

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA
ÁREA: AQUISIÇÃO DA LÍNGUA MATERNA**

**ESTUDO DE CASO:
UMA CRIANÇA COM DESVIO NA FALA**

Dissertação de Mestrado

Elaine Cristina C. Pereira Cruz

Elaine Cristina C. Pereira Cruz

**ESTUDO DE CASO:
UMA CRIANÇA COM DESVIO NA FALA**

Dissertação apresentada à Coordenadoria de Pós-Graduação em Letras – Lingüística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Leonor Scliar Cabral

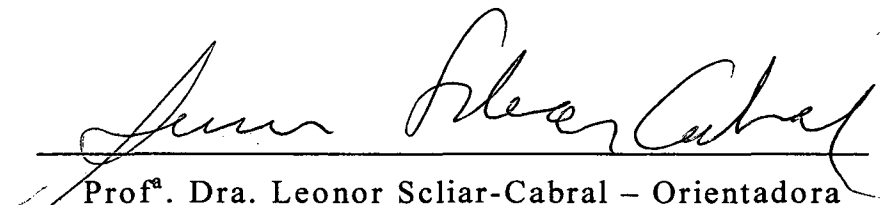
Florianópolis, SC

2002

Elaine Cristina C. Pereira Cruz

**ESTUDO DE CASO:
UMA CRIANÇA COM DESVIO NA FALA**


Dissertação aprovada em 21 de fevereiro de 2002



Prof^a. Dra. Leonor Sciliar-Cabral – Orientadora

Prof^a. Dra. Sheila Andreoli Balen

Prof^a. Dra. Bárbara Baptista



Prof. Dr. Heronides M. de Melo Moura - Coordenador

Ao meu companheiro Leonardo...
... dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, em especial a Professora Dr^a Leonor Scliar-Cabral, pela flexibilidade e paciência.

Aos professores e funcionários do curso de pós-graduação em lingüística, que direta ou indiretamente colaboraram durante este período.

Aos amigos do curso de pós-graduação, em especial a Otília L. de O. M. Heinig, por sua ajuda nos momentos difíceis e ao Sandro Braga por ser tão solidário.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

À irmã e amiga Elidiane, pelo apoio contínuo nesta caminhada.

À família Cruz, que me recebeu em sua casa com muito amor e carinho.

À amiga e Fonoaudióloga Karla Jean Zimmermann, por ser um exemplo de profissional.

À família e a criança, que foram fundamentais para a realização do trabalho.

À minha querida mãe, presente em todos os momentos.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de descrever as estratégias e os processos fonológicos apresentados por uma criança que foi bilíngüe, e que apresenta desvio na fala. Os dados foram obtidos em dois momentos, quando a criança estava com seis e com sete anos, através da apresentação de três cartelas temáticas propostas por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991), recorrendo aos processos fonológicos propostos por Stampe (1969), como apoio teórico, pois tem tido grande influência nos estudos sobre a aquisição e desvios fonológicos em crianças. A análise dos dados permitiu constatar que as dificuldades da criança se concentram na classe das líquidas, com um número grande de ocorrências nos encontros consonantais em se tratando de líquida não-lateral, ou seja, o flap. Verificou-se que os processos fonológicos encontrados são processos comumente encontrados em crianças adquirindo o português como língua materna, porém em idade inferior.

ABSTRACT

This research aims at describing the phonological strategies and processes presented by a bilingual child with speech impairment. The data was obtained in two instances; when the child was six and then seven years old, by presenting three theme flash cards proposed by Yavas; Hernandorena e Lamprecht (1991), but using the phonological processes proposed by Stampe (1969), as a theoretical support, since it has had a great influence on the studies about acquisition and phonological impairment in children. The data analysis has allowed the researcher to conclude that the child's difficulties are evident with liquids, with a large number of occurrences of consonant clusters as where a non-lateral liquid occurs, that is, the flap. It was verified that the phonological processes found are processes which are commonly found in children acquiring portuguese as the mother tongue, but at an earlier age.

QUADRO DOS SÍMBOLOS UTILIZADOS

		Bilabiais	Labio-dentais	Dentais e Alveolares	Retroflexas	Palato-alveolares	Alveolo-palatais	Palatais	Velares	Uvulares	Faringais	Glotais
Consoantes	Plosivas	pb		td	tɖ			cj	kg	qG		ɔ
	Asais	m	ɱ	n	ɳ			ɲ	ŋ	ɴ		
	Fricativas laterais			ɬɮ								
	Laterais não fricativas			l	ɭ			ʎ				
	Vibrantes			r						ʀ		
	Flaps			ɾ	ɽ					ʀ		
	Fricativas	ɸβ	fv	θð/sz/ɹ	ʂʐ	ʃʒ	çʒ	çj	xɣ	χʁ	ħʕ	hɦ
	Contínuas sem fricção e semivogais	wɥ	ʋ	ɹ				j(ɥ)	(w)	ʁ		
Vogais	Fechadas	(yɨu)					anteriores iy	centrais iɨ	posteriores uu			
	Semifechadas	(øo)					eø		ɣo			
	Semi-abertas	(æɔ)					ɛæ æ	ə ɐ	ʌɔ			
	Abertas	(ɒ)					a		ɑɒ			

Os autores citados na presente pesquisa não utilizam os símbolos do alfabeto fonético internacional (IPA) (SCLIAR-CABRAL, 1982, p. 43).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	05
2.1 Enfoque fonológico	05
2.2 Os processos fonológicos	09
2.2.1 Processos de estrutura silábica.....	10
2.2.2 Processos de substituição.....	13
2.3 Processos encontrados na fonologia com desvios	15
2.4 Bilingüismo	17
2.5 Desvios fonológicos	21
3 METODOLOGIA	23
3.1 Introdução aos procedimentos	23
3.2 O sujeito da pesquisa – 7 anos e 3 meses	23
3.3 Entrevista com a mãe	24
3.4 Situação sócio-econômica	30
3.5 A coleta de dados	31
3.6 Procedimentos da gravação	31
3.7 A língua utilizada na coleta de dados	32
3.8 Transcrição fonética	33
4 ANÁLISE DOS DADOS	34
4.1 Descrição dos fonemas /r/ e /r/ no português do Brasil	34
4.2 Análise dos processos fonológicos apresentados por B.	36
4.3 Processos de estrutura silábica	36
4.3.1 Redução de encontro consonantal.....	36
4.3.2 Apagamento da sílaba átona.....	37
4.3.3 Apagamento da fricativa velar surda	38
4.3.4 Apagamento de líquida intervocálica –flap	39
4.3.5 Metátese.....	40
4.4 Processos de substituição	41
4.4.1 Substituição de líquida	41
4.4.2 Semivocalização de líquida.....	42
4.5 Análise qualitativa	43

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
6 PLANEJAMENTO TERAPÊUTICO	51
6.1 Procedimentos básicos	53
6.1.1 O programa terapêutico	54
6.1.2 Seleção de padrões/fonemas alvos	55
6.1.3 Sugestões para atividades	57
7 CONCLUSÃO	59
8 REFERÊNCIAS	62
9 ANEXOS	65
Anexo A - Coleta de dados do B.....	66
Anexo B - Transcrição fonética.....	79
Anexo C - Cartelas Temáticas.....	82
Anexo D - Autorização dos pais	86

1 INTRODUÇÃO

O ato de falar é tão natural para os seres humanos que muitas vezes as pessoas só percebem o seu funcionamento quando ocorrem casos de privações ou deficiências e foi por apresentar desvio de fala que a família bilíngüe recém chegada a Itajaí procurou atendimento médico e fonoaudiológico para seu filho, que será mencionado nesse estudo através da inicial do seu nome.

Os motivos que fazem uma pessoa tornar-se bilíngüe podem variar desde uma decisão pessoal de querer aprender outra língua até o fato de pertencer a uma família na qual são faladas regularmente duas línguas. Foi devido à exposição a duas línguas, durante o período de aquisição de linguagem, que B. aprendeu com mais demora a falar italiano e alemão. Neste período, de acordo com a mãe, falava de uma maneira confusa, misturando as duas línguas e somente a família o compreendia. Outra forma de tornar-se bilíngüe pode ser pela imigração. B. chegou juntamente com a sua família ao Brasil no início de 1998, aos quatro anos de idade, não sabendo falar o português. No entanto, B. que residia na Itália, naturalizado alemão, passou a ter contato com um novo meio cultural juntamente com a sua família. Foi então que começou a freqüentar a escola e aprendeu a falar o português. No início, sua adaptação foi difícil, pois, segundo o relato da mãe, não compreendia o que lhe era dito em português, mas, aos poucos foi se adaptando.

Aos seis anos, quando estava cursando a pré-escola, a família percebeu que B. não falava de acordo com as crianças da mesma faixa-

etária. Na escola, recusava-se a escrever e, quando o fazia, permanecia pouco tempo na atividade.

Preocupados previamente com os aspectos negativos que a exposição bilíngüe poderia causar em seu desenvolvimento, a família procurou um médico otorrinolaringologista e, posteriormente, uma fonoaudióloga.

Foram realizados apenas três atendimentos fonoaudiológicos em setembro de 2000 com o objetivo de avaliá-lo antes da realização dessa pesquisa. Pôde-se avaliar a audição através da audiometria e imitanciometria, que são exames convencionais. Pesquisou-se a audição, pois, uma perda auditiva de grau leve poderia alterar a percepção fonológica. Mas de acordo com os resultados obtidos, B. possui audição normal. Em adendo, através do exame médico e da avaliação fonoaudiológica, foram descartados problemas anatômicos que comprometessem o funcionamento do aparelho fonador. De acordo com as informações obtidas dos pais e da professora de Itajaí, compatíveis com os dados da pesquisadora, B. não apresentava, até esse primeiro momento, nenhuma alteração aparente no seu desenvolvimento psicológico. Não foi consultado, no entanto, nenhum especialista dessa área, embora fosse necessário, ainda, um exame neurológico.

Contudo, a família decidiu interromper o atendimento fonoaudiológico, em setembro de 2000, por problemas não especificados naquele momento, ficando a hipótese de que B. apresentava um quadro de desvio fonológico evolutivo.

As características definidas dos desvios fonológicos

evolutivos excluem explicitamente a presença identificável de qualquer patologia orgânica que afete o sistema de produção da fala da criança (YAVAS, 1989, p. 58).

Considerando, pois, que B. é capaz de produzir enunciados gramaticalmente estruturados e apropriados ao contexto e que compreende a linguagem, mas sua fala em português é alterada, fica a hipótese de que apresenta desvio fonológico evolutivo. Sabe-se que, aos quatro anos, o sistema fonológico está em grande parte adquirido pelas crianças com desenvolvimento normal. O interesse específico por esse caso surgiu, devido aos desvios fonológicos apresentados na língua portuguesa por essa criança, que foi bilíngüe (alemão e italiano) até os quatro anos de idade. Mas, atualmente B. não é bilíngüe. Estudar esse caso poderia fornecer informações tanto para compreender o processo de estruturação do sistema fonológico como auxiliar no diagnóstico e na conduta terapêutica. Portanto, a pesquisadora procurou a família e expressou seu interesse no caso, ocasião em que soube que os pais de B. estão divorciados: o pai está morando em Balneário Camboriú e a mãe com seus dois filhos em Florianópolis. B. atualmente está com sete anos, estuda numa escola particular e cursa a primeira série do ensino regular. Além da alteração de fala, B. apresenta dificuldade na aprendizagem e por sugestão da professora dessa nova escola em Florianópolis, B. foi encaminhado a um neurologista, que diagnosticou um quadro de hiperatividade associado a um distúrbio de atenção.

Com autorização dos pais, foi realizada a coleta de dados em junho de 2001 para a realização desse estudo através da apresentação de

três cartelas temáticas (vide anexo C) propostas por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991), que servem de instrumento para avaliação, proporcionando amostra da fala de palavras isoladas e de fala espontânea (vide anexo A).

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 Enfoque fonológico

Muitas têm sido as tentativas de prover respostas às indagações sobre a aquisição de linguagem, mas pesquisadores e teóricos da área ainda se deparam com um universo repleto de questões.

Sabe-se que as crianças já aprenderam a produzir a maioria dos sons e seqüências de sons da sua língua materna por volta dos quatro anos.

Segundo Lyons (1987, p. 71), o primeiro meio material da linguagem verbal são os sons produzidos pelo aparelho fonador na medida em que esses desempenham um papel na linguagem.

Falando em aquisição, é claro que o repertório de sons articulados de um bebê tende a aumentar no decorrer do período de balbucio dependendo da maturação fisiológica e do controle progressivo do mecanismo vocal. Segundo Menyuk (1975, p. 98), o balbucio não só parece ser uma época no desenvolvimento da linguagem para vocalizar ou para proporcionar prazer no processo de comunicação, mas tem um propósito lingüístico útil e necessário para um desenvolvimento ulterior.

De acordo com Scliar-Cabral (1982, p. 24), desde o nascimento, a criança é inundada pela oralidade da palavra. É através de sua incorporação que vai aprendendo a dar forma ao pensamento. O código oral é utilizado, quando emissor, receptor e mensagem estão em uma cadeia ininterrupta de comunicação. O *total feedback*, ou auto-

regulação total, faz com que o emissor receba ao mesmo tempo que o receptor, a mensagem que emite e esta é uma característica importante para o aprendizado e incorporação do sistema.

De acordo com Scliar-Cabral (1982, p. 25), a criança começa a falar e, ao mesmo tempo, ouve o que emite, vai fazendo um confronto entre o que quer dizer e o que realmente pronuncia, realizando a autorregulação. Esse princípio tem também aplicabilidade na aprendizagem de uma segunda língua.

A aquisição dos sons da fala de uma determinada língua ocorre de maneira gradual pelo domínio e execução dos esquemas fonarticulatórios. O desenvolvimento fonológico, por outro lado, implica a aquisição de um sistema relacionado à função dos traços fonéticos que fazem parte da língua.

Do ponto de vista da produção, as crianças começam com um inventário bastante limitado de classes de sons da fala e possibilidades fonológicas, no entanto, aos dois anos, a percepção está mais avançada que a produção e as crianças conseguem identificar diferenças entre as palavras. Segundo Lowe (1996, p. 33), no final desse período, por volta dos cinco anos, já existe um sistema fonológico quase completo, bem como a morfossintaxe, semântica e pragmática. O desenvolvimento da linguagem é um processo realmente espantoso, sendo que a porção fonológica constitui um de seus aspectos mais importantes.

