

ENRIQUECIMENTO VERBAL EM CRIANÇAS MARGINALIZADAS *

EUZA MARIA DE REZENDE BONAMIGO **

NILVA CARMEN POSTAL BRISTOTI **

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar os efeitos da estimulação verbal sobre o vocabulário e sobre o aproveitamento escolar de crianças marginalizadas.

Serviram como sujeitos do experimento 18 crianças de 1ª série de um Grupo Escolar de bairro pobre de Porto Alegre, com idades entre 6 a 9 anos, de ambos os sexos. Foram formados dois grupos, ao acaso, sendo um GE e um GC. Os sujeitos foram submetidos a pré e pós-teste que constava da emissão livre de palavras durante 5 minutos e da descrição de uma gravura.

O programa de treinamento foi aplicado coletivamente e incluía exercícios de discriminação, conversação livre, estórias apresentadas através de discos e slides, descrição de gravuras e estórias contadas pelas crianças. Havia liberação de reforço verbal positivo contingente às respostas adequadas. Foram realizadas 20 sessões de treinamento, num total de 10 horas de trabalho.

Para comparar o número de palavras emitidas no pré e pós-testes usou-se o teste dos Sinais, tendo-se verificado que, enquanto no GE não se encontraram diferenças significativas entre pré e pós-teste, no GC estas diferenças ocorreram, mas no sentido de piora. Em outras palavras, se o GE não evidenciou melhora, o GC, sem treinamento, regrediu.

A comparação do pós-teste do GE versus GC foi feita através do teste U de Mann-Whitney, tendo-se encontrado diferenças significativas entre os grupos, favorecendo o GE.

Os dados relativos a aproveitamento escolar, repetência e evasão não foram suficientes para se estabelecerem conclusões quanto ao êxito do programa.

SUMMARY

The objectives of this study were to analyse the effects of verbal stimulation on vocabulary and on the academic achievement of disadvantaged children.

The subjects were 18 first grade children of both sexes, between 6 and 9 years of age from a low income neighborhood of Porto Alegre. The subjects were divided into Control and Experimental Group by random selection.

The subjects were given pre and post-test that consisted of free speech during 5 minutes and a picture description.

The training program was given collectively and consisted of discrimination exercises, free speech, recorded and visualized stories, pictures description and stories told by children.

Positive reinforcement was given when the response was adequate.

20 training session were administered totalling 10 hours of work.

The Sign Test was used to compare the number of words said in the pre and post-test. The findings did not show significant differences in the pre and post-test of the GE. In the GC, however, there were differences, but in the opposite direction.

In the other words, if the GE did not improve, the GC, without training, regressed.

The Mann Whitney U Test was used to compare the post-test scores of the GE with the GC. Significant differences were found in favor of GE.

The data regarding scholastic achievement, retention and drop-out problems were not sufficient to make conclusions about the program's success.

* Pesquisa parcialmente financiada pelo INEP. — As autoras agradecem a colaboração do Prof. Dr. Ray Arthur Chesterfield pelas sugestões e críticas.

** Cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS..

I — INTRODUÇÃO:

Um dos grandes problemas da escola de 1º grau é o de conseguir desenvolver na criança habilidades fundamentais como as de ler, escrever e falar, entre tantas outras que a vida requer.

A linguagem é um meio de comunicação dos mais usados pelo homem, em todos os tempos. Todavia, apesar de que natural na espécie, ela é desenvolvida através de aprendizagens, de treinos específicos e a partir de pré-requisitos orgânicos e psíquicos.

Além de ser muito importante em si mesma, a linguagem é um instrumento para as demais disciplinas escolares, já que permite a aquisição de conhecimentos e informações. Além disto, ela exerce um papel no desenvolvimento cognitivo geral e na formação de conceitos em particular (Carrol, 1960), tem funções semânticas e sintáticas e também uma função pragmática ou diretiva.

Embora Piaget e Vigotsky (apud Yamamoto, 1972) diverjam quanto a quem exerce maior influência — se a linguagem, ou se o pensamento — tanto um como o outro mostram existir forte relação entre eles e mostram que a fala da criança pode refletir o que ela pensa do mundo e de si mesma.

As palavras adquirem um poder de controlar a atividade das crianças e permitem que estas controlem o comportamento de outras pessoas. Além disto, a atividade verbal desempenha um papel importante sobre reações desde as mais simples até as mais complexas, como por exemplo, o controle da atenção, a identificação de estímulos, a memória, a solução de problemas.

Conforme Bernstein (1961), a linguagem é o meio pelo qual as influências diversas do ambiente sócio-cultural são sintetizadas e reforçadas. A criança aprende sua estrutura social através de sua linguagem e esse processo de aprendizagem começa quando ela pode responder, mas não ainda emitir sinais verbais. A linguagem influencia tanto o que é aprendido como a forma pela qual se aprende.

Pode-se dizer que a linguagem é um meio de comunicação, de controle e é um veículo de novas aprendizagens.

Staats (1968) considera que esta última função da linguagem, como veículo para novas aprendizagens, é particularmente relevante e que não tem merecido a devida atenção dos pesquisadores.

Apesar de que já está aparentemente bem comprovada a importância da linguagem e de seu estudo, não estão suficientemente claras as variáveis que mais afetam este comportamento humano. Numerosos fatores já foram levantados, os quais podem ser agrupados em dois grandes conjuntos: fatores hereditários e ambientais.

Dentre os fatores ambientais Loban (1968, págs. 115-116) destaca: a segurança na relação com os pais; o grau de fluência no uso da linguagem pela família; quantidade, variedade e qualidade de linguagem ouvida e usada na família; variedade de experiência incluindo interação espontânea com outras pessoas em um clima de aceitação, encorajamento e oportunidade para auto-expressão, instrução que focalize a atenção nos princípios de efetividade de linguagem (em situações-problema envolvendo interesses e motivações da criança).

A linguagem que, de um lado, assume grande importância em todos os níveis de aprendizagem, é, de outro lado, uma das áreas mais afetadas pela falta de estimulação que ocorre nas camadas menos favorecidas economicamente. (Poppovic, et alii, 1973).

Os estudos de Dawe (1952), Bernstein (1961), Staats & Staats (1962), Laffal (1965) e Rezende & Manzolli (1971), entre muitos outros, vão ao encontro destas idéias, salientando e comprovando que o ambiente modela o comportamento verbal do sujeito.

Considera-se que parte das influências ambientais se passam na família, outra parte na escola e uma outra na sociedade em geral. Seria desejável que cada ambiente específico contribuísse ao máximo para desenvolver a linguagem infantil, porém sabe-se que isto nem sempre vem ocorrendo.

Pode-se dizer que a escola, longe de cumprir com seu papel de anular ou diminuir os desníveis sócio-culturais, os acentua. O mesmo regime, aplicado aos fortes e aos fracos, só é proveitoso aos primeiros.

Dentro deste enfoque ambiental há tentativas de mostrar a influência desde de um micro aspecto externo ao sujeito até o próprio contexto cultural. O estudo de Milner (1951), por exemplo, verificou que crianças que se saíam mal na leitura procediam de lares desorganizados, com mãe ausente e onde as crianças se cuidavam sozinhas. O autor observou também o inverso e lembra que isto tanto pode ocorrer na classe baixa como na classe alta.

