

3

Metodologia

A avaliação de habilidades lingüísticas de crianças com e sem queixas de linguagem foi conduzida por meio de um conjunto de testes de compreensão (parte dos testes incluídos nos Módulos de Avaliação de Habilidades Lingüísticas já introduzidos), criados de acordo com o paradigma da identificação de imagens a partir de estímulos lingüísticos, tradicional no estudo psicolingüístico de base experimental da aquisição da linguagem e do desenvolvimento lingüístico.

A proposta do MABILIN foi definir uma curva de desempenho lingüístico normal com crianças de dois grupos sociais – de renda/escolaridade média/alta e de renda/escolaridade média/baixa, tendo em vista que variantes dialetais podem afetar o desempenho de crianças em determinadas construções lingüísticas assim como podem acarretar diferenças no grau de familiarização da criança com o tipo de tarefa utilizado (identificação de imagens em álbum de gravuras ou produção induzida por gravuras). O presente estudo vem contribuir para a padronização do teste no que refere ao grupo de baixa renda/escolaridade.

Neste capítulo, apresenta-se o número de participantes que participaram da pesquisa, tal como, o critério utilizado para a escolha e diagnóstico dessas crianças. O material de testagem é apresentado com vistas a uma melhor compreensão do material utilizado no desenvolvimento da pesquisa.

3.1

Participantes

Participaram (originalmente) da presente avaliação 30 crianças, sendo que 14 meninas e 5 meninos sem queixas de aprendizagem; e 7 meninos e 4 meninas com queixas de aprendizagem, sendo somadas posteriormente mais 4 crianças com queixas de aprendizagem, com vistas a ampliar a amostra em função dos resultados do teste de ToM, com será visto no capítulo 5. Buscou-se caracterizar um padrão de desenvolvimento normal com um grupo de crianças de 6-7 anos, falantes de português (PB), de baixa renda, com pais/responsáveis com educação

predominantemente fundamental, tal como as crianças com queixas de aprendizagem aqui investigadas.

A idade média do grupo de crianças sem queixas de aprendizagem é de 5 anos, 9 meses (M= 67,10 meses, sd= 5,59; e a idade média de crianças com queixas de aprendizagem é de 6-7 anos (M= 68,25 meses, sd= 6,20). Duas crianças com queixas de aprendizagem foram eliminadas do teste, pois demonstraram falta de atenção e entendimento nas tarefas a serem desenvolvidas.

Todas as crianças sem queixas de aprendizagem cursavam o ensino fundamental, educação infantil, na rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, situado na periferia de Brasília, na cidade satélite de Samambaia, DF. Tanto o grupo sem queixas de aprendizagem, como o com queixas de aprendizagem faziam parte do projeto inovador da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal de implantação do ensino fundamental de 9 anos, a partir de 2005).

Todas as crianças sem queixas de aprendizagem faziam parte da etapa I do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização)¹¹, e estudavam a cerca um ano no estabelecimento de ensino, CAIC – Ayrton Senna, Samambaia, Distrito Federal. Das crianças com queixas de aprendizagem 7 estudavam na mesma escola do grupo controle e 4, na escola classe 41, em Taguatinga Norte, cidade satélite da periferia de Brasília, Distrito Federal.

¹¹O BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) foi implementado primeiramente na cidade satélite de Ceilândia e, posteriormente, nas outras Regiões Administrativas do Distrito Federal. O objetivo geral do BIA é reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2005). Os objetivos específicos referem-se à organização do tempo e dos espaços escolares, à reestruturação do processo ensino-aprendizagem, à organização do currículo escolar, à sistematização do processo de alfabetização e à orientação da ação educativa do professor. O BIA compreende o atendimento às crianças de 6, 7, 8 anos, alocadas a turmas pelo critério da idade: 6 anos – etapa I; 7 anos – etapa II; 8 anos – etapa III. É importante salientar que na escola onde se desenvolveu a pesquisa crianças com idade média de 5 anos já estavam inseridas na etapa I. Sendo que, de acordo, com relato de professores e psicopedagogos a inserção de alunos nessa faixa etária é fato corriqueiro e comum, pois a demanda de pais que procuram o estabelecimento de ensino para matricular seus filhos é substancial. Nas primeiras semanas de aula é realizada a avaliação diagnóstica, para se conhecerem as habilidades e competências já adquiridas. Após esse período, os alunos são reagrupados. A avaliação diagnóstica das crianças, normalmente, não segue critérios ou parâmetros específicos para uma taxonomia mais efetiva e de confiança. Segundo os professores e psicopedagogos a ponderação principal dava-se pela questão etária, nada mais. Os alunos com idade acima de 8 anos são alocados na etapa III. Logo, formam-se turmas específicas para o atendimento daqueles que, após a avaliação diagnóstica, não demonstravam habilidades necessárias para seu enquadramento no que seria considerado a 3ª série do ensino fundamental. Deve-se observar que as avaliações psicopedagógicas citadas são genéricas, ou seja, não se explicitam as necessidades específicas para um diagnóstico mais preciso do que seria a dificuldade da criança.

As crianças com queixas de aprendizagem foram selecionadas a partir do diagnóstico dos professores e psicopedagogos e (exceto as duas eliminadas) apresentaram interesse pelas tarefas.

3.1.1

Critérios para a identificação de crianças com queixas de aprendizagem

Como foi visto no capítulo 2, o diagnóstico de crianças com DAp ainda é incerto. A escolha dos sujeitos para aplicação dos testes se deve ao fato de uma criteriosa seleção das crianças por professores da rede de ensino público do Distrito Federal, que acompanham o desenvolvimento educacional das crianças-alvo há cerca de dois anos. Neste estudo, as crianças com queixas de aprendizagem foram selecionadas por apresentarem, a partir, de avaliação clínica ou observação diária por parte de professores e psicopedagogos:

- Desempenho escolar inferior à média de alunos sem queixas de aprendizagem;
- Vocabulário de produção e reconhecimento de palavras limitado;
- Dificuldade em seguir instruções orais;
- Tendência de redução de enunciados orais;
- Dificuldades de ordem pragmática evidenciados por esclarecimento menos explícito de conteúdo para o ouvinte;
- Dificuldades em seguir instruções orais englobando processamento de referência.

Com isso, criou-se um grupo de crianças com queixas de aprendizagem, o qual foi comparado a um grupo controle sem queixas de aprendizagem. A avaliação das crianças selecionadas procedeu-se por meio do MABILIN – conjunto de testes concebidos à luz de resultados experimentais relativos ao DEL e de hipóteses relativas a possíveis fatores condicionantes de manifestações de um déficit lingüístico.

3.2

O material de testagem

O MABILIN (Módulos de Avaliação de Habilidades Lingüísticas) consiste em um instrumento de avaliação de habilidades lingüísticas de crianças, com o objetivo de identificar problemas no desenvolvimento lingüístico. O MABILIN reúne um conjunto de módulos de testes que focalizam diferentes domínios da língua (como sintaxe, morfossintaxe e léxico) em tarefas de produção e/ou de compreensão de enunciados verbais, com vistas a identificar as habilidades predominantemente afetadas – produção e/ou compreensão, e possíveis fontes de dificuldade para a criança no desempenho de tarefas eminentemente verbais.

Segundo Corrêa (2006), o desenvolvimento lingüístico pode ser comprometido de várias maneiras. Pode apresentar uma defasagem em relação ao desenvolvimento tido em média como normal, assim como pode apresentar um desvio dessa forma de desenvolvimento. O comprometimento pode ser exclusivo da produção assim como pode afetar a compreensão, quando esta se faz fundamentalmente dependente do processamento de relações gramaticais.

O material de testagem foi dividido em duas partes: habilidades relativas ao processamento sintático na compreensão de enunciados verbais, e habilidades de extrair do enunciado lingüístico informação de natureza morfossintática relativa a gênero e número requerida no processamento da concordância gramatical. As habilidades sintáticas das crianças foram testadas por meio do Módulo I do MABILIN. O material destinado à avaliação de habilidades morfossintáticas se inclui ao módulo II desse instrumento.

O MABILIN I foi aplicado durante as primeiras semanas do mês de setembro de 2007 em crianças sem e com queixas de aprendizagem, e o MABILIN II durante os meses de outubro e novembro de 2007.

3.2.1

O MABILIN

- **Organização**

O MABILIN avalia habilidades de compreensão concernentes a operações sintáticas (ou computacionais) comuns às línguas humanas, tal como são implementadas no PB (em função de suas propriedades sintáticas ou formais específicas).

O MABILIN I é dividido em 6 blocos de sentenças, que totalizam 48 pranchas: Bloco 1, sentenças ativas (simples); Bloco 2, sentenças passivas (simples); bloco 3, sentenças com coordenação; bloco 4, sentenças com orações relativas ramificadas à direita; bloco 5, sentenças com orações relativas encaixadas; e bloco 6, sentenças interrogativas (simples).

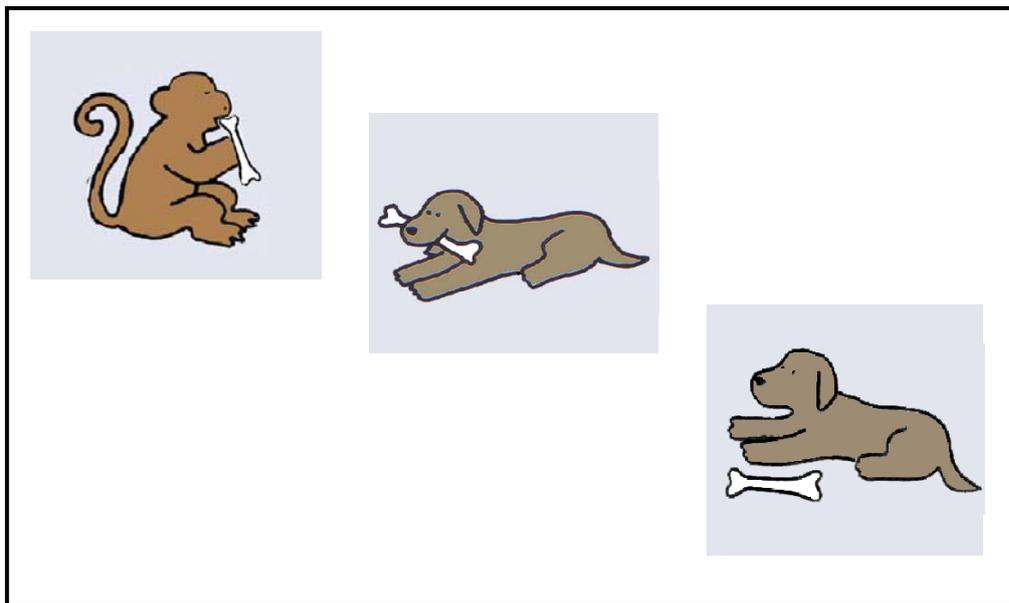
Apresentam-se abaixo exemplos de estímulos dos blocos utilizados nesta dissertação.

- Bloco 1: sentenças ativas simples6 pranchas;

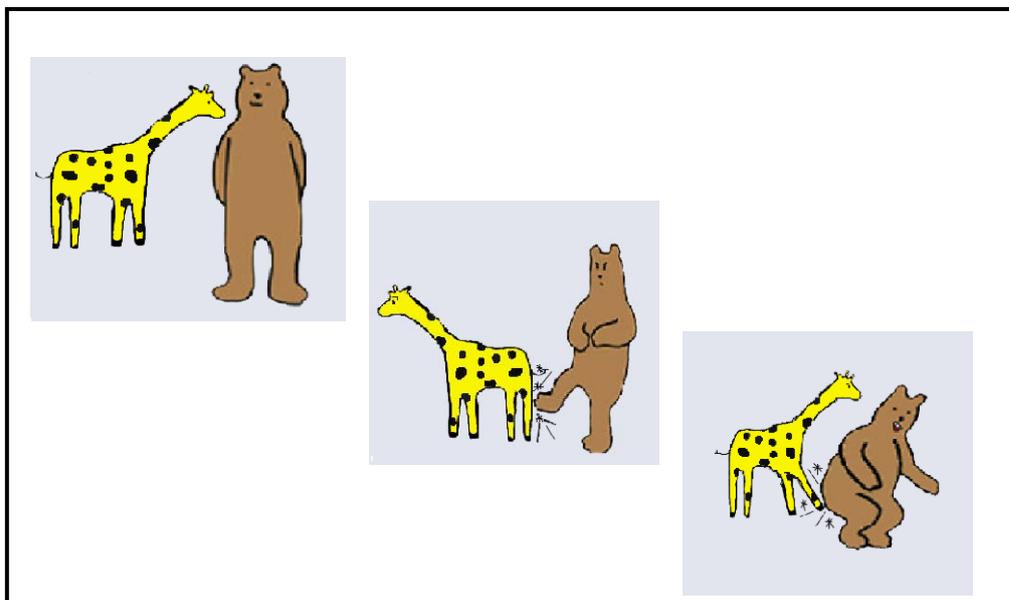
- As sentenças ativas simples são divididas em sentenças reversíveis e irreversíveis. Reversibilidade de papéis temáticos é um fator que afeta o desempenho lingüístico de crianças pequenas (2 e 3 anos) e pode afetar o desempenho lingüístico de crianças com dificuldades de linguagem (Bever, 1970; de Villiers e de Villiers, 1973).

Sentenças reversíveis compreendem aquelas em que o sujeito e o complemento possuem traço semântico [+ animado], portanto, ambos podem receber o papel temático de agente. As sentenças simples irreversíveis contêm o sujeito [+ animado] e o complemento [- animado], o complemento não pode, portanto, receber o papel temático de agente. Desse modo, a criança não poderia tomar o referente do DP (Determiner Phrase) complemento como referente do sujeito da sentença.

A – O cachorro roeu o osso. (*sentença simples tipo irreversível*) (figura 1).



B - A girafa machucou o urso. (*sentença simples tipo reversível*) (figura 2).



