversidade fonológica em crianças com atraso de linguagem que são submetidas a um trabalho focado no aumento do vocabulário. Por outro lado, no tratamento de crianças com alteração fonológica, as variáveis lexicais das palavras alvo (utilizadas no tratamento) parecem influenciar no processo de modificação do som.

Em 2000, BISHOP sugeriu que, nos estágios iniciais do desenvolvimento, a criança parece aprender palavras inteiras, imitando seu padrão sonoro, sem muita análise de sua estrutura interna. Há indícios de que o armazenamento lexical mental seja feito pelas características fonológicas das palavras e de que uma palavra composta por sons familiares é mais facilmente lembrada e utilizada pela criança. É somente quando o vocabulário atinge uma extensão que exige um melhor meio de armazenamento e acesso que a criança passa a ficar mais atenta às unidades silábicas.

Em seu texto STACKHOUSE (2004) mencionou o trabalho de Constable, Stackhouse e Welles (1994) onde foi explicado que as dificuldades para encontrar as palavras são frequentemente associadas a problemas de processamento fonológico e necessitam de investigação cuidadosa.

6. IMPLICAÇÕES DA FONOLOGIA E DO VOCABULÁRIO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Em 1978, CUNHA e CASTRO ressaltaram a importância de uma linguagem verbal adequada para o início do processo de alfabetização e, futuramente, para a comunicação escrita e para a fixação de conceitos. Para as autoras, o enriquecimento do vocabulário é indispensável a uma forma de expressão mais eficiente e, a pronúncia correta, é importante tanto para

possibilitar a alfabetização quanto para um bom desempenho social da linguagem.

SCARBOROUGH (1990) observou o relacionamento entre as habilidades iniciais de linguagem e o posterior desenvolvimento da alfabetização. O autor concluiu que as crianças que vieram a apresentar dificuldades na alfabetização tiveram realmente problemas iniciais com linguagem, porém, a natureza desses problemas pareceu se modificar no decorrer dos anos pré-escolares: aos dois anos e meio de idade, a sintaxe e a articulação dos sons eram as habilidades com prejuízos mais evidentes; aos três anos de idade, déficits no vocabulário receptivo e nas tarefas de nomeação colocaram as dificuldades com o léxico como as mais marcantes; aos cinco anos eram mais aparentes as dificuldades relacionadas à consciência dos sons (consciência fonológica) e ao conhecimento da correspondência entre letras e sons.

STACKHOUSE (2004), citando Stackhouse (1990), lembrou que, entre os problemas de fala e linguagem associados à dislexia estão: atraso no desenvolvimento da fala e da linguagem, problemas articulatórios persistentes, dificuldade para encontrar as palavras, imaturidade no desenvolvimento da sintaxe e dificuldades com as habilidades de segmentação e fusão.

Segundo BURROUGHS e TOMBLIN (1990), há tempos em que os sóciolingüistas vêm sugerindo que a comunicação possui normas e que, a frequência e a maneira como o falante viola tais normas, pode vir a ser socialmente importante. Os autores, então, realizaram um estudo para o qual adultos foram instruídos a observar crianças falando (através de um vídeo) e, então, registrar a impressão que tiveram sobre cada uma delas. Os resultados indicaram que, a fonologia apresentada, freqüentemente interferiu na percepção dos adultos quanto ao grau de maturidade das crianças. Já a fluência da fala, a participação na conversa, a complexidade das sentenças e a gramaticalidade das expressões não foram aspectos que exerceram forte influência na impressão dos ouvintes.

Com interesse em descobrir por qual razão não são todos os pré-escolares a desenvolverem um padrão de fala inteligível e, também, quais são os principais fatores que influenciam o desenvolvimento das habilidades de comunicação e alfabetização, HODSON (1994) desenvolveu uma pesquisa discutindo o papel da fonologia nas habilidades de inteligibilidade (de fala), alfabetização e na capacidade de os sujeitos se expressarem de maneira articulada. A autora percebeu que a fonologia tem forte relação com seus questionamentos, ou seja, tem justificado alguns casos de ininteligibilidade e tem estado associada ao desempenho comunicativo e escolar da criança. A autora ainda lembrou que vários estudos da década de 80 indicaram que a avaliação das habilidades fonológicas em crianças pequenas são excelentes para prever sua performance em habilidades de leitura e escrita posteriormente. MARTIN e MILLER (1996) acrescentaram que, geralmente, a ininteligibilidade é a manifestação mais evidente de uma dificuldade de fala.

BISHOP e ADAMS (1990) encontraram relação entre dificuldades de linguagem e alteração no desenvolvimento da alfabetização quando as alterações de linguagem se estendiam até por volta dos cinco ou seis anos de idade e quando a criança apresentava desempenho ruim em medidas de sintaxe receptiva e de extensão média do enunciado. Já a habilidade de fala ou fonologia (medida pela porcentagem de consoantes corretas) não foi considerada um forte item de prognóstico para problemas posteriores com a alfabetização, diferente dos achados de outros autores.

SNOWLING (2004) afirmou haver evidências consideráveis de que os problemas de leitura nas crianças são causados por dificuldades de linguagem no domínio fonológico. Ressaltou ainda que, para entender o efeito das dificuldades fonológicas no domínio da linguagem falada sobre a aquisição da linguagem escrita, há necessidade de uma melhor compreensão do desenvolvimento da leitura. Aprender a ler requer uma apreciação das correspondências entre letras e sons e, ainda que crianças pequenas comecem a ler palavras inteiras pelo reconhecimento visual, num dado momento elas deverão refletir sobre a fala e aprender como as palavras impressas representam os sons das palavras faladas, concluiu. A autora

também chamou atenção para o fato de que estudos retrospectivos apontaram caracteristicamente para uma história de dificuldades de fala e de linguagem em crianças disléxicas. Alertou, porém, que uma deficiência de linguagem na pré-escola não significa que a criança apresentará um quadro tão específico como a dislexia, mas poderá sim, desenvolver outros problemas de leitura.

O déficit lexical pode ser indício de uma patologia da linguagem. No Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), por exemplo, o início tardio da aquisição lexical é freqüentemente o primeiro sinal da alteração, além de ser um dos diferenciais entre crianças com DEL e as crianças de desenvolvimento normal (McGREGOR et al, 2002).

STAHL (2003) afirmou que as palavras que conhecemos nos ajudam a compreender o mundo que nos cerca, acrescentando que o conhecimento de vocabulário é correlacionado à compreensão de leitura, além de afetar todos os aspectos de conhecimento da língua e SCHEUER, BEFI-LOPES e WERTZNER (2003) lembraram que a dificuldade de nomear pode ter impacto na produção de muitas unidades da linguagem.

Ainda sobre o valor da nomeação para o desenvolvimento, FERREIRA et al (2003), em sua pesquisa sobre nomeação rápida, investigaram e encontraram estudos que relacionam os problemas de aprendizagem à dificuldade de acesso ao léxico decorrente de alterações em diferentes níveis do processamento da informação. As autoras encontraram, também, estudos demonstrando que, a maioria das crianças com déficit de leitura, apresenta dificuldades em nomear rapidamente uma quantidade de objetos familiares e estímulos como letras, números, cores e objetos simples.

Por fim, para STACKHOUSE (2004), não é surpreendente o fato de crianças que apresentaram déficits relacionados à fala e à linguagem quando pequenas se defrontarem com dificuldades de alfabetização mais tarde, apesar de isso não ser regra. Segundo a autora, a maneira como a criança fala pode interferir na sua ortografia e esse efeito pode se manifestar de três maneiras: 1) pode haver um relacionamento direto entre o que a criança diz e o que ela

produz na ortografia; 2) uma dificuldade de produção da fala pode interferir no ensaio da palavra pela criança para fins de segmentação; 3) se a dificuldade de produção de fala estiver relacionada à representações imprecisas das palavras no léxico, isso também pode dificultar a ortografia.

Sobre esse último aspecto, a autora explicou que a precisão das representações das palavras no léxico da criança é importante para as habilidades de nomeação eficientes, assim como a produção correta na fala e na ortografia. Se foi construída uma representação defeituosa, qualquer tentativa de gerar uma palavra espontaneamente será também imprecisa.

Capítulo II _____ *Objetivos*

1. Objetivo Geral:

Verificar o efeito da fonologia e do vocabulário na percepção de educadoras sobre a comunicação de seus alunos pré-escolares.

2. Objetivos Específicos:

2.1. Verificar a ocorrência de crianças indicadas;

2.2. Verificar se as indicações das educadoras se confirmam nas provas de fonologia e de vocabulário;

2.3. Verificar se as não indicações das educadoras se confirmam nas provas de fonologia e de vocabulário;

2.4. Verificar se há relação da indicação com o número de provas em que as crianças falharam;

2.5. Verificar se há relação da não indicação com o número de provas em que as crianças falharam;

2.6. Verificar a relação da indicação com o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e de fonologia;

2.7. Verificar a relação da não indicação com o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e de fonologia;

2.8. Verificar a ocorrência de cada uma das queixas;

2.9. Verificar a relação entre a ocorrência de cada uma das queixas com o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e de fonologia.

Capítulo III _____ *Casuística e Método*

Esta pesquisa foi analisada pela Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa – CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e foi aprovada (Anexo I).

1. Sujeitos:

1.1. Crianças: Essa pesquisa conta, com a participação de 123 crianças de idade entre 3;0 e 5;11 anos que freqüentam uma creche municipal situada no município de Santo André – SP e que dividem-se em três grupos de acordo com a faixa etária - G1, G2 e G3, conforme pode ser visto no quadro 1.

As crianças participantes do estudo freqüentavam três níveis de educação - maternal, jardim I e jardim II – e os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa foram: idade; assinatura, pelos responsáveis, do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo II) e ausência de síndromes ou outras patologias orgânicas com quadro evidente de alteração de linguagem.

Quadro 1: Caracterização das Crianças

Grupo G1 (De 3;0 a 3;11 anos)	20 meninos 22 meninas N = 42	Média de 3;4 anos (40 meses)
Grupo G2 (De 4;0 a 4;11 anos)	20 meninos 20 meninas N = 40	Média de 4;3 anos (51 meses)
Grupo G3 (De 5;0 a 5;11 anos)	20 meninos 21 meninas N = 41	Média de 5;4 anos (60 meses)

Todas as crianças foram organizadas em seus respectivos grupos conforme a sua idade e sexo, sendo que a ordenação dos sujeitos se deu da seguinte forma: primeiramente os meninos e, em seguida, as meninas, sempre da menor para a maior idade. No momento da organização dos sujeitos, não se levou em conta se a criança havia sido mencionada pela educadora ou não – todas as crianças da mesma faixa etária foram organizadas dentro de um mesmo grupo.

1.2. Educadoras: Essa pesquisa conta, também, com a participação de sete educadoras responsáveis pelas crianças avaliadas na instituição citada. A divisão das educadoras segundo o grupo de crianças por elas assistidas, pode ser vista no quadro 2. As educadora E e G aparecem duas vezes porque foram sujeitos em dois anos consecutivos; fato que não exerce nenhuma influência sobre a pesquisa.

Os critérios de inclusão das educadoras como sujeitos de pesquisa foram: ser a responsável pela sala escolhida no período da tarde, aceitar falar sobre as crianças e assinar o termo de consentimento (ANEXO III).

Quadro 2: Caracterização das Educadoras

Educadora A – maternal II (2003)	
G1.4m, G1.11m, G1.15m, G1.17m, G1.30f, G1.32f, G1.35f, G1.37f G2.1m, G2.38f	N=10
Educadora B – maternal II (2004)	
G1.3m, G1.16m, G1.19m, G1.22f, G1.28f, G1.29f	N=06
Educadora C – maternal II (2004)	
G1.1m, G1.2m, G1.6m, G1.7m, G1.8m, G1.24f, G1.25f, G1.27f	N=08
Educadora D – maternal II (2004)	
G1.5m, G1.9m, G1.10m, G1.13m, G1.21f, G1.23f, G1.26f, G1.31f, G1.33f, G1.38f	N=10
Educadora E – Jardim I (2003)	
G1.20m, G1.40f G2.3m, G2.4m, G2.6m, G2.11m, G2.12m, G2.18m, G2.19m, G2.20m, G2.21f, G2.22f, G2.24f, G2.29f, G2.31f, G2.32f, G2.33f, G2.36f, G2.37f, G2.39f, G2.40f G3.2m, G3.28f	N=23
Educadora E– Jardim I (2004)	
G1.12m, G1.14m, G1.18m, G1.34f, G1.36f, G1.39f, G1.41f, G1.42f G2.2m, G2.9m, G2.16m, G2.23f, G2.25f	N=14
Educadora F– Jardim I (2004)	
G2.5m, G2.7m, G2.8m, G2.10m, G2.13m, G2.14m, G2.15m, G2.17m, G2.26f, G2.27f, G2.28f, G2.30f, G2.34f, G2.35f	N=13
Educadora G– Jardim II (2003)	
G3.1m, G3.5m, G3.6m, G3.7m, G3.12m, G3.13m, G3.15m, G3.17m, G3.18m, G3.20m, G3.21f, G3.23f, G3.26f, G3.27f, G3.29f, G3.30f, G3.31f, G3.32f, G3.33f, G3.36f, G3.37f, G3.39f.	N=22
Educadora G– Jardim II (2004)	
G3.3m, G3.4m, G3.8m, G3.9m, G3.10m, G3.11m, G3.14m, G3.16m, G3.19m, G3.22f, G3.24f, G3.25f, G3.34f, G3.35f, G3.38f, G3.40f, G3.41f.	N=17

A creche foi selecionada pela pesquisadora em razão da disponibilidade por parte da instituição em permitir a coleta de dados e pela grande quantidade de crianças freqüentadoras do local.

2. Material:

ABFW: O Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática - ABFW (ANDRADE et al, 2000) foi utilizado em todas as etapas da pesquisa (coleta de dados, transcrição e análise). O ABFW é destinado às áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática, porém, em nossa pesquisa, aplicamos apenas as provas referentes às áreas de Fonologia e Vocabulário.

A primeira parte do teste (Parte A) é dirigida à Fonologia (Wertzner, 2000). Compõe-se da avaliação do inventário fonético e de dez processos fonológicos considerados comuns ao desenvolvimento normal de linguagem: redução de sílaba, harmonia consonantal, plosivação de fricativas, posteriorização para velar, posteriorização para palatal, frontalização de velar, frontalização de palatal, simplificação de líquida, simplificação de encontro consonantal, simplificação da consoante final; e quatro processos não esperados no desenvolvimento normal: sonorização de plosivas, sonorização de fricativas, ensurdecimento de plosivas e ensurdecimento de fricativas sendo que, para os processos esperados no desenvolvimento normal, é apresentada a idade média para a supressão de cada um.

A aplicação da prova de fonologia consiste na nomeação, pela criança, de 34 figuras e na repetição de 39 vocábulos falados pela avaliadora.

A Parte B do teste é dirigida ao Vocabulário (Befi-Lopes, 2000). Para a aplicação são exibidas à criança 118 figuras divididas em 9 campos conceituais (10 figuras de vestuário, 15 de animais, 15 de alimentos, 11 de meios de transporte, 24 de móveis e utensílios, 10 de profissões, 12 de locais, 10 de formas e cores, 11 de brinquedos e instrumentos musicais). Diante do estímulo visual a criança pode apresentar três tipos de respostas: produzir o nome

esperado (designação por vocábulo usual – DVU), não emitir nenhuma expressão oral ou dizer “não sei” (não designação – ND) ou produzir um outro nome que não o esperado (processo de substituição – PS); a média esperada para cada tipo de resposta (DVU, ND e PS) é apresentada por faixa etária.

2.1. Coleta de dados: os materiais utilizados, nessa etapa inicial da pesquisa, foram uma lista de palavras e o fichário de figuras pertencentes ao ABFW (ANDRADE et al, 2000). No fichário as figuras são agrupadas da seguinte forma: 34 figuras para a realização da prova de fonologia (nomeação) e 118 figuras para a prova de vocabulário. As figuras são coloridas e cada ficha possui 12 x 21cm.

Para registrar a expressão da criança foi utilizado um mini-gravador PANASONIC e fitas cassete de diversas marcas.

2.2. Transcrição: adotamos os protocolos de avaliação de fonologia (WERTZNER, 2000) e vocabulário (BEFI-LOPES, 2000).

2.3. Análise dos dados: nessa etapa utilizamos o livro que engloba o ABFW e que nos fornece orientações para a análise e valores de referência tanto para a fonologia quanto para o vocabulário.

3. Procedimento:

A pesquisadora participou de duas reuniões de pais realizadas na instituição (uma em cada ano em que a pesquisa foi realizada). Foi oferecido um espaço nessas reuniões para que a pesquisa a ser realizada fosse claramente explicada aos responsáveis pelas crianças. Nas semanas seguintes, os responsáveis receberam os termos de consentimento que eram enviados a eles pelas educadoras via caderno de recados das crianças.

Então, a avaliadora solicitou à instituição uma lista com os nomes de todas as crianças de cada sala; com essa lista em mãos, perguntou às educadoras quais as crianças que elas julgavam apresentar uma alteração na comunicação e qual, especificamente, era sua queixa acerca de cada uma.

Naquelas salas onde duas educadoras eram responsáveis (uma no turno matutino e outra no vespertino), foram consultadas apenas as educadoras do turno vespertino, a fim de se evitar que uma possível discordância entre elas viesse interferir em nossa pesquisa.

Num segundo momento todas crianças da sala, as mencionadas por seus educadores e também aquelas que não tiveram seus nomes citados, foram chamadas uma-a-uma à uma sala reservada para a realização de testes de fonologia e vocabulário (já descritos) – desde que os responsáveis tivessem assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. No local ficava, na ocasião da coleta, unicamente a pesquisadora e a criança. Todas as provas foram gravadas.

Após a coleta de dados as fitas foram transcritas e os dados foram tabulados e submetidos à análise estatística.

4. Análise dos Dados:

Os dados obtidos a partir da pesquisa foram analisados tendo como referência o ABFW e outros estudos e publicações atuais nas áreas de fonologia. Para a análise das provas de vocabulário foram utilizados o ABFW e uma referência complementar (BEFI-LOPES, 2002), de onde foram retirados os valores de designação por vocábulo usual, em números absolutos, esperados para cada faixa etária.

4.1. Fonologia das crianças: A prova de fonologia permite verificar se a criança realiza um ou mais processos fonológicos dos descritos por WERTZNER (2000): redução de sílaba, harmonia consonantal, plosivação de fricativas, posteriorização para velar, posteriorização para palatal, frontalização de velar, frontalização de palatal, simplificação de líquida, simplificação de encontro consonantal, simplificação da consoante final, sonorização de plosivas, sonorização de fricativas, ensurdecimento de plosivas e ensurdecimento de fricativas. Verificados os processos fonológicos, estes foram relacionados à idade e à frequência com que ocorreram para, então,

determinar se a criança falhou ou não na prova. Para serem considerados produtivos, os processos fonológicos deveriam ocorrer em 25% ou mais das possibilidades.

As crianças que realizaram processos idiossincráticos (não descritos como processos de desenvolvimento) com produtividade acima de 25%, falharam na prova de fonologia.

Os processos fonológicos, não mais adequados à idade da criança, e que ocorreram numa proporção muito próxima aos 25% e apenas em uma das etapas da prova (nomeação ou repetição) tiveram sua ocorrência analisada, também, a partir da amostra de fala obtida pela prova de vocabulário.

O processo fonológico “simplificação da fricativa velar” não foi incluído no ABFW (WERTZNER, 2000), mas diversos estudos vêm colocando esse processo como comum ao desenvolvimento e bastante realizado por crianças até os 3;0 anos de idade. A própria WERTZNER (1995), porém, já havia descrito que a ocorrência desse processo é inferior a 25% em idades superiores a três anos.

Considerando a alta incidência desse processo entre os sujeitos dessa pesquisa e o fato de que o material de coleta utilizado apresenta poucas possibilidades de ocorrência do fonema /X/ (quatro ocorrências na imitação e duas na nomeação) - levando à produtividade mesmo que seja realizada apenas uma simplificação – classificamos como adequada a sua ocorrência (em qualquer proporção) até a idade de três anos e cinco meses e, a partir dessa idade, a amostra de fala obtida através da prova de vocabulário também foi utilizada para a contagem – sendo configurada a falha na prova caso a ocorrência fosse de 25% ou mais.

4.2. Vocabulário das crianças: Durante a prova de vocabulário, as crianças apresentaram três tipos de respostas: produziram o nome esperado (designação por vocábulo usual – DVU), não emitiram nenhuma expressão oral ou disseram “não sei” (não designação – ND) e produziram um outro nome que

não o esperado (processo de substituição – PS), conforme o descrito por BEFI-LOPES (2000).

Para essa pesquisa, apenas o valor de DVU (designação por vocábulo usual) foi considerado e foram classificados como adequados os seguintes resultados em números absolutos: criança de três anos com valor de DVU maior a 33; valor de DVU maior a 47 aos quatro anos e DVU superior a 61 aos cinco anos de idade (BEFI-LOPES, 2002). Crianças que obtiveram um valor de designação por vocábulo usual igual ou abaixo do descrito falharam na prova.

A indicação de que os dados fossem apresentados em números absolutos decorre da necessidade estatística de trabalharmos com o mínimo esperado para cada criança e não com a média geral (percentual).

4.3. Queixa das educadoras: A análise dos resultados, obtidos pelas provas de fonologia e de vocabulário, permitiu verificar o desempenho de cada uma das crianças avaliadas nesses segmentos da linguagem. Os resultados obtidos foram comparados às queixas (ou ausência de queixa) das educadoras.

