

Intervenção em comportamento verbal de pré-escolares*

LUCILA MACIEL DOS SANTOS**

1. Introdução; 2. Método; 3. Resultados; 4. Discussão; 5. Conclusões.

A presente pesquisa mostra o efeito de um procedimento simples de intervenção com base em observação de modelo verbal, em pré-escolares da periferia de uma cidade do interior paulista. Foram utilizados dois grupos (*GE* e *GC*), de 10 sujeitos cada um, emparelhados quanto ao sexo, idade e resultados dos testes ABC em seus itens verbais. Previamente, foi elaborado um levantamento de vocabulário. Dele foram extraídos os vocábulos portadores de vícios de linguagem, os quais foram classificados quanto à natureza dos desvios de articulação. Estes, num total de 200, foram agrupados em 10 conjuntos, procurando-se atender a uma ordem crescente de dificuldades, bem como à repetição necessária da mesma dificuldade em vários conjuntos. Como material evocador, foram confeccionadas 200 pranchas com desenhos relacionados com os substantivos e verbos a serem trabalhados. A intervenção foi realizada com o *GE* em 10 sessões, utilizando-se o material estimulatório, envolvendo três formas de atividade: bem direcionada, semidirecionada, ambas com apresentação de modelo, e pouco direcionada. O tratamento estatístico dos resultados das avaliações do pré e do pós-teste de ambos os grupos aponta diferença significativa intergrupos e do pré para o pós-teste no *GE*.

1. Introdução

Classicamente, imitação e modelação têm sido tomadas como processos de aprendizagem intimamente relacionados. A primeira está associada a Miller & Dollard (1941), que admitiam a imitação através da cópia e do comportamento calçado dependente. A segunda vem sempre associada ao nome de Bandura. A modelação assemelha-se à imitação, enfatizando-se, porém, a produção de uma nova resposta. Na modelação, uma informação é dada ao orga-

* Artigo apresentado à Redação em 1.º.11.83.

** Da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. (Endereço da autora: Rua 7, 203 C/J — 13.500 — Rio Claro, SP.)

nismo a fim de tornar provável a resposta exigida. Ao se tratar de pessoas, pode-se induzi-las através da instrução.

Segundo Bandura (1972), a pessoa diante do modelo pode adquirir uma resposta nova que não exista no seu repertório, ou pode apenas ter um novo padrão de resposta induzido pelo fortalecimento ou enfraquecimento de alguns elementos da resposta, ou pode, ainda, simplesmente apresentar uma resposta eliciada pelo modelo, desde que o observador já a possua em seu repertório.

Alguns estudiosos, como Andrade (1980), vêm-se dedicando à revisão da bibliografia, com vistas a investigar a eficácia da aprendizagem por observação, principalmente de modelos humanos, no ensino de diferentes desempenhos, desde que não confundissem ou combinassem aprendizagem por observação com procedimentos contingentes. Para esse autor (Andrade, 1980, p. 166), a aprendizagem por observação tem sido entendida como "processo pelo qual o modelo explica ou demonstra um padrão comportamental e o sujeito reproduz esse padrão". As metas do desempenho dos estudos por ele analisadas referiam-se a atitudes, habilidades motoras, informações verbais e habilidades intelectuais. A eficácia do modelo humano parece comprovada nos diferentes estudos.

Nos trabalhos de pesquisa, quando se investiga o efeito do modelo, principalmente humano, na aprendizagem de determinadas habilidades, verifica-se que geralmente o procedimento envolve tanto a apresentação do modelo como a liberação de reforços após a emissão da resposta. "No paradigma da modelação, o modelo executa uma resposta complexa na presença do organismo a ser treinado, e o comportamento que serve de modelo é recompensado quando ocorre" (Walker). Fica realmente difícil desvincular a imitação do modelo da existência de uma contingência reforçadora, dada a dificuldade em se isolar esta última variável, uma vez que o fato de o indivíduo perceber a semelhança entre seu comportamento e o do modelo pode ser em si mesmo uma condição reforçadora. Ademais, a identificação de um evento como reforçador ou não é delicada, requerendo precisão de procedimento (Santos, 1973).

Associada a procedimentos de reforçamento, a modelação tem sido empregada na área do comportamento verbal. Nesse campo de trabalho, a imitação de um modelo foi utilizada com sucesso na correção de distúrbio da fala. Faria (1976), por exemplo, conseguiu que uma criança de nove anos, portadora de distúrbio da fala pronunciasse o *r* inicial e o *r* duplo, utilizando como estímulos modelo fonêmico, cartões com palavras grafadas e reforço após a reprodução do modelo verbal.

Dentre as pesquisas nacionais desenvolvidas em situação de ensino, no campo do comportamento verbal, vale destacar a realizada por Lewin (1979). Essa autora fundamenta-se no esquema referencial teórico de Berstein, para quem a linguagem da criança é determinada pelas relações sociais, sendo possível dois estilos de comunicação diferentes, ou seja: código verbal restrito e código verbal elaborado. A forma e a utilização da linguagem são consideradas decorrentes da maneira como o sujeito organiza a experiência e de como responde a ela. Partindo desse referencial teórico e considerando de grande importância que as pesquisas na área das interações verbais entre estímulos e os processos cognitivos de aprendizagem dediquem maior aten-

ção às estratégias que provocam o comportamento ativo infantil, Lewin (1979), utilizando materiais convencionais em salas de pré-escola, confirmou a relevância da experiência de ensino embasada em procedimentos de modelação e de estruturação de oportunidades que possibilitam à criança utilizar a linguagem como veículo de comunicação e solução de problemas. Essa autora, verificando o efeito do treinamento em produtividade e treinamento observacional na qualidade e produtividade verbal de pré-escolares, trabalhou com sete categorias verbais. De acordo com seus dados, as abstrações foram mais favorecidas pelo treino observacional, enquanto o treino em produtividade favoreceu o pensamento seqüencial.

Os resultados de Lewin (1979) sugerem que as verbalizações do professor em sala de aula, como elementos importantes do processo de modelação, são ou poderiam ser tão importantes quanto as situações que ele pode propiciar para o desempenho verbal infantil.

A presente pesquisa, desenvolvida na área do comportamento verbal, teve por objetivo testar um programa de remediação, cujo procedimento básico consistiu, num primeiro momento, na apresentação de um modelo fonêmico oferecido pelo experimentador, ilustrado por uma prancha, seguido de respostas imitativas de crianças de pré-escola. Em momentos subseqüentes, o modelo fonêmico passou a ser apresentado nas crianças do próprio grupo, tornando-se as emissões, por fim, independentes de modelos precedentes. O emprego de reforçadores sociais se fez após as emissões corretas dos vocábulos. O desempenho consistiu na emissão correta de vocábulos que, em pesquisa base, se mostraram portadores de desvios de articulação.

