

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**DESENVOLVIMENTO SEMÂNTICO E
COMPREENSÃO DE HISTÓRIA
EM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

QUEITI CARVALHO

Porto Alegre, novembro de 2008.

QUEITI CARVALHO

**DESENVOLVIMENTO SEMÂNTICO E COMPREENSÃO
DE HISTÓRIA EM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS**

Orientador: Dr. Vera Wannmacher Pereira.

Porto Alegre – RS

2008

QUEITI CARVALHO

DESENVOLVIMENTO SEMÂNTICO E COMPREENSÃO DE HISTÓRIA EM
CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do grau de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Letras – Linguística
Aplicada – da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 14 de janeiro de 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr. Vera Wannmacher Pereira – PUCRS

Prof^ª. Dr. Lílian Sherer – UNISC

Prof. Dr. Jorge Campos da Costa – PUCRS

Dedico esta dissertação aos meus pais,
que tanto apoiaram e incentivaram
o meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Adquirir conhecimento começa antes de tudo com a vontade de descobrir novos caminhos e soluções. No que diz respeito ao homem, tudo fica mais complexo, pois avaliar e quantificar ações e desempenho implica ter que tomar muitos cuidados. Para tanto, é necessária uma dose de persistência e outra de coragem para enfrentar os desafios de explorar o comportamento humano a fim de acrescentar nessa tarefa tão árdua e deslumbrante que é estudar o seu desenvolvimento. Dessa forma, entendo que é primordial agradecer a Deus, pela vida, pela saúde e pela oportunidade. À família, principalmente a meus pais, Sérgio Paulo e Nara, pelo apoio indiscriminado durante esse processo, já que sem essa ajuda nada seria possível; além de meu irmão Paulo, minha cunhada Eliana e meu namorado Douglas.

É com imenso prazer que agradeço às professoras Dr. Carolina Lisbôa Mezzomo e Dr. Márcia Keske-Soares pelo incentivo para que eu fizesse esse mestrado. Ao Prof. Dr. José Marcelino Poersch, meu primeiro orientador, pelos esclarecimentos iniciais. À Prof^a Dr. Regina Ritter Lamprecht pela atenção e carinho nos momentos difíceis e às secretarias do PPGL, Isabel e Mara, pela disposição e ajuda de sempre. À Prof^a Dr. Vera Wannmacher Pereira, por todo o crescimento científico e intelectual que me proporcionou no decorrer da orientação deste trabalho. Em especial, também, ao Prof. Dr. Lori Viali pela disposição, paciência e compreensão durante os esclarecimentos da parte estatística.

Igualmente, agradeço às minhas colegas Ângela Klein, Gabriele Donicht, Graciele Nazari e Patrícia Valente pela disposição em ler e julgar os meus dados. Da mesma forma, à diretora Grasiela S. Mendes e as professoras da Escola Municipal Bem-Me-Quer, de São Leopoldo, por disponibilizar seus alunos para esse estudo. Além da PUCRS e CAPES por me oferecer a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos.

É importante também ressaltar que nesse processo, permeado por muitas mudanças, devo agradecer, especialmente, a amizade de Ângela Klein, Clarice Wolff, Susiele Machary e Rita de Cássia Oliveira, que nesse percurso foram além de colegas, companheiras, pois dividiram comigo as flores e os espinhos dessa caminhada.

A todos, enfim, que de uma forma ou de outra fizeram parte desse trajeto, o meu muito obrigada.

“Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira com que respondemos ao desafio. Somos combatentes, idealistas, mas plenamente conscientes, porque o ter consciência não nos obriga a ter teoria sobre as coisas, só nos obriga a ser conscientes. Problemas para vencer, liberdade para provar. E, enquanto acreditamos em nossos sonhos, nada é por acaso.”

Henfil

RESUMO

O presente estudo insere-se na área de pesquisa da Psicolinguística. Tem por objetivo verificar as correlações entre o grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, e o desempenho em tarefas de compreensão de uma história ouvida. A pesquisa abrange crianças da faixa etária de cinco e seis anos que freqüentam a pré-escola. A amostra estudada envolveu 30 sujeitos, divididos em dois grupos, 15 sujeitos de cinco anos e 15 sujeitos de seis anos, de uma escola municipal de educação infantil da cidade de São Leopoldo – RS. Para o estudo, utilizou-se o teste formal de avaliação do vocabulário (BEFI-LOPES, 2004) contido no ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (ANDRADE, BEFI-LOPES, FERNANDES E WERTZNER, 2004) e o modelo usado por Brandão e Spinillo (1998) para a verificação da compreensão de história: leitura do texto “A flor e o passarinho” e perguntas sobre o mesmo. Acrescentou-se a isso uma tarefa de retiradas de figuras não pertencentes à narrativa ouvida; e outra de ordenação de figuras da história com a respectiva justificativa da ordem dada. Os resultados mostraram que os sujeitos mais velhos obtiveram um melhor grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, assim como realizaram menos substituições. Estes também apresentaram maior precisão nas respostas às perguntas sobre a história e melhores escores de ordenação e justificativa da ordem das figuras em relação aos sujeitos mais jovens. Verificou-se, ainda, que há correlação positiva entre as tarefas de compreensão de história ouvida, confirmando a importância da utilização de um conjunto de atividades para a investigação dos processos de entendimento (FARR e CAREY, 1986; BRANDÃO e SPINILLO, 1998). Da mesma forma, constatou-se que há correlação positiva entre os escores dos instrumentos utilizados. Assim, conclui-se que há relação entre o desenvolvimento semântico da criança e o seu desempenho em tarefas de compreensão de história ouvida. Este estudo contribuiu para a busca por um perfil de desenvolvimento do sujeito pré-escolar, ressaltando o valor desse tipo de estudo, visto que é um tema de recente investigação.

Palavras Chave: Desenvolvimento semântico. Vocabulário expressivo. Compreensão de história.

ABSTRACT

The present paper is included in the area of Psycholinguistics. It is aimed at verifying the matches between the degree of semantic development, of the conceptualization and the performance in comprehension tasks of a heard story. The research concerns five and six years old children attending pre-school. The studied sample was composed by 30 individuals divided in two groups, 15 are five years old and 15 are six years old in a municipal public school of children's education in the city of São Leopoldo – RS. For such a study, it was of use the formal test of vocabulary evaluation (BEFI-LOPES, 2004) included in the ABFW – Children Language Test in the areas of Phonology, Vocabulary, Fluency and Pragmatics (ANDRADE, BEFI-LOPES, FERNANDES AND WERTZNER, 2004) and the model used by Brandão and Spirillo (1998) for the verification of the story comprehension: text reading “The flower and the bird” and questions according to the text, including an activity of picking pictures not related to the listened narrative; other activity of putting in order pictures related to the story with the respective justification of the given order. The results show that the older individuals had a better degree of semantic development, of the concept; they made fewer substitutions as well. They also presented a higher precision in the answers to the questions about the story and better scores in ordering and justification of the pictures' order in relation to the younger individuals. A positive correlation was as well verified between the comprehension tasks of the heard story, confirming the importance of the use of a set of activities for the investigation of the processes of comprehension (FARR AND CAREY, 1986; BRANDÃO AND SPINILLO, 1998). Likewise, it was verified that there is a positive correlation among scores of the used instruments. Therefore, it can be concluded that there is a correlation between the child's semantic development and its performance in comprehension activities of a heard story. The present study contributed for the searching of a profile of development of pre-school individual, reinforcing the worth of this sort of study, because it is a subject of recent investigation.

Keywords: Semantic Development. Expressive Vocabulary. Comprehension of the Story.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1:	Distribuição da amostra segundo a idade.....	50
Quadro 2:	Perguntas e temas que abordam.....	54
Quadro 3:	Exemplos dos tipos de respostas às perguntas.....	60
Quadro 4:	Valor atribuído para cada figura retirada.....	61
Quadro 5:	Desempenho de um sujeito na segunda tarefa de compreensão de história ouvida.....	62
Quadro 6:	Escala da classificação da terceira tarefa de compreensão de história ouvida.....	64
Quadro 7:	Exemplo da classificação A para a justificativa da ordem dada às figuras.....	64
Quadro 8:	Exemplo da classificação B para a justificativa da ordem dada às figuras.....	64
Quadro 9:	Exemplo da classificação C para a justificativa da ordem dada às figuras.....	65
Quadro 10:	Exemplo da classificação D para a justificativa da ordem dada às figuras.....	65
Quadro 11:	Exemplo da classificação E para a justificativa da ordem dada às figuras.....	65
Gráfico 1:	Campo conceitual – Vestuário Turma A.....	67
Gráfico 2:	Campo conceitual – Vestuário Turma B.....	67
Gráfico 3:	Campo conceitual – Animais Turma A.....	68
Gráfico 4:	Campo conceitual – Animais Turma B.....	68
Gráfico 5:	Campo conceitual – Alimentos Turma A.....	69
Gráfico 6:	Campo conceitual – Alimentos Turma B.....	69
Gráfico 7:	Campo conceitual – Meios de Transporte Turma A.....	70
Gráfico 8:	Campo conceitual – Meios de Transporte Turma B.....	70
Gráfico 9:	Campo conceitual – Móveis e Utensílios Turma A.....	71
Gráfico 10:	Campo conceitual – Móveis e Utensílios Turma B.....	71
Gráfico 11:	Campo conceitual – Profissões Turma A.....	72
Gráfico 12:	Campo conceitual – Profissões Turma B.....	72
Gráfico 13:	Campo conceitual – Locais Turma A.....	73

Gráfico 14:	Campo conceitual – Locais Turma B.....	73
Gráfico 15:	Campo conceitual – Formas e Cores Turma A.....	74
Gráfico 16:	Campo conceitual – Formas e Cores Turma B.....	74
Gráfico 17:	Campo conceitual – Brinquedos e Instrumentos Musicais Turma A.....	75
Gráfico 18:	Campo conceitual – Brinquedos e Instrumentos Musicais Turma B.....	75
Gráfico 19:	Correlação entre a idade e o número de substituições realizadas pelos sujeitos.....	77
Quadro 12:	Escore por turma para a tarefa de perguntas.....	81
Quadro 13:	Ocorrências dos tipos de respostas da segunda tarefa na Turma A.....	82
Quadro 14:	Ocorrências dos tipos de respostas da segunda tarefa na Turma B.....	82
Gráfico 20:	Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão de todos os sujeitos.....	86
Gráfico 21:	Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão de história da Turma A.....	87
Gráfico 22:	Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão de história da Turma A.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Percentual de respostas para a faixa etária de cinco anos propostos pela teste.....	57
Tabela 2:	Percentual de respostas para a faixa etária de seis anos propostos pelo teste.....	58
Tabela 3:	Síntese de respostas – esperado/obtido. Sujeito: S1 – Turma A.....	58
Tabela 4:	Número de substituições por turma.....	77
Tabela 5:	Número de substituições por campo conceitual da Turma A.....	78
Tabela 6:	Número de substituições por campo conceitual da Turma B.....	78
Tabela 7:	Levantamento total dos tipos de substituições dos sujeitos.....	79
Tabela 8:	Correlações dos tipos de substituições de todos os sujeitos.....	80
Tabela 9:	Desempenho dos sujeitos da Turma A na primeira tarefa de compreensão de história ouvida.....	80
Tabela 10:	Desempenho dos sujeitos da Turma B na primeira tarefa de compreensão de história ouvida.....	81
Tabela 11:	Desempenho dos sujeitos da Turma A na segunda tarefa de compreensão de história ouvida.....	83
Tabela 12:	Desempenho dos sujeitos da Turma A na segunda tarefa de compreensão de história ouvida.....	83
Tabela 13:	Figuras retiradas X idade dos sujeitos.....	84
Tabela 14:	Desempenho dos sujeitos da Turma A na terceira tarefa de compreensão de história ouvida.....	84
Tabela 15:	Desempenho dos sujeitos da Turma B na segunda tarefa de compreensão de história ouvida.....	85
Tabela 16:	Escore dos sujeitos na terceira tarefa de compreensão de história ouvida.....	85
Tabela 17:	Correlações das tarefas de compreensão de história ouvida.....	86
Tabela 18:	Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão de história ouvida da Turma A.....	88
Tabela 19:	Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão de história ouvida da Turma B.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1	Desenvolvimento semântico dos pré-escolares	23
2.1.1	Tipos de significado	28
2.1.2	Aquisição de conceitos	29
2.1.3	Aspectos avaliados no desenvolvimento semântico	32
2.2	Compreensão de história por pré-escolares	33
2.3	Memória e aprendizagem	42
3	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	46
3.1	Objetivos	46
3.1.1	Objetivo geral	46
3.1.2	Objetivos específicos	46
3.2	Hipóteses	46
3.2.1	Hipóteses operacionais	46
3.2.2	Discriminação das variáveis	47
3.2.3	Avaliação das hipóteses	47
4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	48
4.1	Amostragem: população e amostra	48
4.1.1	Etapas da pesquisa	49
4.1.2	Instrumento de amostragem	49
4.1.3	Caracterização da amostra	50
4.2	Instrumentos da pesquisa	51
4.2.1	Observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação	51
4.2.2	Tarefas de compreensão de história ouvida	52
4.2.2.1	Tarefa de perguntas inferenciais	53
4.2.2.2	Tarefa de escolha e retirada de figuras	54
4.2.2.3	Tarefa de organização e justificativa da ordem das figuras	55
4.2.3	Aplicação dos instrumentos da pesquisa	55

4.3	Análise e computação de dados	56
4.3.1	Observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação	56
4.3.2	Tarefas de compreensão de história ouvida	59
4.3.2.1	Tarefa de perguntas inferenciais	59
4.3.2.2	Tarefa de escolha e retirada de figuras	60
4.3.2.3	Tarefa de organização e justificativa da ordem das figuras	62
5	RESULTADOS	66
5.1	Observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação	66
5.1.1	Campo conceitual – Vestuário	67
5.1.2	Campo conceitual – Animais	68
5.1.3	Campo conceitual – Alimentos	69
5.1.4	Campo conceitual – Meios de Transporte	70
5.1.5	Campo conceitual – Móveis e utensílios	71
5.1.6	Campo conceitual – Profissões	72
5.1.7	Campo conceitual – Locais	73
5.1.8	Campo conceitual – Formas e cores	74
5.1.9	Campo conceitual – Brinquedos e instrumentos musicais	75
5.2	Tarefas de compreensão de história ouvida	80
5.3	Correlações entre os resultados das três tarefas de compreensão	86
5.4	Correlações entre os resultados dos instrumentos	88
5.5	Avaliação das hipóteses	89
6	DISCUSSÃO	90
7	CONCLUSÃO	100
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A – Carta de apresentação e Termo de consentimento livre e esclarecido	112
	APÊNDICE B – Protocolo de aplicação das tarefas de compreensão	114
	APÊNDICE C – Figuras da história “A flor e o passarinho”	115
	APÊNDICE D – Levantamento das ocorrências das substituições	117

ANEXO A – Termo de autorização da escola	124
ANEXO B – Instrumento de amostragem	125
ANEXO C – ABFW: Vocabulário – Protocolo de registro de respostas	126
ANEXO D – ABFW: Vocabulário – Tabela de síntese de respostas – esperado/obtido	128
ANEXO E – História: “A flor e o passarinho”	129

CURRICULUM VITAE

1 INTRODUÇÃO

A complexidade envolvida na construção dos sistemas cognitivos do ser humano ainda é motivo de muitas pesquisas. Um dos fatores que diferencia o homem dos demais animais, a capacidade de raciocínio, está entre os aspectos que estimulam o próprio homem a querer descobrir mais sobre suas particularidades. Esta capacidade do ser humano de inferir sobre acontecimentos leva-o a pensar na existência de um sistema organizado para tal. A linguagem humana, então, pode ser vista como um sistema de códigos complexos organizados, formado no decorrer de muitos séculos através da história social. Esta estrutura inclui as palavras e as relações que se faz através delas. Dessa forma, ao se estudar o desenvolvimento lingüístico das crianças, procura-se conhecer melhor o como se constrói essa capacidade tão ímpar do homem de se relacionar com o mundo à sua volta. Nesta análise, não só a palavra em si deve ser levada em conta, mas também todos os eventos que a envolvem.

Os adultos interagem com as crianças desde o momento do nascimento, em algumas culturas mais, em outras menos. No entanto, por volta dos cinco anos de idade a maioria das crianças dessas diferentes culturas já está apta a comunicar-se bem com os adultos. Esse é um dos aspectos que torna o estudo da aquisição da linguagem fascinante. Os primeiros anos do desenvolvimento infantil envolvem a construção de diversos aspectos do comportamento humano em que a linguagem está relacionada, tais como a memória, o pensamento, o planejamento de ações, enfim, todos os processos mentais.

Sabe-se da importância das palavras para o desenvolvimento da linguagem, pois através delas pode-se investigar os mecanismos da atividade psíquica consciente do homem. As palavras não só designam coisas, mas também externalizam a construção das relações e sistemas cognitivos conforme nossas experiências e maturidade.

Porém, nos últimos anos, mesmo sendo reconhecido o valor do estudo do desenvolvimento semântico, a fonologia e a morfossintaxe tiveram maior atenção. Isso, talvez, deva-se ao fato de que pesquisas envolvendo o estudo do significado tenham suas limitações metodológicas, dificultando os avanços científicos. Diferente da dos adultos, a investigação em crianças depende de respostas aproximadas sobre o nível de conhecimento da linguagem que possuem, pois os pequenos são menos articulados pela sua pouca experiência lingüística. Além disso, há fatores perceptivos (atenção, discriminação, etc.), cognitivos (memória, etc.), afetivo-emocionais (personalidade) e socio-familiares (ambiente da criança) envolvidos que são de difícil avaliação.

As pesquisas encontradas referentes a esse tema, em geral, estudam a produção e a compreensão da criança, ou seja, verificam seu vocabulário expressivo (testes que examinam as palavras ditas pela criança) e compreensivo (testes que examinam a compreensão de palavras pela criança através de ações e relações entre termos sem que necessariamente ela os produza). Essa investigação pode ser realizada através de tarefas de nomeação de objetos ou figuras, relação entre estes (posse, localização), reconhecimento de dimensões como cor, forma, tamanho, etc. É possível localizar esse tipo de pesquisa em diferentes línguas; no geral, há as que visam averiguar os aspectos descritivos de cada fase do desenvolvimento semântico infantil; outras, o caráter normativo deste em grandes grupos de crianças; além daquelas que estudaram as influências de variáveis como a leitura de histórias nesse processo.

Pesquisadores como Clark (1993, 2000) e Barret (2002) descreveram os fenômenos que ocorrem durante a aquisição lexical e as características desse processo, tendo por objetivo identificar os tipos de palavras mais comuns e o ritmo em que essas eram adquiridas inicialmente. Outros pesquisadores, porém, como Hage e Pereira (2006), analisaram o vocabulário de grandes grupos de crianças, investigando diversos aspectos relacionados à aquisição lexical, a fim de caracterizar o desenvolvimento típico do vocabulário infantil. Além disso, estudos como o de Sénéchal e LeFrevre (2002) mostraram a importância preditiva do desempenho vocabular da criança pré-escolar na compreensão da leitura em séries iniciais de escolarização.

Clark (1993) descreveu os fenômenos e as características envolvidas na aquisição lexical, dentre esses estão os desvios semânticos, comumente realizados pelas crianças nessa fase. A autora descreve desvio como a não correspondência entre o significado da palavra para o adulto e o significado dessa mesma palavra para a criança. Os desvios semânticos podem ser classificados como: superextensão, subextensão, antonísia, desvio por relações de contigüidade, desvio por proximidade morfológica e fonológica.

Bates, Dale e Thal (1997) descrevem os estágios iniciais da aquisição da linguagem, do início da compreensão da palavra (entre 8 e 10 meses de idade) até o início da gramática (dos 20 aos 36 meses de idade), período em que se observam as mudanças mais significativas na capacidade lingüística da criança. Conforme esses autores, o desenvolvimento gramatical depende do estabelecimento de uma base lexical crítica.

Clark (2000) ainda analisou os tipos de palavras e conexões entre elas usadas na conversa entre adultos e crianças. Além disso, pesquisou as inferências realizadas pelos pequenos sobre um significado novo. Clark concluiu que os adultos são a fonte de informações sobre as palavras para as crianças. Também, observou que as inferências

pragmáticas aparecem por volta de um ano e meio, sendo que a partir de dois anos de idade elas demonstram compreensão em testes após serem instruídas.

Barrett (2002) descreveu a aquisição inicial das palavras e dos seus significados pelas crianças. Este autor relata que o início desse processo ocorre normalmente em torno dos nove aos doze meses de idade e que aos dois ou dois anos e meio o vocabulário infantil pode chegar a quinhentas palavras ou mais.

Dentre os estudos de caráter normativo, ou seja, com a finalidade de traçar um perfil do léxico da criança em cada faixa etária, está o estudo de Pedromônico, Affonso e Sañudo (2002). Essas pesquisadoras descreveram o vocabulário expressivo de crianças entre 22 e 36 meses de idade, inseridas no Programa de Puericultura do Centro de Saúde de Vila Mariana, São Paulo, por meio de entrevista com as mães. Para tanto, foram entrevistadas mães de 30 crianças, sendo 17 (57%) do sexo masculino e 13 (43%) do sexo feminino. A metade das 30 crianças (15) estava entre 22 e 28 meses de idade e a outra metade (15) estava entre 29 e 36 meses de idade. As autoras utilizaram a Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo (BEFI-LOPES, 2000), sob a forma de entrevista com a mãe de cada criança. Quanto aos resultados, observou-se que o desempenho das meninas foi superior ao dos meninos na produção de palavras, sendo produzidas 2 palavras a mais por frase pelas meninas. Verificou-se um aumento estatisticamente significativo no vocabulário conforme o aumento da faixa etária, independente do sexo. Dos aspectos estudados, as palavras mais faladas por crianças da faixa etária estudada estavam relacionadas a pessoas, a partes do corpo, a ações, a partes da casa e com função objetiva de comunicação (de intencionalidade). Dessa forma, as autoras concluíram que é possível caracterizar o vocabulário e detectar crianças de risco para atrasos de emissão através de informações dos pais.

Morcelli (2003) comparou o vocabulário receptivo e o vocabulário expressivo de dois grupos de crianças entre dois anos de idade e seis anos e onze meses de idade. Um grupo foi composto por crianças com desenvolvimento normal de linguagem, alunos de uma escola de educação infantil, e o outro por crianças com diagnóstico de Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), em atendimento no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Desenvolvimento de Linguagem e suas Alterações do curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Este estudo foi baseado na prova de verificação do vocabulário elaborada por Befi-Lopes (1997, 2000), tanto para o vocabulário expressivo quanto para o receptivo. Após a análise dos dados, a autora verificou que a população com desenvolvimento normal de linguagem apresentou respostas significativamente melhores do que a população com DEL, tanto no vocabulário receptivo quanto no expressivo. Referente

ao tipo de vocabulário, os resultados mostraram que o vocabulário receptivo apresentou respostas melhores do que o vocabulário expressivo, em ambas as populações estudadas. Com base nos dados, a conclusão da pesquisa foi que as crianças com Distúrbio Específico de Linguagem apresentam significativo atraso na aquisição lexical quando comparadas com as crianças em desenvolvimento normal de linguagem, na mesma faixa etária.

Basílio, Puccini, Silva e Pedromônico (2005) investigaram o vocabulário receptivo de 201 crianças de ambos os sexos com idade entre dois e seis anos que freqüentavam creches e pré-escolas do município de Embu, São Paulo. As autoras utilizaram o Teste de Vocabulário por Imagem Peabody (DUNN e DUNN, 1981) e análise de fatores associados ao desempenho. A variável dependente analisada foi o desempenho no teste e as variáveis independentes foram a idade da criança, tempo de escolaridade e série, e características sociodemográficas de suas famílias. Elas encontraram que a escolaridade maternal é importante no desenvolvimento de linguagem da criança. As instituições como creches e pré-escolas são fatores de fomento para o desenvolvimento infantil em famílias de baixa renda e com baixa escolaridade.

Hage e Pereira (2006) estudaram o perfil de 400 crianças entre três e seis anos de idade com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. As autoras concluíram que, com o avanço da idade, maior foi a ocorrência do vocabulário esperado e quanto menor a idade, maior a ocorrência de itens não nomeados. Dentre os desvios semânticos – superextensão (quando a criança amplia o campo semântico da palavra alvo: escrever → desenhar), subextensão (há uma redução do campo semântico da palavra pela criança: só usa o termo “abrir” para “abrir a porta”), antonísia (há uma substituição da palavra alvo pelo seu antônimo: fechar → abrir), desvio por relações de contigüidade (há uma substituição de uma palavra por outra, por haver entre elas alguma relação de sentido: padre → homem), desvio por proximidade morfológica (há uma substituição da palavra alvo por outra criada, mediante processo de derivação ou composição: farmacêutico → farmaceutiro) e desvio por proximidade fonológica (quando há uma substituição em função da semelhança fonológica entre as palavras: empalhado → empanado) – os de maior ocorrência foram os de superextensão e os por relação de contigüidade.

Além da descrição e da caracterização do desenvolvimento semântico das crianças, há pesquisas interessadas em examinar os possíveis fatores interferentes nesse processo e quais os influenciam. Dentre esses aspectos, a compreensão e o ouvir histórias, além do ambiente da criança, são freqüentemente estudados.

Santos e Joly (1996) pesquisaram a influência da leitura em família sobre o vocabulário infantil, o desempenho escolar de crianças e os padrões de interação familiar. Os sujeitos da pesquisa foram 38 crianças pré-escolares de uma escola da rede particular e outra da rede pública, sendo 19 sujeitos do sexo feminino e 19 do masculino com idade média de 6 anos e 4 meses, divididos em dois grupos (experimental e controle). A participação dos pais foi voluntária e semanalmente em um programa voltado para atividades de leitura. Os autores realizaram avaliação inicial e final através dos seguintes materiais: um questionário informativo que se propunha a obter a caracterização dos pais das crianças, ou seja, os padrões de interação familiar e as atitudes das crianças frente à leitura; o Teste Metropolitano de Prontidão (TMP)- Forma R (POPPOVIC, 1966); o Teste de Competência em leitura – ITPA - (MOURA e SABOYA, 1981); além de livros de histórias infantis. Os resultados revelaram melhora no desempenho geral dos sujeitos dos grupos experimentais e mudanças nas atitudes frente à leitura, com maior frequência de idas à biblioteca.

Sénéchal (1997) examinou como as crianças podem extrair o significado das palavras a partir da exposição repetida de eventos de leitura de histórias. A pesquisa envolveu dois grupos de trinta crianças cada, de três e quatro anos de idade, em que a leitura da história era feita individualmente. O estudo incluiu três livros de história infantil, sendo a leitura destes dividida sob três aspectos: única leitura; leitura repetida e leitura discutida (questioning). Na leitura repetida e na discutida a história era lida em três tempos; sendo que na leitura discutida, perguntas eram feitas durante cada leitura da história, marcando os itens principais com uma nova palavra. Ouvir múltiplas leituras de uma história facilita a aquisição do vocabulário expressivo e receptivo das crianças, ao passo que responder questões durante as múltiplas leituras foi mais útil na aquisição do vocabulário expressivo do que do receptivo. Esses resultados sugerem que, em certas condições, as técnicas didáticas usadas pelos adultos têm efeitos diferentes no vocabulário expressivo e receptivo dos pré-escolares.

Hargrave e Sénéchal (2000) examinaram os efeitos da leitura de histórias infantis na aquisição do vocabulário de 36 pré-escolares que apresentavam habilidades de vocabulário expressivo pobre, com atraso de, na média, 13 meses em relação à sua idade cronológica. Os autores testaram se os efeitos benéficos da leitura de histórias poderiam ser mais favoráveis quando as crianças são participantes ativas da leitura (discussões) em comparação com as crianças que participaram de situações sem esse tipo de intervenção. A leitura dos livros ocorria em grupos de oito crianças, e todas as crianças eram expostas aos mesmos livros, lidos duas vezes. O resultado deste estudo revelou que as crianças do grupo de leitura e diálogo

tiveram significativo ganho no vocabulário contido nos livros, assim como em teste de vocabulário expressivo, do que as crianças em situações sem nenhuma intervenção na leitura.

Sénéchal e LeFève (2002), em um estudo longitudinal, investigaram 168 crianças quanto à relação entre a experiência de leitura em casa antes da escolarização, a posterior linguagem receptiva e a emergência de habilidades em leitura. Os resultados encontrados mostraram que a exposição das crianças à leitura estava relacionada com o desenvolvimento do vocabulário e a habilidade de compreensão em leitura, e que essas habilidades de linguagem estavam diretamente associadas à compreensão de leitura dessas crianças no final do 3º ano de escolaridade básica.

No Brasil, há poucas pesquisas com o objetivo de verificar os aspectos envolvidos no entendimento de histórias por pré-escolares. Uma dessas é a de Brandão e Spinillo (1998), que investigaram as habilidades de compreensão de textos através de duas tarefas apresentadas a crianças de 4 e 6 anos: reprodução de uma história ouvida e perguntas inferenciais sobre a mesma história. Na análise das reproduções, as pesquisadoras consideraram a fidelidade ao texto ouvido e a integração dos enunciados; já nas respostas às perguntas, a análise baseou-se no grau de precisão apresentado. Elas verificaram uma progressão da compreensão com a idade e verificaram dificuldades relacionadas a determinadas partes do texto. Identificaram, ainda, aspectos específicos relacionados às características das tarefas e ao gênero de texto adotado, enfatizando a importância de tais aspectos específicos no processo de compreensão.

Fontes e Cardoso-Martins (2004) investigaram o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades da linguagem oral e escrita de crianças de baixo nível socioeconômico. Participaram da pesquisa 38 crianças entre 4 e 6 anos de idade, separadas em dois grupos. As crianças designadas para o grupo experimental foram submetidas a um programa interativo de leitura de histórias e as designadas para o grupo controle não foram submetidas a nenhum tratamento especial. Os resultados encontrados sugeriram que programas interativos de leitura de histórias podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de classe sócio-econômica baixa. Embora os dois grupos tenham apresentado níveis semelhantes de desenvolvimento da linguagem no início do estudo, as crianças do grupo experimental excederam as crianças do grupo controle em todas as medidas de compreensão de história e vocabulário administrados após o término do programa de treinamento.

A partir da literatura analisada, pretendeu-se estudar o desenvolvimento semântico, da conceituação, e a compreensão de histórias por crianças de cinco e seis anos, investigando o

reconhecimento de figuras (amostra de vocabulário expressivo) e a capacidade de relacionar as ações dos personagens de uma narrativa ouvida. Para tanto, utilizou-se um teste formal para análise do desenvolvimento semântico, da conceituação (ABFW – Vocabulário, BEFILLI, 2004, contido no ABFW – Teste de Linguagem Infantil, nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática, ANDRADE *et al.*, 2004), e outra avaliação não-formal, baseada na já utilizada por Brandão e Spinillo (1998) e Fontes e Cardoso-Martins (2004), para analisar a compreensão de história ouvida.

As reflexões sobre tais assuntos basearam-se nas pesquisas já realizadas e na possibilidade de maior explanação dos aspectos referentes ao desenvolvimento semântico e à compreensão de histórias pela criança. O principal objetivo dessa pesquisa é acrescentar aos poucos estudos emergentes em relação a esse assunto, além de somar aos conhecimentos da pesquisadora como fonoaudióloga que trabalha com crianças pré-escolares.

A seguir, serão expostos itens que visam a esclarecer os caminhos que esta pesquisa pretendeu percorrer. Primeiramente, serão explicitados os aspectos teóricos assumidos para embasar este estudo que envolve o desenvolvimento semântico, da conceituação, e a compreensão de história pelas crianças pré-escolares. Após, serão pontuados os objetivos e as hipóteses que delimitam o problema a ser tratado, para, então, serem descritos os procedimentos adotados durante o processo de levantamento de dados. E, por fim, a exposição dos resultados, a discussão e a conclusão, seguidas das referências deste estudo, dos apêndices e anexos trazem os protocolos e guias que completam as informações da pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A investigação das habilidades lingüísticas dos pré-escolares é crescente, pois o desempenho deles nesse momento vai se refletir ao longo dos primeiros anos de ensino. Pesquisas realizadas no jardim de infância mostraram que o desenvolvimento da linguagem oral (tanto na questão lexical como na gramatical) e o contato das crianças com a linguagem escrita nessa fase são aspectos relevantes na posterior aprendizagem formal da leitura e da escrita (WELLS, 1991; GRÉGOIRE e PIÉRART, 1997; SÉNÉCHAL e LEFEVRE, 2002; FONTES e CARDOSO-MARTINS, 2004; REIS, VICENTE, LEAL e ABREU-LIMA, 2007; entre outros).

O presente estudo busca não só descrever os fenômenos lingüísticos, mas, conforme a metodologia psicolingüística, visa discuti-los, embora essa não seja uma tarefa simples. Para tanto, o objetivo deste capítulo é expor as considerações de alguns autores a respeito do desenvolvimento da criança pré-escolar em relação à linguagem, enfatizando a aquisição do significado, além de referir os mecanismos de compreensão de histórias utilizados por elas. Essa pesquisa não pretende esgotar a discussão sobre o assunto, mas construir uma linha de pensamento sustentada por diversos autores para contribuir com o tema pesquisado.