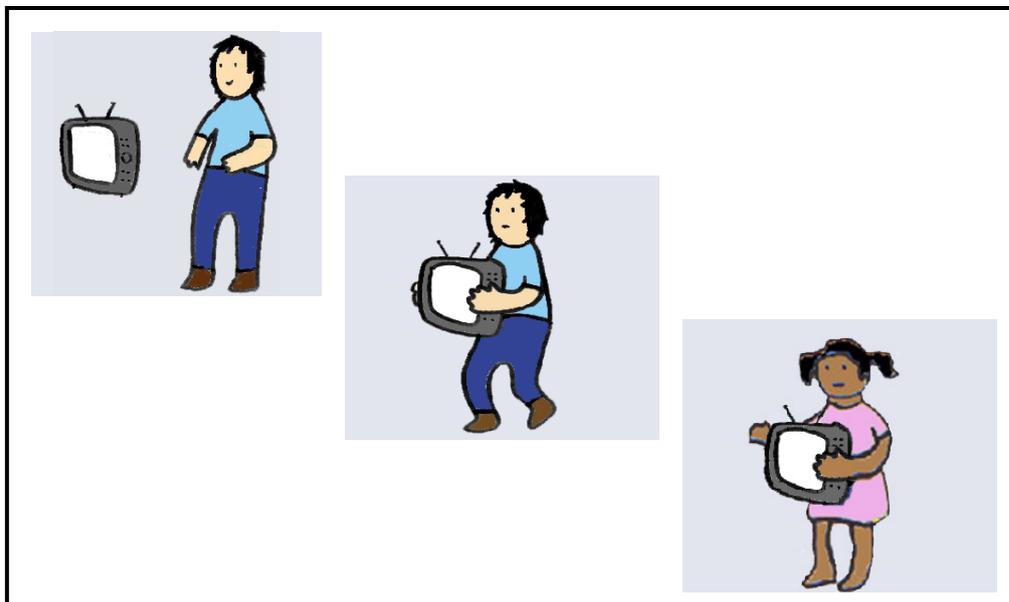
O bloco 1, particularmente as sentenças irreversíveis, constitui os estímulos mais simples de serem processados. Este caracteriza, portanto, o nível basal de processamento sintático. Caso a criança encontre dificuldade neste bloco, a testagem não prossegue. As sentenças desse bloco, além de se apresentarem com as computacionalmente mais simples são contrastadas com as passivas, do bloco 2, também variadas em função de reversibilidade.

- Bloco 2: Sentenças passivas.....9 pranchas;

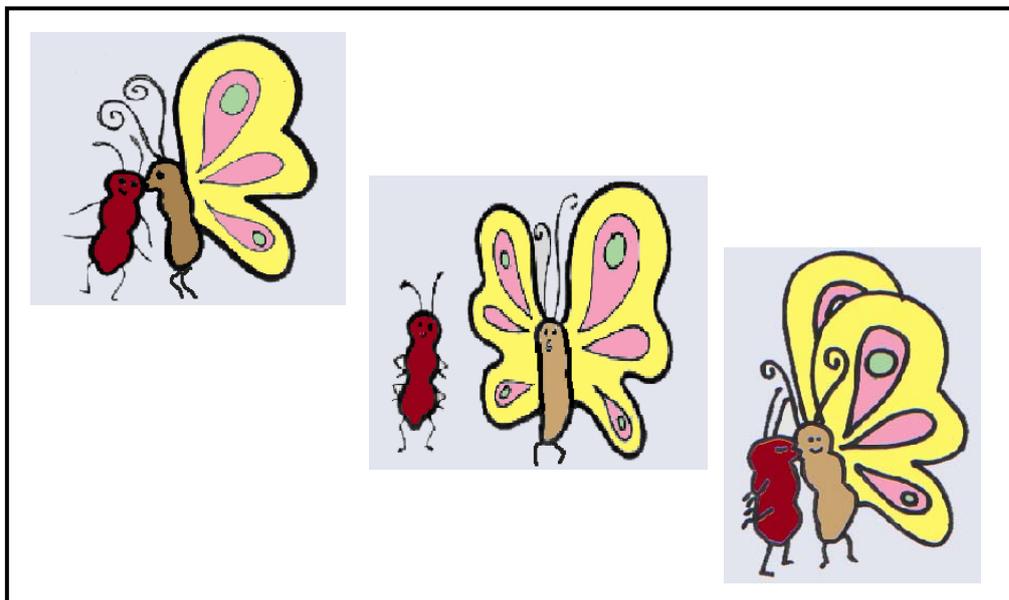
- As sentenças simples passivas caracterizam-se por apresentar um verbo auxiliar e o verbo principal no particípio. No MABILIN I as sentenças passivas simples foram divididas em passivas irreversíveis, passivas reversíveis com agente explícito e reversíveis sem agente.

É fato conhecido, na literatura em aquisição da linguagem, que sentenças na voz passiva apresentam demandas não totalmente satisfeitas até cerca dos 5 anos de idade, e que o efeito da reversibilidade de papéis temáticos é particularmente grande nesse caso (Bever, 1970; Sthoner & Nelson, 1974). Estratégias de compreensão que partem do pressuposto de que o primeiro elemento animado é o agente seriam utilizadas pela criança de modo a evitar a demanda imposta pelo processamento de um auxiliar e um particípio, que sinalizam ao ouvinte que o elemento que tem papel temático de tema ou paciente foi movido (por meio de operação sintática) para posição mais à esquerda na sentença. Esse tipo de demanda tem sido apontado como fonte de dificuldade para crianças DEL e pacientes com quadro de agramatismo (Balogh & Grodzinsky, 2000; Grodzinsky, 2003). Silveira (2002), por exemplo, reporta que sentenças na voz passiva apresentam considerável dificuldade para crianças DEL falantes de línguas como o inglês e o japonês. Há previsões de que sentenças passivas reversíveis apresentem mais problemas em crianças até cinco anos de idade. Em teste preliminar do MABILIN, a ausência de um agente explícito parece acarretar dificuldade no desempenho da tarefa. Não é claro, de antemão, qual seria o desempenho de crianças com queixas de aprendizagem, diante de passivas reversíveis e irreversíveis.

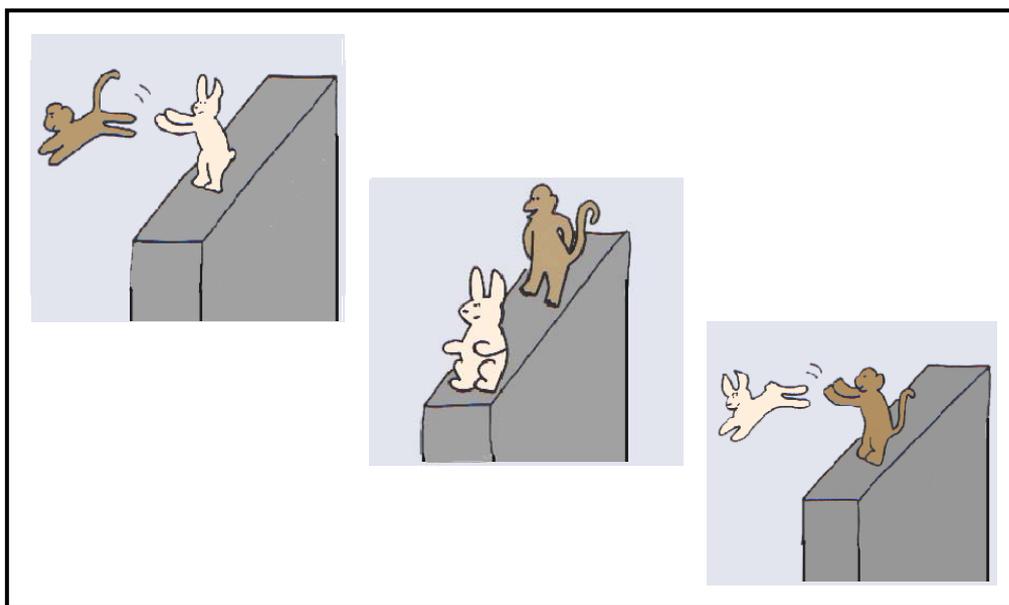
A - A televisão foi carregada pelo menino (*sentença passiva simples com agente irreversível*) (Figura 3).



B - A formiga foi beijada pela borboleta (*sentença passiva simples com agente reversível*) (figura 4).



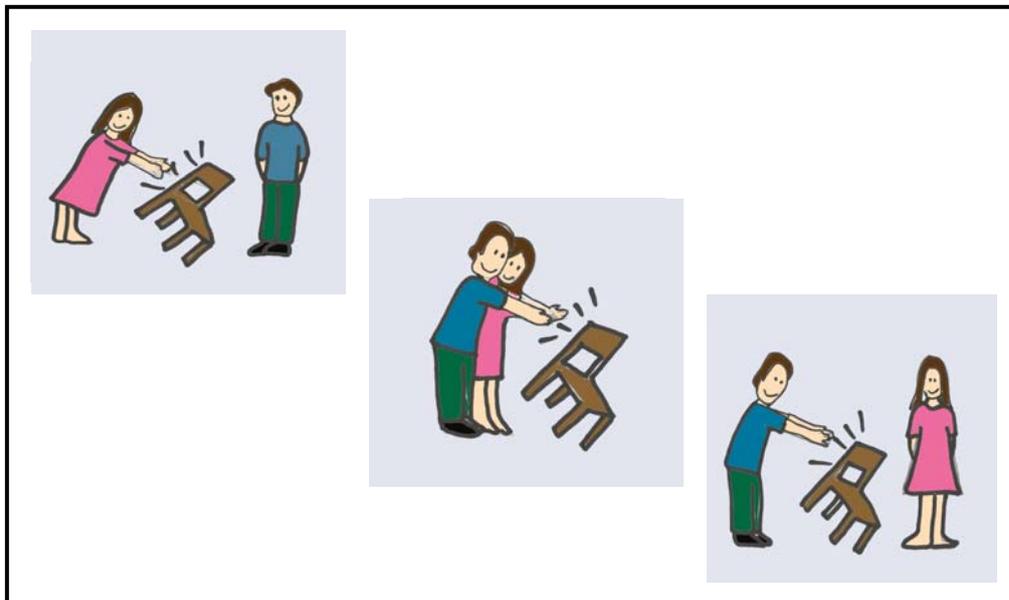
C - O coelho foi jogado do muro (*sentença passiva simples sem agente reversível*) (figura 5).



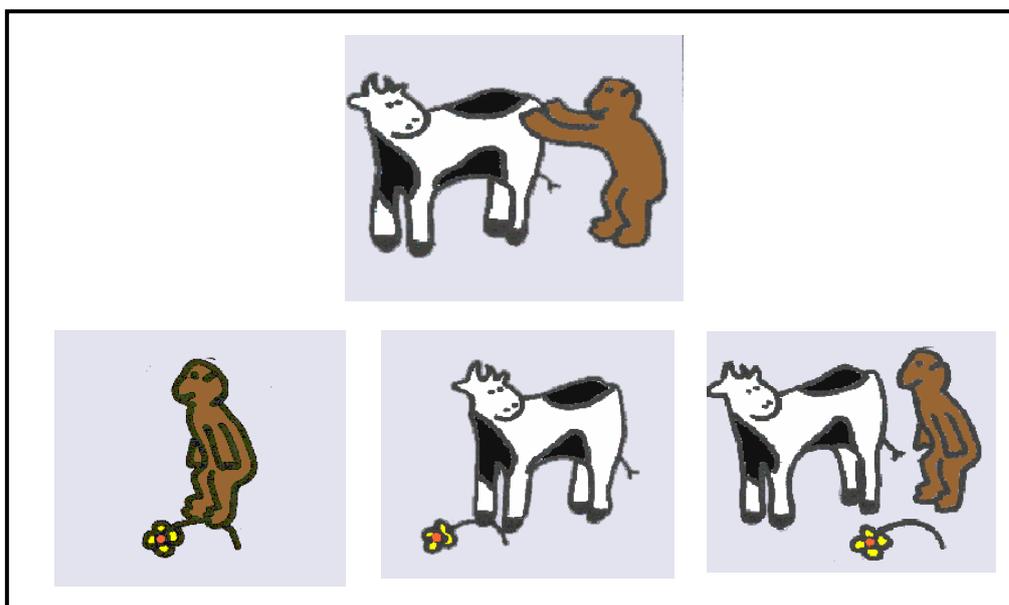
- Bloco 3: Sentenças coordenadas6 pranchas;

- As sentenças coordenadas podem apresentar coordenação no DP (sujeito) ou no domínio sentencial. No segundo caso, o sujeito da segunda oração utilizado foi sujeito nulo, co-referente do sujeito da primeira oração. A coordenação no DP implica alteração no número, que repercute na concordância sujeito verbo. A manutenção de uma DP relativamente “pesado” na memória para até que a concordância sujeito/verbo seja processada aumenta a demanda no processamento dessas sentenças (em relação a sentenças com DP com único núcleo nominal). A coordenação entre orações requer um sujeito nulo, a ser interpretado como co-referente ao sujeito da primeira coordenada, o que também pode acarretar alta demanda de processamento. Não é claro em que medida essas demandas afetam crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem.

A - A menina e o menino derrubaram a cadeira (*sentença coordenada no DP*) (figura 6).



B - O macaco empurrou a vaca e pisou a flor (*sentença coordenada no IP*) (figura 7).

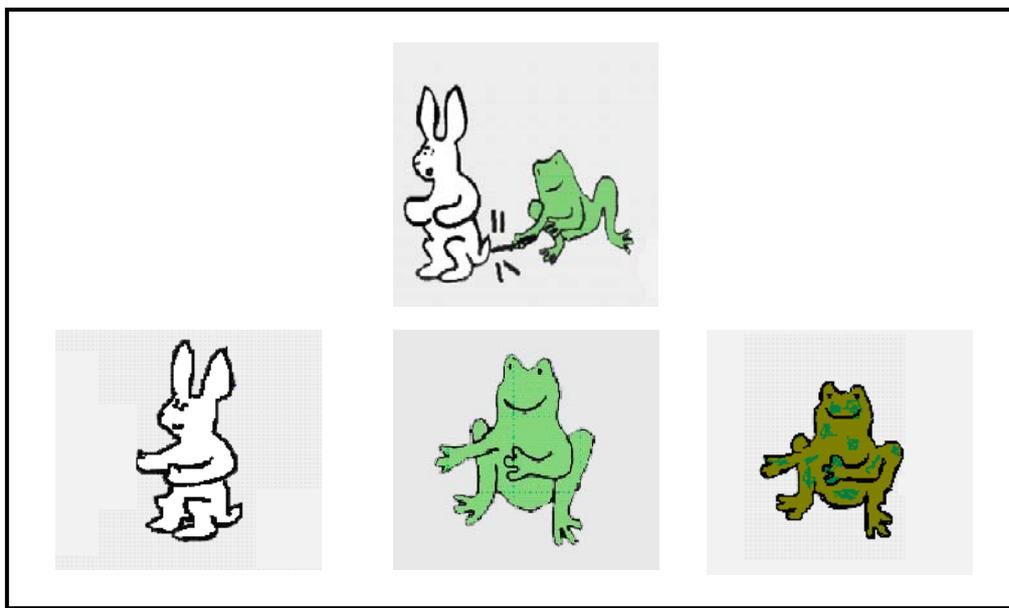


-Bloco 4: Sentenças com orações relativas ramificadas à direita.....6 pranchas;

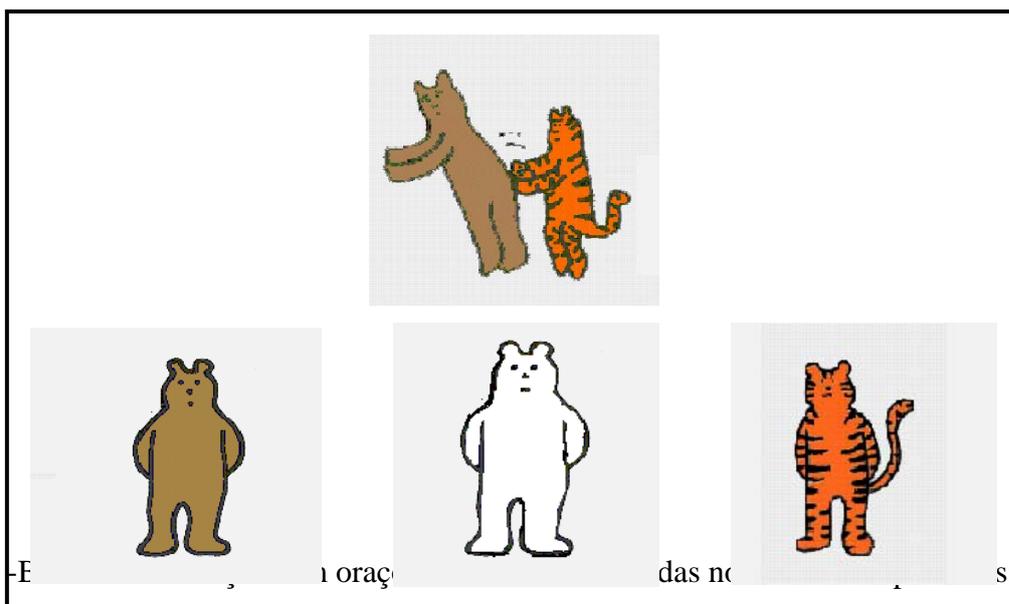
- As sentenças relativas com foco no objeto caracteristicamente apresentam considerável dificuldade de compreensão para crianças e adultos em condições que acarretam sobrecarga à memória de trabalho (Silveira, 2002). No entanto, resultados com crianças com desenvolvimento normal (Corrêa, 1995a; 1995b) revelam que se as relativas têm função restritiva e

complemento inanimado, a tarefa torna-se mais simples. É, portanto, necessário verificar em que medida a assimetria reportada na literatura se mantém na presente tarefa.