Essa comparação permitiu verificar a influência da fonologia e do vocabulário das crianças na percepção das educadoras.

Além de se verificar a presença ou ausência de queixas, considerou-se, também, a natureza dessas. Os relatos das educadoras foram divididos em três categorias aqui apresentadas: queixa referente à expressão; queixa referente à funcionalidade e queixa referente a outros aspectos.

4.4. Análise estatística: Para este trabalho foi utilizada uma técnica paramétrica que compara se a proporção de respostas de duas determinadas variáveis e/ou seus níveis é estatisticamente significativa. Essa técnica é o **TESTE DE IGUALDADE DE DUAS PROPORÇÕES**. Assim trabalhou-se com as seguintes hipóteses:

$$\begin{cases} H_0 : p_1 = p_2 \\ H_1 : p_1 \neq p_2 \end{cases}$$

Para a realização desse teste deve-se calcular $f_1 = \frac{x_1}{n_1}$, $f_2 = \frac{x_2}{n_2}$ e

$\hat{p} = \frac{x_1 + x_2}{n_1 + n_2}$. Com isso é possível calcular a estatística teste.

$$Z_{cal} = \frac{f_1 - f_2}{\sqrt{\hat{p}(1-\hat{p})\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

Dessa forma, conclui-se que:

- Se $-Z_{\frac{\alpha}{2}} \leq Z_{cal} \leq Z_{\frac{\alpha}{2}}$, não se pode rejeitar H_0 , isto é, a um determinado risco α , diz-se que não existe diferença entre as proporções.
- Se $Z_{cal} > Z_{\frac{\alpha}{2}}$ ou $Z_{cal} < -Z_{\frac{\alpha}{2}}$, rejeita-se H_0 , concluindo-se, com risco α , que há diferença entre as proporções.

O resultado de cada comparação possui uma estatística chamada de **p-valor**, que auxilia na conclusão sobre o teste realizado. Caso esse valor seja maior que o nível de significância adotado (erro ou α), pode-se concluir que a H_0 (a hipótese nula) é a hipótese verdadeira, caso contrário fica-se com H_1 , a hipótese alternativa.

Para esse trabalho foi estabelecido um nível de significância de 0,07 (7%), um pouco acima do usual (5%). Esse nível de significância se deu em razão de haver baixa amostragem para algumas análises.

Os p-valores considerados estatisticamente significativos perante o nível de significância adotado foram marcados com o sinal *. Já os p-valores que, por estarem próximos do limite de aceitação, foram considerados com tendência a serem significativos foram marcados com o sinal #.

A partir desse momento, apresentamos os resultados obtidos através das provas de fonologia e de vocabulário das 123 crianças e das colocações feitas pelas sete educadoras.

Para melhor compreensão dos resultados, estes serão apresentados em quatro etapas: G1, G2, G3 e população total.

Os dados foram submetidos a tratamento estatístico.

1. G1 (crianças de 3;0 a 3;11 anos de idade)

Quadro 1: Desempenho geral do G1.

Criança	Idade	Falhou em alguma das provas	Não falhou em nenhuma das provas
G1.1m	3,0	X	
G1.2m	3,0		X
G1.3m	3,1	X	
G1.4m	3,1		X
G1.5m	3,2		X
G1.6m	3,2	X	
G1.7 m	3,3		X
G1.8 m	3,3		X
G1.9m	3,4	X	
G1.10m	3,5	X	
G1.11m	3,6		X
G1.12m	3,7	X	
G1.13m	3,7		X
G1.14m	3,8		X
G1.15m	3,8	X	
G1.16m	3,8	X	
G1.17m	3,9		X
G1.18m	3,9	X	
G1.19m	3,9	X	
G1.20m	3,11		X
G1.21f	3,1	X	
G1.22f	3,1		X
G1.23f	3,1	X	
G1.24f	3,2	X	
G1.25f	3,2	X	
G1.26f	3,2		X
G1.27f	3,2		X
G1.28f	3,3		X
G1.29f	3,3		X
G1.30f	3,4	X	
G1.31f	3,4		X
G1.32f	3,4		X
G1.33f	3,5		X
G1.34f	3,6	X	
G1.35f	3,7		X
G1.36f	3,8		X
G1.37f	3,8		X
G1.38f	3,8	X	
G1.39f	3,10	X	
G1.40f	3,11		X
G1.41f	3,11		X
G1.42f	3,11		X
N=42	Média=3,4		

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 2: Quantidade de provas nas quais as crianças do G1 falharam.

Criança	Idade	Uma prova (Vocabulário ou Fonologia)	Duas provas (Vocabulário e Fonologia)	Normal
G1.1m	3,0		X	
G1.2m	3,0			X
G1.3m	3,1		X	
G1.4m	3,1			X
G1.5m	3,2			X
G1.6m	3,2	X		
G1.7 m	3,3			X
G1.8 m	3,3			X
G1.9m	3,4		X	
G1.10m	3,5	X		
G1.11m	3,6			X
G1.12m	3,7	X		
G1.13m	3,7			X
G1.14m	3,8			X
G1.15m	3,8	X		
G1.16m	3,8	X		
G1.17m	3,9			X
G1.18m	3,9		X	
G1.19m	3,9	X		
G1.20m	3,11			X
G1.21f	3,1	X		
G1.22f	3,1			X
G1.23f	3,1		X	
G1.24f	3,2		X	
G1.25f	3,2	X		
G1.26f	3,2			X
G1.27f	3,2			X
G1.28f	3,3			X
G1.29f	3,3			X
G1.30f	3,4		X	
G1.31f	3,4			X
G1.32f	3,4			X
G1.33f	3,5			X
G1.34f	3,6	X		
G1.35f	3,7			X
G1.36f	3,8			X
G1.37f	3,8			X
G1.38f	3,8	X		
G1.39f	3,10	X		
G1.40f	3,11			X
G1.41f	3,11			X
G1.42f	3,11			X
N=42	Média=3,4			

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 3: Provas em que as crianças do G1 falharam.

Criança	Idade	Vocabulário	Fonologia	Vocabulário e Fonologia	Normal
G1.1m	3,0			X	
G1.2m	3,0				X
G1.3m	3,1			X	
G1.4m	3,1				X
G1.5m	3,2				X
G1.6m	3,2		X		
G1.7 m	3,3				X
G1.8 m	3,3				X
G1.9m	3,4			X	
G1.10m	3,5		X		
G1.11m	3,6				X
G1.12m	3,7		X		
G1.13m	3,7				X
G1.14m	3,8				X
G1.15m	3,8		X		
G1.16m	3,8		X		
G1.17m	3,9				X
G1.18m	3,9			X	
G1.19m	3,9		X		
G1.20m	3,11				X
G1.21f	3,1	X			
G1.22f	3,1				X
G1.23f	3,1			X	
G1.24f	3,2			X	
G1.25f	3,2		X		
G1.26f	3,2				X
G1.27f	3,2				X
G1.28f	3,3				X
G1.29f	3,3				X
G1.30f	3,4			X	
G1.31f	3,4				X
G1.32f	3,4				X
G1.33f	3,5				X
G1.34f	3,6		X		
G1.35f	3,7				X
G1.36f	3,8				X
G1.37f	3,8				X
G1.38f	3,8		X		
G1.39f	3,10	X			
G1.40f	3,11				X
G1.41f	3,11				X
G1.42f	3,11				X
N=42	Média=3,4				

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 4: Distribuição das queixas das educadoras em relação ao G1 conforme sua natureza e em relação ao desempenho nas provas.

Criança	Prova em que falhou	Queixa referente à expressão.	Queixa referente à funcionalidade.	Queixa referente a "outros".
G1.1m	Fonologia e Vocabulário	"Fala igual bebê."		
G1.3m	Fonologia e Vocabulário		"Só entendo 'mamãe' e neném'."	
G1.5m		"Puxa o 'r'."		
G1.8m				"Não sei se tem alguma coisa a ver, mas ele baba muito."
G1.9m	Fonologia e Vocabulário		"É muito quieto, faz gesto com a cabeça."	
G1.10m	Fonologia	"Não sei explicar direito; parece que ele tem a língua presa."		
G1.18m	Fonologia e Vocabulário	"Tem dificuldade de pronunciar as palavras."		
G1.20m			"Confuso para se expressar; não consegue formular uma resposta"	
G1.23f	Fonologia e Vocabulário	"Não pronuncia bem as palavras."		
G1.30f	Fonologia e Vocabulário	"Fala igual neném."		
G1.36f			"Fala muito pouco e muito baixo."	
N=11		N=06	N=04	N=01

1.1. Análise segundo a quantidade de crianças do G1 indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação.

Quadro 5: Distribuição das crianças do G1 indicadas e não indicadas pelas educadoras.

Crianças Indicadas	Crianças não indicadas
G1.1m, G1.3m, G1.5m, G1.8m, G1.9m, G1.10m, G1.18m, G1.20m, G1.23f, G1.30f, G1.36f.	G1.2m, G1.4m, G1.6m, G1.7m, G1.11m, G1.12m, G1.13m, G1.14m, G1.15m, G1.16m, G1.17m, G1.19m, G1. 21f, G1.22f, G1.24f, G1.25f, G1.26f, G1.27f, G1.28f, G1.29f, G1.31f, G1.32f, G1.33f, G1.34f, G1.35f, G1.37f, G1.38f, G1.39f, G1.40f, G1.41f, G1.42f.
N=11	N=31

Tabela1. Proporção de crianças indicadas e não indicadas.

Não Indicadas		Indicadas		p-valor
N	%	N	%	
31	73,8%	11	26,2%	<0,001*

Das 42 crianças do G1, 11 (26,2%) foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação. Podemos notar, observando a tabela 1, que existe uma diferença proporcional estatisticamente significativa entre os indicados e não indicados, sendo que encontramos uma maior proporção de não indicados.

1.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças do G1.

3.2.1. Crianças indicadas.

Das crianças indicadas, G1.1m, G1.3m, G1.9m, G1.10m, G1.18m, G1.23f e G1.30f obtiveram desempenho aquém do esperado em alguma das

provas realizadas (fonologia e/ou vocabulário). Já G1.5m, G1.8m, G1.20m e G1.36f não falharam em nenhum dos testes (conforme quadro 1).

Tabela 2. Comparação entre a proporção de crianças indicadas do G1 falharam e que não falharam nas provas.

G1 indicadas	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
Indicadas	7	63,6%	4	36,4%	0,201

Os dados da tabela 2 nos indicam que, apesar de ser maior o número de crianças que falharam em, pelo menos, uma das provas entre aquelas indicadas pelas educadoras, essa diferença não é proporcionalmente significativa.

1.2.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças que não foram indicadas por suas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, G1.6m, G1.12m, G1.15m, G1.16m, G1.19m, G1.21f, G1.24f, G1.25f, G1.34f, G1.38f e G1.39f falharam em, pelo menos, uma das provas realizadas (conforme quadro 1).

Tabela 3. Comparação entre a proporção de crianças não indicadas do G1 que falharam e que não falharam nas provas.

G1 não indicadas	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	11	35,5%	20	64,5%	0,022*

Os dados da tabela 3 indicam que, para as crianças do G1 que não foram indicadas pelas educadoras, o número de sujeitos que não falharam em nenhuma das provas foi maior e estatisticamente significativo.

1.2.3. Todas as crianças do G1.

Considerando todos os sujeitos do G1 temos que, um total de 18 crianças, não obtiveram desempenho satisfatório em alguma das provas realizadas.

Tabela 4. Comparação entre a proporção de crianças do G1 que falharam e que não falharam nas provas.

G1 total	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	18	42,9%	24	57,1%	0,190

A partir dos dados da tabela 4, verificamos não haver diferença proporcionalmente significativa entre o número de crianças que falharam em alguma das provas e o número de crianças que não falharam em nenhuma das provas quando considerado todo o grupo.

1.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças do G1 falharam.

1.3.1. Crianças indicadas.

Entre as crianças indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, G1.1m, G1.3m, G1.9m, G1.18m, G1.23f e G1.30f falharam nas duas provas realizadas, G1.10m falhou em apenas uma das provas e G1.5m, G1.8m, G1.20m e G2.36f não falharam em nenhuma das provas (conforme quadro 2).

Tabela 5. Comparação entre a proporção de crianças do G1 indicadas pelas educadoras que falharam em uma ou nas duas provas.

G1 indicadas	N	%
Vocabulário e Fonologia	6	85,7%
Vocabulário ou Fonologia	1	14,3%
p-valor	0,008*	

A tabela 5 exibe a proporção de crianças do G1 que falharam em apenas uma das provas, de crianças que falharam nas duas provas e o p-valor dessa comparação.

Verificamos que, entre a crianças indicadas do G1, o número de crianças que falharam nas duas provas realizadas foi maior e estatisticamente significativa.

1.3.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças não indicadas pelas educadoras e que apresentaram desempenho não satisfatório em alguma das provas realizadas, temos que G1.6m, G1.12m, G1.15m, G1.16m, G1.19m, G1.21f, G1.25f, G1.34f, G1.38f e G1.39f falharam em apenas uma das provas e G1.24f falhou nas duas provas realizadas (conforme quadro 2).

Tabela 6. Comparação entre a proporção de crianças não indicadas do G1 que falharam em uma e nas duas provas.

G1 não indicadas	N	%
Vocabulário e Fonologia	01	9,1%
Vocabulário ou Fonologia	10	90,9%
p-valor	<0,001*	

A tabela 6 exibe a proporção e o p-valor de crianças do G1 que não foram indicadas pelas educadoras e que falharam em uma ou nas duas provas a que foram submetidas.

Entre as crianças não indicadas, a quantidade de crianças que falharam em somente uma das provas foi maior e estatisticamente significativa, ao contrário do observado entre as crianças indicadas.

1.3.3. Todas as crianças do G1.

Quando consideramos todo o G1, encontramos um total de sete crianças que falharam nas duas provas e um total de 11 crianças que falharam em apenas uma das provas realizadas (conforme quadro 2).

Tabela 7. Comparação entre a proporção de crianças do G1 que falharam em uma e nas duas provas.

G1 total	N	%
Vocabulário e Fonologia	07	38,9%
Vocabulário ou Fonologia	11	61,1%
p-valor	0,182	

A tabela 7 traz a proporção e o p-valor da comparação entre as crianças do G1 que falharam em uma e as que falharam nas duas provas realizadas.

Os resultados indicam não haver diferença estatisticamente significativa entre o número de crianças do G1 que falharam em fonologia ou vocabulário e as que falharam em fonologia e vocabulário.

1.4. Análise segundo o desempenho das crianças do G1 nas provas de vocabulário e fonologia.

1.4.1. Crianças indicadas.

Entre as 11 crianças do G1 que foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, seis falharam nas provas de fonologia e de vocabulário (G1.1m, G1.3m, G1.9m, G1.18m, G1.23f e G1.30f), uma falhou na prova de fonologia (G1.10m) e quatro obtiveram resultados considerados como adequados nas duas provas (G1.5m, G1.8m, G1.20m e G1.36f) – conforme quadro 3.

Tabela 8. Crianças indicadas do G1: p-valor da comparação entre as ocorrências de falha nas provas.

G1 Indicadas	N	%
Fonologia	1	14,3%
Vocabulário e Fonologia	6	85,7%
p-valor		0,008*

A tabela 8 exibe o p-valor da comparação e a proporção de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças indicadas do G1.

Entre as crianças indicadas e que falharam em alguma das provas, o número de sujeitos que falharam em vocabulário e fonologia foi maior e estatisticamente significativa.

1.4.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças do G1 que não foram indicadas por suas educadoras como tendo dificuldade de comunicação, 11 falharam em pelo menos uma das provas realizadas. Uma criança falhou nas duas provas (G1.24f), duas obtiveram resultados insatisfatórios na prova de vocabulário (G1. 21f e G1.39f)

e oito falharam em fonologia (G1.6m, G1.12m, G1.15m, G1.16m, G1.19m, G1.25f, G1.34f e G1.38f) – conforme quadro 3.

O quadro 6 exibe a proporção de falha nas provas de fonologia e vocabulário entre as crianças do G1 não indicadas pelas educadoras.

Quadro 6: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G1 não indicadas pelas educadoras.

G1 não indicadas	N	%
Fonologia	8	72,7%
Vocabulário	2	18,2%
Vocabulário e Fonologia	1	9,1%

Tabela 9. Crianças não indicadas do G1: p-valores das comparações entre as ocorrências de falha nas provas.

G1 Não Indicadas	Fonologia	Vocabulário e Fonologia
Vocabulário e Fonologia	0,002*	
Vocabulário	0,010*	0,534

p-valores

A tabela 9 traz os p-valores das comparações realizadas a cada duas das três possibilidades de falha: fonologia e vocabulário, fonologia, vocabulário. Entre as crianças do G1 que não foram indicadas pelas educadoras, mas que falharam em alguma das provas, foi maior e estatisticamente significativa a ocorrência de falha na prova de fonologia.

1.4.3.Todas as crianças do G1.

O número e a proporção de crianças do G1 que falharam nas provas de fonologia, vocabulário e nas duas encontram-se no quadro 7.

Quadro 7: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G1.

G1 total	N	%
Fonologia	9	50,0%
Vocabulário	2	11,1%
Vocabulário e Fonologia	7	38,9%

Tabela 10. Crianças do G1: p-valores das comparações entre as ocorrências de falha nas provas.

G1 total	Fonologia	Vocabulário
Vocabulário	0,011*	
Vocabulário e Fonologia	0,502	0,054*

p-valores

A tabela 10 exibe os p-valores das comparações realizadas entre as possibilidades de falha nas provas, duas a duas.

Verificamos que, quando consideramos todo o G1, a prova de fonologia se apresenta como tendo a maior incidência de falha, no entanto, só há diferença estatisticamente significativa entre o número de crianças que falharam em fonologia em relação ao número de crianças que falharam em vocabulário. A quantidade de crianças que falharam nas duas provas também foi maior e estatisticamente significativa do que a quantidade de crianças que falharam apenas em vocabulário.

1.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G1.

Das 11 queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G1, seis foram referentes à expressão (G1.1m, G1.5m, G1.10m, G1.18m, G1.23f e G1.30f), quatro foram referentes à funcionalidade (G1.3m, G1.9m,

G1.20m e G1.36f) e uma a outros aspectos que não os anteriores (G1.8m) - conforme quadro 4.

O quadro 8 exibe a proporção de ocorrência para cada uma das queixas das educadoras.

Quadro 8: Ocorrência das queixas das educadoras em relação ao G1 segundo sua natureza.

G1	N	%
expressão	6	54,5%
funcionalidade	4	36,4%
outros	1	9,1%

Tabela 11. G1: p-valores da comparação entre as ocorrências das queixas das educadoras conforme sua natureza.

G1	expressão	funcionalidade
funcionalidade	0,392	
outros	0,022*	0,127

p-valores

Verificamos que no G1, a queixa referida com a maior proporção foi a queixa referente à expressão. No entanto, quando comparadas duas a duas, temos que essa queixa (expressão) só foi estatisticamente diferente da queixa referente a "outros".

1.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G1 nas provas de vocabulário e fonologia.

As educadoras fizeram seis queixas referentes à expressão das crianças e, destas, quatro crianças falharam em vocabulário e fonologia (G1.1m,

G1.18m, G1.23f e G1.30f), uma criança falhou em fonologia (G1.10m) e uma não falhou em nenhuma das provas (G1.5m). Das quatro crianças a quem foram remetidas queixas referentes à funcionalidade, duas falharam nas duas provas (G1.3m e G1.9m) e duas apresentaram desempenho satisfatório nas duas provas (G1.20m e G1.36f). Por fim, a única queixa referente a outros foi dirigida a uma criança que não falhou em nenhuma das provas (G1.8m) - conforme quadro 4.

No quadro 9 estão apresentados em números o desempenho das crianças do G1 nas provas de fonologia e de vocabulário em relação à natureza das queixas que lhe foram atribuídas.

Quadro 9: Natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G1 nas provas de vocabulário e fonologia.

G1	expressão		funcionalidade		outros	
	N	%	N	%	N	%
Fonologia	1	16,7%	0	0,0%	0	0,0%
Normal	1	16,7%	2	50,0%	1	100,0%
Vocabulário e Fonologia	4	66,7%	2	50,0%	0	0,0%
Vocabulário	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 12. P-valores da relação entre a natureza da queixa e o desempenho das crianças do G1 nas provas de fonologia e de vocabulário.

G1		Fonologia	Normal	Vocabulário e Fonologia
expressão	Normal	1,000		
	Vocabulário e Fonologia	0,079#	0,079#	
	Vocabulário	0,296	0,296	0,014*
funcionalidade	Normal	0,102#		
	Vocabulário e Fonologia	0,102#	1,000	
	Vocabulário	- x -	0,102#	0,102#
outros	Normal	0,157		
	Vocabulário e Fonologia	- x -	0,157	
	Vocabulário	- x -	0,157	- x -

p-valores

Para cada tipo de queixa, comparamos, dois a dois, todos os possíveis resultados encontrados nos testes: falha em fonologia, falha em vocabulário, falha nas duas provas ou desempenho dentro dos padrões da normalidade em vocabulário e fonologia. A tabela 12 exibe os p-valores dessas comparações.

Podemos notar que, entre as seis crianças sobre quem as educadoras fizeram queixas referentes à expressão, houve uma maior ocorrência de falha nas duas provas realizadas, porém, essa diferença se torna significativa apenas quando comparamos o número de crianças que falharam em vocabulário e fonologia com o número de crianças que falharam apenas em vocabulário, que foi igual a zero.