O desenvolvimento semântico da criança está baseado não só na maturação do seu sistema neurológico, mas também nas construções afetivas e sociais que a criança faz. A partir disso, os conceitos se constituem, pois eles exigem abstração dos traços percebidos de um objeto a fim de sintetizá-lo numa palavra; tais aspectos influenciam na forma como o sujeito compreende e produz narrativas. Para tanto, é necessário um aporte para essa aprendizagem, ou seja, a memória possui um importante papel nesse mecanismo.

Sabe-se da complexidade desses fatores, por isso a proposta é formar uma visão geral e coerente de maneira a examinar as afinidades entre as variáveis que envolvem o desenvolvimento semântico da criança pré-escolar e a sua compreensão de histórias.

2.1 Desenvolvimento semântico da criança pré-escolar

Os estudos sobre o desenvolvimento semântico têm por objetivo entender como se dá a aquisição do significado das palavras pelas crianças (ACOSTA, 2003). Para tanto, interessa saber como ocorre o aumento do vocabulário infantil, com que velocidade e, principalmente, quais são os fenômenos que caracterizam o uso das palavras durante o período de desenvolvimento lexical nos anos pré-escolares (HAGE e PEREIRA, 2006).

Os contatos iniciais do bebê com o mundo acontecem em casa, os pais são os primeiros agentes da ‘Rede de Significações’, ou seja, eles apresentam o quadro necessário que contempla o processo de construção do sentido em uma dada situação interativa e os processos de desenvolvimento. Isso demonstra que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Dessa forma, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta no ensino formal tem sempre uma história prévia. Pode-se dizer, então, que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1998).

Deve-se, porém, ressaltar que para Vygotsky (1998) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, embora estejam inter-relacionados:

O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal: distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (VYGOTSKY, 1998; pg 118)

Quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky acredita que fala e pensamento estão inicialmente dissociados, pois têm origens genéticas diferentes. “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna.” (VYGOTSKY, 1998). Dessa forma, somente a partir dos dois anos de idade é que fala e pensamento estarão unidos para dar início ao comportamento verbal. Nesta fase, a fala serve ao intelecto e os pensamentos podem ser verbalizados, oferecendo à criança a ampliação do vocabulário (SANTOS, 2002).

No início, os ‘pesquisadores’ do comportamento da criança são os pais ou os adultos que os substituem, pois eles vivem cotidianamente com o bebê; são os primeiros responsáveis pelo contínuo acesso da criança à linguagem. Isso ocorre ao longo do desenvolvimento infantil, sendo que na criança mais velha esses estímulos influenciarão em quantidade, qualidade e diversidade lingüística (AIMARD, 1998).

As relações da criança com os adultos, então, são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades lingüísticas, visto constituir-se como um sistema dinâmico, através do qual ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional (BORGES e SALOMÃO, 2003). Mais especificamente, é por meio das trocas entre o sujeito e o meio que a inteligência se estrutura, atingindo níveis cada vez mais evoluídos de organização (ZORZI, 2002). Para tanto, o papel do adulto é ‘apresentar’ à criança as novas palavras, dando a ela informações sobre como um termo em particular, desconhecido, distingue-se de outros termos conhecidos no mesmo campo semântico (CLARK, 2000).

A partir disso, para a formação de um sistema lingüístico, a criança utiliza duas estratégias: uma é a tendência ao repouso e a outra é a tendência à eficácia. Na primeira, a intenção é informar o máximo com o mínimo de custo; já na segunda, a criança pretende se fazer entender com a maior clareza possível (produz mais as estruturas mais refinadas do adulto) (POERSCH, 1992).

Luria (1986) ressalta que há dois componentes fundamentais da palavra que envolvem a referência objetual (designa um objeto, traço, ação ou relação) e o seu significado (separação de traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias). A partir disso, pode-se dizer que a palavra cumpre seu papel na história social da linguagem, pois é a base da generalização (instrumento do pensamento) e meio de comunicação (instrumento de comunicação verbal); para tanto, é necessário que a palavra tenha um significado generalizado do objeto.

Qualquer comunicação, ou seja, transmissão de informações, exige que a palavra não se restrinja a designar um objeto determinado, mas que também generalize a informação sobre esse objeto[...] Sendo assim, as palavras ‘relógio’, ‘mesa’, etc. possuem um significado generalizado e essa é a condição para que o sujeito, ao nomear um objeto, possa transmitir seu pensamento a outra pessoa, é a condição para a compreensão. (LURIA, 1986, pág. 37)

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento semântico do significado da palavra na criança envolve tanto a referência da palavra ao objeto como a separação de suas correspondentes características, ou seja, a decodificação dos traços dados e a inclusão do objeto num determinado sistema de categorias não permanecem imutáveis, mas mudam à medida que a criança se desenvolve. Essa mudança na estrutura semântica da palavra acontece de forma diferente no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

Na criança pequena, o papel principal é desempenhado pelo afeto, a sensação de algo agradável. Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória, que reproduz uma situação determinada. Para o estudioso economista, o papel principal é desempenhado pelos enlaces lógicos presentes na palavra (LURIA, 1986, pág. 52)

O início do desenvolvimento semântico da criança é marcado pelas suas primeiras palavras, que são para os pais um motivo de comemoração, pois esse é o momento em que ela se insere oficialmente no mundo comunicativo dos adultos. Isso acontece por volta do oitavo mês de vida quando a formação de um vocabulário elementar começa e vai se construindo dia-a-dia até mais ou menos os dois anos de idade. Nesta etapa inicial ela usa a linguagem de acordo com as suas necessidades e desejos, contentamentos e descontentamentos. Mais tarde, a criança com três e quatro anos modificará a sua forma de se comunicar. A linguagem, então, deixará de ser unilateral, e haverá daí por diante trocas de informações com o interlocutor. A utilização das regras morfossintáticas irá aperfeiçoar-se e cada vez mais serão usadas como os adultos. A aquisição do vocabulário crescerá vertiginosamente, indo de cinco a dez palavras iniciais, com doze meses, a duzentas palavras com dois anos e a mil e quinhentas palavras com cinco anos de idade (JAKUBOVICZ, 1997; LAW, 2001).

Bloom (2000) descreve que a criança, a partir do primeiro ano de idade, terá que aprender 3750 palavras novas num ano, o que corresponde a 10 palavras por dia até ao final da faculdade, ou a 1 palavra em cada 90 minutos. No entanto, pesquisas revelam que, enquanto a criança é capaz de produzir dez palavras (aos 13 meses de idade), ela consegue entender cerca de 110 palavras em média (BATES, DALE e THAL, 1997; BARRETT, 1997)

No decorrer do seu desenvolvimento semântico, a criança vai adquirir, além de novas palavras e seus respectivos significados, a ligação de ambos, isto é, o crescimento lexical envolve não só a aquisição de novas palavras, mas também o estabelecimento de redes de ligação entre elas. A nomeação de objetos requer o domínio dessas ligações, sendo que os erros apresentados pelas crianças refletem suas estratégias usadas quando o atributo lexical correto é desconhecido (SIM-SIM, 2004).

Um aspecto especial da percepção humana, que surge muito cedo na vida da criança, é a assim chamada percepção dos objetos reais, ou seja, não somente a percepção de cores e formas, mas também de significados. Os seres humanos não vêem meramente alguma coisa redonda e branca com dois ponteiros; eles vêem um relógio e podem distinguir uma coisa da outra (VYGOTSKY, 1998; pg 129)

Dessa forma, ao pesquisador não basta contar palavras, pois só isso não traz muito; já que ela não é um ‘rótulo’ bem definido e estático de um objeto, uma ação ou uma qualidade isolada. Então, a palavra é sim um elo ou nó central de toda uma rede de imagens que pode ser por ela evocada, trazendo também palavras ‘conotativamente’ ligadas a ela. O indivíduo que fala ou que escuta escolhe a rede de palavras e imagens adequadas ao significado ‘imediate’ ou ‘denotativo’ necessário para o caso ou a situação dada dentre as muitas possibilidades que a palavra evocada traz (LURIA, 1986).

No caso das crianças, essas escolhas são baseadas nas ofertas de palavras apresentadas pelos adultos, ou seja, elas utilizam as informações passadas por aqueles que estão a sua volta para construir suas orientações pragmáticas inerentes ao uso das palavras. Para Clark (2002), a aquisição lexical precoce fica, portanto, limitada menos por restrições inatas relativas à suposição sobre significados das crianças do que pela informação que os adultos oferecem sobre o significado das palavras e as relações de significado.

Antes dos dois anos de idade a criança aprende novas palavras a partir de fontes diretas, por meio da interação social com os adultos e com referência ao contexto extralingüístico. Já as crianças maiores de três anos podem aprender novas palavras de fontes indiretas, como a televisão ou a leitura de livros em voz alta pelos adultos (LAW, 2001).

Durante o período dos dois aos cinco anos de idade, a criança aprende a responder a perguntas e a comentar a cerca do que ela ouve a sua volta; essa é a fase na qual a criança mais demonstra seu desenvolvimento lexical. É nesse momento que a estrutura frasal evolui de construções com duas ou três palavras para frases mais complexas, contendo as principais regras gramaticais. Até os cinco anos de idade a criança deverá ser capaz de produzir todos os sons da língua, de maneira adequada e significando coerentemente os conteúdos de sua expressão oral, conforme o contexto em que está inserida. Isso é o que permite a ela participar ativamente das interações comunicativas a sua volta (LAW, 2001; CELIA, 2003).

Quando está na fase pré-escolar, a criança faz, no brinquedo, a separação entre o pensamento e os objetos, sendo a ação dirigida pelas idéias e não pelas coisas: um cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo; esse mecanismo reflete uma elevada maturação, pois não é uma tarefa fácil. “A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança

reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto; ela vê não a palavra, mas o objeto que ela designa” (VYGOTSKY, 1998). Em torno dos 7 anos, quando a criança apresenta um instrumental fonológico e gramatical semelhante ao do adulto, o seu vocabulário reflete a compreensão de significados e as influências ambientais e culturais (GOLBERT, 1988).

Em geral, o desenvolvimento lexical acontece de forma natural na criança, ou seja, sem necessitar da intervenção de profissionais (fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros). Sabe-se, porém, que as experiências interacionais que o sujeito tem acrescentam e freqüentemente modificam o léxico mental: convívio com outras crianças, contato com diferentes materiais e brinquedos, etc. Então, durante esta fase de amadurecimento da criança é possível verificar muitos desvios semânticos, que refletem o desequilíbrio entre formas já engramadas e as novas. Dessa forma, o grau de desenvolvimento semântico, de conceituação, depende dos recursos de significação que a criança usa na tentativa de nomear o estímulo apresentado.

Além de adquirirem tipos diferentes de palavras, as crianças, ao usá-las, cometem uma série de desvios de ordem organizacional, ou seja, utilizam-nas restringindo seus traços de significação, ou ainda, atribuindo-lhes traços que não possuem. Esses fenômenos são chamados de subextensão e superextensão, respectivamente (ZORZI, 2004).

Os desvios podem ocorrer por vários motivos, inclusive em função de as palavras serem usadas sempre num mesmo contexto (mesa por ‘comida’). A superextensão, particularmente, pode ocorrer devido às palavras compartilharem traços perceptivos (livro por revista) ou funcionais (travesseiro por almofada). Além disso, os desvios podem ocorrer por propósitos comunicativos: a criança superextende o significado de uma palavra pelo fato de não ter adquirido uma mais apropriada. (BARRET, 1997; HAGE e PEREIRA, 2006)

Tais desvios são comuns durante a aquisição lexical, porém há uma diminuição significativa desses conforme a criança cresce. Isso porque o sujeito passa da forma geral, holística, de compreensão das características das palavras para a forma mais apurada enquanto vai acrescentando vocábulos ao seu vocabulário. “A repetição cada vez melhor das palavras aprendidas de forma holística permite à criança identificar os segmentos abstratos subjacentes e formar representações na memória de longo prazo.” (ZORZI, 2004)

Dessa forma, o grau de desenvolvimento semântico, de conceituação, reflete a forma como a criança utiliza as palavras do seu léxico, sendo que isso depende da compreensão que ela tem do significado de cada uma delas. “A compreensão diz respeito a uma habilidade cognitiva-lingüística que depende não só do reconhecimento e evocação de palavras e frases, mas de conhecimento de mundo.” (ZORZI, 2004)

Ao considerar que o vocabulário expressivo da criança representa uma medida de sua aquisição lexical, pode-se afirmar que quanto mais a criança vivencia a linguagem, melhor ela compreende os princípios do aprendizado verbal e maior será o seu grau de desenvolvimento semântico (FORBES e POULIN-DUBOIS, 1997; BEFI -LOPES, CÁCERES e ARAÚJO, 2007). Então, nessa análise vocabular, é possível observar diferentes tipos de significados das palavras, que vão ao longo do crescimento se aprimorando.

2.1.1 Tipos de significado

A aquisição lexical envolve o aprimoramento da capacidade do indivíduo em compreender e produzir vários tipos de significados. Conforme Acosta *et al* (2003) e Hage e Pereira (2006), as palavras podem ser categorizadas em três tipos, considerando seu significado:

1. Palavras com significado lexical: referem-se às palavras utilizadas para designar classe de objetos, pessoas, animais, ações e características (são os nomes, os verbos e os adjetivos); permitem estabelecer categorias de palavras, que são agrupamentos de distintos referentes com características ou traços comuns (animais, roupas, utensílios, formas, etc.). A correta utilização dessas palavras depende da aquisição e da reorganização dos traços semânticos que compõem o significado de uma palavra à medida que o vocabulário cresce.
2. Palavras com significado gramatical: são as palavras como as preposições, conjunções, determinantes, advérbios e pronomes. As preposições e as conjunções são termos de *significado relacional abstrato*, pois expressam relações de significado particulares entre seres, objetos e eventos; por exemplo: ‘e’, ‘entre’, ‘em’. Já os pronomes e os advérbios são termos de *significado contextual*, pois dependem do contexto ou da situação lingüística; por exemplo: ‘você’, ‘ele’, ‘elas’. São os chamados termos dêiticos, visto que os seus referentes dependem dos interlocutores, do tempo, do lugar, etc.
3. Palavras com significado figurado: são as palavras em que o significado depende de relações não usuais entre referentes; ou seja, vão além do sentido literal, envolvem habilidades metalingüísticas relacionadas com a capacidade de abstração. As gírias, as metáforas e os provérbios são bons exemplos do uso das palavras com significado figurado: “não esquenta a cabeça”; “sua pele é um pêssego”; “Deus ajuda quem cedo madruga”; etc.

O entendimento desses tipos de significado muda conforme a criança se desenvolve. Para Luria (1986), o elemento fundamental da linguagem é a palavra, pois codifica as experiências ao designar coisas e individualizar suas características; além de marcar ações e relações, reúne objetos em determinados sistemas. Vygotsky (1996) demonstrou em seus experimentos que, em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra, mesmo conservando a mesma referência objetiva, adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados, ou seja, o significado da palavra se desenvolve.

O domínio semântico requer do falante conhecimento dos traços lingüísticos que distinguem os termos, sendo esses gerais ou específicos, permitindo diferenciar um referente de outro dentro da mesma categoria de palavra. A criança pequena apresenta limitações na classificação e associação desses traços pela pouca experiência lingüística, o que vai se atenuando com a idade (HOFF e NAIGLES, 2002; HAGE e PEREIRA, 2006).

O aprimoramento das habilidades comunicativas da criança envolve o aprendizado de palavras e o uso adequado destas, sendo este um aspecto fundamental do desenvolvimento da linguagem e está relacionado à aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia. “Conforme o avanço da idade, maior o número de ocorrência do vocábulo esperado e quanto menor a idade, maior a ocorrência de itens não nomeados.” (HAGE e PEREIRA, 2006)

Befi-Lopes (2006) acrescenta que há uma relação bidirecional entre a aprendizagem da palavra e da categorização de objeto, pois a categorização provê representações mentais de significados que são mapeadas às palavras para formar itens lexicais; os rótulos lingüísticos ajudam a categorização de objetos provendo sinais adicionais de ensino; e estes dois processos de aprendizagem interagem entre si e formam o *feedback* de desenvolvimento.

Avaliar as habilidades comunicativas do indivíduo não é uma tarefa simples, pois envolve muitas variáveis, gerando certas limitações. É improvável que um teste ou uma análise, por mais bem realizada que seja, descreva a totalidade do desenvolvimento semântico do sujeito. Dessa forma, critérios são estabelecidos para que um recorte desse desenvolvimento seja analisado, refletindo o desempenho do indivíduo para aquela situação.

2.1.2 Aquisição de conceitos

A construção dos conceitos se desenvolve provocando mudanças do significado das palavras, não somente em sua estrutura semântica, mas também nos sistemas de processos

psíquicos que estão por trás da palavra. No início, para a criança pequena, esta mudança está ligada ao caráter afetivo, principalmente. Já no final da idade pré-escolar e começo da escolar, o significado da palavra se encerra em impressões concretas sobre a experiência direta real e prática; e nas etapas posteriores, os sistemas complexos de enlaces e relações abstratas da palavra começam a introduzir o objeto em uma determinada categoria de sistemas conceituais hierarquicamente ordenados (LURIA, 1986).

Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento da formação de conceitos tem início na infância e percorre um caminho em direção ao pensamento conceitual, que se consolida apenas na adolescência. Dessa forma, é só quando a palavra se torna um meio descontextualizado, de generalização e de abstração, que há a formação dos conceitos, ou seja, que o processo terá atingido o estágio dos conceitos propriamente ditos.

Durante tal desenvolvimento, Vygotsky (1996) define três fases básicas, divididas em vários estágios, sendo a primeira fase a do sincretismo ou dos amontoados sincréticos; a segunda, referente à formação de complexos ou pensamentos por complexos; e a terceira fase é a dos conceitos potenciais, que leva à formação dos conceitos propriamente ditos.

Na primeira fase da formação de conceitos, do sincretismo ou dos amontoados sincréticos, a criança agrupa os objetos de maneira desorganizada, amontoando-os aleatoriamente, sem levar em consideração as desigualdades apresentadas em seu conjunto. Já no estágio do pensamento por complexos, as características visíveis, concretas e factuais dos objetos permitem que eles sejam agrupados pela criança. Assim, o pensamento se organiza, sob um 'nome de família' comum, originando tantos agrupamentos quantas forem as relações possíveis entre os objetos, num processo que passa por muitos estágios. Na terceira fase, os conceitos potenciais são adquiridos a partir do desenvolvimento da abstração, ou seja, esta permite o agrupamento dos objetos segundo um único atributo, por exemplo, cor vermelha ou forma cilíndrica. (VYGOTSKY, 1996)

Dessa forma, os significados das palavras evoluem, sendo a primeira palavra da criança apenas o começo desse processo, uma generalização do tipo mais primitivo, pois à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, o que leva à formação dos verdadeiros conceitos. Para tanto, é necessário o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção, memória, abstração, capacidade para diferenciar; ou seja, processos psicológicos complexos que não podem ser simplesmente ensinados. A partir disso, Vygotsky salienta que os conceitos potenciais são apenas precursores dos conceitos propriamente ditos, uma vez que na infância a palavra ainda

não atingiu a completa abstração, sendo muitas vezes utilizada pela criança em termos de seu significado funcional (VYGOTSKY, 1998).

A formação de um conceito envolve uma representação intelectual (mental), de objetos, sendo que estes objetos podem ser coisas, fatos ou sentimentos. Porém, é importante diferenciar um conceito de uma imagem, impressão sensorial de um determinado objeto. “Enquanto o conceito é universal, é uma abstração, constitui uma generalização, se aplica a muitos objetos, é imaterial, a imagem é particular, se refere a um só objeto, é material.” (POERSCH, 2005, pág 103) Segundo este mesmo autor, um indivíduo, então, constrói um conceito a partir de abstrações da realidade da qual se apropria através de imagens diversas.

A pesquisa sobre aquisição de conceitos está relacionada à maneira como o sujeito aprende categorias naturais, tais como ‘cão’, ‘cadeira’, ‘carro’ e ‘árvore’. Não está particularmente óbvio de que maneira as crianças aprendem o que distingue um cão de um gato, ou uma cadeira de uma mesa. Embora a maior parte desse processo ocorra na infância, fase em que os aprendizes não são muito articulados, a aquisição de conceitos se estende à fase adulta (ANDERSON, 2005, pág 228).

A formação de conceitos está ligada a classes ou categorias, não se referindo a uma experiência, pois não são concretizados; porém, um conceito faz a interligação de diversas abstrações, essas sim, relacionadas a objetos e experiências particulares. As categorias são convenções que permitem ao homem utilizar a mesma base categórica para organizar e compartilhar a experiência, sendo a linguagem o reflexo da forma como determinada cultura organiza seu conhecimento. Dentro disso, porém, as palavras não são pré-requisitos para o estabelecimento de categorias, mesmo que o contrário seja verdadeiro (SMITH, 1989; ANDERSON, 2005).

As categorias permitem a percepção do mundo; são constituídas a partir de um conjunto de regras que especifica e determina o objeto ou evento que a essa pertence. Para tanto, o cérebro apropria-se de imagens particulares, geralmente de valor emocional relevante (a casa em que nasceu, a primeira professora, etc.), representações simbólicas e diagramas, além de representações extensivas de padrões ou regularidades mais gerais, que ocorrem a partir da vivência, chamadas de esquemas. O reconhecimento de fatos/objetos e a antecipação de eventos evidenciam esses esquemas “genéricos” já engramados por meio das experiências (SMITH, 1989).

Os esquemas são estruturas cognitivas hipotéticas que nos ajudam a perceber, organizar, processar e usar as informações. Eles nos ajudam a dividir por classes a informação que chega e orientam a nossa atenção para os aspectos relevantes do ambiente. As pessoas utilizam suas memórias passadas e conhecimentos gerais sobre o mundo para representar a informação que chega. Ao fazer isso, elas constroem novas memórias. Elas preenchem lacunas, ignoram informações inconsistentes e interpretam o significado com base em experiências passadas. (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005; pág. 227, 228)

Os esquemas, então, direcionam as informações que são armazenadas na memória, influenciando a aquisição de conhecimento e a forma de compreender o mundo. Essas relações serão abordadas nos tópicos a seguir.

2.1.3 Aspectos avaliados no desenvolvimento semântico

A princípio, é possível subdividir esse tópico de diversas formas, dependendo de como o indivíduo se relaciona com o mundo extralingüístico, dos objetos, idéias e experiências. Porém, pode-se abordar o desenvolvimento semântico a partir da análise de dois processos básicos da linguagem: a compreensão e a produção, basicamente descritos como vocabulário compreensivo e expressivo, respectivamente. Essa divisão é bem útil quando o estudo envolve crianças desde o nascimento até os cinco ou seis anos (ACOSTA, 2003).

Dentre as várias maneiras de investigar o desenvolvimento lingüístico, as mais comuns são através de observação da fala da criança, entrevista com os pais e testes de nomeação de figuras, além da interação direta com a criança. Como instrumentos para tal, utiliza-se análise de conversas entre adultos e crianças, identificação de desenhos ou correspondentes concretos, reconto de histórias infantis, identificação de personagens, narrativas a partir de desenhos, etc. (BRANDÃO e SPINILLO, 1998; SILVA e SPINILLO, 2000; ACOSTA, 2003; FONTES e CARDOSO-MARTINS, 2004; SIM-SIM, 2004; HAGE e PEREIRA, 2006; MILHER e ÁVILA, 2006; BEFI-LOPES, BENTO e PERISSINOTO, 2008; etc.)

Além disso, é possível avaliar diversos tipos de significados, observando tanto a compreensão quanto a produção da criança; desde os mais concretos e limitados até os mais amplos, abstratos e complexos. Para tanto, dentre outras formas, o pesquisador pode analisar o vocabulário infantil (comum nos estudos dos significados); a relação entre as palavras numa oração; e também o entendimento dos termos figurativos das palavras, que abrange as interfaces semântica/morfossintaxe/pragmática essencialmente.

Entretanto, essa não é uma tarefa muito simples de ser avaliada, exigindo do pesquisador critérios bem estabelecidos, pois há muitas variáveis que interferem no desenvolvimento semântico infantil.

Uma forma menos exaustiva para o pesquisador é a aplicação de testes de verificação de vocabulário, geralmente constituído por figuras. Conforme Befi-Lopes (2004), é importante considerar que esses devem avaliar, em relação ao desenvolvimento normal da linguagem, os mecanismos utilizados pelas crianças, tanto no que se refere à quantidade de vocábulos, como a tipologia de tais processos, isto é, os recursos de significação que a criança utiliza na tentativa de nomear a palavra-alvo. Tal análise permitirá a observação do seu grau de desenvolvimento semântico, da conceituação.

A partir dessas estratégias do sujeito para alcançar o significado das palavras, pode-se verificar a forma como ele constrói seu conhecimento lingüístico, de conceituação.

2.2 Compreensão de histórias por pré-escolares

A compreensão é considerada por Smith (1989) como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à volta, às intenções, aos conhecimentos e às expectativas que já se tem na mente. O aprendizado, por sua vez, é uma modificação do que já se sabe, uma consequência das interações com o mundo ao redor, sendo mais um resultado da compreensão do que sua causa.

A compreensão envolve relacionar as informações explícitas, contidas no texto (discurso), e as que precisam ser preditas com base no texto, denominadas inferências. Essas dependem da ligação que o leitor (ouvinte) faz da nova informação, vinda do texto, com o seu conhecimento prévio.

A conexão e a integração do conhecimento prévio e da nova informação é a base da compreensão; nós conseguimos compreender algo somente se podemos conectar e integrar o nosso conhecimento prévio com a nova informação vinda do texto. As inferências que são geradas refletem essa integração de informações e representam aquisição de conhecimento. Elas são essenciais para a construção do sentido (SIGOT, 2007; pág. 304)

Os mecanismos de compreensão podem ser explicados a partir da construção de esquemas pelo indivíduo: estruturas mentais constituídas na interação com o ambiente que

organizam o conhecimento e o modo de utilizá-los. Dessa forma, é importante ressaltar que a compreensão e a lembrança da informação dependem muito mais do domínio dessas estruturas de conhecimento e da habilidade para processá-los do que de uma capacidade limitada (COLOMER e CAMPS, 2002).

Os esquemas de conhecimento que as pessoas formam ao longo de sua vida servem-lhes para prever, contrastar e interpretar qualquer informação, desde como viajar de avião até que tipo de pessoa parece ser um novo conhecido. O conjunto de esquemas que cada um de nós possui conforma nossa visão particular do mundo. O conhecimento que construímos sobre nosso meio e sobre nós mesmos, facilita nossa compreensão pelo fato de oferecermos uma tela – com muitos níveis automatizados – na qual podemos colocar novos dados (COLOMER e CAMPS, 2002; pg 35 e 36).

Ler e ouvir histórias envolve compreender tipos de tramas particulares, personagens e episódios. Para tanto, os leitores, e os futuros leitores, precisam ter conhecimento dos esquemas de histórias, ou seja, eles devem conhecer como essas narrativas são organizadas e como se desdobram. “Quão bem uma história é compreendida e recordada depende de quão bem esta se conforma aos esquemas tradicionais para as histórias – e quão bem o leitor está familiarizado com estes esquemas.” (SMITH, 1989)

O contato da criança com histórias traz a ela novas experiências tanto lingüísticas como extralingüísticas, pois além de proporcionar o aprendizado de novas estruturas sintáticas e novos conceitos há também a sensibilização cultural, além do aporte criativo e fantasioso próprio desse tipo de literatura. Moraes (1996) afirma que, além de ampliar o conhecimento de mundo, a leitura de histórias possibilita aos que ouvem aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os fatos e as ações, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas.

Dentro das habilidades lingüísticas que podem ser aprimoradas com a leitura de histórias, a inferência se destaca. A consciência metalingüística é a base para a manipulação da língua pela criança; assim, ao conhecer os possíveis recursos disponíveis a ela, o sujeito terá condições de inferir significados a partir disso. No processo inferencial a criança vai além de apenas analisar o significado literal das palavras do enunciado, mas considera o valor do conjunto de informações recebidas do texto e do que ela sabe sobre o uso daqueles conceitos. “O indivíduo, em outras palavras, afasta-se do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma em que a linguagem se apresenta para transmitir um significado.” (SPINILLO e SIMÕES, 2003)

Para aprender o que lhe é apresentado, então, a criança depende, não só do seu repertório lingüístico e do conhecimento associado de mundo, mas também do conteúdo e da forma como as novas informações lhes são apresentadas. A falta de oportunidade e de familiaridade com um conteúdo específico pode levar um aluno com plenos recursos lingüísticos à aparente incompetência (WELLS, 1991). Crianças que são expostas frequentemente a textos no contexto familiar são capazes de incluir em suas produções orais o estilo e organização lingüística das histórias lidas pelos adultos. (SILVA e SPINILLO, 2000)

Ao reproduzir a criança remete não apenas o conteúdo, mas também a forma lingüística do texto apresentado. Este dado reforça a idéia de que o contato com textos (seja lendo por si mesmo ou ouvindo a leitura de textos por parte de adultos) é fundamental na aquisição de um esquema narrativo (SILVA e SPINILLO, 2000; pág 10).

Irwin (1986) afirma que as crianças também aprendem a ler quando observam o que o próprio adulto faz para compreender o que lê. Brockmeier e Harré (2003) ressaltam a importância das histórias infantis contadas por pais e professores para a construção mais elaborada de roteiros mentais, necessários à compreensão e criação de narrativas próprias. Miilher e Ávila (2006) referem que antes de o escolar tornar-se competente na programação e execução de suas próprias histórias, passa por um período em que apreende os esquemas culturais de narrativa. A leitura de histórias em voz alta, então, constitui uma oportunidade favorável ao desenvolvimento lingüístico da criança pré-escolar. Com efeito, o contexto verbal das histórias, assim como a entonação e o ritmo do leitor constituem uma fonte rica para a aquisição do vocabulário (NAGY e HERMAN, 1988).

Para Spinillo e Martins (1997) a história é um gênero de texto que possui uma unidade de significado delimitada por princípios de constituição bastante precisos, sendo possível especificar seu início, desenvolvimento e seu final, apresentando características peculiares, tais como organização lingüística e componentes estruturais. Um aspecto importante para a compreensão desse tipo de texto, como discutido acima, é a exposição da criança à contação de histórias, pois elementos como a estrutura, a ordem de acontecimento dos fatos e a relação de causa e efeito serão conhecidos por ela.

Na tarefa de verificar se houve a compreensão é possível observar se a criança soube extrair um sentido do que ouviu: uma idéia principal ou uma mera relação de causalidade, convertidas em frases-chave, envolvendo a interpretação do texto (PINTO, 1994). Para tanto, utilizam-se, dentre outras atividades, o reconto e as perguntas sobre o texto, pois exigem que

o sujeito recorra à história base para desempenhar a tarefa proposta, demonstrando como as informações foram interpretadas.

O estudo da compreensão do texto pode fixar-se num nível geral, em que se procura verificar se a criança conseguiu captar da seqüência de episódios convertível em reconto uma relação de causa-efeito, com todo o tipo de intervenientes mediatistas, e num nível de evocação de pormenores, onde a criança porá à prova a sua capacidade de observação e de retenção de diferentes pontos da história previamente declarados como centro de interesse (PINTO, 1994).

Avaliar a compreensão, porém, não é um trabalho simples, pois um único instrumento não revela todos os mecanismos envolvidos na compreensão, sendo necessárias tarefas distintas que permitam examinar diferentes mecanismos cognitivos e lingüísticos. Quanto a isso, segundo Farr e Carey (1986), o que pode ser medido (avaliado) é o comportamento indicativo do processo de compreensão, pois essa se constitui de um conjunto complexo de habilidades. “All reading comprehension tests are essentially nothing more than samples of indicators of ‘real reading’.” (FARR e CAREY, 1986; pág 33)

A proposta de avaliar a compreensão de história ouvida por pré-escolares foi investigada por Brandão e Spinillo (1998) que apresentaram duas atividades a crianças de 4 e 6 anos: reprodução de uma história ouvida e perguntas inferenciais sobre a mesma história. As autoras consideram, na análise das reproduções, a fidelidade ao texto ouvido e a integração dos enunciados; e nas respostas às perguntas, o grau de precisão apresentado. Elas verificaram uma progressão com a idade e dificuldades de compreensão relacionadas a determinadas partes do texto. Além disso, identificaram aspectos específicos relacionados às características das tarefas e ao gênero de texto adotado enfatizando a importância de tais aspectos específicos no processo de compreensão.