O ser humano é capaz de diferenciar os sons da fala de uma língua a partir da percepção dos traços distintivos que, segundo Menyuk (1975, p. 30), são características articulatórias e acústicas

presentes no conjunto de sons falados de uma dada língua.

Para Lowe (1996), os traços distintivos são considerados as menores unidades indivisíveis que formam os fonemas.

Segundo Stoel-Gammon e Dunn (1985, p. 62), uma teoria sobre desenvolvimento fonológico precisa explicar o universal e o particular, dar conta das diferenças entre aquisição fonética e fonológica e relacionar produção e percepção, além de ser compatível com outras teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Embora a teoria cognitivista não tenha cumprido todas as exigências apontadas por Stoel-Gammon e Dunn (1985), é inegável a sua contribuição, pois foi a partir dela que se começou a visualizar a criança como um agente ativo e criador de sua língua.

Segundo Yavas (1989, p. 214), dentro de uma visão cognitivista, o sistema da criança é visto como autônomo, não necessariamente dependente dos padrões adultos que a criança tem como modelo e meta. A aquisição fonológica é, portanto, vista como uma atividade do tipo “resolução de problemas”, da qual a criança participa ativamente inventando e, constantemente, reavaliando suas próprias regras e padrões organizacionais.

De acordo com Grunwell (1995) *apud* Yavas (1989, p. 64), ao adotar esse enfoque de desenvolvimento fonológico, isto é, basicamente o do modelo cognitivo, também nos será facilitada a compreensão dos problemas fonológicos de crianças com desvios de linguagem.

Conforme a teoria cognitivista, cada criança apresenta

diferentes maneiras de lidar com a aquisição da fonologia de sua língua materna. As crianças desenvolvem diferentes estratégias e individualmente vai formando suas próprias regras tendo como variável influente o *input* a que está exposta e, como restrição maturacional, o fato de a percepção lingüística não estar completamente desenvolvida no início da aquisição.

Como a teoria cognitivista não consegue explicar, de maneira completamente satisfatória, os outros aspectos importantes como o desenvolvimento posterior e a relação percepção e produção, não faz previsões testáveis em relação ao desenvolvimento fonológico. Optou-se, no entanto, pelo modelo cognitivo por ele especificar a importância do papel ativo da criança no desenvolvimento fonológico, recorrendo aos processos fonológicos propostos por Stampe (1969) *apud* Yavas (1989, p. 213) ao nível explicativo, pois têm tido grande influência nos estudos sobre aquisição e os desvios fonológicos, sendo um dos procedimentos de análise mais usados na investigação do desenvolvimento fonológico em crianças.

De acordo com Scliar-Cabral (2001), existe muita controvérsia teórica na explicação do desenvolvimento da linguagem verbal oral na criança, mas a pesquisadora considera o que há de consenso entre teorias, isto é, levar em consideração os fatores inatos determinados pela espécie, os fatores maturacionais, que proporcionam o estabelecimento dos circuitos envolvidos no processamento da linguagem verbal e os fatores ambientais, uma vez que os programas inatos para o desenvolvimento da linguagem verbal oral e sua maturação precisam ser

ativados pela interação verbal.

Segundo Yavas (1989, p. 232), o modelo de Stampe (1969) descreve que os seres humanos nascem com um sistema inato de processos fonológicos naturais. Esses processos refletem as restrições naturais da capacidade humana para a fala e resultam em simplificações sistemáticas das formas adultas pela criança.

Portanto, propôs-se descrever a criatividade e as estratégias empregadas pela criança desse estudo de caso, através de uma análise qualitativa dos processos fonológicos apresentados, optando por um modelo teórico que melhor compatibilize os padrões gerais de desenvolvimento com as diferenças individuais de cada criança.

2.2 Os processos fonológicos

Os processos 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 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 (YAVAS, HERNANDORENA e LAMPRECHT, 1991, p. 91).

Os processos fonológicos são resultado de uma tendência à simplificação, que é inerente à fala da criança: atuam com o objetivo de facilitar aspectos que sejam complexos, difíceis em termos de planejamento articulatório ou motor.

Os processos fonológicos permitem uma discussão facilitada, rápida e prática da fala apresentada pela criança, oferecendo também, tanto para os pesquisadores como para os terapeutas de linguagem, um

instrumento de análise e de avaliação.

De acordo com Yavas *et al.* (1991, p. 93-98), os processos mais comuns encontrados no desenvolvimento normal do português, bem como alguns processos observados também em crianças com desvios são subdivididos em processos de estrutura silábica e processos de substituição.

2.2.1 Processos de estrutura silábica

São apresentados oito processos de estrutura silábica de acordo com Yavas *et al.* (1991, p. 93-98).

1- Redução de encontro consonantal: redução de um encontro consonantal dentro da mesma sílaba pelo apagamento de um dos membros, geralmente a líquida¹. Conserva-se a transcrição fonética dos autores.

Ex.: plosiva + lateral	placa → [p a k a]
	bicicleta → [b i s i k e t a]
plosiva + não-lateral	braço → [b a s u]
	três → [t e s]
fricativa + lateral	flor → [f o r]
fricativa + não-lateral	frente → [f ẽ ⁿ ĉ i]

2- Apagamento de sílaba átona: apagamento de sílaba não-acentuada, tanto pré, como pós-tônica, em palavras com mais de uma

¹ Uma flecha em qualquer regra nos informa que um segmento de som sofre mudança. A flecha é uma abreviação de 'é realizado como' 'se reescreve como' ou 'se torna'. Mas o sentido exato depende do tipo de regra (ISTRE, 1983, p. 145).

sílaba (geralmente trissílabas ou polissílabas).

Ex.: televisão → [t e l i z ã w̃], [t e v i z ã w̃], [l i v i z ã w̃]

3- Apagamento de fricativa final: apagamento de [s], no final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra, conforme os autores. Porém, discordamos: o que ocorre é o apagamento do arquifonema |S| que, no português do Brasil, resulta da neutralização entre os fonemas / s /, / z /, / ʃ /, e / ʒ /.

Ex.: espelho → [i p e λ u]

dois → [d o y]

Não podem ser classificados aqui os apagamentos de / s / indicador de plural (como em “dois menino”) porque são normais na fala coloquial.

4- Apagamento de líquida final: apagamento de uma líquida lateral ou não-lateral – em final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra.

Ex.: almoço → [a m o s u]

martelo → [m a t ε l u]

mar → [m a]

Não podem ser classificados aqui os apagamentos de / r / em infinitivos verbais; devem ser considerados com cuidado os apagamentos de / r / em final de qualquer palavra, porque podem ser características da fala popular, por exemplo:

mulher → [m u λ ε]

Novamente discordamos dos autores: trata-se do apagamento do arquifonema |R|, que se realiza de várias formas, conforme a variedade sociolingüística. Os autores não anotam a distinção entre os fonemas / r / e / r / (flap), o mesmo ocorrendo na transcrição fonética.

5- Apagamento de líquida intervocálica: apagamento de uma líquida-lateral ou não-lateral, que ocorre entre duas vogais.

Ex.: aranha → [a ã ñ a]

Conforme se observa, os autores não registram as diferenças fonéticas entre as vogais.

Ex.: [a' ã ñ e]

bolo → [b o u]

6- Apagamento de líquida inicial: apagamento de uma líquida-lateral ou não-lateral - em posição inicial de palavra.

Ex.: livro → [i v u]

roda → [o d a]

7- Metátese: reordenação de sons dentro da mesma palavra.

Ex.: açúcar → [a s u r k a]

pregos → [p e r g u s]

dragão → [d a g r ã w]

8- Epêntese: inserção de uma vogal entre duas consoantes.

Ex.: brabo → [b a r a b u]

2.2.2 Processos de substituição

Aos processos de substituição de acordo com Yavas *et al.* (1991, p. 93-98) são subdivididos em oito processos de substituição.

1- Dessonorização de obstruente: realização das plosivas, fricativas ou africadas sonoras como surdas. A dessonorização pode, eventualmente, depender do modo de articulação, isto é, se a obstruente é plosiva, fricativa ou africada; do ponto de articulação, isto é, no caso das plosivas, se labial, dental ou velar e, no caso das fricativas, se labiodental, alveolar ou palato-alveolar; ou da posição na palavra.

Ex.: dedo → [t e t u]

zebra → [s e p r a]

disco → [č i s k u]

2- Anteriorização: substituição de uma consoante por outra mais anteriorizada. A mais comum é a substituição pelas fricativas alveolares.

Ex.: chapéu → [s a p ε w]

relógio → [R e l o z u]

picapau → [p i t a p a w]

3- Substituição de líquida: substituição de uma líquida-lateral ou não-lateral – por outra líquida.

Ex.: cadeira → [k a d e l a]

trator → [t a t o l]

carro → [k a l u]

4- Semivocalização de líquida: substituição de uma líquida – lateral ou não-lateral – por uma semivogal.

Ex.: cabelo → [k a b e y u]

cachorro → [k a š o w u]

florzinha → [f o y z i ñ a]

5- Plosivização: substituição de uma fricativa ou uma africada por plosiva.

Ex.: vaca → [b a k a]

saia → [t a y a]

6- Posteriorização: substituição de uma consoante por outra mais posteriorizada. A mais comum é a substituição das fricativas alveolares pelas palato-alveolares.

Ex.: camisa → [k a m i ž a]

passarinho → [p a š a r i ñ u]

telhado → [t e ł a g u]

vermelho → [z e m e ł u]

7- Assimilação: substituição de um som total ou traço (parcial) por influência de outro que se encontra na mesma palavra. A

assimilação pode ser: regressiva ou progressiva, de acordo com a posição relativa do som que exerce e daquele que sofre a assimilação; contígua ou não-contígua, dependendo da proximidade dos sons afetados; a assimilação pode ser também classificada de acordo com o traço que exerce a influência: nasalização, sonorização, palatização, etc.

Ex.: labial -	girafa	→	[v i r a f a]
dental-alveolar -	corneta	→	[t o n e t a]
palatal -	sujeira	→	[š u ž e r a]
velar-	cobra	→	[k o k a]
Nasal -	passarinho	→	[p a s a ñ i ñ u]

8- Sonorização prevocálica: realização das plosivas, fricativas ou africadas surdas como sonoras antes de uma vogal.

Ex.: confusão → [g õⁿ v u z ã ã]

tesoura → [ʃ i z o r a]

2.3 Processos encontrados na fonologia com desvios

Além dos processos anteriormente mencionados, as crianças com desvios fonológicos podem apresentar outros processos que não são encontrados na aquisição da fonologia normal. Os exemplos trazidos a seguir, foram obtidos de dados reais de crianças com desvios fonológicos evolutivos em idade entre 4:9 e 9:2, segundo Yavas *et al.* (1991, p. 96-98).

1- Nasalização de líquida: substituição de líquidas por

nasais.

Ex.: beira → [p e m a]

garrafa → [k a n a f a]

eles → [e m i s]

vermelho → [f e m e ñ u]

2- Africação: substituição de uma fricativa por uma africada.

Ex.: açúcar → [a č u k a]

pracinha → [p a č i ñ a]

igreja → [i g e ĵ a]

3- Desafricação: substituição de uma africada por uma fricativa.

Ex.: tia → [š i a]

dinheiro → [ʔ z i ñ e l u]

4- Plosivização de líquida: substituição de uma líquida – lateral ou não-lateral – por uma plosiva.

Ex.: palhaçu → [p a d a s u]

relógio → [R e g o ž u]

arroz → [a g o s]

5- Semivocalização de nasal: substituição de uma nasal por uma semivogal.

Ex.: cama → [k ã y a]

anos → [ã y u]

aranha → [ã y a]

Segundo Yavas (1989, p. 236), a maioria desses processos ocorre, em certa medida, em crianças com desenvolvimento normal. Um perfil do desenvolvimento normal do português é mostrado na tabela 1.

Tabela 1: Cronologia dos processos fonológicos do desenvolvimento normal do português²

1;6 – 2;0 2;0 – 2;6 2;6 – 3;0 3;0 – 3;6 3;6 – 4;0 4;0 – 4;6 4;6 – 5;0

Redução CC	—————▶
Apag. Sil. Átona	—————▶
Apag. Fric. Final	—————▶
Apag. Liq. Final	—————▶
Apag. Liq.	—————▶
Intervoc.	—————▶
Apag. Liq. Inicial	—————▶
Dessonor. Obst.	—————▶
Anteriorização	—————▶
Subst. Liq.	—————▶
Semivoc. Liq.	—————▶
Plosivização	—————▶
Assimilação	—————▶
Sonoriz. Intervoc.	—————▶

2.4 Bilingüismo

O bilingüismo hoje está relacionado com a globalização

² A linha cheia indica as faixas durante as quais o processo opera na maioria das crianças. A linha pontilhada indica a idade mais elevada em que o processo ocorre.

crecente no mundo e muitas crianças são educadas em um ambiente bilingüe. Segundo Fletcher (1997, p. 185) estima-se que quase metade da população mundial é funcionalmente bilingüe, e que a maioria destes bilingües tem as duas línguas como suas línguas maternas.

O objetivo principal desta seção será dar um panorama sobre o bilingüismo infantil, já que B. até os quatro anos de idade, falava alemão e italiano. Em um caso como este, não se pode ignorar tal circunstância em uma criança que apresenta desvio no padrão de fala.

É difícil entender o fenômeno do bilingüismo, se considerarmos que existem pessoas que conhecem duas ou mais línguas e são bem sucedidas em suas funções, enquanto há pessoas que não conseguem ser bem sucedidas em nenhuma língua. Segundo Miller (1976, p. 229), o estudo do bilingüismo está repleto de complicações e dificuldades; algumas são devidas às diferenças estruturais entre as línguas, ao modo como são organizadas e à escassez de conhecimento lingüístico. Assim sendo, numerosas questões são levantadas, como: qual a melhor maneira de tornar-se bilingüe, a melhor idade em que as crianças devem ser expostas a uma segunda língua, o efeito do bilingüismo sobre a inteligência, sua influência na fala e suas alterações.