Entre as quatro crianças a quem foram atribuídas queixas relacionadas à funcionalidade, não houve diferença significativa entre os possíveis resultados encontrados nas provas de vocabulário e de fonologia. Apenas há uma tendência estatisticamente significativa de que, tanto a falha nas duas provas quanto o desempenho considerado normal, sejam proporcionalmente mais ocorrentes do que a falha em apenas uma das provas (fonologia ou vocabulário).

A única queixa referente a outros aspectos que não os anteriores foi dirigida a uma criança que apresentou desempenho satisfatório nas provas e, por se tratar de um único sujeito, não foi possível realizar análise comparativa.

2. G2 (crianças de 4;0 a 4;11 anos de idade)

Quadro 10: Desempenho geral do G2.

Sujeito	Idade	Falhou em alguma das provas	Não falhou em nenhuma das provas
G2.1m	4,0	X	
G2.2m	4,0		X
G2.3m	4,1	X	
G2.4m	4,1	X	
G2.5m	4,1		X
G2.6m	4,2	X	
G2.7m	4,2		X
G2.8m	4,2	X	
G2.9m	4,3		X
G2.10m	4,3		X
G2.11m	4,4		X
G2.12m	4,4		X
G2.13m	4,4		X
G2.14m	4,4	X	
G2.15m	4,5	X	
G2.16m	4,5	X	
G2.17m	4,5		X
G2.18m	4,7		X
G2.19m	4,7		X
G2.20m	4,11	X	
G2.21f	4,0	X	
G2.22f	4,0		X
G2.23f	4,0	X	
G2.24f	4,1	X	
G2.25f	4,2		X
G2.26f	4,3		X
G2.27f	4,3	X	
G2.28f	4,3		X
G2.29f	4,4		X
G2.30f	4,4		X
G2.31f	4,5		X
G2.32f	4,5		X
G2.33f	4,5		X
G2.34f	4,5		X
G2.35f	4,5		X
G2.36f	4,6	X	
G2.37f	4,8		X
G2.38f	4,9	X	
G2.39f	4,9		X
G2.40f	4,11	X	
N=40	Média=4.3		

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 11: Quantidade de provas nas quais as crianças do G2 falharam.

Sujeito	Idade	Uma prova (Vocabulário ou Fonologia)	Duas provas (Vocabulário e Fonologia)	Normal
G2.1m	4,0	X		
G2.2m	4,0			X
G2.3m	4,1	X		
G2.4m	4,1	X		
G2.5m	4,1			X
G2.6m	4,2		X	
G2.7m	4,2			X
G2.8m	4,2		X	
G2.9m	4,3			X
G2.10m	4,3			X
G2.11m	4,4			X
G2.12m	4,4			X
G2.13m	4,4			X
G2.14m	4,4	X		
G2.15m	4,5	X		
G2.16m	4,5	X		
G2.17m	4,5			X
G2.18m	4,7			X
G2.19m	4,7			X
G2.20m	4,11	X		
G2.21f	4,0	X		
G2.22f	4,0			X
G2.23f	4,0		X	
G2.24f	4,1	X		
G2.25f	4,2			X
G2.26f	4,3			X
G2.27f	4,3	X		
G2.28f	4,3			X
G2.29f	4,4			X
G2.30f	4,4			X
G2.31f	4,5			X
G2.32f	4,5			X
G2.33f	4,5			X
G2.34f	4,5			X
G2.35f	4,5			X
G2.36f	4,6	X		
G2.37f	4,8			X
G2.38f	4,9		X	
G2.39f	4,9			X
G2.40f	4,11		X	
N=40	Média=4.3			

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 12: Provas em que as crianças do G2 falharam.

Sujeito	Idade	Vocabulário	Fonologia	Vocabulário e Fonologia	Normal
G2.1m	4,0	X			
G2.2m	4,0				X
G2.3m	4,1		X		
G2.4m	4,1	X			
G2.5m	4,1				X
G2.6m	4,2			X	
G2.7m	4,2				X
G2.8m	4,2			X	
G2.9m	4,3				X
G2.10m	4,3				X
G2.11m	4,4				X
G2.12m	4,4				X
G2.13m	4,4				X
G2.14m	4,4		X		
G2.15m	4,5	X			
G2.16m	4,5	X			
G2.17m	4,5				X
G2.18m	4,7				X
G2.19m	4,7				X
G2.20m	4,11		X		
G2.21f	4,0		X		
G2.22f	4,0				X
G2.23f	4,0			X	
G2.24f	4,1		X		
G2.25f	4,2				X
G2.26f	4,3				X
G2.27f	4,3		X		
G2.28f	4,3				X
G2.29f	4,4				X
G2.30f	4,4				X
G2.31f	4,5				X
G2.32f	4,5				X
G2.33f	4,5				X
G2.34f	4,5				X
G2.35f	4,5				X
G2.36f	4,6	X			
G2.37f	4,8				X
G2.38f	4,9			X	
G2.39f	4,9				X
G2.40f	4,11			X	
N=40	Média=4.3				

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 13: Distribuição das queixas das educadoras em relação ao G2 conforme sua natureza e em relação ao desempenho nas provas.

Criança	Prova em que falhou	Queixa referente à expressão.	Queixa referente à funcionalidade.	Queixa referente a "outros".
G2.3m	Fonologia	"Ele tem fala de neném."		
G2.4m	Vocabulário			"Grita demais, é agitado."
G2.6m	Fonologia e Vocabulário	"Ele fala enrolado; tem uma voz rouca."		
G2.8m	Fonologia e Vocabulário	"Troca quase todas as letras por 't'."		
G2.11m			"Tem dificuldade para formular resposta."	
G2.14m	Fonologia	"Acho que é mimo; fala com voz de bebê."		
G2.20m	Fonologia	"Não fala 't'."		
G2.21f	Fonologia		"Ela não fala." (no sentido de ser muito quieta)	
G2.23f	Fonologia e Vocabulário		"Fala baixo e não completa a frase; aponta."	
G2.40f	Fonologia e Vocabulário		"Conversa pouco, é tímida."	
N=10		N=05	N=04	N=01

2.1. Análise segundo a quantidade de crianças do G2 indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação.

Quadro 14: Distribuição das crianças do G2 indicadas e não indicadas pelas educadoras

Crianças Indicadas	Crianças não indicadas
G2.3m, G2.4m, G2.6m, G2.8m, G2.11m, G2.14m, G2.20m, G2.21f, G2.23f, G2.40f.	G2.1m, G2.2m, G2.5m, G2.7m, G2.9m, G2.10m, G2.12m, G2.13m, G2.15m, G2.16m, G2.17m, G2.18m, G2.19m, G2.22f, G2.24f, G2.25f, G2.26f, G2.27f, G2.28f, G2.29f, G2.30f, G2.31f, G2.32f, G2.33f, G2.34f, G2.35f, G2.36f, G2.37f, G2.38f, G2.39f.
N=10	N=30

Tabela 13. Proporção das crianças indicadas e não indicadas

Não Indicadas		Indicadas		p-valor
N	%	N	%	
30	75,0%	10	25,0%	<0,001*

Das 40 crianças do G2, dez (25,0%) foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação. Podemos notar, observando a tabela 10, que existe uma diferença proporcional estatisticamente significativa entre os indicados e os não indicados, havendo uma maior proporção de não indicados.

2.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças do G2.

2.2.1. Crianças indicadas.

Das crianças indicadas, G2.3m, G2.4m, G2.6m, G2.8m, G2.14m, G2.20m, G2.21f, G2.23f e G2.40f obtiveram desempenho considerado insatisfatório em fonologia e/ou vocabulário. Já G2.11m não falhou em nenhuma das provas (conforme quadro 10).

Tabela 14. Comparação entre a proporção de crianças indicadas do G2 que falharam e que não falharam nas provas.

G2 indicadas	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	9	90,0%	1	10,0%	<0,001*

Os dados da tabela 14 nos indicam que há uma diferença estatisticamente significativa entre as crianças do G2 que falharam em pelo menos alguma das provas e aquelas que não falharam em nenhuma das provas, havendo uma maior proporção das primeiras.

2.2.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças não indicadas por suas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, G2.1m, G2.15m, G2.16m, G2.24f, G2.27f, G2.36f, e G2.38f falharam em alguma das provas realizadas (conforme quadro 10).

Tabela 15. Comparação entre a proporção de crianças não indicadas do G2 que falharam e que não falharam nas provas.

G2 Não indicadas	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	7	23,3%	23	76,7%	<0,001*

Os dados da tabela 15 indicam que, para as crianças do G2 que não foram indicadas pelas educadoras, o número de sujeitos que não falharam em nenhuma das provas foi maior e estatisticamente significativa.

2.2.3. Todas as crianças do G2.

Tabela 16. Comparação entre a proporção de crianças do G2 que falharam e que não falharam nas provas.

G2 total	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	16	40,0%	24	60,0%	0,064*

A partir dos dados da tabela 16 verificamos que, para o G2, existe uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças que não falharam em nenhuma das provas.

2.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças do G2 falharam.

2.3.1. Crianças indicadas.

Entre as crianças indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, G2.3m, G2.4m, G2.14m, G2.20m e G2.21f falharam em apenas uma das provas realizadas; G2.6m, G2.8m, G2.23f e G2.40f falharam em fonologia e vocabulário e, por fim, G2.11m não falhou em nenhuma das provas (conforme quadro 11).

Tabela 17. Comparação entre a proporção de crianças indicadas do G2 que falharam em uma e nas duas provas.

G2 indicadas	N	%
Vocabulário e Fonologia	4	44,4%
Vocabulário ou Fonologia	5	55,6%
p-valor	0,637	

A tabela 17 exhibe o número de crianças do G2 que falharam em apenas uma das provas, de crianças que falharam nas duas provas e o p-valor da comparação entre as duas situações.

Podemos observar que, entre as crianças indicadas do G2, não houve diferença estatisticamente significativa entre a proporção de crianças que falharam em apenas uma das provas e de crianças que falharam nas duas provas.

2.3.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças não indicadas pelas educadoras e que falharam em alguma das provas temos que G2.1m, G2.15m, G2.16m, G2.24f, G2.27f e G2.36f falharam em fonologia ou vocabulário e G2.38f falhou em vocabulário e fonologia.

Tabela 18. Comparação entre a proporção de crianças não indicadas do G2 que falharam em uma e nas duas provas.

G2 não indicadas	N	%
Vocabulário e Fonologia	1	14,3%
Vocabulário ou Fonologia	6	85,7%
p-valor	0,008*	

A tabela 18 traz a proporção de crianças que não foram indicadas pelas educadoras e que falharam em uma ou nas duas provas realizadas, e o p-valor da comparação entre essas situações.

Entre as crianças não indicadas, a quantidade de crianças que falharam em somente uma das provas foi maior e estatisticamente significativa.

2.3.3. Todas as crianças do G2.

Considerando toda a população do G2, temos um total de 11 crianças que falharam em fonologia ou vocabulário e cinco que falharam em fonologia e vocabulário (conforme quadro 11).

Tabela 19. Comparação entre a proporção de crianças do G2 que falharam em uma e nas duas provas.

G2 total	N	%
Vocabulário e Fonologia	5	31,3%
Vocabulário ou Fonologia	11	68,8%
p-valor	0,034*	

A tabela 19 exibe a proporção de crianças que falharam em uma ou nas duas provas realizadas e o p-valor da comparação entre as duas situações.

Os resultados indicam haver uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças que falharam em apenas uma das provas (vocabulário ou fonologia), quando considerada a população total do G2.

2.4. Análise segundo o desempenho das crianças do G2 nas provas de vocabulário e fonologia.

2.4.1. Crianças indicadas.

Das dez crianças indicadas pelas educadoras, uma falhou na prova de vocabulário (G2.4m), quatro falharam em fonologia (G2.3m, G2.14m, G2.20m e G2.21), quatro falharam nas duas provas (G2.6m, G2.8m, G2.23f e G2.40f) e uma apresentou bom desempenho nas duas provas (G2.11m) – conforme quadro 12.

O quadro 15 traz a proporção de falha nas provas de fonologia e de vocabulário entre as crianças indicadas do G2.

Quadro 15: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G2 indicadas pelas educadoras.

G2 indicadas	N	%
Fonologia	4	44,4%
Vocabulário	1	11,1%
Vocabulário e Fonologia	4	44,4%

Tabela 20. Crianças indicadas do G2: p-valores das comparações entre as ocorrências de falha nas provas.

G2 Indicadas	Fonologia	Vocabulário e Fonologia
Vocabulário e Fonologia	1,000	
Vocabulário	0,114#	0,114#

p-valores

Comparamos, a cada duas, a proporção de crianças do G2 indicadas pelas educadoras e que falharam em vocabulário, fonologia e nas duas provas. A tabela 20 traz os p-valores dessas comparações.

Não existe diferença proporcional estatisticamente significativa entre o número de crianças que falharam em fonologia, vocabulário e em fonologia e vocabulário. Apesar de as falhas em fonologia e nas duas provas terem sido mais freqüentes do que a falha em vocabulário, os p-valores dessas comparações apenas tendem a ser significativos.

2.4.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças do G2 que não foram indicadas por suas educadoras como tendo dificuldade de comunicação, sete falharam em alguma das provas.

Quatro crianças falharam em vocabulário (G2.1m, G2.15m, G2.16m e G2.36f), duas em fonologia (G2.24f e G2.27f) e uma falhou nas duas provas (G2.38f) – conforme quadro 12.

O quadro 16 exibe a proporção de falha nas provas de fonologia e vocabulário entre as crianças do G2 não indicadas pelas educadoras.

Quadro 16: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G2 não indicadas pelas educadoras.

G2 não indicadas	N	%
Fonologia	2	28,6%
Vocabulário	4	57,1%
Vocabulário e Fonologia	1	14,3%

Tabela 21. Crianças não indicadas do G2: p-valores das comparações entre as ocorrências de falha nas provas.

G2 Não Indicadas	Fonologia	Vocabulário e Fonologia
Vocabulário e Fonologia	0,515	
Vocabulário	0,280	0,094#

p-valores

Comparamos, a cada duas, a proporção de crianças do G2 não indicadas pelas educadoras e que falharam em vocabulário, fonologia e nas duas provas. A tabela 21 traz os p-valores dessas comparações.

Verificamos que não existe diferença estatisticamente significativa entre a quantidade de crianças que falharam em vocabulário, fonologia ou nas duas provas. Apenas quando comparamos a proporção de crianças que falharam em vocabulário com a proporção de crianças que falharam nas duas provas é que encontramos um p-valor que tende a ser significativo, uma vez o número de crianças que falharam em vocabulário foi maior.

2.4.3. Todas as crianças do G2.

O número e a proporção de crianças do G2 que falharam nas provas de fonologia, de vocabulário e em ambas encontram-se no quadro 17.

Quadro 17: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G2.

G2 total	N	%
Fonologia	6	37,5%
Vocabulário	5	31,3%
Vocabulário e Fonologia	5	31,3%

Tabela 22. Crianças do G2: p-valores das comparações entre as ocorrências de falha nas provas.

G2 total	Fonologia	Vocabulário
Vocabulário	0,710	
Vocabulário e Fonologia	0,710	1,000

p-valores

Comparamos, a cada duas, a proporção de crianças do G2 que falharam em vocabulário, fonologia e nas duas provas. A tabela 22 traz os p-valores dessas comparações.

Em relação ao G2 notamos que não houve diferença significativa entre a proporção de crianças que falharam em fonologia, vocabulário e nas duas.

2.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G2.

Das dez queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G2, cinco foram referentes à expressão das crianças (G2.3m, G2.6m, G2.8m, G2.14m e G2.20m), quatro referentes à funcionalidade da comunicação (G2.11m, G2.21f, G2.23f, G2. 40f) e uma foi referente a outros aspectos que não os anteriores (G2.4m) - conforme quadro 13.

No quadro 18 são exibidas as proporções dos três diferentes tipos de queixa: expressão, funcionalidade e outros.

Quadro 18: Ocorrência das queixas das educadoras em relação ao G2 segundo sua natureza.

G2	N	%
expressão	5	50,0%
funcionalidade	4	40,0%
outros	1	10,0%

Tabela 23. G2: p-valores da comparação entre as ocorrências das queixas das educadoras conforme sua natureza.

G2	expressão	funcionalidade
funcionalidade	0,653	
outros	0,051*	0,121

p-valores

Na tabelas 23 estão os p-valores das comparações realizadas entre as ocorrências das queixas.

Podemos perceber que, apesar da queixa referente à expressão ser a mais ocorrente, só há uma diferença estatisticamente significativa quando comparada à queixa referente a outros aspectos.

2.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G2 nas provas de vocabulário e fonologia.

Foram cinco as queixas realizadas referentes à expressão e, dessas crianças, duas falharam nas provas de fonologia e de vocabulário (G2.6m e G2.8m) e três apresentaram alteração em fonologia (G2.3m, G2.14m e G2.20m). Quatro queixas foram referentes à funcionalidade da comunicação e, dessas, duas crianças apresentaram alteração nas duas provas (G2.23f e G2.40f), uma apresentou alteração em fonologia (G2.21f) e uma criança obteve resultado adequado nas duas provas realizadas (G2.11m). Por fim, a única criança a quem foi dirigida uma queixa referente a outros aspectos comunicativos (G2.4m), falhou somente na prova de vocabulário (conforme quadro 13).

O quadro 19 traz a relação existente entre a natureza da queixa e o desempenho das crianças do G2 nas provas de fonologia e de vocabulário.

Quadro 19: Natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G2 nas provas de vocabulário e fonologia.

G2	expressão		funcionalidade		outros	
	N	%	N	%	N	%
Fonologia	3	60,0%	1	25,0%	0	0,0%
Normal	0	0,0%	1	25,0%	0	0,0%
Vocabulário e Fonologia	2	40,0%	2	50,0%	0	0,0%
Vocabulário	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%

Tabela 24. P-valores da relação entre a natureza da queixa e o desempenho das crianças do G2 nas provas de vocabulário e fonologia.

G2		Fonologia	Normal	Vocabulário e Fonologia
expressão	Normal	0,038*		
	Vocabulário e Fonologia	0,527	0,114#	
	Vocabulário	0,038*	- x -	0,114#
funcionalidade	Normal	1,000		
	Vocabulário e Fonologia	0,465	0,465	
	Vocabulário	0,285	0,285	0,102#
outros	Normal	- x -		
	Vocabulário e Fonologia	- x -	- x -	
	Vocabulário	0,157	0,157	0,157

p-valores

Para cada tipo de queixa, comparamos, dois a dois, todos os possíveis resultados encontrados nos testes: falha em fonologia, falha em vocabulário, falha nas duas provas ou desempenho dentro dos padrões da normalidade em vocabulário e fonologia. A tabela 24 exibe os p-valores dessas comparações.

Podemos notar que, entre as cinco crianças sobre quem as educadoras fizeram queixas referentes à expressão, houve uma ocorrência maior e estatisticamente significativa de falha na prova de fonologia, quando comparada à ocorrência de falha em vocabulário e com a ocorrência de desempenho adequado nas duas provas. O número de crianças que falharam nas duas provas foi o segundo maior, porém, não há diferença estatisticamente significativa quando comparado às outras situações; mesmo não tendo ocorrido nenhuma falha somente em vocabulário e nenhum caso de bom desempenho nas duas provas, o p-valor da comparação entre essas situações e a proporção de falha nas duas provas apenas tende a ser significativo.

Entre as quatro crianças a quem foram atribuídas queixas relacionadas à funcionalidade, não houve diferença significativa entre os possíveis resultados encontrados nas provas de vocabulário e de fonologia. Mesmo quando comparamos a quantidade de crianças que falharam nas duas provas com a

quantidade de crianças que falharam em vocabulário (zero), o p-valor obtido indica apenas uma tendência a ser significativo.

A única queixa referente a outros aspectos que não os anteriores foi dirigida a uma criança que falhou em vocabulário, porém, em se tratando de um único sujeito, não houve significância na diferença dessa situação em relação à falha de fonologia, fonologia e vocabulário ou desempenho satisfatório nas duas provas.

G3 (crianças de 5;0 a 5;11 anos de idade)

Quadro 20: Desempenho Geral do G3

Criança	Idade	Falhou em alguma das provas	Não falhou em nenhuma das provas
G3.1m	5,0		X
G3.2m	5,2		X
G3.3m	5,2		X
G3.4m	5,2		X
G3.5m	5,3		X
G3.6m	5,3	X	
G3.7m	5,3	X	
G3.8m	5,3		X
G3.9m	5,3	X	
G3.10m	5,3		X
G3.11m	5,3		X
G3.12m	5,5	X	
G3.13m	5,7		X
G3.14m	5,7		X
G3.15m	5,8		X
G3.16m	5,8	X	
G3.17m	5,9		X
G3.18m	5,10		X
G3.19m	5,10		X
G3.20m	5,11		X
G3.21f	5,0	X	
G3.22f	5,2	X	
G3.23f	5,3	X	
G3.24f	5,3		X
G3.25f	5,3	X	
G3.26f	5,4	X	
G3.27f	5,4	X	
G3.28f	5,5	X	
G3.29f	5,5	X	
G3.30f	5,5	X	
G3.31f	5,5	X	
G3.32f	5,6		X
G3.33f	5,7		X
G3.34f	5,7		X
G3.35f	5,7		X
G3.36f	5,8		X
G3.37f	5,9		X
G3.38f	5,9		X
G3.39f	5,10		X
G3.40f	5,10		X
G3.41f	5,11		X
N=41	Média=5.4		

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 21: Quantidade de provas nas quais as crianças do G3 falharam.