Uma das tarefas propostas por essas autoras refere-se ao reconto, também visto por elas como uma atividade de produção de um outro texto. Esse, porém, não pode ser qualquer texto, mas sim uma produção que se mantenha fiel às informações, à estrutura e organização lingüística do texto apresentado. “Ao reproduzir, a criança precisa ter em mente dois níveis de texto: aquele que serve de modelo e aquele que está a produzir.” (BRANDÃO e SPINILLO, 1998)

Conforme Spinillo e Martins (1997), para que o reconto seja coerente é necessário que o sujeito mantenha os personagens ao longo da narrativa (como agentes dos eventos da história), relacione os eventos narrados (conectados entre si pelos personagens) e relacione os episódios presentes no desenvolvimento da história com o desfecho final (a conclusão

envolve os personagens e os eventos narrados). A presença ou não de tais aspectos é uma opção para guiar a avaliação do reconto, assim como o sistema de categorias que integram tanto a produção textual (visto que a reprodução envolve a produção de um texto), como a proximidade e fidelidade ao texto original (visto que a reprodução envolve a produção de um texto em particular e não de qualquer texto). Esse sistema leva em conta os blocos de conteúdos do texto apresentado, verificando a presença destes e a maneira como se articulam entre si na reconstituição da história. (BRANDÃO e SPINILLO, 1998, 2001; SILVA e SPINILLO, 2000; FONTES e CARDOSO-MARTINS, 2004).

Neuman e Bredekamp (2000) ressaltam que o reconto é um importante instrumento que avalia a compreensão da criança, pois, além de exteriorizar a interpretação desta, permite a ela construir um conceito de ‘história’, ou seja, uma seqüência organizada em um contexto espaço-temporal, com personagens, problemas, eventos e resoluções. Ao recontar ou produzir uma história a criança demonstra suas habilidades narrativas, imprimindo no seu texto todo o conhecimento lingüístico, cognitivo e social adquirido (BEFI-LOPES, BENTO e PERISSINOTO, 2008).

Zorzi e Hage (2004) caracterizam os aspectos envolvidos no desenvolvimento normal da linguagem, considerando, na descrição pragmática, no que se refere às funções comunicativas, a narrativa. Conforme esses autores, dos três anos e um mês de idade até os quatro anos, a criança apresenta dificuldades de coerência e coesão na narração de histórias, além de omitir elementos secundários e inserir fatos não verdadeiros. Já dos quatro anos e um mês até os cinco anos, é possível ela narrar uma história conhecida sem ajuda do outro ou de figuras, porém ainda apresenta falhas nos elementos coesivos. Dos cinco anos e um mês até os seis anos, a criança mantém na sua narrativa a organização temporal dos fatos, mesmo omitindo alguns eventos secundários, que não prejudicam o entendimento da narrativa; não insere mais fatos não verdadeiros só para manter a narrativa; se não lembra, diz que não lembra.

Ao longo do desenvolvimento lingüístico da criança, o contato com histórias lidas pelos adultos dá a ela subsídios (fragmentos textuais) que são incorporados na sua narrativa; o discurso do adulto é tomado como modelo (‘forma’) de narrar. Evidência disso é o uso dos chamados operadores de narrativas: ‘era uma vez’, ‘daí’, ‘então’, ‘depois’, ‘um belo dia’, ‘foram felizes para sempre’; diretamente associados a uma macroestrutura textual. Ao apropriar-se desses recursos, a criança vai alcançando sua autonomia para realizar combinações livres, tanto no nível lexical quanto no nível do discurso (PERRONI, 1992).

Zorzi e Hage (2004) observaram também que a partir dos cinco anos de idade as crianças usam em seus relatos períodos subordinados adverbiais sofisticados como ‘pois’ ou ‘para que’, além disso usam tempos verbais como o pretérito mais que perfeito e condicional. Porém, o uso dessas estruturas depende de aspectos socioculturais, pois crianças que não são expostas a esse tipo de informação em seu ambiente não farão uso delas.

A habilidade de produzir textos se desenvolve desde muito cedo, sendo que as principais dificuldades das crianças residem na elaboração de uma situação problema e na criação de um desfecho que conserve estreita relação com os eventos anteriormente narrados. A idade e a escolaridade do sujeito irão influenciar isso, evidenciando que há na produção oral uma evolução quanto ao domínio das convenções e da estrutura próprias da história. Dessa forma, é possível que para as crianças que dominam um esquema narrativo o modelo de uma boa história já esteja incorporado, internalizado, não necessitando de estímulos externos para sua emergência. Então, o nível de influência da situação de produção sobre a qualidade da história varia em função do domínio de um esquema narrativo. (SPINILLO e MARTINS, 1997; SILVA e SPINILLO, 2000; BRANDÃO e SPINILLO, 2001).

Nos estudos da compreensão, as formas de avaliar as crianças são diversas, porém, as mais comuns envolvem o reconto sem nenhum suporte (livros, figuras, etc) e as que usam os recursos visuais (gravuras, desenhos, etc) para auxiliar o sujeito nessa tarefa. Atividades como perguntas sobre o texto são menos frequentes para crianças menores. Nessas pesquisas, o apoio visual pode ser utilizado para verificar a influência desses no desempenho das crianças (comparação entre reconto com e sem suporte visual). Spinillo (1991) avaliou as histórias produzidas por crianças de quatro a oito anos; com e sem o apoio de recurso visual (desenho feito pela criança). A autora verificou que as histórias produzidas a partir do desenho eram mais descritivas, diferentemente das sem esse apoio, que foram mais elaboradas. Ela conclui que nesta faixa etária, o recurso visual desempenha um papel restritivo quanto à qualidade das narrativas.

Já em outro estudo, Cain e Oakhill (1996) investigaram as relações entre compreensão e produção de histórias em crianças de sete e oito anos com diferentes níveis de compreensão. Esses níveis foram formados a partir da avaliação realizada através de um teste padronizado em que as crianças deveriam responder a perguntas sobre pequenos textos lidos, cuja complexidade aumentava no decorrer do teste. Para avaliar a produção foi utilizada a tarefa de elaboração oral de histórias em duas condições: a partir de um tema fornecido pelo examinador, e a partir de uma seqüência de gravuras. Os resultados mostraram que as histórias eram mais elaboradas quando produzidas a partir da seqüência de gravuras do que a

partir do tema; este efeito foi mais acentuado entre os sujeitos menos habilidosos em compreensão para os quais as gravuras auxiliavam a produção. A pesquisa revelou uma correlação entre produção e compreensão, pois as crianças com um bom nível de compreensão também apresentaram boas produções textuais; enquanto crianças com dificuldades de compreensão produziram histórias elementares (incompletas ou não-histórias), principalmente quando não existiam referentes, como as gravuras. Conforme esses autores, as figuras sugerem a estrutura da história facilitando, assim, o desempenho dos sujeitos mais fracos.

No estudo de Silva e Spinillo (2000), o efeito de diferentes situações de produção na escrita de histórias foi examinado em oitenta crianças de primeira à quarta série do ensino fundamental. Os sujeitos escreveram histórias em quatro situações distintas: produção livre; produção oral/escrita; produção a partir de seqüência de gravuras; e reprodução de uma história ouvida. As autoras verificaram que, nos sujeitos mais novos, as narrativas mais elaboradas eram as produzidas a partir da seqüência de gravuras e a partir da história ouvida. Já nos sujeitos mais velhos essa diferença não foi constatada, pois suas histórias apresentavam uma estrutura narrativa elaborada em todas as condições.

Ainda, várias pesquisas mostram a importância da leitura compartilhada no desenvolvimento das habilidades lingüísticas. Sénéchal, Thomas e Monker (1995) realizaram dois experimentos a fim de verificar como duas crianças, de quatro anos de idade, com diferenças na aquisição vocabular, aprendem novas palavras a partir da leitura de livros de história. Esses autores, além de testar a compreensão e a produção vocabular dos sujeitos, realizaram um questionário com os pais para saber a quantidade de leitura a que seus filhos são expostos por semana. Os resultados sugerem que a freqüência de leitura de livros em casa traz uma importante contribuição para a aquisição lexical, mais do que o nível de educação dos pais e de diferenças individuais.

Santos e Joly (1996) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a influência da leitura em família sobre o vocabulário infantil, o desempenho escolar de crianças e os padrões de interação familiar. A pesquisa envolveu 38 crianças, de duas pré-escolas (particular e pública) e seus pais que participam semanalmente de um programa voltado para atividades de leitura. As autoras realizaram avaliação inicial e final através de um questionário informativo respondido pelos pais além da aplicação do Teste Metropolitano de Prontidão (TMP) e do Teste de Competência em Leitura (ITPA) para os grupos experimentais (GE) e de controle (GC). Os resultados revelaram melhora no desempenho geral dos sujeitos dos grupos experimentais e mudanças nas atitudes frente à leitura e freqüência à biblioteca.

Em outro estudo, Sénéchal (1997) ressalta a importância de os pais e professores não só lerem as histórias para as crianças pré-escolares, mas também questioná-las sobre as palavras desconhecidas a fim de facilitar a aquisição de novas informações. Da mesma forma, Hargrave e Sénéchal (2000) mostraram que os pré-escolares expostos a situações de leitura com diálogo conheciam mais palavras dos livros utilizados e obtiveram melhor desempenho em teste de vocabulário expressivo do que os pré-escolares expostos a situação regular de leitura.

Fontes e Cardoso-Martins (2004), investigaram o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades da linguagem oral e escrita de crianças de baixo nível sócio-econômico. Participaram da pesquisa 38 crianças entre 4 e 6 anos de idade, divididas em: grupo experimental (submetidas a um programa interativo de leitura de histórias) e grupo controle (sem tratamento especial). Os resultados mostraram que programas interativos de leitura de histórias podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral de crianças de classe socioeconômica baixa. As autoras concluíram que a leitura de histórias às crianças proporciona ganhos consideráveis, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário, como em relação ao desenvolvimento da compreensão de histórias, habilidades obviamente necessárias para a compreensão da leitura.

Muitos pesquisadores referem que a aprendizagem da leitura pela criança começa bem antes do seu ensino formal na escola; que para ler, a criança deve ter um bom domínio da linguagem oral (GOLBERT, 1988; MORAIS, 1996; GRÉGOIRE E PIÉRART, 1997; etc.). “A aquisição da leitura pode ficar obstaculizada por dificuldades em nível de formação de conceitos. Essa, por sua vez, está relacionada a habilidades de pensamento (tais como abstrair e generalizar), bem como à habilidade de uso das palavras.” (GOLBERT, 1988)

Parente (2000) diz que, apesar do processo de aprendizagem da leitura propriamente dita se iniciar por volta dos seis anos de idade com a escolarização, as habilidades que a leitura exige são adquiridas desde os primeiros meses de vida, quando o bebê tenta se apropriar dos signos que lhe possibilitam compreender uma situação e se antecipar aos acontecimentos.

No início, a criança aprende a ler a figura por meio da identificação do objeto apresentado, relacionando-o à representação do seu modelo. Após, ela aprende a identificar os fatos, as ações representadas, percebendo as relações mútuas dos diferentes elementos dentro da mesma composição. Essa fase requer da criança pequena uma comparação com a sua experiência pessoal a fim de distinguir as duas formas de comunicação e de experiência socializada, a linguagem e a arte gráfica (COLOMER e CAMPS, 2002).

Sénéchal e LeFevre (2002), num estudo longitudinal, observaram que medidas do vocabulário recolhidas à entrada para o jardim de infância permitiam prever o desempenho na compreensão da leitura no final do terceiro ano de escolaridade do ensino básico. Os autores concluíram que é fundamental realizar investimentos em estratégias de desenvolvimento do vocabulário e em instrumentos que permitam a sua avaliação devido à forte relação preditiva entre o conhecimento do vocabulário em idade pré-escolar e a capacidade de leitura.

No estudo de Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004), o objetivo foi identificar que habilidades, na pré-escola e início da alfabetização, são capazes de predizer o desempenho ulterior em leitura e escrita. Os pesquisadores avaliaram 54 crianças de pré-escola e de 1ª série, comparando habilidades cognitivas mnemônicas, metalingüísticas, verbais e visoespaciais, avaliadas num primeiro momento, com as habilidades de leitura e escrita, avaliadas dez meses depois. Os resultados revelaram que as habilidades mais fortemente correlacionadas com leitura e escrita foram aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e seqüenciamento.

De acordo com Reis, Vicente, Leal e Abreu-Lima (2007), as palavras arquivadas na memória sofrem mudanças estruturais durante todo o período pré-escolar, sendo que o tipo de organização estrutural das palavras no léxico mental constitui um importante preditor das capacidades de processamento de palavras faladas, da consciência fonológica e da própria capacidade de leitura.

Assim, com base nessas pesquisas, é possível ver que uma ocasião potencialmente rica para o desenvolvimento de conhecimentos da criança pré-escolar, especialmente do vocabular, é a contação de histórias, pois os textos usados proporcionam pistas contextuais que ajudam a decifrar o sentido de palavras desconhecidas. Além disso, esse tipo de evento apresenta facilitadores como as ilustrações dos livros e as informações não-lingüísticas e para-lingüísticas usadas pelo leitor (gestos e expressões faciais, entonação e ritmo), assim como informações contextuais que constituem uma fonte importante de pistas sobre o significado de palavras desconhecidas (HARGRAVE e SÉNÉCHAL, 2000; BROCKMEIER e HARRÉ, 2003; FONTES e CARDOSO-MARTINS, 2004; etc).

2.3 Memória e aprendizagem na compreensão

Uma das partes integrantes do desenvolvimento infantil é a memória, pois ela embasará as relações da criança ao longo da sua vida. Izquierdo (2002) denominou ‘memória’ como a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. Para ele, a aquisição é também chamada de aprendizagem: “só se ‘grava’ aquilo que foi *aprendido*”. O armazenamento dessa aprendizagem como memória é feita por células nervosas (neurônios), ou seja, elas são registradas em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. Além disso, as memórias são moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo. Para isso, os seres humanos utilizam, a partir dos 2 ou 3 anos de idade, a linguagem para adquirir, codificar, guardar ou evocar memórias; as demais espécies animais, não. Todavia, fora as áreas da linguagem, usamos as mesmas regiões do cérebro e mecanismos moleculares semelhantes para construir e evocar memórias totalmente diferentes (IZQUIERDO, 2002; SCHWARTZ, JESSEL e KANDEL, 2004; ANDERSON, 2005).

As teorias sobre a memória envolvem duas características principais sobre como acontece a aprendizagem e a aquisição de conhecimento; são elas: o tempo de retenção e o conteúdo. A partir disso, pode-se dizer que a primeira abrange a memória sensorial, a memória de trabalho de curta duração e a memória de longa duração. Já a segunda, pode ser vista pela distinção entre as formas declarativa e não-declarativa (de procedimentos) da memória de longa duração (GAZZANIGA, IVRY e MANGUN, 2006).

A memória sensorial é medida em milissegundos ou segundos, retém uma breve impressão de um estímulo sensorial após este ter desaparecido, serve para o indivíduo, por exemplo, lembrar de uma frase recém dita, mesmo se não estivesse prestando atenção. Já a memória de curta duração está associada à retenção de uma informação por segundos ou minutos. O exemplo mais comum disso é lembrar de um número de telefone enquanto há a tentativa de discá-lo. Há também a memória de longa duração, que é diferente das que acima foram descritas, pois é medida em dias ou anos e envolve lembrar de atividades da semana passada ou de eventos da infância. (GAZZANIGA, IVRY e MANGUN, 2006; COMAROTA, 2007).

A memória dita não-declarativa é revelada pelo desempenho em tarefas que não requerem lembrança intencional das experiências. Essa forma envolve o conhecimento de procedimentos (por exemplo, como andar de bicicleta), o *priming* (mudança de resposta frente a um estímulo ou habilidade em identificá-lo, após exposição prévia a esse estímulo), o

condicionamento clássico (Pavloviano) e o aprendizado não-associativo (habituação e sensibilização aos estímulos do meio). A memória declarativa refere-se à informação disponível para a consciência e pode, portanto, ser expressa mediante a linguagem; está dividida em: memória episódica e memória semântica (GAZZANIGA, IVRY e MANGUN, 2006).

A memória episódica envolve a consciência dos eventos passados e pode ser exemplificada pela memória pessoal, autobiográfica. Já a memória semântica envolve o conhecimento de objetos, fatos e conceitos, assim como das palavras e de seus significados; incluindo a denominação de elementos, a definição de palavras faladas e a fluência verbal. O conhecimento semântico é construído através de associações feitas ao longo do tempo. “A capacidade de recordarmos e utilizarmos esse conhecimento – nossa *eficiência cognitiva* – parece depender de quão bem essas associações organizam as informações que retivemos.” (SCHWARTZ, JESSEL e KANDEL, 2004; pág. 1235)

O armazenamento dessas informações envolve três processos básicos: codificação, armazenamento e recuperação. A codificação transforma as experiências perceptivas em representações ou códigos, que são guardados; o armazenamento retém essas representações codificadas ao longo do tempo, correspondendo a mudanças no sistema nervoso, que registra o evento (são as memórias); enquanto a recuperação é o ato de lembrar a informação armazenada. (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005)

As associações realizadas durante a retenção de memórias são influenciadas pelo significado, ou seja, elas dependem de bases já engramadas de informações coerentes que dão suporte ao novo conhecimento. Assim, como já visto, essas bases são dispostas em categorias que organizam em grupos as informações do meio, tornando os elementos significativos a partir de estruturas organizacionais prévias chamadas de esquemas. Pode-se dizer, então, que as pessoas armazenam memórias pelo significado, sendo que a aprendizagem depende de todo esse processo.

É importante ressaltar, porém, que aprendizagem e memória têm definições distintas embora uma seja dependente da outra. “A aprendizagem refere-se ao processo de adaptação do comportamento à experiência, e a memória refere-se aos registros permanentes que são subjacentes a essa adaptação.” (ANDERSON, 2005)

Segundo Comarota (2007), aprendizagem é um processo, uma alteração relativamente permanente no comportamento real ou potencial que ocorre como consequência da prática ou da experiência. Já a memória é o que pode ser “medido”, ou seja, é o conjunto de todos os aprendizados (informações adquiridas). A partir disso, é possível dizer que ocorreu uma

aprendizagem quando essa motiva mudança de comportamento, mas se nada ocorre, nada pode ser concluído; então, aprendizagem é diferente de desempenho.

[..] o aprendizado acontece quando uma memória é criada ou é reforçada pela repetição. E isso não precisa envolver a vontade consciente de aprender. O aprendizado pode ocorrer, e o desempenho pode melhorar simplesmente pela exposição continuada à informação ou a uma tarefa (GAZZANIGA, IVRY e MANGUN, 2006; pág. 320).

Os pesquisadores Nadel e Moscovitch (1998) referem que as memórias retidas tornam-se progressivamente mais resistentes cada vez que uma experiência semelhante ocorre ou a memória original é lembrada, pois um novo engrama (mudança no cérebro que armazena determinada memória) é estabelecido e ligado ao engrama original, tornando a memória mais fácil de ser lembrada e mais difícil de ser desfeita.

A idéia de memória e aprendizagem remete à aquisição de uma língua pela criança. Sabe-se que a criança não é deliberadamente ensinada a falar uma determinada língua, mas que a aprendizagem da estrutura e das regras dessa não requer esforço dos adultos. O não recebimento de instruções diretas é denominado aprendizagem indutiva que envolve fazer inferências incertas a partir da experiência. “Uma parcela significativa da aprendizagem humana implica indução. As crianças aprendem muito sem terem recebido qualquer instrução; o exemplo mais impressionante disso talvez seja o fato delas aprenderem a falar sua língua materna.” (ANDERSON, 2005, pág 227)

Muitas pesquisas reforçam a idéia de que a linguagem, a atenção e a memória estão intrinsecamente ligadas para a maioria das atividades do cotidiano, incluindo a compreensão de mundo. Deste modo, é importante levar em conta que a memória da criança se desenvolve desde o nascimento e relaciona-se ao desenvolvimento da linguagem e a outras capacidades cognitivas, afetivas, ao ambiente e a valores socioculturais (SCHEUER, 2004).

A construção do conhecimento está relacionada a todo o desenvolvimento cognitivo e ao inerente processamento de informação. Tais aspectos funcionam como elemento-chave no binômio interativo *memória-atenção* as quais se desenvolvem ao longo de toda a vida do indivíduo, sendo que dentro disso está a aquisição lexical. Assim, ao detectar os objetos e toda a realidade que a circunda, a criança apreende as suas qualidades físicas (som, tamanho, longitude, entre outras) e os traços semânticos que particularizam uma categoria lexical. No entanto, para esse aprendizado ser perfeito não poderão surgir interferências de qualquer espécie, isto é, distração, movimento, etc, que poderão competir com os estímulos que realmente devem ser engramados na memória (MACIAS, 2002; ANDERSON, 2005).

Dessa forma, para que o sujeito compreenda os eventos à sua volta é necessário que ele relacione as informações recebidas com as já conhecidas, dando sentido ao que lhe é oferecido. No caso das narrativas, o sentido de uma frase depende da sua organização sintática, a adequada utilização dos morfemas depende da aquisição de sentido dos mesmos e o acesso ao nome de um objeto depende de habilidades fonológicas, especialmente a memória. O aprimoramento das habilidades comunicativas da criança, então, envolve o aprendizado de palavras e o uso adequado destas, sendo este um aspecto fundamental do desenvolvimento da linguagem e está relacionado à aquisição da sintaxe, da morfologia e da fonologia (HAGE e PEREIRA, 2006).

A partir disso, em atividades como a contação de histórias, a compreensão da criança pré-escolar, que ainda não é um leitor efetivo, se aprimora, assim como outras habilidades lingüísticas; a seguir, tais aspectos serão relacionados.

3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral:

Contribuir para o aprofundamento dos estudos psicolinguísticos sobre o desenvolvimento semântico, da conceituação, e a compreensão de história, considerando crianças de cinco e seis anos de idade.

3.1.3 Objetivos específicos:

A partir desse, os objetivos específicos foram examinar, em relação a esses sujeitos:

- o grau de desenvolvimento semântico, da conceituação;
- o desempenho em tarefas de compreensão de uma história ouvida;
- se há diferença no desempenho dos sujeitos pela variação de idade;
- as inter-relações entre os aspectos analisados no estudo;

3.2 Hipóteses

3.2.1 Hipótese geral:

Há correlação entre o desempenho em teste de compreensão e o grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, de crianças de cinco e seis anos de idade.

3.2.2 Hipóteses operacionais

- 1 – o grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, é maior nos sujeitos mais velhos;
- 2 – há correlação positiva entre as tarefas de compreensão de história ouvida;
- 3 – há correlação positiva entre a idade e o desempenho nas tarefas de compreensão de história ouvida;
- 4 – há correlação positiva no desempenho dos sujeitos em teste de vocabulário e nas tarefas de compreensão de história ouvida;

3.2.2 Discriminação e operacionalização das variáveis

Variável 1 – grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, verificado através de teste de nomeação de figuras, ABFW – Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004);

Variável 2 – compreensão de história, verificada através das seguintes tarefas: respostas a perguntas de um texto ouvido; escolha, ordenação e justificativa de figuras referentes ao mesmo texto (“A flor e o passarinho”, BRANDÃO E SPINILLO, 1998);

Variável 3 – agrupamento dos sujeitos, conforme a idade, em dois grupos, também chamados de Turma A (5:0 – 5:6) e Turma B (6:0 – 6:6);

3.2.3 Avaliação das hipóteses

A hipótese 1 foi avaliada a partir da comparação do desempenho dos sujeitos da Turma A, sujeitos de cinco anos, e da Turma B, sujeitos de seis anos, em teste de vocabulário.

Na hipótese 2, os escores dos sujeitos para as três tarefas de compreensão de história ouvida (respostas às perguntas do texto, escolha e ordenação das figuras com a justificativa da ordem) foram comparados a partir de teste estatístico; correlação de Pearson.

Para a hipótese 3, os escores dos sujeitos da Turma A e da Turma B, nas tarefas de compreensão, foram comparados através de teste estatístico; correlação de Pearson.

Para a hipótese 4, foi calculado o número de substituições no teste de nomeação de figuras (ABFW – Vocabulário) dos grupos e comparado com os escores obtidos pelos sujeitos nas três tarefas de compreensão de história ouvida, correlacionando os valores a partir de teste estatístico; correlação de Pearson.

4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado com crianças da faixa etária de cinco e de seis anos, pretendendo abranger a população que logo se tornará escolar. O grupo de pesquisa foi composto por alunos da Escola Municipal de Educação Infantil Bem-Me-Quer¹ de São Leopoldo² (termo de autorização da escola no ANEXO A).

Primeiramente, a pesquisadora e a supervisora pedagógica da escola consultaram as professoras das turmas referentes à faixa etária escolhida para sondar o andamento dos alunos e a aceitação da realização da pesquisa, esclarecendo os processos da mesma, para, então, comunicar aos pais pedindo-lhes autorização através de carta de apresentação e termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). Além disso, foi fixado um dia para a pesquisadora estar na escola a fim de realizar o estudo e tirar possíveis dúvidas. Após formar o grupo a ser estudado, um questionário de hábitos de leitura foi enviado aos pais, iniciando-se a aplicação do teste de vocabulário e das tarefas de compreensão de história ouvida.

O desempenho de cada sujeito foi tabelado para melhor visualização dos dados. Para tanto, construíram-se planilhas com os resultados do teste de vocabulário e das tarefas de compreensão de história; os escores foram analisados e comparados por meio de tratamento estatístico – teste de correlação de Pearson.

4.1 Amostragem: população e amostra

A população estudada incluiu crianças na faixa etária de cinco e de seis anos, sendo que, nesta pesquisa, corresponderam a sujeitos com idades entre 5 anos (5:0) e 5 anos e 6 meses (5:6) e entre 6 anos (6:0) e 6 anos e 6 meses (6:6)³; com desenvolvimento esperado para a idade. Na presente pesquisa, a amostra dessa população foi composta por crianças que residem na cidade de São Leopoldo e que foram escolhidas conforme os seguintes critérios:

1. encontrar-se dentro da faixa etária definida para a pesquisa;
2. estar disponível para participar da pesquisa (autorizada pelo responsável);

¹ A Escola Municipal de Educação Infantil Bem-Me-Quer foi escolhida por ser familiar à pesquisadora, além de ter se disponibilizado a participar do estudo.

² O município de São Leopoldo foi escolhido por ser a cidade onde a pesquisadora reside.

³ Assim divididos conforme proposto pela tese da autora do teste de vocabulário aplicado.

3. pertencer à mesma escola e ao mesmo nível socioeconômico (verificado na ficha da criança na escola);
4. apresentar desenvolvimento da linguagem esperado para a idade (verificado pela pesquisadora através de exame a anamnese respondida pelos pais em início de ano letivo, observação em grupo, individual e relato da professora)

4.1.1 Etapas da pesquisa

1. Contato com a escola e autorização para a realização da pesquisa
2. Seleção da amostra
3. Solicitação da autorização dos pais
4. Caracterização da amostra
5. Aplicação dos instrumentos de pesquisa
6. Levantamento de dados
7. Tratamento estatístico
8. Análise e discussão dos resultados
9. Conclusão

4.1.2 Instrumento de amostragem

A partir dos critérios acima definidos, realizou-se a composição do instrumento para seleção da amostra, que envolveu: consulta à anamnese realizada com os pais no início do ano escolar (ANEXO B), observação da criança em sala de aula, entrevista individual (conversa informal) e relato da professora (alguns alunos faziam acompanhamento fonoaudiológico e psicológico em outras instituições).

No primeiro momento foi realizada consulta ao questionário respondido pelos pais no início do ano escolar em consulta médica a fim de averiguar a história pregressa e atual de cada indivíduo (ANEXO B). Após, uma carta de apresentação da pesquisadora e esclarecimentos sobre o trabalho que seria realizado na escola foi exposto para os responsáveis, solicitando a eles autorização para que o mesmo pudesse ser realizado e a disponibilidade da pesquisadora em explicar possíveis dúvidas (APÊNDICE A).

Para fazer parte da pesquisa o sujeito não poderia apresentar fatores de risco no período gestacional, peri e pós-natal, assim como no decorrer do seu crescimento que pudesse ter interferido no desenvolvimento normal (esperado), como ter sido acometido por alguma

doença grave que necessitasse de longa internação hospitalar, etc. Os alunos que faziam acompanhamento com outros profissionais não participaram da pesquisa. Essas informações foram complementadas, quando necessário, pelos pais. Da mesma forma foi observado o sujeito e suas características: tipos de interesses (gosta de histórias infantis, etc), forma de interação com os colegas (ativo, tímido, agressivo, etc). A partir disso, a amostra da pesquisa foi composta por 30 crianças, que participaram efetivamente do estudo, divididas por idade em dois grupos conforme o quadro que segue:

Turma	Idade	Faixa etária	Nº de sujeitos
A	5 anos	Entre 5 anos completos (5:0) e 5 anos 6 meses (5:6)	15
B	6 anos	Entre 6 anos completos (6:0) e 6 anos e 6 meses (6:6)	15

Quadro 1 – Distribuição da amostra segundo a idade

A idade dos sujeitos foi calculada conforme a data das avaliações. Observa-se que, nessa amostra, houve um predomínio do sexo feminino na Turma B, 11 meninas e 4 meninos, diferente da Turma A, 8 meninas e 7 meninos. Tal característica não foi previamente controlada pela pesquisadora. Os demais dados sobre a caracterização da amostra serão apresentados nos itens a seguir e na *Discussão*.

4.1.3 Caracterização da amostra

Sabe-se da importância do ambiente da criança para seu desenvolvimento lingüístico, a partir disso foram aplicados questionários com os pais e com a supervisora pedagógica da escola com o objetivo de conhecer o grupo estudado. Dessa forma, pretendeu-se caracterizar e homogeneizar a amostra, investigando o acesso a materiais de leitura em casa, o interesse delas por estes, e também, o hábito de leitura dos pais (como leitores ou como contadores de história para seus filhos). Na escola, verificou-se o acesso e o tipo de materiais de leitura disponível, os recursos utilizados, a forma de exposição das histórias e a possibilidade de empréstimo de livros, revistas e outros materiais para as crianças levarem para casa, além de sondar os eventos literários proporcionados pela escola.

Quanto ao acesso e o interesse das crianças a materiais de leitura em casa, a maior parte dos pais referiram que seus filhos têm livros infantis e demonstram maior interesse a esses do que a revistas, jornais e outros. Também, mencionaram que os sujeitos gostam de ouvir histórias, sendo que, grande parte desses, referiram preferir conto de fadas a quadrinhos

e narrativas de aventura. Da mesma forma, poucos pais referiram não ler para seus filhos ao passo que os que lêem dizem ser, a mãe, antes de dormir. Dentre os materiais ditos existentes em casa, destacam-se os contos de fadas, os livros escolares, as enciclopédias, os livros de receita e os cadernos; observou-se pouca referência a outros meios como a Internet. Além disso, a maioria dos pais não se considera leitores ativos, relatando eventuais episódios de leitura.

Já na escola, a supervisora pedagógica informou que há a disponibilidade de livros, revistas e jornais, além de atividades com vídeos e eventual acesso à Internet. Quanto aos materiais nas salas de aula, os contos de fada e as histórias de aventuras são frequentes, assim como as revistas e os livros escolares (para recorte). A professora é quem lê os textos e está autorizada a emprestar livros às crianças acima de quatro anos de idade. Dentre os recursos da escola referidos pela supervisora estão os fantoches, o avental e as encenações de histórias realizadas pelas professoras. Ela também mencionou não haver nenhum evento literário proposto pela instituição, porém há nas turmas a ‘hora do conto’, além de uma Ludoteca (sala da escola com vários materiais, incluindo livros e brinquedos), disponível para as professoras levarem os alunos, por turma, uma vez por semana.

4.2 Instrumentos da pesquisa

4.2.1 Observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação:

A observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, foi realizada a partir do teste formal de avaliação lexical, ABFW – Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004), contido no ABFW – Teste de Linguagem Infantil nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática (ANDRADE, BEFI-LOPES, FERNANDES e WERTZNER, 2004), que visa investigar o desempenho vocabular de crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. O presente estudo, porém, fixou-se em examinar o desenvolvimento dos sujeitos de 5 e 6 anos. Para tanto, o teste propõe realizar uma análise de cada campo conceitual quanto às designações usuais (forma esperada) (DVU), às não designações (ND) e aos processos de substituições (PS)⁴ realizadas pela criança. A escolha deste teste para a coleta dos dados foi baseada na

⁴ Termos utilizados originalmente no teste ABFW: DVU, designações por vocábulos usuais; ND, não designação; PS, processos de substituição.

forma como pode ser aplicado, pois através dele é possível expor separadamente as figuras à criança, analisando as respostas conforme o objetivo desejado.

O teste ABFW – Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004) está dividido em nove campos conceituais, sendo estes representados por um número definido de figuras em cada: 10 em vestuário, 15 em animais, 15 em alimentos, 11 em meios de transporte, 24 em móveis e utensílios, 10 em profissões, 12 em locais, 10 em formas e cores, e 11 em brinquedos e instrumentos musicais, totalizando 118 figuras. A ordem de apresentação descrita foi respeitada com todos os sujeitos. A exposição da figura para a criança seguia-se da pergunta: *O que é isso?* para todos os objetos; *Que cor é esta?* para as cores; *Que forma é esta?* para as formas e *Quem é ele/ela?* para as profissões. O intervalo de dez segundos foi considerado para a resposta da criança, conforme o teste; caso não houvesse a nomeação da figura, a próxima era apresentada. Porém, antes de iniciar a avaliação do campo conceitual seguinte, as não nomeadas eram reapresentadas, na ordem original, com a repetição da pergunta, para só assim ser registrada a resposta. Protocolos específicos foram usados para a coleta de dados (ANEXO C) e para a análise dos mesmos (ANEXOS D).