Ao definir o termo, Coimbra (1993, p. 41) afirma que bilingüe significa qualquer criança que utiliza funcionalmente, seja em qual for o grau, mais do que uma língua.

Muitos pesquisadores têm se preocupado com a influência do bilingüismo e como este pode influenciar o desenvolvimento cognitivo da criança. Até há pouco tempo houve preconceito em relação às crianças

bilíngües, principalmente por terapeutas da fala, mas, atualmente, atribuem-se vantagens e desvantagens cognitivas e lingüísticas a essas crianças.

Fatores psicossociais e o uso da língua, na família e na escola, condicionam até que ponto e por quanto tempo a criança será bilíngüe. A necessidade da comunicação é o fator mais determinante para que a criança permaneça bilíngüe.

De acordo com Lebrun e Paradis (1984, p. 11), os pais contribuem através da conversação para a produção e realização lingüística da criança bilíngüe. De fato, a principal fonte de conhecimento da criança sobre uma determinada língua são os enunciados dirigidos a ela pelas pessoas mais velhas. Nota-se que os adultos falam com as crianças de uma maneira diferente do modo como falam com os adultos. A criança recebe todos os tipos de fala, quando são ou não direcionados a ela, incluindo a fala da televisão, do rádio e das conversas entre adultos. São muitos os efeitos de fala sobre a criança, mas Elliot (1981, p. 147) alerta para os efeitos que a língua ambiental pode ter no desenvolvimento da linguagem, pois esses efeitos ainda não são claros, e informa também, que é importante estudar esse contexto comunicativo, para avaliar com exatidão o problema com que se depara a criança durante esse processo de aquisição.

Segundo Titone (1983, p. 147-151), em uma definição genérica, atribuí à pessoa bilíngüe a capacidade de expressar-se em qualquer uma das duas línguas sem verdadeira dificuldade. O sujeito deve expressar-se, mantendo uma fiel aderência aos conceitos, às

estruturas que são próprias àquela língua. Um bilíngüe incompetente pode ser consequência de certas situações familiares, em que o desajustamento tanto dos pais quanto dos filhos é acrescido de diferenças lingüísticas; esses desajustamentos podem dar origem a perturbações emocionais aparentemente ligadas ao fato lingüístico. Nesse caso, porém, o bilingüismo não entra como causa, mas sim como fator concomitante.

Segundo Fletcher (1997, p. 189), é o uso da língua, na rede social da criança, que deve ser levado em consideração para se determinarem os padrões de *input*, e não a configuração de dominância na comunidade na qual a família da criança por acaso vive. Mas, até o momento, a relação entre a forma do *input* e os padrões de aquisição são incertos e pode haver uma ligação importante entre eles. Os estudos de crianças bilíngües devem descrever claramente o ambiente lingüístico em que essas crianças se tornam bilíngües, fornecendo, assim, uma estimativa consistente do grau de separação das línguas no *input*.

Já que o ambiente lingüístico da criança bilíngüe é potencialmente variável, e que o *input* em uma das duas línguas da criança pode subitamente cessar por períodos prolongados de tempo, é inevitável que muitas crianças pequenas sofram algum tipo de perda ou desgaste numa das línguas.

De acordo com Fletcher (1997, p. 204), o processo de sociabilização da criança bilíngüe é de importância central e as estratégias de discurso dos pais podem estimular ou desestimular determinadas escolhas que partem da criança em relação à língua. Boso

(1991, p. 154) indica que o uso da língua dentro da família é um fator decisivo para a conservação dessa língua. Segundo Lyons (1987, p. 258), existe algo em comum na maioria das comunidades bilíngües; às vezes há uma diferenciação funcional referente aos domínios de cada uma. Por exemplo, um desses domínios pode ser o lar, no sentido de que nele uma língua seria sempre usada informalmente com os membros da família e a outra língua poderia ser usada fora do lar ou com pessoas estranhas.

Os problemas são particularmente graves em se tratando de filhos de imigrantes que dividem entre duas culturas a aquisição bilíngüe, mas esta aquisição pode ocorrer de uma maneira imperfeita em dois dialetos-não padrão. Existem, é claro, tanto vantagens quanto desvantagens no bilingüismo e na dupla cultura, contanto que não interfiram no progresso educacional e social da criança (LYONS, 1987, p. 246).

As crianças são dependentes da interação lingüística e, com muita rapidez, sofrem o processo de perda da língua caso deixem de ser expostas a ela. Um outro termo utilizado para a perda de uma língua é o bilingüismo subtrativo, que explica a perda ou subtração da língua materna e sua gradativa substituição pela segunda língua. Para que isso não ocorra, o bilingüismo deve ser vivenciado pela criança através da atitude dos pais, que deve ser positiva.

2.5 Desvios fonológicos

Parte da tarefa em adquirir uma língua envolve aprender quais sons da fala são usados e como esses sons são organizados nessa mesma língua. Para a maioria, essa é uma tarefa muito simples, pois, até a idade pré-escolar, as crianças já produzem de forma precisa os sons da

língua. No entanto, para algumas crianças, adquirir o sistema de sons da fala da sua própria língua pode constituir um grande obstáculo.

Há subgrupos distintos de crianças que apresentam dificuldades com os sons da fala. Crianças com anormalidades como perda auditiva, fissura palatina, em deficiência mental fornecem evidências sobre a natureza de determinados desvios. Outro subgrupo inclui crianças que apresentam problemas de pronúncia que não são decorrentes de qualquer incapacidade física. Segundo Yavas (1989, p. 54), os problemas de fala dessas crianças podem ser classificados como distúrbio de aprendizagem fonológica. São crianças que parecem potencialmente capazes de produzir enunciados; entretanto, sua fala é ininteligível.

A preocupação que surge por parte dos pesquisadores é a de que muitas crianças com deficiência fonológica podem apresentar dificuldades também em outras áreas da linguagem, como sintaxe, semântica e pragmática, por estarem correlacionadas. Segundo Fletcher (1997, p. 468), em alguns casos, a deficiência fonológica impede o desenvolvimento nestas outras áreas, ocasionando um distúrbio geral da linguagem.

Segundo Yavas *et al.* (1991, p. 51), a criança com desvio fonológico evolutivo, embora sem problema orgânico detectável, caracteriza-se por apresentar um sistema fonológico diferente da norma, podendo também apresentar um inventário fonético incompleto em relação ao padrão da sua comunidade lingüística.

3 METODOLOGIA

3.1 Introdução aos procedimentos

Optou-se pelo estudo de caso pensando em integrar a fonoaudiologia e a lingüística, visando a contribuir para avaliação, diagnóstico e tratamento, não desconsiderando o fato mais importante que é o de proporcionar condições comunicativas à criança com alterações de fala.

O termo *estudo de caso* vem de uma tradição de pesquisa médica e psicológica, na qual se refere a uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Adaptado da tradição médica, o estudo de caso tornou-se uma das modalidades de pesquisa qualitativa. O estudo de caso considera a unidade social como um todo, seja um indivíduo, uma família, ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-lo em seus próprios termos (GOLDENBERG, 1999, p. 33).

3.2 O sujeito da pesquisa – 7 anos e 3 meses

B. é comunicativo e esperto; mesmo tendo consciência de que apresenta alteração de fala, não deixa de relacionar-se com as pessoas, mas, quando se sente testado, recusa-se a realizar as atividades. Durante a coleta de dados para esse estudo, B. interrompeu várias vezes a gravação, mas a interação com a pesquisadora permitiu a continuidade da coleta de dados. Além de apresentar alterações na fala, B. apresenta também dificuldade na aprendizagem; não está alfabetizado e, de acordo

com a professora, provavelmente não estará apto a ingressar na segunda série. B. está freqüentando aulas de reforço com o objetivo de alfabetizá-lo antes do término do ano. A principal queixa da professora é a de que B. não tem “atenção”, apresentando dificuldades principalmente no português, enquanto que em matemática acompanha o aprendizado da turma. Estes dados foram obtidos recentemente no segundo contato feito com a mãe, pois B. estava afastado da pesquisadora desde 2000.

Em relação ao estado emocional, B. está perturbado com a separação dos pais, não aceita estar morando em Florianópolis e, em seu discurso, o pai sempre aparece em um papel de destaque.

3.3 Entrevista com a mãe

Aos dezoito anos a mãe brasileira, foi morar em Munique para fazer Faculdade de Arqueologia; não terminou o curso e ingressou no curso de tradução. Em 1991, casou com um alemão e em 1992 ambos foram morar na Itália devido à transferência do serviço de seu marido. Parou de estudar e, em 23 de março de 1994, nasceu B., na cidade de Milão.

No período inicial em que moraram na Itália, só falavam alemão: no princípio, o marido não falava italiano e nem o português, pois prestava serviço para uma rede de restaurantes alemã, mas logo aprendeu o italiano. Quando a avó materna de B. passava temporada de férias com eles, (entre dois ou três meses), falava também, um pouco de italiano, pois é descendente de italiano e assim poderia conversar com seu genro que já praticava o italiano. Neste período, B. não tinha babá,

mas passou a ficar a maior parte do tempo na casa de uma senhora que morava no mesmo prédio, que falava italiano. Segundo a mãe, suas primeiras palavras foram ditas em italiano, mas demorou a falar: foi apenas aos dois anos que isso aconteceu e suas palavras passaram a ser mistura de alemão e italiano e somente os pais o compreendiam. Aos dois anos e meio, começou a freqüentar o jardim de infância. Retirando o fato de misturar as línguas, a mãe não tinha observado problema algum, pois B. falava muito. Com o nascimento da irmã, a família optou por buscar uma babá brasileira que não falava italiano, mas aprendeu muito rápido. Em 1998, a família se mudou para o Brasil quando B. estava com quatro anos. Até então, segundo a mãe, não havia tido contato freqüente com o português, pois a babá e a própria mãe não falavam em português. Quando B. começou a estudar em Itajaí, a mãe percebeu a dificuldade do filho em se relacionar com outras crianças, pois não falava português, mas, em aproximadamente quatro meses, ele já havia aprendido e passou a recusar o alemão em casa. Devido a isso, a mãe passou a falar português, mas, quando seu marido chegava, retornava ao alemão, pois, ele não falava português. Para as crianças a mãe dava ordens simples em alemão equivalentes a “vai dormir”, “hora de comer” etc. Posteriormente foi perdendo o alemão até para as ordens mais simples, porque o marido já tinha começado a falar português, muito mal, segundo ela, “pois até hoje ele não conjuga os verbos e tem uma fala horrível”. A mãe informou que percebeu a língua se perdendo, mas, mesmo querendo preservá-la, não conseguia conter este efeito sociolingüístico, pois eram escola, os amigos e os parentes que falavam português. Hoje, não são mais falados

nem o alemão nem o italiano em sua casa. Às vezes os filhos pedem para ela contar alguma história em alemão, mas em seguida tem que traduzir toda a história notando que eles não compreenderam. A mãe estava morando com as crianças em Florianópolis há seis meses, pois os pais estavam separados há dez meses, por ocasião da segunda coleta. As crianças passam, esporadicamente, os finais de semana com o pai.

A mãe relata que teve uma boa gestação, sem problemas na hora do parto e que B. nunca teve graves problemas de saúde. Mas, quando se mudaram para o Brasil, e B. começou a falar o português e freqüentar a escola (pré-escola), ela observou que seu filho tinha um vocabulário restrito em relação a sua filha, com trocas na fala, apresentando dificuldade escolar, entre elas: recusava-se a realizar as tarefas escritas e permanecia pouco tempo nas atividades, além de ter muita dificuldade para guardar nomes. Foi por esses motivos que a mãe procurou um otorrinolaringologista, que solicitou audiometria para verificar se a criança ouvia bem. Os resultados obtidos encontram-se dentro dos padrões de normalidade, então, o médico encaminhou o menor para atendimento fonoaudiológico. A criança foi avaliada e observaram-se apenas desvios fonológicos evolutivos, mas não se iniciou o tratamento devido a problemas familiares e, em seguida, ocorreu a mudança para Florianópolis.

A pesquisadora retornou o contato com a família e, em uma nova entrevista, a mãe de B. relatou que o que lhe chama mais a atenção são as trocas na fala e a maneira como fala, pois, segundo ela, parece uma criança de três anos, embora, já tenha sete. A escola está em

segundo lugar, não está alfabetizado e a professora já informou que se não aprender a ler haverá reprovação. Está fazendo aula de reforço, é muito bom em matemática, segundo a professora, até mesmo porque é uma matéria que lhe agrada muito, mas é o oposto em português. A professora informou que é muito esperto, conversador e espontâneo, mas que tem dificuldade em se concentrar e diz estar sempre cansado ao realizar as atividades.

Por sugestão da escola de Florianópolis, a mãe decidiu procurar um médico neurologista que diagnosticou um quadro de hiperatividade associado a um distúrbio de atenção e, há dois meses, B. está sendo medicado com Ritalina e, conforme o relato da mãe, tem melhorado o seu comportamento e também a sua concentração. Nesse momento, a pesquisadora questionou se havia antecedentes familiares com a mesma queixa e foi então que informou que seu irmão era uma criança hiperativa (tio de B.) e que ela própria apresenta dislexia. Estes fatos foram omitidos na primeira entrevista em 2000: a pesquisadora não sabia da existência dessa predisposição genética, mas passou-se a compreender o motivo de tanta preocupação na família. Naquele momento, B. apresentava leves sintomas que se acreditava que seriam suprimidos, por se ignorarem os dados familiares.

A Ritalina – Cloridrato de metilfenidato segundo o DEF (2001) – é indicada para o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). O TDAH era anteriormente conhecido como distúrbio de déficit de atenção. Outros termos utilizados para descrever essa síndrome comportamental incluíam: distúrbio hipercinético, lesão

cerebral mínima, disfunção cerebral menor e síndrome psicorgânica de crianças. A Ritalina é indicada como parte de um programa de tratamento amplo que tipicamente inclui medidas psicológicas, educacionais e sociais, direcionadas a crianças estáveis com uma síndrome comportamental caracterizada por distrabilidade moderada a grave, déficit de atenção, hiperatividade, labilidade emocional e impulsividade. O aprendizado pode ou não estar prejudicado. A etiologia específica dessa síndrome é desconhecida e não há teste diagnóstico específico. O diagnóstico correto requer uma investigação médica, neuropsicológica, educacional e social. O TDAH pode estender-se até a fase adulta e, assim, o tratamento com Ritalina pode ser benéfico a esses pacientes.