Criança	Idade	Uma prova (Vocabulário ou Fonologia)	Duas provas (Vocabulário e Fonologia)	Normal
G3.1m	5,0			X
G3.2m	5,2			X
G3.3m	5,2			X
G3.4m	5,2			X
G3.5m	5,3			X
G3.6m	5,3	X		
G3.7m	5,3	X		
G3.8m	5,3			X
G3.9m	5,3	X		
G3.10m	5,3			X
G3.11m	5,3			X
G3.12m	5,5	X		
G3.13m	5,7			X
G3.14m	5,7			X
G3.15m	5,8			X
G3.16m	5,8	X		
G3.17m	5,9			X
G3.18m	5,10			X
G3.19m	5,10			X
G3.20m	5,11			X
G3.21f	5,0	X		
G3.22f	5,2	X		
G3.23f	5,3	X		
G3.24f	5,3			X
G3.25f	5,3	X		
G3.26f	5,4	X		
G3.27f	5,4	X		
G3.28f	5,5		X	
G3.29f	5,5	X		
G3.30f	5,5	X		
G3.31f	5,5	X		
G3.32f	5,6			X
G3.33f	5,7			X
G3.34f	5,7			X
G3.35f	5,7			X
G3.36f	5,8			X
G3.37f	5,9			X
G3.38f	5,9			X
G3.39f	5,10			X
G3.40f	5,10			X
G3.41f	5,11			X
N=41	Média=5.4			

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 22: Provas em que as crianças do G3 falharam.

Criança	Idade	Vocabulário	Fonologia	Vocabulário e Fonologia	Normal
G3.1m	5,0				X
G3.2m	5,2				X
G3.3m	5,2				X
G3.4m	5,2				X
G3.5m	5,3				X
G3.6m	5,3	X			
G3.7m	5,3		X		
G3.8m	5,3				X
G3.9m	5,3	X			
G3.10m	5,3				X
G3.11m	5,3				X
G3.12m	5,5	X			
G3.13m	5,7				X
G3.14m	5,7				X
G3.15m	5,8				X
G3.16m	5,8	X			
G3.17m	5,9				X
G3.18m	5,10				X
G3.19m	5,10				X
G3.20m	5,11				X
G3.21f	5,0	X			
G3.22f	5,2	X			
G3.23f	5,3	X			
G3.24f	5,3				X
G3.25f	5,3		X		
G3.26f	5,4		X		
G3.27f	5,4		X		
G3.28f	5,5			X	
G3.29f	5,5	X			
G3.30f	5,5		X		
G3.31f	5,5		X		
G3.32f	5,6				X
G3.33f	5,7				X
G3.34f	5,7				X
G3.35f	5,7				X
G3.36f	5,8				X
G3.37f	5,9				X
G3.38f	5,9				X
G3.39f	5,10				X
G3.40f	5,10				X
G3.41f	5,11				X
N=41	Média=5.4				

 Crianças indicadas pelas educadoras.

Quadro 23: Distribuição das queixas das educadoras em relação ao G3 conforme sua natureza e em relação ao desempenho nas provas.

Criança	Prova em que falhou	Queixa referente à expressão.	Queixa referente à funcionalidade.	Queixa referente a "outros".
G3.7m	Fonologia	"Fala como bebê."		
G3.8m		"Fala algumas palavras erradas. É apático"		
G3.9m	Vocabulário	"Fala algumas palavras erradas."		
G3.16m	Vocabulário			"Quando está nervoso, as palavras não saem."
G3.26f	Fonologia	"Troca sons."		
G3.27f	Fonologia	"Não produz o 'r' e sempre omite algum som."		
G3.35f		"Tem dificuldade em pronunciar as palavras."		
N=07		N=06	N=0	N=01

3.1. Análise segundo a quantidade de crianças indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação.

Quadro 24: Distribuição das crianças do G3 indicadas e não indicadas pelas educadoras.

Crianças Indicadas	Crianças não indicadas
G3.7m, G3.8m, G3.9m, G3.16m, G3.26f, G3.27f, G3.35f	G3.1m, G3.2m, G3.3m, G3.4m, G3.5m, G3.6m, G3.10m, G3.11m, G3.12m, G3.13m, G3.14m, G3.15m, G3.17m, G3.18m, G3.19m, G3.20m, G3.21f, G3.22f, G3.23f, G3.24f, G3.25f, G3.28f, G3.29f, G3.30f, G3.31f, G3.32f, G3.33f, G3.34f, G3.36f, G3.37f, G3.38f, G3.39f, G3.40f, G3.41f.
N=07	N=34

Tabela 25. Comparação entre a proporção de crianças indicadas e não indicadas do G3.

G3	Não Indicadas		Indicadas		p-valor
	N	%	N	%	
	34	82,9%	7	17,1%	<0,001*

Das 41 crianças do G3, sete (17,1%) foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação. Podemos notar, observando a tabela 25, que existe uma diferença proporcional estatisticamente significativa entre os indicados e não indicados, uma vez que encontramos uma maior proporção de não indicados, assim como observado para G1 e G2.

3.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças do G3.

3.2.1. Crianças indicadas.

Das crianças indicadas, G3.7m, G3.9m, G3.16m, G3.26f e G3.27f falharam em alguma das provas realizadas (vocabulário e/ou fonologia). As crianças G3.8m e G3.35f apresentaram desempenho considerado satisfatório em vocabulário e fonologia (conforme quadro 20).

Tabela 26. Comparação entre a proporção de crianças indicadas do G3 que falharam e que não falharam nas provas.

G3 Indicadas	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	5	71,4%	2	28,6%	0,109#

Na tabela 26 encontra-se o p-valor da comparação entre a proporção de crianças indicadas que falharam e que não falharam nas provas. Notamos que esse p-valor tende a ser significativo, porém, não podemos considerar que há uma diferença estatisticamente significativa entre as duas situações. Esse resultado difere do encontrado em G2.

3.2.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças não indicadas por suas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, G3.6m, G3.12m, G3.21f, G3.22f, G3.23f, G3.25f, G3.28f, G3.29f, G3.30f e G3.31f falharam em, pelo menos, uma das provas realizadas (conforme quadro 20).

Tabela 27. Comparação entre a proporção de crianças não indicadas do G3 que falharam e que não falharam nas provas.

G3 Não indicadas	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	10	29,4%	24	70,6%	<0,001*

Na tabela 27 encontra-se o p-valor da comparação entre a proporção de crianças não indicadas que falharam e que não falharam nas provas.

Verificamos que no G3 é maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças não indicadas que não falharam em fonologia ou vocabulário, assim como ocorreu com as crianças do G1 e G2.

3.2.3. Todas as crianças do G3.

Tabela 28. Comparação entre a proporção de crianças do G3 que falharam e que não falharam nas provas.

G3 total	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
	15	36,6%	26	63,4%	0,015*

Na tabela 28 encontra-se o p-valor da comparação entre a proporção de crianças do G3 que falharam e que não falharam nas provas.

Quando consideramos toda a população do G3, notamos que é maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças que não falharam em fonologia ou vocabulário. Esse resultado, o mesmo encontrado para o G2, se difere do apresentado pelo G1.

3.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças do G3 falharam.

3.3.1. Crianças indicadas.

Entre as crianças indicadas por suas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, G3.7m, G3.9m, G3.16m, G3.26f e G3.27f falharam em apenas uma das provas realizadas (vocabulário ou fonologia). Já G3.8m e G3.35f apresentaram bom desempenho em ambas as provas (conforme quadro 21).

Tabela 29: Comparação entre a proporção de crianças indicadas do G3 que falharam em uma e nas duas provas.

G3 indicadas	N	%
Vocabulário e Fonologia	0	0,0%
Vocabulário ou Fonologia	5	100,0%
p-valor	0,002*	

A tabela 29 traz o p-valor da comparação entre a proporção de crianças que falharam em uma e de crianças que falharam nas duas provas realizadas.

Os dados indicam que, entre as crianças do G3 indicadas pelas educadoras e que falharam em alguma das provas, todas falharam em apenas uma das provas, o que leva a um p-valor estatisticamente significativo. Esse resultado difere daqueles encontrados no G1 e no G2.

3.3.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças que não foram indicadas por suas educadoras mas que falharam em alguma das provas, temos que G3.6m, G3.12m, G3.21f, G3.22f, G3.23f, G3.25f, G3.29f, G3.30f e G3.31f falharam em fonologia ou

vocabulário e que G3.28f falhou nas duas provas realizadas (conforme quadro 21).

Tabela 30. Comparação entre a proporção de crianças não indicadas do G3 que falharam em uma e nas duas provas.

G3 não indicadas	N	%
Vocabulário e Fonologia	1	10,0%
Vocabulário ou Fonologia	9	90,0%
p-valor	<0,001*	

A tabela 30 traz a proporção de crianças do G3 que não foram indicadas pelas educadoras e que falharam em uma ou nas duas provas realizadas, e o p-valor da comparação entre essas situações.

Assim, como encontrado nos resultados das provas das crianças do G1 e G2, no G3 também foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças não indicadas pelas educadoras que falharam em apenas uma das provas realizadas.

3.3.3. Todas as crianças do G3.

Considerando toda a população do G3, temos 14 crianças que falharam em somente uma das provas (fonologia ou vocabulário) e apenas uma criança falhou nas duas provas (conforme quadro 21).

Tabela 31. Comparação entre a proporção de crianças do G3 que falharam em uma e nas duas provas.

G3 total	N	%
Vocabulário e Fonologia	1	6,7%
Vocabulário ou Fonologia	14	93,3%
p-valor	<0,001*	

A tabela 31 exibe o p-valor da comparação entre a quantidade de crianças do G3 que falharam em uma das provas e que falharam nas duas provas.

Assim como aconteceu no G2 e, diferente dos resultados do G1, para o G3 houve uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças que falharam em uma das provas.

3.4. Análise segundo o desempenho das crianças do G3 nas provas de vocabulário e fonologia.

3.4.1. Crianças indicadas.

Das sete crianças indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação duas falharam na prova de vocabulário (G3.9m e G3.16m), três falharam em fonologia (G3.7m, G3.26f e G3.27f) e duas apresentaram desempenho dentro dos padrões da normalidade nas duas provas realizadas (G3.8m e G3.35f) – conforme quadro 22.

O quadro 25 apresenta a proporção de ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G3 indicadas pelas educadoras.

Quadro 25: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G3 indicadas pelas educadoras.

G3 indicadas	N	%
Fonologia	3	60,0%
Vocabulário	2	40,0%
Vocabulário e Fonologia	0	0%

Tabela 32. Crianças indicadas do G3: p-valor da comparação entre as ocorrência de falha nas provas.

G3 Indicadas	N	%
Fonologia	3	60,0%
Vocabulário	2	40,0%
p-valor		0,527

Comparamos a proporção de crianças do G3 indicadas pelas educadoras e que falharam em fonologia ou em vocabulário. A tabela 32 traz o p-valor dessa comparação.

Entre as crianças indicadas pelas educadoras e que falharam em alguma das provas realizadas, não houve diferença estatística entre a ocorrência de falha em fonologia e vocabulário.

3.4.2. Crianças não indicadas.

Entre as crianças que não foram indicadas pelas educadoras mas que falharam em alguma das provas, temos que G3.6m, G3.12m, G3.21m, G3.22f, G3.23f e G3.29f falharam em vocabulário; G3.25f, G3.30f e G3.31f falharam em fonologia e G3.28f falhou nas duas provas. (conforme quadro 22).

No quadro 26 está representada a distribuição da ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G3 não indicadas pelas educadoras.

Quadro 26: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G3 não indicadas pelas educadoras.

G3 não indicadas	N	%
Fonologia	3	30,0%
Vocabulário	6	60,0%
Vocabulário e Fonologia	1	10,0%

Tabela 33. Crianças não indicadas do G3: p-valores das comparações entre as ocorrências de falha nas provas.

G3 Não Indicadas	Fonologia	Vocabulário e Fonologia
Vocabulário e Fonologia	0,264	
Vocabulário	0,178	0,019*

p-valores

Comparamos, duas a duas, a proporção de crianças do G3 que não foram indicadas pelas educadoras e que falharam em vocabulário, fonologia ou em ambas as provas. A tabela 33 exhibe os p-valores dessas comparações.

Notamos que, entre as crianças não indicadas do G3, há uma proporção maior e estatisticamente significativa de falha na prova de vocabulário quando comparada à proporção de falha nas duas provas.

3.4.3. Todas as crianças do G3.

O quadro 27 traz a distribuição proporcional para cada uma das possibilidades de desempenho das crianças do G3 nas provas de fonologia e de vocabulário.

Quadro 27: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G3.

G3 total	N	%
Fonologia	6	40,0%
Vocabulário	8	53,3%
Vocabulário e Fonologia	1	6,7%

Tabela 34. Crianças do G3: p-valores das comparações entre as ocorrências de falha nas provas.

G3 total	Fonologia	Vocabulário
Vocabulário	0,464	
Vocabulário e Fonologia	0,031*	0,005*

p-valores

Comparamos, duas a duas, a proporção de crianças do G3 que falharam em fonologia, em vocabulário e nas duas provas. A tabela 34 traz os p-valores dessas comparações.

Quando consideramos toda a população do G3, notamos que foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças que falharam na prova de fonologia quando comparadas às crianças que falharam nas duas provas. Também foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças que falharam na prova de vocabulário quando comparadas às crianças que falharam tanto em fonologia quanto em vocabulário. Porém, não houve diferença estatisticamente significativa quando comparamos a quantidade de crianças que falharam em fonologia com a quantidade de crianças que falharam em vocabulário. Esse resultado difere do encontrado para o G2 e se aproxima parcialmente dos resultados encontrados para o G1, uma vez que, tanto para o G1 quanto para o G3, a falha em fonologia esteve entre uma das mais ocorrentes.

3.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras em relação às crianças do G3.

Das sete queixas realizadas pelas educadoras, seis foram referentes à expressão das crianças (G3.7m, G3.8m, G3.9m, G3.26f, G3.27f, G3.35f) e uma

foi referente a outros aspectos que não expressão ou funcionalidade (G3.16m) - conforme quadro 23.

O quadro 28 exibe a proporção de ocorrência para cada uma das queixas das educadoras segundo sua natureza: expressão, funcionalidade e outros.

Quadro 28: Ocorrência das queixas das educadoras em relação ao G3 segundo sua natureza.

G3	N	%
expressão	6	85,7%
funcionalidade	0	0,0%
outros	1	14,3%

Tabela 35. G3: p-valores da comparação entre as ocorrências das queixas das educadoras conforme sua natureza.

G3	expressão	funcionalidade
funcionalidade	0,001*	
outros	0,008*	0,299

p-valores

Na tabela 35 estão os p-valores das comparações realizadas entre as ocorrências das queixas, duas a duas.

Para todos os grupos - G1, G2 e G3 – a queixa referente à expressão das crianças foi a mais freqüente, porém, somente para o G3, encontramos diferença estatisticamente significativa entre esse tipo de queixa e outras duas.

3.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G3 nas provas de vocabulário e fonologia.

As educadoras realizaram seis queixas referentes à expressão das crianças e, dessas, três crianças falharam em fonologia (G3.7m, G3.26f,

G3.27f), uma em vocabulário (G3.9m) e duas obtiveram bom desempenho nas duas provas (G3.8m, G3.35f). A única queixa correspondente à outros aspectos foi relacionada à uma criança que falhou em vocabulário (G3.16m) - conforme quadro 23.

O quadro 29 traz a relação existente entre a natureza da queixa e o desempenho das crianças do G3 nas provas de fonologia e de vocabulário.

Quadro 29: Natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças do G3 nas provas de vocabulário e fonologia.

G3	expressão		outros	
	N	%	N	%
Fonologia	3	50,0%	0	0,0%
Normal	2	33,3%	0	0,0%
Vocabulário	1	16,7%	1	100,0%

Tabela 36. P-valores da relação entre a natureza da queixa e o desempenho das crianças do G3 nas provas de vocabulário e fonologia.

G3		Fonologia	Normal
expressão	Normal	0,558	
	Vocabulário	0,221	0,505
outros	Normal	- x -	
	Vocabulário	0,157	0,157

p-valores

Para cada tipo de queixa, comparamos, dois a dois, todos os possíveis resultados encontrados nos testes: falha em fonologia, falha em vocabulário, falha nas duas provas ou bom desempenho em fonologia e vocabulário. A tabela 36 exibe os p-valores dessas comparações.

Podemos notar que não houve diferença significativa entre os resultados encontrados nas provas, quando consideramos cada um dos tipos de queixa. Aqui não encontramos p-valores que tendem a ser estatisticamente significantes, como ocorreu para o G1 e o G2.

4. População Total (3;0 a 5;11 anos)

4.1. Análise segundo a quantidade de crianças indicadas e não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação.

4.1.2. Crianças indicadas e não indicadas: G1, G2, G3 e população total.

Tabela 37. Comparação entre a proporção de crianças indicadas e não indicadas para cada um dos grupos e no total.

Cada grupo	Não Indicados		Indicados		p-valor
	N	%	N	%	
G1	31	73,8%	11	26,2%	<0,001*
G2	30	75,0%	10	25,0%	<0,001*
G3	34	82,9%	7	17,1%	<0,001*
Total	95	77,2%	28	22,8%	<0,001*

A tabela 37 traz, em sua última coluna, os p-valores das comparações realizadas, para cada um dos grupos, entre a proporção de crianças que foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação e crianças que não foram indicadas.

Podemos notar que para todos os grupos, inclusive quando consideramos a população total, foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças não indicadas.

Tabela 38. P-valores da comparação entre os grupos quanto à proporção de crianças indicadas e não indicadas.

Indicadas e não indicadas	G1	G2
G2	0,902	
G3	0,314	0,381

p-valores

Os grupos foram comparados entre si, dois a dois, quanto à quantidade de indicações/queixas realizadas. A tabela 38 traz os p-valores dessas comparações. Ressaltamos que temos apenas um quadro de p-valores, pois como a variável indicação possui apenas dois níveis, um passa a ser complementar do outro, ou seja, o mesmo p-valor vale para o nível de indicados e de não indicados.

Observando os p-valores da tabela 38 podemos concluir que não houve diferença proporcional e estatisticamente significativa quanto ao número de crianças indicadas como tendo dificuldade de comunicação entre os grupos. Isso significa que não houve uma faixa etária em que as educadoras tenham realizado mais ou menos queixas.

4.2. Análise segundo o desempenho geral das crianças.

4.2.1. Crianças indicadas G1, G2, G3.

O quadro 30 exibe a distribuição da quantidade (e proporção) de crianças indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em, pelo menos, alguma das provas realizadas (vocabulário e/ou fonologia) e, também, de crianças que apresentaram desempenho considerado adequado nas duas provas.

Quadro 30: Proporção de crianças indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em fonologia e/ou vocabulário.

Indicadas	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Falharam em alguma das provas	7	63,6%	9	90,0%	5	71,4%
Não falharam em nenhuma das provas	4	36,4%	1	10,0%	2	28,6%

Tabela 39. Comparação entre os grupos quanto à proporção de crianças indicadas que falharam e que não falharam nas provas.

Indicadas	G1	G2
G2	0,157	
G3	0,732	0,323

p-valores

Os grupos – G1, G2 e G3 – foram comparados entre si quanto à proporção de crianças indicadas que falharam em alguma ou em nenhuma das provas realizadas. Vale lembrar que novamente temos apenas um quadro de p-valores, pois como a variável desempenho geral também possui apenas dois níveis (falhou em alguma das provas e não falhou em nenhuma das provas), assim, um passa a ser complementar do outro. O mesmo p-valor vale para crianças que falharam em fonologia e/ou vocabulário e para aquelas que não falharam em fonologia ou vocabulário. A tabela 39 traz os p-valores dessas comparações.

Observando os p-valores das comparações entre G1, G2 e G3, percebemos que não houve um grupo com melhor ou pior desempenho geral, ou seja, não houve diferença proporcional e estatisticamente significativa entre os grupos quanto à quantidade de crianças indicadas que falharam e que não falharam em vocabulário ou fonologia.

4.2.2. Crianças não indicadas G1, G2, G3.

O quadro 31 traz a mesma informação que o anterior, mas, dessa vez para as crianças não indicadas. Nele está retratada a distribuição da quantidade e da proporção de crianças não indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em, pelo menos, alguma das provas realizadas (vocabulário e/ou fonologia) e, também, de crianças que apresentaram desempenho considerado adequado nas duas provas.

Quadro 31: Proporção de crianças não indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em fonologia e/ou vocabulário.

Não Indicadas	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Falharam em alguma das provas	11	35,5%	7	23,3%	10	29,4%
Não falharam em nenhuma das provas	20	64,5%	23	76,7%	24	70,6%

Tabela 40. Comparação entre os grupos quanto à proporção de crianças não indicadas que falharam e que não falharam nas provas.

Não Indicadas	G1	G2
G2	0,298	
G3	0,601	0,583

p-valores

Os grupos – G1, G2 e G3 – foram comparados entre si quanto à proporção de crianças não indicadas que falharam em alguma ou em nenhuma das provas realizadas. Ressaltamos que o mesmo p-valor vale para crianças que falharam em fonologia e/ou vocabulário e para aquelas que não falharam em fonologia ou vocabulário. A tabela 40 traz os p-valores dessas comparações.

A partir da análise dos p-valores das comparações entre G1, G2 e G3, percebemos que, quando consideramos as crianças não indicadas, também não houve um grupo com melhor ou pior desempenho geral, ou seja, não houve diferença proporcional e estatisticamente significativa entre os grupos quanto à quantidade de crianças não indicadas que falharam ou que não falharam em vocabulário ou fonologia.

