

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação centra-se no estudo da linguagem oral, uma vez que nos trabalhos de fonoaudiologia clínica e escolar, faz-se necessário conhecer quais fonemas são esperados para cada idade, pois uma das primeiras indagações realizadas pela família, pela escola e por pacientes é se determinada criança encontra-se atrasada ou dentro do padrão normal de fala para sua idade e se é correto ela se expressar de determinada maneira ou de forma diferente da linguagem oral de outras crianças. Trataremos, de modo especial, da aquisição das vibrantes por ser este nosso objeto de estudo.

Desta forma, para o presente trabalho, temos como **objetivo geral** analisar a aquisição das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais, em crianças estudantes da Creche-Escola do Campus I da UFPB e, como **objetivos específicos**:

1- Verificar se há uma seqüência de aparecimento das vibrantes em crianças estudantes da Creche-Escola do campus I da UFPB;

2- Certificar se a aquisição da linguagem é concluída aos cinco anos de idade, conforme aponta Teixeira (1988);

3- Averiguar se a escolarização, sexo e idade interferem na aquisição da linguagem falada;

4- Analisar se o contexto fonológico influencia a aquisição das vibrantes.

Tomamos como modelo teórico comparativo o estudo realizado por Teixeira (*op. cit.*). Para ela, não se pode considerar a fala infantil como errônea em comparação com a fala do adulto, pelo fato de crianças apresentarem “substituições, distorções, elisões ou epênteses”. Na sua concepção, existem estágios pelos quais a criança passa, sendo estes evidenciados através de processos de simplificação.

Os processos fonológicos de *confusão de líquidas e redução dos encontros consonantais* são tidos como normais durante a aquisição da linguagem. Teixeira (*op.cit.*) considera as líquidas usadas distintivamente após os três anos e seis meses (3:6), podendo se estender aos quatro (4:0) anos, e a redução dos encontros,

podendo ser descartada até os cinco (5:0) anos, sendo este o último processo a ser eliminado pelas crianças. Sendo assim, questionamo-nos se as crianças da Creche-Escola paraibana do Campus I da UFPB desenvolvem-se, lingüisticamente, seguindo a ordem cronológica de aquisição da linguagem oral das crianças analisadas por Teixeira (1988), concernente às vibrantes.

Este estudo torna-se relevante uma vez que inúmeras crianças são rotuladas como atrasadas em relação à fala ou “incapazes” de emitir corretamente algum fonema, ocasionando, na sua maioria, ansiedade e preocupação dos pais, familiares e escola em relação à aquisição da linguagem oral. Tal atitude pode ainda gerar expectativa da própria criança em relação à sua linguagem oral e à crítica dos ouvintes, incutindo, inconscientemente, que ela é mau falante, podendo desencadear inibição para a comunicação ou alguma patologia da fala.

Alguns profissionais que lidam diretamente com crianças desde cedo (pediatras, professores) consideram e informam aos pais que só precisam se preocupar com a fala de seus filhos a partir de determinada idade (geralmente após os cinco anos). Nestes casos, o encaminhamento para uma avaliação fonoaudiológica é utilizado como último recurso.

Os estudos sobre creche discorrem acerca da interação para o desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA; MELO; FERREIRA, 1992), assim como fazem um resgate político, econômico, histórico, social e emocional da realidade da creche (SANCHES, 2003), porém, são poucos os que evidenciam as etapas naturais de aquisição da linguagem oral pelas quais as crianças passam, embora saibam da sua importância.

Portanto, pesquisar acerca do desenvolvimento fonológico normal é de suma importância, especialmente, o estudo das vibrantes e seu período aquisitivo. Nesse sentido, procura-se observar e respeitar a naturalidade dos processos que a criança passa em relação à aquisição da linguagem oral, diminuindo, conseqüentemente, ansiedades, incertezas e insatisfações, além de contribuir para a precisão do diagnóstico diferencial. Desta forma, a prevenção de diagnósticos tardios, de rótulos em relação à criança e de patologias da linguagem, poderia ser realizada, além da indicação, de forma mais coerente, para a estimulação e terapia fonoaudiológica.

Esta dissertação está organizada em três capítulos.

O capítulo 1, que consiste na fundamentação teórica, é subdividido nos seguintes tópicos:

O tópico 1.1 versa sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, refletindo a respeito do aparelho fonador e sua fisiologia articulatória; *input* linguístico; período crítico para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Para tanto, apoiamo-nos nos pontos de vista de determinados autores a respeito desta temática, tais como: Faria (2004), Behlau; Azevedo; Pontes (2004), Pinker (2002), Cavalcante (1999), Snow (1997), Locke (1997), Chomsky (1983, 1997), dentre outros.

O tópico 1.2 aborda a importância da interação para o desenvolvimento da linguagem, assim como trata da origem e finalidade da creche, fazendo uma relação entre ambas. Neste tópico, sustentamo-nos principalmente em Faria (*op.cit.*), nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), Ely; Gleason (1997) e Machado (1991).

No tópico 1.3, centramo-nos no desenvolvimento fonológico, focalizando, especialmente, a compreensão das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais, objeto de nosso estudo. Aqui, respaldamo-nos nos seguintes autores: Bisol (1999, 2006), Cristófaros-Silva (2005), Collischonn (2005), Matzenauer (2005), Lamprecht (1990, 2004b), Hora; Monaretto (2003), Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002), Teixeira (1988), entre outros.

O capítulo 2 consiste nos aspectos metodológicos seguidos para a concretização deste estudo. É um estudo do tipo quantitativo longitudinal transversal, tendo como população-alvo cento e vinte e oito crianças da Creche-Escola do Campus I da UFPB, matriculadas nas séries: maternal I e II, jardim I e II e alfabetização. Dessas cento e vinte e oito, apenas vinte crianças, com idade entre dois e seis anos, separadas semestralmente, constituíram nosso *corpus*.

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um teste fonético-fonológico, constituído de figuras / brinquedos (para a nomeação) e de palavras (para repetição) por parte da criança. A aplicação do teste foi registrada tanto graficamente, através de transcrições fonéticas, como através do MP3 Player (dP3). Não participaram do nosso *corpus* crianças com suspeita de diminuição auditiva,

com síndrome, novatas, desistentes, crianças cujos pais não autorizaram a sua participação na pesquisa, crianças que não quiseram fazer o teste, crianças com suspeita de desvio fonético-fonológico, crianças cuja primeira testagem foi incompleta, crianças com idade inferior à escolhida para nosso *corpus* e crianças que tiveram que ser retestadas devido ao fato de a primeira testagem não ter sido gravada por problemas técnicos.

E, por fim, o terceiro e último capítulo está reservado à análise dos dados do nosso *corpus*, onde levamos em consideração determinadas variáveis para análise estatística do GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). As variáveis dependentes estão relacionadas com a aquisição (tepe e vibrante múltipla) e com a não aquisição (elisão, semivocalização e lateralização), enquanto que as variáveis independentes são: o sexo (masculino e feminino), a faixa etária (de dois a seis anos, separados semestralmente), o contexto fonológico (precedente e seguinte), a tonicidade (pretônica, tônica e postônica), a posição da vibrante na sílaba (intervocálica e em encontros consonantais) e a posição da sílaba com a vibrante na palavra (inicial, medial e final).

Ao final dos capítulos, temos as considerações que concluem o trabalho em questão.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, trataremos da fundamentação que nos ajudará a compreender a linguagem oral, dando-nos suporte para a análise dos dados e conclusão. Ele está subdividido em três tópicos, o primeiro aborda a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral; o segundo reflete sobre a importância da interação para que ocorra o desenvolvimento desta linguagem, incluindo, também, uma discussão sobre a origem e a finalidade da creche. Por fim, o terceiro tópico contempla o desenvolvimento fonológico, focalizando o objeto de estudo. A seguir, daremos início à discussão do primeiro tópico.

### **1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL**

A aquisição da linguagem tem sido contemplada pela Lingüística, pela Psicologia e pela Psicolingüística, configurando, de acordo com Scarpa (2001), uma área híbrida ou multidisciplinar. Dentre seus campos de estudo ou sub-áreas, destacam-se: aquisição da língua materna (normal e com desvios); aquisição de segunda língua (também no bilingüismo) e aquisição da escrita (processos de alfabetização, letramento, relação entre fala e escrita / entre sujeito e escrita).

Observando a linguagem pelo viés da Lingüística, estudamos a aquisição da língua materna típica no tocante à apropriação do sistema fonológico, de modo especial no que diz respeito às vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais. Para tanto, sentimos a necessidade de entendermos como ocorre essa aquisição frente ao desenvolvimento orgânico da criança.

#### **1.1.1 Desenvolvimento orgânico e aquisição da linguagem oral**

Desde os tempos mais remotos da humanidade, houve um particular interesse acerca do processo de aquisição da linguagem. Experiências foram feitas, isolando-

se recém-nascidos do ambiente lingüístico para observar quais as primeiras palavras que estes pronunciariam. Por exemplo, o antigo rei do Egito, chamado Psamético (*apud* DUCROT; SCHAEFFER, 1995, p. 507) retirou recém-nascidos do ambiente lingüístico com a esperança de que suas primeiras palavras dariam prova da natureza original do povo egípcio. De acordo com Scarpa (2001), a hipótese de Psamético era que, se uma criança fosse criada sem exposição à fala humana, a primeira palavra que emitisse, espontaneamente, pertenceria à língua mais antiga do mundo e, assim, após interpretar as seqüências fônicas produzidas pelas crianças, ele chegou à conclusão de que a língua que o povo frígio falava era mais antiga do que a dos egípcios.

Para nós, tal comportamento só ratifica que nascemos com a predisposição para desenvolver a linguagem, levando-se em consideração nosso aparato vocal, uma vez que a fonação é uma função neurofisiológica inata, desempenhada pela laringe e a voz é a fonação acrescida de ressonância. Ferreira; Barros (1985 *apud* ALAVARSI; GUERRA; SACALOSKI, 2000, p.75) definem a ressonância como sendo o aumento das vibrações aéreas, em cavidades compostas por estruturas fixas: nariz e seios paranasais e estruturas móveis: cavidade bucal, mandíbula, rinofaringe, faringe e laringe.

A voz é formada no decorrer da existência de cada indivíduo, de acordo com as características anatomofuncionais e os aspectos emocionais (BEHLAU; AZEVEDO; PONTES, 2004). Segundo os autores ora referidos, “a voz é uma manifestação com base psicológica, mas de sofisticado processamento muscular” (p. 64). Sua produção fisiológica ocorre pela ação e vibração das pregas vocais, no momento em que o ar, expelido dos pulmões, passa pela glote (região interna da laringe onde se encontram as pregas / músculos vocais), pois, “se não há movimento do ar, não há fonação” (FERREIRA NETTO, 2001, p. 41).

Assim, pela ação dos músculos vocais, ao se tensionarem, há o estreitamento da glote e tais músculos vibram com a passagem do ar. Quando isso não acontece, o ar expirado passa pela glote, havendo apenas a expiração sem a produção vocálica. Ferreira Netto (*op.cit.*, 41) destaca que: “A abertura total e relaxamento completo da glote são articulações próprias da respiração normal”.

De acordo com Alavarsi; Guerra; Sacaloski (*op.cit.*), no primeiro ano de vida a articulação do som se impõe à fonação e o ambiente é quem determina a

aquisição de um código lingüístico específico. Ou seja, o infante não consegue falar devido ao fato de não ter, ainda, uma tonicidade adequada e controle articulatório, dificultando a produção de fonemas necessários em sua língua nativa. Para produzirmos a fala, Zemlin (2000) afirma que necessitamos não somente da respiração, fonação, articulação e ressonância, mas também da audição, do *feedback* auditivo, incluindo o *feedback* (consciente e inconsciente) dos músculos e tendões.

Massini-Cagliari; Cagliari (2001, p. 107 - 110) explicam que o ato de falar passa por determinados processos, são eles:

*neurolingüístico* - planejamento do que se vai dizer / organização das idéias;

*neuromuscular* - preparação muscular para emitir o que se planejou;

*processo da respiração* - ação do diafragma e músculos intercostais;

*articulatório* - articulações fonéticas;

*oronasal* - passagem do ar pelas cavidades bucal e nasal;

*acústico* - vibrações originadas da fala se espalham em forma de ondas circulares e

*auditivo* - o som / energia acústica movimenta o tímpano, e este movimenta os ossículos do ouvido médio (martelo, bigorna e estribo), os quais transmitem suas vibrações para a cóclea e lá são transformadas em variações hidráulicas, devido ao líquido que ela contém. A diferença de pressão, a partir de então originada, gera impulsos nervosos que são levados até o cérebro. Quando a percepção da fala chega ao cérebro, o processo neurolingüístico é novamente ativado e irá interpretar os sons, associando-os aos significados, em comum acordo com o sistema da língua.

Ao estudar a linguagem humana, Chomsky (1983, p. 50) a considera uma faculdade comum a todos, portanto, universal, sendo geneticamente determinada e, por isso, inata ao indivíduo. É ainda o mesmo autor (CHOMSKY, 2005, p. 29 – 30; CHOMSKY, 1997, p. 49) que afirma ser a faculdade humana da linguagem uma “propriedade da espécie”, cuja habilidade de usar signos lingüísticos para expressar os pensamentos marca a “verdadeira distinção entre o homem e o animal ou a máquina...”.

A faculdade de linguagem pode razoavelmente ser considerada como “um órgão lingüístico” no mesmo sentido em que na ciência se fala, como órgãos do corpo, em sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório. Compreendido deste modo, um órgão não é alguma coisa que possa ser removida do corpo deixando intacto todo o resto. Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura mais complexa (CHOMSKY, 1997, p. 50).

Para Chomsky (1983, p. 50; 64-65), a gramática é a representação da “competência intrínseca” ou “propriedades do estado cognitivo inicial”. É como um “sistema que especifica propriedades fonéticas, fonológicas, sintáticas e semânticas de uma classe infinita de frases possíveis”. Sendo assim, existem princípios gerais universais das línguas que não precisam ser aprendidos porque já nascemos com eles, determinados pela capacidade inata e isto explicaria a competência para desenvolver a língua, sob o argumento básico de que, em um tempo bastante curto (entre 18 e 24 meses), normalmente, a criança que é exposta à pobreza de estímulo é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos, que é a gramática internalizada do falante.

Para Scarpa (2001, p.207), a pobreza de estímulo de Chomsky é uma fala fragmentada ou incompleta que faz brotar uma gramática específica da língua nativa da criança, “de maneira fácil e com um certo grau de instantaneidade”. Porém, até que ponto há essa instantaneidade, tendo em vista a criança necessitar de um tempo para desenvolver sua linguagem?

Segundo Scarpa (*op.cit.*), diante da metáfora do “problema de Platão”: “*como pode o ser humano saber tanto diante de evidências tão fragmentadas?*”; ou através do “problema de Orwell/Freud”: “*como pode o ser humano saber tão pouco diante de evidências tão ricas e numerosas?*”; ou, ainda, com o “o problema lógico da aquisição da linguagem”: “*Como, logicamente, as crianças adquirem uma língua se não têm informação suficiente para a tarefa?*”, Chomsky responde logicamente que as crianças possuem a gramática universal (GU), apoiando-se na idéia de que o conhecimento da língua é muito maior do que a pobreza de estímulo e do que a sua manifestação na criança.

Neste sentido, a teoria chomskyana acredita que, para a linguagem se desenvolver, é necessário que um dispositivo de aquisição para a linguagem, o chamado LAD (language acquisition device), ative a língua interna. No entanto, é a

língua externa quem ativará o LAD (SCARPA, 2001). Mas, se depende dela para ativar o LAD, então esse módulo não seria tão independente assim. Portanto, nessa perspectiva, já nascemos com o módulo da linguagem pronto, ou seja, a língua interna (L.I.), e é a língua externa (L.E.), quem irá ativar o LAD a partir da pobreza de estímulos, desencadeando a ativação da LI, aflorando a língua específica. Teremos, então: L.I. ↔ LAD ↔ L.E., onde o LAD age como mediador para que a expressão oral da linguagem aconteça.

A concepção chomskyana é passível de crítica pelo fato de ter focalizado o estudo da competência lingüística de um falante-ouvinte-ideal, deixando de lado o desempenho, ou seja, o uso real da língua<sup>1</sup>. Conforme expõe Hora (2004, p. 17):

Para Chomsky a língua só é lingüisticamente estudada até onde ela é homogênea, ou seja, na mente do falante. O que sai da mente, através da fala, e entra em contato com o meio externo, faz parte do desempenho do falante e é irrelevante para ser estudado. Fazendo uso de métodos puramente lógicos e da intuição lingüística do pesquisador, julga-se a qualidade dos enunciados, relegando-os o título de bem ou mal formados.

No entanto, a respeito da faculdade da linguagem como órgão mental, não temos conhecimento da sua localização. Sabe-se, por exemplo, que determinadas regiões do cérebro são responsáveis pelo desempenho de determinadas funções e que, quando ativadas ou afetadas, desencadeiam determinados tipos de comportamentos ou seqüelas. Podemos citar como exemplos, as regiões ligadas à compreensão e à expressão da linguagem, também conhecidas como área de Wernich e área de Broca. Assim, além de existirem áreas cerebrais diferentes para funções específicas, a plasticidade cerebral também desafia a existência de um único módulo responsável pela linguagem.

Portanto, não partilhamos dessa vertente teórica, pelo fato de trabalhar com a idéia de um sujeito falante-ouvinte ideal, por preconizar a aquisição de uma língua como resultado do desencadear de um módulo inato, deixando à parte outros aspectos que consideramos importantes, tais como: o uso real da língua e as

---

<sup>1</sup> Conforme Hora (2004, p. 17), a competência lingüística consiste no conhecimento abstrato das regras da língua, disponível em cada falante e situa-se empiricamente na faculdade da mente humana. Já o desempenho centra-se na “seleção e execução das regras que advêm desse conhecimento”.

contribuições da interação nesse processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Já Pinker (2002, p. 337) acredita que existe um módulo que serve de “unidade avançada do sistema que aprende palavras e gramática”. Assim, para falar sua língua, a criança entra em sintonia com esse módulo e são os comandos neurais que ativam os articuladores durante a fonação. Para o mesmo autor, os bebês já nascem possuidores de dotes lingüísticos, cujo desenvolvimento está atrelado ao desenvolvimento orgânico e à interação social.

Assim, embora se incline para a perspectiva inatista da linguagem, Pinker (*op.cit.*) começa a inserir e aceitar a importância do aspecto social para o desenvolvimento da linguagem na criança. Ele coloca que a criança é capaz de escutar a prosódia da fala materna desde o ventre e, portanto, já tem contato com a melodia, tonicidade e ritmo da língua materna. Melodias são importantes porque marcam os sons como fala, diferenciando de ruídos; distinguem afirmações, perguntas e imperativos; destacam palavras novas etc. Após o nascimento, o bebê continua a aprender os sons de sua língua, sendo também capaz de comunicar-se oralmente graças ao desenvolvimento orgânico. Para ele, melodias atraem a atenção da criança e se os bebês pudessem escolher dariam preferência ao “*mamanhês*<sup>2</sup>” (p. 356), do que a fala dirigida a adultos.

O *mamanhês* possui melodias interpretáveis: um sobe e desce arredondado para a aprovação, um conjunto de explosões agudas, em staccato, para proibir, um padrão ascendente para chamar a atenção, e em legato de murmúrios suaves e baixos para confortar (PINKER, *op.cit.*, p. 355).

Quanto às características prosódicas da fala do adulto para com a criança, Scarpa (1988, p.65 - 66) expõe: frequência fundamental mais alta, preferência por certos contornos, sobretudo tons ascendentes, uso do falseto, cadência mais lenta, enunciado com partes sussurradas, prolongamento da duração de certas palavras, mais de um acento frasal etc.

Trabalhando esta temática em sua tese de doutorado, Cavalcante (1999) diz que o falseto é o tipo de voz característico da fala dirigida ao bebê, cuja frequência

---

<sup>2</sup> Termo adotado pelo autor. No Brasil, adota-se a nomenclatura “manhês”.

fundamental é muito elevada. Conforme descreve a autora, “estudos mostram que a variação de altura neste tipo de postura para voz masculina é de 275-634 Hz, quando a frequência fundamental para o padrão de fonação vocalizada (voiced phonation) fica em torno de 94-287 Hz (HOLIEN & MICHEL, 1968)” (p. 33). Porém, nos resultados da sua pesquisa, a voz feminina teve valores ainda mais elevados, chegando até 709Hz<sup>3</sup>, ocupando uma função de delimitar “lugares discursivos ao longo da interação mãe-bebê” (p. 33).

Embora, para nós, a fala dirigida à criança (FDC) pareça comum e exclusivamente utilizada com bebês, tal modelo de *input* não é universal. Por exemplo, de acordo com Snow (1997, p. 157), os “maia qu`iche” fazem uso do tom agudo para se dirigir a pessoas adultas.

Cavalcante (1999) critica a hipótese inatista de que as configurações prosódicas do manhês seriam universais e que o bebê já nasceria pré-programado para perceber determinadas saliências prosódicas, tendo em vista não conceber que o bebê já nasça com uma competência perceptual pronta (inata), chegando à conclusão de que é “a interpretação materna (que) funciona como via de inserção e sustentação da criança na língua” (p. 9). E, assim, ela propõe e acredita que a dialogia entre a mãe e o bebê é quem propicia a inserção da criança na língua: “Tomo (...) a estrutura dialógica mãe-bebê como espaço privilegiado para a

---

<sup>3</sup> Nos contextos afetivos analisados pela autora, ela obteve os seguintes resultados:

*Aprovação* - “Aí! Ichi Maria! Meu Deus do céu! Que coisa mais linda!, Eita!” (p. 66): F° alta, em torno de 530Hz, no seu exemplo 1. “A elocução inicia-se em torno de 530Hz e finaliza em torno de 340Hz (...) o tipo de voz evidenciado foi o “falsetto” (p. 67), pois é produzida com o F° mais alto do que na fala não dirigida à criança, que para esta mãe fica em torno de 219Hz. Frequência fundamental superior a 400Hz, no exemplo 2. Neste exemplo, o enunciado apresentou uma “F° em torno de 496Hz, chegando a 709Hz e declinando para 359Hz, num contorno tipicamente ascendente-descendente” (p. 70).

*Atenção* – Cadê! Olha! Ó! Ei! (p. 70): F° alta, em torno de 350Hz, no exemplo 3 (p. 71) e F° em torno de 348Hz, com um leve declínio no final, no exemplo 4 (p. 74).

*Proibição*: O exemplo 5 “caracteriza-se por uma F° baixa, em torno de 270Hz, em relação às produções anteriores; em relação ao fundamental da mãe, em torno de 229 Hz, esta F° não pode ser tomada como baixa” (p.76).

*Conforto*: No exemplo 6, “tem-se uma F° baixa, em torno 220Hz, mantendo-se nesta frequência, caindo um pouco no terminal, o que é normal, em torno de 190Hz. A qualidade de voz utilizada nesta situação foi o sussurro” (p. 76).

inserção da criança na língua” (p. 83). Também nós concordamos com Cavalcante (1999), pois acreditamos que a interação é o elemento chave para o desenvolvimento da linguagem oral.

O bebê prefere uma voz com muita variação de frequência e, após várias décadas de pesquisa sobre a percepção do bebê humano, sabe-se que ele é capaz de notar uma série de discontinuidades na fala (LOCKE, 1997). Para Nespor (2007), desde o terceiro dia de nascido, o bebê já consegue distinguir segmentos surdos de segmentos sonoros, além de também se interessar por frequências diferenciadas, demonstrando tal percepção através de sinal de alerta e sucção, nos momentos em que lhe apresentam tal estímulo auditivo.

Fernald (1984 *apud* ELY; GLEASON, 1997, p. 213) afirma que parece haver uma sintonia prosódica entre os pais e a criança:

Antes da aquisição da linguagem pela criança os pais e as crianças parecem estar sintonizados em certos aspectos prosódicos da linguagem. As mães utilizam variações no tom para elogiar e proibir comportamentos quando falam com bebês com apenas dois meses de idade, e os bebês reagem a estes traços paralingüísticos.

Locke (*op.cit.*) acrescenta que, em circunstâncias naturais, o bebê possui a habilidade de influenciar, com seu olhar, com seus comportamentos vocal e gestual (com as mãos), tanto a prosódia como a expressão facial de seus tutores. No entanto, o autor afirma ainda que é só por volta do terceiro ou quarto mês que os bebês começam a se conscientizar dos tipos de atividade facial e vocal, devido ao fato de possuírem, nesta fase, pouca experiência articulatória.

Ainda segundo Locke (*op.cit.*, p. 236), é a atividade orofacial quem fornece informações sobre pontos articulatórios de determinados fonemas. “Incitados” pela elevação mandibular, os bebês, por volta dos sete meses, além de vocalizações, começam a fazer uso de articulações orais. Assim, surge paulatinamente a capacidade de responderem ou de se comunicarem de forma semelhante ao adulto, seja ou não com o uso intencional da voz.

Na concepção de Pinker (2002), o bebê precisa escutar a si mesmo para aprender como os seus articuladores funcionam; além de escutar as pessoas mais velhas para aprender a ordem habitual de fonemas, palavras e sintagmas. Explica

que, quando a criança escuta o seu próprio balbucio, ela escreve seu próprio manual de instrução e aprende a movimentar os músculos de forma que produza determinado som. Este som, segundo ele, seria um pré-requisito para poder reproduzir a fala. Aquilo que a criança escuta entra no seu “dicionário mental” (PINKER, 2002, p. 349), e esse *input* irá influenciar as mudanças que ocorrem na língua com o passar do tempo, pois há uma tendência de permanecer a linguagem que for mais utilizada.

Embora seja louvável o referido autor atentar para a possibilidade de mudanças que ocorrem na língua, não acreditamos na existência de um dicionário na mente da criança, como ele mesmo preconiza.

Pelo que foi discutido até então, acreditamos que nascemos com a pré-disposição para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas isto não anula a necessidade da interação. É a partir da vivência em sociedade que aprendemos a linguagem específica da nossa comunidade e, ao mesmo tempo, somos influenciados e a influenciemos, dando nosso contributo para o desenvolvimento lingüístico.

### **1.1.2 Maturação cerebral**

Segundo Pinker (*op.cit.*), os seres humanos nascem antes de seus cérebros estarem completos, pois, caso contrário, nossas cabeças já nasceriam grandes e não encontrariam passagem pela pelve da mulher e, por isso, a seqüência de aquisição lingüística é lenta. Desta forma, cogita-se a hipótese de a linguagem depender da maturação cerebral, passando por etapas como balbucio, primeiras palavras e gramática. Entretanto, ainda assim, para ele, a linguagem surge mais rapidamente do que o desenvolvimento mental. Também para Launay (1989), nos primeiros anos de vida não há correlação entre o nível de aquisição de vocabulário e o nível de desenvolvimento intelectual.

Na infância, há uma maior plasticidade cerebral<sup>4</sup> do que na idade adulta, por isso, se necessário, a criança recupera sua linguagem mais rapidamente do que o adulto. Nos primeiros anos de vida, a cabeça, peso cerebral e sinapses cerebrais aumentam consideravelmente. Neste período, a bainha de mielina, responsável pelo aumento da velocidade das conexões cerebrais, continua ficando espessa, de tal forma que a criança possui 50 % a mais de sinapses do que o adulto. A atividade metabólica cerebral atinge níveis adultos em torno de nove ou dez meses e atividade máxima em torno dos quatro anos de idade (PINKER, 2002). O autor acrescenta, ainda que:

O cérebro se esculpi não só pela adição de material neural, mas também por sua eliminação. Um enorme número de neurônios morre desde o útero (...) até se estabilizar por volta dos sete anos. As sinapses murcham a partir dos dois anos (...) até a adolescência, quando a atividade metabólica do cérebro retorna aos níveis adultos (PINKER, *op.cit.*, p. 368).

Ou seja, existem momentos de grande importância para a atividade metabólica, que giram em torno de algumas faixas etárias: nove/dez meses, 4:0 anos, 7:0 anos e adolescência.

Face ao exposto, certamente, as atividades metabólicas cerebrais têm ligação com a aquisição e o desenvolvimento lingüístico, o que justifica o chamado “período crítico” para a aquisição da linguagem oral, abordado por alguns autores, como veremos a seguir.

### **1.1.3 Surgimento e desenvolvimento da linguagem oral**

Na concepção de Pinker (*op. cit.*), a aquisição da linguagem está centrada na primeira infância, argumentando que a aquisição da linguagem normal é garantida até os seis anos e comprometida após esta idade até pouco depois da puberdade,

---

<sup>4</sup> Segundo Luna; Dias; Santos; Nunes (2007 [2002], p. 1) “Plasticidade cerebral é a denominação das capacidades adaptativas do SNC (sistema nervoso central) – sua habilidade para modificar sua organização estrutural própria e funcionamento. É a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência, e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos.” Para elas, “A plasticidade cerebral é o ponto culminante da nossa existência e desenvolvimento ao longo da vida, da qual depende todo o processo de aprendizagem e também de reabilitação das funções motoras e também sensoriais” (p. 1).

tornando-se rara após esta fase<sup>5</sup>. Já Lamprecht (1990) afirma, em sua tese de doutorado, que a aquisição da linguagem é concluída até a puberdade, levando-se em consideração não só a fonologia, mas outros aspectos do desenvolvimento da linguagem infantil.

Scarpa (2001) oferece também outros olhares a este respeito, ao colocar, por exemplo, o ponto de vista de Aitchinson (1989 *apud* SCARPA, *op.cit.*, p. 221), que questionava os argumentos biológicos para tal discussão, uma vez que algumas crianças que tinham sido isoladas de qualquer convívio social ou troca lingüística adquiriram a linguagem tardiamente.

Entendemos que a coincidência entre o período de desenvolvimento lingüístico - que será, em seguida, abordado - e o desenvolvimento orgânico - tomando como base tudo o que já discutimos até então - pode ser um forte indício de que realmente exista um período crítico para a aquisição da linguagem. No entanto, para nós, tanto o desenvolvimento orgânico, como a interação, juntamente com a singularidade da criança nessa relação com a linguagem oral, é o que nos traz como resultados as diferenças nesta aquisição e desenvolvimento.

Segundo Snow (1997), crianças necessitam de algum *input* lingüístico para aprender a linguagem oral, seja como um elemento desencadeador (LIGHTFOOT, 1989 *apud* SNOW, *op.cit.*, p.158), ou como uma fonte de oportunidades para a aprendizagem gradual. Para ela, podemos perceber o limite inferior do *input* como

---

<sup>5</sup> O entendimento da faixa etária da primeira infância pode variar, pois, segundo Dias (1971, p. 13-14), a infância inicia-se com o nascimento e se estende até a idade dos quatorze anos para o sexo masculino e de doze anos para o sexo feminino, havendo a distinção entre a primeira, segunda e terceira infância. A primeira infância tem início com o nascimento e termina quando a criança completa a dentição de leite, por volta dos trinta meses de idade. A segunda infância vai dos dois anos e cinco meses (2:5 anos) até os 6/7 anos de idade, quando tem início a segunda dentição. Por fim, a terceira infância decorre do fim da segunda infância até o início da adolescência. A adolescência, por sua vez, “estende-se desde o fim da infância até a idade adulta. Seus limites precisos não estão bem esclarecidos. É caracterizada por alterações profundas do organismo do menino e da menina preparando-os para a procriação (puberdade), por modificações acentuadas da estatura, forma do corpo, mudanças psíquicas etc. Todas essas modificações sofridas tendem a aumentar as diferenças entre os dois sexos”. E a idade adulta começa após ter cessado o crescimento, podendo haver aumento de peso por acúmulo de gordura.

Assim, o que Pinker (2002) chama de primeira infância, Dias (1971) denomina de segunda infância, levando-se em consideração a faixa etária por eles descrita. No entanto, Behlau; Azevedo; Pontes (2004), apoiados em Schragr (1966 *apud* BEHLAU; AZEVEDO; PONTES, *op.cit.*, p. 57), não consideram a existência de uma terceira infância, pois levam em conta seis fases de evolução, de acordo com características vocais: neonatal (do nascimento até quarenta dias de idade); primeira infância (do primeiro mês de vida até os seis anos); segunda infância (dos seis anos até o início da puberdade - em torno dos treze ou quatorze anos); estabilização (do jovem ao adulto) e senescência (período da menopausa e do envelhecimento).

Porém, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu Art. 2º, traz a definição legal de criança enquanto a pessoa em desenvolvimento até os doze anos incompletos e adolescente é considerada a pessoa em desenvolvimento dos doze até os dezoito anos de idade.

elemento desencadeador - examinando-se ambientes lingüísticos com pouca estimulação - e cita resultados de alguns estudos, como, por exemplo, crianças com audição normal que têm pais surdos não conseguem aprender a linguagem a partir da televisão e de encontros casuais com adultos com audição normal; e crianças que foram negligenciadas pelas famílias apresentam atrasos de linguagem.

Para esta autora, a FDC é de suma importância, pois, até mesmo tipos de conversa altamente sofisticados, abstratos e descontextualizados, por exemplo, em uma leitura de determinado livro, pode promover a sofisticação lingüística e cognitiva da criança.

No tocante à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem oral, Pinker (2002, p. 367) enfatiza que fonemas antecedem palavras que, por sua vez, antecedem frases e, assim, “algumas aquisições dependem de outras, forçando o desenvolvimento a proceder em seqüência”. No entanto, alguns estudos ratificam que a criança entra na linguagem pela prosódia e só depois é que consegue realizar determinadas segmentações lingüísticas.

Scarpa (1988, p. 65) afirma que:

(...) a percepção e o processamento fonológicos da criança se dão numa relação holística com a fala do adulto – ao invés de fonemas ou traços fônicos, são eleitas unidades descritivas maiores; sílabas, palavras, blocos sentenciais prosódicos, como possíveis candidatos a “esqueletos auditivos” (WATERSON, 1984), comuns ao adulto e à criança, que funcionariam como base para o processamento sonoro e para a organização da fala inicial.

Conforme afirma Snow (1997), a prosódia está sintonizada à responsividade ou atenção da criança. Na primeira infância, podemos encontrar, de forma mais intensa, a presença de uma “sintonia” da FDC, ou seja, criança e adulto se correspondem de forma semelhante, como no uso do tom agudo e seu padrão de entoação exagerado, tanto pelo adulto como pela criança<sup>6</sup>. Explana, ainda, que “os bebês demonstram preferência por vozes mais agudas em relação a vozes mais

---

<sup>6</sup> Segundo Snow (1997, p. 156), embora a FDC seja um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem infantil, estudos mostram que as FDCs atípicas (crianças com problemas auditivos, deficiências visuais, síndrome de Down etc) são mais diretiva e menos contextualizada semanticamente, diferenciando, assim, das FDCs típicas, e que uma maior disponibilidade de *input*, tanto promovem a aquisição em crianças típicas como constitui um eficiente tratamento terapêutico para crianças atípicas.

graves (...), estando mais propensos a reagir a enunciados mais agudos com vocalizações e sorrisos” (p. 154).

Para a autora acima mencionada, certamente a ausência de sintonia, principalmente por parte do pai e de outros interlocutores menos familiares, proporcionam à criança oportunidades para aprender habilidades necessárias à comunicação, como, por exemplo, falar de determinado assunto desconhecido por parte do interlocutor, sem apoio contextual. Tais habilidades de comunicação diferenciada normalmente se desenvolvem após os três anos de idade.

Há evidências de que as primeiras palavras aprendidas pelas crianças são as que elas mais estão expostas, além do seu crescimento ter ligação direta com a maior quantidade de fala por unidade de tempo, por parte da mãe. Assim, segundo Snow (1997), a aquisição do vocabulário irá depender do *input* de vocabulário. Ely; Gleason (1997) ratificam esta discussão ao afirmarem que o *input* parental possui uma influência privilegiada, pois, por exemplo, mães que falam mais com seus filhos, possuem filhos com vocabulário maior e uma estrutura frasal mais complexa<sup>7</sup>.