Não se pretendeu com tal investigação prover apenas e simplesmente uma ampliação da rotulação e correção da articulação dos mesmos, posto que dessa forma se acreditaria ser dispensável uma investigação nessa linha. Levou-se em consideração o fato de que, lamentavelmente, uma realização verbal privada de vícios tem contribuído para aumentar as possibilidades de insucesso na alfabetização. Pretendeu-se, portanto, demonstrar que um procedimento rápido e simples, que independe de material sofisticado, posto que as adaptações são fáceis, pode-se constituir em uma prática rotineira da pré-escola e da primeira série. O procedimento ora empregado parece oferecer uma gama maior de contribuições para o desenvolvimento da criança, além da mera correção articulatória dos vocábulos. Tais contribuições, como, por exemplo, o aumento do comportamento de atenção e a criatividade verbal, deverão naturalmente passar por uma investigação adequada, pois não foram objeto de medida na presente pesquisa.

2. Método

2.1 *Sujeitos*

A pesquisa foi desenvolvida em um dos bairros carentes de uma cidade do interior paulista onde havia, além de uma escola pública estadual de 1º grau e um núcleo de atendimento do Plimec, um parque infantil mantido pela prefeitura. Este funcionava em período diurno com crianças de três a sete anos.

A classe do período vespertino correspondente ao pré-primário era composta na época da coleta de dados de 37 crianças. Conquanto a área residencial dessas crianças fosse por si só um dado suficiente para aceitá-las como carenciadas, foram colhidas algumas informações suplementares.

Os dados informativos sobre cada criança oferecem, além de sexo, idade, local de nascimento e número de irmãos, a profissão do pai e o bairro residencial. Esses dados informam que os alunos, compostos por 37 meninos e 16 meninas, apresentavam idade média de 77 meses e seus pais ocupavam profissões em sua grande maioria braçais, do tipo lenheiro, pedreiro, servente de pedreiro, vendedor de garrafas, lavrador e outras semelhantes. Destoavam apenas um comerciante e um motorista. Para completar a caracterização de todos os alunos da classe, foram colhidos dados sobre sua condição básica de vida, ou seja, algumas características da moradia. Nesse tocante, 32 crianças moravam em casas, quatro em casebres e uma em barraco. Das moradias, 25 eram próprias, 10 alugadas e duas cedidas. Quarto, sala, cozinha e banheiro existiam em 21 das casas, sendo que, delas, apenas uma possuía dois quartos. Quatro das casas eram compostas por quarto, sala e cozinha e cinco por quarto e cozinha apenas. Quarto, cozinha e banheiro apareciam em quatro moradias. Uma delas se reduzia apenas a quarto e o barraco se caracterizava como cozinha. Luz elétrica e água encanada existiam em todas as moradias, com exceção de uma. O sistema de fossa servia a 33 das casas. Quanto a rádio e televisão, apareciam em 20 residências. O fogão a gás era utilizado por cinco das famílias, geladeira por quatro e carro por duas.

Com vistas à seleção da amostra, com exceção de três alunos faltosos, todos os que freqüentavam regularmente o "pré" do parque infantil foram submetidos ao teste ABC de Lourenço Filho (1964). Esse instrumental, como se sabe, visa mensurar a prontidão para a alfabetização. A partir dos escores obtidos pelas crianças, foram selecionados dois grupos de sujeitos que passaram a compor o Grupo Experimental (*GE*) e o Grupo de Controle (*GC*).

A fim de se conseguir relativo emparelhamento dos grupos (*GE* e *GC*), adotou-se o seguinte critério:

- NM acusado pelo teste ABC;
- número de pontos obtidos nos itens especificamente verbais do teste ABC, com tolerância de até um ponto, para mais ou para menos;
- distribuição uniforme quanto ao sexo;
- maior proximidade possível de idade.

O Grupo de Controle, composto por cinco sujeitos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, apresenta uma média de 77,9 meses, ou seja, seis anos, cinco meses e 27 dias. Nos testes ABC apresentou uma média de 6,9 pontos nos itens verbais do instrumento e 11,3 pontos no NM. Cumpre salientar que, com exceção de três sujeitos, todos os demais se encontravam no quartil inferior, indicando que essas crianças não aprenderiam, pelo menos através dos métodos convencionais de alfabetização, "senão reclamando os maiores cuidados" (Lourenço Filho, 1964, p. 135).

O Grupo Experimental, também composto por cinco meninos e cinco meninas, exibe, como média de idade na época da coleta dos dados, 78 meses, ou seja, seis anos e seis meses. Os escores relativos aos testes ABC são idênticos aos do Grupo de Controle, ou seja, 6,9 pontos nos itens verbais e 11,3 pontos no NM. Também neste grupo, apenas três sujeitos localizaram-se acima do quartil inferior.

2.2 *Material*

Tendo a presente pesquisa a finalidade de testar um programa de remediação verbal, foi necessária a elaboração de um material próprio, já que não se dispunha, pelo menos ao alcance da pesquisadora, de outro que atendesse às necessidades da população estudada.

2.2.1 Bases para montagem do programa

Já que o material deveria refletir as carências dos sujeitos estudados, houve prioridade, numa primeira etapa do trabalho, de efetuar um levantamento do repertório verbal de crianças carenciadas oriundas do mesmo local de origem dos sujeitos da presente pesquisa. Para tanto, foram gravadas verbalizações de duplas de sujeitos diante de material estimulatório visual. Depois de transcritas as fitas, os vocábulos acometidos de vícios de linguagem foram analisados. Tomaram-se por base algumas dificuldades, dentre elas as omissões e trocas de letras, em suas posições iniciais, mediais e finais nas palavras. Computadas as frequências dos desvios de articulação, obteve-se uma hierarquização das dificuldades possíveis de manipulação experimental. As conclusões mais gerais indicavam que:

— a ordem decrescente de incorreções verbais a nível de palavra foi a seguinte: troca de uma letra por outra; omissão de letras; troca ou emprego inadequado de palavras; omissão de sílabas ou várias letras seguidas;

— a ordem decrescente de troca de letras foi: *o* por *u*; *e* por *i*; *lh* por *i*; *l* por *r*; *ç* por *g*; *lh* por *l*; *r* por *i*; *a* por *u*; *v* por *b*; *ch* por *s*; *r* por *l*; *n* por *l*; *o* por *a*; *a* por *o*; *b* por *p*; *d* por *n*; *m* por *n*;

— a substituição de uma letra por outra ocorre mais quando a letra substituída localiza-se em último lugar na palavra;

— a ordem decrescente de letras omitidas foi: *d*, *r*, *u*, *a*, *g*, *i*, *m*, *o*, *lh*, *l*, *b*, *e*;

— as omissões ocorrem mais com letras posicionadas após a primeira e antes da última letra da palavra.