O diagnóstico deve ser feito de acordo com o critério DSM-IV ou com normas na CID -10. De acordo com DSM - IV (1995, p. 77-81), a característica essencial do TDAH é a existência de um padrão persistente de desatenção, ou hiperatividade. Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo devem ter estado presentes antes dos 7 anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos. Algum prejuízo devido aos sintomas deve estar presente em pelo menos dois contextos (em casa, escola ou trabalho).

A desatenção pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais. Os indivíduos com frequência têm dificuldade para direcionar a atenção a tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir em tarefas até o seu término. Frequentemente dão a impressão de estarem com a mente em outro local ou de não escutarem o

que recém foi dito. Pode haver freqüentes mudanças de uma tarefa inacabada para outra. Esses indivíduos com freqüência têm dificuldades para organizar tarefas e atividades. As tarefas que exigem esforço mental constante são vivenciadas como desagradáveis e acentuadamente aversivas.

Os indivíduos com este transtorno são facilmente distraídos por estímulos irrelevantes e habitualmente interrompem tarefas em andamento para dar atenção a ruídos ou eventos triviais que em geral são facilmente ignorados por outros. Frequentemente se esquecem de coisas nas atividades diárias.

A hiperatividade pode manifestar-se por inquietação ou remexer-se na cadeira, por não permanecer sentado quando deveria, por correr ou subir excessivamente em coisas quando isto é inapropriado, por dificuldade em brincar ou ficar em silêncio em atividades de lazer. A hiperatividade pode variar de acordo com a idade.

A impulsividade manifesta-se como impaciência, dificuldade para protelar respostas, respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas e dificuldade em se expressar adequadamente.

Nenhum teste laboratorial foi estabelecido como diagnóstico na avaliação clínica do TDHA.

O TDHA ocorre em várias culturas e é difícil estabelecer um diagnóstico em crianças com menos de quatro ou cinco anos, pois é difícil observar sintomas de desatenção em bebês e crianças pré-escolares, porque as crianças jovens sofrem poucas exigências de atenção prolongada.

O transtorno é muito mais freqüente no sexo masculino, sendo de 4:1 a 9:1 dependendo do contexto. Quanto à prevalência do TDHA, estima-se em torno de 3-5% entre as crianças em idade escolar. Existem poucos dados sobre a prevalência na adolescência e na idade adulta.

Geralmente o transtorno é diagnosticado pela primeira vez durante as primeiras séries, quando o ajustamento escolar é comprometido.

Durante a coleta de dados em 2001, B. apresentava um comportamento diferenciado ao de 2000: estava extremamente agitado, queria terminar rapidamente a tarefa, relatava muito cansaço e, a todo instante, queria desligar o gravador para ouvir o que já havia falado. Foram 34 minutos de gravação e mais uma hora de contato, enquanto sua mãe não chegava da reunião escolar. Nesse período, observou-se que B. não fica muito tempo em qualquer atividade, necessitava estar sempre em movimento, ligou a televisão no volume mais alto, andou de patins, correu pelo apartamento, subiu na mesa e no sofá, mostrou o álbum de fotografia da sua família e ambos (pesquisadora e a criança) tomaram café da tarde juntos por sugestão de B.

3.4 Situação sócio-econômica

Existem dois momentos presenciados pela pesquisadora: O primeiro em três contatos tidos em 2000, quando a família residia em Itajaí e desfrutava de uma ótima situação financeira; e o segundo momento, após o divórcio, a mãe morando com seus dois filhos em

Florianópolis. Atualmente, vive de pensão, e a mudança foi significativa, mas ambas crianças estudam em escola particular e são assistidas por plano de saúde.

3.5 A coleta de dados

A gravação da amostra de fala da criança para esse estudo, foi obtida no segundo contato em 2001 quando B. estava com sete anos, através da apresentação de três cartelas temáticas propostas por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991), que estimulam palavras que pertencem ao vocabulário da criança a partir dos três anos, testam os sons e são de fácil elicitación; ao mesmo tempo oportunizam a estimulação de mais dados na forma de narrações e descrições. Os temas dos desenhos utilizados foram: sala, zoológico e veículos. Devido ao quadro de distúrbio de atenção e hiperatividade não utilizou-se os temas; banheiro e cozinha. (vide anexo C). Descartaram-se as palavras em que poderia ocorrer a imitação do adulto, pois enviesaria a fala da criança. A coleta de dados ocorreu com auxílio lúdico, pois a criança coloria os objetos das cartelas e nomeava os objetos. Pôde-se obter mais atenção da criança proporcionando, também, condições de fala espontânea.

3.6 Procedimento da gravação

A gravação foi realizada com o gravador portátil Panasonic e fita CX de 60 minutos. O fato de o gravador ser portátil constituiu-se em uma grande vantagem para a pesquisadora, pois houve momentos em que

B se deslocava de uma peça para outra da casa e pôde-se acompanhá-lo sem problemas.

A gravação foi realizada na própria casa do informante com o objetivo de propiciar um ambiente mais familiar e natural. A coleta ocorreu na sala, mas utilizou-se também, o seu quarto e a cozinha.

Foram 34 minutos de gravação, mas a pesquisadora permaneceu mais tempo com B. para observar seu comportamento. A pesquisadora conhecia a criança do primeiro contato em setembro de 2000, e já havia interagido com ela. No momento da gravação estavam sozinhos, sem a presença da mãe. A empregada que trabalha em sua casa estava ocupada com seus afazeres.

O fato de haver um gravador no recinto fazia com que B. se sentisse desconfiado ou testado. Muitas vezes, interrompeu a gravação para ouvir o que já havia falado.

Ao deparar-se com os desenhos, B. manifestou imediatamente a reação em colorir as cartelas, mas devido à orientação e interação com a pesquisadora, passou a falar o que via nas figuras e a fazer comentários em relação às gravuras e as suas atividades.

Observou-se que sua fala é centralizada no pai, por isso a pesquisadora decidiu conversar “especulando” sobre seu pai, já que era evidente a sua importância naquele momento.

3.7 A língua utilizada na coleta de dados

Todos os procedimentos realizados na respectiva pesquisa foram feitos em português, pois B. não fala mais ou compreende a língua

alemã e a italiana (segundo o relato da mãe), confirmando a observação de Elliot (1981, p. 170), de que o bilingüismo apresenta um traço muito significativo que é a sua “fragilidade”. Se a criança for afastada do ambiente bilíngüe, logo poderá perder a língua com a qual não tiver mais contato.

3.8 Transcrição fonética

A transcrição fonética foi realizada a partir dos dados gravados com o auxílio também, das anotações da observadora. Realizou-se transcrição fonética do tipo ampla. Segundo Lyons (1997, p. 74), a diferença entre a transcrição ampla e a restrita é que a primeira apresenta menos detalhes que a segunda. Portanto, uma transcrição ampla não é necessariamente fonêmica.

A transcrição foi analisada somente por um único observador. Para assegurar a objetividade, as gravações foram ouvidas inúmeras vezes e em dias diferentes, sendo descartadas amostras sobre as quais não se pôde ter absoluta certeza dos dados por eles apresentarem total disparidade com a ampla maioria das ocorrências. De qualquer forma, foram realizados todos os esforços para obter objetividade. É importante ressaltar que o registro e a análise dos resultados é do julgamento exclusivo da pesquisadora. As transcrições foram revisadas pela orientadora dessa pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A comunicação oral ocorre através da produção sonora realizada pelo aparelho fonador que é capaz de produzir vários sons, mas apenas alguns deles são utilizados por cada língua.

Scliar-Cabral (1982, p. 42-44) relata que a fonética é uma ciência que estuda os sons da fala ou fones. O que interessa são os dados que possam permitir a classificação e descrição dos sons com precisão aos fins lingüísticos. Portanto, para determinar se a fala de uma criança está ou não dentro dos produtos de normalidade, deve-se verificar a sua capacidade fonética, ou seja, a capacidade de produzir os sons da fala.

Quanto ao inventário fonético de B., este apresenta, em sua fala, todos os fones da variedade sociolingüística que está adquirindo com exceção da líquida não-lateral vibrante simples [r], ou seja, o flap, em todas as posições.

4.1 Descrição dos fonemas / r / e / r / no português do Brasil

No Brasil existe a variante dialetal, que no caso de / r /, no português, apresenta uma gama muito rica, dependente da região do emissor, camada social, idade, sexo, profissão e etc.

As líquidas não-laterais vibrantes resultam da passagem do ar impedida apenas num pequeno ponto, no qual parte da língua se desprende ocasionando várias batidas múltiplas ou apenas uma batida da língua. Quando ocorre apenas uma batida da língua, resulta em flap.

Segundo Scliar-Cabral (1982, p. 67), nas vibrantes, a articulação resulta de uma ou mais batidas da língua (ápice ou dorso, contra alvéolos ou véu do paladar). Só o flap ocorre depois de / p, b, t, d, k, g, f, v /.

Segundo Maia (1991, p. 55), a distinção entre as vibrantes múltiplas e vibrantes simples (também chamadas de flap) deve-se à obstrução do ar. Na vibrante múltipla, fonologicamente representada por / R / de “carro”, a obstrução do ar é intermitente, enquanto que no / r / de “caro”, a vibração é momentânea e ocorre só uma vez em qualquer dialeto do português.

Um fator que não pode deixar de ser mencionado diz respeito à variação na realização do fonema / R /, mesmo que o falante não perceba a sua diferença durante a produção.

Scliar-Cabral (1982, p. 69) relata que as variantes de / R /, no português, apresentam uma gama bastante rica [r], [x], [h] e que essas variantes funcionam como sintomas da condição do emissor, devido à variedade sociolingüística, mas atribui-se a mesma significação à emissão do enunciado independente da variante utilizada.

Segundo Scliar-Cabral (2001), quando o fonema / r / estiver em posição intervocálica, iniciando sílaba, ou em segundo lugar no encontro consonantal, na mesma sílaba, é conhecido como tepe ápico-alveolar (flap alveolar) [f]. Exs.: “caro” e “prato”

4.2 Análise dos processos fonológicos apresentados por B.

De acordo com Lamprecht (1986, p. 14), entre as diferentes unidades para análise fonológica – sons isolados, traços distintivos e processos fonológicos, a mais usada atualmente é a análise em termos de processos fonológicos: é um procedimento útil e apropriado, pois auxilia a comparação com os processos de fala normal.

Os processos visam diminuir as dificuldades articulatórias das crianças e preservam as características perceptuais da fala para que a inteligibilidade não seja muito prejudicada.

Passaremos a comentar tais processos em B.

4.3 Processos de estrutura silábica

4.3.1 Redução de encontro consonantal

B. reduz o encontro consonantal pelo apagamento de líquida como pode ser visto nas seguintes emissões:

Florianópolis → [f o j a ' n o p o l i s]

Procura → [p o ' k u j v]

Em estudos sobre a ocorrência dos processos em crianças com desenvolvimento normal, a redução de encontro consonantal ocorre em idade mais baixa de 3,6 a 4,0. Segundo Yavas (1989, p. 236), a redução de encontro consonantal é um processo tardio que ocorre no desenvolvimento normal da criança.

Porém, B. realiza o encontro consonantal na seguinte emissão, usando a vibrante uvular ao invés do flap:

- Brinquedos → [b ʀ ã 'k e d u s]

Usa a vibrante uvular como estratégia compensatória na emissão em “brinquedos”, o que sugere também a hipótese de influência da língua alemã na pronúncia do português. Outras palavras foram realizadas usando a estratégia da vibrante uvular ao invés do flap, vide anexo B.

A dificuldade constituída pelos encontros consonantais está no âmbito do planejamento, pois exige esquemas fonoarticulatórios mais complexos para que haja a produção de duas consoantes consecutivas na mesma sílaba. Além disso, na língua portuguesa, há sempre uma líquida em sua composição; como as líquidas são sons de aquisição mais tardia e a líquida não-lateral vibrante (flap) está ausente no inventário fonético de B., constitui um obstáculo adicional: geralmente o flap é apagado em sua fala.

Para B., os encontros consonantais com o flap estão em fase de aquisição, demonstrando preferência pela estrutura da sílaba CV.

Segundo Coimbra (1993, p. 106), a redução do encontro consonantal opera na fala das crianças com o objetivo de reduzir as sílabas ao padrão mais universal e básico, que é o padrão CV.

4.3.2 Apagamento de sílaba átona

Pode-se observar a presença de imaturidade fonológica

principalmente quando B. necessita falar vocábulos extensos como nas palavras trissílabas ou polissílabas, que podem ser verificadas nas seguintes emissões:

Florianópolis → [f o j a ' n o p i s]

Milionário → [m i o ' n a j u]

Portanto, apresenta apagamento de sílaba átona, tanto pré como pós-tônica. É um processo fonológico que visa à simplificação de uma estrutura fonotática que, no momento, é complexa demais para a criança. Pode ocorrer o apagamento em um número maior de sílabas, mas o que é mais encontrado é o apagamento de apenas uma sílaba. O apagamento de sílaba é uma estratégia utilizada pelas crianças na fase bem inicial da aquisição. Segundo Yavas (1989), a idade estimada para a superação do processo é por volta dos 2:6.

4.3.3 Apagamento da fricativa velar surda

Em relação à fricativa velar surda, que é como B. realiza o fonema / ʁ /, não há sistematicidade, ora o realiza, ora não. B. apresenta o apagamento da fricativa velar surda em final de sílaba dentro da palavra nas seguintes emissões, redundando na sílaba CV. Observe que em ['g a d ʁ] também suprimiu a semivogal [w].

Martelo → [m a ' t ε l u]

Porque → [p o ' k e]

Guarda → ['g a d ʁ]

Verde → ['v e d₃ i]

Nas seguintes emissões, aparece a fricativa velar surda em final de sílaba dentro da palavra:

Porque → [p o x 'k e]

Árvore → ['a x v o l e]

Armário → [a x 'm a j u]

Desta forma, B. demonstra variabilidade, pois está adquirindo a realização praticada na variedade local, em final de sílaba dentro da palavra de uma maneira muito oscilante.