4.2.3. Todas as crianças: G1, G2, G3.

O quadro 32 exibe a distribuição da quantidade e da proporção de crianças do G1, G2 e G3 que falharam em, pelo menos, alguma das provas realizadas (vocabulário e/ou fonologia) e, também, de crianças que apresentaram desempenho considerado adequado nas duas provas. Essas informações são referentes a todas as crianças de cada grupo, desconsiderando se elas foram indicadas ou não por suas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação.

Quadro 32: Proporção de crianças do G1, G2 e G3 que falharam em fonologia e/ou vocabulário.

Desempenho Geral	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Falharam em alguma das provas	18	42,9%	16	40,0%	15	36,6%
Não falharam em nenhuma das provas	24	57,1%	24	60,0%	26	63,4%

Tabela 41. P-valores da comparação entre a proporção de crianças do G1, G2 e G3 que falharam em fonologia e/ou vocabulário.

Todo o grupo	G1	G2
G2	0,793	
G3	0,559	0,752

p-valores

Os grupos – G1, G2 e G3 – foram comparados entre si quanto à proporção de crianças que falharam em alguma ou em nenhuma das provas realizadas. Lembramos que o mesmo p-valor vale para crianças que falharam em fonologia e/ou vocabulário e para aquelas que não falharam em fonologia ou vocabulário. A tabela 41 traz os p-valores dessas comparações.

A partir da análise dos p-valores das comparações entre G1, G2 e G3, percebemos que, mesmo quando consideramos todas as crianças de cada grupo, não houve um grupo com melhor ou pior desempenho geral, ou seja, não houve diferença proporcional e estatisticamente significativa entre a quantidade de crianças que falharam ou que não falharam em vocabulário ou fonologia.

4.2.4. Crianças indicadas e não indicadas: população total.

Tabela 42. P-valores da comparação entre a proporção de crianças indicadas, não indicadas e total que falharam e que não falharam nas provas.

População Total	Falharam em alguma das provas		Não falharam em nenhuma das provas		p-valor
	N	%	N	%	
Não indicadas	28	29,5%	67	70,5%	<0,001*
Indicadas	21	75,0%	7	25,0%	<0,001*
Total	49	39,8%	74	60,2%	0,001*

Desconsiderando o agrupamento por faixa etária, realizamos uma comparação entre a variável indicação (indicada ou não indicada) e da população total com a variável desempenho geral (falhou em alguma das provas ou não falhou em nenhuma das provas). Os p-valores dessas comparações estão na tabela 42.

Podemos notar que houve uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças que não falharam em vocabulário ou fonologia quando consideramos as crianças não indicadas e, também, quando consideramos a população total. Já quando observamos o p-valor das crianças indicadas, encontramos uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças que falharam em alguma das provas (vocabulário ou fonologia).

4.2.5. Crianças indicadas e não indicadas com desempenho satisfatório em fonologia e vocabulário: G1, G2, G3 e população total.

Tabela 43. Comparação entre a proporção de crianças indicadas e não indicadas entre aquelas que não falharam nas provas.

Não falharam em nenhuma das provas	Não Indicadas		Indicadas		p-valor
	N	%	N	%	
G1	20	83,3%	4	16,7%	<0,001*
G2	23	95,8%	1	4,2%	<0,001*
G3	24	92,3%	2	7,7%	<0,001*
Total	67	90,5%	7	9,5%	<0,001*

Considerando apenas as crianças que obtiveram desempenho considerado adequado nas provas de fonologia e de vocabulário, comparamos a quantidade de sujeitos, de cada grupo e da população total, que haviam sido indicados por suas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação e que não haviam sido indicados. Os p-valores dessas comparações estão na tabela 43.

Através da observação dos p-valores de todos os casos (G1, G2, G3 e população total), podemos notar que, entre as crianças que não falharam em nenhuma das provas, foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças que não receberam indicação/queixa.

Tabela 44. P-valores das comparações entre os grupos quanto ao número de crianças indicadas e não indicadas e que não falharam nas provas.

Não falharam em nenhuma das provas	G1	G2
G2	0,156	
G3	0,329	0,600

p-valores

Considerando somente as crianças que não falharam em nenhuma das provas, os grupos – G1, G2 e G3 – foram comparados entre si quanto à proporção de crianças que foram indicadas como tendo alguma dificuldade de comunicação e que não foram indicadas. Novamente temos que o mesmo p-valor vale para crianças indicadas e não indicadas. A tabela 44 traz os p-valores dessas comparações.

Os p-valores indicam não haver diferença estatisticamente significativa entre os grupos quando consideramos somente as crianças que não falharam nas provas e comparamos a quantidade de crianças indicadas e não indicadas. Assim concluímos que não houve um grupo que tivesse, entre suas crianças que não falharam nas provas, uma maior ou menor proporção de crianças indicadas ou não indicadas.

4.2.6. Crianças indicadas e não indicadas com desempenho insatisfatório em fonologia e/ou vocabulário: G1, G2, G3 e população total.

Tabela 45. Comparação entre a proporção de crianças indicadas e não indicadas entre aquelas que falharam em alguma das provas.

Falharam em alguma das provas	Não Indicadas		Indicadas		p-valor
	N	%	N	%	
G1	11	61,1%	7	38,9%	0,182
G2	7	43,8%	9	56,3%	0,479
G3	10	66,7%	5	33,3%	0,068*
Total	28	57,1%	21	42,9%	0,157

Considerando agora, apenas as crianças que falharam em fonologia e/ou vocabulário, comparamos a quantidade de sujeitos, de cada grupo e da população total, que haviam sido indicados por suas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação e que não haviam sido indicados. Os p-valores dessas comparações estão na tabela 45.

Através da observação dos p-valores de todos os casos, podemos notar que, entre as crianças do G1, G2 e população total que falharam em alguma

das provas, não houve diferença significativa entre a proporção de crianças que receberam indicação/queixa e as que não receberam. Já para o G3 houve uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças não indicadas entre aquelas que falharam em alguma das provas.

Tabela 46. P-valores das comparações entre os grupos quanto ao número de crianças indicadas e não indicadas e que falharam em alguma das provas.

Falharam em alguma das provas	G1	G2
G2	0,311	
G3	0,741	0,200

p-valores

Considerando somente as crianças que falharam em alguma das provas, os grupos – G1, G2 e G3 – foram comparados entre si quanto à proporção de crianças que foram indicadas como tendo alguma dificuldade de comunicação e que não foram indicadas. O mesmo p-valor vale para crianças indicadas e não indicadas. A tabela 46 traz os p-valores dessas comparações.

Os p-valores indicam não haver diferença estatisticamente significativa entre os grupos quando consideramos somente as crianças que falharam em fonologia e/ou vocabulário e comparamos a quantidade de crianças indicadas e não indicadas. Assim concluímos que não houve um grupo que tivesse, entre suas crianças que falharam em alguma das provas, uma maior ou menor proporção de crianças indicadas ou não indicadas.

4.3. Análise segundo o número de provas em que as crianças falharam.

4.3.1. Crianças indicadas: G1, G2 e G3.

O quadro 33 exibe a distribuição da quantidade e da proporção de crianças indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em vocabulário ou fonologia (uma prova) e, também, de crianças que falharam em vocabulário e fonologia (duas provas).

Quadro 33: Proporção de crianças do G1, G2 e G3 indicadas pelas educadoras que falharam em uma e nas duas provas.

Indicadas	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Vocabulário e Fonologia	6	85,7%	4	44,4%	0	0,0%
Vocabulário ou Fonologia	1	14,3%	5	55,6%	5	100,0%

Tabela 47. P-valores das comparações entre os grupos quanto ao número de provas em que as crianças indicadas falharam.

Indicadas	G1	G2
G2	0,091#	
G3	0,003*	0,078#

p-valores

Considerando somente as crianças indicadas pelas educadoras, os grupos – G1, G2 e G3 – foram comparados entre si quanto à proporção de crianças que falharam em uma ou duas provas. O mesmo p-valor vale para crianças que falharam em fonologia ou vocabulário e para as que falharam em fonologia e vocabulário. A tabela 47 traz os p-valores dessas comparações.

Os p-valores indicam haver uma diferença estatisticamente significativa quando comparamos G1 e G3. Isso significa que no G1 houve uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças indicadas que falharam nas duas provas (fonologia e vocabulário) do que no G3.

Quando comparamos G1 e G2, encontramos um maior número de crianças que falharam em apenas uma prova no G2. E quando comparamos G2 e G3, temos uma maior ocorrência de falha nas duas provas para o G2 mas, em ambos os casos, os p-valores apenas tendem a ser estatisticamente significantes.

4.3.2. Crianças não indicadas: G1, G2 e G3.

O quadro 34 exibe a distribuição da quantidade e da proporção de crianças não indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em vocabulário ou fonologia (uma prova) e, também, de crianças que falharam em vocabulário e fonologia (duas provas).

Quadro 34: Proporção de crianças do G1, G2 e G3 não indicadas pelas educadoras que falharam em uma e nas duas provas.

Não Indicadas	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Vocabulário e Fonologia	1	9,1%	1	14,3%	1	10,0%
Vocabulário ou Fonologia	10	90,9%	6	85,7%	9	90,0%

Tabela 48. P-valores das comparações entre os grupos quanto ao número de provas em que as crianças não indicadas falharam.

Não Indicadas	G1	G2
G2	0,732	
G3	0,943	0,787

p-valores

Considerando somente as crianças não indicadas pelas educadoras, os grupos – G1, G2 e G3 – foram comparados entre si quanto à proporção de crianças que falharam em uma ou duas provas. O mesmo p-valor vale para crianças que falharam em fonologia ou vocabulário e para as que falharam em fonologia e vocabulário. A tabela 48 traz os p-valores dessas comparações.

De acordo com os p-valores não houve uma diferença estatisticamente significativa na comparação entre os grupos, ou seja, não houve um grupo com

maior ou menor proporção de crianças não indicadas que falharam em uma ou nas duas provas realizadas.

4.3.3. Todas as crianças: G1, G2 e G3.

O quadro 35 exibe a distribuição da quantidade e da proporção de crianças do G1, G2 e G3 que falharam em vocabulário ou fonologia (uma prova) e, também, de crianças que falharam em vocabulário e fonologia (duas provas).

Quadro 35: Proporção de crianças do G1, G2 e G3 que falharam em uma e nas duas provas.

Todo o grupo	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Vocabulário e Fonologia	7	38,9%	5	31,3%	1	6,7%
Vocabulário ou Fonologia	11	61,1%	11	68,8%	14	93,3%

Tabela 49. P-valores das comparações entre os grupos quanto ao número de provas em que as crianças falharam.

Todo o grupo	G1	G2
G2	0,642	
G3	0,031*	0,083#

p-valores

G1, G2 e G3 foram comparados entre si quanto à proporção de crianças que falharam em uma ou duas provas. O mesmo p-valor vale para crianças que falharam em fonologia ou vocabulário e para as que falharam em fonologia e vocabulário. A tabela 49 traz os p-valores dessas comparações.

Os p-valores indicam haver uma diferença estatisticamente significativa quando comparamos G1 e G3, mesmo quando consideramos todo o grupo

(sem separar quanto à indicação). Isso significa que no G1 houve uma proporção maior e estatisticamente significativa de crianças que falharam nas duas provas (fonologia e vocabulário) do que no G3.

Quando comparamos G2 e G3, temos uma maior ocorrência de falha nas duas provas para o G2, porém, o p-valor nesse caso apenas tende a ser estatisticamente significativa.

4.3.4. Crianças indicadas: população total.

Tabela 50. Comparação entre a proporção de crianças indicadas da população total que falharam em uma e nas duas provas.

Indicadas População total	N	%	p-valor
Vocabulário e Fonologia	10	47,6%	0,758
Vocabulário ou Fonologia	11	52,4%	

Considerando apenas as crianças indicadas da população total (sem levar em conta a divisão por faixa etária), comparamos a proporção de crianças que falharam em vocabulário ou fonologia (uma prova) e que falharam em vocabulário e fonologia (duas provas). Os p-valores dessas comparações estão na tabela 50.

Podemos notar que não houve uma diferença estatisticamente significativa entre o número de crianças que falharam em fonologia ou vocabulário e o número de crianças que falharam em fonologia e vocabulário, quando consideramos todas as crianças indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação.

4.3.5. Crianças não indicadas: população total.

Tabela 51. Comparação entre a proporção de crianças não indicadas da população total que falharam em uma e nas duas provas.

Não indicadas População total	N	%	p-valor
Vocabulário e Fonologia	03	10,7%	<0,001*
Vocabulário ou Fonologia	25	89,3%	

Considerando apenas as crianças não indicadas da população total (sem levar em conta a divisão por faixa etária), comparamos a proporção de crianças que falharam em vocabulário ou fonologia (uma prova) e que falharam em vocabulário e fonologia (duas provas). Os p-valores dessas comparações estão na tabela 51.

Analisando a tabela podemos verificar que foi maior e estatisticamente significativa o número de sujeitos que falharam em apenas uma das provas (vocabulário ou fonologia) entre as crianças que não foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação.

4.3.6. Todas as crianças: população total.

Tabela 52. Comparação entre a proporção de crianças da população total que falharam em uma e nas duas provas.

População total	N	%
Vocabulário e Fonologia	13	26,5%
Vocabulário ou Fonologia	36	73,5%
p-valor	<0,001*	

Considerando a população total, sem levar em conta a separação por faixa etária ou a variável indicação, comparamos a proporção de crianças que falharam em fonologia e vocabulário com a proporção de crianças que falharam em fonologia ou vocabulário. O valor dessa comparação encontra-se na tabela 52.

Podemos verificar uma maior e estatisticamente significativa proporção de crianças que falharam em apenas uma das provas (fonologia ou vocabulário) quando consideramos a população total.

4.4. Análise segundo o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e fonologia.

4.4.1. Crianças indicadas: G1, G2 e G3.

O quadro 36 traz a distribuição da proporção de crianças indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em fonologia, vocabulário e nas duas provas.

Quadro 36: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças indicadas do G1, G2 e G3.

Indicadas	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Fonologia	1	14,3%	4	44,4%	3	60,0%
Vocabulário e Fonologia	6	85,7%	4	44,4%	0	0,0%
Vocabulário	0	0,0%	1	11,1%	2	40,0%

Tabela 53. P-valores da comparação entre G1, G2 e G3 quanto à ocorrência de falha nas provas de fonologia e vocabulário pelas crianças indicadas.

Indicadas		G1	G2
Fonologia	G2	0,197	
	G3	0,098#	0,557
Vocabulário e Fonologia	G2	0,091#	
	G3	0,003*	0,078#
Vocabulário	G2	0,362	
	G3	0,067*	0,207

p-valores

Realizamos uma comparação entre os grupos quanto à incidência de falha nas provas de fonologia e de vocabulário. Os p-valores dessas comparações encontram-se na tabela 53.

Quando comparamos G1 e G3, percebemos que em G1 há uma maior e estatisticamente significativa proporção de falha nas duas provas realizadas (de fonologia e de vocabulário). Já em G3 encontramos uma maior e estatisticamente significativa proporção de falha em vocabulário. Houve maior ocorrência de falha em fonologia em G3 do que em G1. Para o G2 houve menor ocorrência de falha nas duas provas do que em G1 e maior quando comparado ao G3. No entanto, nessas comparações encontramos p-valores que apenas tendem a ser significantes.

4.4.2. Crianças não indicadas: G1, G2 e G3.

O quadro 37 traz a distribuição da proporção de crianças não indicadas do G1, G2 e G3 que falharam em fonologia, vocabulário e nas duas provas.

Quadro 37: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças não indicadas do G1, G2 e G3.

Não Indicadas	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Fonologia	8	72,7%	2	28,6%	3	30,0%
Vocabulário e Fonologia	1	9,1%	1	14,3%	1	10,0%
Vocabulário	2	18,2%	4	57,1%	6	60,0%

Tabela 54. P-valores da comparação entre G1, G2 e G3 quanto à ocorrência de falha nas provas de fonologia e vocabulário pelas crianças não indicadas.

Não Indicadas		G1	G2
Fonologia	G2	0,066*	
	G3	0,050*	0,949
Vocabulário e Fonologia	G2	0,732	
	G3	0,943	0,787
Vocabulário	G2	0,087#	
	G3	0,049*	0,906

p-valores

G1, G2 e G3 foram comparados entre si quanto à incidência de falha nas provas de fonologia e de vocabulário entre as crianças não indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação. Os p-valores dessas comparações encontram-se na tabela 54.

Verificando a tabela podemos notar que, entre os três grupos, no G1 aconteceu a maior incidência de falha na prova de fonologia pelas crianças não indicadas. A diferença entre G1 e os outros grupos foi estatisticamente significativa.

O G3 teve a maior incidência de falha na prova de vocabulário, havendo uma diferença estatisticamente significativa quando comparado ao G1. G2 também teve uma maior incidência de falha na prova de vocabulário quando comparado ao G1, mas, nesse caso, o p-valor apenas tende a ser estatisticamente significativo.

Não houve diferença entre os grupos quanto ao número de crianças que falharam nas duas provas realizadas.

4.4.3. Todas as crianças: G1, G2 e G3.

O quadro 38 traz a distribuição da proporção de todas as crianças do G1, G2 e G3 que falharam em fonologia, vocabulário e nas duas provas.

Quadro 38: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre as crianças do G1, G2 e G3.

Prova em que a criança falhou	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
Fonologia	9	50,0%	6	37,5%	6	40,0%
Vocabulário	2	11,1%	5	31,3%	8	53,3%
Vocabulário e Fonologia	7	38,9%	5	31,3%	1	6,7%

Tabela 55. P-valores da comparação entre G1, G2 e G3 quanto à ocorrência de falha nas provas de fonologia e vocabulário.

Prova em que a criança falhou		G1	G2
Fonologia	G2	0,464	
	G3	0,566	0,886
Vocabulário	G2	0,147	
	G3	0,009*	0,213
Vocabulário e Fonologia	G2	0,642	
	G3	0,031*	0,083#

p-valores

Considerando todas as crianças de cada grupo, G1, G2 e G3 foram comparados entre si quanto à incidência de falha nas provas de fonologia e de vocabulário. Os p-valores dessas comparações encontram-se na tabela 54.

Novamente houve diferença estatisticamente significativa entre G1 e G3. Quando consideramos todas as crianças de cada grupo, encontramos, uma maior proporção de crianças que falharam nas duas provas no G1 e uma maior proporção de crianças que falharam em vocabulário no G3.

No G2 houve uma maior incidência de falha nas duas provas quando comparado ao G3, mas, nesse caso, o p-valor apenas tende a ser estatisticamente significativa.

4.4.4. Crianças indicadas e não indicadas: população total.

O quadro 39 traz a distribuição da proporção de todas as crianças indicadas e não indicadas que falharam em fonologia, vocabulário e nas duas provas.

Quadro 39: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre todas as crianças indicadas e não indicadas.

População total	Não Indicados		Indicados	
	N	%	N	%
Fonologia	13	46,4%	8	38,1%
Vocabulário	12	42,9%	3	14,3%
Vocabulário e Fonologia	3	10,7%	10	47,6%

Tabela 56. P-valores da comparação entre crianças indicadas e não indicadas quanto à ocorrência de falha nas provas de fonologia e vocabulário.

População total		Fonologia	Vocabulário
Não Indicados	Vocabulário	0,788	
	Vocabulário e Fonologia	0,003*	0,007*
Indicados	Vocabulário	0,079#	
	Vocabulário e Fonologia	0,533	0,019*

p-valores

Verificamos, entre as crianças indicadas e não indicadas da população total, a ocorrência de falha nas provas de fonologia, vocabulário e em ambas. Os p-valores dessas análises encontram-se na tabela 56.

Podemos verificar que, entre as indicadas, foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças que falharam nas duas provas realizadas do que a proporção de crianças que falharam apenas em vocabulário. Também encontramos mais crianças que falharam em fonologia do que em vocabulário, entre as indicadas, porém, a diferença entre as duas situações apenas tende a ser significativa.

Entre as crianças não indicadas é maior e estatisticamente significativa a ocorrência de falha na prova de fonologia do que nas duas provas. Também é maior e estatisticamente significativa a ocorrência de falha na prova de vocabulário do que nas duas provas. Entre o número de crianças que falharam

apenas em fonologia e o número de crianças que falharam apenas em vocabulário não houve diferença estatisticamente significativa.

4.4.5. Todas as crianças: população total.

O quadro 40 traz a distribuição da proporção de ocorrência de falha em fonologia, vocabulário e nas duas provas entre a população total.

Quadro 40: Ocorrência de falha nas provas de vocabulário e fonologia entre a população total.

População Total	N	%
Fonologia	21	42,9%
Vocabulário	15	30,6%
Vocabulário e Fonologia	13	26,5%

Tabela 57. P-valores da comparação entre a ocorrência de falha nas provas de fonologia e vocabulário na população total.

População total	Fonologia	Vocabulário
Vocabulário	0,209	
Vocabulário e Fonologia	0,090#	0,655

p-valores

Verificamos, entre as crianças da população total que falharam em alguma das provas, qual foi o desempenho nas provas mais freqüente: falha em fonologia, falha em vocabulário, falha nas duas provas. Os p-valores dessas comparações encontram-se na tabela 57.

Não houve diferença estatisticamente significativa entre a proporção de crianças que falharam em fonologia, em vocabulário ou em ambas as provas. Apenas encontramos um p-valor que tende a ser significativo entre a ocorrência

de falha em fonologia e a ocorrência de falha nas duas provas, sendo a primeira a mais freqüente.