2.2.2 Montagem do PPRV

Após o exposto, utilizando-se evidentemente do elenco de palavras portadoras dos vícios de linguagem, anteriormente levantadas, elaborou-se um programa

de remediação verbal que passou a ser denominado Programa-Piloto de Remediação Verbal (PPRV).

- *Escolha dos vocábulos*

Foram utilizados no PPRV 200 vocábulos dentre os mais freqüentemente afetados por desvios de articulação ou de linguagem. Além da prioridade desse critério, procurou-se atender a um segundo ponto importante na relação dos vocábulos: eles deveriam oferecer condições de serem evocados por figuras simples.

- *Ordem de apresentação dos vocábulos*

Estudo realizado no Brasil, sobre monossílabos, indica que os mesmos podem ser arrolados em ordem crescente de dificuldade, tal como os apresenta Aubert (1974). Suas informações foram importantes na distribuição das palavras na seqüência de suas apresentações, embora não se pudesse segui-las à risca. A aglutinação em grupo dos vocábulos a serem utilizados deu origem a 10 conjuntos de 20 palavras cada um. O programa passou a contar, portanto, com 10 grupos de palavras, onde as dificuldades mais fáceis de serem vencidas antecediam as mais complexas. Cada conjunto de 20 palavras foi dividido em duas partes. A primeira, denominada *A*, continha vocábulos onde se introduziam as dificuldades a serem vencidas, além das já apresentadas nos grupos anteriores. Na segunda parte, *B*, não se introduziam vocábulos cujas dificuldades não tivessem sido apresentadas antes.

- *Material estimulatório*

Para efeitos de execução prática, foi necessária a providência de material estimulatório que evocasse a verbalização exigida. O melhor de que se poderia dispor no momento seriam as pranchas do *Peabody Language Development Kits* ou PLDK (Dunn, 1968).¹ O material citado já tem sido usado com êxito em experimentos para desenvolvimento da linguagem em crianças carenciadas no Brasil, estando em andamento adaptações menos onerosas (Rocha, 1976; Guzzo, 1981).

A alternativa proposta consistiu na elaboração de material próprio, com os recursos disponíveis da pesquisadora. Cartolinas de cor verde foram cortadas em tamanho 20×22cm e nelas foram pintados, a guache, desenhos coloridos. A partir de então passaram a ser denominadas pranchas.

¹ O autor principal do PLDK compõe a equipe do George Peabody College que tem produzido vários testes, como o Peabody Picture Vocabulary Test e o Peabody Individual Achievement Test.

Cada desenho impresso correspondia a um dos vocábulos selecionados previamente, perfazendo um total de 200 pranchas. Além desse material, foram escolhidas 19 gravuras que apresentavam cenas compostas de inúmeros elementos.

● *Dinâmica do PPRV*

Uma vez montado e ordenado o conjunto de dificuldades verbais, bem como as ilustrações dos vocábulos que comporiam o PPRV, planejou-se a sua execução. Para tanto foram previstos três momentos ou atividades diferentes:

- *A*: atividade bem direcionada — apresentação, pelo experimentador, do modelo verbal a ser imitado pelos sujeitos, acompanhado de reforço verbal;
- *B*: atividade semidirecionada — emissão de tatos pelos sujeitos, seguidos de correções e reforço do experimentador;
- *C*: atividade pouco direcionada — emissão de tatos e intraverbais com o emprego de alguns mandos do experimentador.

Essas três atividades deveriam ser desenvolvidas em cada uma das 10 sessões exigidas para a aplicação do Programa-Piloto de Remediação Verbal.

Para a primeira e segunda atividades, o recurso usado para ilustrar e evocar o vocábulo desejado foram as pranchas que continham os desenhos isolados.

Para a terceira atividade, que deveria ser desenvolvida pela primeira vez na segunda sessão, seriam empregadas as gravuras com as cenas. Elas têm a vantagem de oferecer estimulação necessária para verbalização mais livre, onde tatos e intraverbais têm condições de ocorrer mais facilmente. As ações constituem-se no elemento central para serem evocadas. Os verbos, em suas formas nominais, têm maior probabilidade de ocorrência nessa situação. Como essa dificuldade só seria introduzida no segundo dia de trabalho do programa, julgou-se prudente não introduzir essa atividade na primeira sessão.

2.2.3 Características básicas do PPRV

Em síntese, pode-se afirmar que o PPRV procurou atentar para alguns pontos básicos:

- o emprego de um vocabulário caracteristicamente portador de desvios de articulação;
- a apresentação de vocábulos portadores de desvio de articulação numa ordem crescente de dificuldade;

— apresentação das dificuldades primeiro sob forma bem direcionada, ou seja, sob o controle do modelo verbal oral antes de empregá-las sem a apresentação do modelo;

— repetição de uma mesma dificuldade em várias sessões posteriores a sua apresentação;

— ilustração das verbalizações a fim de facilitar a condução das atividades, oferecendo concomitantemente oportunidades para ampliação do vocabulário.

2.3 *Situação experimental*

Como o prédio da escola não dispunha de sala vaga onde pudessem ser reunidas as 10 crianças do grupo experimental, optou-se pela utilização de uma igreja localizada ao lado. A referida igreja consistia num ambiente medindo 4×3m, piso de terra batida, coberto de telha francesa. No fundo via-se uma mesa rústica de madeira pregada no chão e uma cruz presa ao mourão que sustentava o teto. Para sentar-se havia bancos toscos, feitos com longas tábuas, pregadas ao chão. A maior parte dos bancos estava quebrada e suas tábuas encostadas na “parede”, à guisa de escorregador. Fechando o ambiente, havia um cercado de bambu, com muitas falhas e algumas folhas de eucatex, vedando aqui e ali a visão do terreno baldio ao lado. O ruído da rua, o movimento e vozes das crianças do bairro invadiam o ambiente, atrapalhando as atividades. Não raro os moleques da redondeza se aglutinavam ao redor da igreja, batiam nas folhas de eucatex e provocavam os que estavam ali dentro. Diante desse acontecimento, a primeira medida tomada no sentido de montar um ambiente melhor para a execução da pesquisa foi a colocação de um motorista da prefeitura na frente da igreja, exercendo as funções de guarda.

Quando os sujeitos do experimento deixavam a sala de aula e se dirigiam à situação experimental, traziam as próprias cadeirinhas. Estas eram dispostas em círculo, sendo reservada uma para a experimentadora. O material pessoal bem como o de pesquisa ficavam sobre a mesa, perto da experimentadora, para facilitar a manipulação.

Como se pode notar, salta aos olhos de qualquer um a distância que se interpõe entre o ambiente no qual se deu a pesquisa e uma situação desejável de laboratório ou mesmo de sala de aula.