Não houve apagamento da consoante em final de sílaba no final de palavra nas produções realizadas por B., conforme as seguintes emissões:

Mar → ['m a x]

Demorar → [d e m o j 'l a x]

No português, como já foi mencionado, ocorre uma ampla variação fonética em relação ao fonema / r / que é realizado como [x] pelo sujeito da pesquisa.

4.3.4 Apagamento de líquida intervocálica - flap

Como o flap não está presente no inventário fonético de B., verifica-se o seu apagamento entre semivogal e vogal, nas seguintes emissões:

Dinheiro → [dʒ i 'n e j u]

Tesoura → [t e 'z o j ʁ]

Janeiro → [ʒ a 'n e j u]

Observe-se nos exemplos a ambissilabidade de [j], processo bastante constatado nos desvios.

Das quatro líquidas do português que podem sofrer processo de substituição, apagamento ou semivocalização durante o período de aquisição, somente o flap é apagado por B.

Teixeira (1985), constata que as líquidas são passíveis de sofrer apagamento quando em posição intervocálica. É um processo que ocorre em uma fase mais inicial do desenvolvimento, embora Santos (1990, p.112) relate que esse processo pode ocorrer em uma fase mais tardia. Yavas (1989, p.238) informa que este processo opera, na maioria das crianças, até a faixa etária de 2:6, porém a idade mais avançada em que pode persistir tal processo constatado em seus estudos é 3:0.

4.3.5 Metátese

Foi constatado que B., em sua emissão, procurou reordenar os sons dentro de uma palavra, ou seja, é um processo em que dois segmentos podem ser invertidos dentro de uma mesma palavra. A seguir a produção de B.:

Cofre → ['k R ɔ f i]

Neste exemplo, B. substitui o flap pela vibrante uvular, conforme já examinado em 4.3.1.

Segundo Coimbra (1993, p.174), o termo imigração, também utilizado, serve para denominar o movimento de um som de uma determinada posição para outra como vista na emissão acima. Tal processo parece ajudar a criança a lidar com os encontros consonantais quando ainda não consegue produzi-los automaticamente.

4.4 Processos de substituição

4.4.1 Substituição de líquida por líquida

Caracteriza-se pela substituição de uma líquida lateral ou não-lateral por outra líquida. B. substitui o flap / r / pela líquida lateral apico-alveolar lateral / l /, nas seguintes emissões:

Cadeira → [k a 'd e l a s]

Banheiro → [b ã 'n e l u]

Garagem → [g a 'l a ʒ ã j]

Parece → [p a 'l ε s i]

América → [a 'm ε l i k ε]

De acordo com Silveira (1986, p. 104), este tipo de ocorrência, a substituição entre líquidas, é freqüente na linguagem infantil e entre imigrantes japoneses e chineses.

Os fonemas / r / e / l / partilham o mesmo modo e o mesmo ponto de articulação, sendo fácil a confusão tanto perceptual como

articulatoriamente. Acresce que o flap é momentâneo, com saliência perceptual mínima. Menyuk (1975, p.96), observa momentos em que os sons / l / e / r / são produzidos com o uso único dos articuladores, o que justificaria a substituição das líquidas entre si.

4.4.2 Semivocalização de líquida

É a substituição de uma líquida lateral ou não-lateral por uma semivogal.

B. semivocaliza o flap / r / → / j /, nas seguintes emissões:

Caro → ['k a j u]

Parece → [p a 'j ε s i]

Cara → ['k a j ε]

Nos exemplos acima, a semivocalização redundava na ambissilabidade, pois o flap estava no contexto intervocálico.

Segundo Coimbra (1993, p. 152), a semivocalização é um processo que não ocorre com as líquidas isoladamente, mas quando essas também fazem parte de um encontro consonantal, o que os dados acima refutam. Nos encontros consonantais, B. não realizou semivocalização, apenas reduziu o encontro consonantal à estrutura CV.

As líquidas, como classe, são de aquisição mais tardia em se tratando da língua portuguesa. Segundo Yavas (1989, p. 238), a idade mais elevada em que ocorre o processo de semivocalização de líquida é de 3:6, o que corrobora para situar B. com atraso de linguagem.

De acordo com Coimbra (1993, p. 156), as crianças,

adquirindo o português, parecem semivocalizar as líquidas em uma etapa muito inicial de desenvolvimento e com índice de ocorrência inferior ao da aquisição do inglês.

Analisou-se a relevância da vogal precedente e seguinte ao segmento afetado, mas não se constatou qualquer influência das vogais no processo de semivocalização de líquida. Lamprecht (1990, p. 327) arrola as seguintes características em relação às líquidas.

- Os processos são limitados e gradualmente suprimidos;
- A limitação e supressão acontecem numa ordem cronológica que depende de cada criança;
- As líquidas no alemão e no francês recebem tratamento diferente do que no inglês, o que pode ser aplicado ao português;
- A líquida lateral é adquirida antes da não-lateral;
- É comum ter dificuldades com as líquidas em encontros consonantais;
- A tonicidade influi na atuação dos processos;
- Por serem foneticamente plausíveis, os processos também são encontrados nas mudanças históricas e dialetais, sendo capazes de explicá-las;
- Quanto à supressão “gradual” dos processos, faz-se uma ressalva, já que podem ocorrer de forma abrupta.

4.5 Análise qualitativa

Trata-se de uma análise qualitativa, pois a quantidade de dados não permitiu uma análise quantitativa ou estatística que pudesse explicar hipóteses de trabalho.

No estudo de caso, procurou-se expor as informações adquiridas nas duas entrevistas realizadas com a mãe de B em dois momentos distintos, sendo que na segunda entrevista obtiveram-se dados que foram omitidos na primeira. Na avaliação da criança realizada em setembro de 2000, o diagnóstico fonoaudiológico referia-se a um desvio fonológico evolutivo levando em consideração o estado de B., naquele momento sem problemas físicos ou cognitivos aparentes, e sua história de exposição bilingüe, na qual havia adquirido o português em apenas dois anos. Portanto, foram principalmente as características cronológicas do desenvolvimento atrasado e irregular apresentadas durante a avaliação, que identificaram a natureza evolutiva dos desvios fonológicos.

A partir do diagnóstico realizado pelo neurologista, segundo o qual B. apresenta transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), foi necessário repensar sobre a etiologia e diagnóstico fonoaudiológico; B. apresenta um comportamento alterado em relação à primeira avaliação, inquieto e cansado para a realização de qualquer atividade que exija concentração. Na sua família, existem dois antecedentes, seu tio com hiperatividade e sua mãe com dislexia. Portanto, B. não se enquadra no diagnóstico fonoaudiológico dado na primeira avaliação.

Necessitou-se repensar sobre a observação do fenômeno, que vai além da realidade aparente. Avaliação não é somente testagem, é o início de uma interação entre a família, o terapeuta e a criança, sendo necessário a revisão para que se obtenham os novos aspectos que surgem

no caso.

A somatória de fatores existentes no histórico de B., como a predisposição genética a uma disfunção neurocognitiva, a exposição ao bilingüismo, o aspecto psicológico e o TDAH, formam um imbricado de fatores que poderiam justificar a etiologia dos desvios de fala.

A dificuldade em aprender a ler apresentada por B. pode se assemelhar às de um grande número de crianças com dificuldades metafonológicas que, conseqüentemente, apresentam dificuldades para adquirir a língua escrita: não é surpreendente que crianças com tais dificuldades tenham problemas escolares.

De acordo com Scliar-Cabral (2001), existe influência recíproca entre a consciência metafonológica (conhecimento metalingüístico, pela qual se podem manipular conscientemente os fonemas) e a aprendizagem dos sistemas alfabéticos, o que justificaria a dificuldade na aprendizagem apresentada por B.

Segundo Issler (1996, p. 243), uma criança que apresenta TDAH pode ter dificuldade na percepção, desde a análise freqüencial acústica, periférica, até a transmissão de estímulos com insuficientes informações para se abstrair uma idéia precisa. A realimentação é auditiva, o que sobrecarrega mais ainda esse sensorio, o que poderia justificar a presença de tanto cansaço relatado por B. e observado pela pesquisadora ao realizar suas atividades.

Os aspectos psicoacústicos da realização do fonema podem não ser bem abstraídos a ponto de formar uma base mental para a produção. Pode não dominar os gestos articulatórios ou os traços

distintivos do fonema em oposição a outros para combiná-los, ou até perceber o fonema, mas não saber articulá-los. O problema não é o fonema em si, mas a capacidade de organização cognitiva da criança que não absorve aquilo que o diferencia dos demais.

Em se tratando dos aspectos fonológicos, B. apresenta processos desiguais em relação à cronologia normal de desenvolvimento. Os processos fonológicos normais de simplificação estão além da idade na qual se esperaria que estivessem suprimidos, o que indica que B. apresenta um quadro de imaturidade fonológica. Mas fica a hipótese de que existam outras alterações lingüísticas ou que ainda possam surgir, já que existe um encadeamento de fatores concomitantes.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Através da análise dos dados, pôde-se verificar as estratégias individuais apresentadas por B., que teve o início da aquisição da língua portuguesa aos quatro anos de idade e que, aos sete, apresenta desvio no padrão de fala. Com o objetivo centrado no sistema fonológico, ou seja, nos processos apresentados, procurou-se analisar os dados através dos aspectos fonéticos e fonológicos, visando à análise qualitativa.

O inventário fonético do português ainda não foram totalmente adquiridos por B.: Aos 7:3 falta a líquida não-lateral vibrante, ou seja, o flap, e conseqüentemente, a líquida não-lateral vibrante é apagada quando em combinação depois de /p, b, t, d, k, g, f, v/. Na única exceção, na qual tenta reproduzir o encontro consonantal com flap, usa como estratégia à realização da vibrante uvular [ʀ].

Fica a hipótese da interferência do alemão na sua pronúncia, a qual se pode conferir na seguinte emissão:

Brinquedos → [b ʀ ã 'k e d u s]

Quanto à análise dos processos fonológicos, ficou constatado que são sete processos compensatórios que ainda atuam na fala de B., sendo classificados em cinco processos de estrutura silábica e dois de substituição. Dentro desta análise, verifica-se que B. segue um padrão basicamente como ao das crianças monolíngües falantes de português, porém em crianças mais novas.

Quanto ao modo e ponto de articulação, a líquida não-lateral,

isto é, o flap, é mais afetada mostrando com isso que o sistema de B. está obedecendo a tendência universal de que as líquidas são adquiridas mais tardiamente (STOEL-GAMMON e DUNN, 1985; YAVAS, 1989).

Quanto à tonicidade da sílaba, foi constatado que os apagamentos de sílabas átonas e de sílaba final ocorrem tanto em sílabas pré-tônicas como pós-tônicas.

No processo de metátese, não se constatou qualquer preferência por tipo ou ordem, pois a estratégia é simplesmente transferir o segmento que forma a estrutura que lhe parece complexa. Foram poucas ocorrências de metátese durante a coleta de dados, devido a amostra de fala reduzida.

Segundo Lamprecht (1990, p. 238), somente a metátese é impossível prever a possibilidade de ocorrência da metátese, devendo ser sempre considerada a produção do sujeito.

Em relação à posição que os elementos ocupam na sílaba, principalmente a fricativa velar surda, ora ocorre o apagamento, ora não, em posição final de sílaba dentro da palavra; mas é realizada em todas as produções em final de sílaba no final de palavra.

Em relação ao flap, ocorre apagamento quando está entre semivogal e vogal e apresenta também o processo de substituição do flap pela líquida lateral ápico-alveolar ou por uma semivogal. Segundo Lamprecht (1990, p. 254), a substituição da líquida ocorre com mais frequência na não-lateral, que é substituída pela lateral, mostrando um quadro de maior estabilidade e de aquisição mais precoce das líquidas laterais do que das líquidas não-laterais, as quais são apagadas ou

substituídas com mais frequência e por mais tempo.

A distinção entre o flap e a fricativa velar surda depende do traço distintivo, que no português as variantes de um fonema podem ser descritas como norma ou como livre realização, vibrante múltipla ou simples.

Quanto a semivocalização de líquida não-lateral, B. substitui / r / por / j / em todas as ocorrências em que não substitui por / l /.

Os processos de redução de encontro consonantal pelo apagamento de líquida foram processos mais freqüentes na amostra de fala do B. Segundo Lamprecht (1990, p. 100), a redução do encontro consonantal ocorre geralmente pelo apagamento de líquida nas seguintes ocorrências:

PLOSIVA + LATERAL

PLOSIVA + NÃO-LATERAL

FRICATIVA + LATERAL

FRICATIVA + NÃO-LATERAL

Lamprecht (1990, p.239), relata que, na faixa etária de 2:9 a 5:5 os processos mais encontrados são a redução de encontro consonantal com apagamento de líquida, sempre a não-lateral; em seguida, vêm os processos de substituição de líquida, em geral, a não-lateral.

Em se tratando de aquisição, Lamprecht (1990, p.244) mostra não haver uma única hierarquia na aquisição dos encontros consonantais, mas se podem constatar diferentes estratégias de aquisição. Observa-se que, ao realizar os encontros consonantais, B. o faz da seguinte forma:

PLOSIVA + LATERAL

PLOSIVA + NÃO-LATERAL (sem uso do flap, pois utiliza a vibrante uvular supletivamente)

FRICATIVA + LATERAL

FRICATIVA + NÃO-LATERAL (ocorre o apagamento do flap)

Com os dados apresentados, pode-se comprovar o que já foi discutido anteriormente: os encontros consonantais e flap são seqüências e sons difíceis, nos quais B. demonstra uma aquisição oscilante. Não se pode deixar de considerar, também, que, mesmo com dificuldades, B. é um ser ativo que desenvolve estratégias supletivas.

6 PLANEJAMENTO TERAPÊUTICO

No planejamento, há dois subsídios essenciais ao terapeuta: os dados da criança que apontam os caminhos a serem seguidos e os conhecimentos sobre aquisição normal da fonologia. Esses conhecimentos sobre a ordem de aquisição são fundamentais para a elaboração de um plano de prioridades, seqüências e conduta terapêutica.