A – O sapo espetou que espetou o coelho (*sentença relativa simples ramificada à direita no sujeito*) (figura 8).



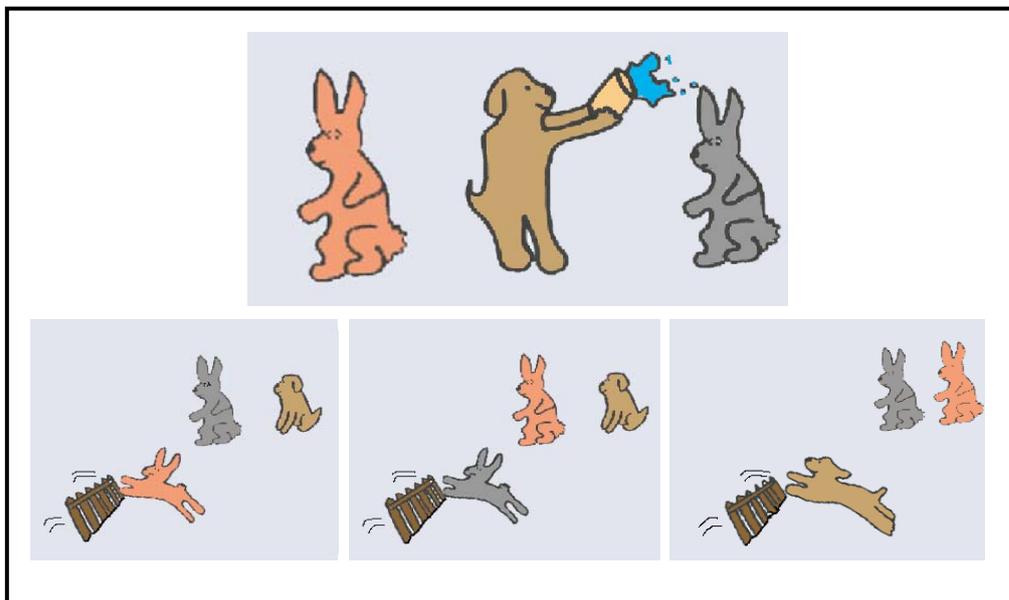
B – Mostra o urso que o tigre empurrou (*sentença relativa simples ramificada à direita no objeto*) (figura 9).



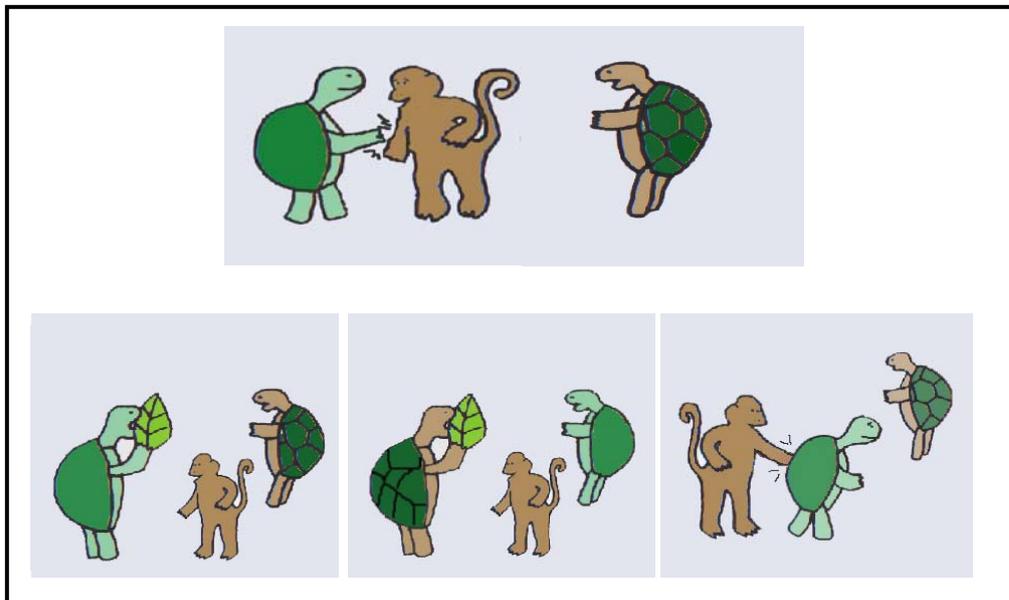
- As sentenças com orações relativas encaixadas no centro foram avaliadas com foco no sujeito e no objeto, visto serem as últimas as sentenças de maior demanda para crianças. De acordo com Miranda (2008), a compreensão das relativas de objeto é mais difícil do que as relativas de sujeito no PB, independentemente do tipo de estratégia de relativização. Logo, a autora mostra que o foco é um dos elementos que interferem nos custos de processamento de relativas. No que se refere às relativas encaixadas no centro, há previsão de que crianças com e sem queixas de linguagem encontrem dificuldade nas relativas com foco no objeto, especificamente, nas relativas encaixadas no centro com foco no objeto (Corrêa, 1995).

Esse tipo de estrutura favorece diferentes tipos de erros, que não poderiam ser captados em uma única prancha teste, com três opções de escolha. Por essa razão, o teste previu três tipos de erros prováveis, quais sejam: 1. a oração principal é processada mas a informação da oração relativa não é considerada (erro oração principal com agente alternativo); 2. a oração relativa é compreendida com reversão dos papéis temáticos; 3. o segundo DP na ordem linear da sentença (sujeito da relativa) é tomado como agente do verbo da oração principal. Diante dessas possibilidades, dois tipos de pranchas foram utilizados: a que foi chamado de Objeto 1 (em que as alternativas de escolha eram: correta, tipo 1 e tipo 2) e Objeto 2 (em que as alternativas de escolha eram: correta, tipo 1 e tipo 3).

A – O coelho que o cachorro molhou pulou a cerca. (*oração principal com agente alternativo. O sujeito da relativa como sujeito da principal – objeto 2*) (figura 10).



B – A tartaruga que empurrou o macaco comeu a folha. (*oração principal com referente alternativo. Reversão da relativa – objeto 1*) (figura 11).



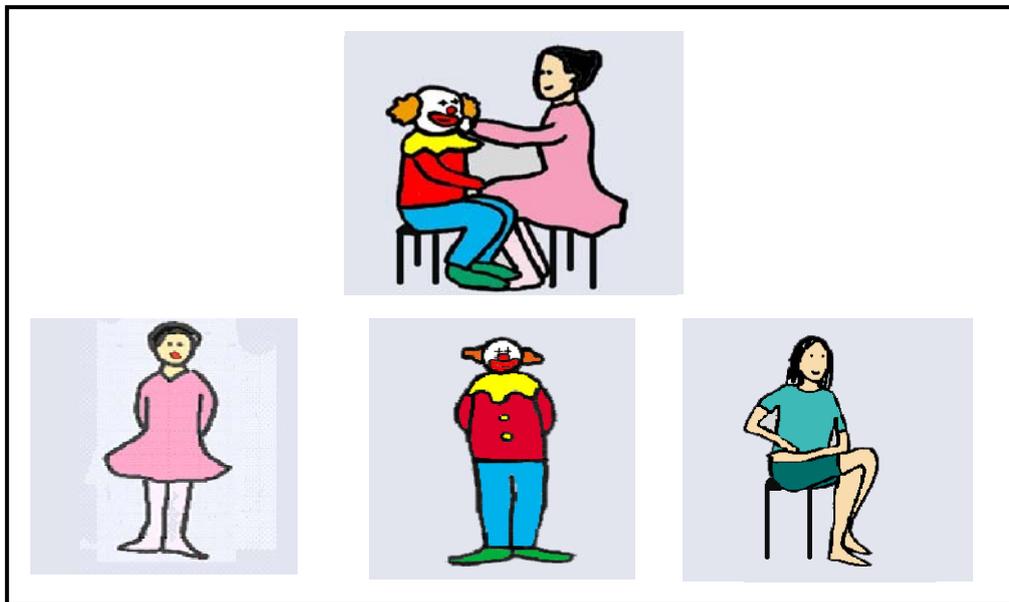
-Bloco 6: Sentenças Interrogativas.....12 pranchas;

- A avaliação das interrogativas é feita manipulando-se o foco (sujeito e objeto) e o tipo de palavra interrogativa (que, quem).

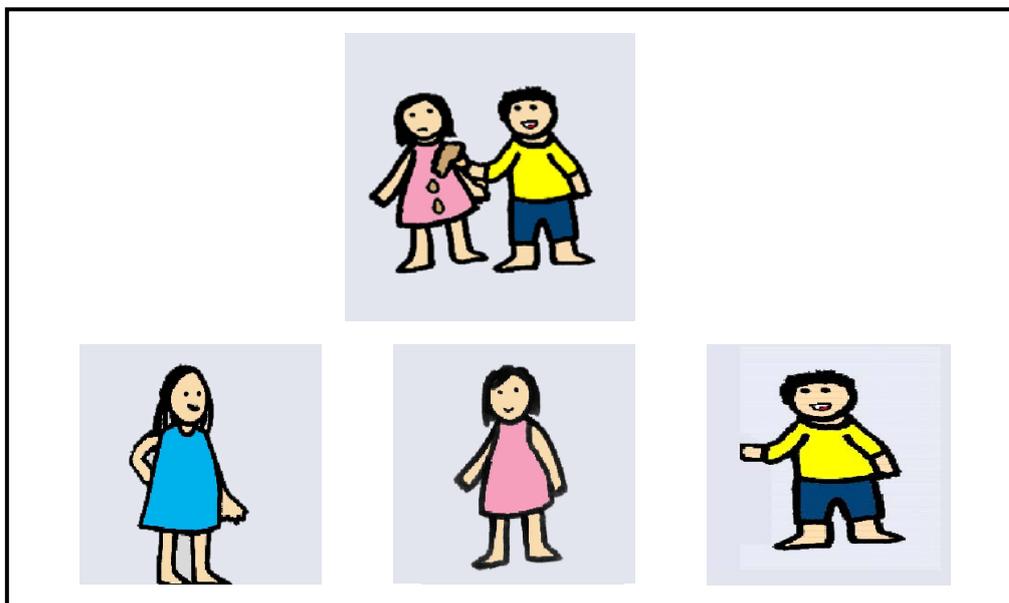
Segundo a análise de Radford (1998), sentenças interrogativas *QU* são resultado de uma operação de movimento chamada Movimento de operador. Essas sentenças contêm um operador interrogativo (ou operador *QU*). Interrogativas *QU* admitem construções que envolvem movimento somente do *QU* determinante, sendo que essa palavra *quem* pode ser interpretada como uma variável livre, ao passo que interrogativas *QU* com a palavra *que* corresponde a uma variável ligada. Logo, prevê-se que sentenças interrogativas com a palavra *que* com foco no objeto apresentem mais dificuldades do que as que as sentenças com foco no sujeito, particularmente com *que*, por tratar-se de uma variável ligada.

A – Sentenças interrogativas com foco no objeto, palavra interrogativa *que/quem*:

1 - Quem a bailarina penteou? (*foco no objeto quem*) (figura 12).

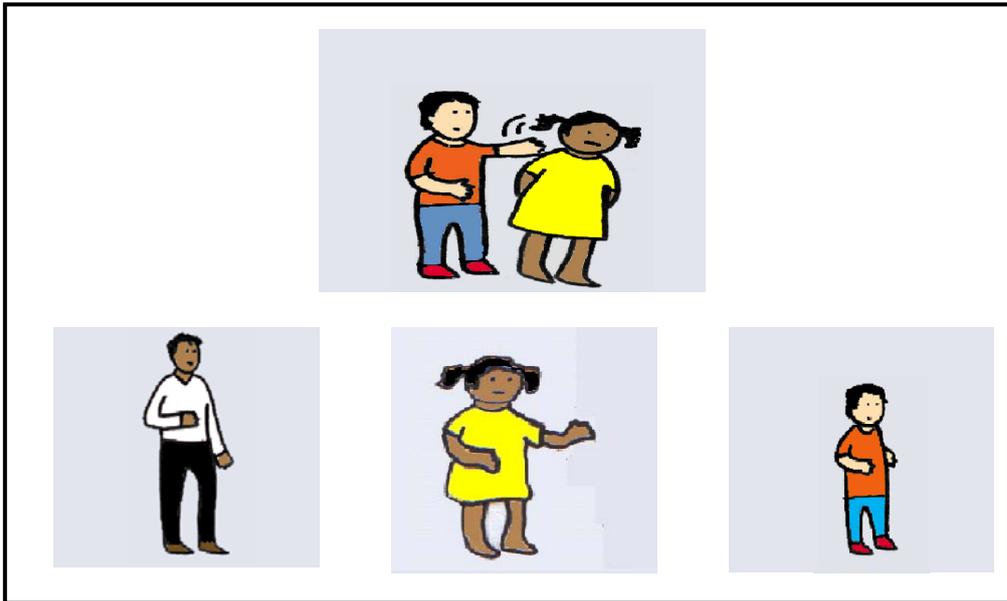


2 - Que menina o menino sujou? (*foco no objeto que*) (figura 13).