Segundo uma experiência levada a efeito, de 1962 a 1966, em quatro grupos escolares de Paris, por Diatkine e seus colaboradores (apud Salas, 1972), chegou-se à conclusão de que, contrariamente ao que se podia acreditar, o atraso escolar não vem ligado à inteligência dos alunos. Em troca, o nível sócio-cultural e o grau de organização da família, manifestavam uma influência notável no avanço escolar do aluno. Os alunos que, em suas casas, falavam com seus pais, que os viam ler, que possuíam também seus próprios livros, portanto aqueles em cujos lares a linguagem, a leitura e a escrita estavam constantemente valorizadas, tiravam pleno proveito da escola.

Os outros, em troca, já desde o primeiro momento de sua escolarização mostravam um atraso irreparável.

Assim, o desenvolvimento da habilidade de um indivíduo em linguagem depende fundamentalmente da relação entre o indivíduo e seu ambiente, parecendo ocorrer uma linguagem mais elaborada em um meio mais estimulador.

Para tentar atingir o objetivo de modificar o desempenho lingüístico das pessoas, muitos têm sido os procedimentos usados experimentalmente. Entre os recursos empregados, podem ser citadas as atividades livres de conversas com as crianças, passeios, visitas, observação e descrição de gravuras e situações, o contar histórias, e até o simples reforço de palavras emitidas.

Tais iniciativas têm atingido principalmente sujeitos marginalizados para os quais o problema crucial reside na falta de estimulação do ambiente.

Consultando a literatura especializada, nota-se que, quando conceituam a marginalização, os diferentes autores apontam para características do tipo das que se seguem: predomínio do físico e visual sobre o auditivo, interesse no conteúdo antes que na forma, no concreto antes que no abstrato, indução mais do que dedução (Riessman 1974, pág. 114); dificuldades em aprender e insucesso escolar (Daniel, 1967); experiências sensoriais, motoras e de comunicação no lar e motivação para a aprendizagem deficientes (Bloom, Davis e Hess, 1965); uso farto da gíria, deficiência no comportamento verbal, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo, pouca leitura, pouco acesso às várias áreas de informação, pragmatismo, raciocínio fraco, falta de idéias próprias, aceitação fácil de crenças e superstições (Witter et alii, 1971), ausência de pré-requisitos para a educação formal (De Cecco, apud Patto, 1973).

A população assim denominada tem sua própria cultura, a qual, quando comparada com a cultura dominante, não apresenta, obviamente, as características desta.

Percebe-se facilmente que entre as diferenças culturais destaca-se o aspecto lingüístico.

Acredita-se que a classe baixa continuará desfavorecida em relação a outras subculturas enquanto não melhorar seu padrão verbal a ponto de poder beneficiar-se dos conhecimentos que são transmitidos mais freqüentemente por esse meio de comunicação.

Neste caso, há duas alternativas: ou se modifica o padrão verbal da classe baixa, a fim de que ela tenha acesso à parte da cultura transmitida por ela pelas classes dominantes, ou então se deverá modificar a forma de transmissão de conhecimentos, usando na comunicação os códigos verbais dos sujeitos marginalizados.

Dados de pesquisa¹ sobre linguagem em grupos sócio-econômicos menos favorecidos mostram-se de acordo em indicar que crianças de nível sócio-econômico elevado obtêm melhores resultados do que as de baixo nível, em três aspectos do desenvolvimento da linguagem: fonologia, vocabulário e estrutura de sentenças.

Considera-se que o desprivilegiado apresenta linguagem deficiente. Estas deficiências incluem: articulações inadequadas, vocabulário limitado, discriminação auditiva insuficiente e estruturas gramaticais inadequadas, em relação às crianças da classe média e em relação aos padrões da escola.

Por outro lado, Taylor (apud Riessman, 1974) pensa que as crianças desprivilegiadas não são em absoluto tão inexpressivas como geralmente se acredita. Diz que usam as palavras de forma diferente e não dependem tanto delas como forma de comunicação, porém que, não obstante, são imaginativas a nível verbal. Mostra que em provas de associação de palavras, as crianças necessitadas dão respostas pouco convencionais, portanto não usuais, originais e independentes. Parecem ser mais flexíveis e visuais com a linguagem. Afirma que estes indivíduos «estão menos atados as palavras».

Riessman (1974) afirma que, ao falar de alguma ação que tenham visto, as crianças marginalizadas parecem poder verbalizar muito melhor.

Em geral, não verbalizam bem ao responder a palavras soltas, mas expressam-se mais facilmente respondendo à situação que podem ver e fazer. Geralmente as palavras não lhes são suficiente estímulo.

Eells e Havighurst (apud Riessman, 1974) assinalam que as crianças de classe baixa usam muitíssimas palavras com grande precisão, porém não são as palavras que se utilizam na escola. O êxito escolar se baseia na facilidade para manejar um vocabulário de classe média, não a linguagem dos desprivilegiados.

Bernstein (1961) admite que os grupos necessitados se sentem à vontade com o que chama de «linguagem pública», porém são deficientes com a «linguagem formal».

Murray (apud Riessman, 1974) lembra que, na conversação cotidiana, os indivíduos de classe baixa demonstram possuir uma linguagem rica em sinônimos e analogias. Isto se observa em seu uso de gíria e em seus insultos e exclamações. Grande proporção de palavras novas que têm feito parte de nossa linguagem se origina dos grupos desprivilegiados.

1 Neste sentido podem ser lembrados os estudos de Temple, 1967; Deutsch, 1963; John & Goldstein, 1964; Lesser et col, 1965; Ervin-Tripp, 1971; Robinson, 1971; Cazden, 1972; Crump, 1972; Dever 1972; Dougherty, 1972; Finkler, 1972; Gamble, 1972; Gantt, 1972; Gattes 1972; Shuy, 1972; Thomas, 1972; Callaway, 1973; Cerf, 1973; Jones, 1973.

É possível que a afirmação freqüente sobre a pobreza verbal da criança proveniente de um lugar privado de estímulos se faça mais justificada quando se lhes solicita tarefas altamente estruturadas, e que as técnicas de enriquecimento verbal que aproveitam sua fluência de linguagem em situações menos estruturadas, possam ajudá-las a encontrar seu potencial lingüístico e escolar.

A equipe de Deutsch (apud Riessman, 1974, pág. 119), chegou à conclusão de que as crianças desprivilegiadas:

1. «parecem pouco hábeis no uso de verbos, porém muito mais desembaraçadas com os adjetivos qualificativos;

2. parecem compreender mais a linguagem quando escutam do que quando falam (sua habilidade lingüística «receptiva» é muito maior do que sua linguagem «expressiva»);

3. manifestam uma capacidade de fantasia surpreendente;

4. se expressam melhor em situações espontâneas, não estruturadas.

Dentro de um quadro de referência behaviorista, pode-se dizer que aquilo que uma pessoa é capaz de aprender em qualquer estágio de seu desenvolvimento é uma função parcial do que ela já aprendeu no passado. Neste sentido, as crianças de baixo nível econômico aprendem pouca coisa relacionada com escolaridade antes da escola e, conseqüentemente, entram com deficiência de pré-requisitos para novas aprendizagens, acarretando reprovação e abandono da escola.

Considerando a definição de Skinner (1957) de que comportamento verbal é aquele cujo reforço é liberado através da mediação de outros indivíduos, ou seja, é qualquer tipo de resposta que exige outro indivíduo para reforçá-la, pergunta-se:

— Como podem os sujeitos desprivilegiados integrarem-se individual e socialmente se o seu processo de aquisição de linguagem é influenciado, segundo Ralph (1967), por fatores como:

- a. falta de estimulação verbal durante a infância;
- b. experiências inadequadas e insuficientes em conversação, nos primeiros anos de vida, com adultos verbalmente maduros;
- c. limitações nas oportunidades para desenvolver o comportamento cognitivo;
- d. tipos de relacionamento emocional que ocasionam a restrição conceitual e habilidade verbal das crianças.