Segundo Lamprecht (1990, p.340), a aquisição normal do português segue a seguinte ordem:

- Sons plosivos/nasais > fricativas > líquidas;
- As obstruintes surdas aparecem antes das sonoras;
- É mais comum a aquisição das consoantes na seguinte ordem: labiais > dentais/alveolares > palatais/velares;
- Nas líquidas, as laterais são adquiridas antes das não-laterais e, dentro dessas classes, / l / vem antes de / λ /, / R / geralmente antes de / r / (podendo, porém, nesse último caso, ocorrer o contrário);
- As estruturas silábicas são adquiridas na ordem V e CV > CVC > CCV;
- Na estrutura CVC aparece bem cedo (provavelmente aos 1:6 a 2:0) o fechamento de sílaba com o travamento nasal, depois com a fricativa e por último com a líquida não-lateral (já que a lateral, por ser semivocalizada, não costuma constituir dificuldade);
- No fechamento de sílaba com fricativa e com líquida é mais fácil em posição final absoluta do que em final de sílaba dentro da palavra;
- Nos encontros consonantais, a superação do apagamento da líquida

parece obedecer a estratégias diferentes e até opostas – de grupos de crianças, que tanto podem iniciar a aquisição pelos encontros com lateral como com não- lateral, com fricativa como com plosiva;

- Os últimos processos a desaparecer são a anteriorização, a dessonorização, o apagamento de líquida final de sílaba dentro da palavra e, bem por fim, a redução de encontros consonantais;
- Fatores articulatórios, de posição, de tonicidade, e outros, podem influir, com intensidade variável, na superação dos processos.

O programa terapêutico segue as normas de aquisição normal, treinando a criança para que seja capaz de produzir corretamente cada som que esteja alterado, tornando-a capaz de produzir adequadamente os sons com estabilidade em sua linguagem espontânea. Esse tipo de abordagem vem sendo utilizado em clínicas, hospitais e escolas, pois visa acelerar progressos na inteligibilidade de crianças com desvios de fala.

De acordo com Yavas (1989, p. 172), a principal diferença entre essa abordagem de recuperação e os programas articulatórios com base no fenômeno do processo fonológico é que são usados ciclos para facilitar o desenvolvimento de padrões fonológicos. Os ciclos são períodos de tempo, durante os quais, todos os padrões fonológicos que necessitam de terapia são facilitados em sucessão.

Os padrões fonológicos são reciclados durante os ciclos subseqüentes e a complexidade é aumentada durante cada ciclo posterior.

De acordo com os resultados observados na amostra de fala do B., necessita-se trabalhar o flap. Segundo Ferreira (1985, p. 182) o

trabalho deve ser realizado com base nas informações sensoriais:

- Tátil – bordas da língua em contato com a face interna dos molares e parte do palato; ponta da língua tocando rapidamente os alvéolos dos incisivos superiores;
- Visual – elevação da ponta da língua em direção aos alvéolos dos incisivos superiores;
- Cinestésica – movimento de deslocação rápida da ponta da língua em direção ao ponto de articulação.

6.1 Procedimentos básicos

O objetivo principal é conscientizar a criança sobre as características do som-alvo ou das combinações de sons através da estimulação e produção.

De acordo com Mota (1990, p. 68), a estimulação é um processo que engloba a audição, o tato e a visão. É através da estimulação auditiva que a maioria das crianças adquire o sistema de sons de sua língua, por ser o meio primário mais natural.

Segundo Yavas (1989, p. 176), a maioria das crianças com desvio fonológico demonstra habilidades auditivas reduzidas, em relação a sua fala, pois tende a ignorar ou negar o *feedback* auditivo para as suas próprias imagens cinestésicas inexatas, as quais parecem estar “corretas” naquele momento.

As crianças com desvios fonológicos necessitam de estimulação auditiva intensiva, para que tenham oportunidade de ouvir. Através do “bombardeio auditivo” a criança vai ouvir várias palavras

contendo um som-alvo ou seqüência de sons-alvo com uma pequena amplificação. O uso de fones amplifica os sons, salienta as características e estabelece contrastes.

Além da estimulação auditiva, deve-se, também, desenvolver a consciência do som pelo uso da estimulação tátil, que é recomendado quando são apresentados novos sons-alvo para a criança. As pistas táteis vão sendo retiradas à medida que a produção do som torna-se mais fácil para o paciente.

A estimulação visual é, também, bastante útil no ensinamento de um novo som. Devem-se usar instruções do tipo: “veja como movimentam os lábios”, “olhe no espelho e ponha sua língua na mesma posição à da terapeuta”.

Quanto a produção, ao mesmo tempo que a criança desenvolver a consciência de um novo padrão, necessita exercitá-la a fim de internalizar as imagens cinestésicas e auditivas, criando então, um sistema próprio de autocontrole.

A criança deve produzir o som ou a seqüência de sons o mais correto possível. A utilização de pistas auditivas, visuais e táteis, são métodos que ajudam a criança a alcançar sucesso em suas produções, portanto, deve-se apresentar palavras que provavelmente levarão a criança ao sucesso mais facilmente.

6.1.1 O programa terapêutico

A abordagem terapêutica proposta por Hodson (1986) citado por Yavas (1989, p. 173-179) foi desenvolvida para crianças falantes de

espanhol com desvios de fala. A proposta dessa abordagem difere da abordagem terapêutica tradicional em dois aspectos:

- a) Procura aproveitar a habilidade da criança em fazer generalização, trabalhando apenas o número suficiente de fonemas dentro de um padrão para estimular essa tendência;
- b) O objetivo principal é o de facilitar a emergência de padrões fonológicos.

Essa abordagem utiliza-se de ciclos para facilitar o desenvolvimento dos padrões fonológicos.

A audição de cada ciclo pode ser de 5 a 6 semanas; podem estender-se por 15 ou 16 semanas. As sessões de terapia são de 40 minutos aproximadamente, uma vez por semana. Geralmente são necessários 3 a 6 ciclos para que um paciente com desvios fonológicos torne sua fala inteligível com essa abordagem.

6.1.2 Seleção de padrões/ fonemas alvos

Partindo do inventário fonético do B. no qual falta a líquida não-lateral vibrante, ou seja o flap e conseqüentemente a líquida não-lateral vibrante é apagada ou executada como a vibrante uvular / R /. Em relação ao flap, ocorre também a substituição de líquida não-lateral pela líquida lateral ou por uma semivogal. De acordo com Lamprecht (1990), B. estaria no último estágio de aquisição do português, porém em idade superior se comparado ao grupo de crianças utilizadas em seus estudos, pois aos 7.3 de idade, tais processos estariam suprimidos.

O fonema / r / deve ser estimulado como alvo em um ciclo, com o objetivo de desenvolver a consciência e suprimir os processos de substituição e apagamento, presentes na fala do B.

Segundo Mota (1990, p. 73), é importante iniciar um programa de recuperação fonológica, partindo de um padrão para o qual a criança possua “prontidão”.

O terapeuta deve selecionar o padrão que for mais estimulável para que a criança possa experimentar um sucesso imediato.

O padrão seguinte mais estimulável é tomado como segmento alvo, seguindo-se assim até que todos os padrões para substituir os deficientes tenham sido estimulados durante cada ciclo; todos os padrões que ainda não tinham emergido na fala conversacional devem ser reciclados no começo do ciclo seguinte.

As palavras contendo os fonemas-alvos deverão se escolhidas cuidadosamente pelo terapeuta. É preferível que sejam usadas palavras ao invés de sílabas sem significado. Nos dois primeiros ciclos, devem-se escolher palavras monossílabas, com ambientes fonéticos favoráveis. As palavras que contenham fonemas produzidos no mesmo ponto de articulação do som substituído não devem ser usados durante os ciclos iniciais.

As palavras devem representar objetivos reais, palavras de “ação”, que estejam de acordo com o nível de vocabulário da criança.

O esquema da sessão terapêutica é composto da seguinte forma:

- Bombardeio auditivo com amplificação mínima, realizado por poucos

minutos no início e no final de cada sessão fonológica;

- A criança revisa os cartões com as palavras praticadas na sessão anterior;
- A criança ouve o “bombardeio auditivo”: através dos fones 15 palavras contendo o padrão-alvo são lidos pelo terapeuta e a criança não repete as palavras, apenas ouve atentamente;
- O paciente colabora na confecção dos cartões, desenhando ou pintando. O terapeuta escreve a palavra no cartão para que o adulto possa identificar o desenho da criança;
- Utilizam-se jogos juntamente com a prática de produção. A criança nomeia as figuras que contêm o fonema daquela sessão, sendo que o terapeuta dá o modelo e as pistas táteis quando forem necessários, até a criança alcançar 100% de sucesso no padrão-alvo.
- Devem-se criar situações de fala espontânea durante cada sessão, a fim de observar quando os padrões fonológicos estão começando a emergir;
- O terapeuta faz a sondagem dos fonemas alvos dentro dos padrões selecionados para a próxima sessão;
- Os pais participam do programa, diariamente, em casa. Devem ler a lista do treinamento auditivo e levar a criança a nomear os cartões com as palavras da prática de produção, pelo menos uma vez ao dia.

6.1.3 Sugestões para atividades

As atividades de jogos como a pescaria e o boliche são motivadoras para a criança. É importante incluir atividades de caráter

pragmático que surgem por parte da criança.

O uso de pares mínimos de palavras é excelente para se obter êxito com crianças que tenham habilidades.

Ex: pato → bato

faca → vaca

bola → mola

Os pares mínimos podem auxiliar a criança a reconhecer as diferenças semânticas de duas produções.

Para as crianças que saibam ler, é proveitoso utilizar um pequeno período de leitura oral, focalizando os padrões alvos da sessão, mas o material de leitura deve ser de um nível inferior à habilidade corrente de leitura da criança, de modo que sua atenção possa ser direcionada mais para o padrão fonológico do que para as habilidades de leitura.

O número de atividades pode variar de sessão para sessão, em média, uma atividade a cada 8 ou 10 minutos. As mesmas atividades podem ser utilizadas semana após semana, mas deve-se cuidar para que a criança não perca o interesse. E para aquelas crianças que desejam continuar na mesma atividade, deve-se passar para a atividade seguinte.

7 CONCLUSÃO

O propósito desse estudo de caso foi descrever os processos e as estratégias fonológicas apresentados pela criança que foi exposta ao ambiente bilíngüe e que apresenta desvio na fala, considerando, também, a somatória de fatores que estão relacionados a sua etiologia.

Em relação ao sistema fonológico, quase todos os processos encontrados na fala do B. são comumente encontrados em outras crianças em fase de aquisição do português como língua materna, porém, em idade inferior a sua.

Seus processos concentram-se na classe das líquidas, com um número significativo de ocorrência em se tratando da líquida não-lateral / r /, ou seja, o flap.

Considerando o fato de que B. foi bilíngüe até os seus quatro anos, puderam-se verificar traços notórios de interferência na produção de algumas palavras e o uso da estratégia compensatória realizada nos encontros consonantais, substituindo o flap pela vibrante uvular, conotando um sotaque característico de certos dialetos do alemão.

Quanto às estratégias utilizadas por B. nesse estudo, foram, na tentativa de reproduzir o flap, a utilização da vibrante uvular; a semivocalização de líquida não-lateral pela semivogal / j /; a substituição da líquida não-lateral pela líquida lateral, / r / → / l /; o apagamento do flap entre semivogal e vogal e a presença de metátese.

De acordo com o relato da mãe, B. apresentava uma fala confusa, na qual misturava o alemão com o italiano até os quatro anos;

nesse período, somente era compreendido no ambiente familiar, o que é comum, pois a família se adapta ao sistema comunicativo da criança. Tal informação dá indícios de que B. poderia ter sido um bilíngüe incompetente do alemão e do italiano.

B. adquiriu a língua portuguesa num período paralelo a sua socialização na escola, quando apresentou dificuldades tanto na comunicação, pois não compreendia o que lhe era dito, quanto na adaptação, pois se recusava a escrever. Posteriormente, com o diagnóstico de TDAH e a imaturidade fonológica, observados nesse estudo de caso, e com o histórico de exposição bilíngüe, fica impossível atribuir ao desvio uma causa específica, mas se deve pensar em ajudar essa criança a tornar-se “comunicativamente eficiente” dentro de sua comunidade, a partir do tratamento fonoaudiológico. Em adendo, B. necessita de tratamento psicopedagógico para sanar as dificuldades na aprendizagem e de apoio psicológico, já que a separação dos pais e a mudança de cidade o deixaram inconformado e, de alguma forma, podem ter influenciado nas perturbações, tanto fonológicas, quanto escolares e comportamentais.

Quanto à família, é importante informá-los de que B. necessita de atenção dirigida e especial, portanto, o apoio psicológico familiar, também é fundamental.

B. necessita de cuidados diferenciados devido ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), pois pôde-se constatar que seu comportamento é alterado, tornando-o incapaz de se concentrar e de permanecer em qualquer atividade, o que pode ser comprovado pelo

corpus apresentado em anexo.

É necessário modificar algumas condutas: uma delas diz respeito ao tempo das atividades, que deve ser reduzido e retomado várias vezes, para que se obtenha um mínimo de atenção exigido e, conseqüentemente, para que B. assimile os conhecimentos. Dessa forma poderá perceber a produção dos sons da fala, discriminando-os e realizando a autocorreção. Tal estratégia pode ser realizada também na escola e no ambiente familiar, quando a atenção de B. for necessária ao contexto de aprendizagem.

Por fim, é importante salientar que a aquisição da linguagem, no seu âmbito mais global, é entendida como uma área de estudos essencialmente complexa, formada por diferentes níveis. Foi por esse motivo que se restringiu o presente estudo de caso ao nível fonológico, por ter sido a queixa principal da família e por ser o sintoma mais evidente presente na fala do B.

Torna-se necessário que haja um número cada vez maior de pesquisas nessa área, para que se possa responder a várias perguntas em relação às desordens da comunicação, especificamente, os desvios da fala.

Tentou-se nesse estudo contribuir com alguns subsídios para aumentar os conhecimentos sobre a aquisição fonológica do português. Sendo essa pesquisa um trabalho individual, não foge às falhas e lacunas naturais. Esperamos que outras pesquisas venham se somar, complementando os resultados aqui expostos.

8 REFERÊNCIAS

BOSO, I.M. **Entre passado e futuro: bilingüismo em uma comunidade trentino-brasileira.** 1991. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Catarina.