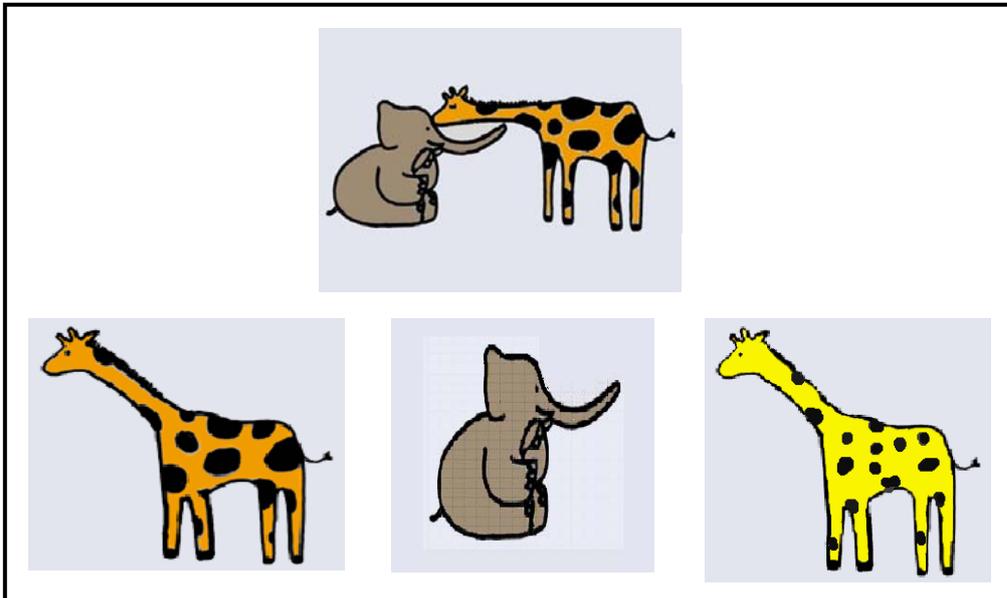


B - Sentenças interrogativas com foco no sujeito, palavra interrogativa *que/quem*:

1 - Quem empurrou a garota? (*foco no sujeito quem*) (figura 14)



2 - Que girafa beijou o elefante? (*foco no sujeito que*) (figura 15).



3.2.2

MABILIN II

- **Organização**

Os testes do MABILIN II aqui utilizados avaliam habilidades de compreensão dependentes de informação morfológica relativa a gênero, número pessoa.

3.2.2.1

Concordância de gênero e número no âmbito do DP.

O MABILIN II enfoca, particularmente, a concordância dentro do DP. Segundo Corrêa (2001), estudos sobre o processo de concordância no DP mostram que este é um processo pós-lexical. Logo, os traços de gênero e número, recuperados a partir dos elementos em concordância, são postos em correspondência na memória do trabalho. Corrêa (2002) ainda argumenta que a informação relativa a gênero no determinante é fundamental para a aquisição do sistema de gênero da língua (Corrêa & Name, 2003; Name, 2002).

Crianças com DEL costumam apresentar dificuldades na produção de afixos de concordância e não é claro em que medida a compreensão é bem sucedida quando dependente exclusivamente de marcas de concordância. Resultados anteriores com o MABILIN II produção confirmam a tendência de que crianças DEL têm dificuldade na concordância de gênero e número (Haeusler, 2005). Sendo que, quanto à concordância de gênero no DP, destaca-se o traço de animacidade como fator de dificuldade do nome na produção da concordância (Haeusler, 2005). Martins (2007) identifica que há dificuldades provenientes da interação entre os domínios conceptual/intencional e o domínio lingüístico no processamento da informação relativa a pessoa e número. Apesar desses resultados, os testes de MABILIN II compreensão aqui utilizados não haviam sido até então aplicados.

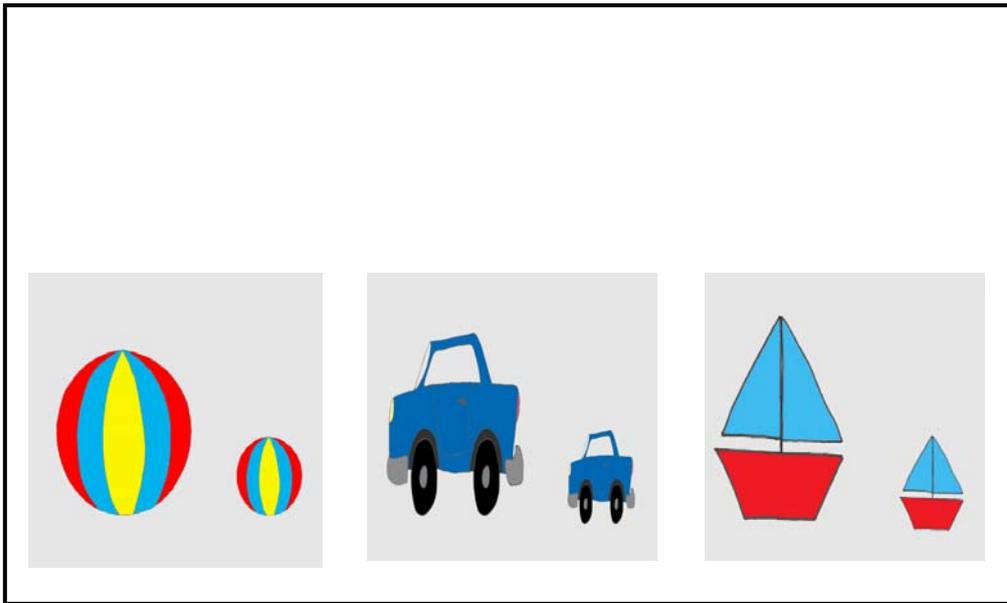
Apresentam-se abaixo exemplos de estímulos dos blocos utilizados em habilidades de compreensão gênero.

- Bloco 1: Gênero compreensão12 pranchas;
- Sub-bloco 1: O sub-bloco 1 engloba a concordância de gênero intrínseco com nomes conhecidos com e sem vogal temática característica, somente com informação de gênero no determinante, com determinante e adjetivo, tendo como o alvo o gênero feminino. O uso da presença da vogal temática como variável foi devido ao fato de haver uma certa correlação entre vogal temática –o/-a e gênero masculino/feminino, embora não necessária. É, portanto, o gênero do determinante que traz informação garantida sobre o gênero do nome. Crianças DEL, por hipótese, podem não fazer uso efetivo de informação proveniente elementos funcionais, como D, o que poderia levá-las a levar em conta a forma do nome na atribuição de gênero. Pretende-se, portanto, avaliar em que medida crianças sem e com queixas de aprendizagem extraem informação de gênero do Determinante ou da forma do nome. Além disso, avalia-se o quanto as demandas do processamento da relação nome adjetivo e da informação de gênero proveniente deste afeta comportamento de crianças com e sem queixas de linguagem e de aprendizagem.

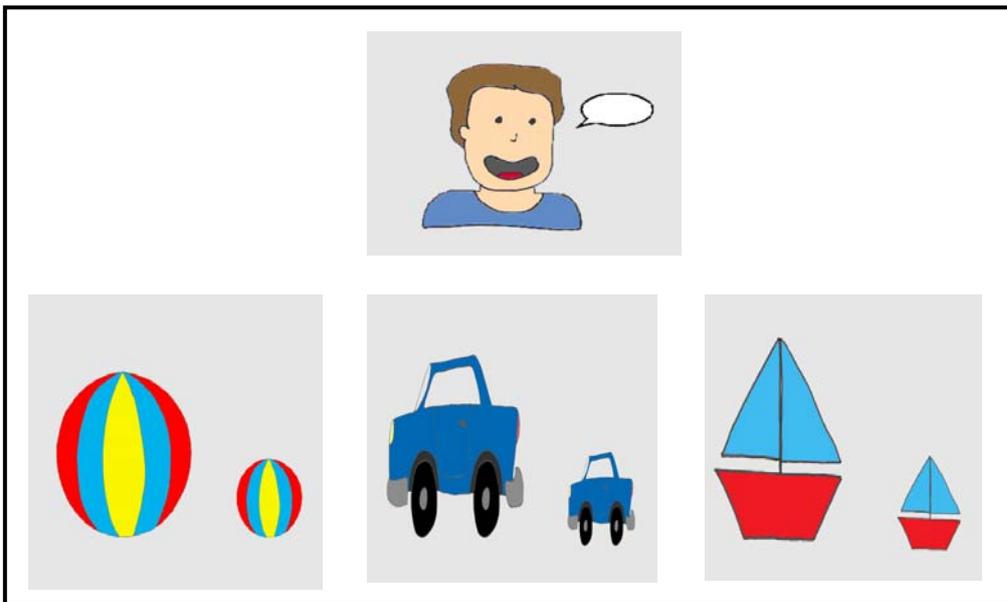
A – Exemplo de prancha com concordância de gênero intrínseco com nomes conhecidos, com vogal temática, somente com informação de gênero no determinante e alvo no gênero feminino (3 pranchas). O pesquisador desenvolveu o teste da seguinte maneira:

Mostre a figura que corresponde ao que João ou Maria vai pegar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3.

Aqui têm bolas, carros e barcos (grandes e pequenos). Mostra pra mim: - Uma bola. Agora, mostra: - A bola pequena; - O carro pequeno; - O barco grande (figura 16).



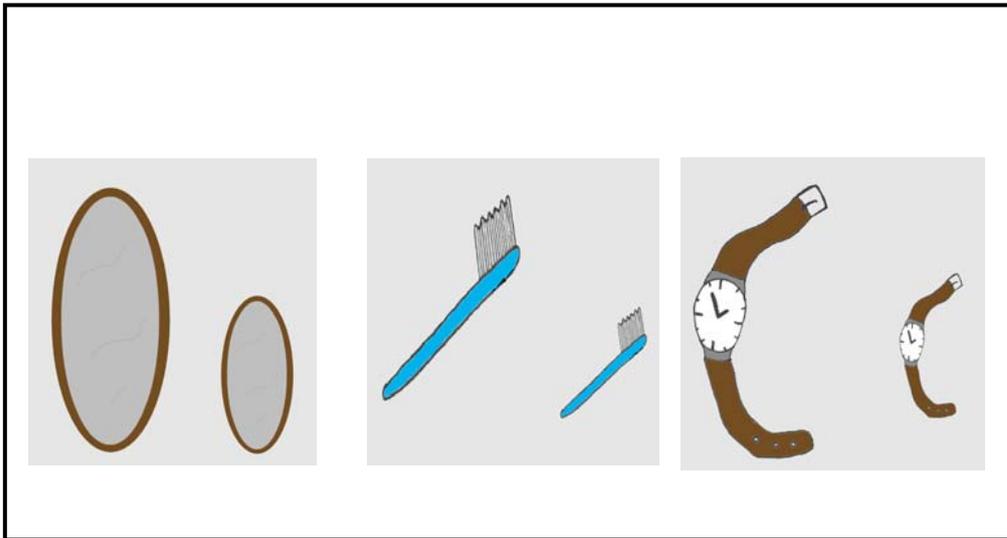
Aí, João disse: - *Eu vou pegar uma grande.* Mostra o quadro que tem o que o João vai pegar (figura 17).



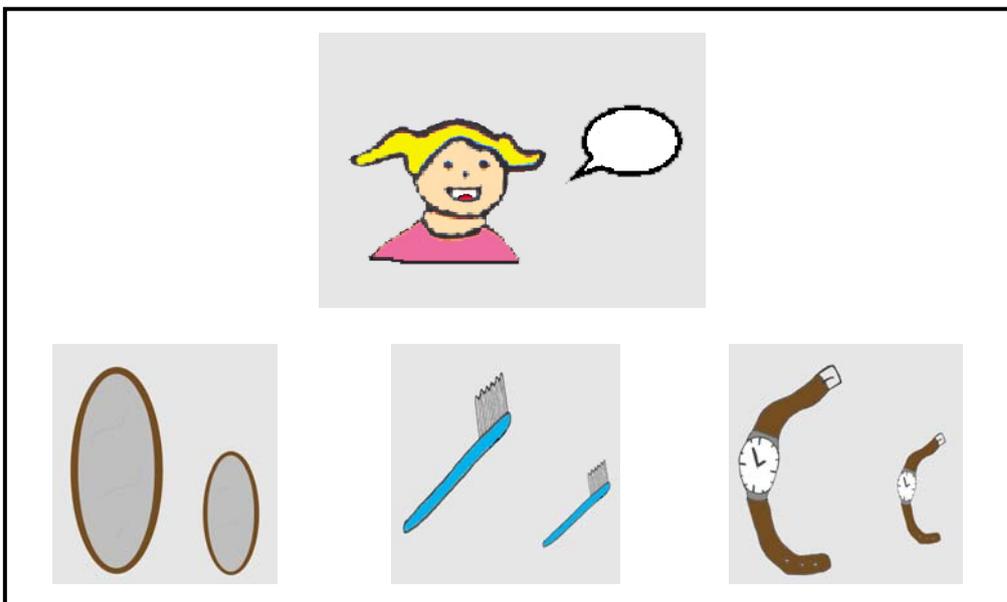
B – Tem-se, agora, um exemplo de prancha com concordância de gênero intrínseco com nomes conhecidos, com vogal temática, com informação de gênero no determinante e no adjetivo, tendo como alvo o gênero feminino (3 pranchas). Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

Mostre a figura que corresponde ao que João ou Maria vai pegar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3.

Aqui têm espelhos, escovas e relógios (grandes e pequenos). Mostra pra mim: - Uma escova. Agora, mostra: - A escova grande; - O espelho pequeno; - O relógio grande (figura 18).



Aí, Maria disse: - *Eu vou pegar uma pequena.* Mostra o quadro que tem o que a Maria vai pegar (figura 19).