Segundo Patto (1973) a maioria dos autores destaca, ainda, a inadequação do sistema escolar, assim como dos currículos e programas e dos próprios professores como fatores contribuintes do fracasso escolar. A estrutura escolar é geralmente voltada para a classe média, limitando-se aos valores peculiares a esta classe.

Segundo Riessman (1974) os alunos desprivilegiados são especialmente deficientes no que se poderia chamar «familiaridade com o escolar». Por isso apresentam, na escola, procedimentos distintos dos alunos de classe média que geralmente aprendem, quase sem dar-se conta, de seus pais e do ambiente. A criança pobre, todavia, não sabe como fazer perguntas e respondê-las, como estudar, como relacionar-se com o professor, como responder aos testes. Estas dificuldades representam enormes obstáculos para o aluno frente ao sistema escolar.

Bloom, Davis, Hess (1965, p. 2) dizem que «a escola tem que reconhecer a complexidade do problema educativo das crianças desprivilegiadas não devendo esperar resolver estes problemas com uma simples troca de livro texto, com uma relação professor aluno mais favorável, com uma máquina de ensinar, etc.. O problema básico é localizar onde o aluno está e aplicar um programa cuidadosamente elaborado e graduado para elevá-lo a um nível em que possa aprender tão bem como os demais alunos e, com o tempo, sob as mesmas condições dos demais».

Sem esquecer a importância do preparo de professores, há necessidade de se atender a muitos aspectos do sistema educacional: é possível supor que se pode prevenir a repetência e até mesmo a evasão escolar melhorando as condições específicas da linguagem das crianças, na expectativa de que esse recurso contribua para que o aluno apresente um melhor desempenho global na escola.

Triplet (1973) discute o desafio que crianças de níveis sócio-econômico menos favorecido representam para as escolas e sugere que as necessidades especiais destas crianças são: auto-conceito, um clima para serem ouvidas, um ambiente para comunicação, e a própria comunicação oral.

Acredita-se que a linguagem é fundamental para o crescimento da pessoa. Nas palavras de Vigotsky (apud Nash, 1970), o desenvolvimento posterior do pensamento é largamente determinado pela linguagem, e o crescimento intelectual completo da criança é contingente com a aquisição dessa habilidade.

Sendo assim, os pesquisadores deveriam se voltar para o referido problema de modo a esclarecer, de forma a mais completa possível, as condições relevantes para a aquisição de uma linguagem satisfatória em quantidade e qualidade.

O objetivo imediato do presente trabalho era testar, experimentalmente, os efeitos de um programa de estimulação verbal em sujeitos que apresentam deficiência em linguagem.

Como objetivo secundário procurava-se saber se, à medida em que se consegue o enriquecimento verbal específico dos sujeitos, seu desempenho escolar é também favorecido.

II — MÉTODO

1. Sujeitos:

Serviram como sujeitos para a presente pesquisa 18 crianças, meninos e meninas, com idade entre 6 anos e 5 meses, até 9 anos e 2 meses, de nível sócio-econômico baixo, regularmente matriculadas na 1ª série de 1º grau, de um grupo Escolar de bairro pobre de Porto Alegre.

A média de idade das crianças foi de 7 anos e 3 meses.

2. Material:

O material utilizado foi: discos de estórias infantis; slides referentes às estórias; gravuras; objetos escolares; folhas de instrução e de registro das respostas; ficha de dado pessoais, constando de informações a respeito da criança e de sua família.

3. Procedimentos:

O Grupo Escolar foi determinado intencionalmente. Dentre as 8 classes de 1ª série ali existentes e cujas características eram semelhantes, sorteou-se aleatoriamente uma, para ser utilizada na pesquisa.

Todos os 27 sujeitos, a fim de se familiarizarem com os experimentadores², bem como com o gravador que seria utilizado na testagem, foram submetidos a brincadeiras que eram gravadas.

A seguir, cada sujeito realizou um pré-teste que constava de duas etapas:

- a) emissão livre de palavras, durante 5 minutos as quais eram registradas em folha especial;
- b) descrição de uma gravura, apresentada pelo experimentador, durante 10 minutos e cujas respostas eram registradas pelo gravador e posteriormente transcritas para uma folha especial.

Para esta atividade era utilizada, ora a biblioteca, ora a sala dos professores, ambientes que ofereciam restrições ao trabalho, pela presença constante de outros estímulos.

Os dados obtidos nesta fase da pesquisa não foram utilizados para a seleção dos grupos, uma vez que os sujeitos foram designados aleatoriamente para o GE (13 crianças) e o GC (14 crianças).

² Os experimentadores eram professores universitários.

Enquanto ao GC, inicialmente composto de 14 sujeitos, não foi dispensada nenhuma atenção especial, além do pré-teste, o GE, composto de 13 sujeitos, foi submetido a um programa de treinamento com vistas a enriquecer seu comportamento verbal.

O treinamento efetuou-se, coletivamente, durante 5 semanas, com 4 sessões semanais, sendo realizadas duas em cada encontro, com duração aproximada de 15 minutos cada uma, totalizando 10 horas de treinamento.

As sessões eram precedidas por instruções específicas que informavam aos SS sobre a atividade a ser realizada, indicando-lhes os procedimentos desejados.

Havia sido previsto um intervalo de 5 minutos entre as duas sessões de cada dia. Este não se fez necessário, uma vez que as crianças não apresentaram sinais evidentes de fadiga e pareceram manter o nível de interesse.

Durante as sessões, toda a vez que os sujeitos emitiam respostas desejáveis, reforçava-se verbalmente estes comportamentos com expressões como «muito bem», «ótimo», «continue», «está certo».

As atividades do treinamento foram divididas em 5 Blocos, que serão descritos a seguir.

BLOCO A — Conversação Livre — Estendeu-se por quase todas as sessões e constou de questões relativas a: apresentação pessoal; animais que conhece e que gosta; O que fiz ontem?; entre as estórias apresentadas, de qual mais gostou?

Nas sessões iniciais, o E. esperava que as crianças se manifestassem espontaneamente, enquanto que, nas últimas, a participação era indicada pelo E..

BLOCO B — Exercícios de Discriminação — Estendeu-se pelos três primeiros encontros pois era um bloco pré-requisito para os demais. Constou de: discriminação de cores, de espessura, de forma, de tamanho, de conceitos espaciais.

Para estes exercícios foram usados objetos tais como, livros, lápis, mesas e objetos de sala-de-aula em geral.

BLOCO C — Estórias Gravadas e Visualizadas — Neste bloco usaram-se as seguintes estórias: O Patinho Feio; João e Maria; Alice no País das Maravilhas; A Cigarra e a Formiga; Soldadinho de Chumbo; Dona Baratinha; A Bela Adormecida.

Decidiu-se pela utilização dessas estórias, porque, segundo depoimento de professores que atuam nesse meio, as crianças gostavam desse tipo de estória.

BLOCO D — Descrição de Gravuras — Foram usadas gravuras de suplementos da Revista Ensino (1966, 1967) e descrição de «slides» das estórias trabalhadas. As gravuras continham cenas do cotidiano (sala-de-aula, paisagens, rua) e festas (juninas, de aniversário, Páscoa e Natal).