Existe uma discussão a respeito da aquisição de verbos e substantivos, levando-se em consideração a forma do *input* lingüístico (nomeação de ações que estão acontecendo / nomeação de ações iminentes) e o contexto (atenção conjunta mãe-filho<sup>8</sup>). No entanto, afirmar com precisão que todas as crianças aprendem primeiro substantivos e posteriormente verbos é uma inverdade, pois estudos mostram variação na aquisição em diferentes comunidades lingüísticas, desmistificando haver uma característica universal de aquisição da linguagem oral. Para Snow (*op.cit.*), toda essa variedade de aquisição da linguagem reflete a suscetibilidade, por parte das crianças, aos efeitos do *input*.

Podemos encontrar as etapas da linguagem, de acordo com Bates *et al* (1988 *apud* LAW, 2001, p. 200), onde este considera que: entre 9-10 meses surge a compreensão da linguagem; por volta dos 12-13 meses, a produção da palavra; dos

---

<sup>7</sup> Exemplo dado pelos autores, p. 213.

<sup>8</sup> Segundo Tomasello (2003, p. 135), “cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa (...) por um determinado período razoável de tempo.” Segundo Locke (1997, p. 244), os pesquisadores Tomasello *et al* (1986) e Tomasello Farrar (1986b) chegaram a conclusão de que criança aprende mais rápido palavras que se referem a objetos para os quais a criança já estava olhando do que palavras utilizadas para chamar sua atenção.

18-20 meses acontece a “explosão do vocabulário” e combinações de palavras e, por fim, entre os 24-36 meses, temos a “explosão da gramática”.

Para Locke (1997)<sup>9</sup>, compreendermos que a criança se desenvolve e que é este desenvolvimento quem propicia a capacidade da linguagem é mais importante do que saber exatamente as idades em que ocorrem determinados comportamentos lingüísticos. Em suas palavras: “o bebê humano não adquire, e não pode adquirir, as línguas como tal, mas, ao invés disto, percorre um caminho de crescimento evolutivo que leva à capacidade lingüística” (p. 251).

Concordamos em parte com o já referido autor, pelo fato de acharmos demais responsabilizar toda a complexidade do desenvolvimento lingüístico ao crescimento evolutivo, embora entendemos que seja importante reconhecermos que a criança se desenvolve e que tal fato é mais importante do que fixarmos comportamentos lingüísticos para determinadas idades.

No entanto, entendemos que, para o profissional que trabalha diretamente com a criança, é necessário, muitas vezes, diagnosticá-la no que diz respeito à linguagem - como é o caso dos fonoaudiólogos - sendo importante termos um parâmetro de fala esperado na linguagem oral infantil - pelo fato de estar presente na maioria das crianças. Este parâmetro deve ser sempre renovado com estudos recentes na área, levando-se em conta a presença de variação e mudança lingüística, decorrente do fato de que a língua evolui.

Desta forma, dando continuidade à nossa discussão, veremos mais detalhadamente como ocorre o desenvolvimento lingüístico, de acordo com a faixa etária das crianças.

---

<sup>9</sup> Na sua concepção, “O bebê humano percorre um caminho evolutivo de crescimento, uma canalização do comportamento (HOLT, 1931; KUO, 1976; WADDINGTON, 1940) que, em si, não é lingüístico, mas que leva, naturalmente, à linguagem. (...) os bebês são colocados e mantidos no caminho que leva à linguagem por uma força unificada estabelecida conjuntamente pelo genoma humano e pelas experiências que caracterizam nossa espécie” (LOCKE, 1997, p. 234). E acrescenta: “A estimulação que os bebês obtêm para si mesmos influencia seu desenvolvimento neural e, portanto, conceitual e percepto-motor. A forma como os outros escolhem dirigir-se ao bebê é bastante influenciada por seu próprio comportamento – a forma como o bebê olha para os tutores, que ruídos ele produz, o que ele faz com seu rosto, olhos e mãos. Apesar do cérebro do bebê estar pré-configurado para adotar os comportamentos que levam à linguagem falada, o desenvolvimento neural também depende da estimulação, grande parte da qual é extraída, ou fornecida diretamente, pelo próprio bebê” (LOCKE, 1997, p. 236).

### 1.1.3.1 O primeiro ano de vida

Locke (1997, p. 249) acredita que os primeiros enunciados são pré-fonológicos, devido ao fato de haver poucas evidências de um comportamento sistêmico, além de serem produtos dos processos de acomodação vocal, influenciados pela relação do bebê com os falantes, em contextos sociais. De acordo com Hayes (2001, p. 5 *apud* LAMPRECHT, 2004a, p. 29), o nascimento da verdadeira fonologia ocorre entre oito e dez meses de idade, momento em que a criança começa a distinguir, compreender e lembrar de palavras de histórias infantis ou das utilizadas em seu ambiente.

Na visão sociointeracionista de Scarpa (2001), nas primeiras semanas a criança já consegue discriminar a fala humana de outros sons e o balbucio tem início com três ou quatro meses de idade. A lalação, presente tanto em crianças surdas como ouvintes, é constituída por vogais, inicialmente /a/ e /e/, de tonalidade diferente da língua falada, e depois por consoantes associadas às vogais. Segundo Bates; Goodman (1997 *apud* Scarpa, *op.cit.*, p. 224), o balbucio com vogais ocorre por volta de 3 a 4 meses e, geralmente, entre 6 e 12 meses é que elas combinam vogais e consoantes<sup>10</sup>. Afirma Scarpa (*op.cit.*) que nos processos dialógicos desta fase, a contribuição da criança é gestual e vocal, enquanto a do adulto é gestual e lingüística, através da ação e atenção partilhadas. Também para Cavalcante (1999, p.29), nos primeiros meses de vida, o potencial lingüístico expressivo do bebê se traduz em gesto e voz, sendo tais manifestações significadas, interpretadas e inseridas na língua, pela mãe.

Na ótica biolingüística de Locke (*op.cit.*), a mãe faz uso da fala como seu principal meio de comunicação afetiva, além da vocalização não-verbal e tais atitudes provocam um efeito de linguagem falada na criança. Desta forma, em torno dos sete meses, como já falamos anteriormente<sup>11</sup>, a criança, estimulada pela elevação mandibular decorrente do crescimento orgânico infantil, começa a usar articulações orais, além de vocalizações, produzindo balbucio, sendo, por ele, assim definido:

---

<sup>10</sup> Apesar de os autores não distinguirem lalação de balbucio, Nico (2007) considera a lalação como sendo ruídos vocais que não fazem parte da língua falada e o balbucio como sendo a combinação de sons, com mudança de duração e modo de articulação. Segundo Guerra; Alavarsi; Sacaloski (2000, p. 31), balbucio é a repetição de sílabas sem significado, que funciona como um “treino articulatório”.

<sup>11</sup> Na página 26.

(...) a produção de sílabas que têm, tipicamente, o formato de consoante-vogal (por exemplo, ba, da). Estas sílabas são muitas vezes produzidas de forma repetitiva e com um certo ritmo (BICKLEY, LINDBLOM & ROUG, 1986). O pequeno conjunto de sons semelhantes a consoantes escutados pelos ouvintes normalmente se enquadra em somente algumas categorias fonéticas, principalmente oclusivas, nasais e semivogais. As fricativas, africadas e líquidas são extremamente raras, e o mesmo ocorre com os encontros consonantais (LOCKE, 1983a). Sabe-se menos sobre sons vocálicos, mas as vogais inicialmente tendem a ser baixas e abertas (LOCKE, 1997, p. 237).

O desenvolvimento da linguagem oral é facilitado direta ou indiretamente pelo balbucio, levando-se em conta que há uma continuidade significativa entre ele e a fala, podendo ter relação com a idade do seu início, quantidade ou qualidade<sup>12</sup> e resposta dos tutores sociais ao balbucio - produzindo formas semelhantes e incentivando suas expansões para se chegar a palavras. Seu efeito facilitador pode estar ligado também ao nível motor, uma vez que sua atividade repetitiva e rítmica tende a começar de forma abrupta e a diminuir durante o período em que o controle articulatorio aumenta (LOCKE, *op.cit.*).

Desta forma, o mesmo autor ora referido reflete que o balbucio traz indícios das capacidades de controle neuromotor necessárias à fala e que nosso sistema de orientação vocal exige a ação de dois processos: um que depende do balbucio – sendo este como uma forma de jogo, e outro de experiências, incluindo também a experiência articulatória. Bowlby (1969 *apud* LOCKE, *op.cit.*, p. 240 – 241) diz que o balbucio promove um intercâmbio social entre a mãe e o bebê, uma vez que a vocalização é o instrumento que o bebê se utiliza para manter o contato materno.

Em seus estudos, Locke (*op.cit.*, p. 239) chegou à conclusão de que as progressões articulatórias do bebê assemelham-se à deglutição, pois ocorrem da frente para trás.

Por volta dos oito meses, há um aumento significativo da imitação vocal, facial e manual, tanto por parte das mães quanto por parte dos bebês e, por volta dos dezoito aos vinte meses de idade, a criança passa pelo estágio de cinquenta

---

<sup>12</sup> Locke; Pearson (1990 *apud* LOCKE, 1997, p. 237) afirmam que os bebês surdos parecem vocalizar de forma menos complexa do que o esperado.

palavras (LOCKE, *op.cit.*, p. 242). Durante esse desenvolvimento lingüístico, este autor, apoiado em pesquisas de Nelson (1973, 1981 *apud* LOCKE, *op.cit.*, p. 248), diz que podemos encontrar dois tipos de crianças durante o desenvolvimento da linguagem: crianças referenciais e crianças expressivas. Nas referenciais, seus léxicos se referem a objetos. Já nas expressivas, encontramos um conjunto de termos “pessoais-sociais” para expressar sentimentos, necessidades e formas sociais. Uma outra diferença é que “as crianças referenciais produzem sintagmas mais curtos do que as crianças expressivas”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) orienta-nos que antes de falarem, as crianças fazem uso de “sons expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação” (vol. 3, p. 125 – 126). É a partir de um ano de idade que elas podem selecionar os sons que lhe são dirigidos e tentam descobrir e fazer uso dos sentidos das enunciações.

Para Bates; Goodman (1997 *apud* SCARPA, 2001, p. 224), as primeiras palavras emergem entre 10 e 12 meses, embora a compreensão possa antecede-las e as crianças produzam, posteriormente, semanas ou meses de enunciados de uma palavra.

### **1.1.3.2 Dois anos de idade**

Conforme já foi exposto, na concepção de Snow (1997), do nascimento até próximo aos três anos de idade, há uma sintonia entre a prosódia da criança e do adulto, especialmente na sua relação com a mãe, e a partir desta idade, a criança desenvolve habilidades de comunicação diferenciada. É na faixa etária entre dois e três anos de idade que a criança começa a contar histórias (SCARPA, *op.cit.*).

### **1.1.3.3 Três anos de idade**

Segundo Bates; Goodman (1997 *apud* SCARPA, *op.cit.*, p. 224 ), aos 3:0 anos ou 3:6 anos, a maioria das crianças normais já adquiriram as estruturas sintáticas e morfológicas de suas línguas maternas. Por sua vez, Langacker (1972) admite que a criança tenta descobrir a estrutura de sua língua nativa formulando

hipóteses, verificando-as, na sua experiência, e aperfeiçoando-as, “até possuir um sistema equivalente ao de seus modelos” (p. 247). Conforme Scarpa (*op.cit.*), os erros ou desvios da norma encontrados na linguagem infantil revelam um processo de análise ou hipóteses que a criança faz sobre a língua.

Assim, podemos perceber que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral não acontecem de forma errônea ou desorganizada. Daí a importância de não confundirmos o fenômeno lingüístico natural como um erro ou desvio da fala.

Como já dissemos, é nesta fase, também, que a criança desenvolve a habilidade de falar com seu interlocutor sobre determinado assunto desconhecido e sem apoio contextual (SNOW, 1997).

#### **1.1.3.4 Quatro a Cinco anos**

Segundo Teixeira (1988)<sup>13</sup>, dos quatro até, no máximo, os cinco anos de idade a criança já adquiriu todas as vogais e consoantes de sua língua, período máximo de aquisição da linguagem oral, já considerando as diferenças individuais das crianças por ela analisadas. Da mesma forma, Sacaloski; Guerra; Alavarsi (2000) afirmam que a criança não deverá apresentar trocas ou omissões de fonemas após os cinco anos.

Para Scarpa (2001, p. 228), mesmo a criança já tendo iniciado a contar histórias a partir de 2 ou 3 anos, ela demora muito para realizar um discurso narrativo proficiente, pois ele ocorre, mais ou menos, a partir dos 5 anos de idade.

No entanto, de acordo com Faria (2004), até pouco tempo pensava-se que a argumentação<sup>14</sup> seria um privilégio de jovens e adultos, em determinadas situações formais. No entanto, a autora evidencia que a argumentação está presente também na infância.

---

<sup>13</sup> Teixeira (1988) seguiu a Teoria da Fonologia Natural, desenvolvida inicialmente por Stampe (1973 *apud* YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2002, p. 90). Portanto, seu trabalho possui base teórica nos processos fonológicos que, de acordo com Coelho (2004), são operações mentais que atuam nos padrões da fala, eliminando ou substituindo, com a intenção de torná-los mais fáceis, baseados na percepção e produção discursiva humana.

<sup>14</sup> Faria (2004, p. 13) define a argumentação como sendo “parte das condutas dialógicas usadas na interação”.

Diariamente, apresentamos justificativas para nossas ações, em defesa de nossas idéias no trabalho, na família, na comunidade. E a criança, desde cedo, argumenta em favor de um presente, de um passeio que deseja fazer, de uma roupa que quer usar, do que deseja comer, enfim, de uma série de situações que lhe dizem respeito. Portanto, a argumentação é parte substancial da experiência cotidiana de qualquer indivíduo (FARIA, 2004, p. 8-9).

Ela acredita que é no diálogo que o processo argumentativo se constrói e defende “a hipótese de que a criança, a partir dos quatro anos, já faz uso constante do discurso argumentativo” (FARIA, *op.cit.*, p. 12-13). Tal fato leva-nos a concluir que o discurso narrativo ocorre muito antes dos cinco anos, divergindo, portanto, do pensamento de Scarpa (2001).

### **1.1.3.5 Seis anos**

Refletindo ainda a respeito da aquisição e desenvolvimento da linguagem, Lamprecht (1999) considera que o período de aquisição fonológica considerada normal estende-se dos quatro (4:0) até, no máximo, os seis (6:0) anos.

De acordo com Langacker (1972), é nesta faixa etária que a criança consegue criar e compreender frases que são completamente novas para sua experiência, pois até esta idade ela domina o essencial de sua língua nativa.

Em alguns momentos, encontramos na literatura dados variados entre a emissão oral e a cronologia infantil. Lembramos aqui uma das conclusões a que Faria (*op.cit.*, p. 174) chegou em seu estudo sobre argumentação, de que, “naturalmente, as crianças não se desenvolvem da mesma forma, no mesmo ritmo ou com os mesmos materiais, nas mesmas circunstâncias”. Por isso, não podemos afirmar com precisão em que idade a criança emite a primeira palavra ou a primeira frase. Tal fato leva-nos a concordar com Perroni (1992 *apud* Scarpa, 2001) que considera que os estágios de desenvolvimento lingüístico na criança não acontecem de forma linear, nem são justapostos, mas se precedem e se prolongam no seguinte, de forma dinâmica.

Outro fato é que, até então, sabe-se que, por volta dos três anos, a linguagem se desenvolve rapidamente – é a chamada “explosão da linguagem” (PINKER, 2002; LAUNAY, 1989) - no entanto, estudos lingüísticos ainda se fazem necessários para podermos compreendê-la melhor. Depois, Teixeira (1988) afirma

que o desenvolvimento da linguagem infantil estende-se até os cinco anos, diferenciando-se dos pontos de vista de Lamprecht (1999) e Langacker (1972) em relação à cronologia. Sendo assim, não pretendemos dar por esgotada a discussão sobre todas as etapas de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que focalizaremos a análise, apenas, nos processos fonológicos que envolvem a aquisição das vibrantes.

De acordo com o que foi exposto, até então, entendemos que para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral ocorrerem é necessário que a criança se desenvolva organicamente; que tenha íntegras as estruturas necessárias para a fonoarticulação; que exercite os órgãos envolvidos na produção da voz e da fala; que possa escutar, interagir, imitar<sup>15</sup> e compreender. Para que isso ocorra, é necessário tempo, e, por isso, o desenvolvimento lingüístico se dá de forma paulatina e organizada.

Assim, ao procurarmos estudar a linguagem oral infantil, é preciso levarmos em consideração as possibilidades comunicativas, respeitando o desenvolvimento orgânico, sem deixar-se ofuscar pela hipótese de que a criança fala errado.

Pelo fato de termos colocado características do desenvolvimento lingüístico, de acordo com determinadas faixas etárias, não queremos dizer, contudo, que desconsideramos a importância do social para a aquisição, desenvolvimento, compreensão e expressão da linguagem, motivo pelo qual iremos nos deter, no próximo tópico, nas contribuições da interação para a aquisição da linguagem.

---

<sup>15</sup> De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a imitação é o resultado da capacidade da criança observar e aprender com os outros, é também o resultado do seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. Ela é entendida como uma construção interna e não como uma cópia ou repetição mecânica.

## 1.2 CRIANÇA E INTERAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA AQUISIÇÃO, DESENVOLVIMENTO E FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM

Neste tópico, temos como objetivo discutir sobre a importância da interação com crianças que estão no período de desenvolvimento da linguagem oral, com foco na realidade da creche, uma vez que o corpus da nossa pesquisa foi constituído por crianças da Creche-Escola do Campus I da UFPB.

Segundo Scarpa (2001), desde o nascimento, o bebê é mergulhado num universo significativo por seus interlocutores básicos, que atribuem significado e intensão às suas emissões vocálicas, gesto, direção do olhar e até mesmo diversos tipos de choro chegaram a ser interpretados e classificados. No entanto, trabalhos como os de Pye (1992), Schieffelin (1990) e Ochs (1988) (*apud Scarpa op. cit.*, p. 216) mostraram que não é universal a concepção de que o bebê é visto como um parceiro comunicativo do adulto, nas suas diversas formas de expressão, pois, nestes estudos, a criança não possui o papel de destinatário, até que consiga pronunciar palavras reconhecíveis pela língua.

Poderíamos, então, nos perguntar o que nos leva ao desenvolvimento da linguagem? Como discutimos no primeiro capítulo, não basta termos íntegra a capacidade neurobiológica para desenvolvermos a linguagem, necessitamos também do *input* lingüístico e, portanto, da relação social humana, interacional. Nas palavras de Faria (2004, p. 50), a linguagem nasce no social, sendo, por isso, nesse reduto, assegurada a sua existência.

Pelo processo de socialização, a criança se insere em uma cultura, adota crenças, pensa e se comporta de acordo com sua própria cultura. Grande parte da socialização é feita através da linguagem oral, em diversos contextos: casa, escola etc (ELY; GLEASON, 1997). Tais autores dizem que “o objetivo da socialização lingüística é sempre promover a competência comunicativa (HYMES, 1972) – a habilidade de utilizar a linguagem de forma apropriada na comunidade” (p. 211), mas que “as regras sociais implícitas para o uso da linguagem estão por trás de muitas diferenças observadas em relação ao sexo, idade e classe social” (p. 212).

Cientes de que o nosso *corpus* foi colhido em um contexto específico, neste tópico que se segue, discutiremos acerca da creche, ambiente em que coletamos nossos dados para a presente pesquisa.

### 1.2.1 Creche

No Brasil, as creches surgiram em um contexto sócio-histórico-político, primariamente para dar apoio às mães no período em que elas necessitavam trabalhar. No decorrer do tempo, elas passaram a ter um olhar mais amplo para as crianças, isto é, não se limitando às questões de higiene e proteção, mas ficaram atentas para trabalhar aspectos que envolviam a leitura e a escrita. Autores como Campos *et al.* (1987 *apud* Machado, 1991, p. 16) e Kishimoto (1988 *apud* Machado, *op.cit.*, p. 17), abordam a criação - histórica - dos estabelecimentos infantis (creches e pré-escola) primariamente como funções sociais e, posteriormente, como educativa.

O percurso começa com o aparecimento de estabelecimentos assistenciais denominados asilos infantis, para atender órfãos, crianças abandonadas ou carentes de recursos, que surgem desde os primórdios da instalação da cidade de São Paulo. Em seguida, com a industrialização e urbanização que se manifestam, mesmo de forma incipiente, no início da República, surgem creches e escolas maternas destinadas aos filhos de operários. Todavia, a composição propriamente dita da pré-escola ocorre com jardins-de-infância, instituições de caráter educativo, criados a partir de 1877 e posteriormente, com as escolas maternas, que se desenvolvem, especialmente, na década de vinte (KISHIMOTO, 1988, p.157 *apud* MACHADO, 1991, p. 17).

Embora encontremos na história da educação diferentes nomenclaturas para se referir aos estabelecimentos de apoio infantil e/ou educacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, vol. 1) ressalta que creches e pré-escolas são consideradas como instituições de educação infantil, onde, nas creches, temos crianças de até três anos de idade e, nas pré-escolas, encontramos crianças de quatro a seis anos. No entanto, na realidade da creche por nós adotada para este estudo, temos crianças que se enquadram dentro das idades já mencionadas, não fazendo distinção entre creche e pré-escola, e denominando, portanto, creche ao invés de educação infantil para este recinto.

Carvalho (1985 *apud* MACHADO, 1991., p. 16) e Abramovay; Kramer (1987 *apud* MACHADO, *op.cit.*, p. 16) vêem a pré-escola como tendo função pedagógica, com ações planejadas. Machado (*op.cit.*)<sup>16</sup>, por sua vez, consegue expor com clareza os possíveis significados da pré-escola encontrados em nossa sociedade, dando-nos para compreender um pouco as transformações nela ocorrida.

Hoje, há quem acredite que o acesso à pré-escola é um indicador de *status* social e uma garantia de sucesso nos níveis posteriores de ensino. Há quem veja nela uma necessidade, a opção “menos ruim” para deixar crianças pequenas, pois bom mesmo seria que estivessem com suas mães. Há quem defenda ser esse o espaço ideal para compensar a criança da escassez de praças, áreas verdes e companhia a que o desenvolvimento e a estrutura urbana as condenou...Pré-escola é/não é escola – hoje é uma frase sem pontuação (MACHADO, *op.cit.*, p.15).

Educar, na concepção de Machado (*op. cit.*, p.42), é “estar junto, construir, vivenciar, atuar, trocar, ceder, descobrir numa interação dinâmica com o grupo”. Para Bortoni-Ricardo (1996), a escola é o lugar por excelência onde os alunos das classes populares podem ouvir e, eventualmente, falar a língua padrão. No seu ponto de vista, cabe à escola este papel de socialização secundária (através da motivação para incluí-los em seu repertório lingüístico e do contato com novos estilos), que permite a ampliação da competência comunicativa do indivíduo.

Voltando nosso pensamento para a educação infantil, Machado (*op.cit.*, p. 20) a considera como escola e, simultaneamente, muito mais do que escola, uma vez que configura um estabelecimento eminentemente pedagógico, onde a sistematização se faz presente, além de oferecer determinados cuidados. Assim, podemos observar seu pensamento quando expressa:

(...) a pré-escola assume características que vão além da função da escola da forma como tradicionalmente é vista (...) o âmbito de sua atuação vai além do abrigar/cuidar/socializar/ensinar crianças de zero a seis anos por um determinado número de horas por dia (...) (MACHADO, *op.cit.*, p. 39).

A pré-escola é escola na medida em que, enquanto instituição voltada para a pedagogia (educação, conhecimento), agrega professores, alunos e pais com alguma intenção (MACHADO, *op.cit.*, p. 41).

---

<sup>16</sup> Esta autora também cita o termo pré-escola, ao que nós entendemos como educação infantil.

Conforme supra citado, podemos perceber que a educação infantil ora é caracterizada como uma instituição escolar (com lições, exercícios gráficos, ...), ora se porta como um lugar mais seguro para deixar as crianças enquanto seus pais trabalham, ou ainda é vista como um lugar ideal para elas brincarem, terem higiene pessoal e receberem atendimento médico, além de desfrutarem de momentos de lazer, mantendo contato com a natureza (na medida do possível), para compensar a escassez de praças ou a falta de segurança que as impedem de nelas brincarem.

Atualmente, alguns pais também se preocupam em colocá-las na escola o quanto antes, para desenvolverem o lado social e comunicativo, já que, na sua maioria, eles têm pouco tempo para dialogar com elas e não possuem o desejo de aumentar sua prole, permanecendo, no máximo, com dois ou três filhos, alegando razões financeiras e planejamento familiar. Desta forma, a educação infantil galga pelos caminhos da educação, assistencialismo e recreação, sendo a primeira (a educação) atualmente o ponto principal, pois os professores aproveitam cada momento para buscar ampliar o desenvolvimento e os conhecimentos infantis, utilizando-se de jogos, músicas, pintura, brincadeiras e das atividades do cotidiano.

Para Machado (1991, p. 17) a pré-escola pode ser olhada, historicamente, de diferentes formas:

*Visão assistencialista e sanitarista:* demanda da sociedade por um espaço onde crianças de zero a seis anos permanecessem cuidadas, enquanto seus pais trabalhavam, alimentando-as e cuidando da higiene e saúde das mesmas, com proteção e carinho, até que, aos sete anos, elas ingressassem no sistema escolar vigente. “Nesse sentido, a pré-escola é vista como sua denominação indica: pré = algo que é anterior, que vem antes da escola”.

*Visão de educação compensatória:* “a pré-escola deve treinar a criança a se adequar ao convívio social e desenvolver uma série de habilidades, visando um melhor desempenho escolar futuro”. “Pré = precede e prepara para o que vem depois”.

*Visão espontaneísta:* a pré-escola viria a substituir a privação do convívio espontâneo da rua e da vizinhança nas grandes cidades, propiciando o brincar, a criatividade, sendo a interferência do adulto vista como maléfica, inibidora do seu desenvolvimento pleno.

Assim, imbuídas de uma visão e práticas assistencialista e sanitaria, principalmente creches e também pré-escolas configuram, historicamente, um local onde crianças de zero a seis anos permanecem cuidadas, enquanto seus pais trabalham, fazendo uso também e, por que não dizer, de uma prática educativa, embora o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, vol. 2, p. 16) assevere que “na faixa etária de zero a seis anos os cuidados essenciais assumem um caráter prioritário na educação institucional das crianças”.

Certamente, mais do que uma função assistencialista e sanitaria, a educação infantil possui uma *função social, educativa e democrática*. Podemos compreender as duas primeiras através das palavras de Kramer (1986, p. 78-79 *apud* MACHADO, 1991, p. 36) quando diz:

Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos exercendo o que eu me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola.

Já a *função democrática* da pré-escola, está no sentido de torná-la acessível, por direito, para toda a população. A Constituição Federal vigente, promulgada em 1988, deixa claro em seu Título VIII “Da ordem social”, capítulo III – “Da Educação e do Desporto”, Artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (...) inciso IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Apesar deste direito estar “garantido” pela nossa Constituição, sabemos que há muito o que se fazer para que este direito seja realmente estendido para todas as crianças brasileiras.

Conforme Ely; Gleason (1997, p. 219), as escolas são o resumo da socialização, pois transmitem conhecimentos, práticas sociais e culturais. Segundo eles, quando as crianças entram na escola, elas se inserem em um novo ambiente, com novas regras para a interação social e verbal, e, para algumas crianças, há a continuidade das experiências sociais e lingüísticas entre o lar e a escola, já para outras, entrar na instituição escolar significa uma “ruptura dramática”.

Concordamos com Bagno (2002), quando diz que a educação lingüística de cada indivíduo começa logo no início da sua vida, decorrente de momentos de interação. Neste processo, que prossegue ao longo de toda a infância e mesmo além, a pessoa vai aprendendo as normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais em que ela vai ser chamada a se inserir. Conforme Bagno (*op.cit.*, p. 18), a educação lingüística tem como principais elementos constitutivos:

- 1- o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, *falar*<sup>17</sup> e escutar;
- 2- o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
- 3- a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.

Segundo Bagno (*op. cit.*), devemos olhar para a língua como uma atividade social, ou seja, dentro da realidade histórica, cultural, social em que os seres humanos se encontram, falam e escrevem, pois “os processos de mudança e variação<sup>18</sup> das línguas são incessantes e ininterruptos” (p. 31). “Ela é o processo e o produto e não apenas uma ferramenta pronta, ela é uso e resultado do uso” (p. 26).

A creche / escola é um dos espaços comunicativos da criança que nos permite observar o percurso do desenvolvimento da linguagem. É importante ressaltar que a influência do social neste processo é concomitante ao desenvolvimento orgânico e lingüístico. Por isso, existem singularidades neste desenvolvimento, o que não significa dizer que ele aconteça desordenadamente, pois se percebe que há uma organização, como já comentamos. Podemos observar a singularidade no

---

<sup>17</sup> Grifo nosso.

<sup>18</sup> Hora (2004), ao falar de variação, afirma que “a teoria da variação opõe-se à ausência do componente social e à concepção de língua que até então impera na lingüística estrutural e gerativa. Situa-se em relação ao conjunto de *língua e sociedade*, considerando a variedade das formas em uso como objeto complexo, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema lingüístico, e dos fatores sociais que interagem no ato comunicação. A variação da língua constitui, portanto, um dado relevante da teoria e da descrição Sociolingüística” (p. 18). Segundo Tarallo (1986, p. 8), “Em toda comunidade de fala são freqüentes as formas lingüísticas em variação (...) a essas formas em variação dá-se o nome de “variantes”, (que) são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de variável lingüística”. Ainda de acordo com Tarallo (*op.cit.*, p. 11), “a mudança, ao contrário, pressupõe a evidência de estado de variação anterior, com resolução de morte para uma das variantes”.

desenvolvimento lingüístico, por exemplo, com o descarte de um determinado processo fonológico em diferentes idades de crianças. Isto demonstra também a ação do social e da língua em constante evolução.

É através da interação, nas práticas discursivas das crianças, que nos é possível observar as evidências do desenvolvimento lingüístico infantil, assim como o uso de turnos, a evolução ou cessação da comunicação, o ritmo da conversa, pausas entre turnos conversacionais, movimentação / expressão de partes ou de todo o corpo, ambiente (situação), entonação... Neste percurso, consideramos que os aspectos orgânicos, sociais e lingüísticos são mais do que nunca condutores desta engrenagem, interligando-se ao trabalho mental (cognitivo) das crianças.

Desta forma, é notória a importância da interação com crianças que se encontram no período de desenvolvimento da linguagem oral, pois, assim, propiciaremos a oportunidade de elas se comunicarem e desenvolverem sua linguagem, no sentido mais amplo do termo. Neste propósito, lembramos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, vol. 3, p. 125) quando afirma que, além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, os quais “dão significado e apóiam a linguagem oral dos bebês”.

Acreditamos que a convivência social, tanto na comunidade onde residem, como na escola, influencia a linguagem da criança, principalmente o local e as pessoas com quem ela interage e permanece grande parte do seu tempo. Conforme Ely; Gleason (1997), a interação entre os pares como parceiros conversacionais - sejam eles irmãos ou colegas - pode tornar-se mais importante do que a interação com os pais, embora eles presumam que os aspectos básicos da competência comunicativa sejam adquiridos nas primeiras interações com os pais e outros tutores da família.<sup>19</sup>

Justamente por tudo isso que foi colocado, a creche / escola também deve se interessar em compreender o desenvolvimento normal da linguagem na criança, para que possa dar sua contribuição neste processo, percebendo e respeitando as etapas do desenvolvimento lingüístico pelas quais as crianças vivenciam, evitando

---

<sup>19</sup> Ely e Gleason (1997, p. 219) dizem que as interações entre irmãos, sem a presença materna, “proporcionam às crianças oportunidades de assumirem papéis que elas raramente assumem ao falar com parceiros adultos”. Demonstrem mais seus próprios sentimentos, desejos e pensamentos, pois não têm a mãe por perto para interpretá-las e falar por elas antes mesmo que se expressem.

atitudes que possam prejudicar o seu desenvolvimento normal e servindo como estímulo também para aquelas que, por ventura, tenham dificuldades neste caminho. Afinal de contas, educar, segundo Machado (1991, p. 42), é “estar junto, construir, vivenciar, atuar, trocar, ceder, descobrir, numa interação com o grupo”. Há, como diz Bagno (2002), uma interação social por meio da linguagem e por isso não devemos desconsiderá-la no processo educativo escolar.

Vejamos, a seguir, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) tem tratado a linguagem oral e a interação.

### **1.2.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e linguagem oral**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi elaborado, em 1998, pelo Ministério da Educação e do Desporto, com o objetivo de auxiliar o professor no seu trabalho educativo com crianças, sendo composto de três volumes. Ele parte do pressuposto de que a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, além de possuir o desejo de estar próxima às pessoas, sendo capaz de interagir e aprender com elas, de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente.

Explica-nos o RCNEI (*op.cit.*, vol. 2) que a instituição de educação infantil é um local onde as crianças podem interagir com as pessoas - tanto com crianças quanto com adultos -; ampliar suas experiências e conhecimentos infantis; brincar; receber carinho, afeto, conforto e cuidados pessoais de higiene, alimentação, nutrição, saúde e proteção; descobrir-se, assim como descobrir o outro e respeitar as diferenças interpessoais. Ao referir-se à linguagem oral e escrita, afirma que:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua<sup>20</sup>, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associativas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (RCNEI, *op.cit.*, vol. 3, p. 117).

---

<sup>20</sup> O RCNEI (1998, vol. 3, p. 117) considera que a língua seja “(...) um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”.

Vale ressaltar que, embora o RCNEI (1998) refira-se às competências básicas de falar, escutar, ler e escrever, não nos deteremos na leitura e escrita pelo fato de não serem o foco da nossa pesquisa.

O RCNEI (*op.cit.*) orienta àqueles que fazem parte da instituição educativa, em especial professores e cuidadores, que eles podem fazer uso de músicas, rimas, parlendas, roda de conversas<sup>21</sup>, de brincadeira de faz-de-conta como instrumentos de trabalho<sup>22</sup>; ajudar na independência e autonomia da criança, assim como na construção de sua identidade, através da conversa, sem esquecer, no entanto, que o ritmo da criança também deve ser respeitado: “as crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades lingüísticas se dá em tempos diferenciados” (RCNEI, *op. cit.*, vol. 3, p. 126).

No tocante à interação, o RCNEI (*op.cit.*, vol. 2, p.24) compreende que “é na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, compartilhando significados e sendo significadas pelo outro” e que a linguagem enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, além de ser “um potente veículo de socialização”.

Desta forma, para o RCNEI (*op.cit.*), o professor deve valorizar o diálogo, sendo utilizadas situações em que a conversa seja o principal objetivo na construção do conhecimento. Diz, ainda, que a avaliação deve ser respaldada naquilo que foi oferecido à criança, ou seja, só podemos avaliar a interação e a linguagem oral da criança se tivermos oferecido à ela a oportunidade para tanto. Com este entendimento, o RCNEI (*op.cit.*) critica fortemente a prática do ensino tradicional nas escolas:

---

<sup>21</sup> O RCNEI (*op.cit.*, vol. 3, p. 138) define a roda de conversa da seguinte forma: “é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (...) permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar, entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc”.

<sup>22</sup> O RCNEI (1998, vol. 3) afirma que o faz-de-conta deve ser uma atividade permanente nas instituições de educação infantil. Podemos entender tal assertiva quando o RCNEI (*op.cit.*, vol. 2, p. 62) coloca que esta brincadeira estimula a criança a externar expressões, sentimentos, emoções, conhecimentos, hipóteses, assumir diferentes personagens, além de demonstrar suas características pessoais.

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática da educação infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros (RCNEI, 1998, vol. 2, p. 39).

Mas, qual a relação da linguagem oral com a interação?

Segundo o RCNEI (*op.cit.*, vol. 2, p. 43), “o domínio da fala diversifica as modalidades de interação, favorecendo o intercâmbio de idéias, realidades e pontos de vista”. Na nossa opinião, além de diversificar as formas de interação, o domínio paulatino da linguagem oral favorece a aquisição e o desenvolvimento lingüístico. Concordamos com o RCNEI (*op. cit.*, vol. 3, p. 121), ao afirmar que a linguagem não se restringe ao vocabulário, lista de palavras ou sentenças, nem tão pouco é homogênea, pois a comunicação ocorre por meio do diálogo e “são os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. (...) há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas”.