C – Neste próximo exemplo de prancha, nota-se que há concordância de gênero intrínseco com nomes conhecidos, sem vogal temática, com informação de gênero

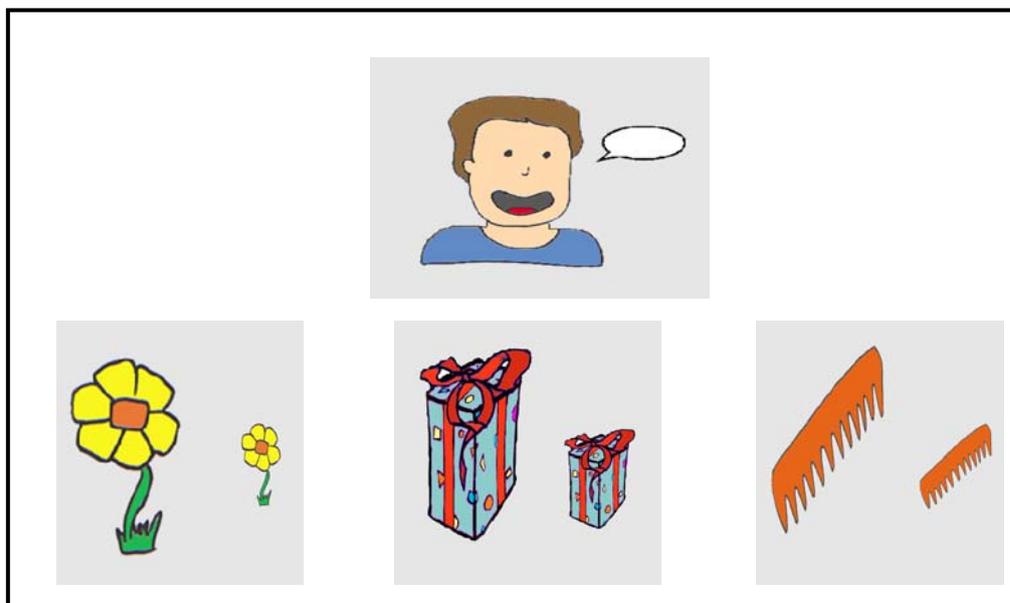
apenas no determinante, tendo como alvo o gênero feminino (3 pranchas).
Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

Mostre a figura que corresponde ao que João ou Maria vai pegar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3.

Aqui têm flores, presentes e pentes (grandes e pequenos). Mostra pra mim:
- Uma flor. Agora, mostra: - A flor pequena; - O pente pequeno; - O presente grande (figura 20).



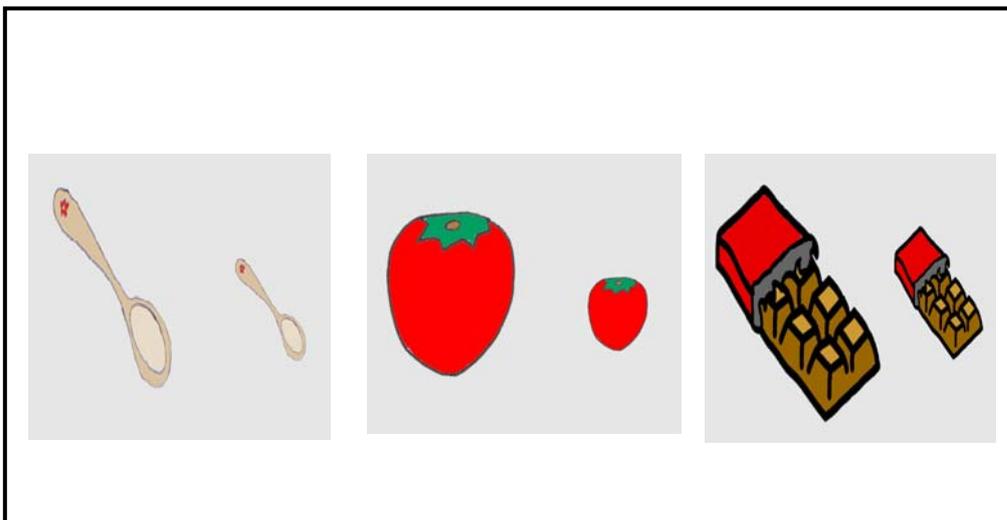
Aí, João disse: - *Eu vou pegar uma grande.* Mostra o quadro que tem o que o João vai pegar (figura 21).



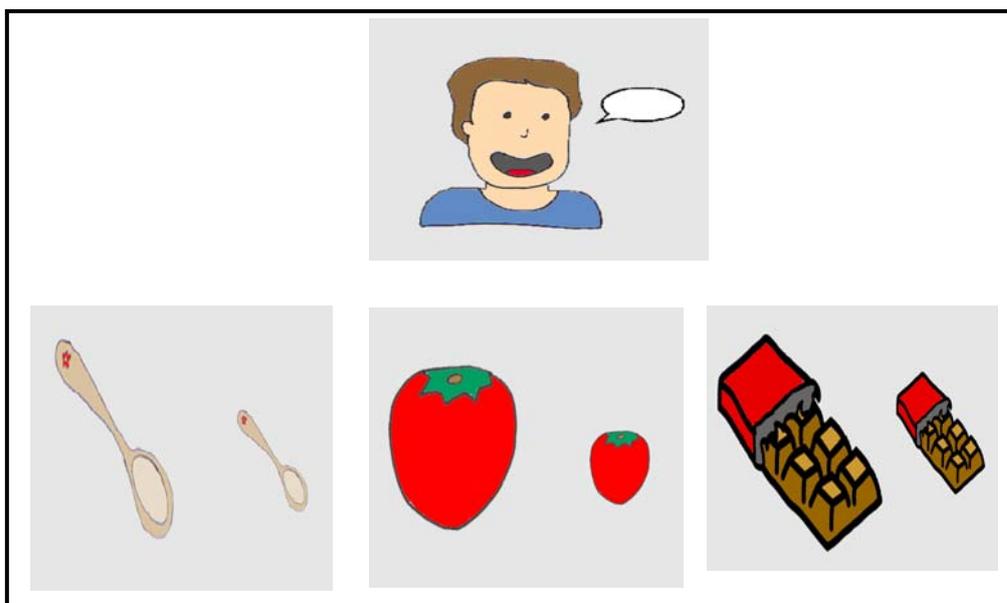
D – Apresenta-se nesta prancha concordância de gênero intrínseco com nomes conhecidos, sem vogal temática, com informação de gênero no determinante e no adjetivo, tendo como alvo o gênero feminino (3 pranchas). Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

Mostre a figura que corresponde ao que João ou Maria vai pegar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3.

Aqui tem colheres, tomates e chocolates (grandes e pequenos). Mostra pra mim: - Uma colher. Agora, mostra: - A colher grande; - O chocolate pequeno; - O tomate grande (figura 22).



Aí, João disse: - *Eu vou pegar uma pequena.* Mostra o quadro que tem o que o João vai pegar (figura 23).

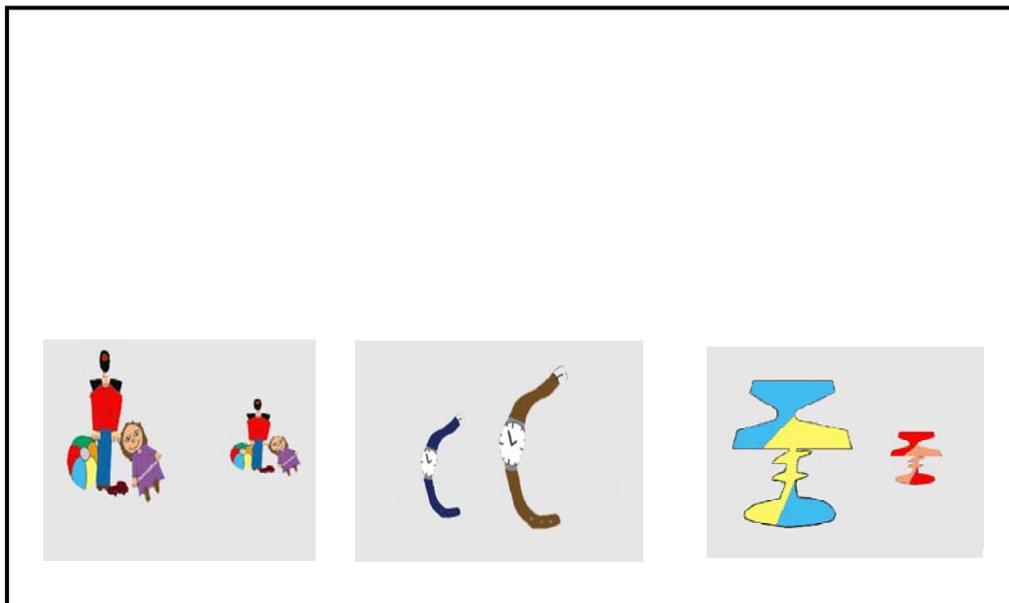


- Sub-bloco 2: O sub-bloco 2 engloba a concordância de gênero intrínseco com nomes inventados com e sem vogal temática característica, somente com determinante, tendo como o alvo o gênero feminino.

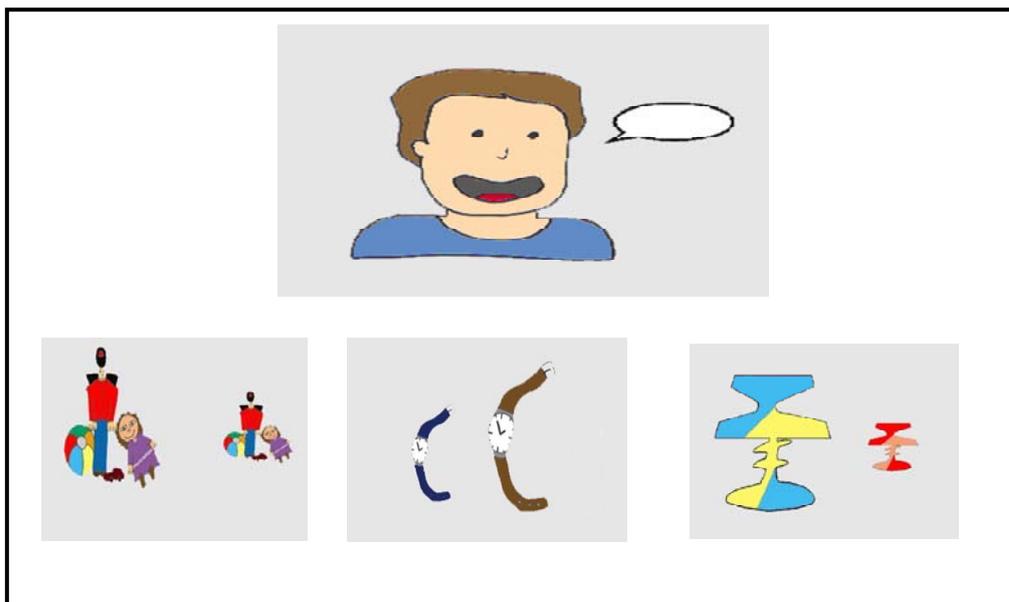
A – Neste exemplo de prancha, observa-se que há concordância de gênero intrínseco com nomes inventados, com vogal temática, com informação de gênero apenas no determinante, tendo como alvo o gênero feminino (3 pranchas). Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

Mostre a figura que corresponde ao que João ou Maria vai pegar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3.

Aqui têm brinquedos, relógios e dofas (grandes e pequenos). Mostra pra mim: - Uma dofa. Agora, mostra: - A dofa pequena; - O brinquedo pequeno; - O relógio grande (figura 24).



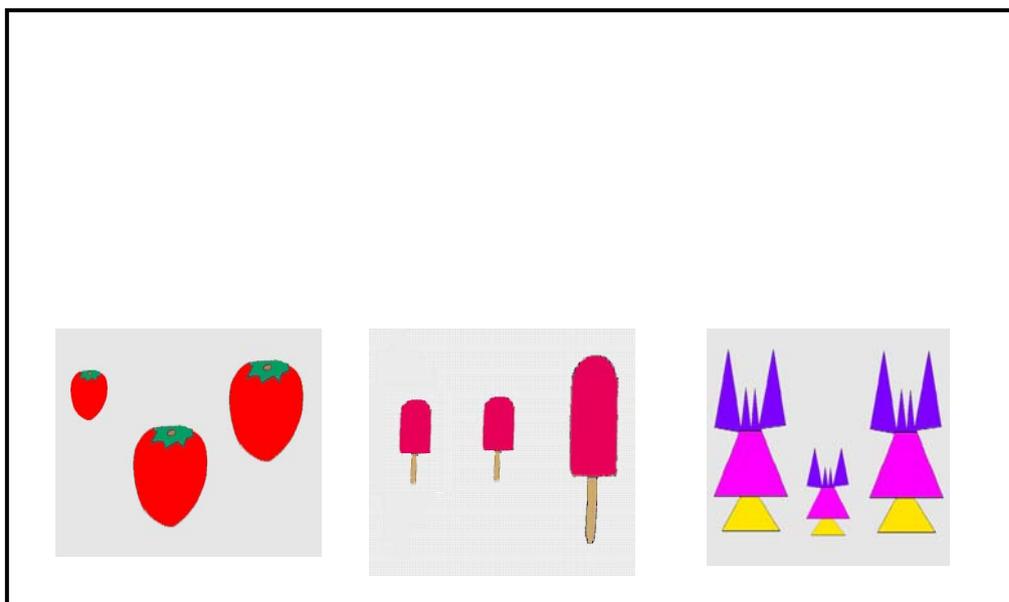
Aí, João disse: - *Eu vou pegar uma grande*. Mostra o quadro que tem o que o João vai pegar (figura 25)



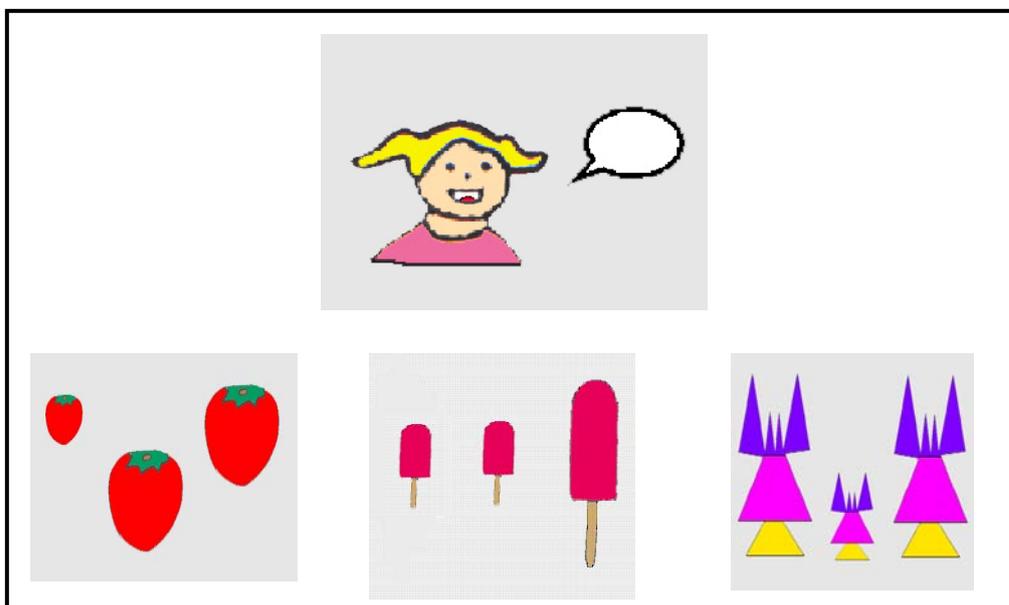
B – Tem-se, agora, um exemplo de prancha com concordância de gênero intrínseco com nomes inventados, sem vogal temática, com informação de gênero somente no determinante, tendo como alvo o gênero feminino (3 pranchas). Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

Mostre a figura que corresponde ao que João ou Maria vai pegar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3.