2.4 *Procedimento*

O andamento da pesquisa exigiu três etapas distintas:

- a) aplicação do pré-teste no *GC* e *GE*;
- b) aplicação do PPRV no *GE*;
- c) aplicação do pós-teste no *GC* e *GE*.

2.4.1 Pré e pós-teste

Todos os sujeitos dos Grupos Controle e Experimental foram submetidos, individualmente, antes e após a fase experimental, a um teste para diagnóstico de dificuldades verbais, montado pela pesquisadora, para o presente trabalho.²

O teste consistia na apresentação de 23 pranchas retiradas do PPRV, escolhidas com a finalidade de evocar emissão verbal portadora de desvios de articulação. A seleção de palavras que compunham o pré e pós-teste não foi ocasional. De posse da listagem de omissões e trocas de letras, foram selecionados vocábulos adequados para cada tipo de desvios. Esse cuidado foi tomado a fim de se garantir a situação capaz de provocar ou não seu aparecimento. Só foram deixadas de lado as incorreções cuja frequência, na pesquisa base, eram muito baixas, representando menos de 0,06% de ocorrência. Nesses casos específicos, não se dispunha de vocábulos em número suficiente para sua escolha e distribuição no pré e pós-teste.

Uma vez selecionadas as pranchas do pré e pós-teste, foram as mesmas avaliadas por crianças para verificar se os desenhos eram reconhecíveis. As figuras com 60% de reconhecimento no mínimo foram mantidas. As demais foram devolvidas ao desenhista para substituição do motivo, uma vez que se procurava obter estímulos visuais capazes de evocar respostas verbais, independentes, o mais possível, de outra fonte de estimulação.

Para a aplicação do teste, o sujeito era retirado da sala de aula e conduzido ao ambiente experimental. Sentava-se diante da experimentadora, que lhe apresentava uma pasta. Enquanto mostrava a pasta fechada, dizia-se ao sujeito que dentro dela estavam muitas figuras bonitas. As figuras ser-lhe-iam apresentadas uma a uma e o sujeito deveria verbalizar o que estava vendo.

Apresentada a primeira figura, perguntava-se à criança: "O que é isto?" Caso a criança demonstrasse dificuldade, eram oferecidas algumas ajudas, sem todavia mencionar a palavra que se pretendia ouvir.³ Oferecidas até três dicas, se o sujeito não emitisse a resposta esperada, passava-se para a prancha seguinte.

A medida que o sujeito emitia as respostas, o experimentador as registrava em folha de resultado previamente preparada. Um gravador, oculto em uma sacola, era mantido ligado para posterior conferência.

O mesmo procedimento foi mantido para pré e pós-teste, variando apenas o elenco de pranchas, ou seja, alterando-se os vocábulos exigidos. Procurou-se, todavia, manter as mesmas dificuldades lingüísticas.

2.4.2 Fase experimental

Após haver submetido todos os sujeitos ao pré-teste, o Grupo Experimental passou por 10 sessões de aplicação do PPRV. Elas eram realizadas no período

² Mesmo em se considerando as traduções das fórmulas verbais de inúmeros testes norte-americanos ou possíveis adaptações de outros — como o Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (MacCarthy & Kirk), Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1968), The Verbal Response Inventory (Stern, 1966) —, a restrição se fez no sentido de que eles não se adaptaram plenamente à realidade brasileira, nem atendiam aos requisitos do presente trabalho.

³ No caso da figura do bêbado, por exemplo, as dicas usadas eram: Este homem está... Ele bebeu pinga. Quem bebe pinga fica...

da tarde, horário de aula, após o lanche das crianças. Foram realizadas duas sessões por semana.

A experimentadora conduzia os 10 sujeitos (*GE*) da sala de aula até o ambiente experimental, onde o círculo era formado. As atividades eram apresentadas como se fosse um jogo e as crianças estimuladas a ficarem atentas e se mostrarem espertas.

● *Fase A: atividade bem direcionada*

A instrução dada aos sujeitos nessa primeira fase, destinada a provocar tatos imitativos, após o modelo da experimentadora, era a seguinte: “Vou mostrar a vocês figuras. Escutem bem. Eu vou falar, devagarinho, o nome do desenho que está aqui. Quando eu der um sinal, vocês vão repetir, juntinhos, a palavra que eu acabei de dizer. Depois, cada um fala sozinho.”

Caso as crianças não entendessem, a instrução era repetida.

Ouvida a primeira verbalização conjunta dos sujeitos, a experimentadora avaliava a emissão. Caso essa não fosse satisfatória,⁴ repetia-se o procedimento até, no máximo, três vezes.

A seguir solicitava-se aos sujeitos, salteadamente, que repetissem a palavra. Oferecia-se, antes, o modelo, no caso de a palavra ser difícil ou a emissão do sujeito anterior ter sido incorreta. Se mais de três sujeitos apresentassem dificuldade na imitação verbal individual do tato, a prancha era separada do conjunto. Após a apresentação dos 10 estímulos que compunham essa atividade, a experimentadora retomava a prancha separada, repetindo-se uma vez apenas o procedimento total da fase.

Houve sempre a preocupação, por parte da experimentadora, de liberar reforços sociais diante das reproduções corretas, tanto para o grupo, como individualmente.

● *Fase B: atividade semidirecionada*

Ao se apresentar a segunda série de pranchas da primeira sessão, informava-se às crianças que o jogo ia mudar.

A instrução para esse momento do procedimento foi a seguinte: “Agora vou mostrar mais algumas figuras. Eu não vou dizer o nome delas. Olhem. Pensem. Quando eu der um sinal, podem dizer. Não falem nada antes que eu dê o sinal.”

Exibida a prancha, pedia-se silêncio por alguns segundos e então permitia-se que as crianças se manifestassem em conjunto.⁵ Em seguida escolhia-se uma que tivesse emitido corretamente o tato e solicitava-se que o apresentasse bem

⁴ Julgava-se satisfatória a emissão quando a pronúncia da maior parte dos sujeitos era correta e clara.

⁵ As figuras selecionadas para a fase *B* eram propositadamente mais reconhecíveis pelos sujeitos. Quando um vocábulo a ser solicitado na fase *B* envolvia uma dificuldade maior — por exemplo, “velhinho” — era apresentada, na fase *A* da mesma sessão, uma palavra semelhante — por exemplo, “velhinha”.

devagar. Se necessário, a experimentadora o repetia, com a conotação deliberada de correção, pois a intenção era a de reapresentar o modelo.

Também na fase B, solicitava-se a emissão individual do tato. Nesse momento, a experimentadora procurava não oferecer o modelo, fazendo com que o sujeito se esforçasse por lembrar-se da resposta. Se, nessa ocasião, três ou mais crianças apresentassem dificuldade, a prancha era separada e reapresentada no final.