4.2.2 Tarefas de compreensão de história ouvida

Para avaliar os diferentes mecanismos cognitivos e lingüísticos envolvidos na compreensão, três tarefas foram propostas às crianças do estudo: responder a perguntas inferenciais sobre uma história lida pela pesquisadora; selecionar figuras relacionadas à mesma, justificando as retiradas; e organizar as cinco gravuras que compunham as partes principais da história na seqüência em que apareciam na narrativa, justificando a ordem proposta. Cada sujeito foi entrevistado individualmente, em sala destinada para esse fim, tendo suas respostas gravadas em áudio para posterior transcrição. A proposta de mais de uma tarefa para avaliar a compreensão é defendida por Farr e Carey (1986), visto que essa é a soma de várias habilidades.

A partir dessa idéia, a investigação da compreensão de história ouvida foi composta por três tarefas, utilizando-se como base o estudo de Brandão e Spinillo (1998). Essas autoras usaram o texto “A flor e o passarinho”, seguido de perguntas inferenciais sobre o mesmo a fim de acessar a compreensão da leitura realizada para a criança. Além disso, outras duas tarefas foram construídas, envolvendo figuras relacionadas à narrativa ouvida.

Inicialmente a criança era avisada dos passos do teste, sendo solicitada sua maior atenção para a história que era “só de ouvir”. Então, a pesquisadora lia o texto abaixo (BRANDÃO e SPINILLO, 1998) para ela, mantendo padrões de entonação com ênfases previamente definidas.

A flor e o passarinho

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? perguntou o passarinho.

- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?

- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma idéia para acabar com sua tristeza. E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e, enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

É importante observar que na pesquisa de mestrado de Brandão (1998), referência para esse estudo, essa história era apresentada em uma gravação, a fim de evitar interferências de entonação, ritmo e ênfase. Porém, na presente verificação, optou-se pela leitura direta da narrativa por considerar-se essa uma situação mais natural e que preserva a interação com a criança.

4.2.2.1 Tarefa de perguntas inferenciais

Imediatamente após a leitura da história pela examinadora, 8 perguntas de natureza inferencial (Quadro 2) eram feitas à criança oralmente, em ordem fixa, sobre pontos específicos da história.

Perguntas	Do que tratam
1. Qual o problema da flor?	evento inicial e problema central
2. O que ela mais queria?	objetivo do personagem principal
3. Quem resolveu o problema da flor?	fecha o quadro em torno do problema
4. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	ação do passarinho para ajudar a flor
5. Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?	consequência da ação do passarinho
6. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	integração entre a expressão "as amigas" e "as flores" plantadas pelo passarinho
7. O que fez as sementes crescerem tão rápido?	conhecimento de mundo necessário para compreender o que fez as sementes brotarem
8. Por que a flor ficou feliz no final da história?	conclusão

Quadro 2 - Perguntas e temas que abordam

A partir disso, as características das 8 questões consideradas foram mantidas conforme o estudo de Brandão e Spinillo (1998): as perguntas 1, 2 e 3 versavam sobre a situação-problema; as 4 e 7 sobre a resolução do problema, e as de número 5, 6 e 8 sobre a consequência/conclusão.

Após a leitura do texto pela pesquisadora e a realização das perguntas referentes ao mesmo, acrescentaram-se atividades com figuras de eventos da narrativa (APÊNDICE B), diferente do estudo de Brandão, que solicitou, após isso, o reconto da história.

4.2.2.2 Tarefa de escolha e retirada de figuras

Nesta fase a criança era solicitada a identificar, dentre sete figuras (APÊNDICE C), as que julgava fazer parte da história ouvida, separando as que achava não se relacionar com a narrativa. A pesquisadora solicitava a ela, então, que justificasse o porquê do ter retirados tais figuras, sendo essas escolhas e justificativas anotadas, gravadas e transcritas pela pesquisadora.

Para a elaboração das figuras, a história foi dividida em cinco blocos de conteúdos, como feito por Marcuschi (1989) (BRANDÃO e SPINILLO, 1998):

Bloco 1 - flor triste porque não tem amigos.

Bloco 2 - diálogo da flor com o passarinho e sua decisão em ajudá-la.

Bloco 3 - passarinho planta sementes ao lado da flor, enquanto ela dorme.

Bloco 4 - chove e as sementes brotam.

Bloco 5 - flor feliz com suas amigas.

Assim, cada figura da história representava um dos blocos de conteúdo (5 figuras), sendo a essas acrescentadas outras que não se relacionavam com as situações da narrativa (deviam ser retiradas) (APÊNDICE C). Veja:

Figuras da história:	I. Flor triste
	II. Flor e passarinho
	III. Passarinho plantando as sementes
	IV. Chuva
	V. Flor feliz com as florzinhas
Figuras sobressalentes:	VI. Flor e sapo
	VII. Flor e árvore felizes

As figuras sobressalentes apresentavam níveis de dificuldade diferentes: a número VI tinha um fator concreto de fácil visualização (um personagem sem relação com a história); já a número VII trazia uma situação diferente da encontrada na história (era necessário que a criança lembrasse dos eventos da história), mas mais semelhante, próximo, que a outra imagem.

4.2.2.3 Tarefa de organização e justificativa da ordem das figuras da história

Após a tarefa de escolha e retirada das figuras, a pesquisadora retirava todas as gravuras da mesa e devolvia à criança somente as que pertenciam à narrativa. Solicitava ao sujeito, então, que ele organizasse as cinco figuras disponíveis, conforme a ordem que lembrava que tinham aparecido na história – “qual vinha antes?”, “qual vinha depois na história?”. Então, a criança ordenava as figuras e depois justificava a ordem dada, podendo ocorrer de ela retirar alguma que julgasse não fazer parte da história, conforme seu entendimento. A ordem final era anotada e as justificativas gravadas e transcritas.

4.2.3 Aplicação dos instrumentos da pesquisa

Após a obtenção dos resultados do instrumento de amostragem, estes foram analisados conforme os critérios estabelecidos e a amostra da população foi formada, compondo dois grupos para o estudo. A pesquisadora foi responsável pela aplicação dos instrumentos que compõem a pesquisa, utilizando uma sala reservada da escola.

A aplicação dos instrumentos, teste de vocabulário e tarefas de compreensão de história ouvida, foi realizada de forma individual, sendo estabelecido um encontro de 15 a 20 minutos por avaliação para cada sujeito, procurando sempre seguir as mesmas orientações para todas as crianças. O exame lexical foi realizado conforme os critérios previstos no teste; as respostas das crianças eram marcadas na tabela sugerida (ANEXO C). Para avaliar a compreensão de história ouvida, um protocolo foi construído pela pesquisadora a fim de seguir a mesma ordem de apresentação (APÊNDICE B), sendo os encontros gravados para a posterior transcrição.

4.3 Análise e computação de dados

4.3.1 Observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação

Cada um dos campos conceituais do teste de vocabulário foi analisado quanto às denominações usadas pelas crianças: designações por vocábulos usuais – DVU (forma correta), não designações – ND (a criança não nomeia) e processos de substituição – PS (troca de um termo correto por um outro). A análise da tipologia das substituições foi baseada nas diferenças e semelhanças das unidades lexicais, tentando conceituar, entre outros, os parassinônimos, os hiperônimos, os hipônimos e os co-hipônimos, descritos a seguir:

PARASSINÔNIMO – vocábulo ou expressão passível de substituição sem alteração de sentido, isto é, quando empregados remetem sempre ao mesmo significado.

Ex.: *azul* (palavra alvo) → *a cor do céu* (forma de nomeação utilizada).

HIPERÔNIMO – refere-se à utilização de termos superordenados; substituição de um vocábulo por outro, semanticamente mais abrangente; a utilização pode ser classificada como:

Imediato - *alface* (palavra alvo) → *salada* (forma de nomeação utilizada);

Não-Imediato - *alface* (palavra alvo) → *comida* (forma de nomeação utilizada).

HIPÔNIMO – diz respeito a termos subordinados, isto é, semanticamente mais restritos. Ex.: *salada* (palavra alvo) → *alface* (forma de nomeação utilizada).

CO-HIPÔNIMO – termos semanticamente próximos, tendo um hiperônimo comum; o grau de proximidade entre esses tipos de elementos lexicais varia, sendo classificados como:

Próximos - *agrião* (palavra alvo) → *alface* (forma de nomeação utilizada);

Distantes - *agrião* (palavra alvo) → *cenoura* (forma de nomeação utilizada).

A análise da maior parte das tipologias das substituições foi realizada a partir dessa classificação, porém foi necessário utilizar a categorização ‘outros’ para algumas respostas mais específicas encontradas nos dados:

Descrição da figura – a criança descreve o que está acontecendo na figura ao invés de realizar a nomeação esperada. Ex: *Bombeiro* → *homem atirando água*.

Valorização do aspecto visual – a criança nomeia a figura baseada na forma ou na aparência. Ex: *Carne* → *pedra*.

Para a classificação dos tipos de substituições apresentadas pelos sujeitos, todas as palavras usadas por eles para nomear as figuras do teste foram agrupadas (APÊNDICE D). Depois, para dar maior fidedignidade aos dados, a categorização das respostas foi realizada por duas juízes competentes, alunas do Programa de pós-graduação em Letras – Linguística Aplicada – da PUCRS, com conhecimento do teste usado, de forma individual. A tipologia das substituições era definida pela concordância delas, sendo que, quando necessário, a pesquisadora decidia a classificação final. Em seguida, uma planilha foi construída com o desempenho de todos os sujeitos, em DVU, ND e PS, para avaliá-los de forma individual e por turma.

Após a verificação do conhecimento vocabular das crianças nos 9 campos conceituais, as respostas dos sujeitos foram transformadas em porcentagem para serem comparadas com os valores esperados para a idade. Para cada campo conceitual o teste traz o percentual de respostas considerado adequado para a faixa etária correspondente. Veja as tabelas a seguir:

Tabela 1: Percentual de respostas para a faixa etária de 5:0 anos propostos pelo teste

<i>Campo Conceitual</i>	<i>% DVU</i>	<i>% ND</i>	<i>% PS</i>
Vestuário	65	5	30
Animais	60	15	25
Alimentos	70	15	15
Meios de transporte	60	0	40
Móveis e utensílios	60	5	35
Profissões	35	25	40
Locais	70	10	20
Formas e cores	70	10	20
Brinquedos e instrumentos musicais	55	10	35

DVU = designação por vocábulo usual; ND = não designação; PS = processos de substituição

Tabela 2: Percentual de respostas para a faixa etária de 6:0 anos propostos pelo teste

<i>Campo Conceitual</i>	<i>% DVU</i>	<i>% ND</i>	<i>% PS</i>
Vestuário	80	0	20
Animais	70	20	10
Alimentos	90	5	5
Meios de transporte	70	5	25
Móveis e utensílios	65	5	30
Profissões	45	25	30
Locais	70	5	25
Formas e cores	85	5	10
Brinquedos e instrumentos musicais	70	10	20

DVU = designação por vocábulo usual; ND = não designação; PS = processos de substituição

Os resultados foram tabulados conforme um protocolo específico (ANEXO D) a fim de comparar o desempenho de cada sujeito com os valores de referência para sua idade. Conforme os critérios do teste, os resultados esperados deveriam estar: em DVU, acima do percentual de referência; e, em ND e PS, abaixo do percentual de referência. Essas particularidades foram anotadas em cores diferentes para melhor visualização da performance do sujeito (cor azul para desempenho esperado; cor vermelha para desempenho inferior). Quanto mais itens em azul, melhor o grau de desenvolvimento semântico da criança. Veja o exemplo na tabela a seguir:

Tabela 3 – Síntese de respostas – esperado/obtido. Exemplo: Sujeito S 1 – Turma A

<i>Campo Conceitual</i>	<i>% DVU</i>		<i>% ND</i>		<i>% PS</i>	
	<i>E</i>	<i>O</i>	<i>E</i>	<i>O</i>	<i>E</i>	<i>O</i>
Vestuário	65	70	5	10	30	20
Animais	60	93,33	15	0	25	6,66
Alimentos	70	53,33	15	13,33	15	33,33
Meios de transporte	60	90,9	0	0	40	9,09
Móveis e utensílios	60	70,83	5	0	35	29,16
Profissões	35	50	25	10	40	40
Locais	70	41,66	10	8,33	20	50
Formas e cores	70	70	10	10	20	20
Brinquedos e instrumentos musicais	55	100	10	0	35	0

E = Resultado esperado; O = Resultado obtido

A partir disso, analisaram-se os campos conceituais mais em déficit, ou seja, em que a maior parte das crianças apresentou dificuldade conforme o esperado; assim como, os que elas apresentaram melhor performance.

4.3.2 Tarefas de compreensão de história ouvida

A aplicação seguiu sempre a mesma ordem: instrução à criança do que seria feito; leitura da história pela pesquisadora; realização das perguntas referentes à mesma; apresentação de todas as figuras para que a criança retirasse as que não faziam parte da narrativa, descrevendo suas escolhas; e, organização e justificativa da ordem das figuras da história (APÊNDICE B). Assim, o desempenho de cada sujeito foi transcrito de maneira geral para ser, posteriormente, avaliado conforme cada tarefa proposta.

A história foi dividida em cinco blocos de conteúdos (acima citados), como feito por Marcuschi (1989) (BRANDÃO e SPINILLO, 1998), sendo possível analisar as relações entre o tipo de informação exposta (respostas às perguntas e escolha das figuras) e como estas informações estavam articuladas na reconstituição do texto original (justificativa da ordem).

4.3.2.1 Tarefa de perguntas inferenciais:

A primeira tarefa era formada pelas perguntas inferenciais, sendo que a análise das respostas dos sujeitos foi baseada nos três tipos definidos para cada uma das questões, conforme o estudo de Brandão e Spinillo (1998):

TIPO I – Incongruente: respostas do tipo “não sei” ou que não apresentam relação com a história ouvida;

TIPO II – Geral: respostas que embora mantenham relação com a história são um tanto genéricas e imprecisas;

TIPO III – respostas específicas e precisas.

Veja os exemplos de classificação das respostas das crianças nesses 3 tipos no quadro a seguir:

Pergunta	Resposta
1. Qual o problema da flor?	Tipo I - "Ela tava com sede" Tipo II - "Tava triste." Tipo III - "Ela não tinha amigos"
2. O que ela mais queria?	Tipo I - "Água" Tipo II - "Ficar alegre" Tipo III - "Ter muitos amigos para brincar e conversar"
3. Quem resolveu o problema da flor?	Tipo I - "Todo mundo" Tipo III - "O passarinho"
4. O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?	Tipo I - "Deu água a ela" Tipo II - "Conversou com ela" Tipo III - "Pegou sementes de flores e plantou"
5. Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?	Tipo I - "Um bocado de máquina" Tipo II - "Teve os amiguinhos" Tipo III - "Muitas florzinhas no quintal"
6. Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?	Tipo I - "Porque tava bonito" Tipo II - "Porque o passarinho plantou as sementes" Tipo III - "Porque só tinha uma flor, aí ficou coberto de flores"
7. O que fez as sementes crescerem tão rápido?	Tipo I - "É porque tinha muita semente" Tipo II - "A água" Tipo III - "Muita chuva, à noite"
8. Por que a flor ficou feliz no final da história?	Tipo I - "Porque viu o sol" Tipo II - "Porque o passarinho ajudou ela" Tipo III - "Porque ela ficou cheia de amigas"

Quadro 3 - Exemplos dos tipos de respostas às perguntas

Para dar maior fidedignidade aos dados, a classificação das respostas foi realizada por três juízes competentes, alunos do Programa de Pós-graduação em Letras – Linguística Aplicada – da PUCRS, de forma individual. A tipologia das respostas era definida pela concordância de no mínimo duas delas, sendo que, quando necessário, a pesquisadora decidia a classificação final. Depois dessa categorização das respostas dos sujeitos, para realizar a análise estatística, a pesquisadora atribuiu a cada tipo de resposta um valor conforme o grau de precisão:

TIPO I – Incongruente = 0

TIPO II – Geral = 10

TIPO III – Precisa = 20

Com a soma dos valores das oito perguntas, cada sujeito recebeu um total para a tarefa, sendo possível um escore mínimo igual a zero e um máximo igual a 160 pontos.

4.3.2.2 Tarefa de escolha e retirada de figuras

Na segunda tarefa, 7 figuras foram apresentadas às crianças sendo que 5 delas estavam relacionadas aos fatos principais da história (blocos de conteúdos) e 2 delas não estavam de

acordo com os eventos da narrativa (APÊNDICE C). Os sujeitos recebiam as figuras e logo era solicitado que separassem as que faziam parte da história e as que não faziam. O objetivo era manter as gravuras com os eventos principais da narrativa (I, II, III, IV e V) e retirar as que não faziam parte desta (VI e VII). Além disso, era solicitado às crianças que justificassem as escolhas das que julgavam não pertencer à história.

Os critérios utilizados para a classificação da justificativa das figuras retiradas foram elaborados a partir de aspectos mais qualitativos, conforme disposto abaixo:

- a – leva em conta a presença/ausência das personagens na figura
- b – leva em conta os eventos da história
- c – leva em conta os ambientes físicos da história (dia, noite, chuva, sol, etc)
- d – leva em conta expressões faciais das personagens (feliz, triste, etc)

Já para a análise do exame da escolha das figuras, o tratamento estatístico foi utilizado, sendo necessário construir uma escala de acordo com as retiradas e as que foram mantidas. É importante ressaltar que, das duas gravuras que deveriam ser descartadas, uma era mais fácil do que a outra. Dessa forma, para cada figura referente à história que era retirada pelo sujeito (erro) o valor de 10 % era descontado de seu escore final. Já, para a retirada das figuras que não eram da narrativa o sujeito recebia 20 % referente à gravura mais fácil (figura VI) e 30 % referente à gravura mais complexa (figura VII). Assim, o total de 100 % de respostas esperadas era sempre respeitado como escore de maior valor possível. Veja o quadro abaixo:

Figuras da história					Total esperado	Figuras diferentes da história		Total esperado	Escore final
I	II	III	IV	V	50	VI	VII	50 %	100 %
- 10 %	- 10 %	- 10 %	- 10 %	- 10 %		20 %	30 %		

Quadro 4: valor atribuído para cada figura retirada

Para melhor esclarecer essa escala, observe o exemplo de um sujeito que retirou as figuras IV e VI, mantendo a VII como da história. Ele perdeu 10 %, por retirar uma gravura pertencente à narrativa e ganhou somente 20 %, por ter retirado só uma das que deveriam ser recusadas; o escore total desse sujeito foi de 60 %.

Figuras da história					Total	Figuras diferentes da história		Total	Escore
I	II	III	IV	V	40 %	VI	VII	20 %	60 %
			- 10 %			20 %			

Quadro 5: Desempenho de um sujeito na segunda tarefa de compreensão de história

Em outra situação, se o sujeito entendesse que todas as figuras eram da história, o seu escore seria de 50%, pois ele não teria descontos (erros por retirar as certas), mas também não ganharia os outros 50% por manter as gravuras que ele deveria ter retirado.

4.3.2.3 Tarefa de ordenação e justificativa da ordem das figuras

Na tarefa de organização das figuras da história e justificativa da ordem, a pesquisadora retirava todas as gravuras e devolvia à criança somente as 5 referentes à narrativa; assim, a criança as colocava na seqüência que achava certa, justificando suas ações. Para a classificação disso, a análise envolveu verificar a ordem e a semelhança do desempenho do sujeito com o texto lido. Os critérios utilizados estabelecidos envolveram verificar o modo como foram dispostas as figuras: se houve troca ou não na ordenação e se houve omissão de alguma gravura:

- 1 – utiliza todas as figuras e coloca-as na ordem dos eventos da história
- 2 – utiliza todas as figuras, porém com inversão na ordem dos eventos da história
- 3 – retira figuras, mas preserva a ordem dos eventos restantes da história
- 4 – retira figuras e altera a ordem dos eventos da história

Na análise da justificativa da ordem, a categorização dos dados partiu dos que tinham sido obtidos em relação à fidelidade com os fatos da história, ou seja, a presença ou não dos eventos considerados no relato da criança. Para tanto, formaram-se critérios de episódios da narrativa por figura a fim de classificar as respostas dos sujeitos:

FIGURA I: - a flor/ela tava triste; - ela não tinha ninguém pra conversar; - as árvores não gostavam dela; - as árvores não conversavam com ela; - as árvores não brincavam com ela; - ela não tinha ninguém pra brincar; - a flor/ela tava sozinha; - a flor/ela não tinha amigos.

FIGURA II: - o passarinho veio ajudar ela; - o passarinho veio conversar; - ela viu/encontrou o passarinho; - descrição do diálogo; - o passarinho veio (seguido da ação dele, de plantar).

FIGURA III: - o passarinho/ele plantou; - o passarinho/ele plantou as sementes; - o passarinho/ele botou as sementes; - o passarinho/ele jogou as sementes; - o passarinho/ele largou as sementes; - o passarinho/ele enterrou a semente; - o passarinho/ele buscou as sementes e deixou ali; - o passarinho/ele buscou sementes no outro quintal.

FIGURA IV: - aí/daí choveu (seguido da ação de crescer flores); - choveu e as flores cresceram; - choveu e a água podia molhar as flores; - choveu muito/bastante; - enquanto ela dormia, choveu; - depois que ele plantou, choveu.

FIGURA V: - a flor/ela ficou feliz; - ficou um quintal de flores; - ficou cheia de amigas flores; - a flor/ela teve amigas; - a flor/ela teve amiguinhas para conversar; - tinha outras flores no jardim; - tem um monte de flor amigas dela; - quando ela acordou, tinha um monte de flores; - virou um lindo jardim; - nasceu um monte de amigas.

A partir dessa categorização dos eventos que seriam considerados, a classificação da justificativa da ordem dada visou separar as respostas descritivas das mais elaboradas a partir dos encadeamentos encontrados, ou seja, das ligações realizadas pela criança entre os blocos da história. Com a verificação da presença ou não dos eventos e da relação entre eles, os relatos dos sujeitos foram classificados quanto à justificativa da ordem dada:

A – explica a ordem com narração de pelo menos 5 eventos principais da história;

B – explica a ordem descrevendo a imagem e intercalando com a narração de alguns eventos da história (pelo menos com 3 fatos);

C – explica a ordem com a narração de pelo menos 3 eventos da história, mas inclui/exclui evento(s);

D – explica a ordem descrevendo a imagem;

E – explica a ordem com o uso predominante de eventos que não são da história (com 3 eventos ou mais);

F – não consegue explicar a ordem.

Para análise estatística, escalas foram construídas a fim de melhor avaliar o desempenho dos sujeitos nessa tarefa. Tanto para os critérios adotados na seqüência da ordenação (1, 2, 3 e 4) quanto aos referentes à justificativa da ordem (A, B, C, D, E e F); pesos foram atribuídos, conforme a melhor resposta possível, em uma escala gradual de valores. Depois disso, esses dois escores recebidos pelo sujeito eram somados para um total da tarefa. A resposta com a melhor classificação seria 1 A, pois a ordem estaria de acordo e a justificativa conteria os eventos principais da história. Veja os pesos atribuídos:

Seqüência da ordenação		Justificativa da ordenação	
Classificação	Peso	Classificação	Peso
1	30	A	50
2	20	B	40
3	10	C	30
4	0	D	20
		E	10
		F	0

Quadro 6: Escala da classificação da tarefa de ordenação e justificativa da ordem das figuras da história

O escore máximo, a partir desses valores, seria 80 pontos. A seguir, veja um exemplo para cada tipo de justificativa da ordem dada às figuras, sendo que nenhuma criança da amostra foi classificada utilizando os critérios 4 para ordem e F para a justificativa. Além disso, para escolher as gravuras da narrativa, a grande maioria baseava-se nos eventos da história. Os exemplos abaixo ilustram algumas das respostas.

Tarefa	Desempenho do sujeito		Classificação
Figuras retiradas e justificativa	VI (flor e sapo)	<i>não tinha sapo na história</i>	b
	VII (flor e árvore)	<i>as árvores não queriam brincar com ela.</i>	b
Ordem dada	I, II, III, IV, V		1
Justificativa para a ordem	<i>Ela tava muito triste e ela não tinha ninguém pra brincar pq as árvore não queriam chama ela pra brincar; depois veio o passarinho e pergunto e daí ela disse não tem ninguém pra brincar e daí o passarinho foi lá no outro quintal e pego um monte de sementes de flores e foi jogando aqui e daí nasceu um monte de flores pq choveu e daí nasceu um monte de flores e ela ficou muito feliz.</i>		A

Quadro 7: Exemplo da classificação A para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito		Classificação
Figuras retiradas e justificativa	VI (flor e sapo)	<i>não, esse não acontece</i>	b
	VII (flor e árvore)	<i>eu não lembro, mas acho que não acontece</i>	b
Ordem dada	I, II, III, IV, V		1
Justificativa para a ordem	<i>Ela tava triste e ninguém gostava dela; aí o passarinho, ela falo que tava triste, aí ele foi voando, voando e tava de noite; aí choveu e depois cresceu amiguinha pra conversa. Ela tinha amiga.</i>		B

Quadro 8: Exemplo da classificação B para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito		Classificação
Figuras retiradas e justificativa	III (flor e passarinho)	<i>eu acho que não acontece</i>	b
	VI (flor e sapo)	<i>não tem sapo</i>	b
	VII (flor e árvore)	<i>Ela não é amiga da flor</i>	b
Ordem dada	I, II, IV, V deixou de fora a III		3
Justificativa para a ordem	<i>Ela tava triste e daí o passarinho converso com ela; aí a flor dormiu; daí choveu; daí quando ela acordo teve um monte de flor. E essa figura? (III) não é da história? eu não lembro.</i>		C

Quadro 9: Exemplo da classificação C para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito		Classificação
Figuras retiradas e justificativa	IV (chuva)	<i>não tem na história</i>	b
	VI (flor e sapo)	<i>não tem sapo</i>	b
Ordem dada	I, II, V, III, IV		2
Justificativa para a ordem	<i>Ela tava triste porque as árvores não gostavam dela e ele ajudou ela; aí fez um lindo jardim. Ele fez as planta cresce e choveu depois.</i>		D

Quadro 10: Exemplo da classificação D para a justificativa da ordem dada às figuras

Tarefa	Desempenho do sujeito		Classificação
Figuras retiradas e justificativa	I (flor triste)	<i>não tem na história, acho que não (confuso)</i>	b
	II (flor e passarinho)	<i>esse é a foca..não tem (confuso)</i>	b
Ordem dada	III, I, II, IV, V		2
Justificativa para a ordem	<i>Já tava de noite e ela tava dormindo e ele ta tentando come (parece uma foca). Aqui é que ela tava triste e foi dormi. Aqui a foca foi ajuda ela; tava chovendo e aí ficaram feliz. Um lindo jardim.</i>		E

Quadro 11: Exemplo da classificação E para a justificativa da ordem dada às figuras

Depois da aplicação do teste de vocabulário e das três tarefas de compreensão, os resultados destes foram organizados a fim de receber tratamento estatístico. A análise realizada envolveu os escores por sujeito e os valores gerais por turma para verificar o desempenho individual e por idade.

5 Resultados

Os resultados foram dispostos conforme os objetivos do teste, que envolve a aplicação dos instrumentos, ressaltando o que foi encontrado em cada tarefa proposta.

Após o levantamento e a tabulação dos dados, realizou-se análise qualitativa e quantitativa desses. Na observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, aplicou-se o teste ABFW, Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004), sendo realizado tratamento estatístico somente nos valores de substituição encontrados, visto que a amostra estudada é pequena para que o desempenho dos sujeitos, por campo conceitual, fosse avaliado. Para que a análise estatística fosse aplicada a essa parte, necessitaria do estabelecimento da média de respostas dos sujeitos, atingindo resultados não significativos e menos esclarecedores.

Para a avaliação da compreensão de história ouvida, três tarefas foram propostas: perguntas inferenciais sobre o texto ouvido, escolha e retirada de figuras da história e ordenação e justificativa da ordem dada pelos sujeitos. O tratamento estatístico foi aplicado às três atividades apresentadas em conjunto com a análise qualitativa dos dados.

5.1 Observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação:

A observação do grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, foi realizada a partir da aplicação do teste ABFW – Vocabulário. A seguir, a descrição por campo conceitual visa mostrar o desempenho de cada sujeito e das duas turmas em DVU (designação usual – forma esperada), ND (não designação) e PS (tipo de substituição). A análise dos resultados obtidos pelos sujeitos seguiu as regras propostas pelo teste, considerando o comportamento esperado conforme a idade:

- ter escore superior aos de referência para DVU;
- ter escore inferior aos de referência para ND e PS.

5.1.1 Campo conceitual – Vestuário:

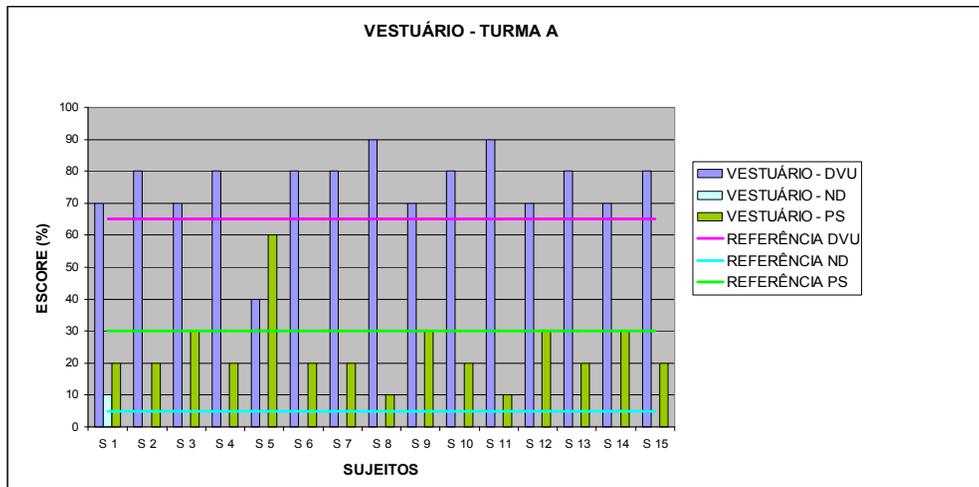


Gráfico 1 – Campo conceitual Vestuário – Turma A

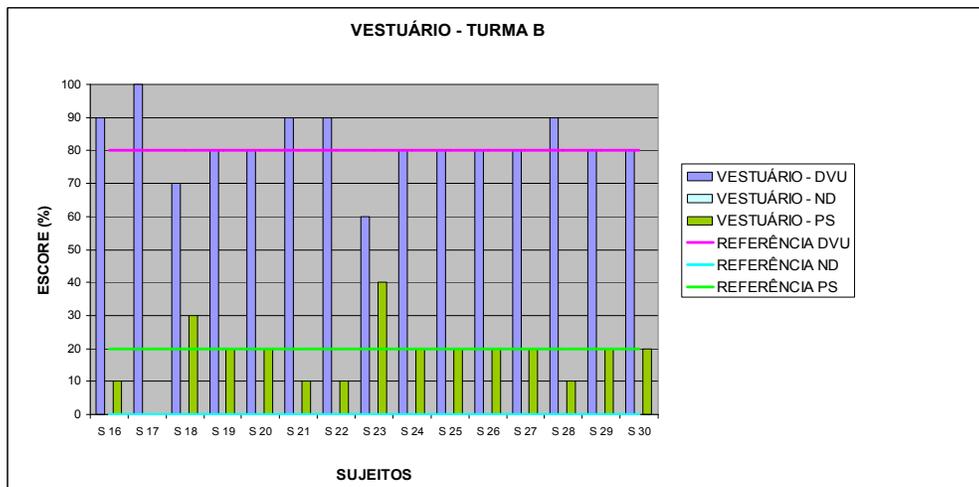


Gráfico 2 – Campo conceitual Vestuário – Turma B

No campo conceitual *Vestuário*, observou-se que em ambas as turmas o desempenho foi semelhante; a maior parte dos sujeitos ficou dentro do esperado, ou seja, permaneceram dentro dos critérios do teste. Porém, ocorreu uma melhora no desempenho geral dos sujeitos da Turma B em relação à Turma A. Constatou-se também um comportamento em déficit em DVU e em PS dos sujeitos S 5, da Turma A, e S 18 e S 23, da Turma B; além do sujeito S 1, em ND, da Turma A.