Aqui têm tomates, picolés e vapes (grandes e pequenos). Mostra pra mim:
 - Uma vape. Agora, mostra: - A vape pequena; - O tomate pequeno; - O picolé grande (figura 26).



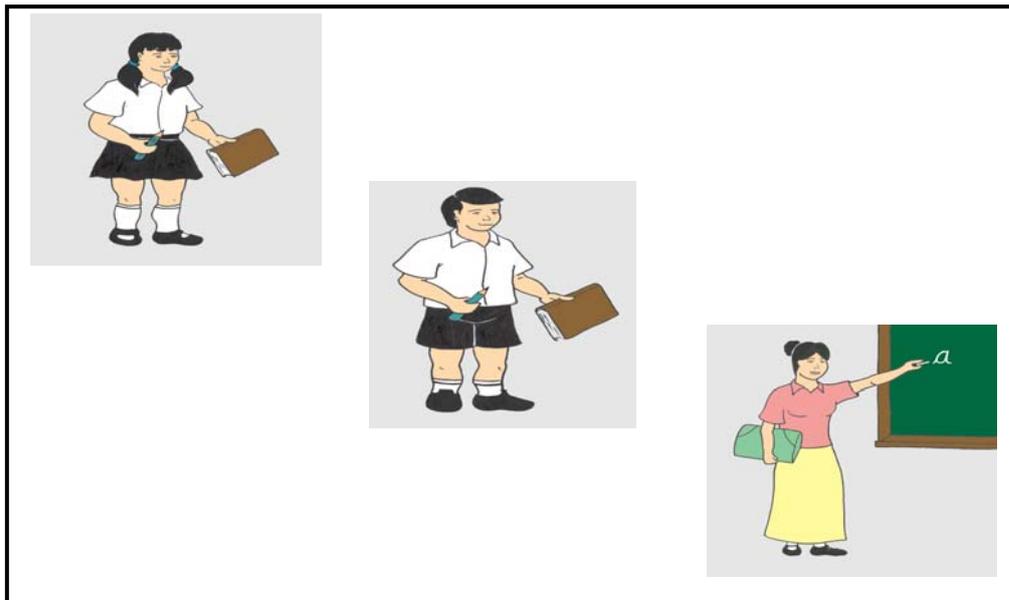
Aí, Maria disse: - *Eu vou pegar uma grande.* Mostra o quadro que tem o que a Maria vai pegar (figura 27).



- Bloco 2: Gênero compreensão18 pranchas;
- Sub-bloco 1: O sub-bloco 1 engloba a concordância de gênero opcional, com nomes conhecidos, com informação de gênero no determinante, no nome e no adjetivo. Também, esse sub-bloco é composto por nomes conhecidos, sem informação de gênero no nome, com informação no determinante e adjetivo, sendo que o alvo no gênero feminino ocorre somente em nomes com informação no determinante; e o alvo no gênero masculino ocorre somente em nomes com informação no determinante e adjetivo. A última parte desse sub-bloco, refere-se a concordância de gênero com nomes inventados, com e sem informação de gênero no nome, tendo como informação apenas o determinante, ou nome e determinante, e o alvo no gênero feminino.

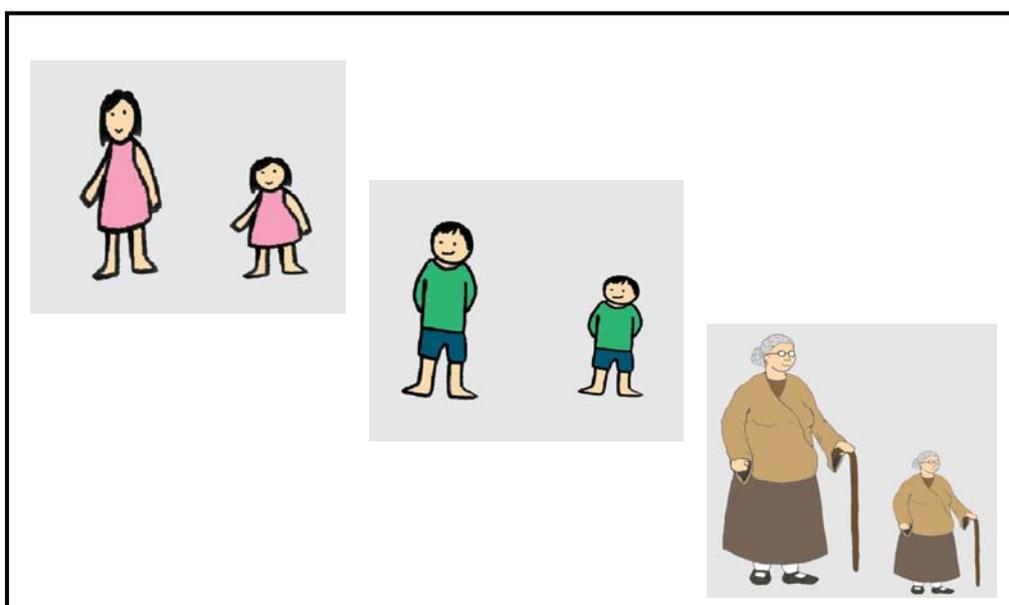
A – Neste exemplo que se segue, há concordância de gênero opcional, com nomes conhecidos flexionados, tendo a informação do gênero no determinante, com informação de gênero apenas no determinante e no nome, e alvo no gênero feminino (3 pranchas). Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

Mostre a figura que corresponde ao que vou falar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3. Aqui têm dois alunos e uma professora. **Mostra a aluna** (figura 28).



B – Nesta prancha tem-se, concordância de gênero opcional, com nomes conhecidos flexionados, informação de gênero no determinante, no nome e no adjetivo, com alvo no gênero feminino (3 pranchas). Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

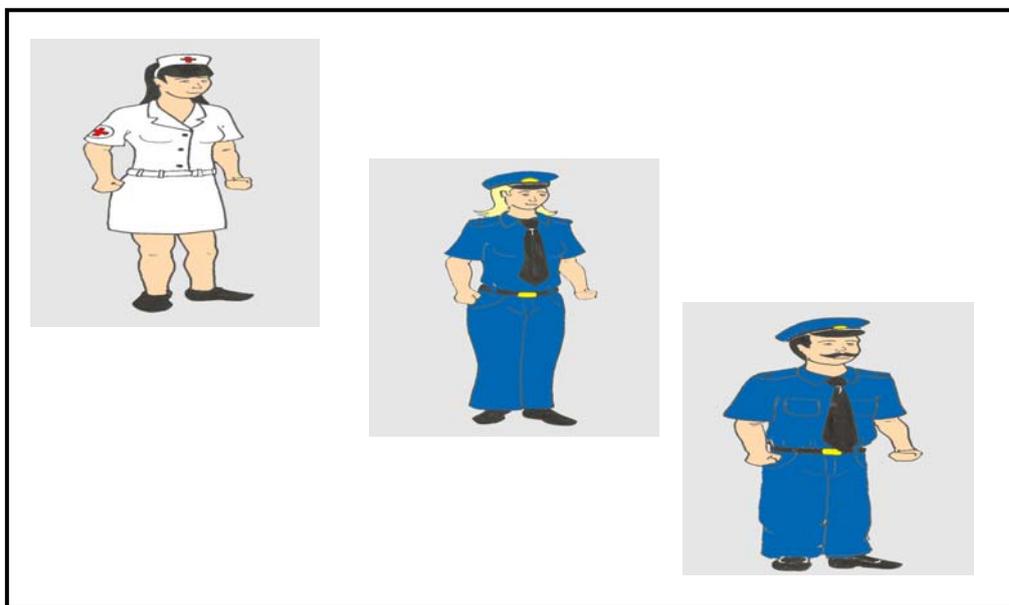
Mostre a figura que corresponde ao que vou falar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3. Aqui têm meninos e senhoras (altos e baixos). **Mostra a menina alta** (figura 29).



C – O próximo exemplo segue com concordância de gênero opcional, com nomes conhecidos não-flexionados, sem informação de gênero no nome, isto é,

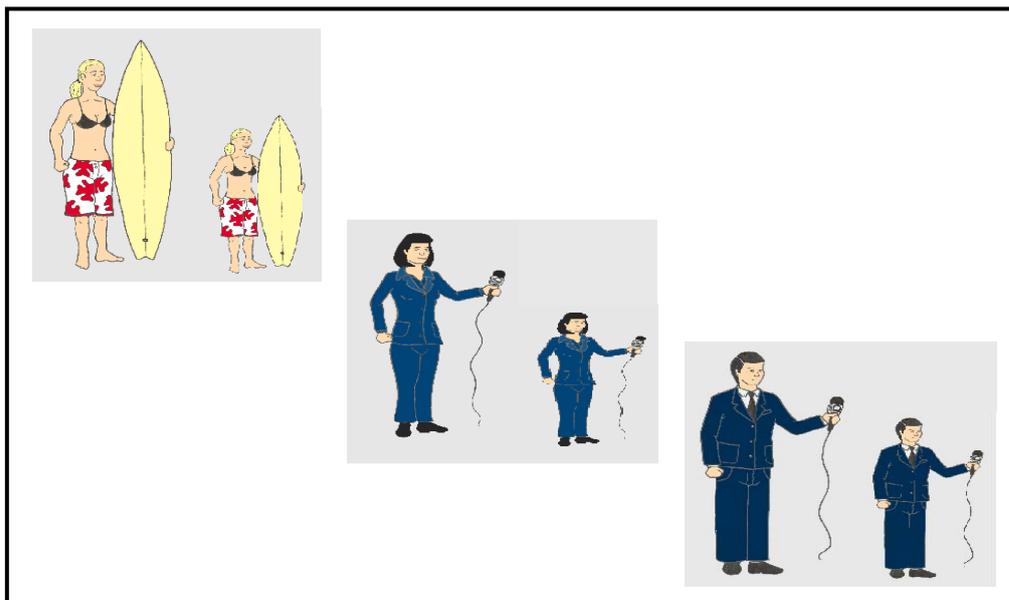
informação de gênero apenas no determinante, e alvo no gênero masculino (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Mostre a figura que corresponde ao que vou falar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3. Aqui têm uma enfermeira e motoristas. **Mostra o motorista** (figura 30).



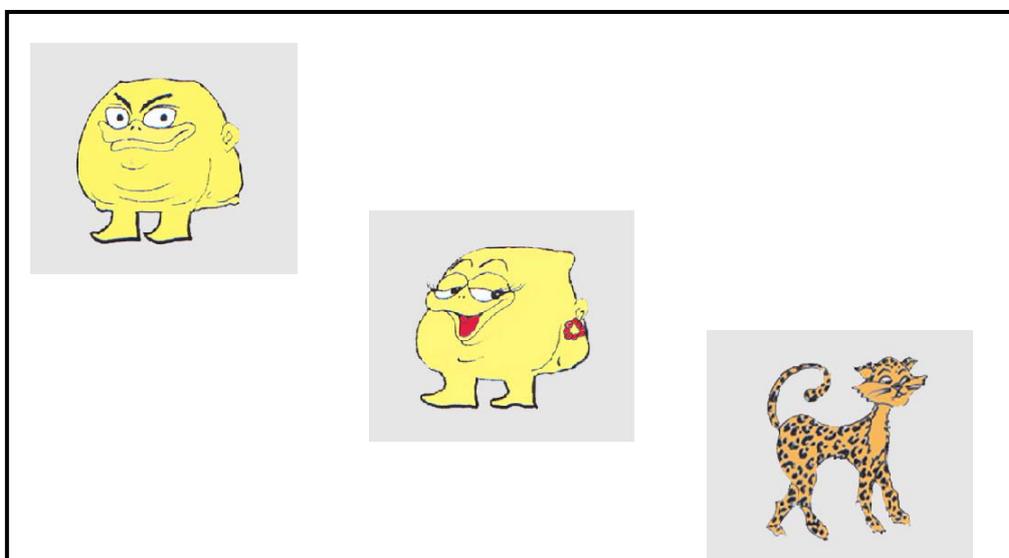
D – O próximo exemplo apresenta concordância de gênero opcional, com nomes conhecidos não-flexionados, sem informação de gênero no nome; logo, a informação de gênero está presente no determinante e adjetivo, e o alvo no gênero feminino (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Mostre a figura que corresponde ao que vou falar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3. Aqui têm surfistas e repórteres (altos e baixos). **Mostra a repórter alta** (figura 31).



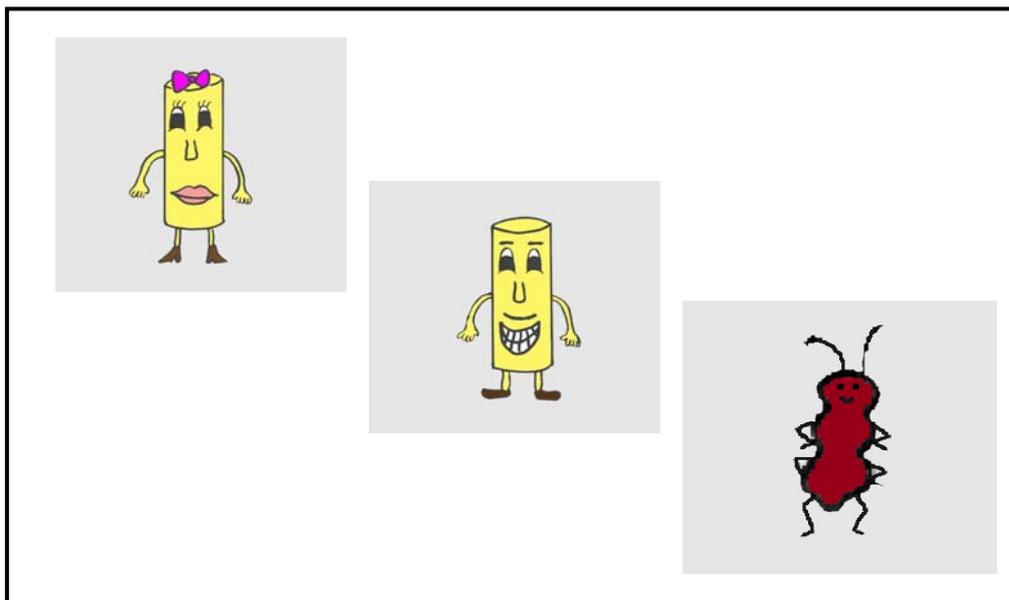
E – Esta prancha traz concordância de gênero opcional, com nomes inventados flexionados, com informação de gênero no nome e determinante, com alvo no gênero feminino (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Mostre a figura que corresponde ao que vou falar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3. Aqui têm tebos e uma onça. **Mostra a teba** (figura 32).