Também nessa fase, liberavam-se reforços dos contingentes às respostas corretas.

● *Fase C: atividade pouco direcionada*

Essa fase foi introduzida na segunda sessão experimental. Nessa terceira atividade, incitava-se a criança à observação. Antes de mostrar a figura, dizia-se: “Nessa gravura há muita coisa para se ver. Cada um vai apontar e dizer o nome de uma coisa que está vendo. Não vale repetir o que o outro já disse. Procure algo diferente e espere a sua vez.”

A seguir, exibia-se a gravura e pedia-se a cada um que mostrasse qualquer coisa, verbalizando seu nome. Enquanto houvesse criança interessada em falar, continuava-se a explorar a gravura. Se a emissão da resposta da criança discrepava da correta, a experimentadora reproduzia a palavra, solicitando ao sujeito que fizesse o mesmo.

Cessado o interesse por essa parte, a experimentadora perguntava: “O que está acontecendo aqui? Cada um deve dar uma explicação diferente. Fala uma criança por vez.”

A atuação era semelhante à anterior. Cessado o interesse, encerrava-se a sessão.

Como as crianças demonstrassem gostar de música e histórias, resolveu-se, no final da sessão, apresentar um disco, ora de história, ora de música infantil, com finalidade puramente recreativa.

3. Resultados

Ficou explícito nas exposições anteriores que tanto o pré como o pós-teste apresentavam vocábulos destinados a oferecer oportunidade de ocorrência de todos os desvios de articulação ou vícios de linguagem diagnosticados no comportamento verbal de crianças. Dessa forma, uma palavra, quando solicitada, visava mensurar uma dificuldade específica. Houve, todavia, a impossibilidade de se isolar um único desvio de articulação por vocábulo. Aconteceu, também, que a alteração fonética nem sempre correspondeu à esperada. Veja-se, por exemplo, a palavra “mulher”. As respostas possíveis podem ser: “muié”, “muler”, “mulé”. Nesse caso o *lh* pode ser substituído por *l* como por *i*. Também há aqui omissão do *r*.

Em virtude deste fato foram computadas todas as trocas e omissões das palavras emitidas pelo sujeito. O registro efetuado dessa forma, respeitando a natureza da troca e da omissão apresentada pelos sujeitos individualmente,

serviu de base para as comparações efetuadas inter e intragrupo, a fim de se verificar a eficiência do PPRV como programa compensatório de comportamento verbal.

Na avaliação do total do resultado dos dois grupos, verificou-se que, enquanto o Grupo Experimental passou de um total de 269 desvios de articulação no pré-teste para 70 no pós, o mesmo não aconteceu com o Grupo de Controle. Este apresentou um acréscimo no pós-teste, ou seja, 314 desvios de articulação na medida efetuada no final, enquanto no pré só apresentara 279. Com a finalidade de se verificar a significância das diferenças inter e intragrupo, foram escolhidos dois tratamentos estatísticos diferentes. Para o primeiro caso, sendo as amostras independentes, optou-se pela prova U de Mann-Whitney (Siegel, 1975), por ser uma das provas não-paramétricas mais poderosas.

No pré-teste: $U = 35,5$ não rejeita H_0 ao nível de significância de 0,05, quando $N_1 = N_2 = 10$ e $U_c = 23$ em prova bilateral.

Nos pós-teste: $U = 0,0$ rejeitando H_0 ao nível de significância de 0,05, para $N_1 = N_2 = 10$ e $U_c = 27$ em prova unilateral.

Esse resultado vem demonstrar a eficiência do procedimento usado para uma alteração significativa dos enunciados verbais dos sujeitos. O nível de realização dos Grupos Experimentais e de Controle em situação de pré-teste era equivalente, deixando de sê-lo após o emprego do PPRV.

Para efeitos de um tratamento intragrupo, escolheu-se a prova de Wilcoxon (Siegel, 1975), por tratar-se de duas amostras relacionadas e trabalhar com o valor das diferenças entre os resultados de cada par.

O Grupo de Controle apresentou $T = 4$, sendo $T_c = 6$ para $N = 9$, nível de significância igual a 0,05. O resultado evidencia a rejeição de H_0 . A direção dos dados indica melhor realização do pré-teste. Isto demonstra que a incidência de desvios de articulação do Grupo de Controle foi significativamente superior na situação de pós-teste.

O mesmo não se observou para o Grupo Experimental, cujo $T = 0$ rejeita H_0 ao nível de significância de 0,05, sendo $T_c = 8$ para $N = 10$. A direção favorece nitidamente a situação do pós-teste. Isto demonstra que a realização do GE, após a aplicação do PPRV, foi significativamente superior à sua realização antes da aplicação do programa, uma vez que a frequência de incorreções diminuiu.

Com a finalidade de verificar se os resultados favoreciam o programa proposto para remediação apenas no total dos vícios de linguagem, procurou-se separar os dados, respeitando o tipo de distúrbio, ou seja, omissões e trocas de letras. Foram computados os escores obtidos pelos sujeitos, independentemente, nas omissões e nas trocas de letras, tanto no pré como no pós-teste. Como resultados totais desta tabulação, na classificação omissão de letras o Grupo de Controle apresentou um aumento de frequência, passando de um total de 84 no pré-teste para 104 no pós. O Grupo Experimental reduziu sua frequência de 80 no pré para 26 no pós. Na classificação troca de letras, o mesmo fenômeno de aumento de frequência do pré para o pós foi verificado no Grupo de Controle. Este passou de 195 no pré, para 223 no pós. O Grupo Experimental reduziu a frequência de trocas de letras de 193 no pré para 45 no pós.

Para as réplicas inter e intragrupos, foram usados os mesmos procedimentos estatísticos mencionados anteriormente. Os resultados da comparação entre os grupos experimentais e de controle, pela aplicação da Prova U de Mann Whitney (Siegel) aparecem na tabela 1.

Tabela 1

Resultados da diferença entre GC e GE nas dimensões omissão e troca de letras

	U	Uc	Prova	Resultado	
Omissão Pré-teste	44,0	23	Bilat.	Não rejeita	Ho
Pós-teste	6,5	27	Unil.	Rejeita	Ho
Troca Pré-teste	49,5	23	Bilat.	Não rejeita	Ho
Pós-teste	0,0	27	Unil.	Rejeita	Ho

Obs.: nível de significância de 0,05 para $N_1 = N_2 = 10$.

Esses resultados comprovam a eficiência do programa, quer no tocante às omissões de letras, quer às trocas de letras, uma vez que o Grupo Experimental diferiu significativamente do Grupo de Controle, após a aplicação do PPRV. Antes da aplicação do programa não havia diferença entre os grupos.