5.1.2 Campo conceitual – Animais:

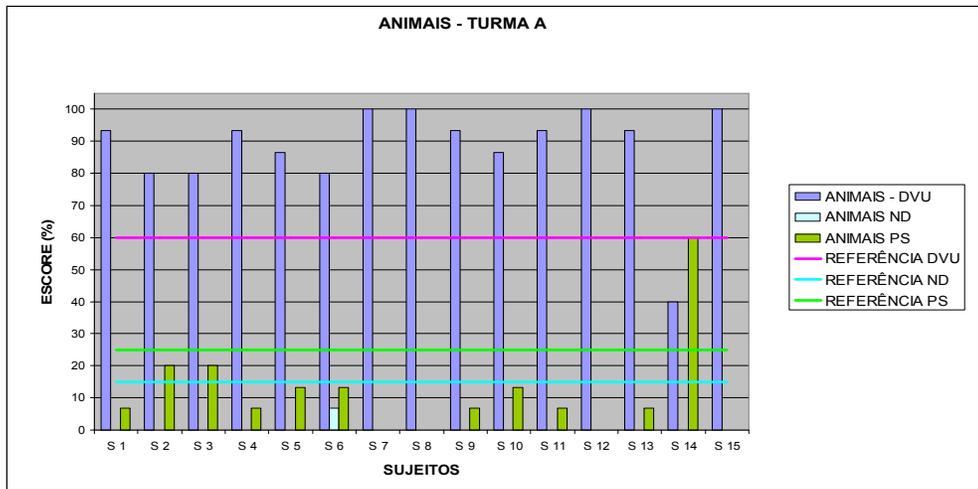


Gráfico 3 – Campo conceitual Animais – Turma A

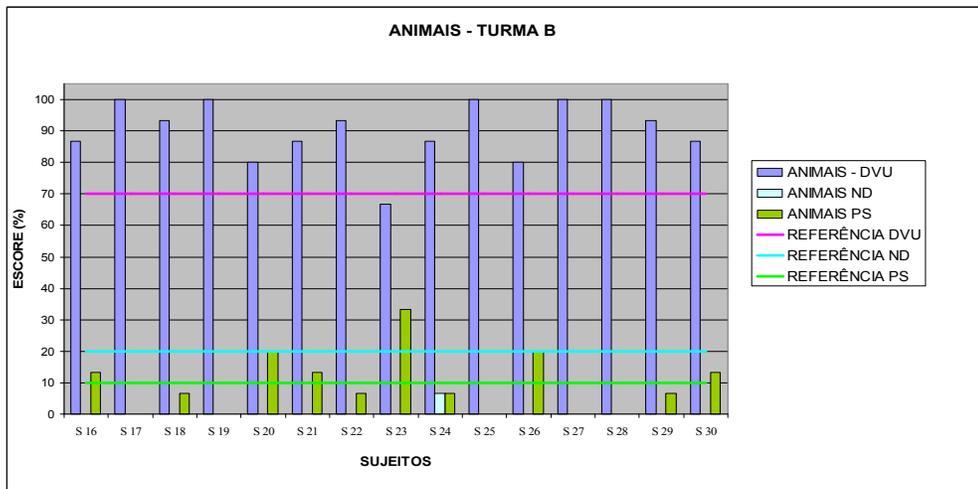


Gráfico 4 – Campo conceitual Animais – Turma B

No campo conceitual Animais, todos os sujeitos ficaram dentro do esperado em ND e a maior parte deles em DVU, com exceção dos sujeitos S 14 e S 23. Já em PS, o desempenho dos sujeitos das duas turmas foi semelhante, porém, para a Turma B, o valor de referência exigido era menor, requerendo uma melhor performance desse grupo. É importante ressaltar que o maior índice de PS entre os sujeitos das duas turmas foi, novamente, dos sujeitos S 14 e S 23, sendo que o escore do primeiro (60%) é quase o dobro do segundo (33,33%).

5.1.3 Campo conceitual – Alimentos

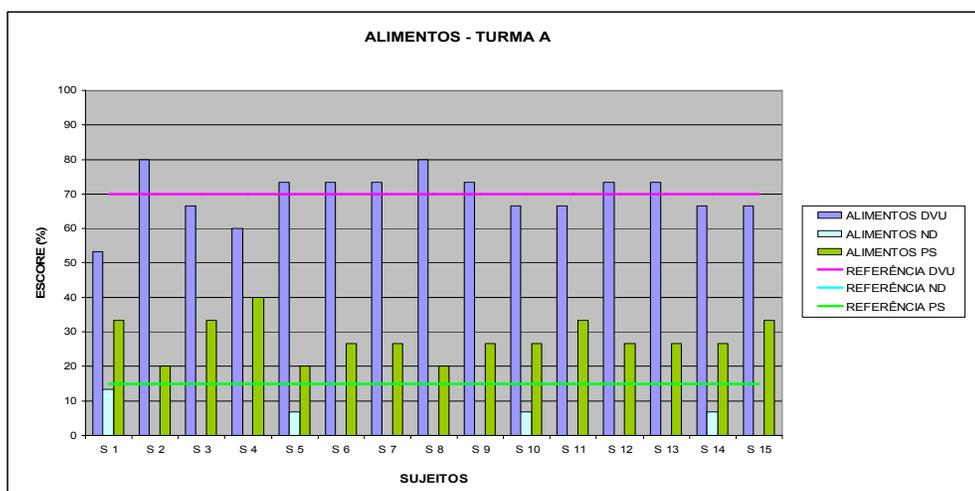


Gráfico 5 – Campo conceitual Alimentos – Turma A

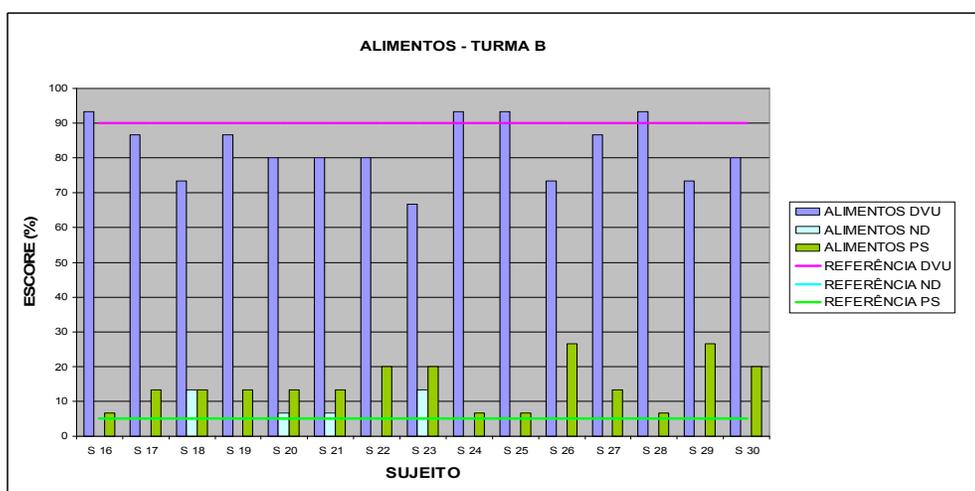


Gráfico 6 – Campo conceitual Alimentos – Turma B

No campo conceitual Alimentos, observaram-se sujeitos, tanto na Turma A quanto na Turma B, que não atingiram o esperado em DVU; já em PS, todos eles ultrapassaram o limite permitido de substituições nas duas turmas. Porém, percebeu-se um aumento considerável das respostas esperadas da Turma A para a Turma B em DVU e em PS de aproximadamente 10%. Em ND, os valores de referência para as turmas coincidiam com os de PS, sendo que os sujeitos S 18, S 20, S 21 e S 23 demonstraram escore de não nomeação superior ao esperado.

5.1.4 Campo conceitual – Meios de Transporte

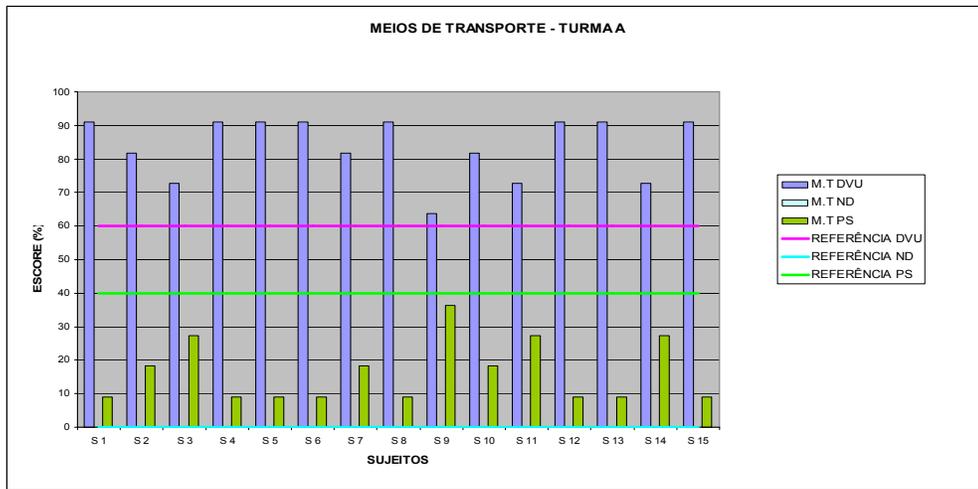


Gráfico 7 – Campo conceitual Meios de Transporte (MT) – Turma A

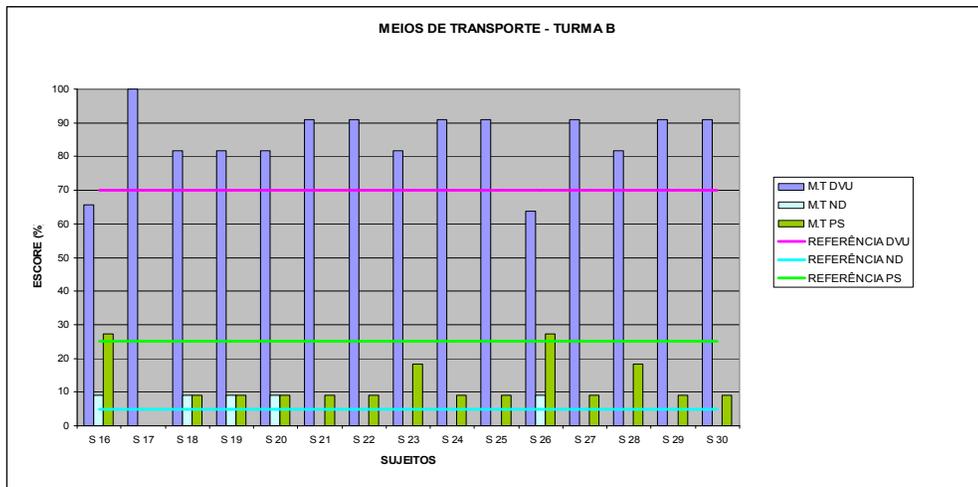


Gráfico 8 – Campo conceitual Meios de Transporte (MT) – Turma B

No campo conceitual Meios de Transporte (MT), o desempenho da Turma A foi melhor do que o da Turma B em relação ao índice de referência em todos os aspectos estudados. Entretanto, observou-se que em PS há, no geral, gradual melhora nos escores dos sujeitos da Turma B em relação à Turma A. Também, constatou-se que os sujeitos S 16 e S 26 não tiveram comportamento esperado em todos os itens, enquanto S 18, S 19 e S 20 apresentaram maior número de ND do que o índice de referência.

5.1.5 Campo conceitual – Móveis e Utensílios

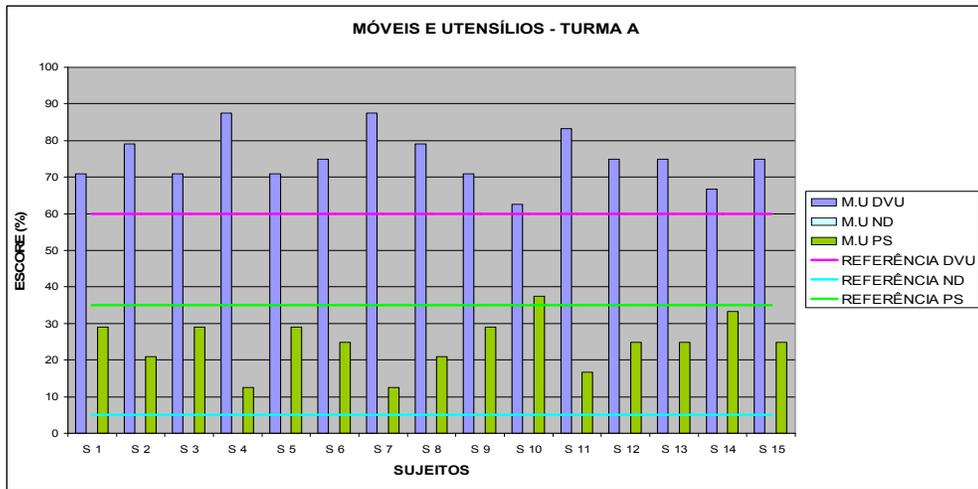


Gráfico 9 – Campo conceitual Móveis e Utensílios (MU) – Turma A

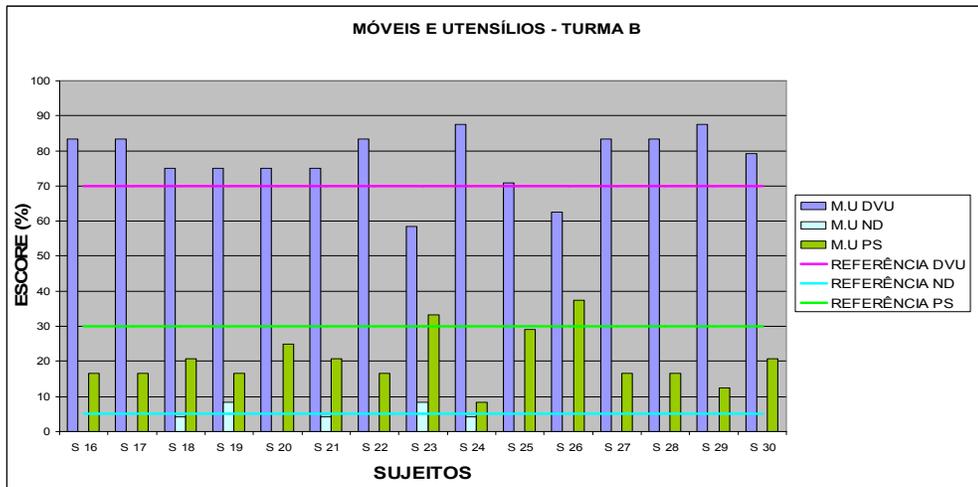


Gráfico 10 – Campo conceitual Móveis e Utensílios (MU) – Turma B

No campo conceitual Moveis e Utensílios (MU), observou-se melhor desempenho da Turma A em relação à Turma B, considerando os valores esperados. Entretanto, em PS, os escores da segunda turma são menores do que os da primeira. Em ND, os sujeitos S 19 e S 23 tiveram valores maiores do que o índice de referência; sendo que este último demonstrou déficit em todos os itens pesquisados.

5.1.6 Campo conceitual – Profissões

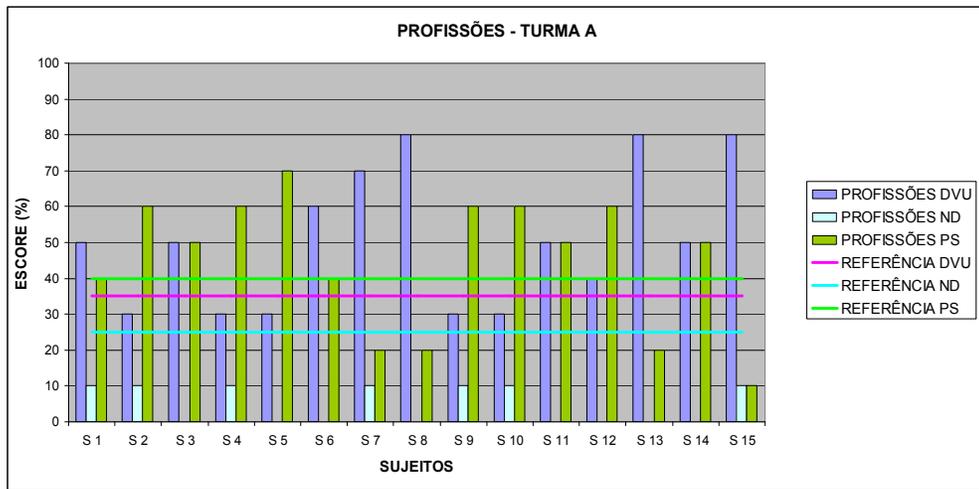


Gráfico 11 – Campo conceitual Profissões – Turma A

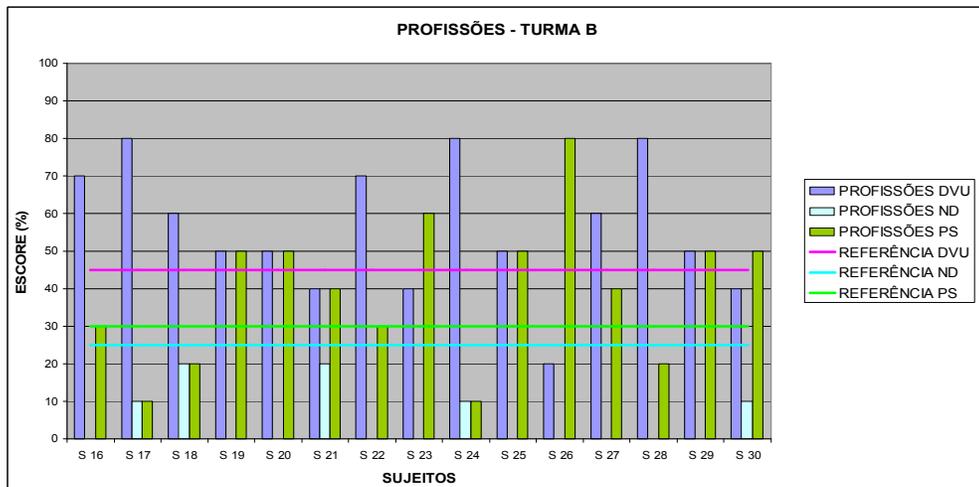


Gráfico 12 – Campo conceitual Profissões – Turma B

No campo conceitual Profissões, as duas turmas apresentaram desempenho semelhante em todos os itens pesquisados. Em DVU, observou-se que os escores dos sujeitos da Turma B, que ficaram abaixo do índice de referência, permaneceram acima de 35 % (índice proposto para a Turma A), com exceção do S 26. Em PS, os sujeitos da Turma B apresentaram melhor desempenho do que os da Turma A, mesmo os que ultrapassaram o valor de referência, com exceção de S 26, que realizou maior número de substituições dentre todos os pesquisados. Já em ND, as respostas ficaram dentro do esperado para o teste nas duas turmas.

5.1.7 Campo conceitual – Locais

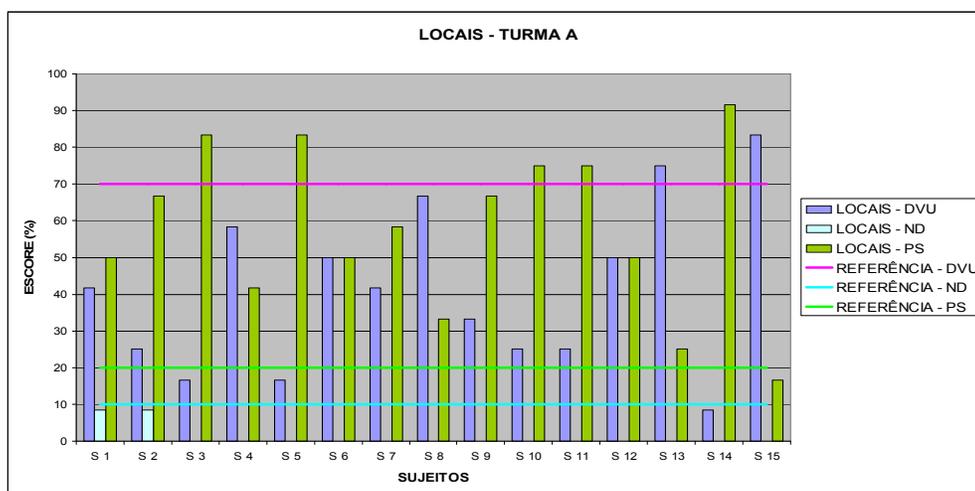


Gráfico 13 – Campo conceitual Locais – Turma A

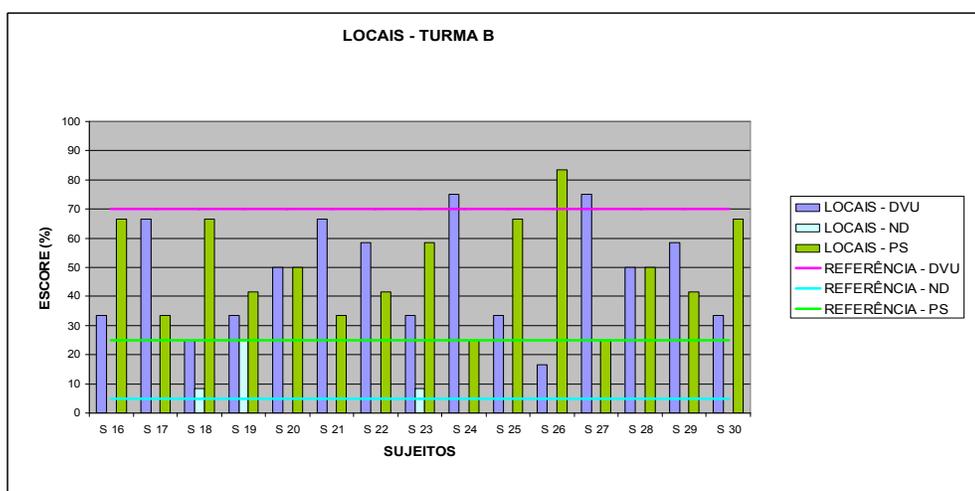


Gráfico 14 – Campo conceitual Locais – Turma A

Verificou-se que, no campo conceitual Locais, o desempenho da maior parte dos sujeitos das duas turmas não alcançou o esperado em DVU e em PS. Já em ND, os integrantes da Turma A apresentaram escores melhores do que os da Turma B. Observou-se que os sujeitos S 18, S 19 e S 23 ficaram acima do índice máximo esperado, sendo S 19 o que apresentou maior número de não designações dentre todos.

5.1.8 Campo conceitual – Formas e Cores

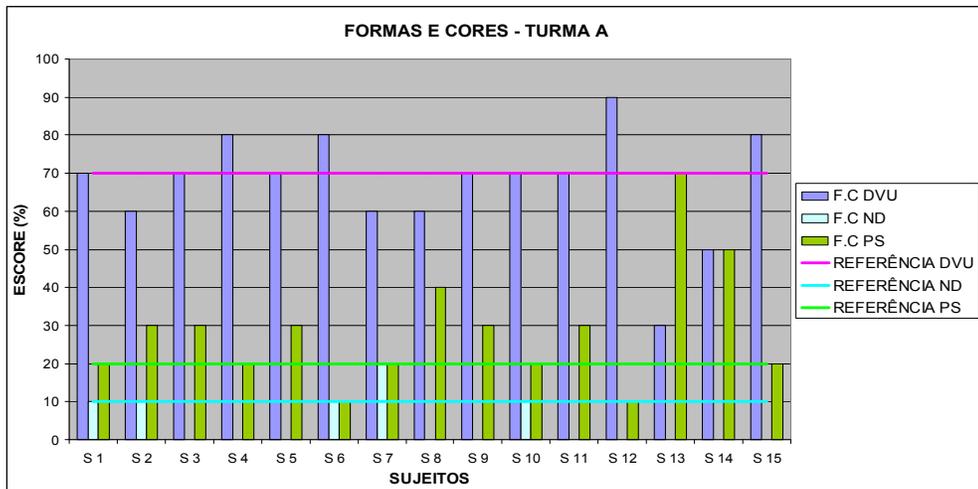


Gráfico 15 – Campo conceitual Formas e Cores – Turma A

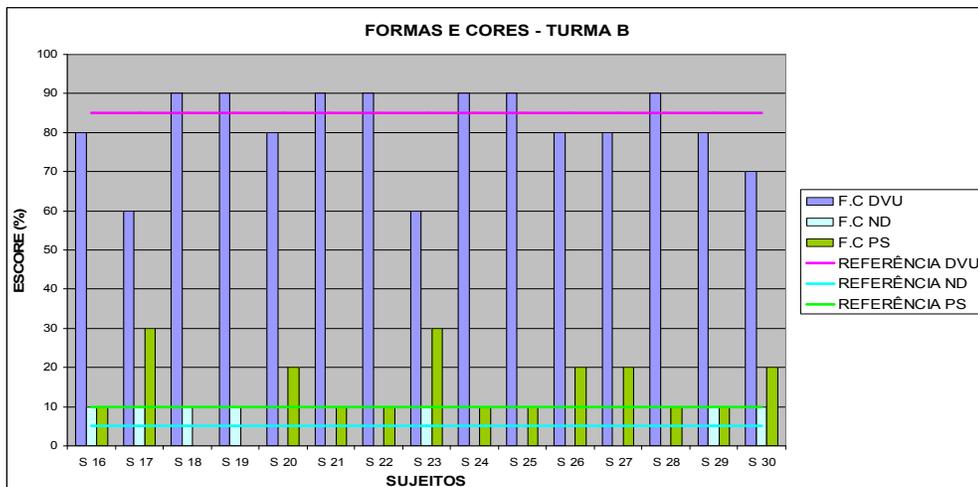


Gráfico 16 – Campo conceitual Formas e Cores – Turma B

No campo conceitual Formas e Cores, observou-se que, em DVU, o desempenho geral dos sujeitos da Turma B foi melhor do que os da Turma A. Esse aspecto foi verificado mesmo naqueles que ficaram abaixo do índice esperado, pois, enquanto o menor escore na Turma A é de 30 % (S 13), na Turma B é de 60 % (S 17 e S 23). Também, em PS, foi possível verificar, no geral, uma diminuição no escore de substituições dos sujeitos da Turma A para a Turma B. Já em ND, os sujeitos da segunda turma excederam o índice esperado, porém com escore estável (10%).

5.1.9 Campo conceitual – Brinquedos e Instrumentos Musicais

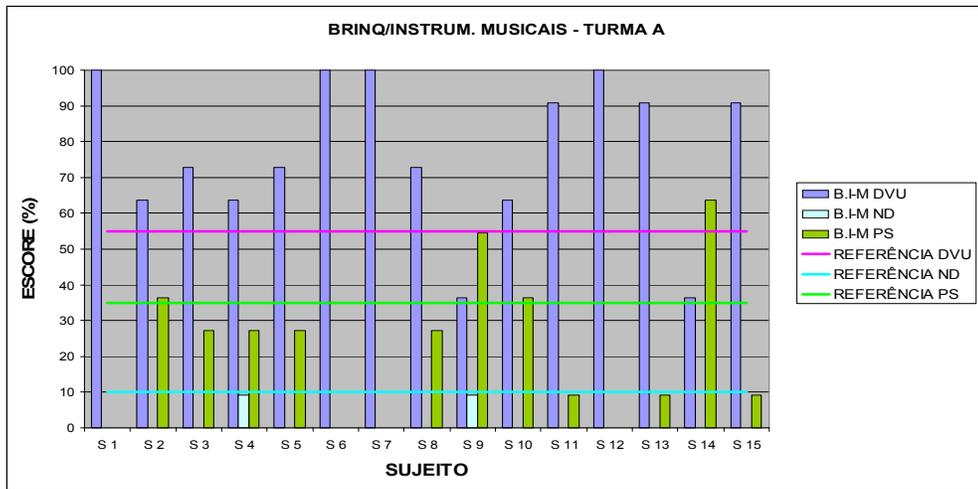


Gráfico 17 – Campo conceitual Brinquedos e Instrumentos Musicais – Turma A

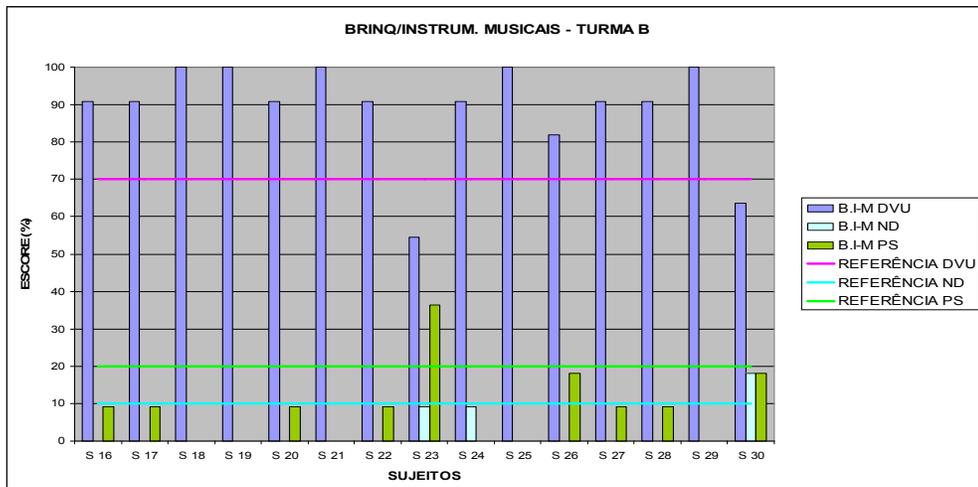


Gráfico 18 – Campo conceitual Brinquedos e Instrumentos Musicais – Turma B

No campo conceitual Brinquedos e Instrumentos Musicais, de modo geral, observou-se que, em DVU, os sujeitos da Turma B apresentaram escores melhores do que os da Turma A, mesmo ao comparar os sujeitos em déficit (S 9 e S 14 em relação à S 23 e S 30). Também, foi possível verificar valores menores de substituição na Turma B, demonstrando um melhor desempenho dos sujeitos dessa turma em DVU e PS nesse campo conceitual. Já em ND, os sujeitos das duas turmas ficaram dentro do esperado, exceto o sujeito S 30.

A partir da análise de cada campo conceitual, foi possível perceber que, no geral, há uma melhora no desempenho da Turma A para a Turma B, mesmo não sendo suficiente para os índices do teste em alguns deles. Já ao observar o desempenho individual dos sujeitos, observou-se que nenhum apresentou valores conforme o índice de referência para DVU, ND e PS em todos os campos conceituais. Segundo o objetivo do teste, pode-se dizer que o indivíduo com desempenho mais próximo ao esperado possui um grau maior de desenvolvimento semântico, da conceituação. Dessa forma, a criança que obteve menor número de transgressões aos critérios do teste e em menor proporção afastou-se do valor de referência foi considerada a de melhor desempenho.

Então, os sujeitos com escores abaixo do esperado em só um campo conceitual, Alimentos (nos outros estiveram dentro do esperado), foram S 15, com déficit em DVU e em PS, e S 24, com déficit em PS. Também, os sujeitos com respostas abaixo do índice de referência em dois campos conceituais, *Alimentos* e *Locais*, foram S 6, com déficit em DVU (Locais) e em PS (Alimentos e Locais), S 22, com déficit em DVU (Alimentos e Locais) e em PS (Alimentos e Locais), e S 28, em DVU (Locais) e em PS (Alimentos e Locais).

Além disso, ressalta-se dentre esses sujeitos os que apresentaram escores mais próximos do índice de referência: o sujeito S 24 apresentou escore de 6,66 % de substituições no campo conceitual *Alimentos*, observando que o valor aceitável (de referência) para esse item é de 5 %. Já o escore de S 15 é o dobro do esperado, pois de 15 % (valor de referência), esse sujeito apresentou 33,33 % de substituições para o mesmo campo conceitual. Na análise dos índices de respostas dos sujeitos com valores diferentes do esperado para somente dois campos conceituais, observou-se que o desempenho de S 6 e S 28 foi igual em *Locais* para DVU (50%) e PS (50%), enquanto em *Alimentos* S 28 apresentou índice melhor em PS (6,66%) em relação à S6 (26,66%). Em comparação com esses, o desempenho do sujeito S 22 ficou mais próximo do esperado em *Locais* para DVU (58,33%) e para PS (41,66%), porém em *Alimentos* os índices foram diferentes do valor de referência 90% para DVU e 5% para PS, sendo o escore de S 22 igual a 80% e 20%, respectivamente. Dessa forma, é possível dizer que dentre os sujeitos que tiveram melhor desempenho, S 24, da Turma B, obteve melhor grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, pois apresentou déficit somente em *Alimentos* – PS, e com menor afastamento do que era esperado.

Quanto aos tipos de vocábulos usados pelos sujeitos para atingir a palavra alvo, realizou-se a análise conforme os critérios do teste utilizado. A partir disso, o número de substituições realizadas pelos sujeitos foi contabilizado conforme a idade e a turma.

Tabela 4: Número de substituições por turma

SOMA DE SUBS IDADE (meses)	TURMA		TOTAL GERAL
	A	B	
65	165		165
66	125		125
67	132		132
68	68		68
71		85	85
72		65	65
73		68	68
74		76	76
75		63	63
TOTAL GERAL	490	357	847

Na análise estatística, utilizou-se a correlação de Pearson para relacionar o número de substituições por idade. Nota-se que, no geral, quanto mais velho o sujeito, menor é a ocorrência de trocas na nomeação de palavras, caracterizando uma correlação negativa dos valores. No gráfico abaixo, pode-se verificar que 24% da variação da idade explica a variação da substituição conforme o valor do coeficiente de correlação linear de Pearson (R^2).