BLOCO E — Contar Estórias — Esta atividade compreendia narração de estórias, pelas crianças, a partir de desenhos já realizados por elas em sessões anteriores, constando de cenas únicas ou seqüenciadas; apresentação de finais para estórias.

Após o treinamento, ou seja, logo a seguir a 20ª sessão, os sujeitos da pesquisa foram submetidos ao

pós-teste que consistia das mesmas medidas usadas no pré-teste.

Os dois experimentadores alternaram-se na testagem dos sujeitos de GE e GC.

Como alguns sujeitos não compareceram ao treinamento e ao pós-teste eles foram excluídos da pesquisa, razão porque ao final do estudo a amostra ficou reduzida a 18 sujeitos.

Analisadas, ao final do ano, as razões da ausência dos sujeitos constatou-se que houve 3 casos de transferência da escola, 1 caso de desistência efetuada já no mês de novembro, 2 casos de doença, perfazendo assim um total de 6 sujeitos, todos eles do GC.

Os outros 3 sujeitos do GE, faltaram, na ocasião do pós-teste, por motivo de doença.

III — RESULTADOS

ANALISE QUANTITATIVA DO COMPORTAMENTO VERBAL

Tanto no pré como no pós-teste, todos os sujeitos do estudo foram expostos a duas situações onde foi possível colher dados relativos a seu comportamento verbal.

Tais situações eram: a emissão livre em que o sujeito deveria simplesmente dizer as primeiras pa-

lavras que lhe ocorressem. Na segunda situação ele deveria descrever uma gravura que lhe era apresentada.

As tabelas que se seguem mostram a distribuição dessas respostas³

TABELA I

NÚMERO DE PALAVRAS EMITIDAS PELOS SUJEITOS MASCULINOS DO GRUPO DE CONTROLE

| Situação | Pré-Teste | | | Pós-Teste | | |
|----------|---------------|---------|-------|---------------|---------|-------|
| | Emissão Livre | Gravura | Total | Emissão Livre | Gravura | Total |
| 1 | 50 | 16 | 66 | 51 | 78 | 129 |
| 2 | 49 | 112 | 161 | 53 | 65 | 118 |
| 3 | 62 | 115 | 177 | 42 | 119 | 161 |
| 4 | 42 | 73 | 115 | 16 | 21 | 37 |
| 5 | 37 | 72 | 109 | 11 | 9 | 20 |

Para por à prova a igualdade dos escores entre pré e pós-teste foi usado o teste dos sinais (Siegel, 1972, pág. 91), adotando-se uma hipótese alternativa unilateral e um nível de significância de 0,05.

Os dados da Tabela I, submetidos a tratamento, conduziram a um $P = 0,188$ não permitindo, portanto, rejeitar H_0 .

Em relação aos dados expressos na Tabela II, submetidos a tratamento, encontrou-se um $P = 0,125$, não permitindo, portanto, rejeitar H_0 .

³ Foram consideradas respostas todas as palavras correspondentes às categorias gramaticais: substantivos, adjetivos, verbo, advérbio, pronome pessoal e excluídos os artigos e preposições.

TABELA II

NÚMERO DE PALAVRAS EMITIDAS PELOS SUJEITOS FEMININOS DO GRUPO DE CONTROLE

| Situação | Pré-Teste | | | Pós-Teste | | |
|----------|---------------|---------|-------|---------------|---------|-------|
| | Emissão Livre | Gravura | Total | Emissão Livre | Gravura | Total |
| 1 | 38 | 129 | 167 | 24 | 74 | 98 |
| 2 | 36 | 44 | 80 | 7 | 63 | 70 |
| 3 | 41 | 51 | 92 | 37 | 32 | 69 |

Os resultados obtidos nestes dois casos não evidenciam, ao nível de significância adotado, a existência de diferença entre os resultados do pré e pós-teste, tanto dos sujeitos masculinos quanto dos femininos do GC.

Agruparam-se, então, os resultados dos sujeitos do GC., independente de sexo, e aplicou-se o teste, encontrando-se, neste caso $P = 0,035$ o que permite a rejeição de H_0 .

Assim, as amostras parecem evidenciar que os resultados obtidos no pós-teste pelos sujeitos não submetidos ao programa de treinamento, são inferiores aos obtidos no pré-teste.

Os resultados mostram que o GC., considerado em sua totalidade, comportou-se de modo diferente no pré e no pós-teste, não num sentido de progresso (ou aumento de comportamento verbal) mas sim no sentido de piora no desempenho dos sujeitos.

TABELA III

NÚMERO DE PALAVRAS EMITIDAS PELOS SUJEITOS MASCULINOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

| Situação | Pré-Teste | | | Pós-Teste | | |
|----------|---------------|---------|-------|---------------|---------|-------|
| | Emissão Livre | Gravura | Total | Emissão Livre | Gravura | Total |
| 1 | 19 | 111 | 130 | 61 | 152 | 213 |
| 2 | 28 | 15 | 43 | 28 | 84 | 112 |
| 3 | 32 | 52 | 84 | 29 | 30 | 59 |
| 4 | 36 | 363 | 399 | 55 | 149 | 204 |
| 5 | 39 | 23 | 62 | 43 | 38 | 81 |

TABELA IV

NÚMERO DE PALAVRAS EMITIDAS PELOS SUJEITOS FEMININOS DO GRUPO EXPERIMENTAL

| Situação | Pré-Teste | | | Pós-Teste | | |
|----------|---------------|---------|-------|---------------|---------|-------|
| | Emissão Livre | Gravura | Total | Emissão Livre | Gravura | Total |
| 1 | 59 | 38 | 97 | 42 | 123 | 165 |
| 2 | 31 | 17 | 48 | 35 | 103 | 138 |
| 3 | 35 | 197 | 232 | 60 | 210 | 270 |
| 4 | 29 | 28 | 57 | 63 | 51 | 114 |
| 5 | 57 | 93 | 150 | 65 | 63 | 128 |

Em relação aos dados expressos na Tabela III, encontrou-se que $P = 0,500$, não permitindo, portanto, rejeitar H_0 .

Em relação aos dados expressos na Tabela IV, encontrou-se que $P = 0,188$, não permitindo portanto, rejeitar H_0 .

Agruparam-se, então, os resultados dos sujeitos do GE, independente de sexo, e aplicou-se o teste, encontrando-se $P = 0,172$; portanto, não se rejeita H_0 .

Os resultados obtidos evidenciam que, também no GE, não há diferenças significativas, ao nível adotado, entre o pré e o pós-teste, tanto dos sujeitos masculinos, quanto dos femininos, bem como do grupo como um todo.

Para comparar os escores do GC. com os de GE. foi usado o teste U de Mann Whitney (Siegel, 1972, p. 143), adotando-se, em cada caso, uma hipótese alternativa unilateral e o nível de significância de 0,05.

Analisando-se os escores de todos os sujeitos no pós-teste foi possível rejeitar a H_0 ($U_{ob} = 19$; $U_c = 20$).

Quando se fez uma análise separada dos escores dos sujeitos masculinos não se rejeitou a H_0 (U_{ob}

$= 9$; $PU_0 = 0,274$), porém a mesma análise aplicada aos escores dos sujeitos femininos levou à rejeição da H_0 ($U_{ob} = 0$; $PU_0 = 0,018$).