Levando em consideração que a aprendizagem da linguagem oral<sup>23</sup> favorece diversas práticas sociais, o RCNEI (*op.cit.*, vol. 3) ratifica que a linguagem oral está presente em nosso cotidiano e, logicamente, também nas práticas das instituições de educação infantil nos momentos em que as pessoas se comunicam, expressam sentimentos e idéias.

O RCNEI (*op.cit.*) considera importante para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças: as interações, as brincadeiras e o *input* lingüístico, seja quando os adultos falam diretamente com os bebês<sup>24</sup>, seja quando falam próximo a eles, pois os bebês aprendem a verbalizar fazendo uso da repetição de fragmentos da fala do outro e de outras crianças, “utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontrem” (RCNEI, *op.cit.*,

<sup>23</sup> Embora o RCNEI (1998, vol. 3, p. 117) faça uso da expressão “aprendizagem da linguagem”, mesmo defendendo a perspectiva de que a criança é ativa na construção de conhecimentos e não receptora passiva de informações (RCNEI, *op.cit.*, vol. 3, p. 120), preferimos utilizar a expressão “desenvolvimento da linguagem” por acreditarmos que ela é construída e não aprendida.

<sup>24</sup> O RCNEI (*op.cit.*) não se utiliza propriamente da expressão “*input* lingüístico”, mas refere-se àquilo que a criança escuta quando está exposta à linguagem oral “em toda sua complexidade” (RCNEI, *op.cit.*, vol. 3, p. 125).

vol. 3, p. 125). No entanto, não se trata apenas de um recorte, memorização e repetição da fala do outro, mas é fruto de uma construção de sentidos e de uma necessidade de se comunicar durante a verbalização dos agentes comunicativos.

Como já dissemos, a comunicação não se limita ao uso da linguagem oral, embora quando a criança consiga se expressar com mais precisão possa haver um maior predomínio da fala em relação às outras modalidades de expressão.

Ciente de que o domínio da linguagem surge do seu uso em situações variadas, dentre os *objetivos* de trabalho com *crianças de zero a três anos*, sugeridos pelo RCNEI (1998, vol. 3, p. 131) às instituições e profissionais de educação infantil, temos: “participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências”.

Com *crianças de quatro a seis anos*, o RCNEI (*op. cit.*, vol. 3, p. 131) sugere-nos aprofundar o trabalho que vem sendo desenvolvido em crianças com idades anteriores:

A ampliação da capacidade das crianças de utilizar a fala de forma cada vez mais competente em diferentes contextos se dá na medida em que elas vivenciam experiências diversificadas e ricas envolvendo os diversos usos possíveis da linguagem oral. Portanto, eleger a linguagem oral como conteúdo exige o planejamento da ação pedagógica de forma a criar situações de fala, escuta e compreensão da linguagem. Além da conversa, o canto, a música e a escuta de histórias também propiciam o desenvolvimento da oralidade.

No tocante aos *conteúdos*, orienta-nos que a oralidade também pode ser trabalhada junto com a leitura e a escrita.

No que diz respeito à fala e à escuta, o RCNEI (*op. cit.*) nos aconselha fazermos uso de algumas estratégias, as quais possibilitam à criança a atenção para a forma, para os aspectos sonoros da linguagem, ritmo, rimas, conteúdos e cultura:

uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano; elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa; participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista; relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal; reconto de

histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem ajuda do professor; conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções (RCNEI, 1998, vol. 3, p. 136 - 137).

O RCNEI (*op. cit.*, vol. 3, p. 137) oferece-nos, ainda, as seguintes orientações didáticas para se trabalhar com a linguagem oral: “escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo; responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando-a se está certa ou errada (...); reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (...) a partir do contexto comunicativo; integrar a fala da criança na prática pedagógica, ressignificando-a. O trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas (...)”.

Apesar de propor que a observação constitui o principal instrumento para avaliar o processo de construção da linguagem pelas crianças e que, para analisar as práticas de oralidade, pode-se observar se elas ampliaram seus vocabulários, pouco espaço é oferecido à discussão de como se processa a aquisição e o desenvolvimento normal da fala da criança. Ao que nos parece, suas orientações servem mais como estímulo para se trabalhar a linguagem oral na instituição de educação infantil e para desenvolvê-la, do que propriamente para a compreensão de como ocorre sua aquisição.

Por concebermos a creche como um ambiente também educacional, ressaltamos as palavras de Bagno (2002), quando coloca a fala como elemento constitutivo da educação. Machado (1991) explana que, para que se possa promover nas crianças a autonomia, a liberdade, aprender a dar, receber, pedir ajuda, ter a responsabilidade, respeito, compartilhar decisões, partilhar a elaboração das regras, compreender o porquê delas, assumir a parcela da responsabilidade e se arriscar a expor novas idéias, ter percepção de si e do outro, organização espacial e temporal e compreender os diferentes pontos de vista, é preciso desenvolver a fluência na comunicação, incluindo: recepção, compreensão, processamento e expressão, seja ela verbal ou não.

Porém, poucos autores que tratam sobre creche fazem referência à fala da criança, mas abordam o termo linguagem, no qual acreditamos ela estar também aí inserida. Também os autores ora citados, apesar de referirem-se e enaltecerem a linguagem oral como meio de comunicação e expressão, sugerindo que seja trabalhada e respeitada no âmbito educacional, não abordam como se evidenciam os processos de aquisição e desenvolvimento lingüístico pelas crianças, os quais contemplaremos no nosso próximo tópico.

### 1.3 AQUISIÇÃO FONOLÓGICA

São inúmeros os trabalhos voltados para a Fonologia, através dos quais podemos observar o surgimento e a aplicação de teorias fonológicas, com o intuito de melhor explicar e compreender a linguagem oral. No entanto, neste capítulo, iremos nos deter apenas na explicação de algumas delas, as quais servirão de base para nossa análise e/ou compreensão da aquisição e desenvolvimento fonológico por parte das crianças.

Segundo Mota (2001, p. 5), estudos voltados para a área de aquisição têm se respaldado na fonologia gerativa clássica – com análise nos traços distintivos; na fonologia natural – com análise nos processos fonológicos e, “recentemente (...) *na fonologia auto-segmental, na fonologia métrica, na teoria da sílaba e na teoria da optimalidade (...)*<sup>25</sup>”.

Convém lembrar que nossa pesquisa tem a fonologia natural como base teórica, para análise comparativa, de acordo com os resultados obtidos por Teixeira (1988), sobre os processos que envolvem as vibrantes intervocálicas<sup>26</sup> e em encontros consonantais<sup>27</sup>. Porém, no decorrer dos nossos estudos, percebemos que

---

<sup>25</sup> Colocamos o “n” em itálico porque ele não existe no texto original. Ressaltamos, ainda, que Mota (2001) refere-se ao uso recente dessas teorias para o trabalho com desvio fonológico, mas entendemos que tais perspectivas também estão “abertas” a trabalhos voltados para o desenvolvimento fonológico normal.

<sup>26</sup> Consideramo-nas para este estudo como tepe (vibrante simples) ou vibrante múltipla, situada entre duas vogais, na mesma palavra (item lexical). O processo fonológico que envolve a vibrante neste contexto é chamado de *confusão de líquidas*.

<sup>27</sup> Que é a realização de duas consoantes na mesma sílaba (YAVAS, HERNANDORENA E LAMPRECHT, 2002). Consideramos como vibrante simples (tepe) ou vibrante múltipla, a segunda consoante do encontro

apenas saber da sua existência, conhecer e identificar tais processos não é o bastante para compreendermos esse complexo desenvolvimento que é o da linguagem oral. Daí o porquê de, em alguns momentos da nossa análise, não nos restringirmos à teoria fonológica natural.

### 1.3.1 Fonologia natural

A perspectiva teórica da fonologia natural baseia-se em processos fonológicos, sendo estes evidenciados através da fala e frutos de uma operação mental de simplificação por parte da criança, baseados tanto na percepção como na produção humana. Possui como mentor Stampe (1973 *apud* YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2002, p. 90), sendo tal teoria ampliada não somente por ele, mas também por outros autores - citados em Lamprecht (1990, p. 86) e Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op.cit.*, p. 90), por exemplo: Donegan; Stampe (1973), Donegan (1978), Edwards (1973) e Gomam (1981).

Discutiremos, a seguir, algumas definições de processo fonológico, encontradas na literatura, incluindo, também, a descrição dos processos:

Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos porém desprovida da propriedade difícil (STAMPE, 1973, p. 1, *apud* YAVAS; HERNADORENA; LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 90).

Para Lamprecht (*op.cit.*, p. 86), os processos fonológicos atuam na linguagem oral com o intuito de facilitá-la e adaptá-la às “restrições naturais da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção (...)”. Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op.cit.*, p. 90), por sua vez, expõem que “os processos fonológicos atuam nos padrões da fala da criança com o objetivo de facilitar aspectos que sejam complexos, difíceis, em termos articulatórios, motores ou de planejamento” e citam, dentre alguns exemplos de facilitação no tocante à linguagem oral, o seguinte:

---

consonantal. A *redução dos encontros consonantais* constitui o processo fonológico que envolve a vibrante nesta situação.

(...) encontros consonantais (...) exigem maior planejamento para que haja a produção de duas consoantes consecutivas e, além disso, em português têm sempre uma líquida em sua composição; como as líquidas são os sons de aquisição mais tardia, constituem um obstáculo adicional. Por isso, as crianças simplificam os encontros pelo processo de redução de encontros consonantais, através do qual um dos membros – geralmente a líquida – é apagado (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2002, p. 90).

De acordo com o exposto, é possível entendermos quando Teixeira (1988, p. 54) diz que existem processos fonológicos de simplificação que devem ser vistos como meios de descrever e de representar “as estratégias transitórias de formulação de hipóteses utilizadas pela criança”, que, segundo ela, são “interpretações lingüísticas com as quais o analista tenta capturar o processamento que subjaz à fala da criança”. Esses processos atuam tanto no eixo sintagmático como no eixo paradigmático, envolvendo, assim, seqüências e contrastes de sons (“composição de traços” – TEIXEIRA, *op. cit.*, p. 53), respectivamente<sup>28</sup>.

Estudiosos – a exemplo de Lamprecht (1990) e Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op. cit.*) - defendem que os processos fonológicos são naturais e inatos/universais. Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op.cit.*), em harmonia com Lamprecht (*op.cit.*)<sup>29</sup>, oferecem-nos a seguinte explicação:

Diz-se que os processos fonológicos são naturais e inatos. São naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam em adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte do sistema da sua língua materna. Por serem inatos ao ser humano, os processos fonológicos são universais, isto é, encontrados em todas as crianças; por essa razão, a base a partir da qual elas iniciam seu desenvolvimento fonológico é sempre a mesma, com todos os processos em operação. Ocorrem, assim, no início da fala, somente as estruturas mais simples possíveis – seqüências de consoantes nasais e/ou plosivas e de vogais abertas, geralmente repetidas, gerando formas como “mama”, “papa”, “dada”, por exemplo. Esses processos fonológicos naturais, inatos e universais têm que ser superados, revisados ou limitados pela criança

<sup>28</sup> Segundo Crystal (2000, p. 241), o eixo sintagmático refere-se à cadeia de constituintes na seqüência de fala - por exemplo, a função do “r” na fonologia do português: “r-ato, ca-rr-o, ímpar”. Já o eixo paradigmático diz respeito, neste sentido, a contrastes com outros elementos, por exemplo: “r-ato, m-ato, p-ato”.

<sup>29</sup> “Os processos fonológicos são naturais por serem inatos – são limitações da capacidade humana com as quais a criança nasce e que tem de superar na medida em que não façam parte da sua língua materna. Sendo inatos, os processos são também universais, razão pela qual todas as crianças iniciam seu desenvolvimento fonológico a partir da mesma base, com a totalidade dos processos em operação. Ocorrem, assim, no início da fala, somente as estruturas mais simples possíveis, ou seja, seqüências cv ou cvcv ...” (LAMPRECHT, 1990, p. 87).

à medida que ela entra em contato com a língua materna – ou com outras línguas que aprender – e se depara com sons, estruturas e contrastes menos simples e naturais (Yavas; Hernandorena; Lamprecht, 2002, p. 91).

Lamprecht (1990) salienta, de forma crítica, que, no modelo teórico da fonologia natural, o desenvolvimento fonológico implica na superação de processos, “acarretando a noção de que a criança (...) não adquire o sistema fonológico de uma língua mas se adapta ao mesmo, tendo um papel relativamente passivo nesse procedimento” (LAMPRECHT, *op.cit.*, p.87 - 88). Assim sendo, ela faz algumas considerações a respeito de problemas e vantagens dessa teoria, como podemos ver, a seguir.

### **1.3.1.1 Vantagens**

Descrever a fala da criança através da fonologia natural nos oferece a vantagem de relacionar a linguagem oral infantil com a linguagem oral do adulto (LAMPRECHT, *op. cit.*, p. 88; YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op. cit.*, p. 92). Segundo Stoel-Gammon; Dunn (1985, p.36 *apud* LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 89), “(...) esse enfoque propicia a maneira mais simples e econômica de descrever as diferenças nos aspectos estruturais e segmentais das formas adulta e da criança”.

Outra vantagem desta teoria é que ela mostra que existe uma relação de simplificação na fala das crianças que abrange classes de sons, devido a questões articatórias e perceptuais (LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 88; YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 92).

Além disto, é um instrumento válido e confiável para analisar a linguagem oral infantil, tanto da fonologia em desenvolvimento, como da fonologia com desvios. Assim sendo, possibilita a comparação entre a fonologia com desvios, a aquisição normal e a fala adulta – alvo (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 92).

A Fonologia Natural tem sido importante na escolha de prioridades e estratégias no processo terapêutico, de acordo com o tipo e frequência de ocorrência de processos encontrados na linguagem oral da criança (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 92).

De acordo com o exposto, podemos concluir que os processos fonológicos são utilizados como um instrumento para a descrição, avaliação e terapia dos processos fonológicos presentes na linguagem oral infantil, permitindo-nos comparar a fala infantil com a do adulto, e constatar simplificações, por parte da criança, devido a questões articulatórias e perceptuais.

### 1.3.1.2 Problemas

Um dos questionamentos feitos ao modelo de Stampe (1973 *apud* LAMPRECHT, 1990, p. 91) diz respeito ao tipo de representação subjacente<sup>30</sup> da criança, tendo em vista ele a considerar semelhante à representação subjacente do adulto. Lamprecht (*op.cit.*) argumenta que, se assim fosse, a percepção infantil já estaria completa e que, no entanto, pesquisas demonstram que, “embora geralmente esteja mais avançada do que a produção, não é igual a do adulto (...) mas se desenvolve com o tempo” (LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 91);

Outro ponto que Lamprecht (*op.cit.*) reflete é sobre a realidade psicológica dos processos, pois, se para Stampe (1973 *apud* LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 92) os processos possuem realidade psicológica, para outros autores<sup>31</sup> não podemos fazer esta assertiva, por não termos evidências suficientes para comprová-la.

A autora explana que os processos naturais são utilizados, muitas vezes, apenas como excelente instrumento de descrição da fala infantil do que como um modelo psicofonético: “(...) provavelmente imprudente atribuir mais do que valor descritivo [aos processos]. Eles meramente descrevem, num modelo fonológico, os padrões de pronúncia evidenciados na fala de um indivíduo” (GRUNWELL, 1982, p. 191 *apud* LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 93). Porém, para ela, os processos vão além de modelos descritivos e trazem de novo para os estudos fonológicos o aspecto psicológico dos processos, o qual é essencial para Stampe (1973, *apud* LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 93).

---

<sup>30</sup> De acordo com Lamprecht *et al* (2004b, p. 215 – 216), forma subjacente é a “representação fonológica, mental, abstrata”, enquanto que a forma de superfície é a “produção fonética, concreta, realizada por um falante”. Segundo ela, estas formas nos remetem ao *input* e ao *output*, onde o *input* é “toda fala percebida pela criança” (p. 216); enquanto que o *output* corresponde a “toda produção de fala da criança” (p. 217).

<sup>31</sup> A autora nos oferece como exemplos: Leonard; Newhoff; Mesalm (1980); Stoel-Gammon; Dunn (1985) etc.

Concordamos com Lamprecht (1990), quando afirma que as *estratégias de evitação* constituem um argumento favorável à realidade psicológica dos processos, tendo em vista muitas crianças evitarem, em algum momento, utilizar palavras com determinadas estruturas porque vão de encontro ao seu sistema fonológico.

Outro problema encontrado na perspectiva da fonologia natural diz respeito ao papel passivo da criança na aquisição. Consiste em considerar que a aquisição da linguagem oral é fruto da superação de processos naturais inatos e, sendo assim, a linguagem já seria predeterminada e a criança seria passiva nessa relação (com a linguagem).

No entanto, como procuramos expor anteriormente, consideramos que a linguagem oral é construída e que a criança possui um papel ativo nessa construção, devendo ser respeitado o seu desenvolvimento orgânico e levado em consideração também o *input* lingüístico atrelado a questões sociais.

O caráter universal dos processos surge como conseqüência do enfoque inatista. No entanto, apesar de Stampe (1973 *apud* LAMPRECHT, *op. cit.*, p. 95) enfatizar as semelhanças na aquisição de classes de sons e de estruturas silábicas, existem diferenças individuais<sup>32</sup>, assim como diferenças no ritmo de aquisição e padrões incomuns de aquisição na fonologia infantil, que fogem dessa ótica universal stampiana (LAMPRECHT, *op.cit.*).

Embora alguns autores (TEIXEIRA, 1988; LAMPRECHT, *op.cit.*; YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2002, p. 91, e SMITH, 1973 *apud* TEIXEIRA, *op.cit.*, p. 54) exponham que a teoria da fonologia natural de Stampe (1969 *apud* TEIXEIRA, *op.cit.*, p. 54), admita que os processos fonológicos são inatos, os quais “têm que ser **revisados, reordenados ou superados**” (LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 87), “**superados, revisados ou limitados**” (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op. cit.*, p. 91), ou, ainda, “**exterminados, revisados ou substituídos**”<sup>33</sup> durante a aquisição” (TEIXEIRA, *op.cit.*, p. 54), Teixeira (*op.cit.*) diz que não existe garantia ou prova empírica de sua realidade psicológica.

---

<sup>32</sup> Lamprecht (1990, p. 316) afirma que as diferenças individuais “podem ocorrer tanto na idade, como no ritmo da superação – gradual ou abrupto, linear ou com regressões – bem como nas diferentes estratégias adotadas pelas crianças – por exemplo, na superação da redução dos encontros consonantais”.

<sup>33</sup> Grifo nosso.

Neste sentido, podemos inferir que a autora ora abordada não acredita que a criança nasça com os processos fonológicos de simplificação, mas que faça uso deles como estratégias cognitivas, na tentativa de se comunicar de forma semelhante ao adulto, porém simplificando, de acordo com suas possibilidades e desenvolvimento, levando em consideração a faixa etária em que se encontra.

Portanto, ao que nos parece, a realidade psicológica que Teixeira (1988) discorda não é a mesma realidade psicológica que Lamprecht (1990) defende, pois a primeira refere-se ao inatismo de processos fonológicos e a segunda diz respeito às estratégias de fala utilizadas por crianças, no uso da linguagem, de forma ativa.

Outro fato importante é que a teoria dos processos fonológicos defende que os padrões de fala infantis são mais simples do que os da fala adulta, e que o desaparecimento gradual dessa simplicidade implica em um aumento da complexidade do sistema fonológico (TEIXEIRA, *op. cit.*).

Teixeira (*op.cit.*) defende que existem processos - operações mentais - que atuam na fala da criança, eliminando, substituindo ou acrescentando segmentos, com o intuito de tornar a fala semelhante a do adulto. Mas, conforme expõe Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002, p. 92), “mesmo que os processos sejam operações mentais (...), os motivos para que ocorram as simplificações são físicos”, com o intuito de diminuir as dificuldades articulatórias da criança. Mesmo assim, tenta-se preservar as características perceptuais da linguagem oral, as quais possuem ligação direta com a inteligibilidade. E, neste jogo de forças antagônicas entre operações mentais de simplificação e a busca da inteligibilidade perceptual para se poder fazer entender – que Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op.cit.*, p. 92) chamam de “tendências contrárias” – fazem com que a atuação dos processos ocorra tanto na estrutura silábica como no segmento.

Essas tendências contrárias fazem com que os processos atuem em duas áreas: uma é a estrutura silábica, onde ocorrem principalmente omissões (apagamentos) para facilitar a produção em termos articulatórios; a outra é constituída pelos segmentos, que podem ser substituídos por outros, mais fáceis, para que a percepção não seja prejudicada por causa de omissões (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 92).

Veremos, a seguir, algumas classificações de processos, passando por autores já citados, concluindo com a ótica de Teixeira (1988), por motivos já esclarecidos.

### 1.3.1.3 Processos fonológicos naturais

Como já discutimos, de acordo com Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002), os processos podem ser classificados em processos de estrutura silábica ou processos sintagmáticos<sup>34</sup>, e em processos de substituição ou paradigmáticos<sup>35</sup>. O primeiro pode ocorrer por apagamento de segmento ou de sílaba, assim como pela troca de posição ou inserção de segmento na palavra. O segundo engloba todos os processos que causam algum tipo de substituição. Embora possamos dividi-los didaticamente assim, não é raro acontecer a “coocorrência de processos” (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 97), caracterizado pela realização de mais de um processo na mesma palavra.

Segundo Lamprecht (1990) e Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op.cit.*), são vários os processos possíveis de serem observados na linguagem oral infantil, não existindo um consenso, na literatura, concernente ao número de processos possíveis, os mais comuns, ou os que devem ser obrigatórios em uma avaliação fonológica.

Não existe ainda um consenso entre os pesquisadores quanto ao número de processos possíveis nem quanto ao número de processos mais comuns na fala das crianças. Nos cinco procedimentos de avaliação mais conhecidos, elaborados para a testagem de crianças falantes do inglês (WEINER, 1979; HODSON, 1980; SHRIBERG & KWIATKOWSKI, 1980; INGRAM, 1981 E GRUNWELL, 1985), a quantidade varia entre 8 e 42 processos definidos. Nas pesquisas sobre crianças normais falantes do português foram determinados 13 processos mais comuns, sendo que alguns deles devem ser subdivididos quanto à posição do som afetado na sílaba e na palavra, quanto ao ponto ou ao modo de articulação; quanto ao tipo de líquida; e – nos encontros consonantais – quanto ao componente dos encontros. O grau com que esses processos mais comuns incidem na fala das crianças varia muito; há aqueles que podem ter 100% de aplicação (como a redução de encontros consonantais, por exemplo) e há os que têm só algumas ocorrências isoladas, porém em muitas crianças (como a metátese, por exemplo) (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 93).

<sup>34</sup> Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002, p. 93 - 95) trazem como processos de estrutura silábica: redução de encontro consonantal; apagamento de sílaba átona; apagamento de fricativa final; apagamento de líquida final; apagamento de líquida intervocálica; apagamento de líquida inicial; metátese e epêntese.

<sup>35</sup> Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op.cit.*, p. 95 - 96) abordam como processos de substituição os seguintes: dessonorização de obstruente; anteriorização; substituição de líquida; semivocalização de líquida; plosivização; posteriorização; assimilação e sonorização prevocálica.

Não obstante a quantidade de processos, Lamprecht (1990) nos orienta que é necessário cada autor definir o conjunto de processos para o seu modelo de análise do seu trabalho.

Assim, por exemplo, Shriberg & Kwiatkowski (1980) incluem em seu procedimento de avaliação somente 8 processos que são consistentes nos sujeitos das suas pesquisas, enquanto que Grunwell (1985) utiliza 12 processos básicos com 19 subdivisões em suas fichas. Weiner (1979), por sua vez, lista 14 processos com 9 subdivisões; Ingram (1981) emprega 16 processos com 8 subclassificações e Hodson (1980) constrói seu manual de testagem com 20 processos e 24 subdivisões (LAMPRECHT, *op.cit.*, p. 96).

Teixeira (1988) estudou os processos que atuam na criança durante a aquisição da linguagem, construindo o “Perfil de Desenvolvimento Fonológico do Português” (PDFP) e os classificou de acordo com a idade cronológica.<sup>36</sup> Ela divide os processos fonológicos de simplificação realizados pelas crianças falantes do português em três tipos: *iniciais* – que duram até aproximadamente 2:6 anos; *mediais* – presentes até por volta dos 3:0 anos; e *terminais* – encontrados até 4:0 ou 5:0 anos de idade.

Como nosso foco de interesse está centrado nas vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais, são dois (2) os processos que nos interessam: Confusão das Líquidas e Redução dos Encontros Consonantais.

O Processo de Confusão de Líquidas configura um dos processos terminais na aquisição fonológica do português, uma vez que, segundo a autora, geralmente, as líquidas são usadas distintivamente após 3:6 / 4:0 anos. Vale ressaltar que Teixeira (*op.cit.*) demonstra em seu quadro (p. 61) que tal descarte pode ocorrer antes mesmo dos 3:6 anos. Para ela, inicialmente a vibrante é realizada como uma lateral: /l/, podendo ser também simplificada por elisão ou por uma semivogal palatal: /y/. Posteriormente, num momento de transição, a vibrante passa a ser realizada como uma lateral curta. Porém, a autora não explica em que consiste a lateral curta ou

---

<sup>36</sup> Teixeira (1988, p. 54), expõe que o PDFP foi fruto de pesquisas da fala de 24 crianças, no período de 1978 a 1985, das quais, 13 crianças com linguagem normal, sendo uma criança de cada grupo observada longitudinalmente. Lamprecht (1990), em sua tese de doutorado, estudou longitudinalmente 12 crianças, com idade entre 2:9 a 5:5 anos, e construiu um perfil de aquisição normal da fonologia do português. Por isso, embora tenhamos traçado como modelo teórico comparativo os resultados de Teixeira (*op.cit.*), em alguns momentos, fazemos alusão ao estudo de Lamprecht (*op.cit.*).

quais as características da mesma. Exemplos, de acordo com Teixeira (1988, p. 57):  
[ˈkɛlʊ] – quero; [ˈpɛʊ] – quero; [ˈkɛyʊ] – quero.

Já o Processo de Redução dos Encontros Consonantais pode estar presente na fala da criança até os 3:6 / 4:0 anos, podendo se estender até os 5:0 anos de idade, enquadrando-se no último processo a ser eliminado (processo terminal). Até sua eliminação e conseqüente aquisição (permanente) da vibrante em encontros consonantais, ocorrem estágios de simplificação, conforme a criança amadurece fonologicamente<sup>37</sup>:

Ex: 1- elisão - ex: [tavi`serʊ] - travesseiro;

Ex: 2- substituição por aproximante ou semivogal palatal - ex: [ˈpyatʊ] - prato;

Ex: 3- confusão de líquidas – c+/r/ ou c+/l/ - ex: [abli`do] - abridor;

1º momento: quase que exclusivamente realizado como um lateral;

2º momento: por fenômeno de super-generalização<sup>38</sup> - /r/ nos encontros - rotacismo;

Ex: 4- silabificação – que, segundo Teixeira (*op. cit.*), pode ocorrer paralelamente - ex: [ˈkuriS] – cruz;

Ex: 5- Migração dos Encontros que ocorrem em posição interna para posição inicial da palavra - ex: [drɛ`gaw] - degrau.

Sabemos que o desenvolvimento fonológico não ocorre linearmente, pois, como explica Lamprecht (2004a), existem variações evolutivas, assim como regressões no desenvolvimento da fala entre crianças e estas últimas seriam ou não despercebidas, de acordo com a variabilidade individual. Neste sentido, podemos fazer duas observações, conforme o pensamento de Teixeira (*op. cit.*). A primeira é que os estágios já explanados não constituem fases exclusivas, pois, “embora a cronologia de emergência destes padrões pareça seguir a forma acima descrita, estas estratégias podem coexistir, de forma variada, na fala de diferentes

<sup>37</sup> O exemplo: 3, descrito abaixo, é o mesmo utilizado por Nóbrega; Cavalcante; Hora (2007); os exemplos 1 e 4 são extraídos de Nóbrega; Carvalho-Alves; Pastor (2005) e o exemplo 5 é extraído de Teixeira (1988, p. 60).

<sup>38</sup> O fenômeno de super-generalização reflete o momento em que a criança faz uso do encontro consonantal C + /r/ ao invés do encontro consonantal C + /l/. Tal fenômeno deve ser considerado, apenas, nos casos em que essa linguagem não faça parte do seu cotidiano lingüístico.

indivíduos” (p.60). A segunda é que a aquisição tardia da vibrante pode ser explicada foneticamente, baseando-se no fato de que “é necessário mais energia para a formação deste som do que para manter os articuladores em posição fixa ou adotando uma postura relaxada” (p. 57).

Vejam, a seguir, esses processos fonológicos por ela descritos, resultado da construção do PDFP (p. 54).

Quadro 1: Processos fonológicos naturais do português<sup>39</sup>

PROCESSOS INICIAIS	CARACTERÍSTICA	EXEMPLO	IDADE
Confusão das vogais médias	(e/ε - o/ɔ)	[ˈdɛdʒu] - dedo	2 anos
Supernasalização	Uso indevido da nasalização	[ˈmãi] - mais	2 anos – 2:6 anos
Reduplicação	Reprodução quase completa do padrão silábico. Geralmente, envolve a assimilação	[pɛˈpɛu] - chapéu	2:6 anos
Assimilação	Ocorre junto com a reduplicação. Envolve harmonia consonantal e vocálica	[ˈkiku] - bico; [kɛˈdɛlɐ] - cadeira	2 anos – 2:6 anos
Oclusivização	Fricativas se transformam em oclusivas	[ˈbubə] - blusa	2:6 anos (...)
Glotalização	Parada glotal para marcar fronteira silábica ou substituição de outros sons, em geral, as oclusivas velares	[a pˀkaku] - macaco [ˈpatu] - rato	2 anos – 2:6 anos (...)
Palatalização	Causado por imaturidade fonética. Sons dento-	[ˈʃatʃə] - chata	2:6 anos

<sup>39</sup> Na idade, fazemos referência à idade máxima permitida, de acordo com Teixeira (1988).

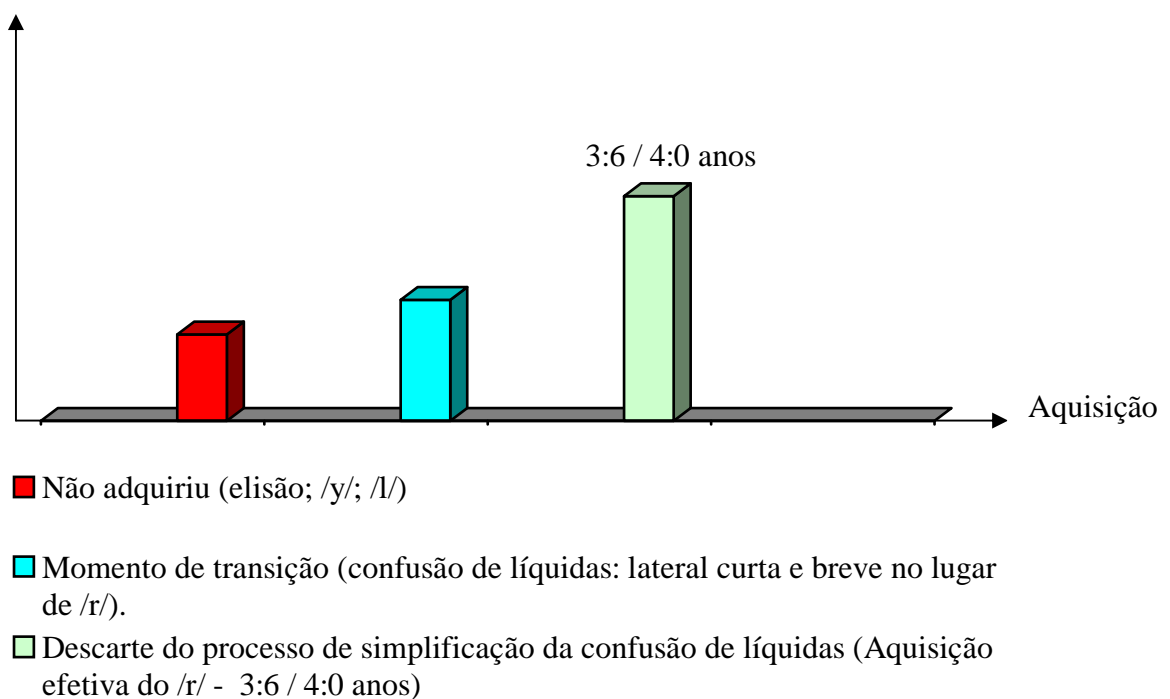
	alveolares são ligeiramente palatalizados		
<b>PROCESSOS MEDIAIS</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>EXEMPLO</b>	<b>IDADE</b>
Redução do /r/ (em onset simples)	Elisão; semivocalização; substituição por /l/; metátese	[ˈaxtu] - rato	3 anos
Confusão das laterais	Laterais não são usadas contrastivamente – confusão fonética	[ˈkɔλu] – colo [paˈlasu] – palhaço	3 anos
Anteriorização	Consoantes velares são anteriorizadas para labiais ou alveolares	[paʃˈtɛlu] – castelo [ˈʃitu] - xico	3 anos
<b>PROCESSOS TERMINAIS</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>	<b>EXEMPLO</b>	<b>IDADE</b>
Ensurdecimento	Tendência para ensurdecer segmentos na posição inicial da sílaba. Ensurdecimento mais presente que sonorização.	[kaˈliŋə] - galinha	3:6 anos (...)
Confusão das fricativas	- 1º momento: confusão de todas as fricativas; - 2º momento: palatalização; - 3º momento: despalatalização	[ˈʃaj] – sai; [teˈselə] - Teixeira	3:6 anos (...)
Redução da semivogal dos ditongos crescentes	- Elisão da semivogal - raramente a vogal mais estável do ditongo é afetada; - silabificação – com formação de hiato;	[ˈtɔlə] - estória [ˈliŋgulə] – língua; [ˈawgə] – água; [iʃˈtwatwə] - estátua	3:6 anos (...)