Para o tratamento dos resultados obtidos intragrupo, nessas mesmas dimensões, utilizou-se a prova de Wilcoxon. A tabela 2 mostra estes resultados.

Tabela 2

	T	Tc	N	Resultado	
Omissão Controle	6	6	9	Rejeita Ho	em favor pré-teste
Experimental	0	8	10	Rejeita Ho	em favor pós-teste
Troca Controle	0	6	9	Rejeita Ho	em favor pré-teste
Experimental	0	8	10	Rejeita Ho	em favor pós-teste

Obs.: nível de significância = 0,05.

Como ocorreu com os resultados gerais, o procedimento mostrou-se eficaz, uma vez que os escores do Grupo Experimental no pós-teste foram significativamente inferiores aos do pré-teste, tanto no que se refere às omissões das letras, como às trocas, indicando superioridade de realização do Grupo Experimental.

Já o Grupo de Controle apresentou uma realização no pós-teste significativamente inferior à do pré-teste. A maior incidência de omissões e de trocas no pós-teste, do que no pré, levaram a tal resultado.

A fim de se realizar uma análise qualitativa dos dados, computou-se a frequência das trocas e omissões específicas das letras. Elas aparecem nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3
Trocas específicas de letras

	Controle		Experimental	
	Pré	Pós	Pré	Pós
A por u	5	2	4	0
E por p	1	—	—	—
C por g	9	9	8	3
E por i	49	69	47	5
L por r	13	17	13	2
O por u	84	93	88	3
R por i	—	—	3	2
R por l	—	—	1	2
V por b	9	9	8	5
LH por i	9	14	7	2
LH por l	14	6	12	7
A por l	1	4	2	3
B por l	1	1	—	—
B por m	1	—	—	—
U por o	—	—	—	2
I por e	—	—	—	1

Tabela 4
Omissões específicas de letras

Tipo de omissão	Controle		Experimental	
	Pré	Pós	Pré	Pós
A	12	6	7	3
B	20	21	22	2
I	10	20	10	4
L	—	2	1	2
M	10	10	10	7
O	5	10	5	—
R	5	17	2	1
U	20	10	20	3
LH	—	8	3	2

4. Discussão

A análise dos resultados contidos nas tabelas vem demonstrar que o Programa-Piloto de Remediação Verbal foi eficiente em sua atuação sobre os vícios de linguagem de criança carente. Tendo sido montado a partir do repertório básico de crianças da mesma origem que a dos sujeitos, observando, portanto, os distúrbios característicos dessa população infantil, demonstra ser um instrumento adequado para a atuação psicopedagógica nessas escolas de periferia. Witter (1977) fez uma análise de comportamento verbal de pré-escolares em cidade do interior do estado de São Paulo, estudando dois níveis sócio-econômicos distintos. A análise feita por essa pesquisadora foi exaustiva, abordando desde a estrutura frasal até as trocas e omissões de letras. Comparando os resultados apresentados pelos dois níveis sócio-econômicos, considera que “as diferenças entre eles parecem ser menos marcantes nas cidades menores do que nos grandes centros urbanos, embora se careça de pesquisas a respeito” (Witter, 1977, p. 485).

No contexto ora focalizado, já tivemos oportunidade de desenvolver pesquisas anteriores, comparando crianças pobres residentes na periferia com crianças de classe média no que tange a atitudes em sala de aula (Santos & Guarnieri, 1981) e realização em habilidades básicas (Santos, 1980), mas não as comparamos em termos de comportamento verbal. Sabe-se que muitas expectativas de diferenças entre crianças tidas como carentes e não-carentes — como, por exemplo, o comportamento agressivo em sala de aula — não se comprovaram como tal (Santos & Guarnieri, 1981). Mesmo julgando necessária uma investigação no campo do comportamento verbal, é provável que algumas diferenças julgadas existentes entre crianças pobres e crianças de classe média não existam. Witter (1977) ressalta que o tipo de vida do interior, os contatos mais freqüentes nas escolas, as distâncias entre os bairros, parecem contribuir para maior homogeneidade da verbalização nas cidades pequenas do interior.

Se, de fato, as distâncias dos “dialetos” ou dos vícios de linguagem não forem pregnantes, é possível que o programa proposto para remediação do comportamento verbal tenha uma aplicação mais ampla do que a apontada nessa pesquisa. Além disso, há possibilidade de verificar os efeitos de um treinamento desse tipo na ampliação do vocabulário, da estrutura frasal, dos conceitos e até mesmo uma facilitação para o processo de alfabetização.

Pôde ser verificado, na composição da amostra, que o NN, avaliado pelo teste ABC, localiza-se para a maioria das crianças no quartil inferior, indicando nítida desvantagem para o início da alfabetização. Como o processo de aprendizagem da leitura e escrita envolve em grande parte a discriminação auditiva, é possível que um treinamento como o proposto pelo PPRV tenha alguma influência. Naturalmente, esse é um aspecto, como outros já citados, que merece investigação.

No que tange à ampliação do vocabulário, poder-se-iam tecer apenas considerações baseadas na observação das sessões experimentais pela experimentadora. A forma de avaliação usada não se presta para uma análise quantitativa. Pode-se apontar, tão-somente, que o Grupo Experimental deixou de

apresentar apenas um rótulo no pós-teste, contra três do pré e três do Controle no pós. A informação é pequena, mesmo que se considere o total diminuto dos vocábulos exigidos, ou seja, 23.

Embora as palavras trabalhadas no PPRV tenham por origem o repertório básico de crianças daquela população, não significa que elas sejam do conhecimento e domínio de todos os sujeitos. É evidente que dentre as crianças há as mais fluentes que contribuem, portanto, para maior amplitude do repertório básico obtido. De fato, no decorrer das sessões experimentais, muitos sujeitos, na fase B, deixavam de falar quando tinham que verbalizar o nome da figura. Muitas crianças enunciavam a palavra na sombra dos que sabiam. Já no momento seguinte, quando a solicitação era individual, tinham oportunidade de emitir o tato sozinhas. É bastante provável que, após uma sessão onde 20 vocábulos foram trabalhados, alguns rótulos tenham-se configurado como novos e permanecido para determinadas crianças.

Outro fato notado, agora na fase C, quando a gravura era apresentada para a criança denominar o que via, foi a verbalização do uso do objeto, em lugar do rótulo. Por exemplo, diante do machado, diziam: “de cortar lenha”; diante de um arco de pau, verbalizavam: “de furar pau”. Dentre as 10 crianças do grupo, uma ou outra sabia e apresentava a resposta, aproveitando espontaneamente a oportunidade para dar alguma informação sobre o objeto. Se ninguém soubesse, a experimentadora emitia o tato. Pela situação, percebe-se que, além da chamada “correção” fonética, há aqui uma oportunidade para a aquisição de um novo vocábulo, ampliação de conhecimento geral sobre objetos dados e possibilidades de atuação na área de formação de conceitos.