Os resultados obtidos parecem indicar que, enquanto os sujeitos masculinos não evidenciam sofrer a influência do tratamento experimental, os sujeitos femininos são sensíveis ao mesmo, isto é, parece haver evidência de que os sujeitos femininos submetidos ao programa de estimulação verbal apresentam desempenho verbal superior ao dos que não são atingidos por esse programa.

Além disto, quando se analisa o grupo como um todo, há evidências de que os sujeitos submetidos ao programa experimental são beneficiados pelo mesmo.

Os grupos foram comparados separadamente quanto à emissão livre e quanto à descrição de gravuras, tendo os resultados conduzido à não-rejeição de H_0 em ambas as situações.

Desta forma, a amostra parece evidenciar que, tanto na emissão livre como na descrição de gravuras, os sujeitos do GC. não diferem significativamente dos do GE., ou seja, parece que ambas as situações são igualmente efetivas para suscitar respostas de sujeitos que recebem treinamento verbal, dos que não recebem.

ANALISE QUALITATIVA DO COMPORTAMENTO VERBAL

As respostas dos sujeitos foram classificadas de acordo com as categorias gramaticais, respeitando-se o grupo e o sexo dos sujeitos, conforme pode ser visto nas tabelas V, VI, VII e VIII.

Constata-se que, de um modo geral, há uma tendência a emitir um número muito maior de substan-

tivos do que de outras categorias gramaticais. Além disto, nos grupos experimentais, a média de substantivos, no pós-teste, é sempre mais alta do que no pré-teste, enquanto que nos grupos de controle ocorre o inverso.

TABELA V

DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS CONFORME A CATEGORIA GRAMATICAL:
GRUPO EXPERIMENTAL MASCULINO

| Categorias | PRÉ | | | PÓS | | | |
|------------|----------|--------------|-----------|--------|--------------|-----------|--------|
| | Sujeitos | Substantivos | Adjetivos | Verbos | Substantivos | Adjetivos | Verbos |
| 1 | | 17 | — | 2 | 60 | 1 | — |
| 4 | | 28 | — | — | 27 | 1 | — |
| 5 | | 32 | — | — | 28 | — | 1 |
| 7 | | 36 | — | — | 55 | — | — |
| 10 | | 39 | — | — | 39 | 1 | 3 |
| Total | | 152 | — | 2 | 209 | 3 | 4 |
| Média | | 30,4 | — | 0,4 | 41,8 | 0,6 | 0,8 |

TABELA VI

DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS CONFORME A CATEGORIA GRAMATICAL:

GRUPO EXPERIMENTAL FEMININO

| Categorias | P R E | | | P Ó S | | |
|------------|----------|--------------|-----------|--------|--------------|-----------|
| | Sujeitos | Substantivos | Adjetivos | Verbos | Substantivos | Adjetivos |
| 2 | 56 | 3 | — | 39 | 2 | 1 |
| 3 | 29 | 1 | 1 | 34 | 1 | — |
| 6 | 35 | — | — | 57 | 2 | 1 |
| 8 | 28 | 1 | — | 63 | — | — |
| 9 | 57 | — | — | 62 | 2 | 1 |
| Total | 205 | 5 | 1 | 215 | 7 | 3 |
| Média | 41 | 1 | 0,2 | 51 | 1,4 | 0,6 |

TABELA VII

DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS CONFORME A CATEGORIA GRAMATICAL:

GRUPO DE CONTROLE MASCULINO

| Categorias | P R E | | | P Ó S | | |
|------------|----------|--------------|-----------|--------|--------------|-----------|
| | Sujeitos | Substantivos | Adjetivos | Verbos | Substantivos | Adjetivos |
| 12 | 50 | — | — | 49 | — | 2 |
| 13 | 49 | — | 1 | 53 | — | — |
| 15 | 57 | 1 | 4 | 42 | — | — |
| 16 | 42 | — | — | 16 | — | — |
| 17 | 35 | 2 | — | 11 | — | — |
| Total | 233 | 3 | 5 | 171 | — | 2 |
| Média | 46,6 | 0,6 | 1 | 34,2 | — | 0,4 |

TABELA VIII

DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS CONFORME A CATEGORIA GRAMATICAL:

GRUPO DE CONTROLE FEMININO

| Categorias | P R E | | | P Ó S | | |
|------------|----------|--------------|-----------|--------|--------------|-----------|
| | Sujeitos | Substantivos | Adjetivos | Verbos | Substantivos | Adjetivos |
| 11 | 38 | — | — | 22 | — | 2 |
| 14 | 36 | — | — | 7 | — | — |
| 18 | 41 | — | — | 37 | — | — |
| Total | 115 | — | — | 66 | — | 2 |
| Média | 38,3 | — | — | 22 | — | 0,66 |

O desempenho escolar foi avaliado pelas professoras da escola e traduzido nos seguintes conceitos: Recuperação, Regular, Bom, e Muito Bom.

A partir dos conceitos finais atribuídos aos alunos do estudo, ao final do ano letivo (Tabela IX), foi realizado o teste U de Mann Whitney para verificar se havia diferenças entre o desempenho escolar do GC e do GE.

Para isto, os conceitos foram inicialmente convertidos em pontos do seguinte modo: Recuperação = valor 1; Bom = valor 2; Muito Bom = valor 3.

A seguir foi feita a ordenação dos postos para cada um dos grupos, conforme o procedimento espe-

cífico que o teste requer, tendo-se decidido pela não rejeição da HO ($U_{ob} = 30$; $U_c = 20$).

Desta forma, a amostra parece evidenciar que os sujeitos que se submetem ao tratamento experimental não apresentam diferenças significativas no seu desempenho escolar, quando comparados com os que não recebem tratamento.

Para verificar se havia correlação entre os escores do pós-teste e o desempenho escolar dos sujeitos do GC. e GE. foi usada a fórmula de Spearman (Vianna, 1973, p. 126) tendo-se obtido um $P = 0,154$, o que permite concluir que não há correlação entre as variáveis testadas, pelo menos na amostra que se analisou.

TABELA IX
DADOS RELATIVOS AO DESEMPENHO ESCOLAR DOS SUJEITOS

| Sujeitos | Grupo Experimental | | Sujeitos | Grupo Controle | |
|----------|--------------------|--------|----------|----------------|--------|
| | Conceito Final | Escore | | Conceito Final | Escore |
| 1 | Muito Bom | 3 | 11 | Bom | 2 |
| 2 | Bom | 2 | 12 | Bom | 2 |
| 3 | Recuperação | 1 | 13 | Muito Bom | 3 |
| 4 | Bom | 2 | 14 | Bom | 2 |
| 5 | Bom | 2 | 15 | Bom | 2 |
| 6 | Muito Bom | 3 | 16 | Muito Bom | 3 |
| 7 | Muito Bom | 3 | 17 | Muito Bom | 3 |
| 8 | Muito Bom | 3 | 18 | Recuperação | 1 |
| 9 | Muito Bom | 3 | | | |
| 10 | Muito Bom | 3 | | | |

IV — DISCUSSÃO:

ANÁLISE QUANTITATIVA DO COMPORTAMENTO VERBAL

A análise estatística não evidenciou diferença significativa entre os resultados do pré e pós-teste, tanto dos sujeitos masculinos quanto dos femininos do GC..

Este resultado, de certa forma, era esperado, uma vez que nenhum atendimento especial estava sendo oferecido a tais sujeitos.

Segundo a teoria behaviorista, a linguagem depende essencialmente da estimulação do ambiente e, embora não se possa negar que tanto a família como a escola pudessem funcionar como reforço do comportamento verbal desses sujeitos, é bem possível que isto estivesse ocorrendo em nível baixo ou até mesmo insuficiente.