	- migração da semivogal; - reduplicação - do ditongo.		
Confusão das líquidas	Lateral, elisão; semivogal palatal; lateral curta e breve.	[ˈkɛyʊ] - quero [ˈkɛlʊ] – quero	4 anos
Elisão das sílabas fracas	- Elisão de sílabas pré-tônicas e pós-tônicas; - geralmente, apenas uma sílaba é afetada.	[piˈlitʊ] – pirulito [ˈõbʊ] - ônibus	4 anos (...)
Redução da consoante final	- Elisão; aquisição do /l/; do /S/ e, por fim, do /R/. <i>Estratégias de simplificação:</i> Elisão; apoio vocálico; alongamento da vogal; “confusão” entre os três membros da classe das consoantes finais; metátese; reduplicação.	[ˈpɔtə] – porta [ˈdoyzi] – dois [ˈmoxkə] – mosca; [ˈɔrkʊ] – óculos; [kardernʊ] – caderno	4 anos
Redução dos encontros consonantais	-Elisão; - semivogal palatal; -confusão de líquidas: 1º momento: segundo elemento como uma lateral, 2º momento: fenômeno de supergeneralização; - silabificação; -migração.	[ˈpadə] – fralda; [ˈpja.jə] – praia; [ˈtlẽ.j] – trem; [ˈprã tə] – planta; [dre`gaw] – degrau.	4 / 5 anos

De acordo com o que foi exposto - nas áreas sombreadas de verde - e levando-se em consideração que o desaparecimento paulatino da “simplicidade” de expressão por parte da criança implica, como disse Teixeira (1988), em um aumento da complexidade do sistema fonológico, teremos os seguintes gráficos concernentes à aquisição das vibrantes:

Gráfico 1: Vibrante intervocálica

Complexidade fonológica

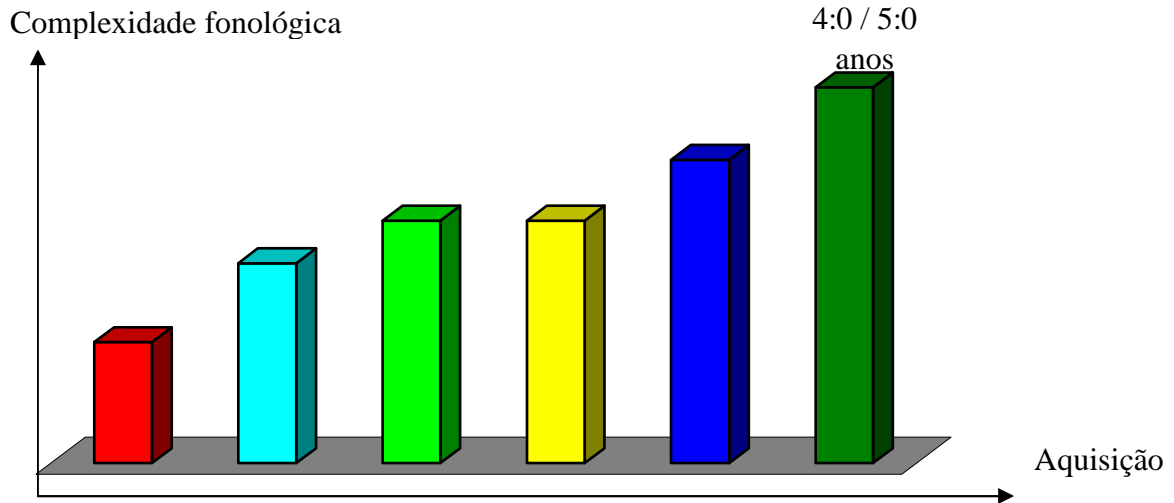


Acreditamos que, neste processo de confusão de líquidas, não ocorre, somente, a elisão, semivocalização e a lateralização, mas inclui o fenômeno de super-generalização<sup>40</sup>, descrito por Teixeira (*op. cit.*), apenas, no processo de redução dos encontros consonantais. Em nosso *corpus* tivemos a incidência desse fenômeno, no seguinte item lexical:

Amarela – [ama`rɛrə] (sujeito 16, menina, idade: 5:8;22). Veremos, mais adiante, que tal comportamento enquadra-se, também, no processo de assimilação.

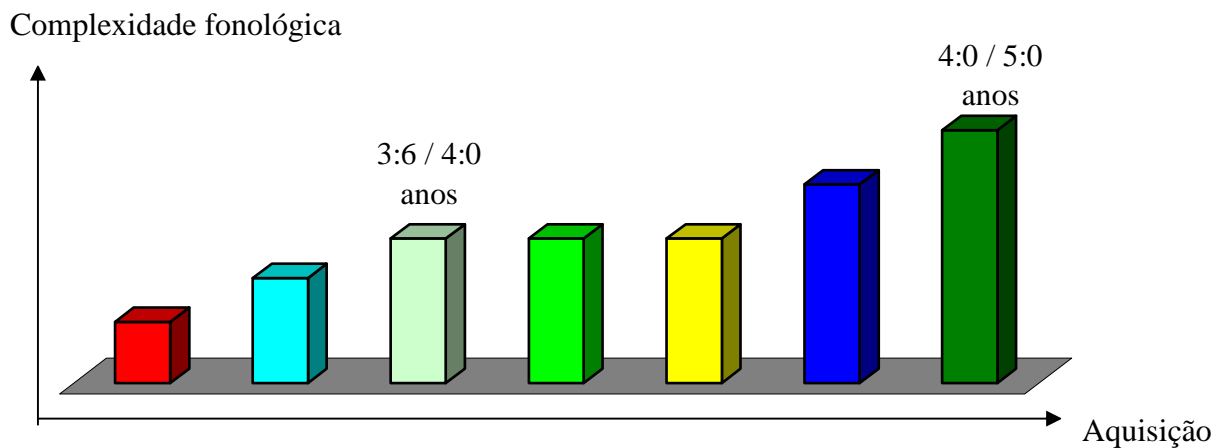
<sup>40</sup> Nos casos de itens lexicais que possuam o “r” e o /l/, ambos intervocálicos.

Gráfico 2: Vibrante em encontros consonantais



- Não adquiriu (elisão; /y/; /l/)
- Processo de confusão de líquidas
- Aquisição + fenômeno de super-generalização
- Processo de silabificação (pode ocorrer paralelamente) – epêntese
- Aquisição + Migração dos encontros consonantais (posição interna para posição inicial da palavra)
- Descarte do processo de simplificação da redução dos encontros consonantais (aquisição efetiva do c + /r/ - 4:0 / 5:0 anos)

Gráfico 3: Vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais



- Não adquiriu (elisão; /y/; /l/; lateral curta)
- Confusão de líquidas
- Descarte do processo de simplificação de confusão de líquida
- Adquiriu c + /r/ + fenômeno de super-generalização
- Processo de silabificação
- Aquisição + Migração dos encontros consonantais
- Descarte do processo de simplificação da redução dos encontros consonantais

Vale salientar que, embora tenhamos colocado nos gráficos 2 e 3 o estágio “aquisição + fenômeno de super-generalização” e “aquisição + migração”, na realidade, Teixeira (1988) coloca apenas a “super-generalização” e “migração”. Porém, entendemos que, se a criança realiza o encontro *c + /r/* no lugar do encontro *c + /l/*, assim como a migração de encontros, então, ela já adquiriu a vibrante nos encontros consonantais.

### 1.3.2 Vibrante

Tradicionalmente, segundo Callou; Leite (1994) e Abaurre; Sândalo (2003), existem duas espécies de “r” que se opõem fonologicamente em posição intervocálica, com base nos pares mínimos (ex: caro : carro; coro : corro; era : erra; muro : murro<sup>41</sup>). Nesse sentido, Hora; Monaretto (2003) dizem que, no português brasileiro (PB), encontramos dois tipos de róticos (“r”): um fricativo velar [x] e outro vibrante alveolar /r/, os quais demonstram que [r] e [x] se superficializam contrastivamente como ataque<sup>42</sup> entre vogais (como nos exemplos citados acima: **caro** – **carro**...). Logicamente, que toda essa descrição de ataque entre vogais refere-se ao mesmo item lexical, pois, caso contrário, teríamos uma exceção, já que não haveria oposição, por exemplo: **mar alto**, **a rapadura**.

Mas, podemos identificar a ocorrência da fricativa e da vibrante também em outros contextos, sem função de oposição, como nas posições pré e pós-vocálicas a seguir<sup>43</sup>:

*Posição pré-vocálica:*

- ◆ inicial (ex: rato, roupa);
- ◆ como segundo elemento do grupo consonantal (ex: prato, praia).

*Posição pós-vocálica:*

- ◆ final de sílaba no meio da palavra (ex: corta, mergulho);
- ◆ final de palavra (ex: brilhar, chegar);

<sup>41</sup> Exemplos de Hora; Monaretto (2003, p. 127).

<sup>42</sup> A literatura afirma que a sílaba estrutura-se como: ataque (ou onset), rima, núcleo e coda, cujo núcleo é ocupado por uma vogal e é componente obrigatório para a existência da sílaba. A coda, por sua vez, pode ou não estar presente, pois não é componente obrigatório para a existência silábica.

<sup>43</sup> Os exemplos são de Callou; Leite (1994, p. 72 - 73).

- ◆seguida de pausa (posição final absoluta) (ex: mar, ver);
- ◆seguida de consoante (ex: mar forte, ver bem);
- ◆seguida de vogal (ex: mar alto, ver o livro).

Baseando-se em Câmara Jr. (1953 *apud* CALLOU; LEITE, 1994, p. 73) - que primeiramente considerou a existência de um único fonema vibrante e depois passou a considerar como duas vibrantes, que só se opõem em posição intervocálica e se porta com neutralização em outras posições-, Callou; Leite (*op.cit.*, p. 73) explanam que temos a seguinte classificação: “em posição inicial, só<sup>44</sup> ocorre o “r” forte (múltiplo)”; no segundo elemento de grupo consonântico ocorre preferencialmente o “r” fraco (simples) e em posição pós-vocálica pode ocorrer um dos dois, sendo predominante a realização forte no Rio de Janeiro, exceto quando se encontra seguida de uma palavra iniciada por uma vogal porque se transforma em vibrante simples.

Nas palavras de Callou; Leite (*op.cit.*), a articulação anterior do “r” forte foi substituída<sup>45</sup> por uma realização posterior não só em português, mas também em outras línguas românicas. Segundo o foneticista Hammarström (1953 *apud* CALLOU; LEITE, *op.cit.*, p. 74), essa mudança é decorrente da “tensão necessária para articular as vibrações que produzem um “r” ápico-alveolar”. Outra explicação lingüística para compreender tal mudança centra-se no processo de relaxamento e comodidade articulatória, passando de uma vibrante para uma velar fricativa e desta para uma aspiração.

O “r” fraco realiza-se quase sempre como uma vibrante apical simples – ou tepe alveolar sonoro -, embora possamos encontrá-lo como uma retroflexa no dialeto caipira. Já o “r” forte varia mais na sua realização. Como exemplo, podemos citar o falar culto carioca que, de acordo com Callou; Leite (*op.cit.*, p. 73), apresenta as seguintes variantes:

- ◆vibrante múltipla anterior ápico-alveolar sonora [r̄]<sup>46</sup>;
- ◆vibrante múltipla posterior-uvular [ɣ];

<sup>44</sup> Destacamos aqui esta palavra porque veremos mais adiante que, na posição inicial, não é exclusiva a realização do “r” como “r” forte (múltiplo).

<sup>45</sup> Ressaltamos que, embora as autoras asseverem que a articulação anterior do “r” forte foi substituída por uma realização posterior, ainda podemos encontrar falantes que o realizem como articulação anterior.

<sup>46</sup> Corresponde ao que Cristófaros-Silva (2005) chama de vibrante alveolar vozeada ou vibrante (múltipla).

- ◆fricativa velar surda [X]<sup>47</sup>;
- ◆fricativa laríngea ou glotal (aspiração) surda [h]<sup>48</sup>;
- ◆pode reduzir-se a zero fonético no final da palavra;
- ◆pode realizar-se como vibrante simples, quando a palavra seguinte começa por vogal [r]<sup>49</sup>.

Sendo assim, teremos as seguintes disposições fonéticas do “r”, de acordo com alguns autores:

Quadro 2: Transcrições fonéticas do “r”

Callou; Leite (1994)	[ ]	Massini-Cagliari; Cagliari (2001)	[ ]	Cristófar-Silva (2005)	[ ]
Vibrante simples	[r]	Tepe alveodental	[r]	Tepe alveolar/dental vozeado ou vibrante (simples)	[r]
		Vibrante alveolar sonora	[r]		
		Vibrante alveolar surda	[r] ○ 50		
Vibrante múltipla anterior ápico- alveolar sonora	[ř]	Vibrantes ou vibrante múltipla	— 51	Vibrante alveolar vozeada ou vibrante (múltipla)	[ř]
—	—	Vibrante uvular sonora	[R] 52	—	—

<sup>47</sup> Corresponde ao que Cristófar-Silva (*op.cit.*) chama de fricativa velar desvozeada.

<sup>48</sup> Corresponde ao que Cristófar-Silva (*op.cit.*) chama de fricativa glotal desvozeada.

<sup>49</sup> Corresponde ao que Cristófar-Silva (*op.cit.*) chama de tepe alveolar vozeado.

<sup>50</sup> Embora tais autores nos tragam como exemplos das vibrantes alveolares, sonora e surda, a palavra “mar”, não sabemos como seria a realização da vibrante alveolar surda.

<sup>51</sup> Tais autores não nos ofereceram o símbolo fonético para tal descrição.

<sup>52</sup> Embora afirmem que é raro esse tipo de articulação no português, Massini-Cagliari; Cagliari (2001) apresentam a palavra “mar” como exemplo de vibrante uvular sonora [R].

Vibrante múltipla posterior uvular	[ɣ]	—	—	—	—
Retroflexa	— 53	“Vibrantes” <u>retroflexas</u> : Retroflexa anterior (alveolar)	[ɻ]	Retroflexa alveolar vozeada	[ɻ] [ɻ]
		Retroflexa posterior (palatoalveolar)	[ɻ]		
—	—	Fricativas velares	[ɣ]	Fricativa velar vozeada	[ɣ]
Fricativa velar surda	[X]		[X]		Fricativa velar desvozeada
—	—	Fricativas uvulares	[χ]	—	—
			[β] 54		
Fricativa laríngea ou glotal (aspiração) surda	[h]	Fricativas glotais	[h]	Fricativa glotal desvozeada	[h]
	—		[ɦ]		Fricativa glotal vozeada
Zero fonético no final da palavra	—	—	—	—	—

Sem desmerecer os estudos realizados sobre o “r”, optamos por fazer nossas transcrições fonéticas de acordo com Cristófar-Silva (2005), utilizando o [ɻ], referindo-nos à vibrante múltipla, e o [r], referindo-nos ao tepe ou vibrante simples.

<sup>53</sup> As autoras não ofereceram o símbolo fonético da retroflexa, apenas assinalaram sua presença.

<sup>54</sup> Os autores trazem como exemplos de fricativas uvulares as palavras: roda (para [χ]) e curral (para [β]). No entanto, afirmam que raramente ocorre a presença da fricativa uvular [β] no português, sendo mais comum a articulação velar mais posteriorizada, sem chegar a ser uvular.

Posteriormente, mostraremos exemplos de itens lexicais para tais realizações, de acordo com Cristófar-Silva (2005).

Mas, para entendermos melhor porque o “r” pode receber várias denominações, é importante sabermos como ocorre sua realização fonética. A seguir, trataremos sobre essa questão.

### 1.3.2.1 Classificação fonética das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais

Podemos classificar as vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais como tendo as seguintes características fonéticas, de acordo com Ferreira Neto (2001, p. 53-54), Cristófar-Silva (*op. cit.*, p. 39, 41) e Assad; Cox (2006, p. 2):

[r]

<b>Ponto (lugar) de articulação:</b>	alveolar
<b>Modo (maneira) de articulação:</b>	vibrante
<b>Sonoridade:</b>	vozeada (sonora)
<b>Ressonância:</b>	oral

Os pontos de articulação dos segmentos envolvem articuladores ativos e passivos<sup>55</sup>. No ponto de articulação alveolar, o articulador ativo é o ápice ou lâmina da língua e os alvéolos funcionam como articulador passivo (CRISTÓFARO-SILVA, *op.cit.*, p. 32), como é possível visualizarmos na figura abaixo:

---

<sup>55</sup> Entende-se por articuladores ativos: o lábio inferior, a língua, o véu palatino (palato mole) e as pregas vocais, pelo fato de se moverem em direção ao articulador passivo, tendo, assim, um papel ativo na articulação consonantal, modificando as cavidades oral, nasal e faringal, respectivamente. Já os articuladores passivos localizam-se no maxilar superior e inclui também o véu palatino (palato mole) e úvula. Assim, podemos identificar como articuladores passivos: lábio superior, dentes superiores, alvéolos, palato duro, véu palatino (palato mole) e úvula. Nas palavras de Cristófar-Silva (2005, p. 31), o véu palatino atua tanto como articulador ativo – “na produção de segmentos nasais” (p. 31) -, como articulador passivo – na produção de segmentos velares. Neste momento, quem atua como articulador ativo é a região posterior da língua (CRISTÓFARO-SILVA, *op.cit.*, p. 29 – 32).

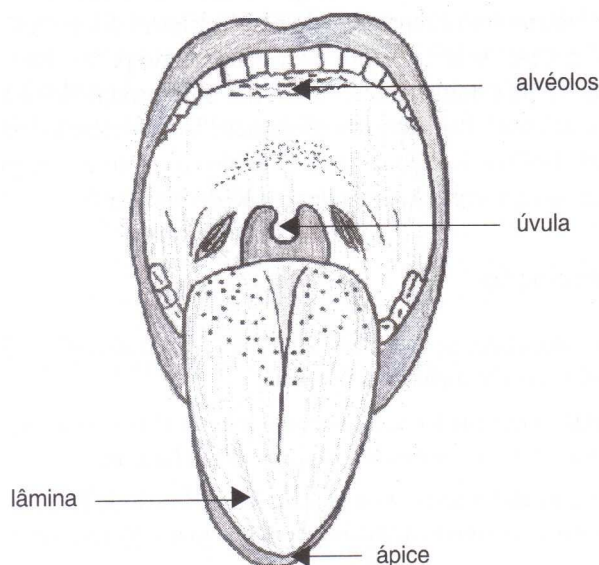


Figura 1: Articuladores, ativos e passivos  
 Fonte: Cristófar-Silva (2005, p. 31)

Conforme define Cristófar-Silva (*op.cit.*, p. 33 – 34), “a maneira ou modo de articulação de um segmento está relacionada ao tipo de obstrução da corrente de ar causada pelos articuladores durante a produção de um segmento”. Quanto ao modo e lugar de articulação, na tradição fonética portuguesa, o termo vibrante pode receber as seguintes denominações, de acordo com Massini-Cagliari; Cagliari (2001, p. 123):

- *Vibrantes ou vibrante múltipla*: sons produzidos por batidas rápidas da ponta da língua ou do véu palatino. Segundo Cristófar-Silva (*op.cit.*), a *vibrante (múltipla)* (p. 34) ou *vibrante alveolar vozeada* (p. 39) é encontrada em alguns dialetos ou idioletos<sup>56</sup> do português brasileiro. É uma

pronúncia típica do português europeu e ocorre em certas variantes do português brasileiro (por exemplo em certos dialetos do português paulista). Ocorre em início de sílaba que seja precedida por silêncio: “rata”; em início de sílaba que seja precedida por vogal: “marra” e em início de sílaba que seja precedida por consoante: “Israel”.

<sup>56</sup> Segundo Crystal (2000, p. 81), dialeto consiste em “um grupo particular de palavras e estruturas gramaticais”, sendo “uma variante da língua, que se distingue em termos sociais ou regionais”. Diz ainda que “qualquer língua com um número relativamente grande de falantes acabará por ter dialetos, principalmente se houver barreiras geográficas separando os grupos de pessoas ou divisões em classes sociais”. Cristófar-Silva (2005, p. 14) define idioleto como sendo a “fala específica de um indivíduo”.

- *vibrante simples ou tepe*: som produzido com apenas uma batida rápida da parte superior da ponta da língua contra os alvéolos dos dentes incisivos superiores. Já de acordo com Cristófaros-Silva (2005), o *tepe* (ou *vibrante simples*, p. 34), também chamado *tepe alveolar vozeado* (p. 39) ou *tepe dental ou alveolar vozeado* (p. 37) pode ser realizado com articulação alveolar ou dental, tanto em posição intervocálica (por exemplo: “cara”)<sup>57</sup>, como seguindo uma consoante que se encontra na mesma sílaba (por exemplo: “prata”)<sup>58</sup> e, em alguns dialetos, pode ocorrer em final de sílaba em meio de palavra, ou em final sílaba final de palavra, a exemplo de “carta” e “mar”, respectivamente<sup>59</sup>.

- *flap* (flepe): batida rápida feita com a parte inferior da ponta da língua contra os alvéolos dos dentes incisivos superiores;

- “*vibrantes*” *retroflexas* (“R-caipira”) podem assim ser chamadas devido a semelhança auditiva com os sons do “r”. Os sons retroflexos são produzidos com uma obstrução à corrente de ar, decorrente do encurvamento da ponta da língua para cima e para trás, sem contato (da ponta da língua) na linha central da cavidade oral, formando uma cavidade entre as duas obstruções<sup>60</sup>. Para Cristófaros-Silva (*op.cit.*, p. 39), sua pronúncia é “típica do dialeto caipira do “r” em final de sílaba: mar, carta”.

Tomando como base os articuladores, Cristófaros-Silva (*op.cit.*, p: 34) afirma que, no *tepe* ou *vibrante simples*, “o articulador ativo toca rapidamente o articulador passivo ocorrendo uma rápida obstrução da passagem da corrente de ar através da boca”; na *vibrante múltipla*, “o articulador ativo toca algumas vezes o articulador passivo, causando vibração” e, na *retroflexa*, “o palato duro é o articulador passivo e a ponta da língua é o articulador ativo”.

É importante mencionar que, embora na tradição fonética portuguesa o “tepe” e o “flepe” sejam diferenciados quanto à articulação, na tradição fonética americana, o termo “flepe” (*flap*) refere-se ao que o IPA<sup>61</sup> chama de *tepe* (*tap*), ou seja, embora se diferenciem no lugar de articulação, normalmente não se

<sup>57</sup> Exemplo de Cristófaros-Silva (2005, p. 39).

<sup>58</sup> Exemplo de Cristófaros-Silva (2005, p. 39).

<sup>59</sup> Exemplos de Cristófaros-Silva (2005, p. 39).

<sup>60</sup> Sons oclusivos, fricativos, laterais e vogais podem ser pronunciados com retroflexão, como uma articulação secundária.

<sup>61</sup> International Phonetics Association (Associação Fonética Internacional).

distinguem nas descrições da língua, ou seja, exercem a mesma função de vibrante simples.

Na descrição das possibilidades articulatórias da vibrante, Ferreira Neto (2001, p. 49) a classifica da seguinte maneira: Flap (tap ou vibrante simples) e trill (vibrante ou vibrante múltipla), onde a articulação da vibrante simples (tap / flap) caracteriza-se pela interrupção rápida, com apenas uma leve batida do articulador ativo no passivo, e trill ou vibrante múltipla é semelhante ao movimento das pregas vocais quando vibram: o articulador ativo é comprimido no passivo, mas deixa ligeiramente relaxada a parte que o toca, permitindo que a pressão do ar empurre-a sucessivamente, ocorrendo a vibração.

Como já vimos, além dessas realizações, o “r” pode ter outras formas de serem produzidos e, conseqüentemente, representados na transcrição fonética, como é o caso das fricativas<sup>62</sup>. É possível observarmos no quadro, abaixo, o modo, lugar, vozeamento<sup>63</sup>, representação fonética, exemplo dos diversos tipos de “r” e suas características, baseando-nos em Cristófaros-Silva (2005)<sup>64</sup>:

---

<sup>62</sup> Dickey (1997) *apud* Hora; Monaretto (2003, p. 116) afirma que os símbolos do IPA para os róticos estão relacionados aos “r” e “R” ortográficos.

<sup>63</sup> Cristófaros-Silva (2005, p. 50 - 51) explica que “o fato de falantes do português (...) não perceberem auditivamente o vozeamento/desvozeamento de “r” em final de sílaba caracteriza uma especificidade da distribuição consonantal do português”.

<sup>64</sup> Os exemplos postos neste quadro são os mesmos utilizados pela autora (p. 38 – 39). Destacamos aqui que, dentro das diversas possibilidades de realização fonética do “r”, Cristófaros-Silva (*op.cit.*) não citou o “zero fonético” – observado por Callou; Leite (1994), certamente porque corresponde a sua não realização fonética. No entanto, Cristófaros-Silva (*op.cit.*) afirma (p. 50) que “em posição de final de sílaba que coincide com final de palavra, por exemplo “mar”, ocorrem os segmentos desvozeados”, ou seja, ela admite sua realização.

Quadro 3: Representação fonética do “r”

ARTICULAÇÃO			REPRES. FONÉT.	EXEMPLO	CARACTERÍSTICA
MODO	LUGAR	VOZ.			
Fricativa	velar	desv.	[X]	rata; marra; mar; carta	Fricção audível no trato vocal – dialeto carioca <sup>65</sup>
Fricativa	velar	voz.	[ɣ]	carga	
Fricativa	glotal	desv.	[h]	mar (final de palavra); carta	Sem fricção audível no trato vocal – dialeto de Belo Horizonte
Fricativa	glotal	voz.	[ɦ]	carga	
Tepe	alveolar/ dental	voz.	[r]	cara; prata; mar; carta	Pode ocorrer também em alguns dialetos: em final de sílaba final de palavra, e em final de sílaba em meio de palavra.
Vibrante	alveolar	voz.	[r̃]	rata; marra; Israel	Típica do PE, ocorre em alguns dialetos ou idioletos do PB - paulista <sup>66</sup> .
Retroflexa	alveolar	voz.	[ɻ] [ɻ̌]	mar	“Pronúncia típica do dialeto caipira em final de sílaba” (p. 39).

<sup>65</sup> Os dialetos ou variantes de uma língua são definidos pelo grande uso de propriedades lingüísticas compartilhadas com outros indivíduos, ou seja, por um grupo específico de falantes, embora existam as particularidades ou características específicas da fala de cada um, também chamadas de idioleto (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 13 - 14).

<sup>66</sup> PE (português europeu) e PB (português brasileiro).

Conforme o exposto, Cristóforo-Silva (2005, p. 51) nos apresenta um quadro com as possibilidades de realização do “r”, levando em consideração os contextos/ambientes<sup>67</sup> e algumas regiões do português brasileiro. Vejamos:

Quadro 4: Possibilidades de realização do “r”

Ambiente	Exemplo	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	Caipira	Portugal
Intervocálica	caro	[r]	[r]	[r]	[r]
Seguindo C na mesma sílaba	prato	[r]	[r]	[r]	[r]
Intervocálica	carro	[h]	[X]	[ř]	[ř]
Início de palavra	rua	[h]	[X]	[ř]	[ř]
Seguindo C em outra sílaba	Israel	[h]	[X]	[ř]	[ř]
Final de palavra	mar	[h]	[X]	[ɹ]	[r]
Final de sílaba antes de C voz.	gordo	[ɦ]	[ʏ]	[ɹ]	[r]
Final de sílaba antes de C desvoz.	torto	[h]	[X]	[ɹ]	[r]

Procuramos discutir sobre as características fonéticas das vibrantes, no entanto, nos indagamos quais serão, então, as características fonológicas do nosso objeto de estudo? Esta nossa próxima citação nos ajuda a entender a diferença entre a Fonética e a Fonologia, sendo esta última melhor trabalhada no próximo item.

Através da análise fonética chega-se a uma descrição detalhada das características auditivas, acústicas e articulatórias da fala por uma perspectiva física e fisiológica. Tal descrição proporciona informações importantes sobre as habilidades, o potencial e as restrições do mecanismo de produção de fala da criança. Porém, esse tipo de descrição não traz nenhuma informação de “como” esses recursos fonéticos estão sendo utilizados na comunicação através da linguagem falada. A fonologia descreve a organização e as funções dos recursos fonéticos da fala (MOTA, 2001, p. 3).

<sup>67</sup> De acordo com Cristóforo-Silva (2005), ambiente ou contexto é o que precede ou segue determinado segmento consonantal ou vocálico.

### 1.3.3 Traços distintivos

Tradicionalmente, a Fonologia considera como segmentos as consoantes e as vogais. Associados a eles, temos os traços que os definem articulatoriamente (COLLISCHONN, 2005, p. 105).

Segundo Matzenauer (2005, p. 27), “a divisão dos segmentos em traços distintivos representou um dos avanços mais significativos na teoria fonológica”. Os traços distintivos possuem grande importância por serem um instrumento básico de descrição e análise fonológica explicativa das classes naturais dos segmentos, possibilitando a representação de uma maior generalização, e, portanto, de uma maior economia, se compararmos com descrições fonéticas.

As classes naturais são assim chamadas por possuírem características comuns de traços para determinados segmentos. Segundo Gussenhoven; Jacobs (1998), além de identificarem as classes naturais, os traços distintivos consideram definições da Fonética e possibilitam a descrição de todos os contrastes segmentais das línguas do mundo, uma vez que há uma combinação de traços para cada segmento e basta mudar um determinado traço para, conseqüentemente, termos uma mudança de segmento. Desta forma, as classes naturais são identificadas através de traços distintivos, que são as unidades mínimas e, portanto, não segmentáveis, que se combinam de maneiras diferentes e em coocorrência, para formar os sons das línguas humanas (MATZENAUER, *op.cit.*, p. 17).

Veremos, logo abaixo, os tipos de traços mais utilizados na descrição do português, de acordo com Chomsky; Halle (1968, p. 298 - 329 *apud* Matzenauer, *op.cit.*, p. 20 - 25).

Nos *traços de classes principais* encontramos os traços *silábico*, *consonantal e soante*. O primeiro é composto por segmentos que constituem o pico (núcleo / centro) da sílaba (no caso do português, as vogais). No segundo (consonantal), há uma obstrução do trato vocal, que, de acordo com Mori (2001), pode ser parcial, a exemplo das consoantes fricativas, ou total, como no caso das consoantes plosivas/oclusivas. Como afirma Matzenauer (*op. cit.*, p. 22), incluem-se neste traço, além das plosivas e fricativas, as africadas, líquidas e nasais. E, no terceiro traço (soante), tem-se a sonorização espontânea, como no caso das vogais, glides, líquidas e nasais.

Nos *traços de cavidade* há os traços *coronal e anterior*. No coronal os sons são produzidos com a lâmina da língua elevada, acima da posição neutra. Tal posição, de acordo com Mori (2001), é o lugar onde se articula a vogal [ɛ]. Tem-se como traço coronal as dentais, alveolares, palato-alveolares e palatais<sup>68</sup>. No traço anterior, enquadram-se todos os sons produzidos com uma obstrução na frente da região palato-alveolar da boca, ou seja, entre os lábios e os alvéolos, como, por exemplo, os labiais, dentais e alveolares.

Nos *traços de aberturas secundárias*, encontramos os *traços nasal e lateral*. No nasal há um abaixamento do véu palatino, que propicia o escape de ar pelo nariz. No lateral, os sons são produzidos com a elevação da lâmina da língua e o abaixamento do centro da língua, possibilitando o escape de ar lateral.

Nos *traços de modo de articulação*, encontramos o *traço contínuo, metástase retardada e tenso*. Possuem o traço contínuo os sons que apresentam uma constricção parcial da passagem do ar, ou seja, não há obstrução completa. Podemos citar como exemplos de traço contínuo, as vogais, semivogais, líquidas<sup>69</sup> e fricativas. No traço metástase retardada, há um bloqueio inicial para a soltura do ar, com posterior liberação, com a presença de turbulência, sendo as africadas exemplos deste traço.

Por fim, no *traço de fonte*, encontramos o *traço sonoro e estridente*. Recebem o nome de traço sonoro, os sons produzidos com a vibração das pregas vocais. Já o traço estridente restringe-se às fricativas e africadas.

### **1.3.3.1 Classificação fonológica das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais**

Conforme foi definido cada traço distintivo no item anterior, fonemicamente podemos classificar as vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais da seguinte forma:

---

<sup>68</sup> Conforme coloca Matzenauer (2005, p. 22), em nota, “Chomsky; Halle (1968) não atribuíram o traço [+ coronal] aos sons palatais”.

<sup>69</sup> Conforme Chomsky e Halle (1968 *apud* Matzenauer, *op.cit.*, p. 24), embora as líquidas sejam + contínuas, a lateral [l] pode ser [+ cont] ou [-cont], a depender do bloqueio parcial ou total à passagem de ar na constricção primária.

**Traços de Classes Principais:**

Soante	+
Silábico	-
Consonantal	+

**Traços de Cavidade:**

Coronal	+
Anterior	+

**Traços de Aberturas Secundárias:**

Nasal	-
Lateral <sup>70</sup>	-

**Traço de Modo de Articulação:**

Contínuo	+
----------	---

**Traço de Fonte:**

Sonoro	+
--------	---

Convém ressaltar que o grupo das líquidas é constituído pelas vibrantes e laterais, sendo distintas pelo traço [lateral].

Após termos abordado as características fonéticas e fonológicas das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais, trataremos, a seguir, sobre a importância do seu estudo.

**1.3.4 Importância do estudo sobre as vibrantes**

Hora; Monaretto (2003) vêem a frequência de aparecimento do rótico e as várias formas que ele possui com o mesmo símbolo da grafia “r” como justificativas para o aumento dos estudos sobre ele. Sendo assim, é notório que a vibrante envolve muitas características fonéticas e é bastante presente nas línguas.

---

<sup>70</sup> Esse traço é importante porque distingue as vibrantes das laterais, pois as laterais possuem o traço [+ lateral].

Acreditamos que o fato das vibrantes - tanto intervocálicas, como em encontros consonantais - surgirem no final do desenvolvimento da linguagem oral da maioria das crianças explica o crescimento de estudos sobre elas, pois, por demorarem a emergir, são as mais questionadas e cobradas pela sociedade. Há um longo percurso por parte das crianças para que as vibrantes no português brasileiro sejam efetivamente adquiridas e sistematizadas, especialmente nos encontros consonantais, já que os processos fonológicos de simplificação que as englobam são, geralmente, os últimos a serem “descartados” e envolvem muitos estágios, de acordo com Teixeira (1988).

Aliado a este fato, podemos citar, ainda, o nosso próprio interesse em compreender a naturalidade do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, como as crianças aprendem a emití-las, e quais os estágios (TEIXEIRA, *op.cit.*) ou estratégias de reparo (LAMPRECHT, 2004b) que elas vivenciam, em comparação com o seu sistema fonológico alvo, ou seja, a língua falada dos adultos que fazem parte do seu grupo social. Além disso, a própria diversidade fonética das vibrantes e as suas frequências de uso pelos falantes nos parecem, da mesma forma como afirmaram Hora; Monaretto (2003), suficientes para suscitar diversas pesquisas neste campo.

Para Lamprecht (*op.cit.*), as crianças fazem uso de “estratégias de reparo”, as quais podem ser conscientes ou inconscientes, para adequar a realização do sistema-alvo ao seu sistema fonológico. Esse comportamento lingüístico é, conforme a autora, decorrente de limitações na capacidade de categorização, de articulação, de planejamento motor, de memória fonológica e de processamento auditivo. Tais estratégias, encontradas em diversos estudos atuais, como os de Lamprecht (*op.cit.*), Mezzomo; Ribas (2004) e Ribas (2004), assemelham-se aos estágios descritos por Teixeira (*op.cit.*), como apontam Nóbrega; Cavalcante; Hora (2007) – ver quadro abaixo -, o que implica dizer que, em determinado estágio, a criança faz uso de determinada estratégia de reparo.

Quadro 5: Estágios e estratégias de reparo

<b>Estágios</b>	<b>Estratégias</b>
“Elisão do segundo elemento”	“Produção CV ou redução do encontro consonantal”
“Substituição por aproximante ou semivogal palatal”	“Semivocalização da líquida”
“Confusão de líquidas”	“Substituição da líquida”
“Silabificação”	“Epêntese”
“Migração”	“Metátese”

Estratégias de reparo, segundo Lamprecht (2004a), são utilizadas pelas crianças por não conseguirem, ainda, produzir ou dominar determinado segmento ou estrutura silábica. Sendo assim, assemelham-se a determinados processos, conseqüentemente aos estágios, pois, como vimos, alguns atuam na estrutura silábica (processos sintagmáticos) e outros atuam no segmento (processos de substituição ou paradigmáticos).

Podemos, então, entender que no estágio da “elisão do segundo elemento”, a criança faz uso da estratégia de “produção cv ou redução do encontro consonantal”; no estágio “confusão de líquidas”, a criança faz uso da estratégia de “substituição de líquida”; no estágio de “substituição por aproximante ou semivogal palatal”, temos a estratégia de “semivocalização da líquida”; no estágio de silabificação, há o uso da estratégia “epêntese”. Por fim, no estágio de migração, temos a evidência da estratégia metátese.

No entanto, Teixeira (1988) diferencia as terminologias metátese e migração, onde a primeira é utilizada para referir-se à mudança de posição de determinado segmento, dentro da mesma sílaba, ou seja, deslocamento intra-silábico. Exemplo: CVC – CCV<sup>71</sup>. Já na migração, há o deslocamento de determinado segmento, de uma sílaba para outra, na mesma palavra, ou seja, deslocamento intersilábico. Exemplo: CV.CCV – CCV.CV<sup>72</sup>. Lamprecht (*op.cit.*), no entanto, faz uso da terminologia “metátese”, sem fazer distinção quanto à localização/direção da mudança segmental.

<sup>71</sup> Exemplo dado por Teixeira (1988, p. 62).