F – Por fim, nesta prancha tem-se concordância de gênero opcional, com nomes inventados flexionados, sem informação de gênero no nome, somente no determinante, com alvo no gênero feminino (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Mostre a figura que corresponde ao que vou falar. Pode estar no quadrinho 1,2 ou 3. Aqui têm mipes e uma formiga. **Mostra a mipe** (figura 33)



3.2.2.2

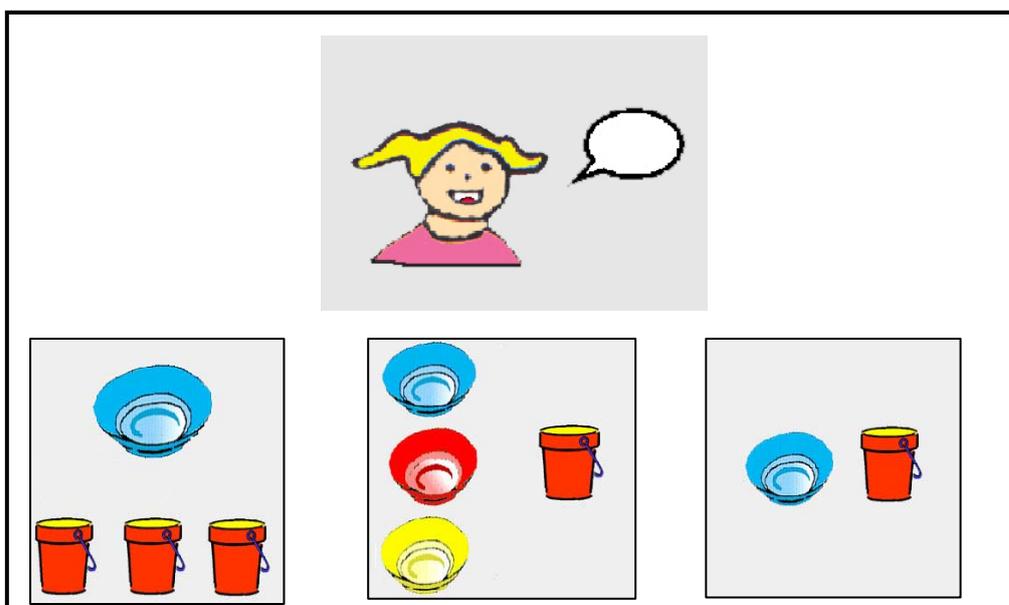
Número Compreensão

Apresentam-se abaixo exemplos de estímulos dos blocos utilizados em habilidades de compreensão número.

- Bloco 1: Número compreensão39 pranchas;
- Sub-bloco 1: O sub-bloco 1 engloba a concordância de número compreensão, flexão de número em nomes conhecidos, flexionados, não-flexionados e com alomorfes (nomes com terminação em r, z, w); em seguida, apresenta nomes inventados, flexionados e não-flexionados, com informação de gênero no determinante e nome, e, posteriormente, apenas no determinante. Por fim, tem-se flexão de número e gênero, com nomes conhecidos, informação apenas no determinante e adjetivo, e conseqüentemente, informação no determinante, nome e adjetivo; Por fim, apresentam-se os nomes inventados, com informação no determinante e nome. A informação de número no PB é extraída do determinante, sendo importante ressaltar que isso se torna de crucial importância no caso de nomes singulares terminados em –s. Os alomorfes, neste caso, foram incluídos de modo a verificar em que medida crianças estariam sensíveis a informação de número proveniente dos nomes.

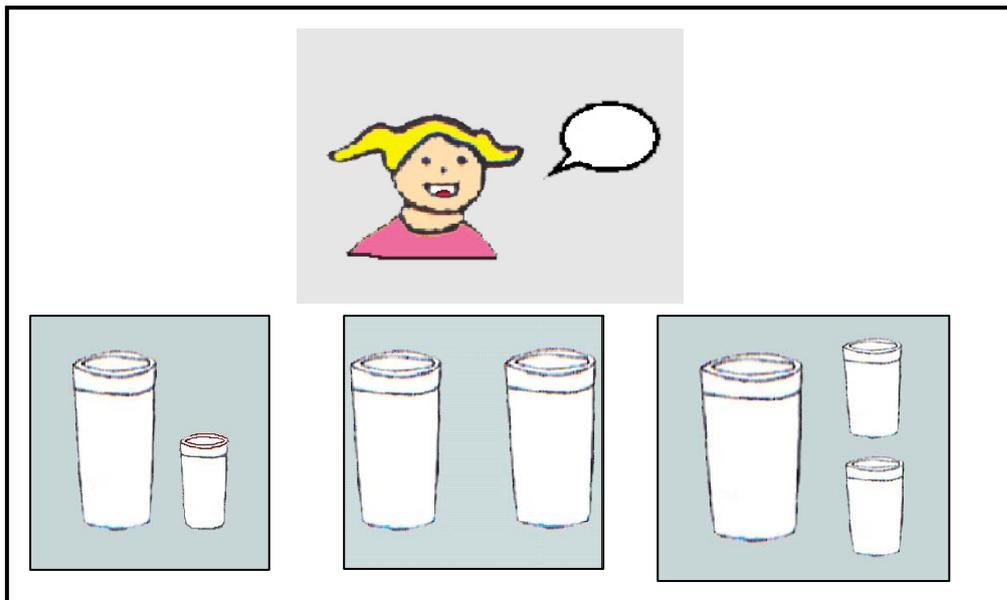
A – No exemplo que se apresenta, a concordância de número compreensão ocorre com nomes conhecidos flexionados, constando informação do gênero no determinante e nome (3 pranchas). Desenvolveu-se o teste da seguinte maneira:

Nessa figura tem um prato e três baldes. Nessa aqui tem três pratos e um balde. E nessa outra tem um prato e um balde. Maria disse: - **Eu quero a figura que tem os pratos.** Que figura Maria quer? Mostra pra mim (figura 34).



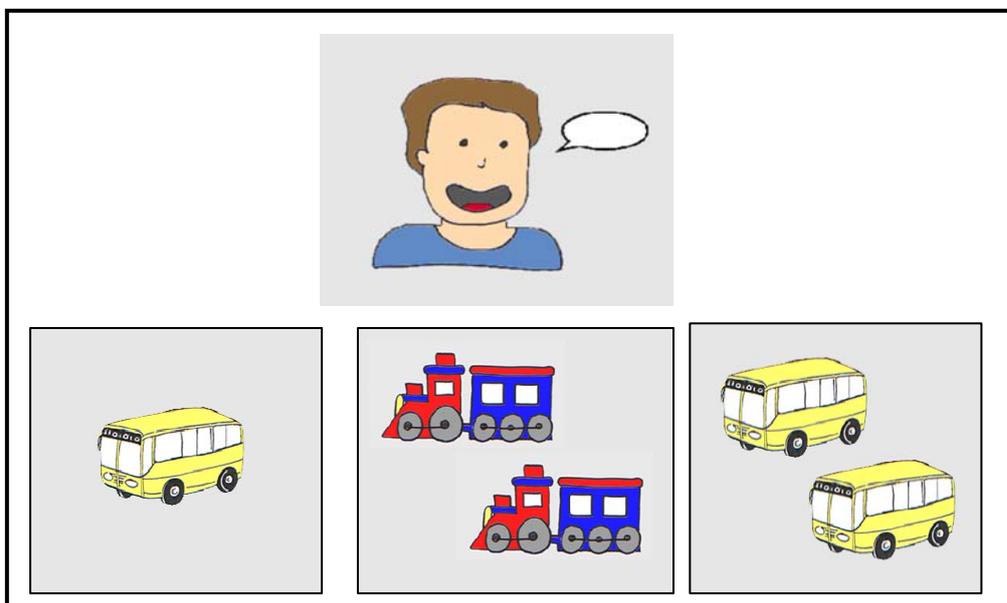
B – Nesta prancha mostra-se que a concordância de número compreensão ocorre com nomes conhecidos flexionados, constando informação do gênero no determinante, nome e adjetivo (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Nessa figura tem um copo grande e um pequeno. Nessa aqui tem dois copos grandes. E nessa outra tem um copo grande e dois pequenos. Maria disse: - **Eu quero a figura que tem os copos pequenos.** Que figura Maria quer? (figura 35).



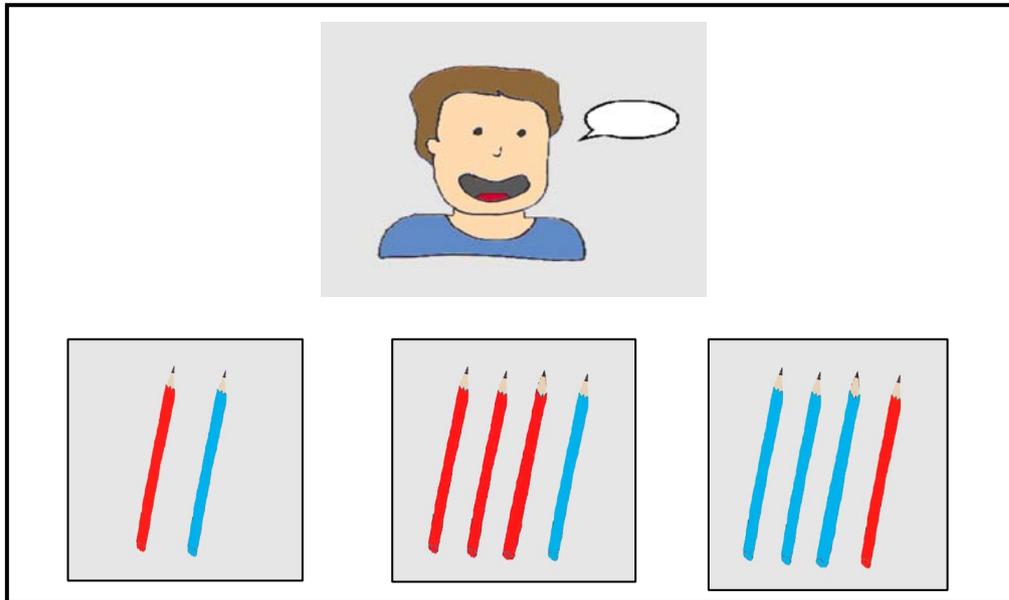
C – Neste exemplo pode-se notar que a concordância de número compreensão ocorre com nomes conhecidos não-flexionados, constando informação do gênero somente no determinante (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Nessa figura tem um ônibus. Nessa aqui tem dois trens. E nessa outra tem dois ônibus. João disse: - **Eu quero a figura que tem os ônibus.** Que figura João quer? Mostra pra mim (figura 36).



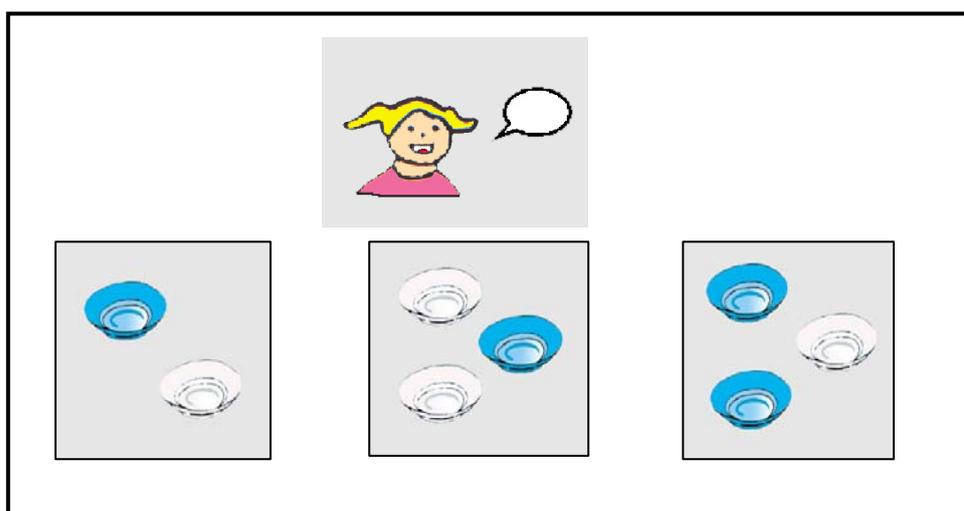
D – Esta prancha traz concordância de número compreensão com nomes conhecidos não-flexionados, constando informação do gênero no determinante e adjetivo (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Nessa figura tem um lápis vermelho e um azul. Nessa aqui tem três lápis vermelhos e um azul. E nessa outra tem três lápis azuis e um vermelho. João disse: - **Eu quero a figura que tem os lápis azuis.** Que figura João quer? Mostra pra mim (figura 37).