4.5. Análise segundo a natureza das queixas realizadas pelas educadoras.

4.5.1. G1, G2 e G3.

No quadro 41 são exibidas as proporções de ocorrência dos três tipos de queixa (expressão, funcionalidade e outros) para cada um dos grupos.

Quadro 41: Ocorrência das queixas das educadoras segundo sua natureza em relação às crianças do G1, G2 e G3.

Queixa	G1		G2		G3	
	N	%	N	%	N	%
expressão	6	54,5%	5	50,0%	6	85,7%
funcionalidade	4	36,4%	4	40,0%	0	0,0%
outros	1	9,1%	1	10,0%	1	14,3%

Tabela 58. P-valores da comparação entre G1, G2 e G3 quanto à ocorrência de cada uma das queixas.

Queixa		G1	G2
expressão	G2	0,835	
	G3	0,171	0,129
funcionalidade	G2	0,864	
	G3	0,069*	0,056*
outros	G2	0,943	
	G3	0,732	0,787

p-valores

Comparamos, entre os grupos, a ocorrência de cada uma das queixas. Os p-valores dessas comparações estão na tabela 58.

A comparação entre os grupos nos leva a observar uma menor e estatisticamente significativa ocorrência da queixa referente à funcionalidade da comunicação para o G3, em relação aos outros grupos.

4.5.2. População total.

No quadro 42 são exibidas as proporções de ocorrência dos três tipos de queixa (expressão, funcionalidade e outros) para a população total.

Quadro 42: Ocorrência das queixas das educadoras segundo sua natureza em relação à população total.

População Total	N	%
expressão	17	60,7%
funcionalidade	8	28,6%
outros	3	10,7%

Tabela 59. P-valores da comparação entre a ocorrência das queixas segundo sua natureza.

População total	expressão	funcionalidade
funcionalidade	0,016*	
outros	<0,001*	0,093#

p-valores

Os diferentes tipos de queixa foram comparados entre si, dois a dois, a fim de verificarmos qual foi o tipo mais freqüente considerando a população total – sem divisão por faixa etária. Os p-valores dessas comparações encontram-se na tabela 59.

Quando consideramos a população total, encontramos uma maior e estatisticamente significativa ocorrência da queixa referente à expressão em relação aos outros dois tipos.

4.6. Análise da natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho das crianças nas provas de vocabulário e fonologia.

4.6.1. População total.

No quadro 43 podemos visualizar o desempenho das crianças nas provas de fonologia e vocabulário em relação à natureza das queixas que as educadoras realizaram.

Quadro 43: Natureza das queixas das educadoras em relação ao desempenho da população total nas provas de vocabulário e fonologia.

População Total	expressão		funcionalidade		outros	
	N	%	N	%	N	%
Fonologia	7	41,2%	1	12,5%	0	0,0%
Normal	3	17,6%	3	37,5%	1	33,3%
Vocabulário e Fonologia	6	35,3%	4	50,0%	0	0,0%
Vocabulário	1	5,9%	0	0,0%	2	66,7%

Tabela 60. População total: p-valores da relação entre a natureza das queixas e o desempenho das crianças nas provas.

População Total		Fonologia	Normal	Vocabulário e Fonologia
expressão	Normal	0,132		
	Vocabulário e Fonologia	0,724	0,244	
	Vocabulário	0,015*	0,287	0,034*
funcionalidade	Normal	0,248		
	Vocabulário e Fonologia	0,106#	0,614	
	Vocabulário	0,302	0,055*	0,021*
outros	Normal	0,273		
	Vocabulário e Fonologia	- x -	0,273	
	Vocabulário	0,083#	0,414	0,083#

p-valores

Eram quatro as possibilidades de resposta das crianças quando submetidas às provas: falha em fonologia, falha em vocabulário, falha nas duas provas e desempenho satisfatório nas duas provas. Comparamos a ocorrência dessas respostas considerando a natureza da queixa realizada pela educadora. Os p-valores dessas comparações estão na tabela 60.

Encontramos, entre aquelas crianças a quem foram dirigidas queixas do tipo “expressão”, uma maior ocorrência de falha na prova de fonologia – diferença essa que se torna estatisticamente significativa apenas quando comparada à ocorrência de falha em vocabulário. A segunda maior proporção foi de crianças que falharam nas duas provas (vocabulário e fonologia), que também é estatisticamente diferente da proporção de crianças que falharam em vocabulário.

Entre as crianças a quem as educadoras dirigiram uma queixa do tipo “funcionalidade” foram maiores as proporções de crianças que falharam nas duas provas e que obtiveram bom desempenho nas duas provas. As duas situações não são estatisticamente diferentes entre si, mas são maiores e estatisticamente significantes quando comparadas à proporção de crianças que falharam em vocabulário. Encontramos um p-valor com tendência a ser significativo quando comparamos a quantidade de crianças que falharam em fonologia com a quantidade de crianças que falharam nas duas provas, havendo maior ocorrência da última situação.

Para as crianças que foram indicadas como tendo alguma dificuldade de comunicação e a quem foram dirigidas queixas referentes a outros aspectos que não expressão ou funcionalidade, não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho nas provas realizadas. Os p-valores encontrados, quando comparamos a ocorrência de falha em vocabulário com a ocorrência de falha em fonologia e a ocorrência de falha em vocabulário com a ocorrência de falha nas duas provas, apenas tendem a ser estatisticamente significantes – havendo uma maior ocorrência de falha na prova de vocabulário.

Neste capítulo os resultados encontrados serão analisados e discutidos.

1. Quanto ao número de crianças indicadas:

O G1 foi composto por 42 crianças e dessas, 11 (26,2%) foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação. Das 40 crianças do G2, dez (25,0%) foram indicadas. O G3, composto por 41 crianças, contou com sete (17,1%) indicações. Finalmente, quando analisamos todos os grupos juntos, vimos que do total de 123 crianças, 28 (22,8%) foram indicadas.

A análise estatística nos permitiu verificar que, em todas as situações, o número de crianças não indicadas pelas educadoras foi significativamente maior do que o número de crianças indicadas como tendo alguma dificuldade de comunicação.

Ao se realizar uma pesquisa com crianças de 3;0 a 5;11 anos que freqüentam um ambiente educacional dedicado à crianças de desenvolvimento normal, a expectativa é que a maior parte dessa população tenha seguido o fluxo normal do desenvolvimento da linguagem e, assim, atingido os níveis de desenvolvimento lexical (MALDONADO et al, 1993; BARRET, 1997; CLARK, 1997) e fonológico (INGRAN, 1976) desejáveis para a faixa etária em que se encontram. Assim, também era esperado, que houvesse uma quantidade muito maior de crianças que não fossem indicadas por suas educadoras como tendo dificuldade de comunicação.

Quando comparamos os grupos entre si, não encontramos diferença quanto ao número de crianças indicadas. Isso significa que não houve uma faixa etária em que as educadoras tenham realizado mais ou menos queixas.

Como colocaram MARTIN e MILLER (1996) as professoras, assim como os pais, também tendem a comparar as crianças entre si. Apesar de não caber às educadoras realizar avaliação e, muito menos, diagnóstico de linguagem, podemos dizer que, de certa forma, essa comparação realizada por elas segue

um dos parâmetros mais utilizados pelos profissionais de avaliação: a idade cronológica (LAHEY, 1990). Portanto, se as crianças consideradas como tendo alguma dificuldade de comunicação o teriam sido em razão da comparação com outras da mesma idade, não era esperado que um dos grupos tivesse um maior número de indicações.

2. Quanto à confirmação da indicação:

Das 11 crianças do G1 que foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, sete (63,6%) falharam em alguma das provas realizadas. No G2, nove (90,0%) das dez crianças indicadas falharam em fonologia e/ou vocabulário. Das sete crianças indicadas do G3, cinco (71,4%) falharam em pelo menos uma das provas. Quando consideramos o total de 28 crianças indicadas, temos que 21(75,0%) falharam em alguma das provas.

No G1, apesar de, entre as crianças indicadas, o número de crianças que falharam em alguma das provas ser maior do que o número de crianças que não falharam em nenhuma das provas, não houve diferença estatisticamente significativa entre essas duas situações. Aqui, a indicação da educadora não se confirmou nos resultados encontrados nas provas de fonologia e de vocabulário.

Os resultados nos permitiram verificar que apenas quando consideramos o G2 e o grupo total é que encontramos uma maioria proporcionalmente significativa das crianças que falharam em pelo menos uma das provas em relação às crianças que não falharam em nenhuma das provas. Sobre essas duas situações, G2 e grupo total, podemos afirmar que a indicação das educadoras foi confirmada pelos resultados das provas de fonologia e de vocabulário.

Para o G3, a análise estatística encontrou uma tendência a ser significativa a maioria de crianças que falharam em alguma das provas realizadas em relação às outras (que não falharam). Nesse caso, não podemos

afirmar que a indicação da educadora se confirmou, mas sim, que há uma tendência para que as indicações se confirmem. É provável que esse resultado tenha se dado em razão da pequena amostra.

Na comparação entre G1, G2 e G3, percebemos que não houve diferença entre os grupos quanto à quantidade de crianças indicadas que falharam ou que não falharam em vocabulário e/ou fonologia.

Fazendo uma análise inversa e, considerando apenas as crianças que não falharam em nenhuma das provas, encontramos entre elas quatro crianças indicadas do G1 (16,7%), uma criança indicada do G2 (4,2%), duas crianças indicadas do G3 (7,7%) e sete crianças indicadas do grupo total (9,5%). Em todos os casos foi menor e estatisticamente significante a proporção de crianças que receberam indicação/queixa entre aquelas que não falharam em nenhuma das provas.

Ainda considerando somente as crianças que não falharam em nenhuma das provas, não houve diferença significativa entre os grupos quanto à proporção de crianças indicadas entre elas.

Fazendo uma análise inversa, mas, dessa vez, considerando apenas as crianças que falharam em alguma das provas, encontramos entre elas sete crianças indicadas do G1 (38,9%), nove crianças indicadas do G2 (56,3%), cinco crianças indicadas do G3 (33,3%) e 21 crianças indicadas do grupo total (42,9%). Essas proporções não foram estatisticamente significantes, ou seja, não encontramos, entre as crianças que falharam nas provas, uma maioria de indicadas.

Uma comparação entre os grupos não revelou diferença significativa entre eles quanto ao número de crianças indicadas quando consideramos somente as crianças que falharam em alguma das provas.

A partir dessas informações, podemos concluir que, de uma maneira geral as queixas das educadoras foram confirmadas pelo desempenho das

crianças nas provas, ou seja, a maior parte das crianças indicadas falharam em vocabulário e/ou fonologia – exceto no que se refere ao G1.

Acreditamos que o fato de não ter havido a confirmação das queixas das educadoras pelo desempenho das crianças do G1 nas provas de fonologia e de vocabulário deve ter relação com a dificuldade de se estabelecer o que vem a ser uma alteração, principalmente, no início do desenvolvimento lingüístico (MARTIN e MILLER, 1996; BEFI-LOPES, 2003).

O fato de não ter havido uma maioria de crianças indicadas entre aquelas que falharam nas provas, não significa uma não confirmação das indicações, mas sim, uma não confirmação das não indicações, como veremos mais adiante.

3. Quanto à confirmação da não indicação:

Na análise dos dados referentes ao G1, encontramos 11 (35,5%) crianças que não foram indicadas pelas educadoras, mas que falharam em alguma das provas – a mesma quantidade de crianças indicadas. No entanto, nesse caso, foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças não indicadas que obtiveram bom desempenho nas provas de fonologia e de vocabulário. Entre as crianças do G2 que não foram indicadas como tendo alguma dificuldade de comunicação, encontramos sete (23,3%) que falharam em alguma das provas – vale lembrar que dez crianças foram indicadas. A análise estatística revelou, porém, maior e significativa proporção de crianças que não falharam em nenhuma das provas entre as não indicadas. Foram dez (29,4%) crianças do G3 que não foram indicadas e que falharam em alguma das provas – lembrando que as educadoras indicaram sete crianças como tendo alguma dificuldade de comunicação. Apesar do número alto, ainda é estatisticamente maior a proporção de crianças não indicadas que não falharam nas provas de fonologia e de vocabulário.

A partir das comparações entre G1, G2 e G3, percebemos que, quando consideramos as crianças não indicadas, também não houve um grupo com

melhor ou pior desempenho geral, ou seja, não houve diferença proporcional e estatisticamente significativa entre os grupos quanto à quantidade de crianças que falharam ou que não falharam em vocabulário ou fonologia.

Entre as crianças não indicadas da população total (sem agrupamento por faixa etária), encontramos 28 (29,5%) que falharam em alguma das provas e 67 (70,5%) que não falharam em nenhuma das provas. A diferença foi estatisticamente significativa.

Fazendo novamente uma análise inversa e, considerando apenas as crianças que não falharam em nenhuma das provas, encontramos entre elas 20 crianças não indicadas do G1 (83,3%), 23 crianças não indicadas do G2 (95,8%), 24 crianças não indicadas do G3 (92,3%) e 67 crianças não indicadas do grupo total (90,5%). Em todos os casos foi maior e estatisticamente significativa a proporção de crianças que não receberam indicação/queixa entre aquelas que não falharam em nenhuma das provas.

Ainda considerando somente as crianças que não falharam em nenhuma das provas, a análise estatística revelou não haver diferença significativa entre os grupos quanto ao número de crianças não indicadas.

A análise estatística indicou uma confirmação da não indicação das educadoras, ou seja, a maioria das crianças não indicadas apresentou bom desempenho nas provas de fonologia e de vocabulário e, inversamente, entre as crianças que não falharam em nenhuma das provas, a maior parte foi de não indicadas. No entanto, não podemos ignorar o fato de que, no G1, encontramos a mesma quantidade de crianças indicadas e de crianças não indicadas que falharam, no G2 encontramos pouca diferença quantidade de crianças indicadas e as não indicadas que falharam e, no G3, foi maior o número de crianças não indicadas que falharam do que o número de crianças indicadas.

O que pode justificar o fato de essas crianças não terem despertado nas educadoras uma preocupação ou um olhar mais atento e voltado para a sua

comunicação? Acreditamos que, para que essa questão possa ser melhor discutida, necessitamos conhecer os dados que serão abordados mais adiante, quando discutiremos o número de provas nas quais as crianças falharam.

Quando consideramos somente as crianças que falharam em alguma das provas, encontramos 11 crianças não indicadas do G1 (61,1%), sete não indicadas do G2 (43,8%), dez não indicadas do G3 (66,7%) e 28 não indicadas do grupo total (57,1%). Somente houve relevância estatística para o G3, onde encontramos uma maior proporção de crianças não indicadas entre aquelas que falharam em fonologia e/ou vocabulário.

Nessa análise verificamos, mais uma vez, uma confirmação da não indicação para as crianças do G1, G2 e do grupo total, uma vez que as crianças não indicadas correspondiam à minoria entre aquelas que falharam em alguma das provas. Entretanto, em relação ao G3, encontramos uma nova informação: a maior parte das crianças que falharam em vocabulário e/ou fonologia foi de crianças não indicadas pelas educadoras como tendo dificuldade de comunicação.

Sabemos que as educadoras, em geral, reconhecem a ampla variação que existe dentro da própria normalidade (MARTIN e MILLER, 1996). Sabemos que o que é considerado uma dificuldade de linguagem para um pode não o ser para outro (MARTIN e MILLER, 1996; BEFI-LOPES, 2003). Também sabemos que é esperado de uma criança de cinco anos que tenha atingido um alto nível de conhecimento de palavras (CLARK, 1997) e que já tenha um sistema fonológico praticamente completo (LOWE, 1996). Vimos, pelos resultados apresentados que, entre as crianças do G3 que falharam em alguma das provas, a maioria era de crianças que não foram indicadas pelas educadoras.

Uma comparação entre os grupos não revelou diferença significativa entre eles quanto ao número de crianças não indicadas, quando consideramos somente as crianças que falharam em alguma das provas. Dessa forma, podemos observar que, apesar de ter havido uma diferença estatística

referente apenas ao G3 (um maior número de crianças não indicadas entre as que falharam em alguma das provas), a comparação inter-grupos não revelou diferença. Esse dado confirma nossa colocação acima de que, em todos os grupos, as educadoras, por alguma razão, não notaram dificuldade de comunicação em crianças que acabaram falhando em fonologia e/ou vocabulário.

4. Relação da indicação com o número de provas nas quais a criança falhou:

Aqui pretendemos verificar se uma criança que falha apenas em fonologia ou apenas em vocabulário desperta preocupação na educadora a ponto de ser indicada como tendo dificuldade de comunicação.

No G1 foram sete as crianças que, através de seu desempenho nas provas de fonologia e de vocabulário, confirmaram a indicação das educadoras, ou seja, falharam em alguma das provas. Dessas sete crianças, seis (85,7%) falharam nas duas provas realizadas e uma (14,3%) falhou em apenas uma das provas (fonologia ou vocabulário). Das nove crianças do G2 que confirmaram, pelos testes, a indicação das educadoras, quatro (44,4%) falharam nas duas e cinco (55,6%) falharam em uma das provas. No G3 foram cinco as crianças que, através de seu desempenho nas provas confirmaram a indicação das educadoras e, destas, todas falharam em somente uma das provas realizadas. Quando comparamos o total de 21 crianças indicadas e que falharam em alguma das provas, encontramos dez (47,6%) que falharam nas provas de vocabulário e de fonologia e 11 (52,4%) que não obtiveram desempenho satisfatório em uma das provas somente.

Assim temos que, no G1, a maior parte das crianças indicadas e que confirmaram a indicação das educadoras, falhou nas duas provas realizadas - de vocabulário e de fonologia. E esse resultado foi confirmado estatisticamente. No G2 e no grupo total entre as crianças indicadas e que falharam em alguma das provas, não houve diferença estatisticamente significativa entre aquelas que falharam em uma e aquelas que falharam nas duas provas realizadas. No

G3, todas as crianças indicadas e que confirmaram a indicação falharam em apenas uma das provas realizadas – fonologia ou vocabulário.

Como vimos, para cada um dos grupos encontramos resultados bastante particulares. No G1, as crianças indicadas falharam nas duas provas; no G2 não houve diferença entre aquelas que falharam em uma e nas duas provas e, por fim, no G3, as crianças indicadas falharam em uma prova.

Quando consideramos somente as crianças indicadas pelas educadoras e realizamos uma comparação entre os grupos, encontramos uma maior proporção de crianças que falharam nas duas provas no G1, em relação ao G3. Há uma tendência estatística para que G2 tenha uma maior proporção de crianças que falharam em apenas uma prova do que em G1 e há, também, uma tendência estatística para que no G2 tenha uma maior proporção de crianças que falharam nas duas provas do que em G3. Considerando todas as crianças indicadas, não encontramos diferença estatisticamente significativa entre a proporção de crianças que falharam em uma ou nas duas provas.

Sobre o fato de que as crianças indicadas de três anos (G1) falharam, com muito mais frequência, nas duas provas realizadas, é possível imaginar que, nessa idade, elas ainda estejam no nível lingüístico em que o desenvolvimento lexical e o fonológico encontram-se bastante interligados (REED, 1992; EDWARDS e LAHEY, 1996; BASSAM et al, 1998; BISHOP, 2000; STORKEL e MORRISTE, 2002). Ou podemos pensar que essas crianças, que despertaram a preocupação de suas educadoras, realmente têm um atraso no desenvolvimento da linguagem.

As crianças indicadas do G3, contrariamente às do G1, falharam em apenas uma das provas. Não estamos nesse momento discutindo em qual das provas as crianças de cinco falharam com mais frequência. Porém, sabemos que a maneira como a criança infringe determinadas normas comunicativas vai influenciar na percepção e no julgamento do ouvinte a seu respeito (BURROUGHS e TOMBLIN, 1990). É provável, então, que aos cinco anos os subsistemas lingüísticos já possam ser observados de maneira mais

independente e que, entre os dois subsistemas observados em nossa pesquisa, uma desperte mais a atenção do ouvinte do que outro.

É interessante notar o desenvolvimento lingüístico no decorrer das faixas etárias. Aos três anos as crianças indicadas falhavam em fonologia e vocabulário. Aos quatro anos houve um movimento, uma espécie de conflito, onde uma parte das crianças mantinha fonologia e vocabulário intrínsecos um ao outro – e falharam nas duas provas – e outra parte já era capaz de manifestar um em detrimento do outro – falhando em apenas uma das provas. Por fim, aos cinco anos, todas as crianças indicadas já estavam lingüisticamente preparadas para mostrar onde falhavam.

Considerando todas as crianças indicadas também não houve diferença entre o número de crianças que falharam em uma ou nas duas provas provavelmente por que houve um equilíbrio entre os resultados encontrados para o G1 e o G3.

5. Relação da não indicação com o número de provas nas quais a criança falhou:

Das 11 crianças não indicadas do G1 que falharam em alguma das provas, dez (90,9%) falharam em apenas uma prova e uma (9,1%) falhou em vocabulário e fonologia. Das sete crianças do G2 que não foram indicadas, mas que falharam alguma das provas, seis (85,7%) falharam apenas em vocabulário ou fonologia e uma (14,3%) falhou nas duas provas. Entre as crianças não indicadas do G3 e que falharam em alguma das provas, nove (90,0%) falharam em vocabulário ou fonologia e uma (10,0%) falhou nas duas provas. De todas as crianças não indicadas, três falharam nas duas provas (10,7%) e 25 falharam em apenas uma das provas (89,3%). A análise estatística confirmou a maior proporção de crianças que falharam em apenas uma prova entre as não indicadas do G1, G2 e G3.