No que tange à influência da rotulação sobre a formação de conceito, há alguns dados disponíveis na literatura sobre esse aspecto. Tem sido sugerido, por exemplo, que os rótulos apresentem a função de mediadores neste tipo de aprendizagem, em crianças pré-escolares. Stern (1966), por exemplo, verificou que o domínio de rótulos verbais facilita a aprendizagem de conceitos, melhorando a transferência quando eles forem bem aprendidos.⁶

Percebem-se ainda, no desenrolar das atividades do programa, chances para o treino de atenção, tão reclamado para o ensino do carente desde a época de Montessori. Santos & Guarnieri (1981) apontam a atenção como um comportamento deficitário, em situação de sala de aula, entre alunos dos parques infantis localizados na periferia da cidade. Este é um comportamento no qual a criança pobre leva desvantagem em relação às de melhor nível. Acredita-se que, do modo como foi desenvolvida a atividade do PPRV, haja oportunidades de treino de atenção. Nas sessões experimentais, o sujeito deveria estar alerta para solicitações individuais constantes. Além disso, na fase C, última de cada sessão, deveria cuidar para não replicar as verbalizações dos companheiros. Toda vez que um sujeito repetia tato já emitido, os companheiros acusavam. Esta é uma prática já apontada na literatura, pois muitas pesquisas têm evidenciado que, no caso de crianças que não desfrutam de bom desen-

⁶ Outros estudos corroboram para essa mesma posição, embora existam resultados contrários: Shepard (1956), Lombard & Stern (1970) e Prehm (1966).

volvimento da linguagem, como as carentes e retardadas, a resposta de atenção deve ser desenvolvida para que funcione como mediadora (Lombard & Stern, 1970). Como se vê, o treino da atenção é uma prática educacional de grande valia.

A análise das aplicações do Programa-Piloto de Remediação Verbal que se está fazendo, na verdade, está sendo mais qualitativa, às custas de inferências da experimentadora, porém embasadas na literatura. Considera-se, todavia, oportuna por indicar consciência dos pontos específicos que devem ser atacados por um programa pré-escolar. Há que se salientar ainda que os aspectos citados podem vir a ser objetivamente mensurados, indicando as aberturas do trabalho. Para que tal meta seja alcançada, há necessidade de outro tipo de delineamento de pesquisa, já que se alteram os objetivos.

Para a finalidade com que foi criado o PPRV, os resultados, estatisticamente tratados, comprovaram sua eficiência.

No tocante ao instrumento usado para mensurar a eficiência do programa, há algumas considerações importantes. Uma delas refere-se à possibilidade de ser melhor estudado, padronizadas a orientação de uso e a avaliação. Para se chegar a esse ponto, há que se deter especificamente sobre ele, estudando-o isoladamente. Com um estudo dessa natureza, obter-se-ia um instrumental de fácil aplicação para diagnóstico de dificuldades verbais. Cumpre assinalar que, por ocasião do levantamento do repertório básico da população infantil, esta pesquisadora gravou as verbalizações das crianças, em situação quase natural, usando duplas de sujeito. A transcrição das fitas foi um trabalho árido, monótono, estafante, capaz de afugentar qualquer pessoa que não esteja obrigada a continuar a atividade, digno, portanto, de uma máquina. A menos que futuramente verbalizações possam ser colocadas em computador para as análises ao sabor do programador, torna-se útil um instrumental para mensurar os desvios de articulação ora propostos, ou seja, todos os tipos possíveis de trocas e omissões de letras.

Com exceção da recém-apresentada técnica de Avaliação do Desempenho Verbal Infantil (Witter, 1977), os instrumentos de que se dispõe para avaliar essa área do desenvolvimento são traduções e adaptações de testes, em sua maior parte, norte-americanos. É o caso, por exemplo, da adaptação brasileira da escala verbal do WISC (Lemgruber & Paine, 1981). Evidentemente, instrumentos dessa origem não levam em conta as características sócio-culturais de nossas crianças. Além disso, não cobrem as proposições ora lançadas. O tipo de procedimento usado por Menyuk (1964) e adaptado por Anastasiow & Stayrook (1973), que utiliza a reprodução de sentenças emitidas pelo pesquisador, pode ser útil na avaliação das estruturas lingüísticas. A emissão de padrões verbais, todavia, propicia estimulação auditiva que pode servir de modelo e interferir no aspecto do comportamento verbal ora considerado relevante.

Um esforço no sentido de se organizar um teste de diagnóstico de dificuldades verbais atenderia às necessidades de pesquisa e, com certeza, pedagógicas.

O que se observou a respeito do funcionamento do pré e do pós-teste é uma possível diferença que favorece maior incidência de desvios de articulação no pós-teste, embora o número de vocábulos exigidos seja o mesmo, encer-

rando as mesmas dificuldades. Essa suposição veio à tona em virtude dos resultados intragrupais e no Grupo de Controle.

Esperava-se que este grupo mantivesse o mesmo nível de realização verbal, tanto no pré como no pós-teste, o que de fato não ocorreu. Na verdade, a incidência de desvios de articulação aumentou no pós-teste. Se este fato não estiver relacionado possivelmente com uma dificuldade maior do pós-teste, o resultado chega a ser desagradável, embora não seja um fato novo na literatura. Bonamico, Brestote & Forster (1976), por exemplo, detectaram em um programa de enriquecimento verbal de crianças carentes culturais uma realização inferior no pós-teste, no grupo de controle. As crianças do Grupo de Controle como as do Experimental foram pré-testadas no início do ano letivo. Eram novatas na escola. Os dois grupos emparelhados pelo ABC não apresentavam diferenças significativas em realização verbal. Ambos os grupos frequentaram as aulas. Ora, se após aproximadamente sete semanas, o Grupo de Controle apresenta um aumento significativo de desvios de articulação, isto pode levar à suposição que a situação grupal de escola ou acadêmica de sala de aula está contribuindo desfavoravelmente. Como uma conjectura dessa natureza fere as concepções de ensino, é de se supor que o instrumento usado no pós-teste possa ter sido mais exigente.

Se, realmente, a exigência do pós-teste foi maior, o saldo positivo do PPRV aumenta, pois os sujeitos do *GE* apresentaram um decréscimo significativo de incorreções no pós-teste.