Parece que esta última idéia é condizente com a situação, uma vez que os resultados do GC como um

todo, induzem à rejeição da HO, mas em direção oposta à hipótese alternativa, indicando que o grupo modificou seu comportamento em sentido inverso ao esperado.

Estes dados, de alguma forma, suportam as afirmações de Rapportur (apud Stein, 1964) segundo as quais há um inadequado preparo dos professores de 1º grau. Por outro lado, observando-se a realidade, verifica-se que professores de crianças marginalizadas deveriam ter uma formação especial, conforme sugerem autores como Scott (1967); Castelli (1969); Mc Daniel (1971) e Riessman (1974).

Em outras palavras, quando os sujeitos não recebem uma estimulação sistemática e intencional como foi a utilizada na presente pesquisa, parece que reduzem a emissão de respostas verbais. Isto deveria preocupar pais e educadores em geral.

Os resultados do GE, igualmente, não evidenciam diferenças significativas entre os sujeitos do pré para o pós-teste.

A primeira vista, estes dados indicam que o programa de estimulação não foi adequado ou suficiente para garantir um progresso dos sujeitos. Todavia, estes resultados devem ser interpretados conjuntamente com os anteriores, relativos ao GC.

É possível que a situação de testagem tenha influenciado no comportamento dos sujeitos e que em vez de o pré-teste levar à aprendizagem como geralmente se considera possível, tenha funcionado como aversiva.

Em outras palavras, para esta população que normalmente não apresenta o comportamento verbal esperado pela classe média, é de se supor que não fosse agradável ter que emitir respostas verbais diante de experimentadores estranhos. Por outro lado, esta tarefa pode ter sido sem sentido para eles.

Riessman (1974) lembra que as crianças desfavorecidas expressam-se mais facilmente respondendo às situações em que podem ver ou fazer, uma vez que as palavras isoladas não lhes são suficiente estímulo.

Ressalvadas as influências típicas da testagem e considerando que o GC apresentou resultados diferentes dos do GE, uma possível explicação seria que as atividades e o reforço utilizados no programa de treinamento tenha tido algum efeito, a ponto de garantir que sujeitos do GE se sentissem reforçados a dizer no pós-teste pelo menos um número de palavras semelhante ao emitido no pré-teste, enquanto que o GC, por falta de reforço, tivesse iniciado um processo de extinção, pelo menos em relação à situação de testagem.

Assim, parece que se o presente programa de estimulação verbal não levou ao aumento desejável, foi ao menos capaz de evitar redução no desempenho verbal.

Tais resultados mostram a necessidade de se fazer algo com vistas a desenvolver, ou pelo menos, para manter o comportamento verbal de crianças marginalizadas uma vez que elas tendem a apresentar baixa frequência de respostas verbais mesmo depois de algum treinamento oferecido em condições que não são as naturais do ambiente.

Uma possibilidade de explicação para a não diferença significativa entre os resultados do pré e pós-teste, encontra-se no fato de que o conteúdo do treinamento não era o da situação de teste e parece que não houve generalização para esta última.

Assim, admitindo-se que o treinamento tivesse sido bom, o teste talvez não foi adequado para medir seu efeitos.

No presente caso, as crianças deviam emitir palavras isoladas e descrever uma gravura que possivelmente não tivesse sido suficientemente estimuladora.

Muito embora não tivessem sido encontradas diferenças entre pré e pós-teste, em nenhum dos grupos, a comparação do GC e GE apenas no pós-teste levou à rejeição da HO.

Estes resultados parecem indicar que, de alguma forma, a estimulação funcionou e que crianças marginalizadas podem ser afetadas em sua linguagem mesmo por pessoas de outros níveis culturais.

Os sujeitos da presente pesquisa receberam treinamento verbal de um experimentador de nível universitário que liberava reforços verbais (elogios) contingentes às respostas adequadas.

Lembra-se o estudo de Marshall (1969) o qual verificou que sob condições de reforço verbal imediato as crianças de nível sócio-econômico menos favorecido aprendiam a tarefa mais rapidamente do que quando o reforço era não-imediato.

Por outro lado, Zigher e Kanzer (1962) constataram que o reforço verbal enfatizando o elogio é mais efetivo com crianças de nível sócio-econômico desfavorecido, enquanto que reforços enfatizando a correção da resposta são mais efetivos com crianças de classe média.

Neste sentido, ainda pode ser lembrado o estudo de Edwards & Stern (1970), com crianças desfavorecidas, cujos resultados indicaram que os sujeitos do GE obtiveram melhores escores do que os do GC.

Desta forma, ainda que certas limitações tivessem ocorrido, no presente estudo, parece que os resultados encontrados são favoráveis ao uso do treinamento verbal e os dados são consistentes com os de vários outros estudos.

Analisados separadamente por sexo, os resultados são distintos. Enquanto que os meninos que recebem estimulação não se diferenciam significativamente dos que não a recebem, as meninas se comportam diferentemente nestas duas situações.

Quando, porém, diante do mesmo programa de estimulação, os meninos não diferem significativamente das meninas. É possível que submeter-se ou não à estimulação verbal do tipo usado nesta pesquisa seja indiferente para o comportamento verbal dos meninos, mas uma vez sujeitos a este programa eles recebem as suas influências tanto quanto as meninas que dele participam.

Apesar de que se observaram no presente estudo algumas limitações em relação à escolha do teste e quanto ao próprio programa de treinamento, é pos-

sível concluir que os resultados foram, de alguma forma, promissores.

Se de um lado, constata-se a importância de se proceder a treinamentos desse tipo, por outro deve-se lembrar a crítica que geralmente é feita a esses programas, uma vez que em sua maioria eles são remediativos em vez de preventivos e que os aumentos porventura atingidos não se mantêm.

Pode-se explicar isto com dois argumentos. Um deles é que as pesquisas estão interessadas em mostrar se é ou não possível melhorar o nível das crianças marginalizadas, ou se seus comportamentos são irreversíveis.

Caso a primeira alternativa seja verdadeira, então pode-se pensar em organizar atividades rotineiras e preventivas para estes casos.

Parece que já está na hora de se por em prática os resultados de pesquisa e proporcionar às crianças desfavorecidas toda sorte de experiências das quais

têm sido privadas e de se organizarem para isto programas remediativos para as mais velhas e programas preventivos as mais novas.

A outra crítica poderia ser rebatida com o argumento de que mesmo quando se consegue melhorar, através de uma programação experimental, o comportamento destas crianças, não se pode esperar que com isto elas sejam definitivamente recompensadas e equiparadas às demais crianças que desde os primeiros dias de vida foram favorecidas por seu ambiente.

Se um programa consegue melhorar o nível de uma criança isto é apenas um suporte para a idéia de que ele deva ser mantido por um certo tempo. Não se espera que com algumas horas remediativas uma criança consiga atingir e manter o nível desejado. Daí porque uma vez concluído o estudo, constata-se que os aumentos atingidos pelos sujeitos tendem a desaparecer. Isto é óbvio mas não necessário, caso os programas, em vez de puramente transitórios fossem incorporados às experiências de vida da criança e de sua comunidade.

ANÁLISE QUALITATIVA DO COMPORTAMENTO VERBAL

A análise qualitativa dos dados referentes a comportamento verbal evidenciou que há uma tendência acentuada dos sujeitos para emitir substantivos e que o uso de adjetivos e verbos quase se reduz a zero.