Comparando os três grupos quanto ao número de crianças não indicadas que falharam em uma ou nas duas provas, não encontramos diferença significativa.

Os resultados de todos os grupos indicaram que é difícil para as educadoras reconhecerem uma dificuldade de comunicação entre aquelas crianças que falham somente em vocabulário ou fonologia. Esse achado pode estar relacionado à questão levantada no item 3 sobre o alto índice de crianças que não foram indicadas pelas educadoras, mas que falharam em alguma das provas.

6. Relação da indicação com o desempenho da criança nas provas de vocabulário e de fonologia:

Entre as crianças do G1 que foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação e que falharam em alguma das provas realizadas, encontramos seis (85,7%) que falharam nas duas provas e uma (14,3%) que falhou apenas em fonologia. Assim, temos uma maior e significativa proporção de crianças que falharam, tanto em vocabulário quanto em fonologia, entre as crianças indicadas do G1. Entre as crianças do G2 que foram indicadas pelas educadoras e que falharam em alguma das provas, encontramos quatro (44,4%) que falharam nas duas provas, quatro que falharam em fonologia (44,4%) e uma que falhou na prova de vocabulário (11,1%). Não foi encontrada uma diferença estatística significativa entre as situações, apenas uma tendência de que as situações de falha nas duas provas e falha em fonologia sejam proporcionalmente maiores do que a falha em vocabulário. Das sete crianças do G3 indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, e que falharam em alguma das provas, duas falharam na prova de vocabulário (40,0%) e três falharam em fonologia (60%). Não houve diferença estatística entre a ocorrência de falha em fonologia e vocabulário.

Os resultados nos permitem agora conhecer em qual das provas as crianças indicadas de cada grupo falharam. Como já havíamos colocado, as

crianças indicadas do G1 falharam, em sua grande maioria, em vocabulário e fonologia. As crianças do G2 falharam mais nas duas provas e em fonologia do que em vocabulário, mas não houve diferença estatisticamente confirmada. Entre as crianças indicadas do G3, uma parte falhou em fonologia e outra em vocabulário, sem diferença estatística. Esses dados nos alertam para o fato de que, para cada faixa etária, existe diferença naquilo que as educadoras julgam ser uma dificuldade de comunicação.

Para o G1, em especial, ficamos com uma dúvida: as educadoras indicaram realmente aquelas crianças que apresentavam um atraso no desenvolvimento da linguagem ou elas, ao fazerem a indicação, priorizaram vocabulário ou fonologia e, nas provas, por os dois subsistemas ainda estarem muito interligados, acabamos percebendo uma falha nos dois? Talvez, ao observarmos o desempenho das crianças não indicadas, possamos compreender melhor essa questão.

Apesar de não haver confirmação estatística, as crianças indicadas do G2 falharam mais nas duas provas e em fonologia. Aqui também não é possível identificar se as crianças que falharam nas duas provas foram indicadas por apresentarem um atraso no desenvolvimento da linguagem ou por falharem em fonologia. Sim, porque se considerarmos que o número de crianças indicadas que falharam nas duas provas foi igual ao número de crianças que falharam em fonologia, podemos pensar que foi a fonologia que motivou a maior parte das indicações.

Os resultados do G3 nos levam a crer que, tanto a fonologia quanto o vocabulário motivaram, igualmente, as indicações. Sugerimos, uma atenta observação para os dados das crianças não indicadas para, então, discutirmos com mais profundidade essas informações.

Na comparação entre os grupo encontramos: uma maior e significativa proporção de falha nas duas provas para o G1, em relação ao G3; uma maior e significativa ocorrência de falha em vocabulário para o G3, quando comprado ao G1; uma tendência estatística a haver uma menor proporção de crianças do

do G2 que falharam nas duas provas em relação ao G1 e uma maior proporção em relação ao G3.

Considerando as crianças indicadas, houve uma maior e significativa proporção de crianças que falharam nas duas provas em relação às crianças que falharam apenas em vocabulário. Também encontramos uma tendência estatística para que ocorresse uma maioria de crianças que falharam em fonologia em relação à quantidade de crianças que falharam em vocabulário. Dessa forma, podemos inferir que: as educadoras são mais sensíveis a notarem uma dificuldade de comunicação em crianças que falham em fonologia e em vocabulário; entre os dois subsistemas avaliados, há uma tendência de que fonologia seja o mais notado pelas educadoras.

7. Relação da não indicação com o desempenho da criança nas provas de vocabulário e de fonologia:

Das 11 crianças não indicadas do G1 e que falharam em alguma das provas, oito (72,7%) falharam em fonologia, duas (18,2%) falharam em vocabulário e uma (9,1%) falhou em ambas as provas. A análise estatística confirmou a maior proporção de falha em fonologia pelas crianças não indicadas do G1. Entre as sete crianças do G2 que não foram indicadas pelas educadoras como tendo alguma dificuldade de comunicação, mas que falharam em alguma das provas, encontramos quatro (57,1%) que falharam em vocabulário, duas (28,6%) que falharam em fonologia e uma (14,3%) que falhou nas duas provas. A análise estatística revelou que, apesar de ter sido maior a quantidade de crianças que falharam em vocabulário, só há uma tendência a haver diferença significativa quando comparamos essa situação à quantidade de crianças que falharam nas duas provas. As crianças do G3 que não foram indicadas, mas falharam em alguma das provas, apresentaram o seguinte desempenho: seis ocorrências de falha na prova de vocabulário (60,0%), três em fonologia (30,0%) e uma ocorrência de falha nas duas provas (10,0%). A análise estatística indicou ser maior a ocorrência de falha na provas de vocabulário entre as crianças não indicadas do G3 quando comparada à ocorrência de falha nas duas provas.

Entre todas as crianças não indicadas, tanto a proporção de falha somente na prova de fonologia, quanto na prova de vocabulário, foram maiores e estatisticamente significantes em relação à quantidade de crianças que falharam nas duas provas. Esse dado reforça nossa hipótese que é mais fácil para a educadora reconhecer dificuldade de comunicação em crianças que falham em vocabulário e fonologia.

A comparação entre os grupos revelou que, entre as crianças não indicadas, houve: maior e significativa ocorrência de falha na prova de fonologia para o G1 em relação aos outros grupos; ausência de diferença entre os grupos quanto à proporção de crianças que falharam nas duas provas; maior proporção de crianças do G3 que falharam em vocabulário (em relação ao G1) e tendência estatística a haver maior proporção de crianças do G2 que falharam em vocabulário (também em relação ao G1).

Encontramos aqui parte da resposta para a questão levantada no item 6. Se as crianças indicadas do G1 apresentaram, em sua grande maioria, falha nas duas provas e as não indicadas apresentaram, também em sua grande maioria, falha em fonologia, podemos concluir que o aspecto fonológico isolado realmente não é a preocupação das educadoras responsáveis pelas crianças de 3;0 a 3;11 anos de idade. Isso nos leva a inferir que as crianças indicadas do G1 apresentam um atraso do desenvolvimento da linguagem, inclusive, lexical.

No entanto, preocupa-nos o fato de tantas falhas em fonologia terem sido toleradas. Acreditamos que isso tenha se dado em razão da dificuldade de perceber o que é normal e o que é alteração, principalmente nessas crianças mais jovens (BEFI-LOPES, 2003) ou pelo fato de que crenças do tipo “nada pode ser feito antes dos quatro anos” (COPPER, MOODLEY, REYNELL, 1989) talvez ainda existam no imaginário das educadoras. Ou ainda, o fato de a educadora estar ciente de que há variações dentro da normalidade (MARTIN e MILLER, 1996) pode ter sido a justificativa para que elas aceitassem o padrão fonológico dessas crianças como normal.

Sabemos, porém, que nem tudo é permitido a uma criança de três anos e que ela já deve ter superado certas etapas do desenvolvimento fonológico (WERTZNER, 2000). E que as habilidades fonológicas das crianças pequenas são importantes para prevermos como se dará sua performance em habilidades mais posteriores do desenvolvimento (HODSON, 1994).

Entre as crianças não indicadas do G2 e do G3 havia uma maior proporção de crianças que falharam em vocabulário do que no G1; lembrando que apenas a diferença entre G1 e G3 foi confirmada pela análise estatística. Esses dados revelam que, se a fonologia das crianças pequenas não preocupavam as educadoras, para as maiores, a falha no vocabulário é que não foi notada.

As crianças de quatro ou cinco anos que não têm sua comunicação questionada por suas educadoras, já devem ter superado as principais etapas do desenvolvimento fonológico pertinentes à sua idade (INGRAN, 1976; LOWE, 1996; WERTZNER, 2000) e, também, atingido um nível de conhecimento de palavras que lhes dá condições de manter uma efetividade comunicativa (BEFI-LOPES, 1997; CLARK, 1997). Sabemos, porém, que existe uma maior chance de uma falha no vocabulário passar despercebida do que a de fonologia. Isso porque o desempenho da criança em uma prova de nomeação pode ser bastante diferente do seu desempenho em situações espontâneas, ou seja, a criança pode ficar inibida na situação de teste ou pode estar numa fase primitiva de associação do rótulo ao objeto – e somente ser capaz de nomear em situações contextualizadas (COOPER, MOODLEY e REYNELL, 1989). Também é possível que as educadoras julguem que, o fato de a criança compreender a palavra signifique que ela saiba a palavra; no entanto, HARRIS et al (1995) colocaram compreensão e produção da palavra como duas etapas que ocorrem, inclusive, em tempos diferentes.

É importante considerarmos o quanto a criança é capaz de produzir palavras, pois, o vocabulário é fundamental para etapas posteriores do desenvolvimento infantil (CUNHA e CASTRO, 1978; STACHOUSE, 1990; SCHEUER, BEFI-LOPES e WERTZNER, 2003; STAHL, 2003).

Em relação às crianças do G2 temos uma maior ocorrência de falha nas duas provas e em fonologia entre as indicadas. As não indicadas falharam mais em vocabulário (dado não confirmado pela análise estatística). Essas informações não são suficientes para respondermos a questão pendente no item 6, uma vez, que não nos permite afirmar se a queixa das educadoras foi motivada pela fonologia das crianças ou não.

Já as crianças indicadas do G3 falharam mais em vocabulário e em fonologia separadamente e, as não indicadas, falharam mais em vocabulário (dado confirmado estatisticamente). Se as educadoras deixaram de indicar essas crianças que falharam somente em vocabulário, é porque esse aspecto não é frequentemente notado por elas. É possível, então, que essas crianças que foram indicadas e que falharam em vocabulário, tenham recebido a indicação por outras razões.

8. Quanto à natureza da queixa feita pelas educadoras:

As educadoras indicaram 11 crianças do G1 como tendo alguma dificuldade de comunicação. Entre as 11 queixas havia seis (54,5%) referentes à expressão das crianças, quatro (36,4%) referente à funcionalidade e apenas uma (9,1%) referentes a outros aspectos que não os anteriores. A análise estatística revelou uma diferença significativa entre a ocorrência da queixa referente à expressão e a queixa referente a outros.

Em relação às crianças do G2, foram cinco (50,0%) as queixas realizadas referentes à expressão, quatro queixas (40,0%) foram referentes à funcionalidade da comunicação e uma queixa (10,0%) referente a outros aspectos comunicativos. Vale ressaltar que, além dos números serem bastante próximos dos encontrados para o G1, aqui também encontramos uma maior e significativa proporção de ocorrência para a queixa do tipo "expressão" em relação à queixa do tipo "outros",

Foram sete queixas relacionadas às crianças do G3: seis referentes à expressão (85,7%) e uma do tipo "outros" (14,3%). A proporção de ocorrência da queixa do tipo expressão foi estatisticamente maior em relação à outra.

Podemos verificar que, mesmo que não tenha havido diferença estatística, para todos os grupos a queixa referente à expressão das crianças foi a mais freqüente. E foi seguida da queixa referente à funcionalidade para o G1 e o G2. Considerando todas as queixas - dos três grupos - a mais freqüente foi a do tipo "expressão" (estatisticamente confirmada) seguida, novamente, da queixa do tipo "funcionalidade".

Na comparação entre os grupos vimos que a queixa referente à funcionalidade foi significativamente mais freqüente para G1 e G2 do que para o G3; em relação às outras queixas não encontramos diferença. Para a população total (sem o agrupamento por faixa etária), a queixa referente à expressão foi a mais ocorrente, segundo observado pela análise estatística. Também houve uma tendência estatística para que a queixa referente à funcionalidade fosse mais freqüente do que a do tipo "outros".

Dessa forma, podemos concluir que, ao serem questionadas sobre a comunicação das crianças, as educadoras se voltaram imediatamente para a comunicação verbal em detrimento das outras formas de comunicação.

EISENSON (1986) colocou que a preocupação dos pais em relação à linguagem de seus filhos se refere, na maior parte dos casos, à expressão oral (articulação, vocabulário e sintaxe) e, MARTIN e MILLER (1996), lembraram que a ininteligibilidade é a manifestação mais evidente de uma dificuldade de fala. Parece-nos, então, que as educadoras, também tenham realizado as indicações motivadas por uma preocupação quanto à maneira da criança se expressar e se fazer entender.

9. Relação da natureza da queixa com o desempenho da criança nas provas de vocabulário e de fonologia:

Entre as seis crianças do G1 a quem foram remetidas queixas referentes à expressão, encontramos quatro que falharam nas duas provas realizadas, uma que falhou somente em fonologia e uma que não falhou em nenhuma das provas; nenhuma criança falhou somente em vocabulário. Apesar de a falha nas duas provas ter sido a mais ocorrente, a análise estatística indica apenas uma tendência para que essa situação seja mais freqüente do que a falha em fonologia ou do que o bom desempenho nas duas provas. A análise também mostra uma diferença estatisticamente significativa entre a proporção de crianças que falharam nas duas provas e a proporção de crianças que falharam apenas em vocabulário (igual a zero).

Entre as quatro crianças do G1 a quem foram atribuídas queixas relacionadas à funcionalidade, não houve diferença significativa entre os possíveis resultados encontrados nas provas de vocabulário e de fonologia. Apenas há uma tendência estatisticamente significativa de que, tanto a falha nas duas provas quanto o desempenho considerado normal, sejam proporcionalmente mais ocorrentes do que a falha em apenas uma das provas (fonologia ou vocabulário).

A única queixa do G1 referente a outros aspectos que não os anteriores foi dirigida a uma criança que apresentou desempenho satisfatório nas provas.

Em relação às crianças do G2, as educadoras realizaram cinco queixas referentes à expressão. A análise estatística confirmou uma ocorrência maior e estatisticamente significativa de falha na prova de fonologia, quando comparada à ocorrência de falha em vocabulário e com a ocorrência de desempenho adequado nas duas provas. O número de crianças que falharam nas duas provas foi o segundo maior, porém, não há diferença estatisticamente significativa quando comparado às outras situações; mesmo não tendo ocorrido nenhuma falha somente em vocabulário e nenhum caso de bom desempenho

nas duas provas, o p-valor da comparação entre essas situações e a proporção de falha nas duas provas apenas tende a ser significativo.

Foram quatro as queixas referentes à funcionalidade em relação às crianças do G2. Não houve diferença significativa entre o desempenho das crianças nas provas de vocabulário e de fonologia. Mesmo quando comparamos a quantidade de crianças que falharam nas duas provas com a quantidade de crianças que falharam em vocabulário (zero), o p-valor obtido indica apenas uma tendência a ser significativo.

Novamente, assim como ocorreu para o G1, houve apenas uma queixa classificada como "outros" que foi dirigida a uma criança que falhou em vocabulário, porém, em se tratando de um único sujeito, não houve significância na diferença dessa situação em relação à falha de fonologia, fonologia e vocabulário ou desempenho satisfatório nas duas provas.

Em relação ao G3, foram seis queixas referentes à expressão e essas queixas foram correspondentes a três crianças que falharam em fonologia, duas que não falharam em nenhuma das provas e uma que falhou em vocabulário. Assim como para o G1 e o G2, houve apenas uma queixa do tipo "outros" e essa queixa foi relacionada à uma criança que falhou em vocabulário – como aconteceu no G2.

Quando realizamos a distribuição das crianças segundo o tipo de queixa realizada pelas educadoras e as provas em que falharam, obtivemos um número muito pequeno de sujeitos em cada grupo. Dessa forma, não foi possível encontrar, pelos dados estatísticos, uma relação entre a natureza da queixa e o desempenho das crianças nas provas em todos os grupos.

Dessa maneira os únicos resultados confirmados pela análise estatística foram referentes às crianças do G1 e do G2 que receberam queixas referentes à sua expressão, sendo: maior proporção de crianças que falharam nas duas provas do que em vocabulário entre as crianças do G1; maior ocorrência de falha na prova de fonologia, quando comparada à ocorrência de falha em

vocabulário e com o desempenho adequado nas duas provas, para as crianças do G2.

Como observamos, entre as crianças do G1 e do G2 a quem foram dirigidas queixas do tipo expressão, a falha na prova de vocabulário foi significativamente menos freqüente do que a falha na prova de fonologia e nas duas provas. Essa informação confirma a colocação de BURROUGHS e TOMBLIN (1990) de que a fonologia é o subsistema lingüístico que mais interfere na percepção do adulto. Parece que a maneira como a criança produz os sons é a manifestação mais aparente da linguagem e que aspectos, talvez até mais importantes em alguns casos, podem não estar sendo reconhecidos.

10. Uma visão geral:

Considerando todo o G1, não houve diferença significativa entre a proporção de crianças que falharam em alguma prova (42,9%) e a proporção de crianças que não falharam em nenhuma prova (57,1%). Os resultados das análises referentes ao G2 indicaram uma maior e significativa proporção de crianças que não falharam em nenhuma das provas (60,0%). Para o G3, assim como para o G2, encontramos uma maior proporção de crianças que obtiveram bom desempenho nas duas provas (63,4%). Entre a população total também encontramos uma maior proporção de crianças que não falharam em nenhuma das provas (60,2%). Esses resultados foram confirmados pela análise estatística.

Quando comparamos o desempenho de todas as crianças (sem separá-las pela indicação) entre G1, G2 ou G3, não encontramos um com melhor ou pior desempenho geral, ou seja, não houve diferença significativa quanto à quantidade de crianças que falharam em alguma das provas.

O fato de no G1 não ter havido uma maioria de crianças que não falharam nas provas – como aconteceu nos outros grupos – pode ser justificado pelo fato de que temos sujeitos de 3;0 a 3;11 anos de idade nesse grupo. Se, conforme disse EISENSON (1986) nenhum ser humano é igual ao

outro, existindo variações, entre crianças que se encontram no início do desenvolvimento e que apresentam até 11 meses de diferença em suas idades, essa variação deve ser muito maior, justificando até os diferentes desempenhos nas provas realizadas.

Entre todas as crianças do G1, não houve diferença significativa entre a quantidade de crianças que falharam em uma (61,1%) ou nas duas provas (38,9%). Entre as crianças do G2 que falharam em alguma das provas, foi maior e estatisticamente significativa a ocorrência de falha em vocabulário ou fonologia, ou seja, uma prova somente (68,8%). No G3 encontramos resultado semelhante ao encontrado para o G2, ou seja, foi maior e significativa a proporção de crianças que falharam em apenas uma prova (93,3%). Para a população total houve uma maior e significativa ocorrência de falha em apenas vocabulário e/ou fonologia.

A comparação entre os grupos revelou uma maior proporção de crianças do G1 que falharam nas duas provas, em relação ao G3. Entre G2 e G3 encontramos uma tendência estatística para que o primeiro tenha uma maior proporção de crianças que falharam nas duas provas.

O fato de que, para o G1, não houve diferença entre a quantidade de crianças que falharam em uma ou duas provas (diferentemente dos outros grupos) também pode ser justificado pelas variações inter-sujeitos, ou seja, 11 meses de diferença entre crianças de três anos devem fazer mais diferença e interferir mais em seu desempenho do que para a criança de 4 ou 5 anos.

Para as crianças do G1, encontramos as seguintes manifestações, em ordem decrescente de ocorrência: falha em fonologia (50,0%), falha em fonologia e vocabulário (38,9%), falha em vocabulário (11,1%). A análise estatística revelou diferença significativa entre a proporção de falha em somente fonologia e somente vocabulário; também foi significativa a diferença entre a ocorrência de falha nas duas provas e na prova de vocabulário. Em relação ao desempenho nas provas, entre as crianças do G2 encontramos seis ocorrências (37,5%) de falha em fonologia, cinco falhas (31,3%) em

vocabulário e cinco (31,3%) falhas nas duas provas. Assim, não encontramos diferença significativa entre essas diferentes situações. Encontramos oito crianças do G3 que falharam em vocabulário (53,3%), seis que falharam em fonologia (40,0%) e uma que falhou nas duas provas (6,7%). Tanto a proporção de falha em vocabulário quanto em fonologia foram estatisticamente maiores do que a proporção de falha nas duas provas.

Conforme verificamos na comparação entre os grupos, G3 teve uma maior e significativa proporção de crianças que falharam somente na prova de vocabulário e uma menor e significativa proporção de crianças que falharam nas duas provas do que G1. Há uma tendência estatística para que a proporção de crianças que falharam nas duas provas no G2 seja maior do que no G3. Quando consideramos a população total, encontramos apenas uma tendência estatística para que a falha em fonologia seja mais freqüente do que a falha nas duas provas.

Entre as crianças de três anos, foi mais ocorrente a falha em fonologia e nas duas provas. As educadoras indicaram as crianças que falharam nas duas provas e não indicaram aquelas que falharam em fonologia. A falha somente na prova de vocabulário foi significativamente menos ocorrente, o que pode sugerir que, no início do desenvolvimento, o atraso ou déficit de vocabulário ocorre mais quando concomitante a outras manifestações – configurando uma dificuldade mais ampla de linguagem.