<sup>72</sup> Exemplo oferecido por Teixeira (*op.cit.*, p. 62).

É importante também ressaltar que, enquanto para Teixeira (1988) a redução dos encontros consonantais constitui um processo, para Lamprecht (2004a), configura uma estratégia de reparo. A “produção CV ou redução do encontro consonantal” pode ser chamada de “não realização do segundo membro de um onset complexo”, de acordo com Lamprecht (*op. cit.*, p. 28). Existe, ainda, a estratégia “não realização do segmento em onset simples”, que, para o presente estudo, equivale à elisão da vibrante intervocálica, apresentada por Teixeira (*op. cit.*).

Desta forma, é explícita a nossa necessidade de entendermos como funciona a sílaba.

### 1.3.5 Teoria silábica

Conforme Cristófar-Silva (2005, p. 76), os segmentos são distribuídos na estrutura silábica das línguas, determinando palavras bem formadas em uma determinada língua e excluindo as mal formadas.

Bisol (1999, p. 701) assevera que a sílaba “é um elemento fundamental na fonologia das línguas como domínio de muitas regras ou processos fonológicos”. Mori (2001, p. 174), por sua vez, afirma que “a sílaba representa o primeiro nível de organização fonológica dos fonemas de uma língua particular”, levando-se em consideração que as línguas variam de acordo com suas estruturas silábicas.

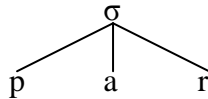
A sílaba possui uma estrutura, composta por três partes / constituintes silábicas: ataque ou onset – composto por consoante(s) -; núcleo, centro, pico ou núcleo silábico - elemento obrigatório na sílaba, composto por vogal, no português brasileiro<sup>73</sup>; e coda – composto por consoante(s). Mas, como será que ocorre a relação dos elementos no interior da sílaba?

De acordo com Collischonn (2005), existem basicamente duas teorias sobre a estrutura interna da sílaba: a teoria auto-segmental e a teoria métrica da sílaba. Para este estudo, nos limitaremos apenas à auto-segmental.

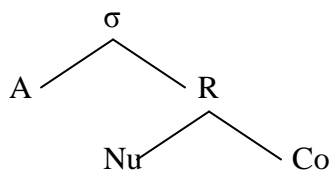
---

<sup>73</sup> Segundo Cristófar-Silva (2005, p. 76), o núcleo pode ser preenchido, em outras línguas, que não o português brasileiro, por um segmento consonântico nasal, por uma líquida (l ou “r” – tepe) ou [s]. Bisol (1999, p. 702 - 703) acrescenta, ainda, que na maioria das línguas só as vogais ocupam os picos silábicos; outras admitem a presença de soantes, e outras - “línguas especiais” (p. 703) – cujo centro silábico pode ser ocupado por qualquer consoante.

A visão da sílaba na teoria auto-segmental foi primeiramente idealizada por Kahn (1976 *apud* COLLISCHONN, 2005, p. 101). Para ele, existem camadas independentes, sendo uma delas representada pela sílaba – sempre indicada pela letra grega  $\sigma$  -, estando os segmentos ligados a ela diretamente, como podemos ver abaixo<sup>74</sup>:



Posteriormente, Selkirk (1982 *apud* COLLISCHONN, *op. cit.*, p. 102), baseando-se em estudos anteriores - de Pike; Pike (1947 *apud* COLLISCHONN, *op.cit.*, p. 102) e Fudge (1969 *apud* COLLISCHONN, *op.cit.*, p. 102) -, nos oferece uma proposta diferente da de Kahn (*op.cit.*), também na visão auto-segmental, na qual a sílaba consiste em um ataque e em uma rima e esta última - a rima - consiste em um núcleo e em uma coda, cujo núcleo não pode ser vazio, diferenciando-se, portanto, das outras categorias (ataque e coda)<sup>75</sup>. Vejamos, a seguir, a estrutura arbórea da sua proposta:



Sendo assim,

<sup>74</sup> Exemplo de Collischonn (2005, p. 101).

<sup>75</sup> Por isso, Bisol (1999, p. 702–703, 707-708) diz que o primeiro passo na construção de uma sílaba é a identificação do pico ou núcleo silábico, atendendo ao “princípio de sonoridade seqüencial”, que pressupõe que a sílaba possua um contorno de sonoridade, sendo crescente no ataque, atingindo o pico ou ápice no núcleo, sendo este último a cabeça da sílaba; e decrescente na coda. A existência de sonoridade plana, chamada “platôs”, ocorre entre sílabas, sendo proibida no interior destas. Cristófar-Silva (2005, p. 207) explica que o princípio de sonoridade refere-se a uma gradação do grau de abertura do trato vocal durante a fala e da quantidade de energia produzida durante sua produção.

As duas teorias fazem previsões diferentes a respeito do relacionamento entre os elementos no interior da sílaba. Por exemplo, a primeira teoria prevê que o relacionamento entre os três elementos é igual, ao passo que a segunda teoria prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante de ataque. Além disso, a primeira teoria prevê que somente a sílaba como um todo pode ser referida pelas regras fonológicas (COLLISCHONN, 2005., p. 102).

Pelo constituinte silábico podemos perceber a diferença entre as línguas. Como explica Collischonn (*op. cit.*, p. 107), há línguas que permitem apenas um segmento no ataque e outro na rima; outras línguas permitem um segmento no ataque e dois na rima e, ainda, existem línguas que permitem dois segmentos no ataque, um no núcleo e até três segmentos na coda, o que justifica uma estrutura mínima - com VC (por exemplo: [id]) ou VV (por exemplo: [aj]) -, e uma estrutura máxima - com CCVVCC (exemplo: [grajnd]) -, de acordo com Collischonn (*op.cit.*, p. 108).

Bisol (1999) afirma que é a partir da estrutura silábica, exposta anteriormente - na estrutura arbórea, que é gerado o inventário básico {CV, VC, V, CVC}, com que se descreve a maioria das línguas do mundo e é desse inventário que surgem as estruturas mais complexas, como {CCV, VCC, CCVCC}. Conforme Collischonn (*op.cit.*, p. 117), os padrões silábicos do português são: {V (é), VC (ar), VCC (instante), CV (ca), CVC (lar), CVCC (monstro), CCV (tri), CCVC (três), CCVCC (transporte), VV (aula), CVV (lei), CCVV (grau), CCVVC (claustr)}. Dentro desta perspectiva, Gomes; Cristófar-Silva (2005) explicam que o padrão silábico recorrente em nossa língua é CV, sendo sua presença maior do que CCV.

Segundo Cristófar-Silva (*op.cit.*, p. 207), é pelo *princípio de sonoridade*<sup>76</sup> e pelas *condições de licenciamento silábico* de cada língua que é definido o número de segmentos que podem ser associados a determinado constituinte e a ordem desses segmentos. Assim, pelo princípio de sonoridade, teríamos uma hierarquia que “prevê uma escala gradativa de sonoridade máxima (expressa por +) e de sonoridade mínima (expressa por -)”, onde é possível perceber a classificação dos segmentos no que se refere à sonoridade. Será mostrada, abaixo, a escala de sonoridade, baseada em Cristófar-Silva (*op.cit.*, p. 207):

---

<sup>76</sup> Já definido em nota anterior.

### 1.3.5.1 Escala de sonoridade

#### Sonoridade

+ ----- -				
Vogais	Glides,	Líquidas	Nasais	Obstruintes
(baixas, médias, altas)	(y, w)	(r, l)	(m, n, ñ)	(fricativas, africadas, oclusivas)

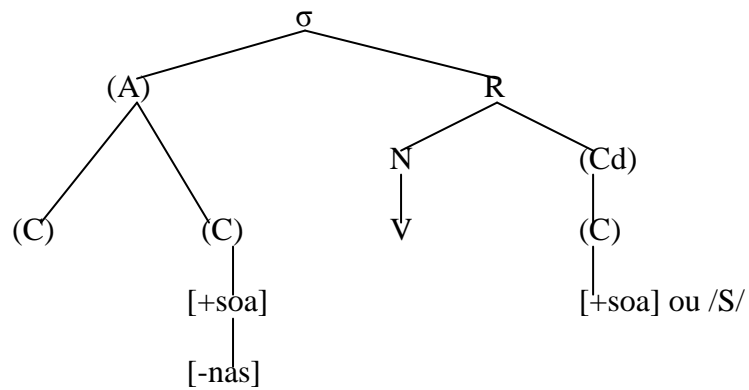
Os elementos mais sonoros podem ocupar o núcleo da sílaba, enquanto que os elementos menos sonoros podem ocupar as margens (onset e coda). Collischonn (2005, p. 111) diz, ainda, que “quando há seqüências de elementos dentro do ataque ou da coda, estas apresentam sonoridade crescente em direção ao núcleo” e nos propõe a seguinte escala de sonoridade:

Vogal	>	Líquida	>	Nasal	>	Obstruinte
3		2		1		0

Diante do exposto, é possível entendermos quando Bisol (2006, p. 5) expõe que “a sílaba é definida como uma categoria prosódica que organiza segmentos de acordo com seus valores de sonoridade e cada sílaba tem seu pico de sonoridade que pode vir cercado por margens com sonoridades mais baixas”.

Segundo Bisol (1999, p. 703), apoiada em Selkirk (1982), no português temos o seguinte “padrão canônico” de uma árvore, com ramificação binária<sup>77</sup>:

<sup>77</sup> Bisol (1999, p. 703) diz, ainda, que pode haver uma outra consoante em coda, sendo esta também parentética, resultado de uma língua particular, ou seja: CCVC(C).



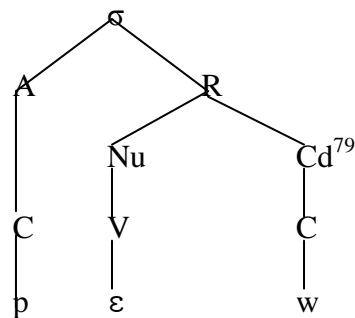
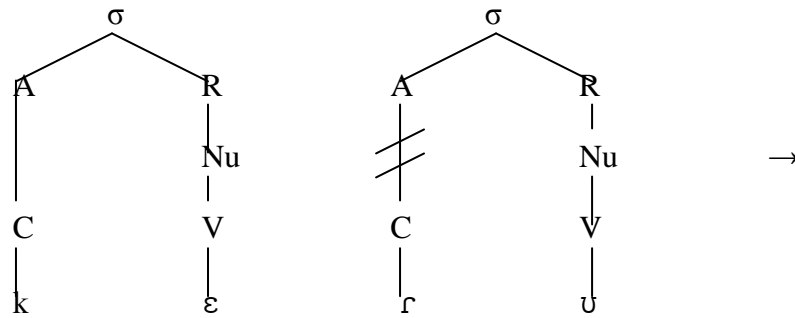
Tomando como modelo a perspectiva de Selkirk (1982 *apud* BISOL, 1999, p. 103) ora discutida, teremos, então, as seguintes árvores, de acordo com os estágios descritos por Teixeira (1988)<sup>78</sup>:

<sup>78</sup> Faremos uso de exemplos já utilizados nesta dissertação. Em alguns momentos, destacaremos, na estrutura arbórea, apenas uma sílaba que seja diferente nas estruturas silábicas da palavra, se comparada à linguagem adulta. Em outros momentos, será necessária a explanação de mais de uma árvore para explicar, também aqui, a influência de processos fonológicos – incluindo os estágios -, pelo fato de interferir em mais de uma estrutura silábica do item lexical.

### 1.3.5.2 Processo de confusão de líquidas

*Elisão:*

Ex: quero - [ˈpɐw]



<sup>79</sup> Na literatura, há duas possibilidades de se ler o glide na estrutura silábica: na coda (BISOL, 1999, p. 723) ou no núcleo ramificado (CÂMARA JR. 1979, p. 46; CRISTÓFARO-SILVA, p. 73, 170-171; BONILHA, 2004, p. 114-115).

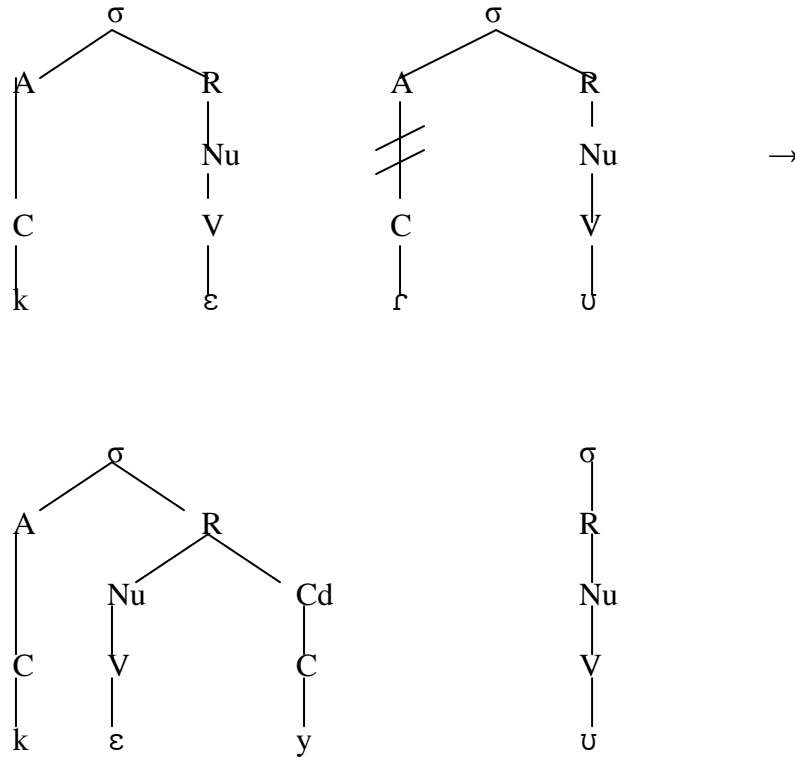
Câmara Jr. (*op.cit.*), refletindo sobre o comportamento da semivogal, precedendo a consoante “r”, entende que o “r” brando, encontrado em situação intervocálica, existe também entre o ditongo e vogal (como em “Laura, eira, europeu”), enquanto que, entre consoante e vogal (como em “Israel”), só há “r” forte. Assim sendo, para ele, a semivogal é interpretada como vogal e não como consoante.

Cristófaros-Silva (*op.cit.*), além de concordar com Câmara Jr. (*op.cit.*), diz que a primeira proposta (glide como coda) acarreta o aumento do número de consoantes.

Para defender o glide como coda, na silabação, Bisol (*op.cit.*) oferece-nos algumas justificativas, que consideramos plausíveis, são elas: o português não possui vogais longas no seu sistema fonológico, não possui rima com seqüência de vogal, glide, líquida (VGL) e, no ditongo, a vogal ocupa o núcleo silábico (por ter maior sonoridade), enquanto o glide ocupa a coda, tendo em vista a vogal possuir o traço soante e, por isso, converte-se em glide. Assim, para ela, todas as vogais fazem parte do núcleo silábico, mas, na silabação, as vogais altas, adjacentes a vogais não-altas, são incorporadas à coda. Exemplos: “boy (CVC), boy. na (CVC. CV), rey. no (CVC. CV)”.

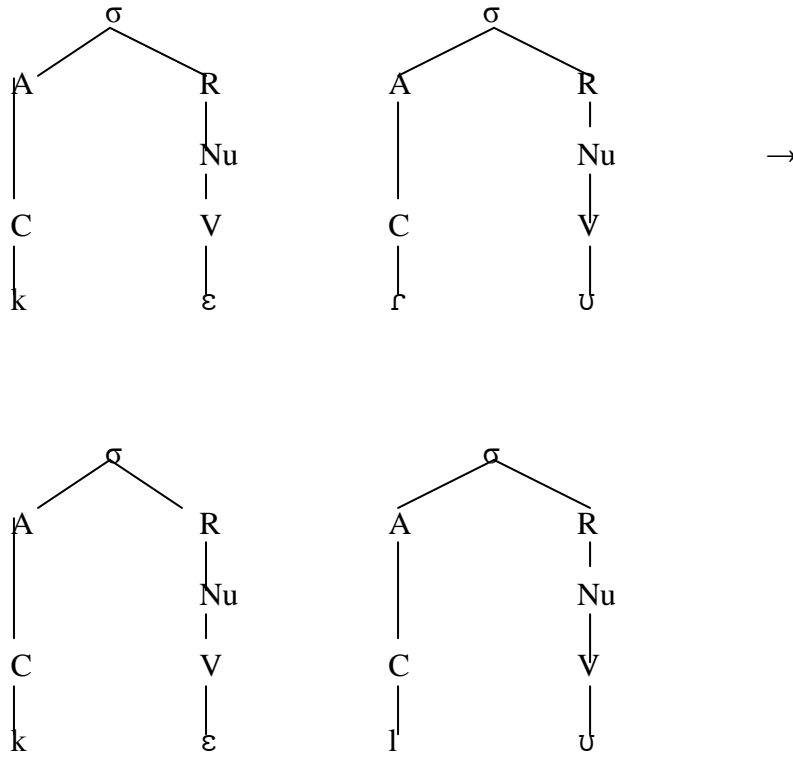
*Aproximante ou semivogal palatal (semivocalização):*

Ex: quero - [ˈkɛyʊ]



*Lateral* (lateralização):

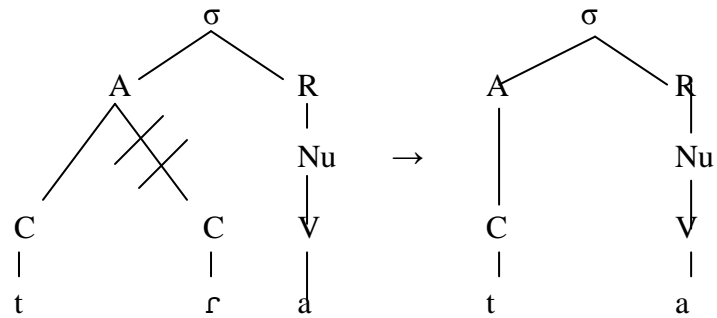
Ex: quero – [ˈkɛɾu]



### 1.3.5.3 Processo de redução dos encontros consonantais

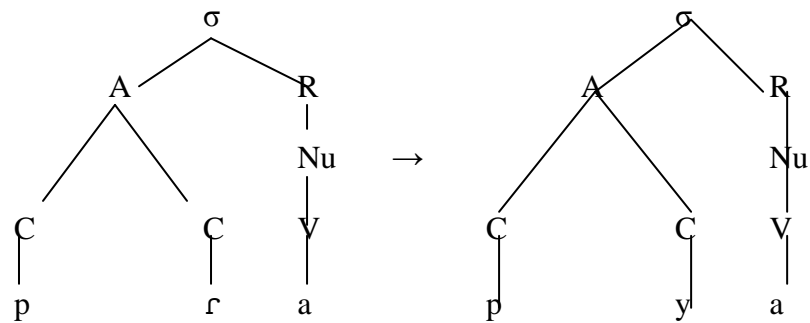
*Elisão:*

Ex: **travesseiro** – [tavi`seru]



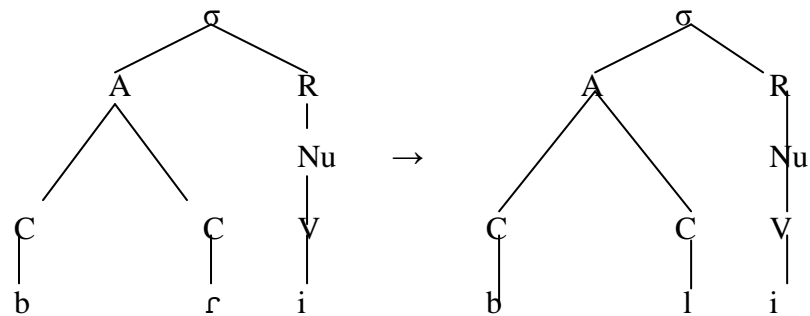
*Aproximante ou semivogal palatal (semivocalização):*

Ex: **prato** – [ˈpyatu]



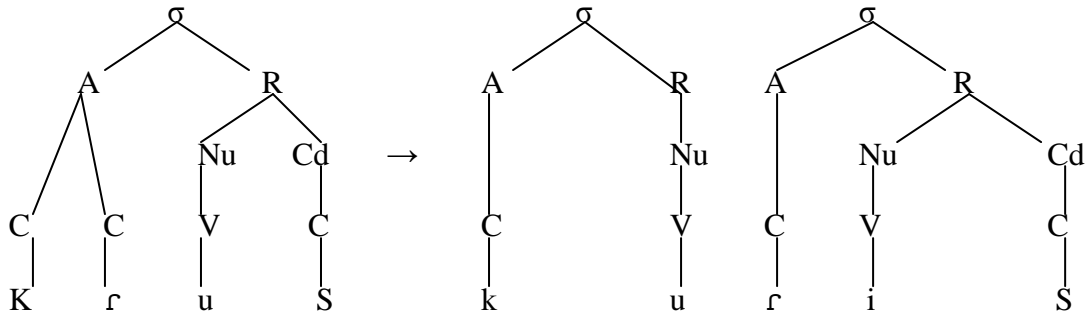
*Confusão de líquidas:*

Ex: **abridor** – [abli`do]



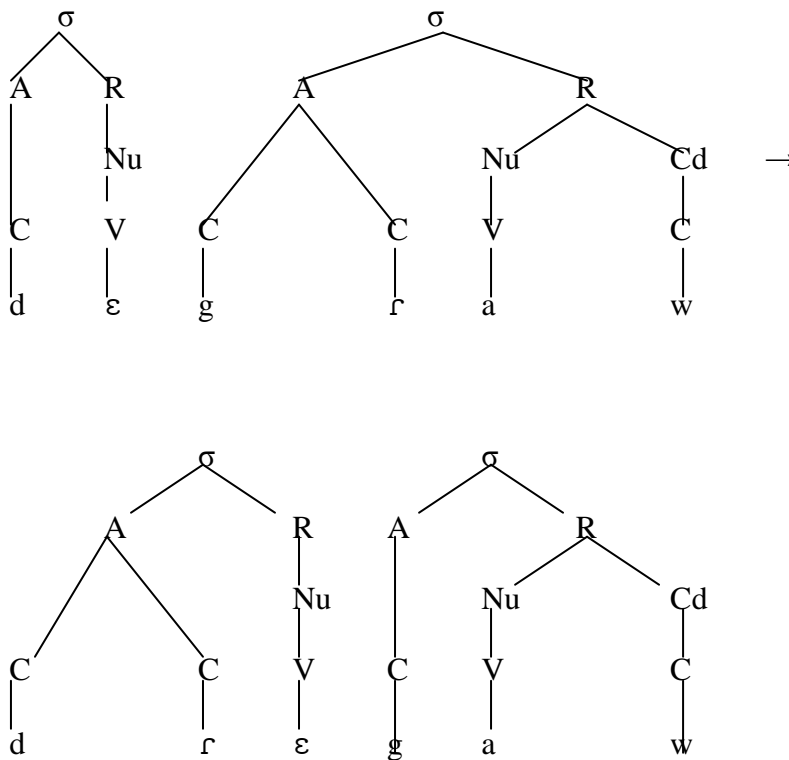
*Silabificação:*

Ex: cruz – [ˈkruziS]



*Migração dos encontros consonantais: (posição interna para posição inicial da palavra)*

Ex: degrau – [dɾeˈgaw]



Como é possível perceber, a presença de processos fonológicos, sob a evidência de estágios, pode mexer diretamente na estrutura da sílaba – no eixo

sintagmático, por exemplo, nos estágios de *elisão*, *silabificação* e *migração*; ou mesmo no eixo paradigmático, a exemplo dos estágios de *lateralização* (*confusão de líquidas*) e *semivocalização*, em que ocorre a substituição de líquida por uma lateral ou por uma semivogal.

Apesar de Yavas, Hernandorena & Lamprecht (2002, p. 95-96) classificarem a semivocalização como fazendo parte dos processos de substituição, entendemos que ela também pode se comportar como processo de estrutura silábica, em situação onde deveria ocorrer a vibrante intervocálica, pois há uma mudança na estrutura arbórea (ver exemplo na p. 87). Tal comportamento não ocorre no caso de redução dos encontros consonantais (ver exemplo p. 89).

### **1.3.6 Contexto fonológico**

De acordo com Cristófaró Silva (2005), os sons tendem a ser modificados pelo ambiente ou contexto em que se encontram, como, por exemplo: sons vizinhos; fronteiras de sílabas, morfemas, palavras e sentenças e a posição do som em relação ao acento. Assim, considerando a fala como um contínuo, os sons podem ser modificados dependendo do contexto.

No nosso caso, interessa-nos o “r” em contextos intervocálicos e de encontros consonantais, em posição pretônica, tônica e postônica. Discutiremos, a seguir, a respeito da tonicidade.

### **1.3.7 Tonicidade**

As sílabas podem ser tônicas ou átonas. Conforme Cristófaró-Silva (*op.cit.*, p. 77), “uma sílaba tônica ou acentuada é produzida com um (...) jato de ar mais forte em relação às sílabas não acentuadas ou átonas”.

Em nossa língua, encontramos vogais orais tônicas ou acentuadas e vogais átonas, pretônicas e postônicas. A vogal tônica é aquela que carrega o acento mais forte ou acento primário, tendo proeminência acentual, em relação às outras vogais. As vogais átonas, por sua vez, carregam o acento secundário ou são isentas de acento (CRISTÓFARO-SILVA, *op.cit.*).

As vogais tônicas e átonas são importantes porque essa relação entre o acento primário, secundário e a ausência de acento conduz à construção do ritmo da fala: “o ritmo da fala organiza a cadeia sonora de acordo com a distribuição do acento nas sílabas (e) tem a função lingüística de organizar a cadeia segmental (em) uma estrutura acentual” (CRISTÓFARO-SILVA, 2005, p. 77).

Podemos ter como tônicas, pretônicas e postônicas as seguintes vogais, expostas nos quadros 6, 7, e 8, respectivamente:

Quadro 6: vogais tônicas orais do português

	anterior		Central		posterior	
	arred	não-arred	arred	não-arred	arred	não-arred
Alta		i				u
média-alta		e				o
média-baixa		ɛ				ɔ
Baixa				A		

(CRISTÓFARO-SILVA, *op. cit.*, p. 79)

Quadro 7: vogais pretônicas orais do português

	anterior		Central		posterior	
	arred	não-arred	arred	não-arred	arred	não-arred
Alta		i				u
média-alta		e				o
média-baixa		(ɛ)		(ə)		(ɔ)
Baixa				A		

(CRISTÓFARO-SILVA, *op. cit.*, p. 81)

Quadro 8: vogais postônicas finais do português

	anterior		Central		posterior	
	arred	não-arred	arred	não-arred	arred	não-arred
Alta		(i) ɪ				ɯ
média-alta		(e)				(o)
média-baixa				ə		
Baixa				(a)		

(CRISTÓFARO-SILVA, *op. cit.*, p. 86)

Portanto, são sete as vogais tônicas do português; 5 as vogais pretônicas, podendo ocorrer variações; e 3 as vogais postônicas finais, também podendo haver variações em alguns dialetos do português brasileiro. No que diz respeito às vogais postônicas mediais, também há variação, podendo ser cinco ou sete vogais. Neste

sentido, não podemos esquecer que as vogais média-baixas: [ɛ, ɔ] são usadas formalmente no dialeto nordestino, de acordo com Cristófar-Silva (2005).

A autora expõe também a classificação das vogais nasais, incluindo as vogais tônicas nasais. No entanto, não serão por nós abordadas pelo fato de não terem sido controladas em nosso teste fonético-fonológico.

Assim sendo, neste capítulo, realizamos uma análise teórica dividida em três tópicos, onde, no primeiro, discutimos sobre a aquisição da linguagem oral; no segundo, refletimos sobre a interação, fazendo uma ponte com a realidade da creche e, no terceiro, vislumbramos sobre a aquisição fonológica das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais. No capítulo que se segue, serão mostrados os aspectos metodológicos trilhados pela presente pesquisa.

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa sobre a aquisição das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais é do tipo quantitativo longitudinal transversal. Para realizá-la, adotamos como população-alvo cento e vinte e oito crianças da Creche-Escola do Campus I da UFPB, matriculadas nas séries: maternal I e II, jardim I e II e alfabetização, com idade entre um ano e seis meses, e seis anos.

Partimos para este estudo com o seguinte problema: será que as crianças da Creche-Escola paraibana do Campus I da UFPB desenvolvem-se lingüisticamente seguindo a ordem cronológica de aquisição da linguagem oral das crianças analisadas por Teixeira (1988), concernente às vibrantes?

Como hipóteses, consideramos as seguintes:

1- Até os cinco anos de idade, os processos presentes na fala da criança durante a aquisição da linguagem oral já foram descartados;

2- A aquisição da linguagem segue uma sistematicidade, apresentando uma ordem de aparecimento;

3- A escolaridade, sexo e idade interferem na aquisição da linguagem falada;

4- O contexto fonológico irá influenciar a aquisição das vibrantes.

Como variáveis dependentes, temos a aquisição das vibrantes (tepe e vibrante múltipla, em posição intervocálica e em encontros consonantais) e a não aquisição das vibrantes (estágios dos processos fonológicos de “confusão de líquidas” e de “redução dos encontros consonantais”).

Nossas variáveis independentes são: sexo; faixa etária; escolaridade; contexto fonológico (precedente e seguinte); tonicidade; posição da vibrante na sílaba (intervocálica – onset simples; e em encontro consonantal – onset complexo) e posição da sílaba com vibrante na palavra (inicial, medial e final).

Como instrumento de coleta de dados, elaboramos um teste fonético-fonológico (ver anexo), baseado em Mezzomo; Ribas (2004) e nos testes de Teixeira (1991) e de Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002). Esta elaboração

ocorreu após termos observado que os testes das autoras citadas não contemplavam os contextos que pretendíamos controlar, dentre os quais: a tonicidade (contextos pretônico,ônico e postônico) e as vogais (/a/, /ε/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/), envolvendo tanto as vibrantes intervocálicas como as vibrantes em encontros consonantais. Por isso, fizemos uso de quarenta e cinco palavras (45), sendo trinta e sete (37) palavras com estímulos visuais (figuras e/ou brinquedos) para a criança nomear e oito (8) palavras para a criança repetir oralmente, após a solicitação da pesquisadora.

A escolha do uso de repetições de algumas palavras foi devido ao fato de não termos encontrado palavras, com as vibrantes em determinados contextos fonológicos (já mencionados), que fossem da realidade das crianças, para que facilitasse a nomeação por parte das mesmas.

Após a permissão da Creche-Escola do Campus I da UFPB e do Conselho de Ética para desenvolver tal pesquisa (ver anexo), foi entregue aos pais e/ou responsáveis das crianças um termo de permissão para a aplicação do teste fonético-fonológico em seu(s) filho(s), com fins de uso científico. Em seguida, foi realizada uma anamnese/entrevista (ver anexo) com os pais/responsáveis que haviam autorizado a aplicação de teste.

Assim, após a permissão da Creche, do Conselho de Ética e dos pais para a realização da pesquisa é que as crianças foram indagadas se desejariam ajudar a pesquisadora no “seu trabalho”, e, para isso, bastava nomear algumas figuras, ou objetos e repetir algumas palavras. Desta forma, a criança escolhia livremente se queria ou não participar da pesquisa.

Utilizamos os seguintes equipamentos e materiais para coleta de dados: álbum com figuras, objetos (brinquedos), ficha de registro da linguagem oral das crianças (teste fonético-fonológico), lápis e MP3 Player (dP3), para gravação das emissões orais.

Durante sua aplicação, foi utilizado o método de eliciação da fala espontânea - exceto em alguns contextos, em que foi solicitada a repetição de palavras por parte das crianças -, através da nomeação de figuras, por possibilitar a realização de comparações exatas entre as crianças analisadas, em virtude de as amostras incluírem os mesmos itens lexicais.

Em alguns momentos, foram utilizados os métodos de coleta de dados encontrados em Yavas; Hermadorena; Lamprecht (2002) para se chegar à produção lingüística da criança, pois permite, além da nomeação espontânea e da repetição, o uso da fala espontânea. Fizemos uso da transcrição fonética, abaixo de cada palavra do teste, para registrar as emissões orais referentes às palavras do teste pronunciadas pelas crianças, a fim de facilitar a posterior descrição e análise dos dados. Foi utilizado o IPA para a transcrição fonética.

Pudemos observar também a linguagem espontânea das crianças em ambientes fora da sala utilizada para coleta (como, por exemplo, antes de entrarem em sala de aula, no recreio e no fim das aulas, enquanto esperavam seus responsáveis para irem para casa). No entanto, esses momentos não foram gravados, pelo fato de termos algumas crianças que, por critérios metodológicos, não fizeram parte do nosso *corpus*, incluindo também aquelas cujos pais não autorizaram a participação na pesquisa. Mas reconhecemos que tais observações foram positivas, porque foram oportunidades de se construir um relacionamento com as crianças, interagindo com elas e observando o funcionamento da linguagem oral, principalmente o comportamento das vibrantes.

Os dados foram colhidos em uma sala da Creche-Escola do Campus I da UFPB, ou seja, sem ser na sala de aula; na maioria das vezes, com a participação apenas da pesquisadora e do(a) aluno(a). Porém, quando a criança não conseguia ir até o fim do teste por algum motivo (timidez, só queria fazer se fosse junto com outro(a) colega etc), a coleta foi realizada junto com outros colegas, ou com a professora, ou com o pai / a mãe.

Para a escolha dos sujeitos, levamos em consideração os critérios metodológicos elencados no quadro a seguir (quadro 9). Ressaltamos que, mesmo havendo uma faixa etária determinada para cada série da Creche-Escola do Campus I da UFPB, um dos critérios metodológicos para a escolha aleatória do nosso *corpus* foi que as crianças estivessem dentro das seguintes idades, separadas semestralmente: 2 anos (maternal I), 3 anos (maternal II), 4 anos (jardim I), 5 anos (jardim II) e 6 anos (alfabetização).

Salientamos, ainda, que não participaram da nossa pesquisa aquelas crianças com suspeitas de desvio fonético-fonológico<sup>80</sup>, problemas auditivos ou síndrome, com o objetivo de selecionar as que estavam mais próximas do padrão de “normalidade” para a aquisição fonológica.

Quadro 9: Critérios metodológicos para seleção dos sujeitos

CRITÉRIOS METODOLÓGICOS	MATERNAL I	MATERNAL II	JARDIM I	JARDIM II	ALFABETIZAÇÃO	TOTAL
	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	
<b>ALUNOS MATRICULADOS</b>	32	30	24	23	19	128
Suspeita de diminuição auditiva	—	1	1	1	—	3
Síndrome	2	—	—	—	—	2
Novatos <sup>81</sup>	2 + 1 = 3	3	—	1	—	2 + 5 = 7
Desistentes	13	2	—	4	—	19
Alunos cujos pais não autorizaram	1	—	—	1	—	2
Alunos que não quiseram fazer o teste	—	1	—	—	—	1
<b>ALUNOS TESTADOS</b>	15	23	23	16	19	96
Suspeita de desvio fonético-fonol.	—	1	3	1	1	6
Primeira testagem incompleta	5	2	2	—	—	9
Idade < a escolhida para o <i>corpus</i>	1	4	3	1	3	12
Problemas técnicos na 1ª testagem	—	—	—	1	—	1
<b>SUBMETIDOS À ESCOLHA ALEATÓRIA</b>	9	16	15	13	15	68
<b>ESCOLHIDOS ALEATORIAMENTE</b>	4	4	4	4	4	20

Assim sendo, pelos motivos acima expostos, das 128 crianças matriculadas na Creche-Escola do Campus I da UFPB, analisamos 96, das quais, 68 foram submetidas à escolha aleatória, e, destas, foram escolhidas (aleatoriamente) 20 crianças para fazerem parte desta pesquisa, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino; das quais 4 crianças de cada série: duas do sexo masculino e duas do sexo feminino.