Isto parece ser natural, pelo menos na situação em que ocorreu, devido talvez e, em parte, às próprias instruções fornecidas aos sujeitos.

É interessante notar, todavia, que essa tendência se torna mais forte na situação de pós-teste para os sujeitos do GE, ao passo que no GC a emissão se torna bem mais reduzida do pré para o pós-teste.

Fica evidente também que o GC comparado com o GE sempre se mostrou em desvantagem.

Parece, assim, que o reforço atuou levando os sujeitos do GE a emitirem mais respostas do que os do GC. Por outro lado, o GC, que não recebia reforço, reduziu sua emissão do pré para o pós-teste.

Não era, entretanto, objetivo do estudo condicionar especificamente substantivos e os dados evidenciam que eles foram discriminados.

Uma vez que o GC também discriminou substantivos parece que isto ocorreu naturalmente, independente da situação do experimento.

DESEMPENHO ESCOLAR

A hipótese de trabalho era a de que o programa de enriquecimento verbal afetaria não só o comportamento verbal dos sujeitos como também seu desempenho escolar. Isto era esperado com base no pressuposto de que o programa melhoraria a linguagem e que esta, por sua vez, é condição essencial para a compreensão e comunicação das demais disciplinas escolares.

Os dados do presente estudo evidenciaram que o programa utilizado afetou, até certo ponto, o comportamento do GE, levando-o a maior número de respostas verbais do que o GC.

Todavia, a segunda hipótese não foi aceita, uma vez que o tratamento estatístico não evidenciou diferenças significativas entre os dois grupos em relação a desempenho escolar.

A amostra parece evidenciar que os sujeitos que receberam tratamento experimental apresentaram um desempenho escolar semelhante ao dos que não receberam tratamento, e que nem sempre os que se saíram bem no pós-teste foram aqueles que tiveram bom desempenho escolar.

O resultado encontrado não só não pode ser generalizado, como também não pode ser considerado suficientemente comprovado, uma vez que muitas variáveis não foram adequadamente controladas.

Há necessidade de mais pesquisas, realizadas com muito controle para que essa hipótese possa ser considerada como empiricamente verificada. Seria necessário, por exemplo, levar em conta a frequência às sessões experimentais, bem como às aulas e não apenas o desempenho no pós-teste.

Analisando-se as duas hipóteses verifica-se que o programa de enriquecimento verbal pode ter melho-

rado o comportamento verbal dos sujeitos mas não foi suficiente para afetar seu desempenho escolar.

V — CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A) Ressalvando-se a necessidade de cuidado na sua generalização, os resultados da presente pesquisa permitem chegar às seguintes conclusões:

- 1 — O comportamento verbal dos sujeitos é afetado pelo treinamento. Se aquele não é aumentado pelo treino é, ao menos mantido. Se o sujeito não é estimulado a falar, seu comportamento verbal fica enfraquecido, tende a se reduzir.
- 2 — O comportamento verbal dos meninos não é quantitativamente diferente do das meninas.
- 3 — Em situação de teste, quando se solicita emissão livre de respostas, as crianças emitem maior número de substantivos do que de outras categorias gramaticais.
- 4 — Não há evidência suficiente para se dizer que o treinamento verbal afeta o desempenho escolar.

B) Com base na literatura e observações durante a presente pesquisa, fazem-se as seguintes sugestões:

- 1 — Seria desejável que tanto a escola quanto a família e a comunidade organizassem atividades sistemáticas para estimular a interação verbal. Para isto poder-se-ia:
 - a. promover a interação verbal entre mãe e filho através de programas especiais de visitas ao lar e de jogos (Leverstein, (1970);
 - b. treinar mães na preparação de materiais didáticos e na metodologia para seu uso, em casa, com as crianças (Karnes, Studley, Wright e Hodgins, 1968);
 - c. organizar grupos de pais na escola com o objetivo de envolvê-los na educação de seus filhos;
 - d. incentivar o uso de colegas ou outras crianças da escola de 1º grau, assim como irmãos mais velhos, como tutores para dar atendi-

mento individual às crianças (Brantley, 1971; Snap, Oatland e Williams, 1972).

2 — Novas pesquisas deveriam ser realizadas:

- a. selecionando mais cuidadosamente os testes verbais e procurando que as respostas fossem dadas dentro de um contexto mais natural para a criança e não como o adotado na presente pesquisa;
- b. usando a observação do grupo de crianças interagindo entre si, assim como com a professora, como instrumento de medida do comportamento verbal;
- c. usando também outros ambientes, que não somente o escolar, para observação da interação verbal da criança, a fim de se ter uma amostra mais real de seu comportamento verbal. Para isto seria desejável observá-la em casa, no grupo de companheiros e na situação de brinquedo.

3 — Os programas de treinamento deveriam:

- a. ser aplicados mais precocemente, ou seja, antes do início do 1º ano escolar;
- b. ser mais intensivos e mais prolongados.

4 — Os professores que trabalham com crianças da população estudada deveriam:

- a. ser selecionados e melhor preparados;
- b. utilizar livros de leitura e livros-texto que retratem a realidade e que sejam significativos para sujeitos dessa população.