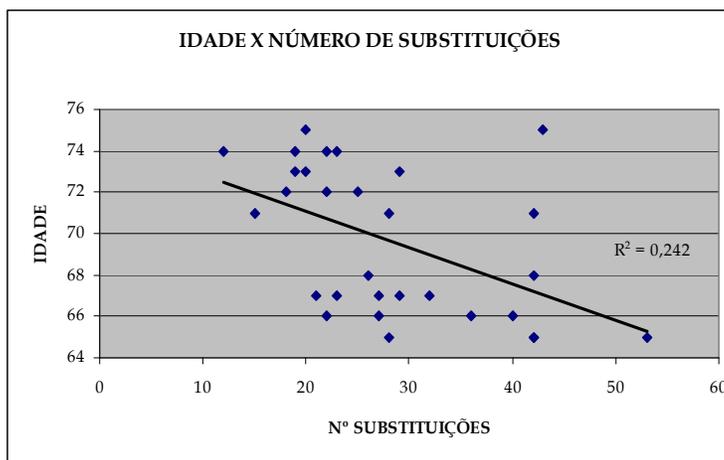


Gráfico 19: Correlação entre idade e número de substituições realizadas

É possível observar que alguns indivíduos apresentaram um desempenho fora do esperado (“outliers”), porém, no geral, os resultados mostraram que a maior parte dos sujeitos com menor índice de substituições estão na Turma B, enquanto os com maior índices pertencem à Turma A, conforme o gráfico de dispersão acima.

A seguir, a ocorrência de substituições dos sujeitos por campo conceitual:

Tabela 5: N° substituições por campo conceitual da Turma A

<i>Sujeitos</i>	<i>Vestuário</i>	<i>Animais</i>	<i>Alimentos</i>	<i>Meio de Transporte</i>	<i>Móveis e Utensílios</i>	<i>Profissões</i>	<i>Locais</i>	<i>F.C</i>	<i>B.I</i>	<i>Total</i>
S 1	2	1	5	1	7	4	6	2	0	28
S 2	2	3	3	2	5	6	8	3	4	36
S 3	3	3	5	3	7	5	10	3	3	42
S 4	2	1	6	1	3	6	5	2	3	29
S 5	6	2	3	1	7	7	10	3	3	42
S 6	2	2	4	1	6	4	6	1	0	26
S 7	2	0	4	2	3	2	7	2	0	22
S 8	1	0	3	1	5	2	4	4	3	23
S 9	3	1	4	4	7	6	8	3	6	42
S 10	2	2	4	2	9	6	9	2	4	40
S 11	1	1	5	3	4	5	9	3	1	32
S 12	3	0	4	1	6	6	6	1	0	27
S 13	2	1	4	1	6	2	3	7	1	27
S 14	3	8	4	3	8	5	11	5	6	53
S 15	2	0	5	1	6	1	2	2	1	20
Média	2,4	1,6	4,2	1,8	5,9	4,4	6,9	2,8	2,3	32,6

F.C = Formas e cores; B.I = Brinquedos e instrumentos musicais

Tabela 6: N° substituições por campo conceitual da Turma B

<i>Sujeitos</i>	<i>Vestuário</i>	<i>Animais</i>	<i>Alimentos</i>	<i>Meio de Transporte</i>	<i>Móveis e Utensílios</i>	<i>Profissões</i>	<i>Locais</i>	<i>F.C</i>	<i>B.I</i>	<i>Total</i>
S 16	1	2	1	3	4	2	8	1	1	23
S 17	0	0	2	0	4	1	4	3	1	15
S 18	3	1	2	1	5	2	8	0	0	22
S 19	2	0	2	1	4	5	5	0	0	19
S 20	2	3	2	1	6	5	6	2	1	28
S 21	1	2	2	1	5	4	4	1	0	20
S 22	1	1	3	1	4	3	5	1	1	20
S 23	4	5	3	2	8	6	7	3	4	42
S 24	2	2	1	1	2	1	2	1	0	12
S 25	2	0	1	1	7	5	8	1	0	25
S 26	2	3	4	3	9	8	10	2	2	43
S 27	2	0	2	1	4	4	3	2	1	19
S 28	1	0	1	2	4	2	6	1	1	18
S 29	2	1	4	1	3	5	5	1	0	22
S 30	2	2	3	1	5	5	8	2	1	29
Média	1,8	1,4	2,2	1,3	4,9	3,8	5,9	1,4	0,8	23,8

F.C = Formas e cores; B.I = Brinquedos e instrumentos musicais

Observa-se que foi no campo conceitual *Locais* que os sujeitos, das duas turmas, apresentaram maior índice de substituições; já, o melhor desempenho da Turma A foi em *Animais* e da Turma B foi em *Brinquedos e Instrumentos Musicais*.

Ao considerar os escores de maior valor das tabelas acima, pode-se notar que a Turma B apresenta um número inferior de substituições, com exceção de S 23 e S 26, diferente da Turma A, que apresenta mais sujeitos com índices altos de substituição.

Além disso, observou-se a ocorrência dos tipos de substituições realizados pelos sujeitos das duas turmas (parassinônimos, hiperônimos imediatos e não imediatos, hipônimos, co-hipônimos próximos e distantes), verificando que a substituição por co-hipônimo próximo é a forma mais recorrente dentre todas nas duas turmas. Já os hiperônimos imediatos ocorrem menos na Turma A, sendo que na Turma B, além desse, os parassinônimos também têm baixa proporção em relação aos outros. É possível verificar, também, que o número de ocorrências entre esses tipos de substituições diminui de uma turma para outra.

Tabela 7: Levantamento total dos tipos de substituições dos sujeitos

<i>Turma</i>	<i>Sujeito</i>	<i>P</i>	<i>H-I</i>	<i>H-NI</i>	<i>H</i>	<i>C-P</i>	<i>C-D</i>	<i>Total</i>
A	S 1	6	2	4	8	5	3	28
A	S 2	6	2	8	3	14	3	36
A	S 3	7	1	5	5	14	9	42
A	S 4	4	4	2	2	5	8	29
A	S 5	5	4	5	4	12	9	42
A	S 6	5	2	2	4	10	3	26
A	S 7	6	3	2	3	4	3	22
A	S 8	3	2	3	1	9	5	23
A	S 9	8	6	11	2	8	3	42
A	S 10	4	4	8	3	14	7	40
A	S 11	5	1	2	4	13	6	32
A	S 12	4	3	0	8	10	2	27
A	S 13	7	2	6	3	8	0	27
A	S 14	9	5	10	3	15	10	53
A	S 15	2	4	3	1	9	0	21
B	S 16	3	3	3	4	9	1	23
B	S 17	3	3	0	4	3	2	15
B	S 18	3	4	3	2	7	3	22
B	S 19	1	5	1	2	8	1	19
B	S 20	4	2	5	3	9	5	28
B	S 21	5	2	1	3	7	2	20
B	S 22	2	2	2	2	9	3	20
B	S 23	2	4	11	5	15	5	42
B	S 24	1	0	2	1	7	1	12
B	S 25	1	3	3	5	9	4	25
B	S 26	3	5	6	5	19	5	43
B	S 27	3	1	2	2	7	4	19
B	S 28	3	2	0	5	6	2	18
B	S 29	3	1	3	2	8	4	22
B	S 30	3	3	4	6	7	5	29

P = parassinônimo; H-I= hiperônimo imediato; H-NI = hiperônimo não-imediato;
H = hiperônimo; C-P = co-hipônimo próximo; C-D = co-hipônimo distante.

Observa-se que há maior ocorrência do tipo co-hipônimo próximo entre todos os sujeitos, especialmente no campo conceitual *Locais*. No cálculo das correlações de todos esses dados, observa-se que alguns índices se correlacionam; marcados na tabela abaixo.

Tabela 8: Correlações dos tipos de substituição de todos os sujeitos

	<i>P</i>	<i>H-I</i>	<i>H-NI</i>	<i>H</i>	<i>C-P</i>	<i>C-D</i>
P	1,00					
H-I	0,12	1,00				
H-NI	0,47	0,45	1,00			
H	0,14	-0,01	-0,03	1,00		
C-P	0,18	0,22	0,60	0,14	1,00	
C-D	0,37	0,16	0,40	0,10	0,48	1,00

P = parassinônimo; H-I= hiperônimo imediato; H-NI = hiperônimo não-imediato; H = hiperônimo; C-P = co-hipônimo próximo; C-D = co-hipônimo distante.

5.2 Tarefas de compreensão de história ouvida:

Como já descrito, o instrumento de avaliação da compreensão de uma história ouvida foi composto por três tarefas distintas: responder a perguntas inferenciais sobre uma narrativa lida pela pesquisadora; selecionar figuras relacionadas à mesma, justificando as retiradas; e organizar as cinco gravuras que compunham as partes principais da história na seqüência em que apareciam na narrativa, justificando a ordem proposta. Na primeira tarefa, perguntas sobre o texto, o desempenho de cada sujeito foi tabelado e o seu escore foi contabilizado conforme a escala construída para essa tarefa. Veja o desempenho por turma:

Tabela 9: Desempenho dos sujeitos da Turma A na primeira tarefa de compreensão

<i>Sujeito</i>	<i>I</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>Total</i>
S 1	III	III	III	III	I	I	II	III	2	1	5	110
S 2	I	II	III	III	I	II	II	II	2	4	2	80
S 3	III	III	III	II	II	I	I	I	3	2	3	80
S 4	III	III	III	II	II	III	III	III	0	2	6	140
S 5	III	III	III	III	III	II	I	III	1	1	6	130
S 6	III	III	III	III	III	II	III	II	0	2	6	140
S 7	III	II	III	II	II	I	I	II	2	4	2	80
S 8	III	III	III	III	III	III	II	III	0	1	7	150
S 9	III	III	II	III	III	I	III	III	1	1	6	130
S 10	II	I	III	I	I	I	I	I	6	1	1	30
S 11	III	II	III	II	III	I	II	III	1	3	4	110
S 12	III	III	III	I	II	II	I	III	2	2	4	100
S 13	III	III	III	III	II	III	III	III	0	1	7	150
S 14	III	III	III	I	I	I	II	II	3	2	3	80
S 15	II	II	III	II	I	I	I	I	4	3	1	50

Tabela 10: Desempenho dos sujeitos da Turma B na primeira tarefa de compreensão

<i>Sujeito</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>Total</i>
S 16	II	II	III	II	I	I	III	I	3	3	2	70
S 17	III	III	III	III	III	I	II	III	1	1	6	130
S 18	II	III	III	III	III	III	III	I	1	1	6	130
S 19	III	III	III	III	II	I	III	III	1	1	6	130
S 20	III	III	III	III	III	II	III	III	0	1	7	150
S 21	III	II	III	III	III	III	III	III	0	1	7	150
S 22	III	III	III	II	III	III	III	III	0	1	7	150
S 23	III	II	III	III	II	III	III	III	0	2	6	140
S 24	III	II	III	III	III	II	III	III	0	2	6	140
S 25	II	III	III	III	II	III	III	III	0	2	6	140
S 26	II	III	III	III	III	I	III	III	1	1	6	130
S 27	III	III	III	II	II	II	III	III	0	3	5	130
S 28	III	III	I	I	III	II	III	III	2	1	5	110
S 29	III	III	III	III	I	III	III	III	1	0	7	140
S 30	III	II	III	I	I	I	II	II	3	3	2	70

O melhor escore para essa tarefa seria 160 pontos, porém nenhum dos sujeitos alcançou tal resultado, sendo assim considerado o valor mais próximo deste o mais bem colocado e o mais distante como o pior. Na análise por turma, é possível observar que, na Turma A, ocorrem os menores escores da tarefa, 30 e 50 pontos (S 10 e S 15), mas também há dois sujeitos que alcançaram o maior escore obtido por todos, 150 pontos (S 8 e S 13). Já na Turma B, 70 pontos foi o menor valor obtido, sendo que a maior parte dos sujeitos apresentou escore superior a 100 pontos; desses, três conseguiram 150 pontos (S 20, S 21 e S 22). Veja:

Escore														
Turma	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160
A	1	0	1	0	0	4	0	1	2	0	2	2	2	0
B	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	5	4	3	0
TOTAL	1	0	1	0	2	4	0	1	3	0	7	6	5	0

Quadro 12: Escore por turma para a tarefa de perguntas

Da mesma forma, foi realizado o levantamento dos tipos de respostas (I, II e III) por pergunta de todos os sujeitos; depois os escores foram separados por turma para verificar se ocorre diferença entre o desempenho deles. Observa-se um aumento das respostas do tipo III de uma turma para a outra. Porém, ao verificar o desempenho dos sujeitos por partes da história, percebe-se que nas três primeiras perguntas, referentes à situação-problema, o comportamento dos sujeitos das duas turmas foi semelhante; diferente das outras partes, que a Turma B apresentou melhores escores. Veja os quadros a seguir:

Nº da pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Tipo de resposta									
I	1	1	0	3	5	8	6	3	27
II	2	4	1	5	5	4	5	4	30
III	12	10	14	7	5	3	4	8	63

Quadro 13: Ocorrência dos tipos de respostas na Turma A

Perguntas: 1, 2 e 3 = situação-problema; 4 e 7 = resolução do problema; 5, 6 e 8 = consequência/conclusão

Nº da pergunta	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Tipo de resposta									
I	0	0	1	2	3	5	0	2	13
II	4	5	0	3	4	4	2	1	23
III	11	10	14	10	8	6	13	12	84

Quadro 14: Ocorrência dos tipos de resposta na Turma B

Perguntas: 1, 2 e 3 = situação-problema; 4 e 7 = resolução do problema; 5, 6 e 8 = consequência/conclusão

Em consequência, é possível notar que há uma diminuição da ocorrência das respostas do tipo I e do tipo II da Turma A para a Turma B na maior parte das respostas.

A segunda tarefa de compreensão exigia que a criança relacionasse as figuras com o que ela tinha ouvido e entendido para assim escolher as que não faziam parte da história. Os escores dos sujeitos foram transformados conforme a escala já descrita.

Quanto à justificativa da figura retirada, essa não foi tratada estatisticamente, porém notou-se que a maior parte dos sujeitos levou em conta aspectos referentes a eventos da história para sua justificativa (tem ou não na história), sendo a figura VI, facilmente identificada por quase todos como não pertencente à história.

Quanto à escolha das figuras, na análise estatística o valor máximo da tarefa seria 100%, esse resultado foi atingido por 6 sujeitos da Turma A e 7 da Turma B; já os menores escores encontrados foram, na Turma A, 30 % (um sujeito), 50% (dois sujeitos) e 60% (três sujeitos); enquanto o menor escore encontrado na Turma B foi 70% (três sujeitos). A média de acertos na Turma A foi de 76%, enquanto na Turma B foi de 89%. Dessa forma, embora os valores máximos para essa tarefa tenham ocorrido de maneira semelhante nas duas turmas, percebe-se que os valores mínimos foram mais baixos na Turma A do que na Turma B. Veja as tabelas a seguir:

Tabela 11: Desempenho dos sujeitos da Turma A na segunda tarefa de compreensão

<i>Sujeito</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>Figuras</i>
S 1				1*		1		60
S 2	1			1		1		50
S 3						1		70
S 4						1	1	100
S 5						1	1	100
S 6						1	1	100
S 7				1		1		60
S 8				1		1		60
S 9						1	1	100
S 10	1	1						30
S 11						1		70
S 12				1		1	1	90
S 13						1	1	100
S 14								50
S 15						1	1	100

*As marcações referem-se à escolha do sujeito

Tabela 12: Desempenho dos sujeitos da Turma B na segunda tarefa de compreensão

<i>Sujeito</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>	<i>V</i>	<i>VI</i>	<i>VII</i>	<i>Figuras</i>
S 16			1*			1	1	90
S 17						1		70
S 18						1	1	100
S 19						1	1	100
S 20	1					1	1	90
S 21			1			1	1	90
S 22						1		70
S 23						1	1	100
S 24						1	1	100
S 25						1	1	100
S 26						1		70
S 27						1	1	100
S 28			1			1	1	90
S 29						1	1	100
S 30						1		70

*As marcações referem-se à escolha do sujeito

A partir dos dados acima, a correlação entre esses foi calculada a fim de verificar se o desempenho dos sujeitos estava relacionado com a idade.

Tabela 13: Figuras retiradas X idade dos sujeitos

<i>Nº de ocorrências</i>	<i>Figuras retiradas</i>						<i>Total geral</i>	
	<i>Idade (m)</i>	<i>30</i>	<i>50</i>	<i>60</i>	<i>70</i>	<i>90</i>		<i>100</i>
65			1	1	1		1	4
66	1		1	1		1		4
67				1	1		3	5
68							2	2
71					1	1	1	3
72						1	2	3
73					1	1	1	3
74						1	3	4
75					2			2
Total geral	1	2	3	6	5	13		30

Ao analisar a correlação entre a retirada das figuras certas e a idade das crianças, observa-se que não há uma relação gradual na amostra pesquisada, pois há sujeitos mais novos com escore máximo e sujeitos mais velhos com escores mais baixos.

A análise da terceira tarefa foi semelhante às duas anteriores; a performance das crianças foi transformada através da escala já descrita. O escore máximo possível para essa tarefa era de 80 pontos; valor alcançado por 4 sujeitos da Turma A e 6 da Turma B. Já o escore mínimo seria zero, porém nenhum indivíduo pesquisado obteve esse escore, sendo o valor mais baixo encontrado na Turma A (4 sujeitos com 30 pontos). Veja as tabelas a seguir:

Tabela 14: Desempenho da Turma A na terceira tarefa de compreensão

<i>Sujeito</i>	<i>Classificação da ordem</i>	<i>Classificação da justificativa</i>	<i>Pon_exp</i>	<i>Total</i>
S 1	2	D	4	40
S 2	2	E	5	30
S 3	2	E	5	30
S 4	1	A	1	80
S 5	2	C	3	50
S 6	1	A	1	80
S 7	2	B	2	60
S 8	1	A	1	80
S 9	1	A	1	80
S 10	2	E	5	30
S 11	2	B	2	60
S 12	3	E	5	20
S 13	1	B	2	70
S 14	2	E	5	30
S 15	2	B	2	60

Pon_exp. = referente à escala utilizada

Tabela 15: Desempenho da Turma B na terceira tarefa de compreensão

Sujeito	Classificação da ordem	Classificação da justificativa	Pon_exp	Total
S 16	2	C	3	50
S 17	1	E	5	40
S 18	1	B	2	70
S 19	1	A	1	80
S 20	1	A	1	80
S 21	1	A	1	80
S 22	1	B	2	70
S 23	1	B	2	70
S 24	1	A	1	80
S 25	1	A	1	80
S 26	1	A	1	80
S 27	1	B	2	70
S 28	3	C	3	40
S 29	1	C	3	60
S 30	1	C	3	60

Pon_exp. = referente à escala utilizada

Na classificação do desempenho dos sujeitos, não foi observada a ocorrência de respostas do tipo 4 (retira figuras e altera a ordem dos eventos da história) e do tipo F (não consegue explicar a ordem). É importante ressaltar, também, que as crianças que apresentaram respostas do tipo 3 deixaram de fora somente uma figura (IV – chuva). A tabela abaixo mostra que o desempenho dos sujeitos nessa tarefa melhora com a idade, porém a amostra pesquisada foi pequena para que uma diferença maior pudesse ser verificada.

Tabela 16: Escore dos sujeitos na terceira tarefa de compreensão X idade

Nº de Sujeitos Idade*	Escore dos sujeitos							Total
	20	30	40	50	60	70	80	
65		2	1	1				4
66	1	2			1			4
67					2	1	2	5
68							2	2
71			1			1	1	3
72			1			1	1	3
73					1		2	3
74				1	1	1	1	4
75						1	1	2
Total geral	1	4	3	2	5	5	10	30

*Idade em meses

5.3 Correlações entre os resultados das três tarefas de compreensão:

Após a análise individual, verificou-se o desempenho de todos os sujeitos para as três tarefas. Veja o gráfico de dispersão abaixo:

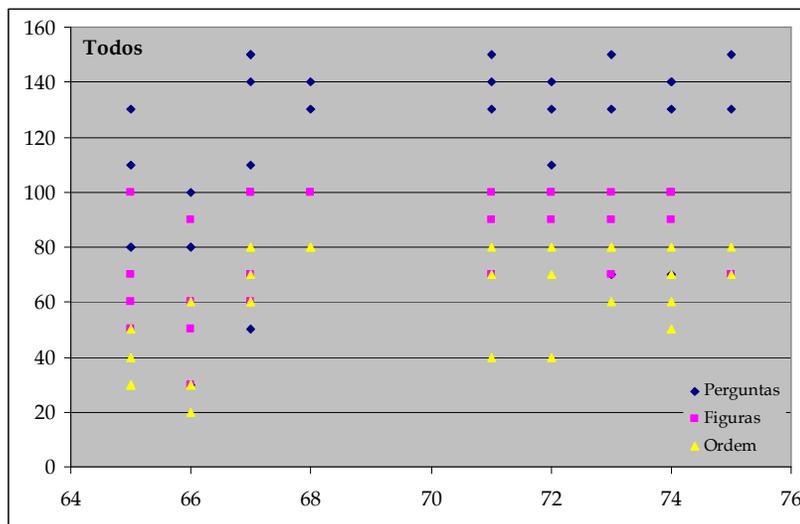


Gráfico 20: Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão de todos os sujeitos

Também, a correlação dos valores foi realizada a fim de verificar o grau de relação entre as tarefas.

Tabela.17.: Correlações das tarefas de compreensão

<i>Tarefas</i>	<i>Figuras</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Ordem</i>
Figuras	1,00		
Perguntas	0,55	1,00	
Ordem	0,54	0,67	1,00

Figuras = escolha das figuras da história

Perguntas = respostas às perguntas do texto lido

Ordem = escore obtido na terceira tarefa de compreensão

A tabela 17 demonstra que há correlação entre as três tarefas de compreensão, porém nota-se que a atividade com perguntas sobre o texto tem um valor de correlação maior com a de ordenação e justificativa da história do que entre as outras possibilidades.

Além disso, o desempenho das turmas nas tarefas foi analisado, conforme os gráficos:

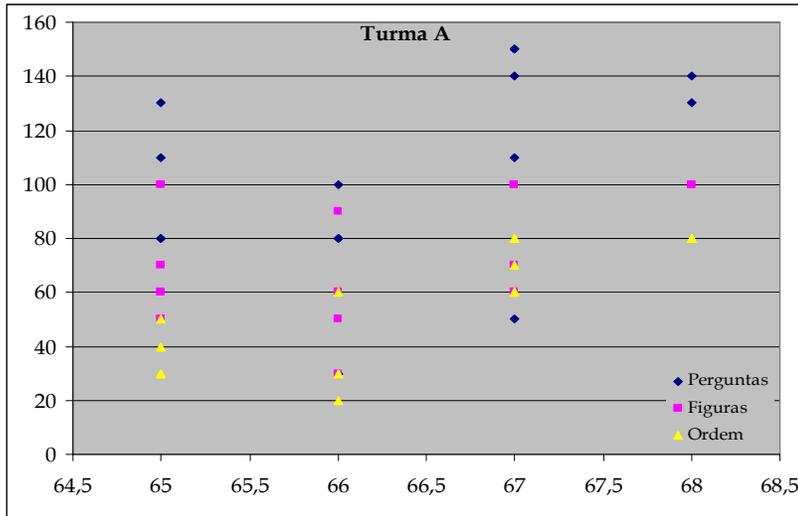


Gráfico 21: Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão da Turma A

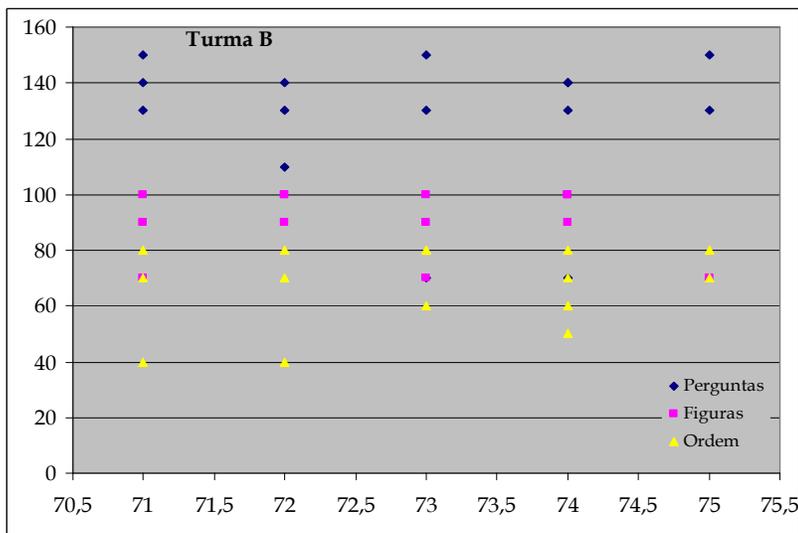


Gráfico 22: Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão da Turma B

Ao analisar os gráficos pode-se perceber que, no geral, os escores mais baixos da Turma B são maiores do que os da Turma A, nas três tarefas. A partir disso, o desempenho dos sujeitos, conforme a idade, foi analisado e descrito a partir das tabelas abaixo:

Tabela 18: Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão da Turma A

<i>Turma</i>	<i>Valores</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Figuras</i>	<i>Ordem</i>
A	Média	104	76	53
	Mediana	110	70	60
	Moda	80	100	30
	Mínimo	30	30	20
	Máximo	150	100	80
	Des. Padrão	36	23	21

Tabela 19 : Valores correlacionados dos escores das tarefas de compreensão da Turma B

<i>Turma</i>	<i>Valores</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Figuras</i>	<i>Ordem</i>
B	Média	127	89	67
	Mediana	130	90	70
	Moda	130	100	80
	Mínimo	70	70	40
	Máximo	150	100	80
	Des. Padrão	25	12	14

Observa-se que, embora a média e a mediana dos escores dos sujeitos da Turma B sejam maiores do que os da Turma A, essa melhora é relativamente baixa. Já, ao analisar o desvio padrão encontrado nas duas turmas, verifica-se que, na Turma A, esse valor foi maior, demonstrando que as respostas foram mais dispersas, enquanto na Turma B as respostas foram mais homogêneas, com variabilidade menor entre os escores encontrados.

5.4 Correlações entre os resultados dos instrumentos:

Após a análise dos resultados dos dois instrumentos, a comparação entre o desempenho das crianças em teste de vocabulário e nas tarefas de compreensão foi realizada. Verificou-se que, no exame do comportamento individual dos sujeitos, o sujeito S 24, com melhor desempenho no teste de vocabulário, com menor número de substituições, também obteve o melhor desempenho nas três tarefas de compreensão. Já o sujeito S 14, um dos sujeitos com pior desempenho em teste de vocabulário, com maior índice de substituição, também apresentou desempenho abaixo dos seus pares nas tarefas de compreensão.

5.5 Avaliação das hipóteses

Para a avaliação da hipótese 1 – o grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, é maior nos sujeitos mais velhos, da Turma B – verificou-se a performance das crianças por campo conceitual e contabilizou-se o número de substituições realizadas. Para tanto, os escores da Turma A e da Turma B no teste de vocabulário foram comparados. A análise dos campos conceituais mostrou que na maior parte deles há um desempenho melhor dos sujeitos mais velhos, mesmo que isso não seja suficiente para os critérios do teste. Já o número de substituições foi um fator importante de correlação com a idade, demonstrando que quanto mais velho o sujeito, menos substituições ele faz.

Para a avaliação da hipótese 2 – há correlação positiva entre as tarefas de compreensão de história ouvida – os escores dos sujeitos, das duas turmas, para as três tarefas (respostas às perguntas do texto, escolha e ordenação das figuras e justificativa da ordem) foram comparados a partir de teste estatístico, correlação de Pearson. Os resultados confirmaram a hipótese, indicando que há correlação positiva entre as três tarefas, principalmente, entre a atividade de perguntas inferenciais e organização e justificativa da ordem das figuras (0,67).

Para a avaliação da hipótese 3 – há correlação positiva entre a idade e o desempenho nas tarefas de compreensão de história ouvida – realizou-se análise comparando o desempenho dos sujeitos das duas turmas nas três tarefas apresentadas. Os resultados mostraram que as respostas dos sujeitos da Turma B (seis anos) foram mais homogêneas do que as dos sujeitos da Turma A (cinco anos), porém não há um aumento significativo estatisticamente no desempenho dos sujeitos de uma turma para a outra.

Para a avaliação da hipótese 4 – há correlação positiva no desempenho dos sujeitos em teste de vocabulário e nas tarefas de compreensão de história ouvida – o número de palavras substituídas em teste de vocabulário e os escores dos sujeitos nas três tarefas de compreensão de história ouvida foram comparados através de teste de correlação de Pearson. Ao observar o sujeito com melhor desempenho em teste de vocabulário, percebeu-se que esse também foi um dos que tiveram bom desempenho nas três tarefas de compreensão. Da mesma forma, um dos sujeitos que apresentou grande déficit no teste de vocabulário também obteve escore baixo para as três tarefas de compreensão, confirmando, assim essa hipótese.

6 Discussão

A amostra dessa pesquisa envolveu crianças entre cinco e seis anos de idade, de nível socioeconômico baixo, alunos de uma escola municipal de São Leopoldo – RS, filhos de pais com média escolaridade, expostos a livros e materiais de leitura. Na escola, o período de permanência da maior parte das crianças variava entre nove e dez horas diárias; eles tinham atividades como “a hora do conto” e, eventualmente, teatros com fantoches e com encenações (realizada pelas tutoras). As salas de aula ofereciam livros de contos infantis e de histórias de aventura, além de revistas e cadernos escolares. Também estava disponível aos alunos uma Ludoteca (sala da escola com vários materiais, incluindo livros e brinquedos) aonde as crianças podiam ir uma vez por semana, conforme o planejamento da professora. Em casa, os pais relataram ter livros infantis e, em geral, materiais como livros escolares, enciclopédias, livros de receita e cadernos, além de dispor de um horário para a contação de história para os filhos.

Para realizar esse estudo, a pesquisadora acompanhou a rotina das turmas estudadas através do relato das professoras e da observação em sala de aula durante dois meses, verificando que, embora as crianças estivessem expostas a vários tipos de recursos de leitura, esses não eram, muitas vezes, bem explorados. A atividade “a hora do conto” era realizada uma vez por semana na Turma A e, na Turma B, não havia um dia específico. A professora da primeira turma geralmente escolhia a história, levantando aspectos comportamentais a respeito do texto exposto (a criança deve obedecer aos pais, etc); já, na Turma B, o mais observado foi que as próprias crianças escolhiam os livros e contavam umas para as outras sem intervenção da professora. Nas duas turmas, os materiais de leitura ficavam disponíveis junto com os brinquedos, mas poucos alunos os exploravam.

O ambiente familiar não foi visitado, sendo as informações referentes ao lar informadas nos questionários. Essa forma mostrou-se insuficiente para o total conhecimento dos hábitos domésticos dos alunos, pois há muitos fatores envolvidos; porém, é válido para uma sondagem geral. Dessa forma, tendo em vista que as crianças ficavam na escola a maior parte do tempo, a análise do ambiente escolar acima é relevante.

É possível verificar que os alunos tinham acesso a diversos tipos de materiais de leitura, tanto na escola quanto em casa; porém, conforme o estudo de Sénéchal (1997), não basta a criança pré-escolar ter acesso a leitura, é importante também que pais e professores as questionem sobre as palavras desconhecidas a fim de facilitar a aquisição de novas

informações. Também, Hargrave e Sénéchal (2000) mostraram que os pré-escolares expostos a situações de leitura com diálogo conheciam mais palavras dos livros utilizados e obtiveram melhor desempenho em teste de vocabulário expressivo do que os pré-escolares expostos a situação regular de leitura. Da mesma forma, Sénéchal, Thomas e Monker (1995), no questionário que fizeram com os pais para saber a quantidade de leitura disponível aos filhos por semana, descobriram que a frequência de leitura de livros em casa traz uma importante contribuição para a aquisição lexical, mais do que o nível de educação dos pais e de diferenças individuais.

Quanto ao desenvolvimento semântico da criança, esse pode ser investigado a partir da análise dos fenômenos que caracterizam o uso das palavras durante o período de expansão lexical nos anos pré-escolares, conforme propõe Hage e Pereira (2006); no caso do presente estudo, esse aspecto foi verificado através do teste ABFW – Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004).

O recurso de significação que a criança usa na tentativa de nomear o estímulo apresentado determina o seu grau de desenvolvimento semântico, da conceituação. A partir disso, verificou-se que, na amostra pesquisada, a idade foi um fator influente no desempenho dos sujeitos em teste de vocabulário, principalmente quando analisado o índice de substituições realizadas. O mesmo foi encontrado no estudo de Befi-Lopes, Gândara e Felisbino (2006), onde a idade também apresentou correlação positiva com a prova de vocabulário expressivo, ou seja, à medida que as crianças se tornam mais velhas, ocorre um crescimento na habilidade de nomeação de figuras. Da mesma forma, Hage e Pereira (2006) relatam que com o avanço da idade, maior é o número de ocorrência do vocábulo esperado e quanto menor a idade, maior é a ocorrência de itens não nomeados.