COIMBRA, M. **Aquisição fonológica do português em uma criança bilíngüe: estudo de caso.** Porto Alegre: PUCRS/BCE, 1993. Dissertação (mestrado em Letras), Área de Concentração em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DICIONÁRIO de Especialidades Farmacêuticas. DEF 2001. **Jornal Brasileiro de Medicina.** São Paulo: Editora de Publicação Científica Ltda (EPUC).

DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Trad. Dayse Batista; 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELLIOT, A.J. **A linguagem da criança.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRA, L. P. **Temas de fonoaudiologia.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 1985.

FLETCHER, P.; MACNHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança.** Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HODSON, B. **Assessment of phonological processes spanish.** San Diego: Los amigos, 1986.

ISSLER, S. **Articulação e linguagem: avaliação e diagnóstico fonoaudiológico.** 3 ed. São Paulo: Lovise, 1996.

ISTRE, G.L. **Fonologia Transformacional e Natural: Uma introdução crítica.** Ensaios de linguística da UFSC. Núcleos de Estudos Linguísticos. Florianópolis, 1983.

LAMPRECHT, R. R. **Os processos nos desvios fonológicos evolutivos: estudo sobre quatro crianças.** Porto Alegre, ago. 1986. (Dissertação Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

_____. **Perfil da aquisição normal da fonologia do português: descrição longitudinal de 12 crianças.** 2:9 a 5:5. 1990.

PUC/RS. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

LEBRUN, I.; PARADIS, M. **Early Bilingualism and child development** Lisse: Swets & Luithlingue. 1984. 13 editid.

LOWE, R.J. **Fonologia, avaliação e intervenção: aplicações na patologia da fala.** Trad. Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LYONS, J. **Linguagem e lingüística uma introdução.** Trad. Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAIA, E.M. **No reino da fala a linguagem e seus sons.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.

MENYUK, P. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem.** Trad. Geraldina P. Witter & Leonor Scliar-Cabral. São Paulo: Pioneira, 1975.

MILLER, G.A. (org). **Linguagem, psicologia e comunicação.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

MOTA, H.B. **Uma abordagem terapêutica baseada nos processos fonológicos no tratamento de crianças com desvios fonológicos.** Porto Alegre: junho de 1990. PUC/RS. Dissertação (mestrado) Curso de Pós-graduação em Lingüística e Letras. Área de Comunicação: lingüística aplicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SANTOS, S. S. **O desenvolvimento fonológico: estudo longitudinal sobre quatro crianças.** Porto Alegre, 1990. (Dissertação de mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à lingüística.** 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1982.

_____ **Guia prático para o educador 2001.** Florianópolis (Apostila).

STAMPE, D. **The acquisition of phonetic representation.** PCLS-Fifth Regional Meeting, 1969.

STOEL-GAMMON, C. & DUNN, C. **Normal and disordered phonology in children.** Austin, Pro-ed., 1985.

TEIXEIRA, E. **The Acquisition of phonology in cases of phonological disability in Portuguese-speaking subjects.** (Tese de doutorado). University of London. 1985.

TITONE, R. **Psicolinguística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas.** Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Summus, 1983.

YAVAS, M. S. (org) **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, Carmem, L. M. & LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança – reeducação e terapia.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

9 ANEXOS

ANEXO A

COLETA DE DADOS DO B.

A = aplicadora do teste
B = a criança testada
34 minutos de gravação

A - Alô, alô testando... um, dois, três... um, dois, três.

Eu quero que tu fale pra mim, vai ficar gravando o que a gente esta falando tá, tudo o que tem aqui nessa sala, vamos começar por onde? E olha que está bagunçada essa sala.

Vamos começar? *O que tem aqui - e onde?*
pelo tapete? E o que tem em cima do tapete?
Vamos lá, capricha

B - Mesa.

A - O que mais, vai falando tudo o que tu sabe.

B - Jornal, flor, lápis, lápis, lápis.

A - Quantos lápis tem?

B - Dineio, dineio, moeda, tesoia, *sofá*, gada-chuva, som, armariu, porta, um desenho que ninguém vê.

A - Quê?

B - Um desenho que tá aqui, quadro, tv é baixo da telesão, armariu i um matelo, branquedos, a avião, bola, casa, dadu, dadu, palhaçu, cd, livru, gatu.

A - Aqui.

B - Já falei. *Árvole, árvole, igreja, janela.* *o desenho?*

A - Viu tudo, então vamos começar a pintar? O que tu vai pintar primeiro?

Pode deixar, não, pode deixar.

A gente vai ficar falando e vai ficar gravando, pode escolher.

Hum... começar pelo palhaço (já está pintando o palhaço).

B - Pa que issu daí?

A - Aqui é onde eu vou marcar as palavrinhas que a gente falou, todas as palavrinhas.

B - Terça-feira eu vou viajá lá pelo lugá também.

A - Pra onde?

B - Amélica, Itália, *Rio de Janeiro*, *Foiapolis*.

A - Nossa! Mas e tu vai viajar com quem?

B - Meu pai.

A - Sério?

B - Hum.

A - Teu pai está morando lá em Itajaí?

B - Não.

A - Onde ele está morando?

B - Balneaiu.

A - Ah! Balneário, e ele mora numa casa ou num apartamento?

B - Apartamentu. Sabia que ele tem cama elástica dentu do apartamentu?

A - O que que ele tem?

B - Cama elástica.

A - Cama elástica! É grande ou pequena?

B - Grandi.

A - Gente que delícia!

- B - A poque tem duas sala lá, tem dois, tem dez quartu, tem três banheiro.
- A - É uma mansão então?
- B - Ham, ham.
- A - Que apartamento grande!
- B - Tem até galagem dentu da casa.
- A - Garagem também?
- B - Hum, hum.
- A - Ai que chique, e você esta gostando de morar aqui?
- B - Não.
- A - Não está gostando, porque?
- B - Poque não.
- A - Mais aqui é tão gostoso também, tem praia, tem a beira mar...
- B - Aí então, a ali na caia branca (segundo a mãe eles moravam numa casa branca c/ piscina em Itajai).
- A - Prefere lá na casa do teu pai? O que é isso aqui, que está em cima da televisão?
- B - Antena.
- A - Antena, isso aí?
- B - Ai, tô cansadu.
- A - Já está cansado?
- Eu vou te ajudar a pintar depois. Essas coisinhas que tem aqui o que tu acha que é?
- B - Dineiu.
- A - É, e aquelas bolinhas que tem do lado do dinheiro?
- B - Moeda.
- A - Moeda, mais eu acho que não é moeda não, acho que é aquilo que a gente tem na roupa assim...
- B - Não.
- A - Não é um botão?
- Que gato feio né? Que gato mais vira lata. Como é que você chama, é armário isso aqui?
- B - Não.
- A - Como é que é o nome?
- B - Estânti.
- A - Ó! Eu vou te ajudar a pintar, o que eu pinto primeiro? Quer que eu te ajude ou não?
- B - Hum, hum!
- A - Tu escolhe, fala que eu pinto, você que manda, mais tem que ser pertinho aqui de mim né?
- B - Mais eu não sei poquê.
- A - Fala qualquer coisa que eu pinto.
- Ah! não falou isso aqui.
- B - É!
- A - Como é que é o nome?
- B - Issu daí é, issu daí eu não falei poque eu não sei o que que é.
- A - Tu não sabe? Tu não estudou na escola ainda isso daí?
- B - Eu já estudei, mais eu não sei, não me lembro mais.
- A - Planeta terra, é um mapa, globo terrestre.
- B - Eu tenho um que solta ai gente vai...

A - Ah! Chuta com se fosse bola né?
B - É o o meu souta e faço assim com a cabeça.
A - Posso então pintar o globo, pode? Então eu vou pintar, vou pintar o mar de azul.
E como é o nome do teu colégio?
B - Imaculada.
A - E lá, tu estudava no Fayal né?
B - Hum, hum.
A - E o teu colégio é grande?
B - É... E na casa do meu pai tem piscina.
A - Hum!
B - De água e tem outra piscina que tem...
A - Duas piscinas?
B - Uma funda e outra rasa, mais eu vou na funda.
A - Uma para criança e outra para adulto?
B - Mais eu vou de adulto bem fundu.
A - Mais tu sabe nadar?
B - Sei.
A - Bem, bem? Mais me conta a história da Sofia, o que aconteceu, tu jogou o lápis e acertou a Sofia?
B - Ônti à noite, sete hoas.
A - E aí, rasgou a orelha dela?
B - Não, só sangou aqui.
A - Hum... ai levou pro hospital?
B - É mais ninguém médico.
A - Ninguém medicou?
B - Hum, hum.
A - Nossa!
B - Mais tem uma coisa.
A - Posso pintar aqui a terra?
B - Mais tem uma coisa.
A - Hum?
B - Eu sabia, pegue os remédios e bota e eu peguei e botei nela.
A - Ah! Tu sabia? Que bom. Já pode ser médico ne? O que tu quer ser quando crescer, já pensou?
B - Piloto de avião.
A - Ah, é mesmo, tu já tinha me falado que queria ser piloto de avião, tem que estudar muito, muito, muito.
B - É já tenho tamém a mala do avião.
A - Já tem a mala, aquela que vai puxando assim?
B - É.
A - Oh, viu que bonito que ficou?
B - Um dia quandu eu fui viaja com o meu pai andei de avião, eu viajei aqui (trouxe um folheto de propaganda).
A - Ah! Tu já andou de avião?
B - Já, tinha que anda de avião.
A - Mundo de atrações e lazer.
B - Aqui tamém ó.
A - Nossa!
B - Ó eu eu fui sabe aonde?

A - Me explica.
B - Eu e o meu pai fumo, eu fui aqui e meu pai fumu aqui, eu ele fumo aqui, e ele fumu aqui e ele se jogô naqui.
A - Nossa, que grande, como é que vocês fazem pra andar ai dentro?
B - E aqui e aqui é bar, mas as cadelas são na água.
A - Dentro d'água?
B - E fui aqui, fui aqui.
A - E faz muito tempo isso?
B - Não. Fui aqui, fui e aí pegou um carrinho poque não tinha carro pa vendê, mais não precisava pagá ali, só precisava paga com carton, com carton que eles delam.
A - Ah! Você pega um cartão e vai dando aquele cartão
B - É, até preenche.
A - Como é o nome deste lugar?
B - Aqui.
A - Hot park um mundo de atrações e lazer espera por você.
B - Aqui.
A - Tem preço?
B - Miu e quinhentus reais.
A - Meu Deus, é caro ne? Informações aqui.
B - E aqui ó, a gente fomu nessa piscina mais a água tinha um pobema, mas sabe porque, porque elas já vinham bolha assim ó, porque quandu cai a chuva a bolha ficava bem quente, água bem quente se a gente botava o dedo ia fogo.
A - Risos...
B - É seio, é seio.
A - Era água quente, muito quente.
B - Hum, hum. Deixa eu ver direitinho aqui.
A - Um dia quando eu tiver dinheiro eu vou.
B - Mais é muito caio, muito, cem quinhentus reais. Ai aqui ó...
A - Tu sabe onde é que fica?
B - Sei.
A - O nome.
B - Ih... Vai demoiar dez meses pa ti chegá lá.
A - Ah, demora bastante, mais tu foi de avião e ai foi rápido.
B - Não.
A - Não é rápido de avião?
B - Não, porque aí o avião palava no outo e só que desce no outo avião, palava no outo, tinha que descê no outo avião, palava no outo, tinha que descê no outo avião e aí cheguei.
A - E a Sofia foi junto?
B - Sozinhu.
A - Sozinho, e a Sofia não fica com ciúme?
B - (Balançou a cabeça dizendo que não)
A - Quantos anos tem a Sofia?
B - Cíncu.
A - Ela também é novinha ?
Tem que deixar o filho mais velho ir? E tu já fez aniversário?
B - Já, foi na berru d'água. Ai aqui ó, tá tudo escrito ai, tu pocuia o cadê, pocuia... o treze, aqui o treze, cadê? Esse é o o dez.

A - Já achei, tá aqui.
B - É, o aqui, aí
A - Ó, tu guarda quando eu tiver dinheiro eu venho te procurar pra você me emprestar isso aí, aí eu vou querer ir lá também. E tu ficou quantos dias lá?
B - Vinte.
A - Vinte dias, tudo isso?
Ah! Ganhei um, obrigado, vou guardar, vou querer ir mesmo.
B - Ó aqui tá tudo branco.
A - Quando eu for rica e tiver dinheiro.
B - Meu pai é rico, qué dizê, em vez de sê rico ele é milionáiu.
A - Ele é milionário. Que bom ter um pai milionário.
Aí, e a capa do disco, tu já viu um disco desse?
B - Já.
A - Já viu. Vai ficar gravando, deixa gravando, depois a gente vai escutar tudinho. Agora tu vai me dizer o que eu vou pintar. Eu pinto desse lado, e tu pinta desse lado.
B - Isso aqui, tudu, pela aí.
A - Você tem que falar, dá a ordem.
B - Calma aí.
A - Tu dá ordem.
B - Tô vendu esse riscu aqui tudo, e teu, pela aí.
A - Tá, e como é o nome disso aqui que tem do lado do tapete.
B - Chão.
A - O chão, mais e essas coisas que tem aqui.
B - Não sei.
A - Não sabe?
B - Pelu.
A - Pelinho... então vamos fazer.
B - Ó teu ladu, ó o meu.
A - Então está bom, vamos lá só que, tu vai pintar primeiro, você que falou o que tu vai pintar?
B - Issu.
A - Fala o nome.
B - Sofá, ne.
A - E eu vou pintar a televisão, vou fazer uma televisão bem moderna.
B - Fez esse.
A - Mais tu tem certeza que o teu pai é milionário? Tem? Porque ele tem muito dinheiro?
B - Tem, porque ele tem muito muito dineio, qué dizê, não parece milionário mais, mais ele não, em vez dele gasta ele não gasta.
A - Ah! É aquele que guarda todo dinheiro.
B - Ai, ham, ham, aí tem uma coisa, istoio o crofe dele de tantu dineio.
A - Ah, eu queria tá lá pra juntar esse dinheiro tôdo, tu sabe...
B - Conhece restauante (I) em Camboiú?
A - Conheço.
B - É do meu pai.
A - E ele tinha um restaurante lá em Itajaí também, não tinha?
B - É, é do meu pai, tudus os restauante (I) é tudu do meu pai.
A - E ele tem só ali, ou tem outro lugar também?