5 — Os professores, assim como os pesquisadores, deveriam procurar conhecer melhor as características destas crianças para poder estabelecer um ponto de partida para uma comunicação efetiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERNSTEIN, B. 1961. Social Structure, Language and Learning. *Educational Research*, 3, p. 163-176.
- BLOOM, B.S.; DAVIS, A; Hess, R. 1965. *Compensatory Education for Cultural Deprivation*, N.Y. Holt.
- BRANTLEY, B.C. 1971. Effect of Sibling Tutorial Program on the Language and Number Concept Development of Head Start Children. *Dissertation Abstracts International*, 32 (1-A), 300.
- CALLAWAY, A.S. 1973. An Exploratory Study of Oral Language Development of Kindergarten Children. *Dissertation Abstracts International* 33 (9-A), 4662.
- CARROL, J.B. 1960. Language Development. In Harris, C.W. (ed). *Encyclopedia of Educational Research*. New York, Mc Millen.
- CASTELLI, A.L. 1969. A Study of the Response of Inner City Teachers of Disadvantaged Children to a Questionnaire on Possible Components of a Teacher Preparation Program for Teachers of Disadvantaged Children. *Dissertation Abstracts International*. 30 (3-A) 1042-1043.
- CAZDEN, C.B. 1972. *Child Language and Education*, New York, N.Y. Holt, Rinehart and Winston.
- CERF, F.A. 1973. The Effect of Verbal Control on the Grouping Behavior of Preschool Children from Two-socio-economic and Racial Groups. *Dissertation Abstracts International*, 33 (12-B), 6126.
- CRUMP, W.D. 1972. Auditory Discrimination among Disadvantaged Elementary School Children and Effects of Speech Sound Training on School — related Language Skills. *Dissertation Abstracts International*. 32 (7-A) 380.
- DANIEL, W.G. 1967. Some Essential Ingredients in Educational Programs for the Socially Disadvantaged, In Jerome Hellmuth (ed) *Disadvantaged Child*, N.Y.
- DAWE, H.C. 1952. Influências Ambientais no Crescimento da Linguagem. In Kuhlen R.G. & Thompson, G. *Psychological Studies of Human Development*, N.Y. Appleton — Century-Grofts inc., p. 239.
- DEVER, R.B. 1972. Linguistics Aspects of Culturally Disadvantaged Children In. E.P. Trapp and P. Hilmelstein (Eds) *Readings on the Exceptional Children: Research and Theory*. New York: Appleton-Century — Crofts.
- DEUTSCH, N. 1963. The Disadvantaged Child and the Learning Process In Passow (ed) *Education in Depressed Areas*. N.Y. Columbia University Teachers College.
- DOUGHERTY, M.S. 1972. A Comparison of Oral Language Patterns of Two Groups of Selected First Grade Negro Children as Measured By Loban's Analysis Techniques. *Dissertation Abstracts International*. 32 (11-A), 6287, 6288.
- EDWARDS, J.; STERN, C. 1970. A Comparison of Three Intervention Programs with Disadvantaged Preschool Children *Journal of Special Education* 4 (2), p. 205-214.
- ERVIN-TRIPP, S. 1971. Social Backgrounds and Verbal Skills. In R. Husley and E. Ingram (Eds). *Language Acquisition: Models and Methods*. London, England: Academic Press.
- FINKLER, D.C. 1972. Socioeconomic Status as a Parameter of the Language Development of Preschool Children. *Dissertation Abstracts International*, 32 (7-B) 4247.
- GAMBLE, J.F. 1972. Cognitive and Linguistic Style Differences among Educationally Advantaged and Disadvantaged Eighth Grade Boys. *Dissertation Abstracts International*. 32 (11-A), 6195-6196.
- GANTT, W.N. 1972. Language and Learning Styles of the «Educationally Disadvantaged». *Elementary School Journal*. 73 (3), p. 133-142.
- GATES, M.F. 1972 — Language Characteristics of Disadvantaged and Nondisadvantaged Children when Engaged in Problem Tasks. *Dissertation Abstracts International*, 33 2915-2916.
- JOHN, N.P. & GOLDSTEIN, L.S. 1964. The Social Context of Language Acquisition. *Marril-Palmer Quart.* 10 p. 265-275.
- JONES, B.J. 1970. A Study of Oral Language Comprehension of Black and White. Middle and Lower Class. Preschool Children Using Standard English and Black Dialect in Houston, Texas, 1970. *Dissertation Abstracts International*, 33 (8-A), 3957-3958.
- KARMES, M.B.; STUDLEY, W.M.; WRIGHT, W.R.; HODGINS, A.S. 1968. An Approach for working with mothers of Disadvantaged Preschool Children. *Marril Palmer Quarterly*, 14 (2), p. 174-184.
- LAFFAL, Y. 1965. *Pathological and Normal Language*, New York, Therton Press.
- LEVENSTEIN, P. 1970. Cognitive Growth in Pre-Schoolers Throught Verbal Interaction with Mothers *American Journal of Orthopsychiatry*. 40 (3) p. 426-432.
- LESSER, G.S. et alii. 1965. Mental Abilities of Children in Different Social and Cultural Groups. *Mon. Soc. Res. Child. Development*. 4, p. 30.
- LOBAN, W. 1968. Language Proficiency and School Learning, In Krumboltz (ed) *Learning and the Educational Process*. Chicago Rand Mc Nally Co. p. 113-131.
- MARSHALL, H.H. 1969. Learning as a Function of task Interest, Reinforcement, and Social Class Variables. *Journal of Educational Psychology*, 60, p. 133-137.
- MILLER; H.L. 1967. *Educational for the Disadvantaged*, N.Y., Collier Mc Millan Limited.
- NASH, J. 1970. *Developmental Psychology*. N. Jersey, Prentice-Hall, Inc..
- PATTO, M.H.S. 1973. *Privação Cultural e Educação Pré-Primária*. Rio Editora José Olímpio.
- POPPOVIC, A.; ESPOSITO, Y.L.; CRUZ, L.M.C. 1973. *Marginalização Cultural: uma metodologia para seu ensino*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 7 p. 11-60.
- RALPH, Y.B. 1967 Language and Speech Deficits in Culturally Disadvantaged Children: implications for the Speech Clinician. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 32 (3), 203-314.

- REZENDE, E.M.; MANZOLLI, M.C. 1971. Efeitos da Hospitalização Infantil no Condicionamento Verbal. *Revista Brasileira de Enfermagem*, n.ºs. 1 e 2 (XXIV) p. 101-111.
- RIESSMAN, F. 1974. *Trabajo Psicológico y Pedagógico com Niños de Clases Populares*. Buenos Aires. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- ROBINSON, W.P. 1971. Social Factors and Language Development in Primary School Children, In R. Duxley and E. Ingram (Eds), *Language Acquisition: Models and Methods*. London, England. Academic Press.
- SALAS, F.C. 1972. El Origen Social de Los Estudiantes Condiciona su Éxito Académico? *Revista de Ciencias de la Educación* Madrid, año XVIII, 69, 117-126.
- SCOTT, V.O. 1967. An Exploratory Study to Identify the Teaching Behaviors that are used Most Frequently and most Crucial in Teaching Culturally Deprived Children. *Dissertation Abstracts*, 28 (5-A), 1721-1722.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. 1966. Rio Grande do Sul, Suplemento Didático da Revista do Ensino, ano XV, n.º 110.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. 1967. Suplemento Didático da Revista do Ensino, ano XV, n.º 114.
- SHUY, R.W. 1972. *Language Problems of Disadvantaged Children, Principles of Childhood Language Disabilities*, New York, N.Y. Appeltion-Century-Crofts.
- SIEGEL, S. 1972. *Estatística na Paramétrica*. México, Editorial Trillas.
- SKINNER, B.F. 1957. *Verbal Behavior*. New York, Appleton Century Crofts.
- SNAP, M. OAKLAND, T.; WILLIAMS, F.C. 1972. A Study of Individualizing Instruction by Using Elementary School Children as Tutors. *Journal of School Psychology*, 10, p. 1-8.
- STAATS, A.W. & STAATS, C.K. 1962. A Comparison of the Development of Speech and Reading Behavior with Implications for Research, *Child Development*, 33 p. 831-846.
- STAATS, A.W. 1968. *Learning, Language and Cognition*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- STEIN, H.D. (ed). 1964. *Planning for the needs of Children in Developing Countries — United M. Nations Children's Fund*.
- TEMPLIN, N.C. 1957. *Certain Language Skills in Children: Their Development and Interrelationships*. N.Y. University Min, Press.
- THOMAS, J.A. 1972. An Evaluation of the Effects of a Language Arts Program of Self Concept and Communication Skills of Disadvantaged Junior High — School Students — *Dissertation Abstracts International*, 32 (8-A), 4334.
- TRIPLETT, D. 1973. *Language Arts for the Socially Disadvantaged* In. P. C. Burns & L.M. Schell, *Elementary School Language Arts: Selected Readings*. Chicago, III. Ran Mc Nally.
- VIANNA, H.M. 1973. *Testes em Educação São Paulo* Ibrasa.
- WITTER, G.P.; SALDANHA, T.H.; SATO, T.; ROSA, J.T.; CORROALTP, T.F. & COREZZATO, I.D. 1971. *Privação Cultural: Instrução Programada*. São Paulo, Vektor.
- YAMAMOTO, K. (ed), 1972. *The Child and his Image: Self Concept in the Early Years*. Atlanta, Houghton Mifflin, Comp.
- ZIGLER E KANZER, P. 1963. The Effectiveness of two Classes of Verbal Reinforcers on the Performance of Middle-and Tower-Class Children. *Journal of Personality*, 30, p. 157-163.

[Recebido para publicação em abril de 1977]