<sup>80</sup> O desvio fonético caracteriza-se por trocas fonêmicas decorrentes de alguma alteração (motora/orgânica) no mecanismo de produção da fala. Para Zorzi (1998), são exemplos de alterações fonéticas os distúrbios neurogênicos e músculo-esqueléticos, por comprometerem as estruturas envolvidas na produção da fala, envolvendo vias, terminações e centros nervosos da fala, músculos e ossos. Já o desvio fonológico é uma desordem lingüística, caracterizada pelo uso de padrões anormais na fala, sem que haja alteração na mecânica da produção articulatória (MOTA, 2001). Para uma melhor compreensão das diferenças e características dos desvios fonéticos-fonológicos, sugerimos a leitura do artigo de Montenegro; Leonel (2004).

<sup>81</sup> Os dois alunos novatos, destacados com o numeral de cor diferente, têm síndrome de Down. Por isso, estão registrados com a mesma cor (diferente), tanto no critério de alunos novatos, como no critério de alunos com síndrome, no entanto, só foram considerados uma única vez para o cálculo da diferença entre o número de alunos matriculados e o número de alunos testados.

Com base nos dados do teste com crianças, foi realizado um levantamento estatístico, em porcentagem e peso relativo, a respeito da aquisição ou não das vibrantes, de acordo com o sexo (masculino e feminino); idade (2 anos, 3 anos, 4 anos, 5 anos e 6 anos, separados semestralmente); escolaridade (maternal I e II, jardim I e II e alfabetização); contexto fonológico (precedente e seguinte); tonicidade (pretônica, tônica e postônica); posição da vibrante na sílaba (intervocálica e em encontro consonantal) e posição da sílaba com vibrante na palavra (inicial, medial e final), visando a contribuir para uma melhor compreensão da aquisição fonológica das vibrantes.

No tocante a não aquisição, levamos em consideração a incidência de estágios fonológicos nas falas das crianças, dentre eles: a elisão, a semivocalização e a lateralização. Os estágios de migração e silabificação foram analisados separadamente, sem passar por análise estatística, pois o que está em jogo é a aquisição ou não aquisição das vibrantes, de acordo com alguns critérios metodológicos já expostos e tanto a migração como a silabificação mexem na tonicidade e nos contextos, controlados na presente pesquisa. Depois, na silabificação o encontro consonantal passa a ser vibrante simples.

Nos casos em que o aluno fez uso de repetições de determinado item lexical, apenas a primeira emissão foi considerada para análise. Mas, se a primeira emissão foi distorcida e/ou ininteligível, consideramos a segunda emissão. Nos casos em que o aluno se recusou a nomear determinado item lexical, este aluno não foi excluído da pesquisa.

Além de termos feito um estudo aprofundado sobre a aquisição das vibrantes, comparamos os resultados da presente pesquisa com os resultados obtidos por Teixeira (1988), a fim de averiguar pontos convergentes e divergentes em relação aos processos fonológicos que envolvem as vibrantes. Sendo assim, levamos em conta o mesmo parâmetro de análise da autora ora referida, para refletirmos sobre a aquisição ou não das vibrantes, que considera, no P.D.F.P., 75% de ocorrência de determinado segmento para caracterizar sua aquisição fonológica por parte da criança. Portanto, atingindo um patamar de 75% de ocorrência, caracterizamos a aquisição de determinado segmento por parte da criança.

Para calcular essa porcentagem, utilizamos o programa estatístico GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), que nos oferece tanto a porcentagem como o peso relativo das questões aqui estudadas.

### 3 ANÁLISE DO CORPUS

Neste capítulo, analisaremos nosso *corpus*, observando a aquisição das vibrantes, em relação a determinados grupos de fatores: *variável dependente* - aquisição (tepe e vibrante múltipla) e não aquisição (elisão, semivocalização e lateralização); e *variáveis independentes* (sexo, faixa etária, contexto fonológico (precedente e seguinte), tonicidade, posição da vibrante na sílaba e posição da sílaba na palavra).

Observando as vibrantes em relação aos grupos de fatores já mencionados, tivemos um total de 830 ocorrências. Além destes, tivemos 5 dados de silabificação e 29 dados de migração, totalizando, desta forma, 864 dados<sup>82</sup>.

Os 830 dados, codificados de acordo com os grupos de fatores, foram rodados no programa estatístico GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), resultando em dados quantitativos, com porcentagem e peso relativo, os quais serão analisados.

Lembramos ainda que tomaremos como comparação para o nosso estudo especialmente os resultados obtidos por Teixeira (1988), para averiguar pontos convergentes e divergentes, em relação à aquisição das vibrantes e aos processos a elas relacionados. A autora ora citada considera 75% de ocorrência de determinado segmento para caracterizar sua aquisição fonológica por parte da criança. Ou seja, atingindo um patamar de 75% de ocorrência, caracterizará a aquisição.

Em nosso teste, temos palavras com o “r” em contextos intervocálico e de encontro consonantal, em posição pretônica, tônica e postônica, sendo o primeiro (intervocálico) em meio de palavra (pretônica e tônica) e final de palavra (postônica); e o último (encontro consonantal) em início de palavra (pretônica e tônica), em posição medial (pretônica e tônica) e posição final (postônica). Mas ressaltamos que a tonicidade foi codificada de acordo com a produção oral das crianças, ou seja, não nos prendemos às tonicidades preestabelecidas no teste. Portanto, embora o teste tenha procurado oferecer várias possibilidades de

---

<sup>82</sup> Estes dois últimos dados (silabificação e migração) não farão parte da testagem do GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) e serão analisados à parte.

realização do “r”, em diferentes contextos, a análise foi focalizada na produção oral por parte das crianças.

Após termos rodado os dados no GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONT; SMITH, 2005) e tendo constatado muitos knockouts<sup>83</sup>, realizamos nova rodada, eliminando os knockouts, para fazermos uma análise sobre a aquisição vs. não aquisição das vibrantes (tepe + vibrante múltipla), e obtivemos quatro grupos de fatores selecionados como relevantes. São eles: idade, posição da vibrante na sílaba, sexo e tonicidade. Serão mostradas, a seguir, as porcentagens e pesos relativos<sup>84</sup> tanto da aquisição como da não aquisição, detendo-nos, em seguida, na análise da aquisição. A partir de então, é que incluiremos a descrição desses fatores relevantes.

Quadro 10: Quadro geral das vibrantes – tepe [r] e vibrante múltipla [ř] - (aquisição vs. não aquisição)

VIBRANTES [r] + [ř]	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
Aquisição	531/830	64%	0.75
Não aquisição	299/830	36%	0.25

O quadro 10 expõe que, em nosso *corpus*, tivemos tanto a presença do tepe [r] como da vibrante múltipla [ř] na aquisição das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais, totalizando um índice percentual de aquisição maior do que a não aquisição - 64% e 36%, respectivamente, com os pesos relativos de 0.75 para a aquisição e 0.25 para não aquisição. Relembramos que tais pesos relativos só foram possíveis após a retirada dos knockouts para nova rodada, e estão relacionados aos quatro grupos de fatores mais importantes para a aquisição, já citados.

<sup>83</sup> O knockout significa a não variação, ou seja, quando ocorre 100% ou 0% de uma variante. E, nesse caso, não é possível extrair o peso relativo, já que esse implica em dados variáveis.

<sup>84</sup> O Peso Relativo 0.50 é considerado o ponto neutro porque a variável é binária, sendo tudo analisado com base no 0.100. Assim, os valores abaixo do ponto neutro desfavorecem o processo e acima, favorecem.

### 3.1 Análise da aquisição

A aquisição das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais mostrou-se através de dois tipos: tepe [ɾ] e vibrante múltipla [r̃], identificados através da percepção auditiva. Como houve um maior número de casos com tepe e poucas ocorrências com vibrante múltipla, tivemos muitos knockouts. Sendo assim, os dados de aquisição da vibrante ([ɾ] e [r̃]) refletem muito mais o comportamento do tepe do que da vibrante múltipla, pelo fato de termos tido apenas cinco ocorrências desta última. Vejamos os dois quadros que se seguem:

Quadro 11: Aquisição (tepe e vibrante múltipla)

AQUISIÇÃO	Ocorrências/Total	Porcentagem
Tepe [ɾ]	526/531	99,1%
Vibrante múltipla [r̃]	5/531	0,9%

Segundo Cristófar-Silva (2005, p. 48), o tepe ocorre no português brasileiro nos seguintes contextos: “seguindo uma consoante que ocorre na mesma sílaba (como em “prata, graxa, brava, fraca”) ou em posição intervocálica (como em “arara, marajá, barata, parada”)”. No entanto, encontramos a vibrante múltipla também nesses contextos, embora em pequena porcentagem, como é possível observarmos nos quadros 11 e 12, pois tivemos 99,1% de incidência de tepe e apenas 0,9% de vibrante múltipla. A vibrante múltipla aconteceu nos seguintes itens lexicais:

Quadro 12: Vibrante múltipla

VIBRANTE MÚLTIPLA		
Sujeito	Intervocálica	Encontro consonantal
9♂4:2;11	Amarelo – [ama`řɛlʊ]	
		Fruteira – [ffu`teɾə]
		broto – [`břotʊ]
12♀4:10;28	Amarelo – [ama`řɛlʊ]	
14♀5:5;7		petróleo – [pɛ`trɔɫʊ]

Portanto, os resultados dos quadros 11 e 12 indicam que é possível encontrar tanto o tepe como a vibrante múltipla em contextos intervocálicos e em encontros consonantais, sendo a vibrante múltipla em menor incidência. Tal fato demonstra a ocorrência de variação no processo aquisicional das vibrantes.

Pela pouca incidência, pode-se cogitar a hipótese de que a vibrante múltipla se comporta como uma característica transitória ou uma estratégia passageira na linguagem oral das crianças que estão em processo de desenvolvimento lingüístico.

Relembramos o que Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002) nos explicam que há uma variedade na incidência de alguns processos mais comuns, como por exemplo, a redução dos encontros consonantais tem 100% de aplicação, enquanto a metátese ocorre timidamente, em muitas crianças. No entanto, não sabemos como se dá a incidência da vibrante múltipla (no “r” intervocálico e em encontros consonantais) em outras regiões ou em diferentes contextos e se é ou não uma estratégia comum. Por exemplo, nos momentos de observação da linguagem oral espontânea das crianças e nos momentos de interação com elas<sup>85</sup>, percebemos uma

<sup>85</sup> Dentro e fora da sala de aula, principalmente no pátio, durante o recreio.

alta ocorrência da vibrante múltipla, em algumas crianças, especialmente quando enfatizavam alguma situação para o interlocutor<sup>86</sup>.

Neste sentido, também não sabemos desde quando, nem até quando a criança apresenta a vibrante múltipla, já que, de uma forma geral, nos limitamos ao *corpus*, fruto da aplicação de um teste.

Descreveremos, a seguir, o primeiro grupo de fator mais relevante para a aquisição da vibrante<sup>87</sup>: a faixa etária, que, em nossa pesquisa, está relacionada com a escolaridade.

---

<sup>86</sup> Não gravamos esses momentos de diálogos, envolvendo outras crianças, pelo fato de não termos tido consentimento de todos os pais para que seus filhos participassem da pesquisa. Não podemos deixar de mencionar que, ao dialogarmos com as professoras sobre o andamento da pesquisa, especialmente, uma professora disse ter observado que, realmente, alguns de seus alunos prolongavam muito o “r” e ela achava “tão bonitinho!”.

<sup>87</sup> Importante lembrarmos aqui que, ao descrevermos os dados de aquisição da vibrante ([r] e [ř]), estaremos descrevendo mais o comportamento do tepe, já que representa o maior número de dados.

Quadro 13: Idade (aquisição)

IDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
2:0 – 2:6 (maternal I)	2/79	2,5%	0.004
2:7 – 2:11 (maternal I)	5/78	6,4%	0.01
3:0 – 3:6 (maternal II)	20/80	25%	0.07
3:7 – 3:11 (maternal II)	24/80	30%	0.10
4:0 – 4:6 (jardim I)	77/83	92,8%	0.90
4:7 – 4:11 (jardim I)	74/81	91,4%	0.88
5:0 – 5:6 (jardim II)	80/85	94,1%	0.91
5:7 – 5:11 (jardim II)	79/80	98,8%	0.98
6:0 – 6:6 (alfabetização)	109/113	96,5%	0.95
TOTAL	470/759	61,9%	0.75

A idade é uma questão importante a se discutir, pois a relação do período de aquisição da linguagem oral, para alguns teóricos, estende-se até os quatro ou cinco

anos de idade (como é o caso de TEIXEIRA, 1988; SACALOSKI; GUERRA; ALAVARSI, 2000) e, para outros, pode-se concluir desde os 4 até, no máximo, os seis anos, como é o caso de Lamprecht (1999). Oliveira *et al* (2004), no entanto, considera que as líquidas<sup>88</sup> sejam adquiridas a partir do final dos 3:0 anos de idade e o onset complexo aos 5:0 anos.

Face ao exposto, notamos que a variável idade, na perspectiva do desenvolvimento da linguagem oral, é uma questão polêmica principalmente porque, na nossa concepção, não podemos deixar de ver a criança em sua totalidade, que possui, portanto, uma história de vida, está imersa numa dimensão social, e também possui suas peculiaridades, atreladas a questões orgânicas e emocionais.

Para Teixeira (*op.cit.*), o período de aquisição da linguagem pode durar até por volta dos cinco (5:0) anos de idade, já considerando as diferenças individuais das crianças por ela analisadas. Da mesma forma Sacaloski, Guerra e Alavarsi (*op.cit.*), afirmam que a criança não deverá apresentar trocas ou omissões de fonemas após os cinco (5:0) anos. Já para Lamprecht (*op.cit.*), o período de aquisição fonológica considerado normal, estende-se dos quatro (4:0) até, no máximo, os seis (6:0) anos.

Para Nittrouer *et al* (1989 *apud* LOCKE, 1997, p. 249), a aquisição fonético-fonológica dos segmentos ocorre de forma gradual, podendo se estender desde os dois até os sete anos de idade:

à medida que o número e a diversidade das palavras no léxico de uma criança aumentam, as palavras com padrões acústicos e articulatórios semelhantes começam a se agrupar. A partir destes agrupamentos, acabam precipitando-se as unidades coerentes de sons e gesto que conhecemos como segmentos fonéticos. A precipitação é provavelmente um processo gradual, que talvez comece já no segundo ou no terceiro ano de vida quando o léxico da criança não tem mais do que 50-100 palavras. Mas o processo evidentemente ainda continua em pelo menos algumas regiões do léxico e do sistema fonológico da criança até os 7 anos de idade.

Na nossa concepção, a escolaridade pode influenciar na linguagem oral das crianças pelo fato de elas estarem expostas e interagirem, tanto com a linguagem do

---

<sup>88</sup> Existem líquidas laterais: /l/ e /ʎ/, e líquidas não-laterais: /r/ e /R/ (LAMPRECHT, 2004a).

adulto, como com a linguagem de outras crianças, não sendo, portanto, necessário sabermos quais as características da linguagem para cada série. No entanto, o estudo da linguagem por faixa etária nos permite ter um parâmetro de linguagem oral das crianças, por série, já que, na presente pesquisa, as crianças estão inseridas nas séries de acordo com suas idades. Assim sendo, podemos unir os resultados das séries com as faixas etárias, como é possível observar no quadro 13, acima exposta.

Pelo quadro 13, que demonstra o processo de aquisição por faixa etária e série, depreendemos que, de uma forma geral, com o avanço da idade e da escolaridade há um aumento da aquisição da vibrante por parte das crianças.

Levando-se em consideração a porcentagem de 75% de ocorrência para a aquisição da linguagem individual - de acordo com Teixeira (1988) -, entendemos que as vibrantes estiveram adquiridas a partir dos quatro anos de idade, ou seja, a partir da série jardim I.

Importante mencionar que a faixa etária dos 6:7 – 6:11 anos não esteve presente no quadro ora analisado pelo fato de ter ocorrido knockout, tendo em vista todas as crianças desta faixa etária terem adquirido as vibrantes, ou seja, houve 100% de aquisição. Conseqüentemente, o programa não ofereceu o seu peso relativo, não selecionando esta idade como relevante para a aquisição.

A seguir, veremos como ocorreu a aquisição da vibrante, levando-se em consideração sua posição na sílaba, lembrando que este fator foi selecionado pelo programa como o segundo mais importante para a aquisição da vibrante.

Quadro 14: Posição na sílaba (aquisição)

POSIÇÃO NA SÍLABA	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
Intervocálica	213/304	70,1%	0.77
Encontro consonantal	257/455	56,5%	0.30
TOTAL	470/759	61,9%	0.75

Vejam os alguns exemplos de vibrante em posição intervocálica e em encontro consonantal:

**- Vibrante intervocálica (vibrante em onset simples):**

Girafa – [ʒi`rafə] (idade: 3:5;25 anos, sexo feminino - sujeito 6)

Naris – [na`ris] (idade: 3:7;18, sexo feminino - sujeito 8).

Coração – [kɔra`sãw] (idade: 4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

Amarelo – [ama`relu] (idade: 4:11;9, sexo masculino - sujeito 11).

Barata – [ba`ratə] (idade: 5:4;5, sexo masculino - sujeito 13).

**- Vibrante em encontro consonantal (vibrante em onset complexo):**

Prédio – [`pɾɛdyu] (idade: 3:2;4, sexo masculino - sujeito 5).

Broche – [`brɔʃɪ] (idade: 3:7;9, sexo masculino - sujeito 7).

Livro – [`livɾu] (idade: 4:0;6, sexo feminino - sujeito 10).

Construção – [kõnʃtɾu`sãw] (idade: 4:10;28, sexo feminino - sujeito 12).

Igreja – [i`grɛʒə] (idade: 5:5;7, sexo feminino - sujeito 14).

Tivemos um maior índice percentual de aquisição da vibrante na posição intervocálica, com 70,1% de aquisição, do que na posição de encontro consonantal, com 56,5% de aquisição; com um peso relativo muito maior para a vibrante intervocálica, com 0.77, do que para a vibrante em encontros consonantais, com 0.30. Tais resultados nos levam a concluir, assim como os estudos voltados para a aquisição da linguagem (TEIXEIRA, 1988; LAMPRECHT, 1990; LAMPRECHT 2004b) que a criança adquire primeiro a vibrante intervocálica, ou seja, a vibrante em onset simples, do que a vibrante em encontros consonantais, ou onset complexo, certamente pelo fato de esta última possuir uma estrutura silábica mais complexa (CCV) do que a outra (CV).

Dando continuidade a nossa discussão, descreveremos o terceiro grupo de fator mais relevante para a aquisição da vibrante: o sexo.

Quadro 15: Sexo (aquisição)

SEXO	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
M	207/364	56,9%	0.33
F	263/395	66,6%	0.66
TOTAL	470/759	61,9%	0.75

Houve um particular interesse em investigar a relação: sexo e aquisição normal das vibrantes, uma vez que se tem como ponto assente, especialmente na literatura fonoaudiológica, que diversas patologias afetam mais os meninos do que as meninas, mas pouco se discute qual a relação entre os sexos no desenvolvimento normal da linguagem.

Se levarmos em consideração a porcentagem, veremos que as meninas (66,6%) adquiriram as vibrantes antes dos meninos (56,9%), embora com uma diferença percentual pequena. Ao olharmos para o peso relativo, tivemos um valor muito maior para as meninas, com 0.66, do que para os meninos, com 0.33 de peso relativo, o que implica dizer que, no desenvolvimento normal da linguagem oral, o sexo feminino favorece mais a aquisição das vibrantes do que o sexo masculino.

Será descrito, em seguida, o quarto e último grupo de fator mais relevante para a aquisição da vibrante: a tonicidade.

Quadro 16: Tonicidade (aquisição)

TONICIDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
Pretônica	138/238	58%	0.34
Tônica	255/408	62,5%	0.55
Postônica	77/113	68,1%	0.68
TOTAL	470/759	61,9%	0.75

Vejamos alguns exemplos da aquisição das vibrantes em relação à tonicidade:

**- Aquisição das vibrantes em sílabas pretônicas:**

Orelhão – [urɐ`lãw] (idade: 5:5;7, sexo feminino - sujeito 14).

Pirulito – [piru`litu] (idade: 6:2;7, sexo masculino - sujeito 17).

Travesseiro – [travi`seru] (idade: 6:11;23, sexo feminino - sujeito 20).

Presente – [prɛ`zɛtɪ] (idade: 4:0;6, sexo feminino - sujeito 10).

**- Aquisição das vibrantes em sílabas tônicas:**

Jacaré – [ʒaka`rɛ] (idade: 5:7;24, sexo masculino - sujeito 15).

Parede – [pa`redɪ] (idade: 6:5;4, sexo feminino - sujeito 18).

Braço – [`brasu] (idade: 4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

Bruca – [`bruʃɐ] (idade: 4:11;9, sexo masculino - sujeito 11).

**- Aquisição das vibrantes em sílabas postônicas:**

Tesoura – [ti`zorɐ] (idade: 5:8;22, sexo feminino - sujeito 16).

Árvore – [`arvuɾɪ] (idade: 6:8;25, sexo: masculino - sujeito 19).

Tigre – [ˈtigrɪ] (idade: 5:5;7, sexo feminino - sujeito 14).

Cobra – [ˈkɔbrɐ] (idade: 4:10;28, sexo feminino - sujeito 12).

Os resultados revelam que tivemos um maior índice percentual de aquisição da vibrante em posição tônica do que pretônica, com 62,5% e 58%, respectivamente, cujos pesos relativos são: 0.55, para a aquisição da vibrante em sílabas tônicas, e 0.34, para a aquisição da vibrante em sílabas pretônicas. No entanto, para nossa surpresa, tivemos um maior índice percentual (68,1%) e peso relativo (0.68) para a aquisição da vibrante em posição postônica.

Certamente, tal resultado deve-se ao fato de termos um maior número de sílabas postônicas em posição intervocálica, uma vez que a vibrante intervocálica é adquirida primeiro do que a vibrante em situação de sílabas complexas. Assim sendo, mais relevante do que a tonicidade é a posição da vibrante na sílaba para sua aquisição.

### 3.1.1 Análise da vibrante múltipla

Em relação à oposição tepe x vibrante múltipla, como houve poucos casos de vibrante múltipla, ocorreram muitos knockouts, conseqüentemente, só será possível observar as porcentagens. Por isso, a seguir, descreveremos a vibrante múltipla em relação aos grupos de fatores por nós controlados, oferecendo apenas as porcentagens, sem os pesos relativos.

Quadro 17: Sexo (vibrante múltipla)

SEXO	Ocorrências/Total	Porcentagem
M	3/250	1,2%
F	2/281	0,7%
TOTAL	5/531	0,9%

Os exemplos de ocorrência da vibrante múltipla, em relação ao sexo, podem ser observados na página 103 (quadro 12).

Como está exposto no quadro 17, apenas 5 crianças apresentaram a vibrante múltipla, sendo 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, em um total de 531 ocorrências com “r”. Portanto, embora seja muito pequena a incidência da vibrante múltipla em ambos os sexos, os meninos tiveram uma maior porcentagem de sua presença (1,2%) em relação às meninas (0,7%).

Vejamos, a seguir, a incidência da vibrante múltipla em relação à idade:

Quadro 18: Idade (vibrante múltipla)

IDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem
4:0 – 4:6	3/77	3,9%
4:7 – 4:11	1/74	1,4%
5:0 – 5:6	1/80	1,2%
TOTAL	5/531	0,9%

Os exemplos de ocorrência da vibrante múltipla, em relação à idade, podem ser vistos na página 103 (quadro 12).

Pelo quadro 18, percebemos a incidência da vibrante múltipla na faixa etária dos 4:0 – 4:6 anos, em maior porcentagem: 3,9%; dos 4:7 – 4:11 anos, com 1,4%, e na faixa etária inicial dos 5 anos (5:0 – 5:6 anos), com a menor porcentagem: 1,2%.

Devido à baixa incidência da vibrante múltipla, não se pode generalizar tais resultados. Por exemplo, poderíamos refletir que ela surge momentaneamente durante o processo de desenvolvimento da linguagem oral, ficando sua presença cada vez menor de acordo com o aumento da faixa etária das crianças. No entanto, é necessário um estudo mais amplo, levando em conta que houve sua ocorrência em momentos de fala espontânea, não controlados na presente pesquisa. Outro fato é que muito mais do que um estágio passageiro, consideramos a vibrante múltipla

uma variação, presente, portanto, no processo aquisicional das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais.

Logo abaixo, será descrita a incidência do contexto fonológico precedente, em relação à vibrante múltipla.

Quadro 19: Contexto fonológico precedente (vibrante múltipla)

CONTEXTO FONOLÓGICO PRECEDENTE	Ocorrências/Total	Porcentagem
/f/	1/9	11,1%
/a/	2/98	2%
/t/	1/52	1,9%
/b/	1/73	1,4%
TOTAL	5/531	0,9%

Exemplos:

/f/ - **fr**uteira – [fʁu`teɾɐ] (idade:4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

/a/ - **am**arelo – [ama`ʁɛlɔ] (idade: 4:10;28, sexo feminino - sujeito 12).

/t/ - **petr**óleo – [pɛ`tʁɔɫɔ] (idade: 5:5;7, sexo feminino - sujeito 14).

/b/ - **br**oto – [`bʁɔtɔ] (idade: 4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

Pelo quadro 19, percebemos que a única vogal situada no contexto fonológico precedente do “r” intervocálico que influencia a presença da vibrante múltipla é a vogal /a/, com 2% de incidência, enquanto que temos três consoantes situadas no contexto fonológico precedente que influenciam a ocorrência da vibrante múltipla nos encontros consonantais, diferenciando-se quanto à porcentagem. São elas: /f/ (com 11,1%), /t/ (com 1,9%) e /b/ (com 1,4%).

Mezzomo; Ribas (2004) observaram que os ambientes lingüísticos que favoreceram a produção do “r” em onsets simples foram: vogal antecedente, vogal seguinte e tonicidade da sílaba, a qual será posteriormente tratada (quadro 17). Para Miranda (1996 *apud* MEZZOMO; RIBAS, *op.cit.*, p. 107 - 108), a vogal /i/, tanto a que antecede como a que sucede o “r”, favorece sua produção. Para tais autoras, esses dados ajudam na escolha de palavras para serem usadas como estímulo durante a fonoterapia clínica. Entretanto, nossos resultados apontam que, para a produção da vibrante múltipla (/ʀ/) intervocálica, a vogal /a/ foi a única favorecedora de tal produção. Veremos mais adiante (quadro 20) que a vogal /i/ também não foi selecionada como favorecedora da vibrante múltipla (/ʀ/) em contexto seguinte.

Dando seqüência a nossa análise, discutiremos a respeito do contexto seguinte, em relação à vibrante múltipla.

Quadro 20: Contexto fonológico seguinte (vibrante múltipla)

CONTEXTO FONOLÓGICO SEGUINTE	Ocorrências/Total	Porcentagem
/ɛ/	2/75	2,7%
/ɔ/	1/41	2,4%
/o/	1/61	1,6%
/u/	1/95	1,1%
TOTAL	5/531	0,9%

Exemplos:

/ɛ/ - amarelo – [ama`ʀɛlʊ] (idade: 4:10;28, sexo feminino - sujeito 12).

/ɔ/ - petróleo – [pɛ`tʀɔʎʊ] (idade: 5:5;7, sexo feminino - sujeito 14).

/o/ - broto – [`bʀotʊ] (idade: 4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

/u/ - fruteira – [ fʁu`tɛrɐ ] (idade:4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

Pelo quadro 20, notamos que as vogais abertas /ɛ/ e /ɔ/ são as que mais contribuíram para a presença da vibrante múltipla, com as porcentagens de 2,7% e 2,4%, respectivamente. As vogais média-alta posterior /o/ e alta posterior /u/ também contribuem para sua realização, só que em menor porcentagem. São elas, respectivamente: 1,6% e 1,1%.

Como discutimos anteriormente, ao estudar os ambientes lingüísticos que favorecem a produção do “r”, Mezzomo; Ribas (2004) observaram que, além da vogal antecedente e seguinte, a tonicidade da sílaba exerce importante influência para tal produção. Para Miranda (1996 *apud* MEZZOMO; RIBAS, *op.cit.*, p. 108), a sílaba tônica é apontada como facilitadora em oposição à postônica. Não é demais ratificar que, para Mezzomo; Ribas (*op.cit.*), esses dados são uma riqueza na escolha de palavras para serem usadas como estímulo durante a fonoterapia clínica.

Quanto à tonicidade, temos o seguinte quadro:

Quadro 21: Tonicidade (vibrante múltipla)

TONICIDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem
Tônica	4/286	1,4%
Pretônica	1/157	0,6%
TOTAL	5/531	0,9%

Exemplos de vibrante múltipla em relação à tonicidade:

**- Silabas tônicas:**

Amarelo – [ ama` ʁɛlɐ ] (idade: 4:10;28 sexo feminino - sujeito 12).

Petróleo – [ pɛ`t ʁɔʎɐ ] (idade: 5:5;7, sexo feminino - sujeito 14).

Broto – [ `b ʁɔtɐ ] (idade: 4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

**-Sílabas pretônicas:**

**Fruteira** – [ fʁũ`tɛrɐ ] (idade:4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

Pelo quadro 21, acima exposta, percebemos que a vibrante múltipla não esteve presente em sílabas postônicas, mas esteve presente em sílabas tônicas, com uma maior porcentagem (1,4%), se compararmos com sua presença em sílabas pretônicas (com 0,6%). Certamente, não houve sua ocorrência em sílabas postônicas pelo fato de estas serem mais débeis em relação à tônica e à pretônica.

Desta forma, nossos dados estão de acordo com a concepção de Miranda (1996 *apud* MEZZOMO; RIBAS, 2004, p. 108), quando afirmou que a sílaba postônica é a pior facilitadora para a aquisição do “r” intervocálico.

Falaremos, em seguida, sobre a posição da vibrante múltipla na sílaba, que corresponde aos contextos intervocálicos e de encontros consonantais.

Quadro 22: Posição da vibrante múltipla na sílaba

POSIÇÃO NA SÍLABA	Ocorrências/Total	Porcentagem
Encontro consonantal	3/283	1,1%
Intervocálica	2/248	0,8%
TOTAL	5/531	0,9%

Os exemplos da vibrante múltipla em posição intervocálica e em posição de encontro consonantal podem ser vistos na página 103 (quadro 12).

Concernente à posição da vibrante múltipla na sílaba, tivemos mais vibrante múltipla em encontros consonantais do que em contexto intervocálico, com 1,1% e 0,8%, respectivamente. Como foram poucas ocorrências, não é possível, ainda, precisar o porquê de a vibrante múltipla estar mais presente nas sílabas em

encontros consonantais do que nas sílabas em contextos intervocálicos, mesmo se com pouca diferença percentual.

Por fim, falaremos sobre a posição da sílaba, com vibrante múltipla, na palavra.

Quadro 23: Posição da sílaba, com vibrante múltipla, na palavra

POSIÇÃO DA SÍLABA NA PALAVRA	Ocorrências/Total	Porcentagem
Inicial	2/136	1,5%
Medial	3/279	1,1%
Total	5/531	0,9%

Vejamos os exemplos:

**- Vibrante múltipla na posição inicial da palavra:**

**Fruteira** – [fʁu`teɾɐ] (idade:4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

**Broto** – [ˈbʁotʊ] (idade: 4:2;11, sexo masculino - sujeito 9).

**- Vibrante múltipla na posição medial da palavra:**

**Amarelo** – [ama`ʁɛlʊ] (idade: 4:10;28 anos, sexo feminino - sujeito 12).

**Petróleo** – [pe`tʁɔlʊ] (idade: 5:5;7, sexo feminino - sujeito 14).

De acordo com o quadro 23, podemos observar que a vibrante múltipla foi um pouco mais freqüente na posição inicial, com 1,5%, sendo a posição medial em menor incidência, com 1,1%. É importante mencionar que, na posição final, não houve nenhuma ocorrência da vibrante múltipla.

### 3.2 Análise da não aquisição

No tocante a não aquisição da vibrante, que contempla, dentre outros<sup>89</sup>, os estágios de elisão, lateralização e semivocalização, vejamos o próximo quadro:

Quadro 24: Não aquisição (elisão, lateralização e semivocalização)

NÃO AQUISIÇÃO	Ocorrências/Total	Porcentagem
Elisão	210/299	70,2%
Lateralização	86/299	28,8%
Semivocalização	3/299	1%

#### Exemplos de elisão:

Orelhão – [e`lãw] (idade: 2:10;17; sexo masculino - sujeito 3).

Broto – [ˈbotu] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Tigre – [ˈtigɪ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

Microfone – [mikɔ`fõnɪ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

#### Exemplos de lateralização:

Barata – [ba`latɐ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

Cobra – [pɔ`blɐ] (idade: 2:8;17; sexo feminino – sujeito 4).

Jacaré – [ʒaka`lɛ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Secreto – [sɛ`klɛtu] (idade: 3:2;4; sexo masculino - sujeito 5).

Parede – [pa`ledɪ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Preto – [ˈpletɐ] (idade: 3:2;4; sexo masculino - sujeito 5).

<sup>89</sup> Pois os estágios de silabificação e migração dos encontros consonantais serão analisados à parte.

Árvore – [ `avɔlɪ ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Triângulo – [ tɫi`ãgulɯ ] (idade:4:10;28; sexo feminino - sujeito 12).

Aurora – [ a`lɔlɐ ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Coroa – [ ko`loɐ ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Coroado – [ koɫo`adu ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

Madruga – [ ma`dlugɐ ] (idade: 2:8;17; sexo feminino – sujeito 4).

### **Exemplos de semivocalização:**

Tesoura – [ ti`zoyɐ ] (idade: 2:10;17; sexo masculino - sujeito 3).

Arara – [ a`ayɐ ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

No quadro 24, temos os estágios de elisão, lateralização e semivocalização, que dizem respeito a não aquisição da vibrante. Como resultado, tivemos uma maior ocorrência de elisão, com 70,2%, enquanto que a lateralização ficou em segundo lugar, com 28,8%, e a semivocalização teve apenas 1% de incidência.

Tais dados nos levam a refletir que, durante o processo de aquisição da vibrante, essa maior presença de elisão, com conseqüente ausência de vibrantes, garante uma estrutura silábica mais simples, tanto em contextos de vibrante intervocálica como em encontros consonantais, resultando em V e CV, respectivamente. Já a semivocalização, sinaliza um avanço em direção à aquisição da vibrante se levarmos em consideração a escala de sonoridade, pois os glides estão mais próximos das líquidas do que as vogais (ver escala de sonoridade, p. 84). Por sua vez, a lateral é foneticamente mais simples de ser produzida do que a vibrante, o que justifica sua porcentagem, tratando-se de crianças em processo de aquisição da vibrante.

A seguir, discutiremos uma pouco sobre cada um deles.

### 3.2.1 Elisão (apagamento)

De acordo com Gomes; Cristófaros-Silva (2005) e Ribas (2004), os onsets<sup>90</sup> complexos do português brasileiro obedecem à seqüência de obstruintes + líquidas, onde as obstruintes podem ser [p, b, t, d, k, g, f e v] e o tepe ou a lateral alveolar pode ocupar a posição de líquida.

Segundo Albano (*apud* RIBAS, *op.cit.*: 152), há preferência por determinados encontros consonantais no português brasileiro. Assim, teríamos a seguinte disposição de maior atratividade ou uso: [tr] > [pr]; [br] > [gr]<sup>91</sup>. Já os grupos consonantais com [dr], [fr], [pl] e [kl] são os mais evitados. No entanto, Ribas (*op.cit.*, p. 163) nos alerta que “não há ordem de domínio dos diferentes grupos de onset complexo”.

Collischonn (2005), apoiada em Schmidt (1987 *apud* Collischonn, *op.cit.*, p. 110) afirma que algumas seqüências de obstruinte + líquida não são permitidas em nossa língua, tais como: \*dl, \*sl, \*zl (obstruintes alveolares + /l/); \*ʃl, \*ʒl (obstruintes palatais + /l/); \*sr, \*zr (obstruintes alveolares + /r/), \*ʃr, \*ʒr (obstruintes palatais + /r/). Já o grupo /vl/ (obstruinte labial + /l/) ocorre em poucos casos como em “Vladimir” e o grupo /vr/ não ocorre em início de palavras. Neste sentido, entendemos que tais autores não consideraram a existência de processos fonológicos envolvidos na fala de crianças, assim como a variação lingüística, a exemplo de alguns encontros com /l/ e com /r/, supra citados.