É importante ressaltar que os testes padronizados sempre apresentam limitações, ainda mais quando se trata de avaliar o desenvolvimento semântico. Quanto a esse utilizado nessa pesquisa, notou-se que os critérios para aceitação de processos de substituição, em alguns casos, foram mais rígidos do que, se entende, deveria. Por exemplo, há alguns vocábulos que são mais usados em determinadas regiões do país do que em outras, como a palavra *macarrão*, normalmente substituída por *massa* na comunidade de falantes examinada. Isso ocorre no campo conceitual *Alimentos*, que apresenta um índice de referência para PS (processos de substituição) de 5%, considerando crianças de seis anos, mas, se o sujeito substitui um vocábulo, recebe um escore de 6,66%, ultrapassando o permitido pelo teste. Esse foi o motivo de não haver nenhum sujeito com o desempenho esperado em todos os campos conceituais investigados. Sabe-se que o teste ABFW – Vocabulário partiu da homogeneização

de respostas de um grupo de sujeitos do estado de São Paulo (BEFI-LOPES, 1997), porém ele deveria prever margens sustentáveis de acertos e erros, com valores de referência mais coerentes. Além disso, observa-se, que no campo conceitual *Locais*, mesmo não considerando os índices propostos pelo teste, a maior parte das crianças apresentou déficit por apresentarem grande número de substituições; isso pode ser atribuído à constituição não muito clara das figuras.

O fato de a criança substituir um vocábulo por outro pode não significar um erro, ou seja, esse uso vai depender da forma como as palavras são apresentadas a ela, como Clark (2001) afirma. Quando uma palavra é usada só em uma situação, pode não ser aceita pela criança quando dita em outra, ou ela pode não reconhecer que o significado pode ser semelhante. Barret (1997) refere que os desvios podem ocorrer por vários motivos, inclusive em função de as palavras serem usadas sempre num mesmo contexto (mesa por 'comida'). A superextensão, particularmente, pode ocorrer devido as palavras compartilharem traços perceptivos (livro por revista) ou funcionais (travesseiro por almofada). Hage e Pereira, (2006) acrescentam os desvios podem ocorrer por propósitos comunicativos: a criança superextende o significado de uma palavra pelo fato de não ter adquirido uma mais apropriada.

Na análise do desempenho dos sujeitos de forma individual, não considerando totalmente os valores de referência do teste, observou-se que na maioria dos campos conceituais a Turma B (alunos de 6 anos) obteve escores melhores do que a Turma A (alunos de 5 anos), revelando um crescimento. Esse aspecto é também verificado no número de substituições realizadas, pois ocorreu um melhor desempenho dos sujeitos mais velhos. Assim, esses resultados remetem ao fato de a criança menor ter menos domínio semântico, ou seja, de ela apresentar limitações de classificação e associação de traços lingüísticos que distinguem os termos, sendo que isso vai se atenuando com a idade (HOFF e NAIGLES, 2002; HAGE e PEREIRA, 2006).

Além disso, esse fator pode ser analisado a partir do desempenho individual dos sujeitos com melhor colocação no teste de vocabulário; pois, dentre os que obtiveram déficit para somente um campo conceitual, a criança de menor idade (S 15) apresentou maior índice de substituições do que a outra (S 24), mais velha. Também, as que apresentaram déficit para somente dois campos conceituais, a principal diferença entre elas foi o número correspondente aos processos de substituições realizadas. No campo conceitual *Alimentos*, os sujeitos mais velhos apresentaram melhor índice para PS, S 28 (6,66%) e S 22 (20%), do que

o sujeito mais novo, S 6 (26,66%); e, no campo conceitual *Locais*, S 22 apresentou menor número de substituições (41,66%) do que os outros dois (50%).

Tais resultados estão de acordo com Zorzi (2004), pois esse autor refere que há uma diminuição significativa dos desvios semânticos enquanto a criança cresce, pois o sujeito passa da forma geral, holística, de compreensão das características das palavras para a forma mais apurada ao mesmo tempo em que vai acrescentando vocábulos ao seu vocabulário. Acrescentado a isso, a repetição cada vez melhor das palavras aprendidas de forma holística permite à criança identificar os segmentos abstratos subjacentes e formar representações na memória de longo prazo.

Dessa forma, a maior exposição a um estímulo (como uma palavra) permite que as memórias retidas (aspectos relacionados à palavra) tornem-se progressivamente mais resistentes cada vez que uma experiência semelhante ocorre ou a memória original é lembrada; pois um novo engrama (mudança no cérebro que armazena determinada memória) é estabelecido e ligado ao engrama original, tornando a memória mais fácil de ser recordada e mais difícil de ser desfeita (NADEL e MOSCOVITCH, 1998).

A memória, então, está ligada ao desenvolvimento semântico, da conceituação, da criança, permitindo a ela novas aquisições. Além disso, é importante ressaltar que o significado é um fator primordial na aprendizagem, não só de palavras, mas também no crescimento global do sujeito. Os conceitos sobre objetos e situações guiam as associações realizadas durante a retenção de memórias, pois as informações recebidas são ligadas a conhecimentos prévios para tornar-se coerente, sendo os esquemas, parte desse processo de organização e significação das experiências (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005).

A partir disso, as habilidades que envolvem a compreensão se aprimoram, pois dependem dessa categorização dos estímulos do ambiente; assim, avaliar esse arranjo requer muitos cuidados.

Para compor um instrumento de avaliação da compreensão é necessário levar em conta que esse é um processo complexo, que envolve diferentes mecanismos cognitivos e lingüísticos, conforme ressalta Farr e Carey (1986) e Brandão e Spinillo (1998). Assim, devido às diversas habilidades envolvidas nesse, avaliar a compreensão requer observar o comportamento do indivíduo em determinada situação (FARR e CAREY, 1986). A partir disso, a proposta de juntar três tarefas distintas pretendeu analisar diferentes ângulos do mesmo mecanismo.

Na avaliação da segunda hipótese, observa-se que há correlação entre as tarefas propostas, demonstrando que a junção de diferentes atividades para analisar a compreensão é

mais eficiente para um panorama do desempenho da criança. Essa correlação positiva poderia sugerir que as tarefas apresentadas exigem distintas vias de processamento cognitivo, já que a de perguntas parte da seleção de determinadas partes do texto enfocadas verbalmente e as de escolha e de ordenação das figuras com justificativa da ordem parte de um estímulo visual, exigindo a recordação da história ouvida. Conforme Poersch e Rossa (2007), perguntas sobre o conteúdo lido podem explorar aspectos antes não entendidos e investigar graus diferentes de profundidade de compreensão do sujeito. Para as atividades com figuras, a criança precisa selecionar o que estava por trás da imagem e encontrar as cenas coerentes com a história, assim como a ordem de causalidade dos fatos. A última tarefa permitia ao sujeito inserir ou excluir elementos da história, conforme a necessidade de ligar os eventos ao seu esquema de recordação. Isso propiciou um maior envolvimento dos conhecimentos prévios dos sujeitos na construção de sua justificativa.

Para a primeira tarefa, perguntas inferenciais, a classificação das respostas propostas pela pesquisa original (BRANDÃO e SPINILLO, 1998) mostrou-se ampla e de difícil diferenciação, pois não discriminava o suficiente a graduação das respostas dadas pelos sujeitos. O limite entre uma e outra não era claro, tanto que ocorreram muitas dúvidas entre as juízas. Especialmente, entre o grau dois e três, geral e preciso, onde surgiam divergências entre termos usados pelas crianças ligados à constituição da história e seu sentido. Um exemplo disso está na questão 5 (*Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?*), na qual o modelo de resposta considerada ‘geral’ é ‘teve os amiguinhos’, e o preciso ‘muitas florzinhas no quintal’; porém, a história ressalta que as flores são as amigas. Da mesma forma, na questão 8 (*Por que a flor ficou feliz no final da história?*), não fica clara a distinção entre *flores* e *amigas* para a classificação das respostas no tipo ‘precisa’. Durante a narrativa é possível entender que a flor ganhou amigas flores, ou seja, nesse estudo, foi mais coerente classificar com valor de igualdade amigas e flores (tipo III).

Na comparação entre os tipos de respostas dos sujeitos, da Turma A e da Turma B, para as 8 perguntas inferenciais, observou-se que há um desempenho semelhante das duas turmas quanto às relacionadas à situação-problema (1, 2 e 3), mas diferente nas demais. Nas questões que envolvem a resolução do problema (4 e 7) e a consequência/conclusão (5, 6 e 8), verificou-se que os sujeitos mais velhos apresentaram mais respostas do tipo III e menos do tipo I em relação aos mais novos. Esse fato demonstra que as crianças mais velhas realizaram mais inferenciais necessárias para responder essas perguntas do que as mais novas. Ressalta-se que entre a maior parte dos sujeitos mais novos as respostas à resolução do problema, assim como à consequência/conclusão da história, era baseada no conhecimento prévio,

apoiado em elementos fora da história. Por exemplo, muitos sujeitos da Turma A, na questão 7 (*O que fez as sementes crescerem tão rápido?*), responderam ‘a água’; já na questão 6 (*Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?*), alguns mencionaram a imagem que tinham de *um lindo jardim*: ‘Porque era cheio de passarinhos, flores e árvores bonitas.’ Os dados encontrados corroboram os estudos de Brandão e Spinillo (1998), pois a parte do texto referente à situação-problema foi compreendida com maior facilidade pelos sujeitos; além de demonstrar uma progressão com a idade.

Simões e Spinillo (2003) referem que, em uma perspectiva de desenvolvimento, pode-se dizer há uma progressão na capacidade das crianças, com idades entre 5 e 9 anos, em refletir sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros. Essa observação sugere momentos distintos de desenvolvimento em função não apenas da capacidade de fazer julgamentos corretos sobre textos, mas também em função dos critérios utilizados pelas crianças e do nível de explicitação verbal que apresentam.

A segunda tarefa apresentada, escolha de figuras, mostrou-se sensível à discriminação entre os fatos explícitos da história e os implícitos. Foi clara a distinção entre as crianças que alcançaram um nível e outro de diferenciação, pois todas as que tiraram a figura VII (flor e árvores felizes) retiraram a VI (flor e sapo), demonstrando maior percepção dos fatos da história (7 na Turma A e 11 na Turma B). Já as que tiraram somente a figura VI (2 na Turma A e 4 na Turma B), permaneceram nos fatos mais explícitos da narrativa, diferente dos que tiraram a figura VI e também retiraram outras, da história (4 na Turma A e 2 na Turma B), demonstrando menor discriminação dos fatos do texto. Além desses, os que menos se fixaram na narrativa foram aqueles que rejeitaram somente figuras da história (1 sujeito da Turma A) ou não excluíram nenhuma (1 sujeito da Turma A).

Embora os escores de escolha das figuras não tenha sido um fator de diferenciação entre os sujeitos, verifica-se que a figura VII, considerada mais difícil por exigir maior atenção, foi melhor percebida pelos sujeitos mais velhos.

A justificativa dada pelas crianças para a retirada das figuras, nessa segunda tarefa, foi avaliada de forma mais qualitativa, levando em conta aspectos observados na amostra. Assim, classificaram-se em: escolhas baseadas na presença/ausência das personagens na figura; nos ambientes físicos da história dispostos nas gravuras (dia, noite, chuva, sol, etc); nas expressões faciais das personagens (feliz, triste, etc); e, na recordação dos eventos da história. Essa última foi a mais freqüente, demonstrando o apoio no concreto, no caso da justificativa da figura VI (presença do sapo). Já na escolha da figura VII, como não sendo da história, muitos sujeitos se basearam, tanto nos eventos da história (‘as árvores não eram amigas da

flor na história’) quanto na expressão facial das personagens (‘não porque elas estão rindo’). Essas escolhas exigem não só a lembrança da narrativa, mas também da percepção do que ocorre na gravura, pois as árvores e a flor são personagens da história, porém a situação da figura é diferente do que acontece no texto. Entretanto, percebe-se a falta de discriminação, ainda, na verificação das respostas dos sujeitos, embora esse exame tenha sido válido. O aprofundamento da análise dessa parte da tarefa deverá ser realizado em pesquisas futuras, pois essa percepção da criança é bem rica e importante de ser melhor estudada.

Na terceira tarefa, de ordenação e justificativa da ordem, os critérios foram baseados na comparação do desempenho dos sujeitos, procurando uma melhor discriminação entre as respostas obtidas. Dessa forma, a classificação da ordem levou em conta a forma de utilização das figuras pelo sujeito, lembrando que todos recebiam somente as que pertenciam à história, sendo que a organização delas dependia do entendimento de cada um.

Na classificação das justificativas da ordem, a história foi dividida em eventos essenciais para que a análise oferecesse critérios seguros de avaliação. Dessa forma, foi possível distinguir os sujeitos que conservaram os cinco fatos principais da história, verificando se havia ligação entre esses e não só uma descrição da figura apresentada; além de separar aqueles que incluíram ou excluíram episódios ou não conseguiram relacionar a ordem dada com fatos da história. Essa maneira de categorização das respostas das crianças mostrou-se bem eficiente ao fim que se desejava. Observou-se que os sujeitos mais novos apresentaram escores mais baixos para essa tarefa, ou seja, as suas justificativas foram menos fiéis ao texto ouvido do que as dos sujeitos mais velhos. De acordo com Brandão e Spinillo (2001), enquanto para as crianças de 6 e 8 anos o texto ouvido serve de apoio, para as crianças de 4 anos ele serve apenas como um elemento gerador de um tema para a produção de uma nova história.

Para Cain e Oakhill (1996), a utilização de figuras da história pode ser um auxílio para os sujeitos com menor habilidade de compreensão, pois elas sugerem a estrutura da narrativa facilitando, assim, o desempenho deles. Porém, nessa amostra, observou-se que, em geral, as crianças com escores baixos em uma atividade também apresentaram valores menores nas demais. Assim, há correlação positiva entre as tarefas, sendo essa maior entre as perguntas inferenciais e a ordenação e justificativa da ordem; talvez por exigir do sujeito maior esforço mental.

Quanto às correlação entre as tarefas, observou-se que, na questão 7 (*O que fez as sementes crescerem tão rápido?*), muitos sujeitos tiveram respostas do tipo mais geral (II), e como consequência, alguns desses mesmos, não consideraram a figura da *chuva* (IV) nas

tarefas de escolha, de ordenação e justificativa da ordem. Pode-se pensar que o motivo pelo qual o indivíduo responde água ao invés de chuva, talvez reflita o seu conhecimento prévio (água faz as plantas crescerem) ou um esquema simplificado de recordação da história, onde a chuva em si não foi relevante. Já outros, com o mesmo desempenho nas perguntas, ao se depararem com a figura IV, chegavam à conclusão de que o motivo das sementes terem crescido tão rápido era a chuva, utilizando a figura.

Já a correlação entre as tarefas de ordenação e justificativa com a tarefa de escolha de figuras apresentou bom índice de correlação (0,55). As duas se assemelham a partir do estímulo visual, além de ambas requererem uma recordação eficiente. Porém, a tarefa de ordenação e justificativa demanda um esforço cognitivo maior do sujeito, pois existe a necessidade de relacionar os eventos de forma (ligação entre as figuras) coerente para a criança. Nesse momento, percebeu-se a reflexão do sujeito sobre os eventos da história a fim de executar a tarefa. Nesse caso, esse tipo de atividade, com figuras, desencadeou um processo reflexivo importante para a compreensão do todo. Observou-se, durante as tarefas, que os sujeitos refletiam sobre o que era questionado, chegando a conclusões corretas depois de um tempo ou a partir da visualização das figuras (flor feliz e árvores).

Spinillo e Martins (1997) referem que os mecanismos envolvidos no estabelecimento da coerência ao produzir um texto podem ser diferentes dos mecanismos exigidos na interação com o um texto. Assim, produzir uma justificativa coerente para a ordem das figuras é diferente de, no caso das escolhas, interagir com elas (representam a estrutura do texto), mesmo que para isso a recordação dos fatos da história seja exigida.

A análise da correlação entre as tarefas de perguntas e ordenação e justificativa da ordem mostrou-se mais alta do que as demais (0,67). Essa afinidade pode ser explicada a partir da constituição das duas tarefas; ambas estão de acordo com os blocos de conteúdo propostos por Marcuschi (1989); além de exigirem maior desempenho verbal do sujeito do que a de escolha de figuras. Porém, Brandão e Spinillo (1998) lembram que reproduzir um texto envolve esforços lingüísticos e cognitivos mais complexos do que responder perguntas.

A idéia de reunir essas tarefas foi motivada pela vontade de conhecer o desenvolvimento da capacidade de compreensão da criança, além de investigar as graduações dessa evolução; não avaliando em termos de acerto/erro. Para a pesquisa, no entanto, essa ponderação se torna uma necessidade estatística a fim de avançar nos conhecimentos acadêmicos, pois isso possibilita o entendimento do momento evolutivo em que a criança está. Por isso, a importância do critério adotado por Brandão e Spinillo (1998), de avaliar as respostas dos sujeitos a partir da precisão dessas em relação ao texto apresentado.

Entretanto, essa análise com base no texto não se refere somente às informações explícitas, pois isso significaria reduzir o amplo processo de compreensão. Essa atitude é muitas vezes levada às salas de aula, onde os alunos são inquiridos a reproduzir conteúdos expressos no texto como forma de demonstrar seu entendimento, evidenciando, no entanto, somente sua capacidade de recordar o que leu. É importante ressaltar que para verificar se houve a compreensão é necessário observar se a criança soube extrair um sentido do que ouviu: uma idéia principal ou uma mera relação de causalidade, convertidos em frases-chave, envolvendo a interpretação do texto (PINTO, 1994).

A análise realizada a partir da correlação entre as tarefas apresentadas reforça a idéia de que uma só atividade não abrange todos os mecanismos cognitivos envolvidos na compreensão, visto que essa é uma soma de habilidades. Então, quando há um conjunto de atividades distintas, que abrangem aptidões diferentes relacionadas ao entendimento, há a possibilidade de investigar melhor a compreensão do sujeito em questão (FARR e CAREY, 1986; BRANDÃO e SPINILLO, 1998, BRANDÃO e SPINILLO, 2001).

Na análise das tarefas de compreensão de história ouvida, conforme a idade dos sujeitos, pode-se notar que as crianças mais velhas apresentaram desempenho melhor em relação às mais novas nas respostas a perguntas inferenciais, principalmente nas partes referentes à resolução do problema e à consequência/conclusão da história; também, na ordenação e justificativa da ordem. Já na tarefa de escolha e retirada de figuras, esse aspecto não mostrou ser interferente no desempenho dos sujeitos.

Diferente do estudo de Brandão e Spinillo (1998), que comparou crianças de 4 e 6 anos, a variação de idade entre as turmas nesse estudo foi em menor proporção, de aproximadamente seis meses. Esse espaço, talvez, não foi o suficiente para demonstrar maiores diferenças entre as turmas pesquisadas; mesmo assim, foi possível perceber um aumento na média e na mediana de respostas para as três tarefas, da Turma A para a Turma B. Esse resultado está de acordo com o encontrado pelas autoras acima citadas. Além disso, o desvio padrão encontrado na Turma A é maior do que na Turma B, evidenciando respostas mais homogêneas das crianças mais velhas.

Quanto à correlação positiva entre os instrumentos, nota-se que os sujeitos com melhores escores nas tarefas de compreensão apresentaram menor número de substituições; já sujeitos com desempenho abaixo do esperado também apresentaram maior ocorrência de palavras substituídas. O esclarecimento dessa correlação vai além de diferenciar, na pré-escola, os alunos “bons” dos “ruins”, pois, como já visto, a habilidade vocabular anda ao lado

da habilidade em compreender durante todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sénéchal e LeFevre (2002) referem que é fundamental realizar investimentos em estratégias de desenvolvimento do vocabulário e em instrumentos que permitam a sua avaliação devido a forte relação preditiva entre o conhecimento do vocabulário em idade pré-escolar e a capacidade de leitura. Também, Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004) ressaltam que as habilidades das crianças pré-escolares e em início de alfabetização mais fortemente correlacionadas com leitura e escrita foram as relacionadas à aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e seqüenciamento.

Da mesma forma, Reis, Vicente, Leal e Abreu-Lima (2007) lembram que as palavras arquivadas na memória sofrem mudanças estruturais durante todo o período pré-escolar, sendo que o tipo de organização estrutural das palavras no léxico mental constitui um importante preditor das capacidades de processamento de palavras faladas, da consciência fonológica e da própria capacidade de leitura. Essa mudança pode ser evidenciada através dos processos de substituições realizados pela criança, que vão se aprimorando conforme o sujeito se desenvolve. Ao mesmo tempo, a forma de utilização das palavras vai se aperfeiçoando e reflete na capacidade de compreender.

7 Conclusão

O presente estudo buscou um perfil do desenvolvimento semântico, da conceituação, e da compreensão de história por crianças da faixa etária de cinco e seis anos de idade. A proposta dessa pesquisa envolveu a utilização do teste formal ABFW – Vocabulário (BEFILLI-LOPES, 2004) e do modelo de investigação da compreensão de história ouvida de Brandão e Spinillo (1998), acrescido de atividades com figuras como visto no estudo de Silva e Spinillo (2000). A partir da análise dessas avaliações, pode-se concluir que avaliar o desenvolvimento semântico, da conceituação, exige critérios coerentes, principalmente quando se utilizam testes formais; também, que a observação do processo de compreensão demanda mais de um instrumento de avaliação, conforme defendem Farr e Carey (1986) e Brandão e Spinillo (1998).

A partir da literatura analisada, entende-se que a linguagem começa como uma forma necessária de comunicação entre a criança e os sujeitos à sua volta para, somente depois, passar a ter um caráter intencional (VIGOTSKY, 1998). As experiências desde o nascimento vão servindo de base para o crescimento, não só biológico, mas também lingüístico da criança com desenvolvimento típico (ZORZI, 2002). Ao longo do tempo, as palavras e os conceitos vão se aprimorando, conforme as oportunidades e vivências do sujeito, influenciando o seu entendimento do mundo. O desenvolvimento lexical vai refletir essas relações, não só em tamanho (número de palavras), mas também em formas de uso delas pelas crianças, ou seja, as ligações entre as informações. A nomeação de objetos envolve o domínio dessas ligações, sendo que os erros apresentados pelos sujeitos refletem as estratégias usadas quando o atributo lexical correto é desconhecido (SIM-SIM, 2004).

Os conceitos são mediados pelas experiências; codificados em formas de categorias organizadas como esquemas. O reconhecimento de fatos e objetos leva à antecipação de eventos, evidenciando esses esquemas “genéricos” já engramados por meio das experiências (SMITH, 1989). De certa forma, examinar a compreensão é uma tentativa de verificar como esses esquemas estão estabelecidos, utilizando, para isso, estratégias como tarefas para a explicitação desses pelo sujeito; então, o que pode ser medido e avaliado é o comportamento do indivíduo frente a essas atividades (FARR e CAREY, 1986). Em vista disso, além de verificar o desenvolvimento semântico, da conceituação, das crianças de cinco e seis anos, a proposta desse estudo envolveu mais de uma forma de verificação da sua compreensão. Com três tarefas distintas, investigou-se o desempenho dos sujeitos pesquisados envolvendo diferentes aspectos de abrangência, correlacionando os resultados.

O teste ABFW – Vocabulário (BEFI-LOPES, 2004) foi utilizado para observar o grau de desenvolvimento semântico, da conceituação, das crianças de quatro a seis anos de idade; porém, nessa pesquisa, a amostra foi composta por sujeitos da faixa etária de cinco (5:0 a 5:6) e de seis anos (6:0 a 6:6), separada conforme os critérios desse teste.

Concluiu-se que os testes formais são úteis, especialmente para a pesquisa científica, mas apresentam limitações, pois investigar aspectos tão complexos como o desenvolvimento semântico envolve muitos cuidados. É importante analisar os tipos de vocábulos investigados e a forma como são utilizados na comunidade de falantes pesquisada. Além disso, a maneira como são constituídas as figuras do teste, formas e cores utilizadas, influenciam diretamente no desempenho dos sujeitos. Então, é necessário ser coerente na avaliação, levando em conta aspectos importantes como forma de apresentação e tipo de substituição realizados pelo sujeito.

A análise das respostas das crianças ao teste foi válida, mesmo observando alguns aspectos limitadores, pois foi possível verificar que os sujeitos mais velhos apresentaram, de forma geral, melhor desempenho do que os sujeitos mais novos. A correlação positiva entre o número de substituições realizadas e a idade das crianças estudadas confirma esse fator; esse resultado está de acordo com os achados de Hage e Pereira (2006) e Befi-Lopes, Gândara e Felisbino (2006)

A forma como a criança se comunica com os que estão à sua volta inclui o conhecimento semântico e a maneira como ela trata as informações para compreendê-las. Assim, na investigação do processo compreensivo da criança pré-escolar, propôs-se a utilização de três tarefas distintas, conforme Brandão e Spinillo (1998), a fim de analisar diferentes mecanismos cognitivos e lingüísticos.

Os resultados encontrados reforçam essa idéia, mostrando que há correlação positiva entre os resultados das três tarefas de compreensão de história ouvida, sendo a mais evidente a estabelecida entre os escores das perguntas inferenciais e da ordenação e justificativa da ordem dada. As três atividades envolvem desafios cognitivos diferentes, pois responder a perguntas requer selecionar verbalmente partes do texto de forma mais pontual e específica. Já, organizar as figuras, justificando essa ordem, demanda relacionar as imagens com a recordação da história, ou seja, demonstra o esquema global da narrativa, a forma dada ao texto pelo sujeito.

Na tarefa de seleção e retirada de figuras da história, mesmo evidenciando-se uma correlação positiva mais baixa com as outras tarefas, percebeu-se que através dessa atividade é possível analisar a recordação dos fatos da história e a discriminação entre fatos explícitos e

implícitos. Tais fatores são relevantes para a constatação da compreensão do indivíduo, porém ainda há a necessidade de aperfeiçoar os critérios de avaliação a fim de ampliar a exatidão e a discriminação dos diferentes comportamentos dos sujeitos estudados. Dessa forma, faz-se necessário realizar uma melhor estruturação das formas de análise da justificativa nessa tarefa.

Os resultados encontrados nesse estudo corroboram para os achados de Brandão e Spinillo (1998) quanto aos níveis de dificuldade dos sujeitos na compreensão de partes do texto narrativo e progressão com a idade, sendo que essa pesquisa envolveu crianças da faixa etária de cinco, 5:0 a 5:6, e de seis anos, 6:0 a 6:6. Na primeira tarefa proposta, perguntas inferenciais, observou-se que todos os sujeitos apresentaram mais facilidade na parte inicial da história, referente à situação-problema; entretanto, os sujeitos mais novos, com cinco anos, apresentaram mais dificuldades nas partes relacionadas à resolução do problema e à consequência/conclusão do que os sujeitos mais velhos, com seis anos.

A idade, porém, na segunda tarefa, escolha e retirada de figuras referentes à história, e na terceira tarefa, ordenação e justificativa da ordem dada, não foi um fator diferenciador, pois os melhores resultados foram obtidos tanto pelos sujeitos mais velhos quanto pelos sujeitos mais novos. Entretanto, as crianças de seis anos perceberam melhor a figura VII, que exigia maior atenção e relação com os episódios da história, assim como obtiveram índices mais próximos do esperado do que as crianças de cinco anos. De maneira geral, observou-se uma progressão com idade no desempenho dos sujeitos nas três tarefas de compreensão, mas de forma bem específica, pois a diferença de seis meses de idade entre os sujeitos pesquisados pode ter sido a causa da menor visibilidade da variação desse desempenho.

A correlação positiva encontrada entre as tarefas propostas para avaliar a compreensão de história ouvida, confirmou a importância de usar mais de um teste para esse fim; conforme propõem Brandão e Spinillo (1998). Também, o número de substituições das crianças em teste de vocabulário e os escores delas nas tarefas de compreensão demonstraram ter correlação positiva; revelando que essas habilidades estão associadas como previsto na quarta hipótese.

Na literatura pesquisada, encontraram-se poucos estudos envolvendo o desenvolvimento semântico e a compreensão de crianças pré-escolares. Para tanto, os resultados dessa pesquisa contribuem para o melhor entendimento dos aspectos estudados e estimula a continuação dessa investigação, visto que é de extrema importância para a avaliação e ensino desses sujeitos. Esse trabalho buscou também verificar um perfil de desenvolvimento das crianças da faixa etária de cinco e seis anos, além de abrir a possibilidade de aprimorar o uso dos testes, tanto para verificação de vocabulário expressivo,

quanto de compreensão de história ouvida pela criança. Sugere-se, ainda, a verificação mais detalhada dos aspectos estudados, envolvendo uma amostra maior de crianças e maior variação de idade.

Por fim, essa pesquisa mostrou ser importante para cooperar com o crescimento intelectual da pesquisadora, como fonoaudióloga, pois prevenir, diagnosticar e tratar atrasos e desvios de linguagem em crianças pré-escolares começa com a investigação do que se pode esperar delas. Além disso, acrescentou nos conhecimentos sobre a lingüística, base para o entendimento das línguas e dos comportamentos lingüísticos.

Concluiu-se, ainda, que é preciso uma soma de fatores para conhecer o indivíduo, ou seja, ter o olhar para além dos testes padronizados e de critérios rígidos; esses são importantes, mas não abrangem totalmente processos tão complexos como o desenvolvimento semântico e a compreensão das crianças.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Victor M. (org) **Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil**. São Paulo: Editora Santos. 2003

AIMARD, Paule. **O surgimento da linguagem na criança**. Tradução de: Claudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANDERSON, John Robert. **Aprendizagem e memória: uma abordagem integrada**. Tradução de: Juliana A. Saad; revisão técnica Nei Calvano. Rio de Janeiro: LTC, 2ªed., 2005.

ANDRADE, Cláudia Regina Furquim; BEFI-LOPES, Débora Maria; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; WERTZNER, Haydée Fiszbein **ABFW – Teste de linguagem: nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática**. 2ª ed. rev. ampl. e atual. Barueri, SP: Pró-Fono, 2004.

BARRET, Martyn. Desenvolvimento lexical inicial. *In*: FLETCHER, Paul e MacWHINNEY, Brian (orgs.) **Compêndio da linguagem da criança**. Tradução de: Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, cap 13: pág. 299-321

BASÍLIO, Carmem Silva; PUCCINI, Rosana Fiorini; SILVA, Edina Mariko Koga da; PEDROMÔNICO, Márcia Regina Marcondes. Condições de vida e vocabulário receptivo em crianças de dois a cinco anos. **Rev. Saúde Pública**. vol. 39, nº 5: 2005; pg 725-30.

BASTOS, Juliana Câmara; RAMOS, Ana Paula Fadanelli; MARQUES, Jair. **Estudo do vocabulário infantil: limitações das metodologias tradicionais de coleta**. *Rev. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v.9, nº1, jan-mar, 2004, p. 1-9.

BATES, Elizabeth; DALE, Philip S.; THAL, Donna. Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. *In*: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da linguagem da criança**. Trad.: Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, cap 4: pág 87-130

BEFI-LOPES, Débora Maria; **Aspectos da competência e do desempenho lexicais em crianças entre 4:0 e 6:6 anos, com padrões de desenvolvimento normal da linguagem e com alterações articulatórias**. [Tese de Doutorado] Universidade de São Paulo – Lingüística. São Paulo: SP, 1997.

- BEFI-LOPES, Débora Maria. Vocabulário. *In*: ANDRADE, Claudia Regina Furquim de; BEFI-LOPES, Débora Maria; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; WERTZNER, Haydée Fiszbein. **ABFW – Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática**. Carapicuíba (SP): Pró-Fono; 2004. Cap. 2; p. 41- 60.
- BEFI-LOPES, Débora Maria; BENTO, Ana Carolina Paiva; PERISSINOTO, Jacy. Narration of stories by children with specific language impairment. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. vol 20, nº 2, abr-jun, 2008: pág. 93-98.
- BEFI-LOPES, Debora Maria; GÂNDARA, Juliana Perina; FELISBINO, Fabiola da Silveira. Categorização semântica e aquisição lexical: Desempenho de crianças com alteração do Desenvolvimento da linguagem. **Revista CEFAC**, São Paulo, vol 8, nº 2, pág. 155-61, abr-jun, 2006.
- BETELI, Vivian César. **Acompanhamento do desenvolvimento infantil em creches**. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo: SP, 2006.
- BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 18 n. 1, Jan- Abr 2002, pág. 63-73.
- BLOOM, Paul. **First words: how children learn the meanings of words**. Cambridge, MA: The MIT Press. 2000.
- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádía Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicol. Reflex. Crit.** , Porto Alegre, v. 16, n. 2, 2003 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000200013&lng=&nrm=iso Acesso em: 11/10/2007
- BRANDÃO, Alina Carolina Perusi; SPINILLO, Alina Galvão. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre. Vol 11 nº 2, 1998: pág. 253-272.
- BRANDÃO, Alina Carolina Perusi; SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**. vol. 6, nº 1, 2001, pág. 51-62.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol 16, nº 3; 2003: pág. 525-535

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. **British Journal of Developmental Psychology**. Vol. 14, 1996: pág. 187-201.