Essa informação também gera uma reflexão sobre o que os autores dizem a respeito da influência da fonologia na aquisição lexical (REED, 1992; EDWARDS e LAHEY; BASSAN et al, 1998; BISHOP, 2000; STACHOUSE, 2004). Estariam, as crianças que falharam nas duas provas, impedidas de atingir melhores níveis de vocabulário em razão da falha na fonologia? Uma vez que a falha em vocabulário foi a menos ocorrente, ela parece não justificar o mau desempenho também na prova de fonologia. Nossa pesquisa contou somente com a verificação do vocabulário expressivo, o que não nos permite um aprofundamento nessa questão; para tal seria necessária uma investigação

muito mais ampla, incluindo o registro do vocabulário receptivo dessas crianças.

Para as crianças de quatro anos, quando consideramos as indicadas, as não indicadas e o grupo total, não encontramos diferença entre as proporções de falha nas provas de vocabulário, de fonologia e nas duas. Parece estar ocorrendo, ainda, um movimento, uma configuração da linguagem dessas crianças.

As crianças de cinco anos, tanto somente as não indicadas quanto o grupo total, falharam mais em vocabulário e fonologia isoladamente do que nas duas provas juntas – sendo a falha em vocabulário a mais ocorrente. As indicadas também falharam mais em vocabulário e fonologia do que nas duas provas mas, nesse caso, a falha em fonologia atingiu maior proporção.

As crianças de cinco anos falharam mais em vocabulário do que as de três anos. Considerando tudo o que já foi discutido, podemos pensar que um mau desempenho na prova de vocabulário tenha pesos (mas não importância) diferentes para as duas faixas etárias.

Uma criança de três anos que não corresponde ao esperado para a sua idade em termos de vocabulário pode carregar dificuldades outras de linguagem; e acabar chamando a atenção do ouvinte em razão dessas outras dificuldades. Já uma criança de cinco anos que falha na prova, não deve ter sua comunicação gravemente prejudicada – ou as educadoras não teriam deixado de indicá-las. Essa criança pode ser aquela que se encontra em níveis mais precários da nomeação – o que pode ser observado pelo teste – mas, em conversa espontânea, realiza processos de substituição (BEFI-LOPES, 2000) que possibilitam a compreensão do interlocutor.

São várias as possíveis razões para que uma criança falhe na prova de vocabulário. Nossa pesquisa não foi realizada com o intuito de diagnosticar. Não encontramos alterações de fonologia ou de vocabulário, mas sim, falhas nos testes. No entanto, apesar de não podermos considerar que essas

crianças de cinco anos que falharam em vocabulário apresentam um déficit, alertamos para o fato de que esse resultado deve receber a devida importância. Essa falha, mesmo que discreta e sem grande impacto social, pode vir a atrapalhar o curso normal do desenvolvimento, inclusive da escrita.

Capítulo VI _____ *Conclusão*

O objetivo geral dessa pesquisa foi verificar o efeito do vocabulário e da fonologia na percepção de educadoras acerca da comunicação de seus alunos pré-escolares.

Através das análises dos resultados pudemos perceber que a maneira como fonologia e vocabulário interferiram na percepção das educadoras variou com a idade das crianças.

Os resultados indicaram que, para todas as idades, houve uma maior proporção de crianças não indicadas por suas educadoras como tendo uma dificuldade de comunicação do que de indicadas; o que já era esperado, uma vez que nossa pesquisa parte da normalidade e não da patologia.

Quando verificamos se as indicações das educadoras eram confirmadas pela falha nas provas de fonologia e de vocabulário por parte das crianças, concluímos que houve confirmação para o G2 e para a população total (sem a divisão pela faixa etária), ou seja, a maioria das crianças desses grupos falhou em, pelo menos, uma das provas.

Em todos os casos, foi maior a proporção de crianças que não falharam em nenhuma das provas entre aquelas que não foram indicadas por suas educadoras. Entretanto, quando consideramos somente as crianças que falharam em alguma das provas, encontramos uma maior parte de crianças não indicadas para o G3 e, para os outros grupos, não houve diferença entre a quantidade de crianças indicadas e não indicadas. Esse dado revela que a não indicação das educadoras não foi confirmada pelo desempenho das crianças nas provas.

As crianças do G1 que foram indicadas, falharam mais nas duas provas; para o G2 e para todas as crianças indicadas não houve diferença entre a quantidade de crianças que falharam em uma ou duas provas; a maioria do G3 falhou em uma prova. As crianças indicadas do G3 falharam mais em uma prova do que as crianças do G1, o que indica que as educadoras do G3 foram

mais sensíveis para notar uma dificuldade quando as crianças falharam em somente uma prova do que as educadoras do G1.

Para todos os grupos e para a população total, foi maior a proporção de crianças não indicadas que falharam em apenas uma das provas. Esse resultado indica uma tendência, por parte das educadoras, em não caracterizar como tendo uma dificuldade de comunicação aquelas crianças que falharam apenas em vocabulário ou fonologia.

A relação mais evidente entre a indicação e a prova em que as crianças falharam foi para o G1 – onde a maioria indicada falhou nas duas provas. Considerando todas as crianças indicadas, foi maior a ocorrência de falha nas duas provas do que somente em vocabulário.

Entre as não indicadas, a maioria do G1 falhou em fonologia. Para o G2 não houve diferença. E, a maior proporção de falha no G3, foi para a prova de vocabulário (sem diferença estatística com a proporção de falha em fonologia). De maneira geral, as crianças não indicadas falharam mais em fonologia e mais em vocabulário do que nas duas provas juntas.

Para G1 e G2 encontramos mais queixas do tipo “expressão” do que do tipo “outros”. Para o G3 encontramos mais queixas do tipo “expressão” do que dos tipos “funcionalidade” e “outros”. Considerando todos os grupos a queixa do tipo “expressão” foi mais ocorrente do que as outras duas.

Entre as crianças a quem foram dirigidas queixas do tipo “expressão” encontramos mais sujeitos que falharam nas duas provas (G1) e em fonologia (G2) do que somente em vocabulário. Para os outros tipos que queixa, em razão da pequena amostra, não foi possível realizar análise.

Os dados indicam que as indicações das educadoras foram muito mais confirmadas do que as não indicações. Ou por não notarem, ou pelo fato de não considerarem importante ou, até mesmo por terem consciência do quanto é difícil encaminhar uma criança para uma avaliação fonoaudiológica pelo

sistema público, o fato é que um considerável número de crianças, não indicadas pelas educadoras, falharam em alguma das provas realizadas.

Pela importante concentração de crianças não indicadas do G1 que falharam em fonologia e do G3, que falharam em vocabulário nossa maior conclusão, obtida através dessa pesquisa, é de que Fonoaudiologia e Educação devem se aproximar mais, com o intuito de se compreender o que é normal e o que não é mais aceito para as diferentes faixas etária e, assim, fazer com que os pré-escolares tenham suas reais dificuldades percebidas e valorizadas.

Capítulo VII _____ *Referências Bibliográficas*

BARRET, M. Desenvolvimento lexical inicial. In FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas:1997, cap.13, p.299-321.

BASSAN, S.; MAILLOCHON, J.; EME, H. Developmental changes and variability in the early lexicon: a study of French children's naturalistic productions. **Journal of Child Language**, v.25, p.493-531, 1998.

BARBOSA, M.A. **Relações de significação nas unidades lexicais**. Anais do Primeiro Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, abril, 1997.

BEFI-LOPES, D.M; **Aspectos da competência e do desenvolvimento lexicais em crianças entre 4:0 e 6:6 anos, com padrões de desenvolvimento normal de linguagem e com alterações articulatórias**. São Paulo, 1997. [Tese-Doutorado-FFLCH-USP]

BEFI-LOPES, D.M.; GALEA, D.E.S. Análise do desempenho lexical em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. **Pró-Fono**, v.12, n.2, setembro, 2000.

BEFI-LOPES, D.M. Vocabulário. In ANDRADE, C.R.F.; BEFI-LOPES, D.M.; FERNANDES, F.D.M.; WERTZNER, H.F. **ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática**. São Paulo: Pró-Fono: 2000, cap., p.41-47.

BEFI-LOPES, D.M.; RODRIGUES, A. Avaliação do vocabulário nas alterações de desenvolvimento de linguagem. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, v.2, n.8, jul./set., 2001.

BEFI-LOPES, D.M. **Prova de verificação do vocabulário: aspectos da efetividade como instrumento diagnóstico**. Tese apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Livre-

Docente pelo Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional (curso de Fonoaudiologia). São Paulo, 2002.

BEFI-LOPES, D.M. Alterações do desenvolvimento da linguagem. In LIMONGI, S.C.O. **Fonoaudiologia: informação para a formação – Linguagem: Desenvolvimento normal, alterações e distúrbios**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003, cap.2, p.19-32.

BENEDICT, H. Early lexical development: comprehension and production. **Journal of child language**, v.6, n.1, p.183-200, 1979.

BERBERIAN, A.P. **Fonoaudiologia e Educação: em encontro histórico**. São Paulo: Plexus, ed. 2., 2000.

BISHOP, D.V.M.; ADAMS, C. A prospective study of the relationship between specific impairment, phonological disorders and reading retardation. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.31, p. 1027 – 1050, 1990.

BISHOP, D.V.M. How does the brain learn language? Insights from the study of children with and without language impairment. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v.42, p.133-142, 2000.

BURROUGHS; E.I.; TOMBLIN, J.B. Speech and language correlates of adult's judgments of children. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.55. p.485-494, august, 1990.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, ed.2, 1990.

CALLOW, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, ed.4, 1995.

CHANEL, R. W.;PEEK, M.S. Four measures of vocabulary ability compared in older preschool children. **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, v.20, October, 407-420, 1989.

CLARK, E.V. Desenvolvimento lexical tardio e formação de palavras. In FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas:1997, cap.13, p.299-321.

CLARKE-KLEIN, S.M. Expressive phonological deficiencies; impact on spelling development. **Topics of Language Disorders**, v.14, n.2, p.40-55, february, 1994.

COOPER, J.; MOODLEY, M.; REYNELL, J. **Helping language developmental: a developmental programme for children with early language handicap**. London: Edward Arnold, 1989.

CUNHA, N.S.; CASTRO, I.C. **SIDAPE: Sistema de Estimulação Pré-Escolar**. São Paulo: Criação Editorial, 1978.

EDWARDS, J.; LAHEY, M. Auditory lexical decision of children with specific language impairment. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.39, n.6, p.1263-1273, december, 1996.

EISENSON, J. **Language and Speech Disorders in Children**. USA: Pergamon Books, 1986.

FERREIRA, T.L. et al. Desempenho de escolares leitores proficientes no teste de Nomeação Automatizada Rápida (RAN). **Temas sobre Desenvolvimento**, v.12, n.69, p.26-32, 2003.

GALEA, D.E.S. **Análise do sistema fonológico em crianças de 2;1 a 3;0 anos de idade**. Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre pelo Departamento de Lingüística. São Paulo, 2003.

GENOUVIER, E.; PEYTARD, J. **Lingüística e ensino do Português**. Coimbra: Almedina, 1985.

GIROTO, C.R.M. O professor na atuação fonoaudiológica em escola: participante ou mero espectador? In: GIROTO, C.R.M. **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**, São Paulo: Plexus, 2001, cap.2. p.30-35.

HARRIS, M. A. K; YEELES, J.C.; OAKLEY, Y. **Symmetries and asymmetries en early lexical comprehension and production**. *Journal of Child Language*, v.22, 1-18, 1995.

HODSON, B.W. Helping individuals become intelligible, literate and articulate: the role of phonology. **Topics in Language Disorders**, v.14, n.2, p.1-16, february, 1994.

INGRAN, D. Aspects of Phonological Acquisition. **Phonological Disability in Children**. London and Wercester: Guildford, 1976. Cap.2, p.10-51.

LAHEY, M. Who shall be called language disordered? Some reflections and one perspective. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.55, p.612-620, november, 1990.

LEONARD, L.B. et al. Early lexical acquisition in children with specific language impairment. **Journal of Speech and Hearing Research**, v.25, p.554-564, 1982.

LEONARD, L.; MILLER, C.; GERBER E. Gramatical morfology and the lexicon in children with specific language impairment. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v.42, n.3, p. 678-689, june, 1999.

LOWE, R.J. **Fonologia: Avaliação e Intervenção – aplicações na patologia da fala**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

MALDONADO, D.J. et al. Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. **Journal of Child Language**, v.20, p.523-549, 1993.

MARTIN, D.; MILLER, C. **Speech and Language Difficulties in the Classroom**. London: David Fulton Publishers, 1996.

MCGREGOR, K.K. The nature of word-finding errors in preschoolers with and without word-finding deficits. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v.40, p. 1232-1234, 1997.

MCGREGOR, K.K. et al. Semantic representation and naming in children with specific language impairment. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v.45, p. 998-1014, october, 2002.

REED, V.A. Association between phonology and other language components in children's communicate performance: clinical implications. **Australian Journal of Human Communicate Disorders**. V.20, p.75-87, december, 1992.

SCARBOROUGH, H. Very early language deficits in dyslexic children. **Child Development**, v.61, p.1728-43, 1990.

SCHEUER, C.I.; BEFI-LOPES, D.M.; WERTZNER, H.F. Desenvolvimento da linguagem: uma introdução. In LIMONGI, Suely C. Oliven. **Fonoaudiologia informação para a formação – Linguagem: Desenvolvimento normal, alterações e distúrbios**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003, cap.1, p.1-18.

SHRIBERG, L.D.; KWIATKOWSKI, J. Phonological Disorders I: A diagnostic classification system. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v.47, p.226-241, 1982.

SNOWLING, M.; STACKOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNOWLING, M. Dislexia desenvolvimental: uma introdução e visão teórica geral. In: SNOWLING, M.; STACKOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap.1, p.11-21.

STACKOUSE, J. Fala, ortografia e leitura: quem está em risco e por quê? In: SNOWLING, M.; STACKOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap.2, p.22-33.

STAHL, S.A. Vocabulary and Readability: How knowing word meanings affects comprehension. **Topic in Language Disorders**, v.23, n.3, p.241-247, july-september, 2003.

STORKEL, H.L.; MORRISSETTE, M.L. The lexicon and phonology: interactions in language acquisition. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v.33, p.24-37, january, 2002.

TAGER-FLUSBERG, H.; COOPER, J. Presente and future possibilities for defining a phenotype for Specific Language Impairment. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v.42, p.1275-1278, october, 1999.

WATKINS, R.V. Specific Language Impairments in Children: na introduction. In WATKINS, R.V; RICE, M.L. **Specific Language Impairments in Children**. V.4. Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co, 1994, Cap.1, p.1-34.

WERTZNER, H.F. **Articulação; aquisição do sistema fonológico dos três aos sete anos**. Tese apresentada à faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora. São Paulo, 1992.

WERTZNER, H.F. Estudo da aquisição do sistema fonológico em crianças de três a sete anos. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.7, n.1, p.21-26, 1995.

WERTZNER, H.F. Fonologia. In ANDRADE, C.R.F.; BEFI-LOPES, D.M.; FERNANDES, D.M.; WERTZNER, H.F. **ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática**. São Paulo: Pró-Fono: 2000, cap.1, p.5-16.

DIRETORIA CLÍNICA

Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa

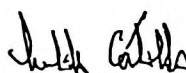
APROVAÇÃO

A Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa - CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 29.04.04, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 278/04, intitulado: "Efeito da fonologia e do vocabulário de pré-escolares na percepção de interlocutor não fonoaudiólogo" apresentado pelo Departamento de FISIOTERAPIA/FONOAUDIOLOGIA E TERAPIA OCUPACIONAL, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisador(a) Responsável: Profa. Dra. Débora Maria Befi-Lopes

Pesquisador(a) Executante: Sra. Rita de Cássia Dias Alves

CAPPesq, 29 de Abril de 2004.



PROF. DR. EUCLIDES AYRES DE CASTILHO
Presidente da Comissão de Ética para Análise
de Projetos de Pesquisa

OBSERVAÇÃO: Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar à CAPPesq, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196, de 10.10.1996, inciso IX.2, letra "c")

Anexo II

HOSPITAL DAS CLÍNICAS
DA
FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

.. NOME DO PACIENTE :.....
DOCUMENTO DE IDENTIDADE N° :..... SEXO: M O F O
DATA NASCIMENTO:...../...../.....
ENDEREÇO..... N°..... APTO:....."
BAIRRO:.....CIDADE.....
CEP:.....TELEFONE: DDD (.....)....."

..RESPONSÁVEL LEGAL.....
NATUREZA (grau de parentesco, tutor, curador etc.)
DOCUMENTO DE IDENTIDADE:.....SEXO: M O F O
DATA NASCIMENTO:...../...../.....
ENDEREÇO:..... N°..... APTO:.....
BAIRRO:.....CIDADE:....."
CEP:....., ... TELEFONE: DDD ..(.....)

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares.

2. PESQUISADOR: Rita de Cássia Dias Alves

CARGO/FUNÇÃO: fonoaudióloga INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL: CRFa 10344 - SP

3. UNIDADE DO HCFMUSP: Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Univer de São Paulo.

3. AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA

SEM RISCO O RISCO MÍNIMO X RISCO MÉDIO O
RISCO BAIXO O RISCO MAIOR O

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

4. DURAÇÃO DA PESQUISA: 16 meses

III- REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL, SOBRE PESQUISA CONSIGNANDO:

Com a nossa pesquisa vamos analisar o que o educador da creche pensa sobre a comunicação de seu filho e comparar com os resultados das gravações que vamos fazer.

Para participar de nossa pesquisa seu filho vai ser chamado para fora da sala de aula. Ele vai falar o nome de figuras e, depois, repetir algumas palavras que eu vou falar. Eu vou gravar o que seu filho falar para depois transcrever.

Vai ser como uma brincadeira entre seu filho e eu, o que vai durar mais ou menos meia hora. Os materiais que eu vou usar são as figuras a serem nomeadas, gravador e fita cassete e a situação vai ser agradável, sem nenhum perigo para a sua criança.

Todas as pessoas participantes desta pesquisa estarão contribuindo para a melhora da atuação dos educadores nas creches.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA CONSIGNANDO:

O responsável pela criança participante da pesquisa poderá, a qualquer momento, ter acesso aos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa. Poderá, também, solicitar qualquer esclarecimento à pesquisadora sobre dúvidas que venham a surgir durante a realização da pesquisa.

Poderá retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento e assim, deixar de participar do estudo.

Todos os dados obtidos, bem como a identidade de cada sujeito participante da pesquisa, será mantido em sigilo; somente a pesquisadora responsável pelo estudo terá acesso aos dados para análise e discussão.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Nome: Rita de Cássia Dias Alves

Endereço: Rua Cipotânea, 51 - Cidade Universitária

Fone: 3091-7461

VI. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES: Nada digno de nota.

VII. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado. Consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santo André, de de 2003.

assinatura do pesquisador

assinatura do sujeito da pesquisa ou responsável legal

HOSPITAL DAS CLÍNICAS
DA
FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

NOME DO PACIENTE:.....
DOCUMENTO DE IDENTIDADE N° SEXO: M F
DATA NASCIMENTO:/...../.....
ENDEREÇO N° APTO:
BAIRRO: CIDADE:
CEP: TELEFONE: 000 (.....)

RESPONSÁVEL
LEGAL.....

RELACIONAMENTO (grau de parentesco, tutor, curador etc.) DOCUMENTO DE
IDENTIDADE
DATA NASCIMENTO: SEXO: M F
ENDEREÇO: APTO:
BAIRRO: CIDADE:
CEP: TELEFONE: DDD(.....)

- DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Fonologia e Vocabulário na Percepção de Educadoras Sobre
Comunicação de Pré-Escolares.

INVESTIGADOR: Rita de Cássia Dias Alves CARGO/FUNÇÃO: fonoaudióloga INSCRIÇÃO CONSELHO
REGIONAL: CRFa 10344 - SP

LOCALIDADE DO HCFMUSP: Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

AValiação DO RISCO DA PESQUISA

EM RISCO RISCO MÍNIMO X RISCO MÉDIO
RISCO BAIXO RISCO MAIOR

Probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

DURAÇÃO DA PESQUISA: 16 meses

III- REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PACIENTE OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE PESQUISA CONSIGNANDO:

Com a nossa pesquisa vamos investigar a influência do vocabulário e da fonologia na percepção das educadoras sobre a comunicação de seus alunos pré-escolares.

Para participar de nossa pesquisa você deverá dizer à avaliadora quais crianças de sua sala você, acredita ter alguma dificuldade de comunicação e qual a sua queixa em relação a essas crianças. A identidade das educadoras será preservada.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA CONSIGNANDO:

A educadora poderá, a qualquer momento, ter acesso aos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa. Poderá, também, solicitar qualquer esclarecimento à pesquisadora sobre dúvidas que venham a surgir durante a realização da pesquisa.

Poderá retirar o consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento e assim, deixar de participar do estudo.

Todos os dados obtidos, bem como a identidade de cada sujeito participante da pesquisa, será mantido em sigilo; somente a pesquisadora responsável pelo estudo terá acesso aos dados para análise e discussão.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS OCORRIDAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Nome: Rita de Cássia Dias Alves

Endereço: Rua Cipotânea, 51 - Cidade Universitária

Fone: 3091-7461

VI. OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES: Nada digno de nota.

VII. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado. Consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santo André, de _____ de 2003.

assinatura da pesquisadora

assinatura da educadora