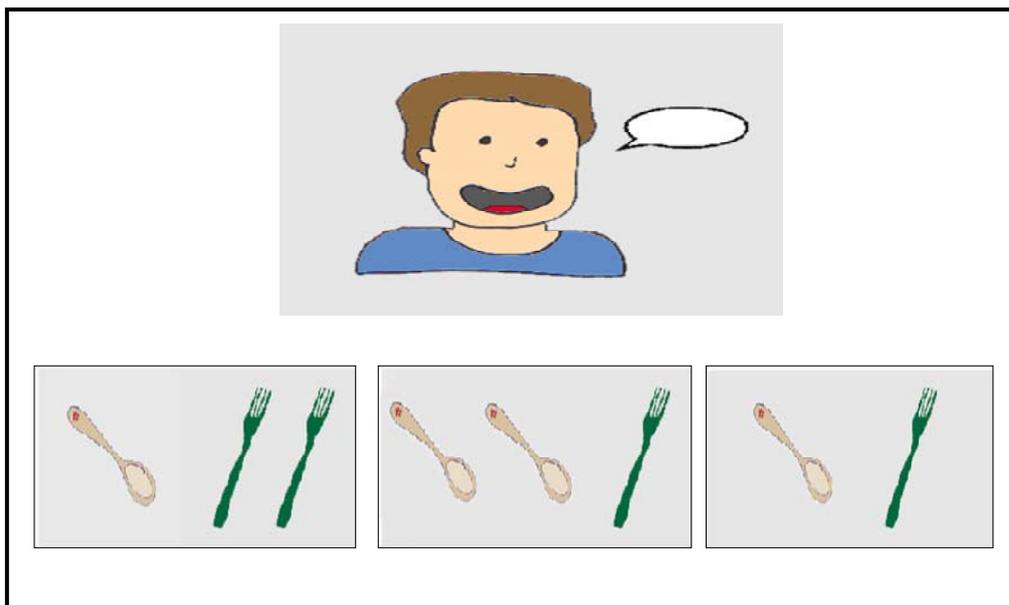
E – Neste exemplo pode-se notar que a concordância de número compreensão ocorre com nomes conhecidos não-flexionados, constando informação do gênero somente no adjetivo (3 pranchas). O teste segue o seguinte procedimento:

Nessa figura tem um pires azul e um branco. Nessa aqui tem dois pires brancos e um azul. Nessa outra tem dois pires azuis e um branco. Maria disse: - **Eu quero a figura que tem pires brancos.** Que figura Maria quer? (figura 38)



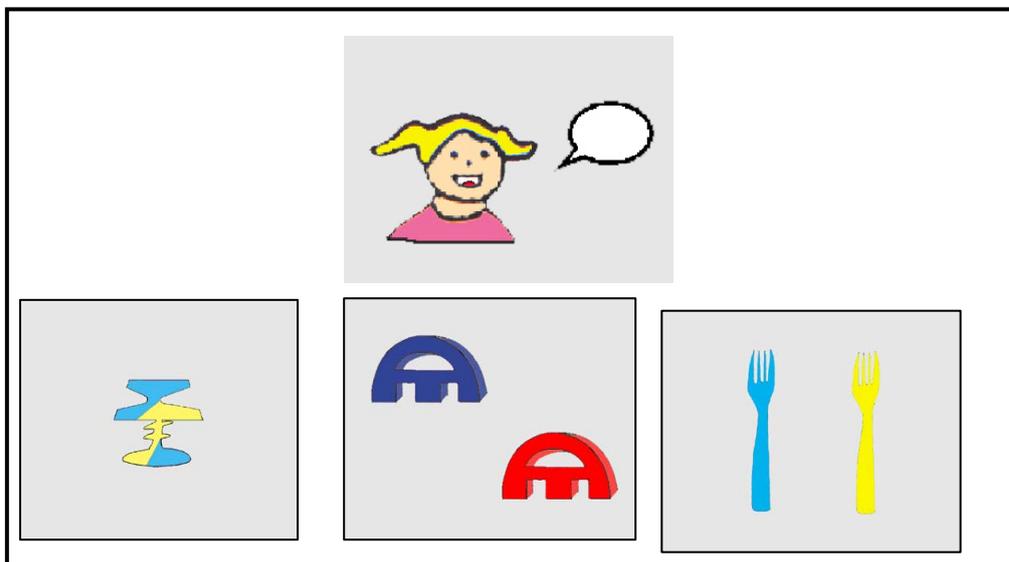
F – A seguir tem-se concordância de número compreensão com alomorfes flexionados (r, z, w) e informação de número somente no nome (9 pranchas). Segue exemplo somente de alomorfe (r):

Nessa figura tem uma colher e dois garfos. Nessa aqui tem duas colheres e um garfo. E nessa outra tem uma colher e um garfo. João disse: - **Eu quero a figura que tem colheres.** Que figura João quer? Mostra pra mim (figura 39).



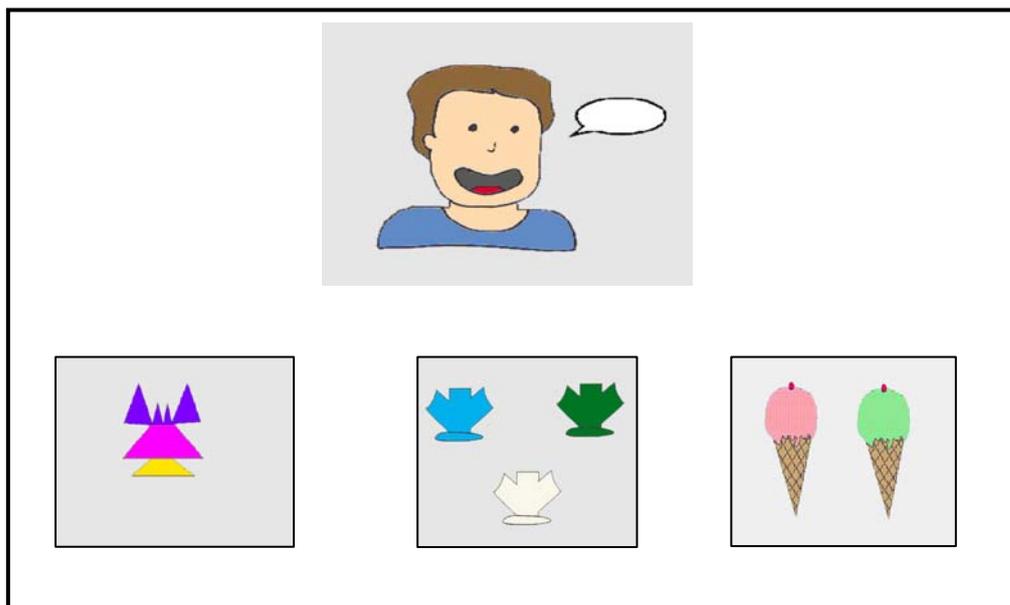
G – A seguir tem-se concordância de número compreensão com nomes inventados flexionados e informação de número no determinante e no nome (3 pranchas). O teste apresenta-se da seguinte forma:

Nessa figura tem um *lipo*. Nessa aqui tem dois *mapos*. E nessa outra tem dois garfos. Maria disse: - **Eu quero a figura que tem os mapos.** Que figura Maria quer? Mostra pra mim (figura 40).



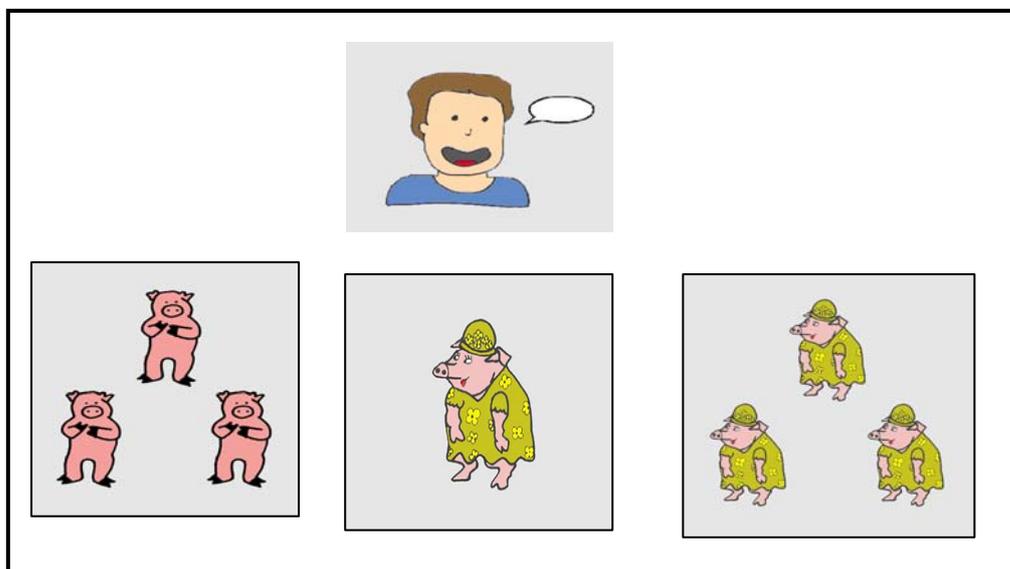
H – Neste exemplo tem-se concordância de número compreensão com nomes inventados não-flexionados e informação de número apenas no determinante, sendo o alvo o sujeito (3 pranchas). Observe o exemplo que se segue:

Nessa figura tem um *vápis*. Nessa aqui tem três *lofos*. E nessa outra tem dois sorvetes. João disse: - **Eu quero a figura que tem o vápis**. Que figura João quer? Mostra pra mim (figura 41).



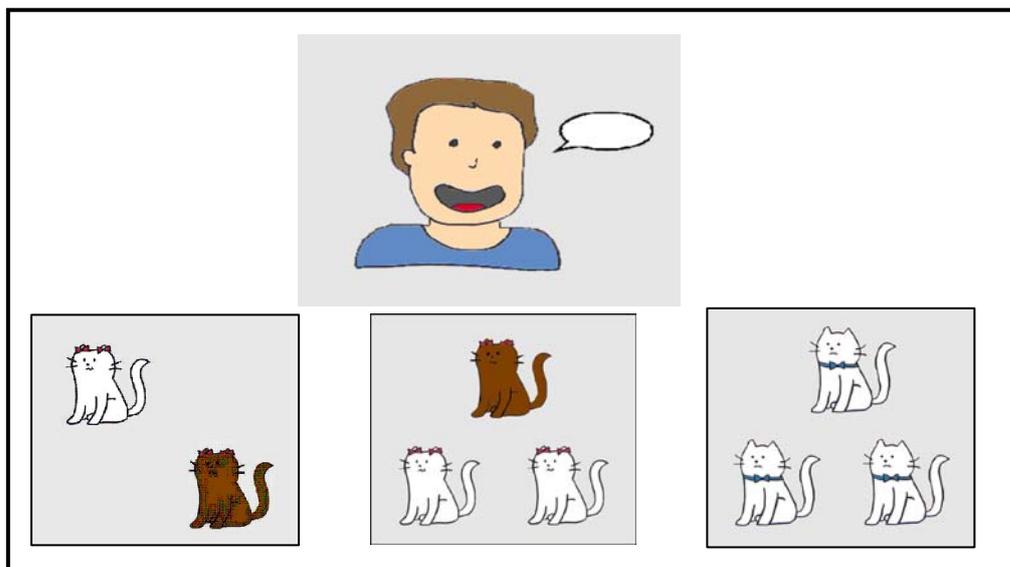
I – A prancha a seguir apresenta concordância de número e gênero com nomes conhecidos flexionados e informação de número e gênero no determinante e no nome (3 pranchas). Observe o exemplo:

Nessa figura tem três porcos. Nessa outra tem uma porca. E nessa outra tem três porcas. João disse: - **Eu quero a figura que tem as porcas**. Que figura João quer? Mostra pra mim (figura 42).



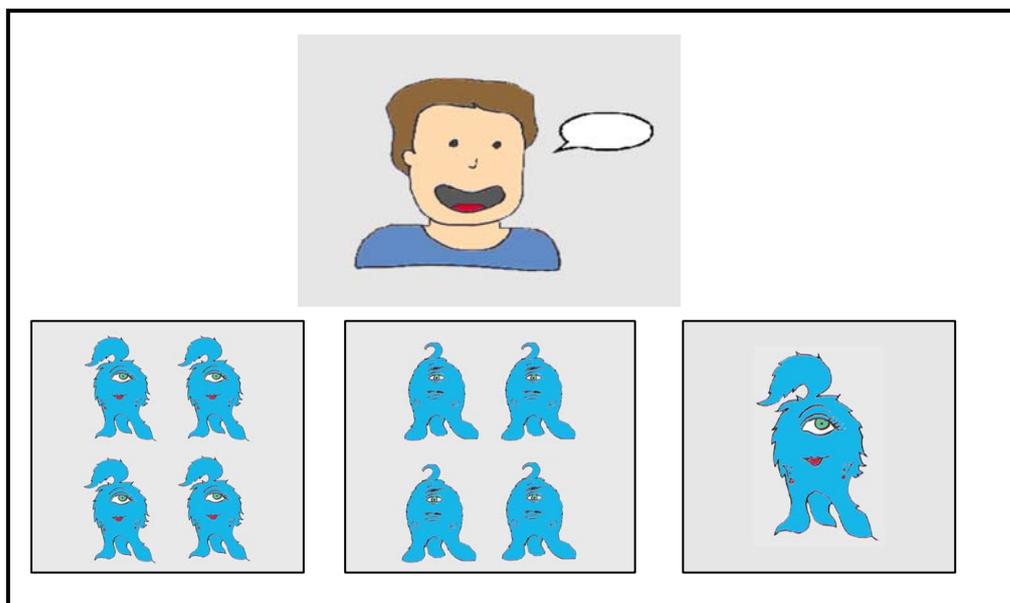
J – A prancha a seguir apresenta concordância de número e gênero com nomes conhecidos flexionados e informação no determinante, nome e adjetivo (3 pranchas). Observe o exemplo:

Nessa figura tem uma gata branca e uma marrom. Nessa outra tem uma gata marrom e duas brancas. E nessa outra tem três gatos brancos. João disse: - **Eu quero a figura que tem as gatas brancas.** Que figura João quer? Mostra pra mim (figura 43).



K – Esta última prancha mostra concordância de número e gênero com nomes inventados e informação no determinante e nome. Busca-se verificar se a informação gramatical é facilmente extraída de palavras novas e em que medida o Determinante é suficiente para compreensão (3 pranchas). Observe o exemplo:

Nessa figura tem várias lecas. Nessa aqui tem vários lecos. E nessa outra tem uma leca. João disse: - **Eu quero a figura que tem as lecas.** Que figura João quer? Mostra pra mim (figura 44).



4

Procedimento

As crianças com e sem queixas de aprendizagem foram submetidas aos experimentos na própria escola que frequentam. A aplicação foi individual, sendo realizada numa sala isolada. Foram utilizadas duas sessões para aplicação do MABILIN I e II, o tempo médio de cada sessão foi de oito e quinze minutos respectivamente.

Durante a aplicação dos testes, as crianças sem e com queixas de aprendizagem mostraram-se interessadas em fazer o teste. Havia inclusive vontade de outras crianças que não faziam parte do grupo controle e desvio em fazer a tarefa proposta.

A metodologia para a testagem é semelhante à metodologia própria para experimentos psicolinguísticos no estudo da aquisição da linguagem.

Cada construção acima, definida em função de variáveis linguísticas, constitui um subteste (subdomínio específico) e as variáveis manipuladas em cada construção, dão origem a condições específicas a serem contrastadas. Cada criança é apresentada a três instâncias de cada condição.

Na preparação da aplicação dos experimentos, cada criança é convidada a participar de um jogo apresentado em um computador portátil (laptop - HP Pavilion – ze2410BR) com gravuras e introduzidas ao pré-teste. Este é conduzido

como forma de aquecimento e com vistas a verificar se a criança reconhece as gravuras e compreende a dinâmica da tarefa. Somente crianças que superam o pré-teste são submetidas ao teste. O procedimento de teste é mantido de forma semelhante ao do pré-teste com a criança apontando uma gravura ou produzindo um enunciado em seguida à fala do experimentador. A tarefa é conduzida de forma lúdica e o procedimento é interrompido sempre que a criança manifestar qualquer insatisfação ou desconforto com a tarefa. Normalmente, as crianças demonstram interesse e prazer na condução das tarefas, pois sempre pedem para voltar a fazer outras tarefas.

As respostas são anotadas nos protocolos de aferição confeccionados especialmente para a testagem, quantificadas, tabuladas e esses dados são submetidos a procedimentos estatísticos para a caracterização de diferenças entre condições e, futuramente, para a localização dos resultados obtidos com crianças com queixas de linguagem em relação à curva de desenvolvimento normal tomada como referência.

Os procedimentos específicos de cada tarefa foram explicados nos itens 3.2.2.1 e 3.2.2.2.