Para Gomes; Cristófaros-Silva (*op.cit.*), são estigmatizados socialmente tanto a troca de líquidas como, principalmente, sua elisão, nos casos de ‘pograma’ e ‘poblema’. Já a elisão em sílabas átonas finais, a exemplo de [ˈlivu] – [ˈlivɹu], o estigma social não acontece.

Como vimos, de acordo com Selkirk (1982 *apud* COLLISCHONN, *op.cit.*, p. 102), na forma arbórea, admite-se que a sílaba deve ser constituída de onset e rima, que, por sua vez, divide-se em núcleo e coda. Assim sendo, seus constituintes são: CV(C), cuja vogal funciona como o núcleo, centro ou coração da sílaba, tendo em vista ser imprescindível para sua existência. (MORI, 2001).

<sup>90</sup> Mori (2001) define que o ataque ou *onset* é constituído pelas consoantes que acompanham e precedem o núcleo.

<sup>91</sup> Ou seja, encontro consonantal com [tr] é mais usado do que encontro consonantal com [pr]; e encontro consonantal com [br] é mais usado do que encontro consonantal com [gr].

Bisol (2006) afirma que existe uma “convenção de apagamento” (p. 2), segundo a qual os segmentos que não são incorporados a uma sílaba são automaticamente apagados, havendo, assim, um desligamento das linhas de associação de determinado segmento silábico.

Bisol (1999) admite que a aquisição do padrão CCV é tardia em nossa língua, uma vez que o inventário básico com que se descreve a maioria das línguas do mundo consiste em {CV, VC, V, CVC} e é desse inventário que surgem as estruturas mais complexas, como {CCV, VCC, CCVCC}. Conforme Collischonn (2005), os padrões silábicos da nossa língua são: {V, VC, VCC, CV, CVC, CVCC, CCV, CCVC, CCVCC, VV, CVV, CCVV, CCVVC}<sup>92</sup>. Dentro desta perspectiva, Gomes; Cristófar-Silva (2005) explicam que o padrão silábico recorrente em nossa língua é CV, sendo sua presença maior do que CCV.

Como apagamento do segundo elemento, tivemos, por exemplo, a seguinte palavra: preta - [ˈpetə] (sujeito 1, menino, idade: 2:4;6)<sup>93</sup>.

Segundo Launay (1989, p. 24), as consoantes complexas são transformadas em simples, como [ˈta] ao invés de [ˈtra]<sup>94</sup>, ou substituídas por outra consoante mais fácil. Podemos ainda admitir que a criança realiza a elisão da vibrante e não a elisão da vogal por ser esta o núcleo da sílaba, além de ser mais simples para ela pronunciar, pois, de acordo com Launay (*op.cit.*), desde o balbúcio e também na aquisição da linguagem oral as vogais antecedem as consoantes. Mas, para nós, é visível que quando a criança ainda não consegue realizar a vibrante, seja ela intervocálica ou em encontros consonantais, ela a omite e mantém o pico/núcleo/centro silábico que é justamente a vogal, como podemos ver, no seguinte exemplo: orelhão - [ueˈãw] (sujeito 7, menino, idade: 3:7;9)<sup>95</sup>.

Nossos dados confirmam o que assegura Ribas (2004, p. 154), ao dizer que das estratégias de reparo utilizadas pelas crianças por ela estudadas a que tem maior representatividade é a produção CV, ou seja, há a redução do encontro

<sup>92</sup> Exemplos dos padrões silábicos para o português, de acordo com Collischonn (2005, p. 117): é (V), ar (VC), instante (VCC), cá (CV), lar (CVC), monstro (CVCC), tri (CCV), tres (CCVC), transporte (CCVCC), aula (VV), lei (CVV), grau (CCVV) e claustró (CCVVC).

<sup>93</sup> Ver estrutura arbórea com elisão, dentro do processo de redução dos encontros consonantais (p. 89).

<sup>94</sup> Exemplo de Launay (1989, p. 24)

<sup>95</sup> Ver estrutura arbórea com elisão, dentro do processo de confusão de líquidas (p. 86).

consonantal sob a incidência da elisão da vibrante em encontro consonantal em maior quantidade.

### 3.2.2 Substituição por aproximante ou semivogal palatal

A substituição por aproximante ou semivogal palatal constitui o segundo momento no processo de aquisição da vibrante, pois, de acordo com Teixeira (1988, p. 59), “a medida em que o segundo elemento começa a emergir, ele é realizado como uma aproximante ou uma semivogal palatal”. Encontramos esse estágio com o uso da semivocalização palatal com [y], como, por exemplo: tesoura - [ti`zoyə] (sujeito 7, menino, idade: 3:7;9).

Conforme Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002), este é um estágio que faz parte dos processos de substituição ou paradigmático, embora também o consideremos como processo de estrutura silábica por provocar mudança na estrutura arbórea, nos casos de semivocalização intervocálica, ou seja, exceto na semivocalização em encontros consonantais<sup>96</sup>.

Podemos pensar que tal comportamento lingüístico não ocorre por acaso, pois, quanto ao grau de sonoridade, tomando como modelo a escala exposta em nossa fundamentação teórica, a semivogal é mais sonora do que a líquida e é menos sonora do que a vogal. Logo, ao usar a semivogal, parece que a criança está se distanciando da vogal e se aproximando da vibrante.

De acordo com Santos; Souza (2005, p. 24), a distinção entre vogais e glides (ou semi-vogais) é muito mais fonológica do que fonética, pois:

Foneticamente, esses sons se caracterizam por permitirem a passagem do ar sem obstrução e sem fricção, com ressonância no centro do trato vocal (ao invés das laterais) e por terem um espaço vertical para a passagem do ar mais estreito do que as vogais a que são associadas (como em *xixi* e *urubu*). Fonologicamente, essas aproximantes se comportam como consoantes, isto é, não preenchem posições de núcleo da sílaba e nunca são acentuadas.

<sup>96</sup> Ver estrutura arbórea com semivocalização, dentro do processo de confusão de líquidas (p. 87) e dentro do processo de redução dos encontros consonantais (p. 89).

Embora só tenhamos encontrado a semivocalização em contexto intervocálico, Nóbrega; Cavalcante; Hora (2007) encontraram a semivocalização em encontro consonantal: braço – [ˈbwasʊ], o que demonstra ser possível sua realização em ambos os contextos, não se restringindo à semivogal /y/, já que tal estágio ocorreu também com a semivogal /w/<sup>97</sup>.

Tivemos uma porcentagem muito pequena da incidência da semivocalização, o que nos faz inferir que a elisão e a lateralização são os estágios mais presentes durante o processo de aquisição da vibrante.

### 3.2.3 Confusão de líquidas

Constatamos a presença do estágio de confusão de líquidas por parte das crianças analisadas, através de algumas palavras, dentre elas:

Barata – [baˈlatə] (sujeito 5, menino, idade: 3;2;4).

Cobra - /ˈkɔbla/ (sujeito 8, menina, idade: 3;7;18).

Como podemos observar, este é mais um estágio que se enquadra em um dos processos de substituição ou paradigmáticos (YAVAS; HERNANDORENA; LAMPRECHT, 2002). Para Launay (1989), a substituição de uma consoante por outra deve-se a um “mecanismo de facilitação”. Sendo assim, algumas consoantes são substituídas por outras mais fáceis, pelo fato de aquelas exigirem um movimento fonoarticulatório mais complexo. Portanto, na sua concepção, determinadas características da fala da criança estão relacionadas a questões práticas. Seu entendimento aproxima-se do raciocínio de Teixeira (1988, p. 57), quando esta diz que é necessário empreender mais energia para a formação da vibrante do que para manter os articuladores fixos ou relaxados, fato este que justifica a aquisição tardia da vibrante.

Ao falar sobre o processo de redução dos encontros consonantais, Teixeira (*op.cit.*) diz que o terceiro estágio é o de confusão de líquidas, que passa a interferir na realização fonética dos encontros consonantais envolvendo as líquidas, e a criança não consegue contrastá-los. Assim, até determinado momento, o segundo

---

<sup>97</sup> Na escolha aleatória do nosso *corpus*, não foram selecionados sujeitos que emitiram a semivocalização com /w/.

elemento é realizado como uma lateral, passando, posteriormente, a ser realizado também por um fenômeno de “super-generalização” (p.60), ou seja, colocando o /r/ nos encontros consonantais das sílabas onde deveria haver o /l/.

Segundo Gomes; Cristóforo-Silva (2005), essa troca entre as líquidas é estigmatizada socialmente. Elas explanam que temos mais “crv” do que “clv” em nossa língua, entrando em harmonia com Ribas (2004) quando afirmou que o fato de haver um menor número de palavras com líquida lateral no vocabulário de crianças e de adultos é que determina uma maior marcação nos itens com /l/ nos onsets complexos.

Faremos, a seguir, uma análise da semivocalização, após termos rodado os dados de lateralização vs. elisão vs. semivocalização. Como houve também muitos knockouts, só obtivemos os valores percentuais.

Quadro 25: Sexo (semivocalização)

SEXO	Ocorrências/Total	Porcentagem
M	3/164	1,8%
TOTAL	3/299	1%

Pelo quadro 25, percebemos que apenas os meninos apresentaram o estágio de semivocalização, com 1,8% de porcentagem. No total, tivemos 1% de semivocalização, levando-se em consideração as ocorrências de elisão, lateralização e semivocalização.

Vejamos, a seguir, quais os resultados das ocorrências da semivocalização, de acordo com a faixa etária das crianças.

Quadro 26: Idade (semivocalização)

IDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem
2:7 – 2:11	1/76	1,3%
3:7 – 3:11	2/57	3,5%
TOTAL	3/299	1%

Através do quadro 26, é possível observarmos que a semivocalização esteve presente na fala das crianças no último semestre das idades de 2 e de 3 anos, sendo a faixa etária entre 3,7 – 3,11 anos com maior porcentagem de ocorrência do que na faixa etária entre 2,7 – 2,11 anos.

A seguir, será mostrado o contexto fonológico precedente.

Quadro 27: Contexto fonológico precedente (semivocalização)

CONTEXTO FONOLÓGICO PRECEDENTE	Ocorrências/Total	Porcentagem
/o/	2/15	13,3%
/a/	1/45	2,2%
TOTAL	3/299	1%

Exemplos:

/o/ - tesoura – [ t i `zoyɐ ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

/a/ - arara – [ a `ayɐ ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

No contexto fonológico precedente, a semivocalização esteve presente com as vogais /o/ e /a/, com as seguintes porcentagens, respectivamente: 13,3% e 2,2%. Os demais contextos fonológicos precedentes (vogais e consoantes) deram knockouts.

Quanto ao contexto fonológico seguinte, temos as seguintes ocorrências e porcentagens:

Quadro 28: Contexto fonológico seguinte (semivocalização)

CONTEXTO FONOLÓGICO SEGUINTE	Ocorrências/Total	Porcentagem
/a/	3/66	4,5%
TOTAL	3/299	1%

Exemplos:

/a/ - tesoura – [ t i `zoyɐ ] (idade: 2:10;17; sexo masculino - sujeito 3).

arara – [ a `ayɐ ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

No contexto fonológico seguinte, apenas a vogal /a/ favoreceu a semivocalização, com 4,5%, pois os outros contextos deram knockouts.

Vejam os exemplos quanto à tonicidade:

Quadro 29: Tonicidade (semivocalização)

TONICIDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem
Postônica	3/36	8,3%
TOTAL	3/299	1%

No que diz respeito à tonicidade, apenas a postônica favoreceu a presença da semivocalização, com um percentual de 8,3%, como podemos observar nos exemplos:

Tesoura – [ t i ` zoyɐ ] (idade: 3;7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Arara – [ a ` ayɐ ] (idade: 3;7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Quanto à posição da semivocalização na sílaba, temos os seguintes resultados:

Quadro 30: Posição da semivocalização na sílaba

POSIÇÃO NA SÍLABA	Ocorrências/Total	Porcentagem
Intervocálica	3/95	3,2%
TOTAL	3/299	1%

Exemplos:

Tesoura – [ t i ` zoyɐ ] (idade: 2;10;17; sexo masculino - sujeito 3).

Arara – [ a ` ayɐ ] (idade: 3;7;9; sexo masculino - sujeito 7).

No *corpus*, só tivemos a incidência da semivocalização em posição intervocálica, com 3,2%, ou seja, não houve a presença da semivocalização em encontros consonantais, embora saibamos da possibilidade de sua existência, como já mencionado anteriormente.

Vejamos, no último quadro da semivocalização, suas ocorrências e porcentagens no que diz respeito à posição na palavra:

Quadro 31: Posição da semivocalização na palavra

POSIÇÃO NA PALAVRA	Ocorrências/Total	Porcentagem
Final	3/48	6,2%
TOTAL	3/299	1%

Exemplos:

Tesoura – [ t i ` z o y e ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Arara – [ a ` a y e ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Neste último quadro de semivocalização, percebemos que apenas na posição final da sílaba é que a semivocalização veio ocorrer, com 6,2%. Como vimos, a posição postônica é mais débil, por isso, favorece a não aquisição e, neste caso, a semivocalização. Portanto, não houve semivocalização em posição inicial nem medial. A porcentagem geral da incidência de semivocalização foi muito pequena, de apenas 1%.

Como aconteceram muitos *knockouts*, pelo fato de não termos tido muitas ocorrências de semivocalização, rodamos novamente nossos dados, referentes a não aquisição, apenas com os estágios de elisão e lateralização, com o intuito de obtermos os seus respectivos pesos relativos, a fim de entendermos melhor os seus comportamentos durante o processo de desenvolvimento lingüístico. É importante ressaltar que trataremos, apenas, dos resultados da elisão, já que o comportamento de um implica no comportamento contrário do outro.

Para análise, seguiremos a mesma seqüência dos grupos de fatores selecionados pelo programa estatístico como relevantes, sendo a *posição da vibrante na sílaba* o primeiro grupo selecionado.

Quadro 32: Posição da vibrante na sílaba (elisão)

POSIÇÃO NA SÍLABA	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
Intervocálica	19/88	21,6%	0.1
Encontro consonantal	179/192	93,2%	0.99
Total	198/280	70,7%	0.89

**Exemplos de elisão em posição intervocálica:**

Girafa – [ʒi`afɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Arara – [a`ayɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

**Exemplos de elisão em posição de encontro consonantal:**

Igreja – [i`gɛʒɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Empregada – [ẽpɛ`gadɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Como é possível deprendermos do quadro acima exposto, tivemos uma maior porcentagem da elisão em encontros consonantais do que em contexto intervocálico, o que implica dizer que a lateralização foi mais freqüente na situação intervocálica. Tal comportamento, provavelmente, deve-se ao fato de que o onset simples é adquirido antes do onset complexo e, por isso, os encontros consonantais favorecem muito mais a elisão.

O peso relativo só ratifica nossa interpretação, uma vez que os encontros consonantais favorecem a elisão da vibrante, já que seu peso relativo é 0.99, ao contrário da vibrante intervocálica, cujo peso relativo é de 0.1, ou seja, desfavorece a elisão.

O segundo fator mais relevante para a ocorrência da elisão foi a idade, que será discutida a seguir.

Quadro 33: Faixa etária (elisão)

IDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
2:0 – 2:6	49/76	64,5%	0.55
2:7 – 2:11	44/71	62%	0.42
3:0 – 3:6	43/58	74,1%	0.29
3:7 – 3:11	46/53	86,8%	0.87
4:0 – 4:6	5/6	83,3%	0.44
4:7 – 4:11	4/7	57,1%	0.01
5:0 – 5:6 <sup>98</sup>	4/5	80%	0.75
6:0 – 6:6	3/4	75%	0.08
TOTAL	198/280	70,7%	0.89

## Exemplos:

Tartaruga – [kaka`ugɐ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Cobra – [kɔ`bɐ] (idade: 2:10;17; sexo masculino - sujeito 3).

Grilo – [gi`lɯ] (idade: 3:5;25; sexo feminino - sujeito 6).

Prédio – [`pɛdʃyɯ] (idade: 3:7;18; sexo feminino - sujeito 8).

Extraterrestre – [eʃtatɛ`ɾɛʃtɾɪ] (idade: 4:2;11; sexo masculino - sujeito 9).

Quadrilha – [kwa`diʎɐ] (idade: 4:11;9; sexo masculino - sujeito 11).

Travesseiro – [tavi`sefɯ] (idade: 5:4;5; sexo masculino - sujeito 14).

Professora – [pofɛ`soɾɐ] (idade: 6:2;7; sexo masculino - sujeito 17).

<sup>98</sup> Como houve knockout na faixa etária dos 5:7 – 5:11 anos, pelo fato de termos tido 1 ocorrência de elisão e nenhuma de lateralização (e de semivocalização), não tivemos registro nesta faixa etária.

Analisando o quadro 33, percebemos que, na faixa etária dos 2:0 anos, a elisão esteve em torno dos 60%, vindo a subir para 74,1%, na faixa etária inicial dos 3:0 anos. No final dos 3:0 anos e início dos 4:0 anos, ela esteve muito mais presente, com 86,8% e 83,3%, respectivamente. Posteriormente, no final dos 4:0 anos, houve um decréscimo considerável da elisão, com 57,1% de sua incidência, vindo a aumentar na faixa etária dos 5:0 – 5:6 anos, para 80%. Por fim, na faixa etária inicial dos 6:0 anos, tivemos 75% de elisão.

Ao olharmos o peso relativo, percebemos uma alternância no favorecimento da elisão e lateralização, uma vez que a faixa etária inicial dos 2:0 anos favoreceu a elisão, com 0.55, vindo a não favorecê-la na faixa etária dos 2:7 – 2:11 anos e 3:0 – 3:6 anos, com 0.42 e 0.29, respectivamente. Em seguida, no final dos 3 anos de idade, o peso relativo aumenta fortemente (0.87), denunciando o favorecimento da elisão, nesta faixa etária. Já a faixa etária dos 4:0 anos, a elisão não é favorecida, sendo, portanto, oposto o comportamento da lateralização.

Por sua vez, a faixa etária inicial dos 5:0 anos favoreceu a elisão, com 0.75 de peso relativo. Não obtivemos o peso relativo na faixa etária final dos cinco anos porque houve knockout, com 100% de elisão e, conseqüentemente, 0% de lateralização.

Ao contrário do comportamento da elisão no final dos 5:0 anos, não obtivemos o peso relativo da elisão no final dos 6:0 anos porque houve 100% de aquisição da vibrante, ou seja, nenhuma incidência de elisão ou lateralização.

Tal comportamento da linguagem oral demonstra uma oscilação entre elisão e lateralização durante o período de desenvolvimento da linguagem oral, até a aquisição da vibrante, levando-nos a refletir quando Lamprecht (1990) diz que o desenvolvimento fonológico não ocorre linearmente, pois podem existir diferenças individuais quanto ao uso de estratégias, ritmo da superação de processos, ou mesmo regressões durante o desenvolvimento lingüístico infantil. Depois, segundo Teixeira (1988), embora os estágios pareçam seguir determinada seqüência durante o processo de aquisição da linguagem oral, eles podem coexistir, variavelmente, de indivíduo para indivíduo.

Será analisado, a seguir, os resultados das ocorrências da elisão, em relação ao sexo, sendo este o terceiro fator mais relevante.

Quadro 34: Sexo (elisão)

SEXO	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
M	109/151	72,2%	0.71
F	89/129	69%	0.26
TOTAL	198/280	70,7%	0.89

**Sexo masculino:**

Coração – [kɔa`sãw] (idade: 3:2;4; sexo masculino - sujeito 5).

Barata – [ba`atɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Empregada - [ẽpɛ`gadɐ] (idade: 5:4;5; sexo masculino – sujeito 13).

**Sexo feminino:**

Presente – [pɛ`zẽtɪ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

Braço – [`basu] (idade: 2:8;17; sexo feminino - sujeito 4).

Triângulo – [ti`ãgu] (idade: 4:0;6; sexo feminino - sujeito 10).

Como podemos observar no quadro 34, das 151 ocorrências de lateralização e elisão, por parte do sexo masculino, tivemos 109 ocorrências com elisão, resultando em 72,2% de sua incidência, com peso relativo de 0.71. No tocante ao sexo feminino, das 129 ocorrências de lateralização e elisão, tivemos 89 ocorrências com elisão, resultando em 69% de sua incidência, com peso relativo de 0.26.

Desta forma, ao olharmos os respectivos pesos relativos, chegamos à conclusão de que os meninos favoreceram o uso da elisão, enquanto que as meninas desfavoreceram, favorecendo, conseqüentemente, a lateralização.

Certamente tal comportamento lingüístico tenha sido pelo fato de o sexo feminino ter adquirido as vibrantes antes do sexo masculino, pois é notório que há uma relação mais estreita entre a lateral e a vibrante porque são líquidas e recebem o mesmo valor de sonoridade: dois (2), de acordo com Collischonn (2005, p. 111). No caso da elisão, há uma modificação na estrutura silábica, tornando mais próxima a relação entre os contextos fonológicos precedente e seguinte, alterando a seqüência de elementos da sílaba com sonoridade crescente em direção ao núcleo.

A seguir, será analisado o quarto grupo de fator mais relevante: a tonicidade.

Quadro 35: Tonicidade (elisão)

TONICIDADE	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
Pretônica	82/103	79,6%	0.74
Tônica	104/153	68%	0.44
Postônica	12/24	50%	0.06
Total	198/280	70,7%	0.89

**Exemplos de elisão em sílabas pretônicas:**

Fruteira – [ fu`teɾɐ ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Construção – [ kõ`tusãw ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

Orelhão – [ e`lãw ] (idade: 2:10;17; sexo masculino - sujeito 3).

**Exemplos de elisão em sílabas tônicas:**

Coroa – [ ko`oɐ ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Braço – [ `basʊ ] (idade: 3:5;25; sexo feminino - sujeito 6).

Preto – [ `petʊ ] (idade: 3:5;25; sexo feminino - sujeito 6).

**Exemplos de elisão em sílabas postônicas:**

Livro – [ li`vʊ ] (idade: 2:10;17; sexo masculino - sujeito 3).

Tigre – [ `tigɪ ] (idade: 2:10;17; sexo masculino - sujeito 3).

Cobra – [ kɔ`bɐ ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Pelos resultados, tivemos uma maior presença de elisão em sílabas pretônicas, com 79,6%. Já em sílabas tônicas, houve uma pequena diminuição do índice percentual para sua ocorrência (68%), com conseqüente aumento da lateralização, enquanto que nas sílabas postônicas houve 50% de incidência tanto da elisão como da lateralização.

O peso relativo revela-nos que a sílaba pretônica favoreceu a elisão (0.74), e, portanto, a estrutura V e CV, para os contextos de vibrantes intervocálicas e de encontros consonantais, respectivamente, ao contrário das sílabas tônica (0.44) e, principalmente, postônica (0.06), pois teve um peso relativo muito baixo.

De certa forma, ficamos surpresos pelo fato de a sílaba postônica não ter favorecido a elisão, já que esperávamos que as sílabas átonas (pretônicas e postônicas), por serem mais débeis (se comparadas à sílaba tônica), dificultassem a aquisição das vibrantes e, conseqüentemente, a aquisição das estruturas CV e CCV, para os contextos intervocálicos e de encontros consonantais, respectivamente.

É possível observar que houve uma maior aquisição de vibrantes postônicas e intervocálicas (ver quadros 16 e 14) – resultados que sinalizam pouca incidência de não aquisição neste contexto e tonicidade. No entanto, analisando, apenas, a elisão vs. lateralização, também houve um maior peso relativo de lateralização nas postônicas e intervocálicas. Logo, termos um baixo peso relativo para a elisão em sílabas postônicas e intervocálicas (ver quadros 35 e 32), contrapondo-se, assim, à

lateralização, faz-nos entender que a lateralização já ocupa uma posição silábica, principalmente, de onset simples, garantindo a futura presença da vibrante.

Por fim, falaremos do último grupo de fatores selecionados, que consiste no contexto fonológico seguinte.

Quadro 36: Contexto fonológico seguinte (elisão)

CONTEXTO FONOLÓGICO SEGUINTE	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso relativo
/a/	43/62	69,4%	0.72
/e/	16/25	64%	0.46
/ɛ/	28/42	66,7%	0.24
/i/	43/56	76,8%	0.70
/o/	22/30	73,3%	0.59
/ɔ/	19/24	79,2	0.63
/u/	27/41	65,9%	0.14
TOTAL	198/280	70,7%	0.89

Exemplos:

/a/ - Girafa – [ʒi`afɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Braço – [`basu] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

/e/ - Preto – [`petɐ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Urelhão – [e`ãw] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

/ɛ/ - Prédio – [ˈpɛdʊ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Amarela – [amaˈɛlɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

/i/ - abridor – [abiˈdo] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Grilo – [ɡiˈlu] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Perigoso - [piˈgozʊ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

/o/ - Controle – [kõˈtolɪ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Coroado – [koˈadu] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

Coroa – [koˈoɐ] (idade: 3:7;9; sexo masculino - sujeito 7).

/ɔ/ - Petróleo [pɛˈtɔlu] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

Broche [ˈbɔtɪ] (idade: 2:4;6; sexo masculino - sujeito 1).

/u/ - Madrugá – [maˈdugɐ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

Tartaruga – [tataˈlugɐ] (idade: 2:5;29; sexo feminino - sujeito 2).

Quanto ao contexto fonológico seguinte, as vogais /a/, /i/, /o/ e /ɔ/ estiveram mais presentes em situação de elisão das vibrantes, apesar da forte incidência também das outras vogais. Verificamos que as vogais ora mencionadas favorecem a elisão, pois tivemos o peso relativo acima de 0.50.

Como já mencionamos, a respeito dos estágios presentes na linguagem oral das crianças, durante o processo de aquisição da vibrante, de acordo com Teixeira (1988), temos a *elisão*, a *semivocalização*, a *confusão de líquidas* (que no processo

de “confusão de líquidas” ocorre através da incidência da lateral, e no processo de “redução dos encontros consonantais” ocorre através da evidência da lateral e da super generalização), a *silabificação* e a *migração*. Discutiremos, a seguir, sobre os dois últimos, uma vez que os outros já foram contemplados em nossa análise.

### 3.2.4 Silabificação

No *corpus*, tivemos os seguintes exemplos de silabificação:

Quadro 37: Dados de silabificação

Sujeito	SILABIFICAÇÃO		
	Enc. Posição inicial	Enc. Posição medial	Enc. Posição final
3♂2:10;17 <sup>99</sup>	—	microfone [midokɔ`fõni]	—
7♂3:7;9	grilo - [gi`riɫu]	—	—
8♀3:7;18	—	—	livro - [ˈlivu`ru]
12♀4:10;28	fruteira [fu`ru`teɾə]	—	—
14♀5:5;7	—	microfone [mikɔɫɔ`fõni]	—

Segundo Bisol (2006), a epêntese surge para salvar elementos perdidos e existem filtros com a função de controlar as condições de onset e de rima. Assevera ainda que, na sílaba, todos os elementos têm que ser silabados<sup>100</sup>, caso contrário serão apagados. Neste caso, a epêntese evita esse apagamento. Para ocorrer o *estágio* de silabificação<sup>101</sup>, a epêntese se faz presente, geralmente com uma vogal, e, por isso, transforma um encontro consonantal em duas sílabas distintas. Desta

<sup>99</sup> Os números e símbolos utilizados neste quadro referem-se, respectivamente, aos sujeitos testados e escolhidos aleatoriamente para fazerem parte do *corpus*, sexo e idade em anos, meses e dias.

<sup>100</sup> Conforme Bisol (1999, p. 705 – 708), silabação ou silabificação é uma forma de mapeamento silábico, através da organização/disposição dos segmentos de uma cadeia de sons, de acordo com o padrão canônico da sílaba.

Para realizar a silabação, primeiro identifica-se os núcleos, seguindo a escala de sonoridade. Cada núcleo projeta a rima, que, por sua vez, projeta a sílaba.

Para seguir o padrão universal CV, a sílaba ramifica para a esquerda, identificando a consoante adjacente mais próxima. Caso haja outra consoante adjacente a esta, também será identificada, formando o ataque complexo.

Por fim, a coda é identificada, anexando-se à rima, formando-se, desta forma, uma rima complexa.

<sup>101</sup> Diverge da silabação ou silabificação ora explicada (em nota anterior), pois constitui um estágio encontrado na linguagem oral de crianças em fase de aquisição e desenvolvimento lingüístico.

forma, ela ocorre para resolver alguma dificuldade que a criança tem em realizar determinada sílaba, que, no caso, refere-se a uma sílaba complexa, garantindo, assim, o padrão silábico mais simples, que é CV, além de, geralmente, não perder nenhum segmento. Entendemos que pode haver perda de segmentos quando há epêntese consonantal, por exemplo: [midokɔ`fõnɪ] – microfone (sujeito 3, acima descrito) ou quando existe substituição de segmentos, por exemplo: [mikɔlɔ`fõnɪ] – microfone (sujeito 14, acima descrito).

Portanto, a epêntese surge como um facilitador no desenvolvimento fonológico infantil, durante o processo de aquisição de sílabas complexas, permitindo a silabificação, quando incide na sílaba complexa.

### 3.2.5 Migração dos encontros consonantais

Segundo Teixeira (1988), a migração dos encontros consonantais constitui o último estágio do processo de redução dos encontros consonantais e ocorre da posição interna para a posição inicial da palavra. No entanto, encontramos estudos que ressaltam que tal migração pode ocorrer para posições variadas, tais como:

**- Inicial para interna (medial):**

- gravata – [ga`vratə] (NÓBREGA, CARVALHO-ALVES; PASTOR, 2005).

**-Interna (medial) para inicial:**

- Madrugada – [mra`dugə] (NÓBREGA; CAVALCANTE; HORA, 2007),

- construção – [krõʃtu`sãw] (NÓBREGA; CAVALCANTE; HORA, *op.cit.*).

No *corpus*, tivemos esse mesmo exemplo de migração nesta posição (sujeito 15, menino, idade: 5;7;24).

**- Interna (final) para inicial:**

- tigre – [ˈtrigi] (NÓBREGA; CAVALCANTE; HORA, *op.cit.*).

No *corpus*, também tivemos esse mesmo exemplo (sujeito 13, menino, idade: 5:4;5 anos; sujeito 17, menino, idade: 6:2;7 anos e sujeito 18, menina, idade: 6:5;4 anos).

Tivemos, ainda, o seguinte exemplo de migração:

**- Interna (medial) para interna (medial):**

- microfone – [mikɔ̃`fɾõnɪ] (sujeito 13, menino, idade: 5:4;5).

A migração não foi exclusiva nas vibrantes em encontros consonantais, como podemos ver a seguir:

**- Interna (medial) para interna (final):**

- amarelo – [ama`lɛrɯ] (NÓBREGA, 2006).

Também tivemos os seguintes exemplos de migração, nesta posição (sentido):

- orelhão – [ule`rãw] (sujeito 6, menina, idade: 3:5;25),

- orelhão – [ole`rãw] (sujeito 12, menina, idade: 4:10;28),

- orelhão – [olɛ`rãw] (sujeito 9, menino, idade: 4:2;11).

Sendo assim, a migração ocorreu em diversos sentidos (posições) e não foi exclusiva do processo de redução dos encontros consonantais, mas incidiu também no processo de confusão de líquidas, em contexto intervocálico.

Salientamos que a migração foi analisada à parte não só pelo fato de mexer no contexto e tonicidades por nós estudados, mas, também, por termos tido a incidência de encontros consonantais não existentes em nossa língua, tais como /mr/ e /sr/<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Na escolha aleatória do nosso *corpus*, não foram selecionados sujeitos que emitiram o encontro com /sr/.

### 3.2.6 Assimilação

Além dos estágios descritos por Teixeira (1988), encontramos a assimilação da vibrante intervocálica, assim como já havia observado Nóbrega (2006), a saber:

- amarelo – [ama`řεřʋ] (NÓBREGA, *op.cit.*),
- amarela – [ama`rεrθ] (sujeito 16, menina, idade: 5:8,22).

Nesses exemplos, a assimilação assemelha-se ao fenômeno de super-generalização, já abordado anteriormente.

Encontramos também o processo de assimilação nos encontros consonantais, como nos exemplos que se seguem:

- microfone – [mɾikɔ`frɔnɪ] (sujeito 12, menina, idade: 4:10;28),
- petróleo – [pɾε`trɔʎʋ] (sujeito 20, menina, idade: 6:11;23).

Nesses dois últimos casos, há uma coocorrência de processos, com migração difusa e assimilação da vibrante.

Segundo Souza; Santos (2005, p. 48), “assimilação é um termo genérico que se refere a qualquer processo em que um som adquire características ou traços dos sons que o rodeiam”.

Existem dois tipos de assimilação: assimilação total e assimilação parcial.

Na assimilação total, um som adquire as características ou traços iguais a determinado som que o rodeia, ou seja, temos dois sons exatamente iguais, no mesmo item lexical, agindo como uma “cópia exata” (SOUZA; SANTOS, *op.cit.*, p. 48).

Já a assimilação parcial, pode assumir, segundo os mesmos autores ora mencionados, diversas formas, dentre as quais:

#### *Assimilação de ponto de articulação:*

A assimilação de ponto de articulação consiste em um dos tipos mais comuns do processo ora discutido. Possui a seguinte característica: “um segmento adquire o

mesmo ponto de articulação de um outro segmento vizinho” (SOUZA; SANTOS, 2005, p. 48). Temos como exemplos a assimilação das nasais do traço [labial], a exemplo de “samba”<sup>103</sup>; a assimilação das nasais do traço [coronal], a exemplo de “janta”<sup>104</sup>; e assimilação das nasais do traço dorsal, a exemplo de “longo”<sup>105</sup>. Neste sentido, Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002<sup>106</sup>) afirmam que a assimilação (parcial ou total) pode ser: *labial, dental/alveolar, palatal, velar ou nasal*, de acordo com o som que exerce a influência da assimilação, por exemplo:

Labial: girafa – [vi`rafə]

Dental-alveolar: corneta - [to`netə]

Palatal: sujeira – [ʃu`zerə]

Velar: cobra – [`kəkə]

Nasal: passarinho – [pasa`niũ]

No tocante à direção em que ocorre a assimilação, ela pode ser *progressiva*, cuja característica é se propagar “para a frente, em direção ao final da palavra” (SOUZA; SANTOS, *op. cit.*, p. 49); ou *regressiva*, que se propaga em direção oposta à primeira. De acordo com Yavas; Hernandorena; Lamprecht (*op. cit.*), o sentido da assimilação irá depender da posição do som que exerce e do som que sofre a assimilação. Acrescentam, ainda, que a assimilação pode ser *contígua* ou *não-contígua*, de acordo com a proximidade dos sons envolvidos na assimilação.

#### *Nasalização:*

Quanto à nasalização, Souza; Santos (*op.cit.*, p. 49) afirmam ser “obrigatória a nasalização regressiva se a sílaba anterior for tônica”, no entanto, é opcional se a sílaba anterior for átona, a exemplo da palavra “banana”<sup>107</sup>. Desta forma, existe a influência da tonicidade e do segmento seguinte para a nasalização vocálica.

<sup>103</sup> Exemplo de Souza; Santos (2005, p. 49).

<sup>104</sup> Exemplo de Souza; Santos (*op.cit.*, p. 49).

<sup>105</sup> Exemplo de Souza; Santos (*op.cit.*, p. 49).

<sup>106</sup> Exemplos de Yavas; Hernandorena; Lamprecht (2002, p. 96).

<sup>107</sup> Exemplo dado por Souza; Santos (2005, p. 49).

*Harmonia vocálica:*

A harmonia vocálica refere-se à concordância de traços entre vogais dentro de um mesmo domínio, ou seja, ocorre quando há características vocálicas semelhantes, a exemplo de vogais anteriores ou vogais posteriores, sem que haja a obrigatoriedade de serem idênticas (SOUZA; SANTOS, 2005, p. 49 - 50).