Dentre os sujeitos do *GE*, destaca-se um menino que merece atenção especial. O garoto, no início das sessões, não falava e, quando o fazia, era tão baixo, que se tornava impossível ouvi-lo. Já na segunda sessão, evidentemente como resultados dos reforços liberados diante das poucas respostas que dava, passou a verbalizar mais, conseguindo, então, fazer-se entender. Gradualmente foi possível verificar que essa criança tinha dificuldade com a letra *r*. Mesmo através de uma atenção especial, a experimentadora não foi capaz de levá-lo a colocar a língua em posição adequada dentro da boca para emitir esse som. Como consequência, as omissões e trocas dessa letra não foram corrigidas, qualquer que fosse a posição ocupada na palavra. Mesmo sabendo dessa sua dificuldade, a participação desse sujeito foi ativa. Muitos dos vícios de linguagem que superou, fez questão de mostrar. Tornou-se tagarela a tal ponto que a professora reclamou com a experimentadora sobre a conversa do menino em aula. A mestra, porém, ainda não havia percebido a dificuldade verbal da criança.

A análise desse caso mostra que certos defeitos de dicção — como, por exemplo, a impossibilidade em enunciar o *r* — merecem atenção de especialista, não sendo resolvidos com a aplicação das atividades compensatórias. O programa atua na esfera dos fonemas que as crianças são capazes de apresentar. Pode, quando muito, diagnosticar distúrbios da fala para encaminhamento a fonoaudiólogo e/ou foniatra que atue especificamente nesse campo.

Para finalizar, cumpre lembrar que a linguagem tem por função servir de instrumento para outras aprendizagens. Deve, portanto, colocar-se como área prioritária de pesquisa, principalmente se ligada à educação e se houver um real interesse, por parte das instituições competentes, por uma melhoria do ensino.

5. Conclusões

Encerrada a pesquisa proposta e analisados seus resultados, podem ser destacadas as seguintes conclusões:

- é possível elaborar um plano de atuação sobre o comportamento verbal de crianças carentes;
- o comportamento verbal de crianças carentes de faixa pré-escolar é facilmente manipulável e sensível à influência do modelo;
- o Programa-Piloto de Remediação Verbal foi eficiente na recuperação das dificuldades verbais propostas;
- o PPRV foi igualmente eficiente na correção tanto das omissões de letras, como das trocas de letras;
- O PPRV favoreceu o diagnóstico de deficiência de articulação que necessita de ajuda terapêutica especializada;
- o PPRV parece contribuir para outras áreas do desenvolvimento do carente, além da esfera do comportamento verbal;
- o PPRV parece oferecer condições de atuar sobre outras dimensões do comportamento verbal que não as aqui mensuradas.

Abstract

This research shows effect of a simple intervention process based on the observation of the verbal model in pre-school students, belonging to the outskirts of an inland town in São Paulo state. Two groups, containing 10 subjects each, similar in sex, age and in the results of the verbal items of the ABC tests. Previously, a vocabulary survey was elaborated, out of which were extracted the words with language vices, which were classified according to the nature of the articulatory deviance. These, which amounted to 200, were grouped in 10 sets, trying to observe an increasing order of difficulty as well as the necessary repetition of the same difficulty in several sets. As stimulating material, 200 planks with drawings related to the nouns and verbs were prepared. The intervention with the GE was accomplished in 10 sessions, utilizing the stimulating material, which involved three kinds of activities: well-directed, half directed, both with presentation of the model, and little directed. The statistical treatment of the results of the pre and post-test evaluations of both groups shows a significant difference between the groups and from pre to post-test with the GE.

Referências bibliográficas

- Anastasiow, N. J. & Stayrook, N. G. Miscue language patterns of mildly retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Deficiency*, 77:431-4, 1973.
- Andrade, J. E. B. Aprendizagem por observação: perspectivas teóricas para o planeja-

- mento instrucional — uma revisão. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1):166-8, jan./mar. 1980.
- Aubert. *Estruturas silábicas do português no Brasil*. Tese de doutorado. São Paulo, FFLCH/USP., 1974.
- Bandura, A. Modificação de comportamento através de procedimentos de modelação. In: Krasner, I. & Ullmann, I. P. *Pesquisas sobre modificação de comportamento*. São Paulo, Herder, 1972.
- Bonamigo, E. M. R.; Brestote, N. C. P. & Forster, M. M. S. Enriquecimento verbal em crianças carentes culturais. *Ciência e Cultura*, 28(7):638, 1976.
- Dunn, L. M. Special education for the mildly retarded: is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35:5-22, 1968.
- Faria, E. M. Procedimento operante aplicado na remediação de problemas de pronúncia em uma escolar. *Boletim de Psicologia*, 28:70-1, 1976.
- Guzzo, R. S. L. *Eficiência de um treino em linguagem oral: desenvolvimento do repertório básico para a alfabetização*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1981.
- Lemgruber, V. & Paine, P. A. Adaptação brasileira da escala verbal do WISC. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33(1/2):32-56, 1981.
- Lewin, Z. G. Códigos verbais restritos: uma tentativa de modificação baseada em produção de alternativas e observação de soluções. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 31(3):121-60, jul./set. 1979.
- Lombard, A. & Stern, C. Effect of verbalization on young children's learning of manipulative skill. *Young Children*, 25:282-8, 1970.
- Lourenço Filho, M. B. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- Mac Carthy, J. J. & Kirk, J. A. *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*; experimental edition. Urbana, Illinois University Press, 1963.
- Menyuk, P. Comparison of grammar of children functionally deviant and normal speech. *Journal of Speech and Hearing Research*. 7:109-21, 1964.
- Miller, N. E. & Dollard, J. *Social learning and imitation*. New Haven, Conn., Yale Univ. Press, 1941.
- Prehm, H. Concept learning in culturally disadvantaged children as a function of verbal pretraining. *Exceptional Children*, 32:599-604, 1966.
- Rocha, N. M. D. *Desempenho verbal de pré-escolares: emissão de "tato" face e figuras*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1976.
- Santos, L. M. *Identificação de reforços potenciais através de duas técnicas: Mediator Reinforcer Incomplete Blank e diferencial semântica*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1973.
- . Carência cultural e capacidade básica. *Ciência e Cultura*, 32(7):151-2, 1980.
- & Guarnieri, M. R. Características comportamentais de crianças carentes culturais. *Ciência e Cultura*, 33(7):810-1, 1981.
- Shepard, W. O. The effect of verbal training initial generalization tendencies. *Child Development*, 27:311-6, 1956.
- Siegel, S. *Estatística não paramétrica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1975.
- Stern, C. Language competencies of young children. *Young Children*, 22:44-50, 1966.
- Stern, V. The story reader as teacher. *Young Children*, 22:31-43, 1966.
- Walker, E. I. *Aprendizagem; o condicionamento e a aprendizagem instrumental*. São Paulo, Herder, 1969.
- Witter, G. P. *O psicólogo escolar: pesquisa e ensino*. Tese de livre-docência. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1977.