CELIA, Luciana dos Santos (org). **Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos): um olhar multidisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CLARK, Eve V. **The lexicon in acquisition**. Cambridge studies in linguistics: 65. 1993.

CLARK, Eve V. Oferta do adulto, inferência da criança e apreensão: Prolegômenos a uma descrição da aquisição lexical. **Letras de Hoje**, nº 122. Porto Alegre: EDIPUCRS, Dez, 2000. pág. 33-54.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMAROTA, Martín. **Aula da disciplina de Neuropsicologia da Memória**. 22 de novembro de 2007.

DUNN, Loyd M.; DUNN, Leota M. **Peabody Picture Vocabulary Test—Revised**. Circle Pines, MN: American Guidance Services, 1981.

FARR, Roger; CAREY, Robert. **Reading: What can be measured?** Newark: IRA, 2ª ed. 1986

FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Claudia. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol 17, nº 1. 2004, pág. 83-94.

FORBES, James N; POULIN-DUBOIS, Diane. Representational change in young children's understanding of familiar verb meaning. **Journal Child Language**. 1997; vol. 24, nº 2; pág. 389-406.

GAZZANIGA, Michael S; HEATHERTON, Todd F. **Ciência Psicológica - Mente, Cérebro e Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005

GAZZANIGA, Michael S; IVRY, Richard B; MANGUN, George R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Tradução de: Angélica Rosat Consiglio et al. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GRÉGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette (Orgs). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Tradução: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGE, Simone R. de Vasconcellos; PEREIRA, Mariana Blecha. Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. **Rev CEFAC**, São Paulo, v.8, n.4, 419-28, out-dez, 2006.

HAGE, Simone R. de Vasconcellos; RESEGUE, Marta M.; VIVEIROS, Daniele Cristina S.; PACHECO, Elaine F. Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), vol 19, nº 1, jan.-abr. 2007: pág. 49-58

HARGRAVE, Anne C. SÉNÉCHAL, Monique. A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading. **Early Childhood Research Quarterly**, 15, No. 1, 2000; 75–90

HOFF, Erika; NAIGLES, Letitia. **How children use input to acquire a lexicon**. *Child Dev.* 2002; 73(2):418-33.

IRWIN, Judith. **Teaching Reading Comprehension Processes**. Prentice Hall. 1986

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JAKUBOVICZ, Regina. **Afasia Infantil**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

LAW, James. **Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução: Diana M. Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACIAS, Dina Rodrigues. **A aquisição e o desenvolvimento vocabular na criança de quatro anos**. Instituto Politécnico de Bragança. Portugal, 2002. Disponível em: <http://www.ipb.pt> Acesso em: 20 de julho de 07.

MAR, Raymond A. The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. **Neuropsychologia**. Vol 42, nº 10, 2004, Pág. 1414-1434

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O processo inferencial na compreensão de textos. Relatório Técnico-Científico (CNPq), 1989. *In*: BRANDÃO, Alina Carolina Perusi; SPINILLO, Alina Galvão. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre. Vol 11 nº 2, 1998: pág. 253-272.

MORAIS, José. **A Arte de Ler**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MOURA, M. L. S.; SABOYA, M. J. F. **Manual de aplicação do teste de competência em leitura para primeira série**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1981

NAGY, Willian E.; HERMAN, Patrícia A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. *In*: MCKEOWN, Margaret. G.; CURTIS, Mary. E. (Orgs.), **The nature of vocabulary acquisition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1988.

PARENTE, Sonia Maria B. A. **Encontros com Sara Pain**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Maria da Paz; ALVES, Iraí Cristina B. O valor preditivo da avaliação psicológica para a alfabetização e o papel da pré-escola. **PSIC - Revista de Psicologia**. Vetor Editora, Vol. 3, nº. 2, 2002, pág. 82-94

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINEL, John P.J. **Biopsicologia**. Porto Alegre: Artmed, 5ª ed. 2005.

PINTO, Maria da Graça L. C. **Desenvolvimento e distúrbios da linguagem**. Portugal: Porto Editora, 1994.

POERSCH, José Marcelino. A construção do signo verbal na visão conexionista *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter (org). **Cadernos de Pesquisas em Lingüística**, Porto Alegre, v.1, nº 1, ago, 2005. pág. 105-7.

POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana (Orgs). **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007

POPPOVIC, Ana Maria, **Teste Metropolitano de Prontidão (TMP)- Forma R**. 1966

REIS, Claudia S.; VICENTE, Selene G.; LEAL, Tereza; ABREU-LIMA, Isabel. **Caracterização do vocabulário produtivo de crianças de três anos de idade: Contributo Experimental**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto. 2007. Disponível em: <http://ciane.i.esept.pt/cd/05.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2007

ROAZZI, Antonio; LEAL, Telma Ferraz. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.77, n.187, Brasília, 1996: set./dez, pág. 565-601.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C.; AMORIN, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol. 13, nº 002, Porto Alegre, 2000: pág. 2-19.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos e JOLY, Maria Cristina R. Azevedo. Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. **Psicologia escolar. Educação**, vol.1, nº1, 1996, pág. 39-44.

SCHEUER, Claudia I. Memória e linguagem. *In*: FERREIRA, Leslie P.; BEFI-LOPES, Débora M.; LIMONGI, Sueli. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. cap 72.

SCHWARTZ, James H.; JESSEL, Thomas M.; KANDEL, Eric R. **Princípios da Neurociência**. Manole, 2004

SÉNÉCHAL, Monique. The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. **Journal Child Language**. Vol. 24, 1997: pág. 123-138.

SÉNÉCHAL, Monique; LEFEVRE, Jo-Anne. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. **Child Development**, Volume 73, Issue 2, Mar 2002, Pg 445-460. Disponível em: www.blackwell-synergy.com. Acesso em: 10 de novembro de 2007.

SÉNÉCHAL, Monique; THOMAS, Eleanor; MONKER, Jo-Ann. Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 87, No. 2, 1995: pág. 218-229.

SIGOT, Ana Elisa G. A emergência de representações semânticas na leitura numa visão conexionista. In: POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana (Orgs). **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Maria E. Lins e; SPINILLO, Alina G. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 13, nº3, 2000: pg 337-350.

SIM-SIM, Inês. **Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento lingüístico das crianças portuguesas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª ed., 2004.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SPINILLO, Alina G.; MARTINS, Raul A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 10, nº 2, 1997: pág 1-24.

SPINILLO, Alina G.; SIMÕES, Patrícia U. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 13, nº 3, 2003: pág. 537-546

ZORZI, Jaime L. **A intervenção fonoaudiológica nas alterações da linguagem infantil**. Rio de Janeiro: Revinter, 2ªed., 2002.

ZORZI, Jaime L.; HAGE, Simone R. de Vasconcellos. **PROC – Protocolo de Observação Comportamental: Avaliação de Linguagem e Aspectos Cognitivos Infantis**. São José dos Campos - SP: Pulso, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, Gordon. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola.
In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Tradução: Dayse
Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Vimos por meio desta apresentar a fonoaudióloga Queiti Carvalho - CRFa 8982, mestranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, presente na escola a fim de auxiliar professores, alunos e pais quanto a possíveis dúvidas referentes à aquisição da linguagem, dentre outros aspectos. Além disso, há o objetivo de desenvolver seu trabalho de dissertação voltado a estudar mais sobre o desenvolvimento lingüístico da criança.

Para tanto, é necessário que os senhores pais estejam informados sobre o estudo que será realizado, seus objetivos, justificativa e método:

Título: “Desenvolvimento semântico e compreensão de história de crianças de cinco e seis anos.”

Objetivos: Esta pesquisa propõe-se a examinar o desenvolvimento semântico de crianças através de teste composto por figuras, além de analisar a compreensão delas a partir de tarefas envolvendo uma história infantil. O desempenho obtido por cada criança, para os dois aspectos, será analisado e relacionado com os demais. Também, será comparado o resultado global dos dois grupos de crianças (cinco e seis anos). Pretende-se verificar se há relação entre o desenvolvimento semântico, da conceituação, e o desempenho em tarefas de compreensão de história ouvida.

Justificativa: Investigar o desenvolvimento semântico infantil compreende, basicamente, abordar dois processos básicos da linguagem: a produção e a compreensão. Quanto à produção, o conteúdo da linguagem é expresso mediante elementos formais: seleção de palavras adequadas que exprimem conceitos, etc, dentro de categorias (animais, alimentos, etc.). Já no plano da compreensão, analisa-se o conhecimento das palavras a partir do uso delas, das relações entre elas e entre os acontecimentos.

Procedimentos: Os responsáveis pelas crianças serão informados sobre o presente estudo, sendo solicitado a autorização delas a partir da assinatura deste termo de consentimento livre e esclarecido, dando ciência de que a participação será inteiramente voluntária.

A pesquisa envolve dois instrumentos: teste de vocabulário, composto por figuras divididas em categorias de palavras; e, teste de compreensão, que compreende leitura oral de

história infantil, figuras e perguntas referentes à história. Cada aluno será testado individualmente, sendo que os resultados das avaliações realizadas (gravações, questionários e protocolos) serão armazenados num banco de dados, sob responsabilidade da pesquisadora, sem identificação completa dos sujeitos. Além disso, os pais receberão um questionário quanto a hábitos diários sobre leitura a fim de verificar o interesse do aluno em material escrito.

Mediante os esclarecimentos recebidos, eu, abaixo assinado, responsável por (nome da criança).....concordo que ela(e) participe do estudo, seguindo os procedimentos propostos. Afirmando que estou ciente de que os dados desta pesquisa serão divulgados em meio científico, sem identificação dos participantes, mantendo-se suas identidades em sigilo.

São Leopoldo,de.....de 2008

Nome e Assinatura

Para maiores informações

Pesquisadora responsável:

Fonoaudióloga Queiti Carvalho - CRFa 8982

Telefones: (51) 35921307; (51) 81435382

E-mail : queitic@yahoo.com.br

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE APLICAÇÃO DAS TAREFAS DE COMPREENSÃO DE HISTÓRIA (Construído por Clarice Wolff e Queiti Carvalho com base no trabalho de Brandão e Spinillo, 1998)

1. Comportamento da criança durante a leitura:

- () A. atento
 () A-D. inicialmente atento e depois menos atento
 () D-A. inicialmente desatento e depois mais atento
 () D. desatento

Obs: _____

2. Questões:

Perguntas	Respostas	Classificação - tipo
1 Qual o problema da flor?		I II III
2 O que ela mais queria?		I II III
3 Quem resolveu o problema da flor?		I II III
4 O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?		I II III
5 Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?		I II III
6 Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?		I II III
7 O que fez as sementes crescerem tão rápido?		I II III
8 Por que a flor ficou feliz no final da história?		I II III

3. Figuras:

3.1 Apresentar todas as figuras: Quais figuras não são da história? (circule as escolhidas pela criança)

I II III IV V VI VII

Por que foram retiradas (Justificativa): _____

Obs: _____
 Classificação da justificativa da criança para as figuras retiradas: Tipo: _____

3.2 Apresentar as cinco figuras da história: Qual a ordem que elas aparecem na história? Qual vem primeiro? Qual vem depois?

Anotar a ordem dada pela criança: _____

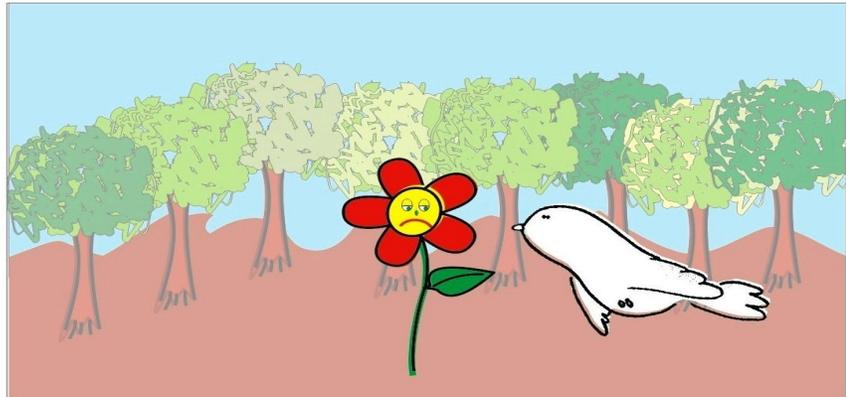
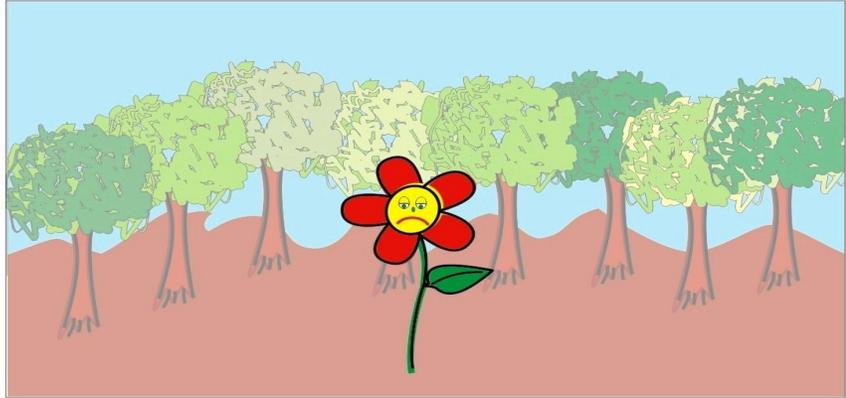
Por que é está a ordem? (Justificativa) _____

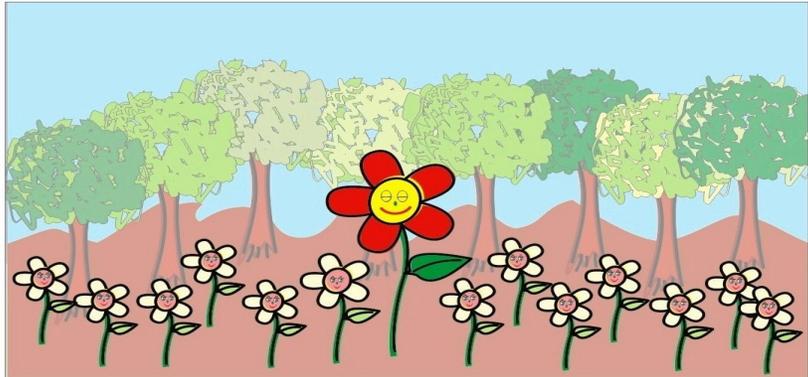
Obs: _____
 Classificação da ordem e da justificativa da criança: Tipo: _____

APÊNDICE C – FIGURAS DA HISTÓRIA “A FLOR E O PASSARINHO”

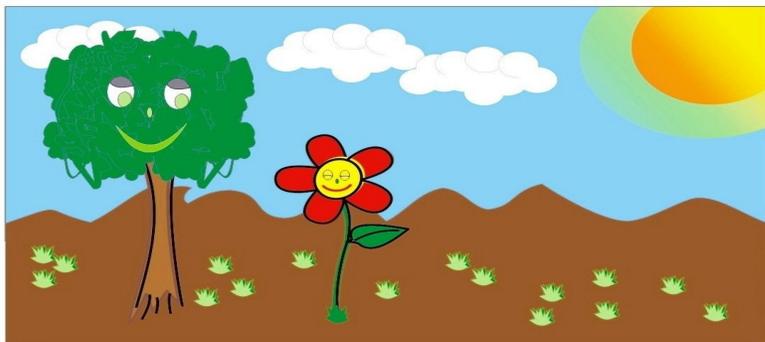
(Figuras criadas por Clarice L. Wolff, Queiti Carvalho e Jonas Rodrigues Saraiva).

Figuras da história (I, II, III, IV e V):





Figuras Sobressalentes (VI e VII):



APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DAS OCORRÊNCIAS DE SUBSTITUIÇÕES

Campo conceitual	Ocorrência		PS realizado pela criança
	Turma A	Turma B	
Vestuário			
Bota	2	1	Sapato
Casaco	2	1	Camiseta
	1	1	Camisa
	1	2	Jaqueta
	3	1	Roupa
	-	1	Roupa de soldado
Vestido	1	1	Saia
Boné	3	1	Chapéu
Calça	-	-	-
Pijama	2	-	Camiseta e calça
	-	2	Calça e camisa
	1	-	Camisa
	2	-	Roupa
Camisa	3	-	Pijama
	3	6	Camiseta
	1	-	Roupa
	2	1	Blusa
	1	-	Blusa comprida
	2	1	Jaqueta
	3	5	Casaco
Tênis	3	2	Sapato
	-	1	Calçado
	1	-	Sapato de ir na escola
	1	-	Sapato colorido
Sapato	1	1	Tênis
	1	-	Bota
Bolsa	-	1	Mochila
Passarinho	1	-	Falcão
Coruja	1	-	Piu-piu
	1	2	Passarinho
Pintinho	2	1	Passarinho
	1	-	Passarinho bebê
	5	3	Piu-piu
Vaca	2	3	Boi
	1	-	Porco
Cachorro	-	-	-
Pato	1	-	Pássaro
	1	-	Passarinho
	1	-	Coisa q. fica na água
Galinha	1	-	Marido da galinha
	-	3	Galo
Cavalo	-	-	-
Porco	1	1	Boi
Galo	7	6	Galinha
	1	-	Corococó
Urso	1	-	Leão
	1	-	Gigante

Elefante	1	-	Mamute
Leão	2	-	Onça
	4	3	Tigre
Coelho	-	-	-
Queijo	-	1	Sanduíche
Ovo	-	-	-
Carne	2	-	Pedra
	1	-	Chocolate
	1	-	Bife
	1	-	Salame
	2	-	Montanha
	1	-	De corta carne
Salada	6	2	Comida
	1	-	Almoço
	1	-	Prato c/ bastante comida
	1	-	Prato
	1	-	Tomate
	-	-	Verduras
Sanduíche	2	2	Hambúrguer
	2	1	Xis
	1	2	Cachorro-quente
	1	-	Mostarda e pão
	1	-	Pão c/ queijo e alface
	2	-	Pão
Sopa	2	-	Comida
	-	1	Mingau
	-	1	Papinha
	1	2	Feijão
Macarrão	11	10	Massa
	1	-	Massa com molho
	-	1	Macarronada
	2	-	Miojo
	1	-	Sopa diferente
	1	-	Massinha c/pimenta
	1	-	Polenta
	1	-	Queijo
Verdura	2	1	Salada
	7	8	Alface
	-	1	Brócolis
	-	1	Repolho
	2	-	Couve
	1	-	Ervilha
	1	-	Flor
	1	-	Árvore
	1	-	Melancia
Pipoca	-	-	-
Maçã	1	-	Fruta
Banana	-	-	-
Cenoura	1	-	O q.o coelho come

Cebola	3	-	Alho
	1	-	O gosto bom do feijão
Abacaxi	1	-	Coisa de comer de sobremesa
Melancia	-	-	-
Barco	-	-	-
Navio	6	2	Barco
	1	-	Barcão
	2	-	Barco grande
	-	1	Canoa
Viatura	5	5	Carro
	2	2	Polícia
	10	8	Carro de polícia
Carro	-	-	-
Helicóptero	1	4	Avião
Avião	1	-	Do mar
	-	1	Ave
Foguete	1	1	Avião
	1	-	Bomba
Caminhão	-	-	-
Bicicleta	-	-	-
Ônibus	1	-	Combi
Trem	-	-	-
Cama	-	-	-
Cadeira	-	-	-
Cômoda	1	-	Estante
	1	-	Bidê
	1	1	Móvel
	1	-	Balcão
	4	6	Armário
	1	-	Armário pequeno
	1	-	Roupeiro
	1	2	Guarda-roupa
	1	-	Prateleira
	1	3	Gaveta
	1	-	Coisa do quarto
	2	-	Negócio q. bota roupa
Ferro de passar	3	1	De passa roupa
	1	-	Negócio q. passa roupa
	4	1	Coisa de passa roupa
Tábua de passar	2	1	Cama de médico
	1	-	Cama de musculação
	1	-	Banquinho de ferro
	2	3	Mesa de passar
	6	3	De passa roupa
	3	2	De botar a roupa p/passar
	1	-	Sobe em cima
Abajur	6	5	Luz
	3	2	Lâmpada
	-	1	Luminária

	-	1	Lustre
	3	1	De ligar a luz
Geladeira	1	-	Frigider
Sofá	1	-	Banco
	-	1	Cadeira
Fogão	1	1	Forno
Mesa	-	-	-
Telefone	-	-	-
Privada	13	8	Vaso
	-	1	Vaso sanitário
	3	2	Banheiro
	-	2	Patente
	1	1	Onde faz xixi
Pia	1	-	Faz coco
	3	4	Banheiro
Xícara	3	1	Torneira
	1	-	Café
Garfo	-	-	Copo
Copo	-	-	-
Faca	-	-	-
Frigideira	9	9	-
	1	-	Panela
	1	-	De fritar ovo
	1	-	Faz ovo
	1	-	Panelinha
	1	-	Bandeja
	2	-	Faz omelete
Panela	1	-	Do fogão
Prato	-	-	-
Colher	-	-	-
Pente	-	1	-
Pasta de dente	2	-	Escova
	-	1	Pomada
	1	-	Creme
	1	-	De passa na escova
Toalha	1	-	Da escova de dente
	1	-	Negócio de pendurar toalha
Barbeiro	1	-	Bolsa
	10	2	Corta o cabelo
	4	7	Cabeleireiro
	1	1	Cortador de cabelo
Dentista	1	-	Corta o cabelo de homem
	4	3	Médico
	1	1	Médico
	1	-	Doutor
	1	-	Cuidador
Médico	1	-	Escova o dente
	1	-	Médico q.olha os dentes
Fazendeiro	3	2	Dentista
	2	4	Doutor
	5	1	Caubói
	1	-	Cuidador de vacas
	1	-	Lenhador
	-	1	Gáucho
	-	1	Capinero
	1	1	Da fazenda
1	-	Dono das coisas	
	3	1	Homem q.cuida dos bichos
	2	1	Homem da fazenda

Bombeiro	2	-	q. apaga o fogo
	1	-	Coloca água no fogo
	1	-	Soldado
	-	1	Pessoa
	1	-	Homem q.apaga o fogo
	1	-	Homem atirando água
Carteiro	1	1	Homem da carta
	3	1	Homem q entrega carta
	1	-	Coloca carta de bicicleta
	1	-	Q. dá carta
	1	-	Entrega cartão
	1	-	Vende cartão
Enfermeira	9	5	Médica
	1	3	Doutora
	1	1	Mulher do médico
	-	1	Mulher da ambulância
Guarda	5	4	Policial
	-	1	Azulzinho
	-	1	Juiz
	1	-	Apitador de jogo
	1	-	Apita o jogo
	1	1	Pára os carros
	1	2	O q.apita pros carros parar
	-	1	q. ensina
Professora	-	3	Menina
	-	3	Menina
Palhaço	1	-	q.faz palhaçada
Montanha	2	-	Gramma
	1	-	Monte de grama
	-	2	Areia
	-	1	Lomba
	1	1	Vulcão
	-	1	Torre
	1	-	Castelo
	1	-	Castelo de areia
	1	-	De onde dá pra ver tudo
	1	-	Cidade
	2	-	Morro
	Igreja	2	3
1		-	Casa de Jesus
1		-	Padre Réus
Sala de aula	12	7	Escola
	1	3	Colégio
	1	-	Aula
	1	-	Sala e quadro
Rua	2	-	Onde o carro passa
	1	-	Faixa de segurança
	1	-	Trânsito
	-	4	Cidade
	1	1	Pista
	2	1	Estrada
Prédio	1	-	Hotel
	1	-	Tem na cidade
	1	-	O mundo
	5	2	Apartamento
	-	1	Empresa
	-	1	Casa
	-	1	Cidade
-	1	Torre	

	1	-	Padre Réus
	1	1	Igreja
Cidade	7	5	Casas
	3	1	Monte de casas
	-	1	Apartamento
	1	-	Montanha
	1	-	Pessoas q.moram nas casas
	1	-	Carros
	2	2	Homem
Estátua	1	-	Senhor de pedra
	1	1	Homem de pedra
	1	-	Coisa q enfeita
	-	1	Caubói
	2	-	Soldado
	7	1	Jogo
Estádio	-	1	Campeonato
	5	7	Campo de futebol
	3	1	Campo
	1	2	Futebol
	1	1	Bar
Loja	1	-	Padaria
	-	1	Consultório
	-	2	Cabeleireiro
	-	1	Escola
	-	1	Restaurante
	-	1	Salão de beleza
	1	-	Sorveteria
	1	2	Mercado
	1	-	Onde comem
	1	-	Onde come lanche
	-	1	Lanchonete
	1	-	Onde corta o cabelo
	2	-	Pra comprar
	1	-	Trem
	Jardim	6	-
-		1	Rosas
2		-	Um monte de flor
1		-	Natureza
3		8	Flores
Floresta	4	3	Mato
	1	-	Arvores onde mora a cobra grande
	1	-	Onde tem elefante
	-	2	Selva
	4	1	Árvores
	1	-	Árvore e lobo mau
Rio	2	1	Mar
	1	-	Tem água
	2	2	Lago
	-	2	Riacho
	4	3	Água
Preto	-	-	-
Azul	1	-	Verde
	1	-	Cor do céu
Vermelho	5	7	Laranja
	1	-	Inter
Verde	1	-	Cor da folha
Amarelo	1	-	Cor do sol
Marrom	1	-	Castanho

	1	-	Roxo
Quadrado	1	-	Linha
	-	1	Triângulo
	1	-	Quadro
Círculo	5	2	Redondo
	9	1	Bola
	1	-	Bolinha
	1	-	Rodela
Triângulo	1	1	Quadrado
	1	3	Retângulo
	1	-	Montanha
	1	-	Forma de pirâmide
	2	-	Telhado
	2	-	Tem em cima da casa
	1	-	Seta
Retângulo	4	1	Quadrado
	1	-	Redondo
	1	-	Caixa
	1	-	Tijolo
	1	-	Tela de cinema
	1	-	O céu de noite
	1	-	Quadro
	1	-	TV desligada
	3	-	Porta
Casinha	1	1	Casa de cachorro
Tambor	1	-	Negócio q.toca
	2	1	Coisa de bater
	1	-	q.bate
	1	-	De cantar música
	2	1	Bateria
	1	-	Batedeira
	1	1	Pandeiro
	1	-	Pote de comida
Violão	1	-	Guitarra
	1	-	De cantar música
Corda	1	-	Pulseira
	1	-	De escutar música
	1	-	Coisa de doutora
	1	-	Fez movimento usual correto
Piano	1	-	Negócio q.toca
	1	-	De tocar música
	1	-	Teclado
	1	-	Hino
	1	-	Fez movimento usual correto
Robô	1	-	Homenzinho
	1	1	Boneco
Gangorra	1	-	Coisa da pracinha
Patins	5	4	Patinete
	2	-	Tênis de rodinha
	1	-	Carrinho
	1	-	Cadeira de rodas
	1	-	Cadeira do avião
	1	-	Cadeira
Escorregador	1	-	De escorregar
	1	-	De descer e subir
Balanço	1	-	Coisa q anda
Apito	1	-	Aspirador
	1	-	Assovio

ANEXOS

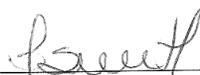
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prefeitura Municipal de São Leopoldo
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
COORDENADORIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BEM-ME-QUER
Rua Azambuja Fortuna, 152 – Fião – RS
Fone: 3592.3079

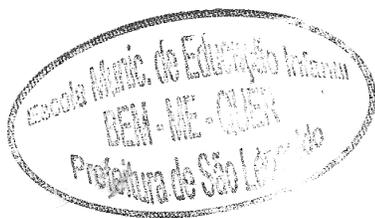
São Leopoldo, 12 de dezembro de 2007.

Autorizamos Queiti Carvalho a realizar pesquisa de levantamento de dados nesta instituição para o trabalho de conclusão do curso de mestrado do programa de pós-graduação em letras no 1º semestre de 2008.

Atenciosamente,



Graciela da Silva Mendes
Diretora



ANEXO B – INSTRUMENTO DE AMOSTRAGEM

✓ *Protocolo de entrevista inicial com os responsáveis:*
(dados retirados dos arquivos da escola)

Dados de identificação

Nome da criança: _____ D.N.: __/__/__ Idade: __a__m__d
 Endereço: _____ Bairro: _____
 Nome da Mãe: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____ Profissão: _____
 Nome do Pai: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____ Profissão: _____
 Situação do casal: _____ Reside com quem: _____
 Irmãos (nº): _____

Desenvolvimento da criança

Informações relevantes sobre a gravidez: _____

Informações relevantes sobre o parto: _____

Peso: _____ Comprimento: _____

Desenvolvimento da Linguagem:

Características: _____
 Dificuldades: _____
 Características pessoais: Como se relaciona com os outros: _____
 () faz amizades com facilidade () introvertido () independente () calmo () agressivo

Antecedentes Fisiopatológicos

() sarampo () rubéola () outras _____ febre alta ____ () desmaio
 () convulsão () mole () roxo () asma () bronquite () rinite
 () sinusite () faringites frequentes Hipertrofia () amígdalas () adenóide

Obs: _____

Audição: _____ Dores de ouvido: _____ Idade: _____

Otites: _____ Idade: _____ Cirurgias: _____

Outros profissionais: _____

Doenças na família: _____

Obs: _____

Conduta: _____

ANEXO C – ABFW: VOCABULÁRIO – PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTAS



ABFW - TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL
nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática



Capítulo 2 - Vocabulário Débora Maria Belfi-Lopes

ANEXO 1

Vocabulário. Protocolo de Registro de Respostas

Nome:	Idade:	Data Avaliação:
Data de Nascimento:		

Vestuário	DVU	ND	PS	Tipologia
bota				
casaco				
vestido				
boné				
calça				
pijama				
camisa				
tênis				
sapato				
bolsa				

Animais	DVU	ND	PS	Tipologia
passarinho				
coruja				
gato				
pintinho				
vaca				
cachorro				
pato				
galinha				
cavalo				
porco				
galo				
urso				
elefante				
leão				
coelho				

Alimentos	DVU	ND	PS	Tipologia
queijo				
ovo				
carne				
salada				
sanduíche				
sopa				
macarrão				
verdura				
pipoca				
maçã				
banana				
cenoura				
cebola				
abacaxi				
melancia				

Meios de Transporte	DVU	ND	PS	Tipologia
barco				
navio				
viatura				
carro				
helicóptero				
avião				
foguete				
caminhão				
bicicleta				
ônibus				
trem				



Móveis e Utensílios	DVU	ND	PS	Tipologia
cama				
cadeira				
cômoda				
ferro de passar				
tábua de passar				
abajur				
geladeira				
sofá				
fogão				
mesa				
telefone				
privada				
pia				
xicara				
garfo				
copo				
faca				
frigideira				
panela				
prato				
colher				
penete				
pasta de dente				
toalha				

Profissões	DVU	ND	PS	Tipologia
barbeiro				
dentista				
médico				
fazendeiro				
bombeiro				
carteiro				
enfermeira				
guarda				
professora				
palhaço				

Locais	DVU	ND	PS	Tipologia
montanha				
igreja				
sala de aula				
rua				
prédio				
cidade				
estátua				
estádio				
loja				
jardim				
floresta				
rio				

Formas e Cores	DVU	ND	PS	Tipologia
preto				
azul				
vermelho				
verde				
amarelo				
marrom				
quadrado				
círculo				
triângulo				
retângulo				

Brinquedos e Instrumentos Musicais	DVU	ND	PS	Tipologia
casinha				
tambor				
violão				
corda				
piano				
robô				
gangorra				
patins				
escorregador				
balança				
apito				

Referenciar este material como:

BEFL-LOPES, D. M. Vocabulário. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFL-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. rev. ampl. e atual. Barueri (SP): Pró-Fono, 2004. Cap. 2, Anexo 1. 1 CD Rom.

ANEXO D – ABFW: VOCABULÁRIO – TABELA DE SÍNTESE DE RESPOSTAS – ESPERADO/OBTIDO



ABFW - TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL
nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática



Capítulo 2 - Vocabulário Débora Maria Befi-Lopes

ANEXO 2

Vocabulário. Tabela Síntese de Respostas - Esperado/Obtido

Nome:			
Data de Nascimento:	Idade:	Data Avaliação:	

Campo Conceitual	Porcentagem DVU		Porcentagem ND		Porcentagem PS	
	E	O	E	O	E	O
vestuário						
animais						
alimentos						
meios de transporte						
móveis e utensílios						
profissões						
locais						
formas e cores						
brinquedos e instrumentos musicais						

Referenciar este material como:

BEFI-LOPES, D. M. Vocabulário. In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. 2. ed. rev. ampl. e atual. Barueri (SP): Pró-Fono, 2004. Cap. 2, Anexo 2. 1 CD Rom.

ANEXO E – HISTÓRIA “A FLOR E O PASSARINHO”
(BRANDÃO E SPINILLO, 1998)

A flor e o passarinho

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? perguntou o passarinho.

- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?

- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma idéia para acabar com sua tristeza. E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e, enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra.

Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.