Em nosso *corpus*, houve harmonia consonantal, e, neste caso, com assimilação total da lateral ou da vibrante, assimilando, portanto, seus traços e ponto de articulação, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 38: Dados de assimilação

Sujeito	ASSIMILAÇÃO	
	Intervocálica	Encontro consonantal
2♀2:5;29	amarela – [ama`lɛlɐ] arara – [a`lalɐ]	
12♀4:10;28	—	microfone - [mɾikɔ`frõni]; petróleo - [prɛ`tɔɾyʉ]
15♂5:7;24	—	petróleo - [prɛ`tɔɾɥyʉ]
16♀5:8;22	amarela – [ama`rɛrɐ]	—
17♂6:2;7	—	petróleo – [prɛ`tɔɾɥyʉ]
20♀6:11;23	—	petróleo - [prɛ`tɔɾɥyʉ]

Pensando nos exemplos de assimilação que tivemos, de uma forma geral, houve uma tendência à assimilação regressiva e contígua, embora tenhamos encontrado assimilação progressiva e não-contígua.

Diante do exposto, podemos fazer uma comparação entre nossos resultados e os encontrados em Teixeira (1988):

Quadro 39: Comparação de resultados

<b>COMPARAÇÃO</b>	<b>TEIXEIRA (1988)</b>	<b>NOSSOS RESULTADOS</b>
Seqüência de aquisição das vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais	1- Vibrante intervocálica. 2- Vibrante em encontros consonantais.	1- Vibrante(s) intervocálica(s) (onset simples). 2- Vibrante(s) em encontros consonantais (onset complexo).
Idade de aquisição das vibrantes (75%)	- Vibrante intervocálica: 3:6/4:0 anos. - Vibrante em encontros consonantais: 4:0/5:0 anos.	1º vibrante(s) intervocálica(s) (onset simples): 4:0 anos. 2º vibrante(s) em encontros consonantais (onset complexo): 4:0 anos.
Conclusão da aquisição da linguagem oral (75%)	4:0/5:0 anos	4:0 anos
Idade máxima de aquisição da linguagem oral (100%)	5 anos	6 anos
Fatores que interferem na aquisição da linguagem oral	Idade	Faixa etária, posição da vibrante na sílaba, sexo, tonicidade, contextos fonológicos precedente e seguinte e posição da sílaba na palavra.
Tipos de processos fonológicos	Iniciais: até 2:6 anos Medias: até 3:0 anos e Terminais: até 4:0/5:0 anos	Terminais: confusão de líquidas e redução dos encontros consonantais.
Características dos processos fonológicos	Estágios.	Estágios (TEIXEIRA, <i>op.cit.</i> ) evidenciados através de estratégias

		(LAMPRECHT, 2004b).
Atuação dos processos fonológicos	Eixo sintagmático (das seqüências de sons) e eixo paradigmático (dos contrastes dos sons).	Processos de estrutura silábica ou sintagmáticos e processos de substituição ou paradigmáticos (LAMPRECHT, 1990).

O quadro 39 expõe que existem semelhanças e diferenças entre os nossos resultados e os obtidos por Teixeira (1988), sendo as diferenças realçadas com tarjas amarelas.

Nosso estudo apresentou semelhança com Teixeira (*op.cit.*) no que diz respeito à seqüência de aquisição das vibrantes, à idade para aquisição das mesmas e à atuação dos processos fonológicos.

Desta forma, estamos de comum acordo com a autora ora mencionada, quanto à seqüência de aparecimento das vibrantes, pois primeiro ocorreu a aquisição das vibrantes intervocálicas, em onset simples, e depois as vibrantes em encontros consonantais, ou seja, em onset complexo.

No tocante à idade de aquisição das vibrantes, levamos em consideração o mesmo percentual (75%), seguido por Teixeira (*op.cit.*). Nosso *corpus* evidenciou que as crianças adquiriram as vibrantes a partir dos quatro anos de idade, não divergindo dos resultados encontrados pela autora citada, uma vez que, para ela, as vibrantes intervocálicas são adquiridas aos 3:6/4:0 anos e as vibrantes em encontros consonantais são adquiridas aos 4:0/5:0 anos.

Em relação aos processos, eles atuam nos eixos sintagmático e paradigmático, envolvendo seqüências e contrastes de sons, interferindo na estrutura silábica ou na substituição de segmentos.

Quanto às diferenças, podemos citar: o período de conclusão da aquisição da linguagem oral, a idade máxima de aquisição das vibrantes; fatores que interferem na aquisição da linguagem oral, tipos de processos fonológicos e suas características.

Os resultados mostraram que as crianças concluíram a aquisição da linguagem oral aos quatro anos, levando-se em consideração 75% de ocorrência. Já Teixeira

(1988), constatou que tal aquisição ocorre aos quatro ou, no máximo, aos cinco anos de idade.

Enquanto para Teixeira (*op.cit.*) os cinco anos correspondem a idade máxima de aquisição da linguagem, entedemos que ela pode ser ampliada para os seis anos, especialmente porque levamos em consideração outros fatores que podem interferir na linguagem falada, além da idade, tais como: posição da vibrante na sílaba, sexo, tonicidade, posição da sílaba na palavra e contextos fonológicos precedente e seguinte.

Concernente aos tipos de processos fonológicos, limitamo-nos aos processos terminais que envolvem as vibrantes, enquanto Teixeira (*op. cit.*) trabalhou com todos os processos: iniciais; mediais e terminais.

Por fim, entedemos que os processos fonológicos que envolvem as vibrantes possuem como característica os estágios, porém, evidenciados através de estratégias de reparo o que lhes assegura um caráter dinâmico e não linear.

Como não poderíamos deixar de fazer um paralelo dos estágios, bastante discutidos em nossa pesquisa, vejamos o quadro que se segue, no que diz respeito à vibrante intervocálica:

Quadro 40: Vibrante intervocálica

PROCESSO DE CONFUSÃO DE LÍQUIDAS – ESTÁGIOS  (Teixeira, 1988)	RESULTADOS ENCONTRADOS EM NOSSA PESQUISA
<i>Elisão</i>	<i>Elisão</i>
<i>Aproximante ou semivogal palatal</i>	<i>Semivocalização</i>
<i>Lateral</i>	<i>Lateralização</i>
	<i>Fenômeno de super-generalização</i>
	<i>Assimilação</i>
	<i>Migração</i>
	<b><i>Vibrante múltipla (prolongamento do tepe)</i></b>

Pelo quadro 40, é possível percebermos que Teixeira (1988) observou que dentro do processo de “confusão de líquidas” podem ocorrer a elisão, a realização de uma aproximante ou semivogal palatal, ou, ainda, a realização de uma lateral. Além destas características, encontramos o fenômeno de super-generalização, a assimilação, a migração e a vibrante múltipla.

Mesmo com a incidência de tantas estratégias, a vibrante intervocálica foi adquirida antes das vibrantes em encontros consonantais, ratificando, desta forma, a dinamicidade e não linearidade no uso das estratégias de reparo, com o intuito de a criança assemelhar sua fala à fala do adulto (alvo).

Concernente à vibrante em encontros consonantais, observemos o quadro abaixo:

Quadro 41: Vibrante em encontros consonantais

PROCESSO DE REDUÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS – ESTÁGIOS (Teixeira, 1988)	RESULTADOS ENCONTRADOS EM NOSSA PESQUISA
<i>Elisão</i>	<i>Elisão</i>
<i>Aproximante ou semivogal palatal</i>	OBS: Na coleta de dados, verificamos a ocorrência da <i>semivocalização</i> no processo de redução dos encontros consonantais. No entanto, as crianças que apresentaram esta estratégia não foram selecionadas na escolha aleatória dos sujeitos da presente pesquisa.
<i>Confusão de líquidas (lateral e super-generalização)</i>	<i>Confusão de líquidas (lateralização<sup>108</sup>)</i>
<i>Silabificação (epêntese)</i>	<i>Silabificação (epêntese)</i>
<i>Migração dos encontros consonantais (posição interna para inicial da palavra)</i>	<b><i>Migração dos encontros consonantais (em diversos sentidos / posições)</i></b>
	<b><i>Assimilação</i></b>
	<b><i>Vibrante múltipla (prolongamento do tepe)</i></b>

Assim como na vibrante intervocálica, encontramos mais estratégias durante a aquisição da vibrante em encontros consonantais. Desta forma, como podemos ver no quadro 41, além da elisão, da aproximante ou semivogal palatal, da confusão de líquidas e da silabificação, encontramos a migração dos encontros consonantais para diversas posições/sentidos; a assimilação e a vibrante múltipla.

<sup>108</sup> Não identificamos o fenômeno de super-generalização em nosso *corpus*, pelo fato de só termos trabalhado com as vibrantes. Por isso, nosso teste foi direcionado, não constando itens lexicais com /l/ nos encontros consonantais, que nos permitissem observar tal incidência.

## CONCLUSÃO

Após entendermos quais os mecanismos necessários para haver a comunicação, no que concerne à linguagem oral, ocupamo-nos de tratar, especificamente, sobre o nosso objeto de estudo: as vibrantes intervocálicas e em encontros consonantais.

Estudos fonológicos voltados para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, baseados na fonologia natural, como o de Teixeira (1988), deixam evidente que, durante o desenvolvimento lingüístico, a criança vivencia e descarta processos fonológicos de simplificação, com o intuito de assemelhar a sua fala à fala do adulto (alvo). Os processos fonológicos que envolvem a aquisição das vibrantes são: “confusão de líquidas” e “redução dos encontros consonantais”, que fazem parte dos últimos processos a serem descartados pela criança, os chamados processos terminais.

As vibrantes aqui tratadas foram vistas dentro do padrão de normalidade, sendo possível a presença de estágios (TEIXEIRA, *op.cit.*) evidenciados através de estratégias de reparo (LAMPRECHT, 2004a; MEZZOMO; RIBAS, 2004; RIBAS, 2004), utilizadas pelas crianças, exatamente por não dominarem, ainda ou de forma efetiva, a produção das vibrantes.

Os resultados mostraram que, de fato, há uma seqüência de aparecimento das vibrantes, assim como apontam os estudos voltados para a aquisição da linguagem, surgindo, desta forma, a vibrante intervocálica e, posteriormente, a vibrante em encontros consonantais. Ou seja, os onsets simples são adquiridos primeiro do que os onsets complexos.

Tal aquisição é esperada por Teixeira (*op.cit.*) como parâmetro de normalidade, até os 3:6 / 4:0 anos para a vibrante intervocálica; e dos 4:0 até os 5:0 anos para a vibrante em encontros consonantais, divergindo, portanto, da posição de Lamprecht (1999), que estende a aquisição típica dos quatro até, no máximo, os seis anos de idade.

Conforme os dados que levantamos, com o avanço da idade, há o aumento da aquisição da linguagem oral por parte das crianças, sendo as vibrantes adquiridas a partir dos quatro anos de idade, estando de comum acordo com os resultados de Teixeira (*op.cit.*). Este fato demonstra uma antecipação na aquisição da vibrante nos encontros consonantais, se comparados com pesquisas anteriores (OLIVEIRA *et al*, 2004; SACALOSKI; GUERRA; ALAVARSI, 2000, entre outros). Portanto, tal constatação responde a uma das nossas inquietações: saber se a aquisição é concluída aos cinco anos de idade.

No entanto, ainda na faixa etária dos seis anos, ocorreu a presença dos estágios de migração dos encontros consonantais e assimilação, o que nos leva a refletir, assim como verificou Lamprecht (1999), que esta idade constitui o prazo máximo para a aquisição efetiva da linguagem oral, de forma especial, para a aquisição dos onsets complexos, em diferentes posições na palavra. Inclui, portanto, o domínio dos traços distintivos e estruturas silábicas, desde as mais simples às mais complexas e em diversas posições na palavra.

Verificamos, ainda, que a idade, a posição da vibrante na sílaba, o sexo e a tonicidade são fatores relevantes para a aquisição das vibrantes.

Tais resultados são importantes, não só por nos permitirem compreender e respeitar as diferenças da produção da linguagem oral das crianças, mas também por servirem de respaldo à escolha de estratégias terapêuticas, se pensarmos que determinada posição da vibrante na sílaba e tonicidade podem ou não favorecer a aquisição das vibrantes.

Em relação ao sexo, as meninas adquiriram as vibrantes antes dos meninos.

Já no que diz respeito à tonicidade, houve um maior índice percentual de aquisição das vibrantes em sílabas tônicas e postônicas, sendo esta última justificada pelo fato de termos tido uma alta presença de vibrantes intervocálicas.

No tocante à escolaridade, observamos que ela pode influenciar na linguagem oral das crianças pelo fato de estarem interagindo com a linguagem adulta e também com a linguagem de outras crianças, servindo, assim, como estímulo para a aquisição e desenvolvimento da fala. Como, em nossa pesquisa, dividimos as crianças por idade, relacionando cada faixa etária a determinada série, pudemos

relacioná-las, chegando a conclusão de que as vibrantes foram adquiridas a partir dos 4:0 anos de idade, ou seja, a partir da série jardim I.

Embora acreditemos que haja uma certa harmonia entre as visões de Teixeira (1988) e Lamprecht (2004b), pois em determinado estágio a criança faz uso de determinada estratégia de reparo, identificamos a presença de outros estágios ou estratégias de reparo durante a aquisição das vibrantes, que corresponde ao fenômeno de super-generalização, para as vibrantes intervocálicas; migração, em diversos sentidos; assimilação e vibrante múltipla, para ambas as vibrantes.

O importante a considerar é que a literatura admite a presença da vibrante múltipla em contextos diferentes dos que aqui foram encontrados, parecendo ser esta uma característica da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Pelo fato de o GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) não ter selecionado a posição da sílaba com as vibrantes na palavra e os contextos fonológicos precedente e seguinte como fatores relevantes para a aquisição, só os analisamos na perspectiva da não aquisição, envolvendo os estágios de elisão, lateralização e semivocalização. A vibrante múltipla também foi analisada nesses contextos, pelo fato de termos feito sua análise à parte, devido a sua pouca incidência.

Quanto à vibrante múltipla, sua incidência foi maior no sexo masculino e esteve presente na faixa etária dos quatro aos cinco anos de idade, sendo maior a incidência na faixa etária dos 4:0 – 4:6 anos, com 3,9% de ocorrência.

A consoante /f/ destacou-se como contexto fonológico precedente, em relação aos contextos: /a/, /t/ e /b/. Desta forma, a vogal /a/ foi a única que influenciou a vibrante intervocálica como vibrante múltipla.

A vogal /ε/ destacou-se como contexto fonológico seguinte, diferenciando-se das vogais /ɔ/, /o/ e /u/.

Assim sendo, nossos resultados de contextos fonológicos precedente e seguinte divergem dos de Miranda (1996 *apud* MEZZOMO; RIBAS, 2004, p. 107 – 108), que indicou a vogal /i/ como facilitadora para o surgimento do “r” intervocálico.

Só houve a presença da vibrante múltipla em sílabas pretônicas e tônicas, sendo esta última em maior destaque. Acreditamos que sua não ocorrência em sílabas postônicas deve-se ao fato de estas serem mais débeis em relação às outras tonicidades. Portanto, em relação à tonicidade, estamos de acordo com Miranda (1996 *apud* MEZZOMO; RIBAS, 2004, p. 108) quando afirmou que a sílaba postônica é a pior facilitadora para a aquisição do “r” intervocálico em oposição à sílaba tônica.

Referente à posição da vibrante múltipla na sílaba, houve uma maior presença desta em encontros consonantais, com 1,1%, embora com pouca diferença em relação à sua porcentagem em posição intervocálica (0,8%).

Por fim, tivemos a vibrante múltipla em posição inicial e medial, sendo que a posição inicial teve maior destaque do que a posição medial, com 1,5% e 1,1%, respectivamente. Tal comportamento é bastante compreensível pelo fato de ser necessário empreendermos mais energia para a formação da vibrante, havendo, assim, uma incidência decrescente desta quanto a sua posição na palavra, ou seja, nas posições inicial, medial e final, respectivamente.

No que diz respeito a não aquisição das vibrantes, o sexo masculino destacou-se com 72,2% de elisão, 27,8% de lateralização e 1,8% de semivocalização, enquanto o sexo feminino apresentou 69% de elisão e 31% de lateralização.

Embora a elisão tenha se destacado em, basicamente, todas as faixas etárias e com alta incidência, a faixa etária dos 3:7 – 3:11 anos foi a que mais apresentou esta estratégia, com 86,8%. Houve maior destaque da lateralização na faixa etária dos 4:7 – 4:11 anos, com 42,9%, e a semivocalização ocorreu poucas vezes, apenas nas faixas etárias de 2:7 – 2:11 anos e 3:7 – 3:11 anos, destacando-se nesta última faixa etária, com 3,5% de ocorrência. Tais resultados ratificam, como diz Lamprecht (1990), que existem alguns processos mais presentes e outros com menos incidência, além de ser importante considerarmos que há diferenças individuais quanto ao uso de estratégias, ritmos diferentes na superação de processos e até mesmo regressões durante o desenvolvimento lingüístico.

Quanto ao contexto fonológico precedente, só analisamos sua incidência na semivocalização, pelo fato de não ter sido selecionado pelo GoldVarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) como fator relevante para a elisão

e para a lateralização. Tivemos, como contexto fonológico precedente da semivocalização, as vogais /a/, com 2,2% de incidência, e /o/, com 13,3% de ocorrência.

Já em relação ao contexto fonológico seguinte, a vogal /a/ foi a única que esteve presente tanto na elisão (com 69,4%), como na lateralização (com 30,6%) e na semivocalização (com 4,5%). No entanto, todas as vogais estiveram presentes no contexto fonológico seguinte, na incidência da elisão e da lateralização e apenas a vogal /a/ esteve presente no contexto fonológico seguinte, na incidência da semivocalização.

Ressaltamos, ainda, que a elisão e a lateralização estiveram presentes em todas as tonicidades, enquanto que a semivocalização esteve presente, apenas, em sílaba postônica.

Em relação à posição das estratégias na sílaba, tivemos a elisão e a lateralização em posição intervocálica e em encontros consonantais, enquanto que a semivocalização ocorreu somente em posição intervocálica.

Por fim, a posição da sílaba com estratégias na palavra não foi selecionada como fator relevante, seja para a elisão ou para a lateralização. A semivocalização, por sua vez, esteve presente exclusivamente em posição final da palavra, com 6,2% de incidência.

Através dos nossos resultados e reflexões, esperamos ter contribuído para uma maior compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem oral infantil, de modo especial em relação às vibrantes, preenchendo, de certa forma, uma lacuna existente nos estudos sobre creche e servindo de estímulo para despertar o interesse de instituições e profissionais que lidam com crianças a se inteirarem sobre a linguagem oral, numa perspectiva de compreensão e respeito das estratégias de reparo, presentes nos processos fonológicos.

Vale a pena ressaltar que não é nossa intenção generalizar os resultados desse estudo, pois acreditamos que eles são frutos de uma realidade sociolinguística, podendo, portanto, variar em determinados contextos, situações ou regiões. No entanto, eles nos permitem compreender um pouco como se dá a relação da criança com sua língua nativa em relação aos estágios/estratégias de reparo, até a aquisição

das vibrantes. Naturalmente, nosso trabalho abre as portas para pesquisas futuras, tendo em vista ainda haver indagações a respeito desta temática.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; SÂNDALO, M. F. S. Os róticos revisitados. IN: HORA, D.; COLLISCHONN, G. (org.). **Teoria Lingüística**: fonologia e outros temas. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 144 – 180;

ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R.; SACALOSKI, M. Desenvolvimento normal da voz. IN: SACALOSKI, M., ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R. **Fonoaudiologia na escola**: princípios básicos de fonoaudiologia com objetivo de orientar os professores de educação infantil e ensino fundamental, para observar e encaminhar o aluno com algum distúrbio de comunicação. 2000, p. 67 – 81;

ASSAD; COX. **O ele e o erre só trazem “compricação”**: um estudo das representações de /l/ e /r/ na escrita de crianças em processo de alfabetização. Disponível em: [www.ufmt.br/revista/arquivo/rev](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev) Acesso em: 09/07/2006;

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. IN: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STTUBS, M. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13 – 84;

BEHLAU, M.; AZEVEDO, R.; PONTES, P. Conceito de voz normal e classificação das disfonias. IN: BEHLAU, M. (org.) **Voz**: o livro do especialista. Vol. I, Rio de Janeiro: REVINTER, 2004, p. 53 – 84;

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. IN: NEVES, M. H. M. (org.), **Gramática do português falado**, VII, Editora Unicamp, 1999, p. 702-742;

\_\_\_\_\_. **Três modelos teóricos**. Universidade Federal da Paraíba, Minicurso - GELNE, João Pessoa, 2006;

BORTONI-RICARDO, S. M. A Variação Monitorada em Sala de Aula (Universidade de Brasília). IN: BRANDÃO, S.; INDIANI, M. T. (org). **Pesquisa e Ensino da Língua do GT de Sociolingüística da ANPOLL**, 1996;

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**: promulgada em 05 de outubro de 1988/ Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes – 29 ed. atual e ampl – São Paulo: Saraiva, 2002 (Coleção Saraiva Legislação). Título VIII “Da ordem social”, cap. III – “Da educação e do desporto, artigo 208, p. 28;

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Título I – Das Disposições Preliminares;

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994;

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 9ª ed. Rio de Janeiro: VOZES, 1979;

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. Campinas, São Paulo, Tese de Doutorado Inédita, 1999;

CHOMSKY, N. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. IN: MASSIMO PIATELLI- PALMARINI (Org.). TRAD. Álvaro de Cabral. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky**. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983, p. 50 - 70;

\_\_\_\_\_. **Chomsky no Brasil**. DELTA, edição Bilíngüe, vol. 13, Nº Especial, 1997;

\_\_\_\_\_. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente**. Tradução: Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora da UNESP, 2005;

COELHO, A. C. L. **Alterações nos Processos Fonológicos em Crianças com Otite Média**. Dissertação apresentada perante Banca Examinadora no Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Recife: Dissertação (Mestrado), 2004;

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. IN: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**, 4ª ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 101 - 133;

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 8ª edição. São Paulo: Contexto, 2005;

CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética**. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000;

DIAS, A. F. **Apontamentos de anatomia e fisiologia humanas**. São Paulo: Ática, 1971;

DUCROT, O.; SCHAEFFER, J. M. Acquisition du langage. IN: **Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**. Paris: Essais, Points, Editions du Seuil, 1995, p. 507 - 519;

ELY, R.; GLEASON, J. B. A socialização em diferentes contextos. IN: FLETCHER, P.; WHINNEY, B. M. **Compêndio da linguagem da criança**. Trad. Marcos A. G. Domingues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 209 – 224;

FARIA, E. M. B. **Argumentação infantil**, Campina Grande: Bagagem, 2004;

FERREIRA NETTO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001;

GUERRA, G. R.; ALAVARSI, E.; SACALOSKI, M. Desenvolvimento normal de linguagem. IN: SACALOSKI, M.; ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R. **Fonoaudiologia na escola: princípios básicos de fonoaudiologia com objetivo de orientar os professores de educação infantil e ensino fundamental, para observar e encaminhar o aluno com algum distúrbio de comunicação**. 2000, p. 27 – 34;

GUSSENHOVEN, C.; JACOBS, H. Distinctive features. IN: GUSSENHOVEN, C.; JACOBS, H. **Understanding Phonology**. NY: Oxford University Press, 1998, p. 64 – 85;

GOMES, C. A.; CRISTÓFARO-SILVA, T. **A aquisição de onsets complexos no português brasileiro**. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional da ABRALIN – Brasília – 2005;

HORA, D. Teoria da variação: trajetória de uma proposta. IN: HORA, D. (org.) **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa/UFPB, 2004, p. 13-28;

\_\_\_\_\_; MONARETTO, V. N. de O. Enfraquecimento e Apagamento dos Róticos. IN: HORA, D.; COLLISCHONN, G. (org.). **Teoria Lingüística: fonologia e outros temas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 114-143;

LAMPRECHT, R. R. **Perfil da aquisição normal da fonologia do português**. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras, na área de concentração em Lingüística Aplicada, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Tese (Doutorado), 1990;

\_\_\_\_\_. Desvios Fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos em fonologia clínica. IN: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999;

\_\_\_\_\_. Antes de mais nada. IN: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. LAMPRECHT, R. R. *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2004a, p. 17 - 32;

\_\_\_\_\_. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004b;

LANGACKER, R. W. **A linguagem e sua estrutura**. Petrópolis: VOZES, 1972;

LAUNAY, C. Desenvolvimento normal da linguagem. IN: LAUNAY, C.; BOREL-MAISONNY, S. **Distúrbios da linguagem, da fala e as voz na infância**. São Paulo: ROCA, 1989;

LAW, J. O desenvolvimento da comunicação na infância. IN: LAW, J. **Identificação precoce dos distúrbios da linguagem na criança**. Rio de Janeiro: RevinteR, 2001, p. 1 - 20;

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada IN FLETCHER, P.; WHINNEY, B. M. **Compêndio da linguagem da criança**. Trad. Marcos A. G. Domingues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 233 – 251;

LUNA, C.; DIAS, L. B.; SANTOS, S. M. S.; NUNES, L. C. B. G. **O papel da plasticidade cerebral na fisioterapia**. Disponível em: <http://cerebromente.org.br/n15/mente/plasticidade1.html>, [2002], acesso em: 23/05/2007;

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991;

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs) **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**, São Paulo: Cortez, Vol. 1, 2001, p. 105 a 146;

MATZENAUER, C. L. M. Introdução à teoria fonológica. IN: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 11 – 81;

MEZZOMO, C. L.; RIBAS, L. P. Sobre a aquisição das líquidas. IN: LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 95-109;

MONTENEGRO, A. C. A.; LEONEL, T. S. C. **Desvio fonético X desvio fonológico: algumas considerações**. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, 2004, p. 258 – 263;

MORI, A. C. Fonologia. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**, V. 1. São Paulo: Cortez, 2001, p. 147 - 179;

MOTA, H. B. **Terapia Fonoaudiológica para os Desvios Fonológicos**. Rio de Janeiro: Editora RevinteR, 2001;

NESPOR, M. **Prosodic phonology and aquisition**. Curso realizado no III Seminário Internacional de Fonologia, PUCRS – Porto Alegre - RS, abril de 2007;

NICO, N. M. Â. **Avaliação fonoaudiológica e psicopedagógica**. Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: [www.dislexia.org.br/abd/noticias/curso/curso-dislexia2007-3.html](http://www.dislexia.org.br/abd/noticias/curso/curso-dislexia2007-3.html), acesso em 22/07/2007;

NÓBREGA, E. V. B. **Aquisição da vibrante**: um estudo de caso. Trabalho apresentado na XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos (GELNE), João Pessoa, Paraíba, 03 a 06 de setembro de 2006;

\_\_\_\_\_; CARVALHO-ALVES, I. M.; PASTOR, W. **Apagamento do rótico em grupos consonantais**. Trabalho apresentado no Encontro Nordeste de Aquisição da Linguagem (ENEAL), UNICAP, setembro de 2005;

\_\_\_\_\_; CAVALCANTE, M. C. B.; HORA, D. **Estratégias fonológicas na aquisição da vibrante em encontros consonantais**. III Seminário Internacional de Fonologia, PUCRS – Porto Alegre – RS, 09 a 13 de abril de 2007;

OLIVEIRA, C. C.; MEZZOMO, C. L.; FREITAS, G. C. M.; LAMPRECHT, R. R. Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. IN: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 167 - 176;

OLIVEIRA, Z. M.; MELLO, A. M.; FERREIRA, M. C. R. **Creches**: Crianças, Faz de Conta & cia. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1992;

PINKER, S. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002;

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, (vol. 1, 2 e 3);

RIBAS, L. P. Sobre a aquisição do onset complexo. IN: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia, 2004, p. 151 – 164;

SACALOSKI, M.; GUERRA, G. R.; ALAVARSI, E. Distúrbios do aprendizado da leitura e da escrita. IN: SACALOSKI, M.; ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R. **Fonoaudiologia na escola**: princípios básicos de fonoaudiologia com objetivo de orientar os professores de educação infantil e ensino fundamental, para observar e encaminhar o aluno com algum distúrbio de comunicação. 2000, p. 127 – 138;

SANCHES, E.C. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis: Vozes, 2003;

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **GoldVarb X**: a variable rule application for macintosh end windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005;

SANTOS, R. S.; SOUZA, P. C. Fonética. IN: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Lingüística II: princípios de análise**. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2005, p. 9 – 31;

SCARPA, E. M. Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial. IN: ALBANO, E. (org.) **Cadernos de Estudos Lingüísticos 14: psicolingüística – uma amostra da produção brasileira em departamentos de lingüística**. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem), n. 14, Jan./Jun. 1988, p. 65-84;

\_\_\_\_\_. Aquisição da Linguagem. IN: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**, 2ed., São Paulo: Cortez, 2001;

SNOW, C. E. Questões no estudo do *input*: sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. IN: FLETCHER, P.; WHINNEY, B. M. **Compêndio da linguagem da criança**. Trad. Marcos A. G. Domingues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 153 – 163;

SOUZA, P. C.; SANTOS, R. S. Fonologia. IN: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Lingüística II: princípios de análise**. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 2005, p. 33 – 58;

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2ª edição, 1986;

TEIXEIRA, E. R. Processos de Simplificação Fonológica como Parâmetros Maturacionais em Português. IN: ALBANO, E. (org.) **Cadernos de Estudos Lingüísticos 14: psicolingüística – uma amostra da produção brasileira em departamentos de lingüística**. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem), n. 14, Jan./Jun. 1988, p. 53-63;

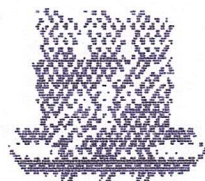
\_\_\_\_\_. **Perfil do desenvolvimento fonológico em português (P.D.F.P)**. Estudos lingüísticos e literários (12), Salvador: UFBA, 1991, p. 225-237;

TOMAZELLO, E. M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo, Martins Fontes, 2003;

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação Fonológica da Criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZEMPLIN, W. R. **Princípios de anatomia e fisiologia em fonoaudiologia**. Tradução: Terezinha Oppido. 4ª ed. Porto Alegre: ArTmed, 2000;

ZORZI, J. L. Diferenciando alterações da fala e da linguagem. IN: MARCHESAN, I. Q. **Fundamentos em Fonoaudiologia: aspectos clínicos da motricidade oral**. São Paulo: Guanabara – Koogan, 1998, p. 59 – 74.

**ANEXO A – Parecer do comitê de ética**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**CERTIDÃO**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, aprovou por unanimidade na 78ª Reunião Ordinária, realizada no dia 22/11/06 o parecer do relator Prof<sup>o</sup> Benonias Rodrigues Tôrres, autorizando a pesquisadora Eliza Viegas Brilhante da Nóbrega a executar o projeto intitulado “Aquisição da linguagem oral: As vibrantes, intervocálicas e em encontros consonantais, em crianças da creche – Escola do Campus I da UFPB.”. Prot. 772/06

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apreciação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

  
Prof<sup>a</sup>. Eliane Marques D. de Sousa  
Coordenadora CEP/CCS

**ANEXO B – Termo de consentimento****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA**

**Título do Projeto:** “Aquisição da linguagem oral: as vibrantes, intervocálicas e em encontros consonantais, em crianças da Creche-Escola do Campus I da UFPB”

**Pesquisador Responsável:** Eliza Viegas Brilhante da Nóbrega

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a)

Somos lingüistas e pesquisadores e estamos realizando um estudo com o objetivo de analisar a aquisição das vibrantes intervocálicas e nos encontros consonantais, em crianças estudantes da Creche-Escola do Campus I da UFPB na população de cento e cinquenta crianças. Essa pesquisa contribuirá para a compreensão do desenvolvimento normal da linguagem oral, em especial das vibrantes, para que se possa respeitar a naturalidade dos processos de desenvolvimento da linguagem pelos quais a criança passa, diminuindo, conseqüentemente, ansiedades, incertezas e insatisfações, tanto pela família, como pela escola, além de contribuir para a prevenção de diagnósticos tardios, rótulos (negativos) em relação à fala da criança e patologias da linguagem da população de cento e cinquenta crianças da Creche-Escola do Campus I da UFPB, participante do estudo. Nesse trabalho, serão examinadas: crianças. O exame será feito por meio de uma aplicação de um teste fonético-fonológico, feita pela pesquisadora, na Creche-Escola, com toda a técnica, segurança e higiene de acordo com as normas da Organização Mundial de Saúde e do Ministério da Saúde. Informamos que essa pesquisa não oferecerá riscos para a sua saúde. Esclarecemos que será garantido o sigilo do nome dos participantes. Informamos que a sua participação é voluntária e que não será prejudicado de forma nenhuma caso não queira participar do estudo, sendo também garantido ao participante o direito de desistir da pesquisa, em qualquer tempo, sem que essa decisão o prejudique.

Esperamos contar com o seu apoio, desde já agradecemos a sua colaboração.

Contato com o pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o(a) pesquisadora Eliza Viegas Brilhante da Nóbrega. Telefones: 9312-7699 ou 3245-1054 (para recado - casa dos sogros). Endereço: Rua Santos Coelho Neto, 565, Manaíra, João Pessoa – PB. e-mail: eliza\_nobrega@ibest.com.br

Atenciosamente,  
A Coordenação da Pesquisa.

## AUTORIZAÇÃO

Após ter sido informado sobre a finalidade da Pesquisa “Aquisição da linguagem: as vibrantes intervocálicas e nos encontros consonantais, em crianças da Creche-Escola do Campus I da UFPB”, autorizo a realização do exame:

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do responsável no caso de criança, adolescente ou outros

---

Assinatura da testemunha em caso de analfabeto

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_

**ANEXO C - Anamnese****ANAMNESE****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Sujeito nº \_\_\_\_\_ Data da Entrevista: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006  
 Local da Entrevista: \_\_\_\_\_  
 Entrevistador: \_\_\_\_\_

**2. DADOS PESSOAIS**

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Local de Nascimento: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_  
 Nome da Escola: \_\_\_\_\_  
 Série da escola que estuda: \_\_\_\_\_  
 Irmãos?: \_\_\_\_\_ Posição na Prole: \_\_\_\_\_

**3. DADOS FAMILIARES**

Pai: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
 Mãe: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_  
 Pais moram juntos? \_\_\_\_\_  
 Reservam algum período para ficar com a criança? \_\_\_\_\_  
 Parentes com algum antecedente patológico: \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
 Existe algum caso de surdez na família? \_\_\_\_\_

**4. NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO**

Como foi a gravidez? \_\_\_\_\_  
 E o parto? \_\_\_\_\_  
 Quando a criança começou a andar? \_\_\_\_\_  
 Quando começou a falar? \_\_\_\_\_  
 A criança já teve alguma doença? \_\_\_\_\_  
 A criança já ficou inconsciente alguma vez? \_\_\_\_\_  
 A criança vai ao médico regularmente? \_\_\_\_\_  
 A criança escuta bem pelos dois ouvidos? \_\_\_\_\_  
 A criança teve muitas hospitalizações? \_\_\_\_\_

**5. OUTROS**

Onde e com quem a criança passa o dia, além do horário da escola? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- Observações: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## ANEXO D – Teste fonético-fonológico

## EXAME FONÉTICO - FONOLÓGICO

Aluno: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
 D.N.: \_\_\_\_\_ Data da testagem: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

INTERVOCÁLICAS				V I B R A N T E S						
Pretônica	Tônica	Postônica		Pretônica	Tônica	Postônica				
/a/	coração	girafa	tesoura	/a/	travessão	braço	/a/	extraterrestre	quadrado	cobra
/ɛ/		amarelo	arara	/ɛ/	presente	prédio	/ɛ/	empregada	secreto	
/e/	orelhão	parede		/e/		preto	/e/		igreja	
/i/	perigoso	nariz	árvore	/i/	triângulo	grilo	/i/	abridor	quadrilha	tigre
/o/		aurora		/o/		broche	/o/	microfone	petróleo	
/o/	coroado	coroa		/o/	professora	broto	/o/		controle	
/u/	pirulito	tartaruga	banheiro	/u/	fruteira	bruxa	/u/	construção	Madruga	livro