B – Não, tem Itajaí, Balneio Cambuí e...
A – Aqui tem, Florianópolis?
B – Não, depois de Foianópolis.
A – Tem aqui?
B – Não, depois de Foianópolis.
A – Ah, tem um depois de Florianópolis.
B – Não, é, tem lugá lá longi.
A – Ah, ali naquele lugar?
B – Não. É, ali tem um.
A – (I) também, meu Deus!
B – Paiece que fuio.
A – Deve ter sidô cupim.
B – Que, acho que todos vêm assim.
A – Deixa eu ver, não ó, esse aqui não tem, o laranja não tem, vamos lá caprichar, tudo o que tu pintar vai ter que dizer o nome, eu vou pintar a televisão e a antena.
B – Queio vê o que já pegô agoa.
A – Que cor que eu pinto a porta, me ajuda. Ah...acho que eu vou pintar com esse roxo aqui, to com vontade de pintar com esse roxo. Essa é a minha parte?
B – Essa aqui, esse aqui, esse aqui.
A – Hum! ta bonito.
B – E oto aqui.
A – Vamos caprichar, sério, será que eu pinto de verde a porta, vai ficar bem colorido. Não pode borrar.
B – Eu áchu que tá paiece túdu errádu.
A – Não é porque ta fraquinho, to pintando devagar.
B – Eu acho que eu fáçu mais frácu.
A – Que cor que tu vai pintou o sofá?
B – Prêtu pelo aí.
A – O que tem ali, porque que tu sabe que isto aqui é uma igreja?
B – Poque cuz.
A – Hum, mas tu sabe que tem igreja que não tem cruz, e como é que a gente sabe que é igreja.
B – Sabêndu.
A – Porque vê o povo rezando?
Deu? Parece preto.
B – Dexa tentá como é que sê, vamu vê se fáçu.
A – Faz bem assim.
B – Fáçu mais frácu.
A – (Risos...) mais fraquinho, e ai, agora tu vai amanhã lá pro teu pai então? Vai ficar lá, sexta, sábado e domingo?
B – Agóia eu vou pintá som.
A – Hum, e ai tu volta quando do teu pai.
B – Ei, quinta.
A – Quinta-feira? Da semana que vem? E tu vai perder aula?
B – Num tem aula.
A – Ah, pelo feriado. Ficou bonito, de verde. Nós vamos fazer um concurso, quem pinta mais bonito, pode ser? A tua metade e a minha metade.

B - Mais a tua é mais grande.

A - É, mais tu que fez errado, dividiu, eu acho que tinha que ser da porta assim?

B - Assim ó.

A - Deixa eu só terminar de pintar esse ladinho.

B - Pela aí, eu acho que tu cêrrace ó.

A - Eu errei ? Eu não pinteí da outra cor, eu quis pintar de verde.

B - **Ai, tô cansadu.**

A - Não, não mexe! Não mexe, deixa assim. Então vamos fazer o outro e depois pinta isso aqui, tá bom? Só faltou dizer o nome disso daqui.

B - Eu já falei.

A - O que tu falou.

B - Planta.

A - Ham, então vamos fazer assim ó, pra gente acabar, pode deixar, esse nós vamos por aqui, nós vamos fazer este.

B - Num tem outo aí?

A - Tu vai falar bem bonito e bem rapidinho tudo o que tem aqui nesse, nesse lugar aqui, começar por onde? Por aqui?

B - Ham, ham.

A - Bem alto e bem bonito pra aparecer aqui na gravação.

B - Grama, cárru.

A - E o que é isso aqui do carro, pra saber...

B - Placa.

A - Tu sabe a placa do carro do teu pai?

B - Luz.

A - Que carro o teu pai tem?

B - Brasília.

A - Brasília?

B - Hum, hum.

B - Roda, roda, bici, home, trem, bagagem, bagagem, meninas.

A - O que eles estão fazendo, esses meninos aí?

B - Brincându, bárcu, navegându.

A - E isso aqui que tem aqui no barco tu sabe pra que serve?

B - Sei pó bárcu não ir mais.

A - Isso! E como é o nome?

B - Âncoia.

A - Isso.

B - Sol, nuvem, nuvem, nuvem, nuvem, nuvem, nuvem.

A - E isso aqui que sai do trem?

B - Ah... É como que é, fumaça, fumaça, fumaça, fumaça, fumaça.

A - (Risos...) E esse homem?

B - Ele tá nadându, água, madelas.

A - E isso aqui por onde o trem passa por cima, como é que é o nome?

B - Não sei.

A - Não sabe? É a linha do trem.

B - O quê?

A - Linha do trem, por onde ele só vai, no trilho, assim andando nesse trilho, o trem ele não, anda, ele só anda aqui em cima. E isso aqui é um carro?

B - Caminhãu, qué dizê, trator.

A - Isso, e quem é que ta dirigindo?
B - O hõmi.
A - E como é que chama quem dirige, tu sabe?
B - O senhor.
A - Ah!
B - As planta.
A - Isso aqui?
B - Árvole, árvole.
A - Como?
B - Árvole, árvole.
B - Cano de descarga.
A - Isso aqui o que é? Onde o carro tá andando?
B - Pista, não rua, deu.
A - Hum... Fizemos tudo mesmo, não esquecemos nada?
B - Arreia.
A - Como, ah! É mas essas coisinhas que vem grudadas no trem.
B - É não sei.
A - Não sabe. É o vagão, é o vagão do trem.
B - Tá, agóia vâmu ver aqui.
A - Agora vamos ver o outro?
B - Tá vô só ficá falându, não vô ficá pintându.
A - Então ta, depois tu vai pintar tudo, porque eu vou te dar o lápis de cor, então começa, bem bonitinho, tudo.
B - Dinossaulo, árvole, cachorro, pedra, planta, liãu, cobra, pelaí, vou fal pertu dela, aí ela tem mêdu (foi falar cobra perto da empregada).
A - Ela tem medo de cobra?
B - Deu já falei.
A - Tu não falou.
B - Passaínhu.
A - Quantos passarinhos tem?
B - Dois, leão.
A - Isso aqui?
B - Flor.
A - Hum, o que o peixe ta fazendo?
B - Nadându.
A - Esse aqui, tu não falou.
B - Já.
A - Como é que tu falou?
B - Leão.
A - Leão?
B - Tigre.
A - Como?
B - Tigre.
A - Quando tem um monte de árvores como é que a gente chama?
B - Ávoles.
A - Árvores, é assim, onde é que mora o Tarzan?
B - Na África.
A - Na África e na África tem o que?
B - Dinossaulo.
A - (Risos...) Floresta.

B - Agóia vou vê tudo túdu que eu falei.
A - Deixa eu ver, tem que ver o que mais pra gente terminar, só me responde o que é isso, aqui do dragão?
B - Dino é...
A - Isso aqui?
B - Não sei...rábu.
A - É o rabo.
A - E o que esse bicho come?
B - Cáрни.
A - Carne, hum e o que o cachorro faz?
B - Caça.
A - Caça e ele faz um barulho?
B - Au.
A - (Risos...) e tu falou cachorro? Eu não ouvi tu falando cachorro.
B - Hum, hum.
A - E esse aqui, como é que é o nome, tu falou?
B - Que não sei.
A - Parece um cavalo, não parece?
B - Não é.
A - É um cavalo com listrinhas.
B - Gilafa, gilafa!
A - Girafa, então fala.
B - Zebra.
A - Isso, tu falou.
B - Falei.
A - Como é o nome?
B - Borboieta.
A - A cobra, a floresta, a pedra.
B - Tá, agóia vâmu ver túdu que eu falei.
A - Aqui, aperta aonde?
Aqui no rádio, como é que tu faz pra ligar, aperta onde?
B - Aqui.
A - Como é que se chama?
B - Botão.
A - Isso, como é que a gente faz pra pendurar o quadro na parede?
B - Prégu, prégu.
A - E pra não chover dentro da casa o que tem que ter em cima da casa?
B - Telhádu.
A - Isso, viu. O que o passarinho está fazendo?
B - Tão indu um pa lá e oto pa lá.
A - Mas eles estão nadando?
B - Não.
A - O que eles estão fazendo?
B - Vuându.
A - E .. , qual é o bicho pequenininho que tem aqui, o mais pequenininho?
B - (Não foi possível compreender o que foi dito).
A - Qual?
B - Aquele tamém é pequeno tamém.

A - Eu acho o peixe bem pequenininho, agora mostra o contrário de pequenininho?

B - Grândi, grândi, grândi, grândi, grândi.

A - E a cobra é grande também porque ela é comprida assim, mais ela é grande. Bem legal. Que cor é a árvore?

B - Tens manteiga de cacau?

A - Tenho, tenho batom também.

B - Ham, ham.

A - Porque tu usa batom?

B - Não, uso manteiga de cacau, que usá?

A - Não eu tenho ali depois eu uso. E que cores são as árvores? Que cor tu ia pintar, de roxo?

B - Não.

A - Que cor?

B - É...

A - Amarelo?

B - Não...vede.

A - Ah, tu sabe.

Eu vou arrumando ta? Achou? Se tiver difícil deixa...

Essa pasta é de quem?

B - Minha.

A - Tua pasta?

B - Hum, hum. Ó tem até lapizeira, ó!

A - Mentira, que é da tua mãe.

B - Não, é minha pó.

A - Porque essa pasta aí é pasta de mulher

B - Não

A - É sim, pasta de mulher é assim, e a pasta de homem carrega assim ó!

B - Ó.

A - Ai que bonito!

B - Isso aqui empestou pa mim.

A - Te emprestou, viu como era da tua mãe? Homem não usa pasta com alcinha. Que que está escrito aí na frente, deixa eu ver a pasta dela na frente. O nome

B - Tatiana.

A - Ah! tá fazendo faculdade ne?

Tem durez aí será?

B - Tem. Qué jogá?

A - Baralho?

Ih mais nós temos que fechar a caixa primeiro trás aqui depois a gente joga, a gente joga até a tua mãe chegar. Tá me empresta um pouquinho.

B - Isso aqui não é meu ne é da minha irmã.

A - Hum, mais é cheiroso.

B - Queio vê.

A - Ó, é bom porque não racha ne a boca, homem pode passar também.

Ai, me mostra as fotos. Quem é esse aqui de vermelho?

B - Não pela aí vem ver essa daqui ó vem co vi essa aqui ó (gritando lá do seu quarto)

A - Ah que foto!

B - Não bota a mão.
A - Ui, o que é isso? É massinha?
B - Não.
A - Ah, vem cá me mostra o que isso, deixa eu ver, mostra pra mim, tu que vai falar tudo. Ah, um camelo, ah tu tem que me contar quem é quem?
B - Tá (desligou o gravador).
A - Senão estraga, depois eu tenho que copiar tudo. Quem é esse aqui?
B - Meu tiu.
A - É irmão da tua mãe ou do teu pai?
B - Essa daí a piscina do meu pai.
A - É lá na casa do teu pai?
B - É.
A - Isso aqui é lá em Balneário, não é em Balneário?
B - Ai, aí não é mais em Balneaiu não.
A - Ah era lá na Itália?
B - Não.
A - Me conta direitinho e quem é esse que está de máscara?
B - Isso daí é na Bahia.
A - Tem dunas aqui ne?
B - Queio vê.
A - Aqui ó.
B - Ó esse aqui é o meu branquedo mais pefeído. Tá vêndu esse caia aqui ó?
A - Que legal!
B - Pela aí, esse aqui tamém é meu tiu.
A - É tua mãe? Aquilo ali.
B - Não, não ali é minha tia, meu tiu foi assim ó, ele tava esse aqui é o meu tiu foi assim vummm...
A - Escorrega?
B - Hum, hum.
A - Nossa! Do alto?
B - Hum, hum.
A - Quem é essa daqui?
B - Esse daqui é o violão meu.
A - Esse que foi teu o violão que quebrou?
E quem são esses dois?
B - Tem outro lá no meu pai, essa minha tia e meu tiu.
A - E essa é tua mãe?
B - Olha olha ali meu Oto.
A - Que legal e paga pra ir nisso daí?
B - Não, tá vendu não é nesse aqui não, nesse.
A - Essa de biquine quem é?
B - Minha tia já disse, aqui.
A - Ah, mais a tua mãe não ta nessa foto?
B - Não.
A - Que legal, e tu tava aí junto?
B - Não.
A - Tu era pequeno?
B - Não. Pala aí papapa.

A - É aí que tem o restaurante?

B - Não, ó pelai.

A - Ah, que massa.

B - Aqui o meu pai fez o meu tiu fez aí aí ele vai vai chegô aqui chega aqui ó.

A - Uh, que louco.

B - Depois foi sozinho essa coisinha pra ele já tá que ele paga aquele carrinhu que já ta aqui e vai até aqui deu cabo.

A - Puxa, agora eu quero que tu mostre pra mim B. esse aqui. Quem são estes daqui? Quem é o de vermelho?

B - Meu vô.

A - Pai da tua mãe ou pai do teu pai?

B - Pai da minha mãe.

A - E ele mora lá em Itajaí?

B - Não, olha aqui.

A - É tu aqui?

Não, Ai Benjamim vai cair, desce, vai virar a mesa, vai quebrar o dente, cuidado!!!

B - Ó lê isso aqui pra mim, tá na vó minha mãe nem me mostra isso aqui, agóia tá com colági de vê lê aqui essas cartinhas aqui pa mim.

A - Leio.

BB personal banco debitado conta Iraci, Tatiana mil reais, atenção será cobrado, pra que que é isso aqui?

B - Num sei lê que que ta.

A - Isso aqui ta dizendo que foi no natal, um presente dinheiro, já faz tempo.

B - É?

A - Tu não sabia?

B - Não, mais um dia espiei.

A - Ah, então nem mexe se tua mãe chegar ela vai ficar brava. Então vamos ver rápido, ah também ó...

B - Ah então tá têndu engana nós?

A - Quem, não é bilhete isso, é negócio de banco.

B - Que negóciu de bânco isso aqui não.

A - É.

B - Foi minha irmã que fez isso aqui ó.

A - Foi tua irmã? Tua irmã sabe escrever no computador? Mas, ela não é pequenininha?

B - É mais ela sabe.

A - Sabe ler também?

B - Não.

ANEXO B
TRANSCRIÇÃO FONÉTICA

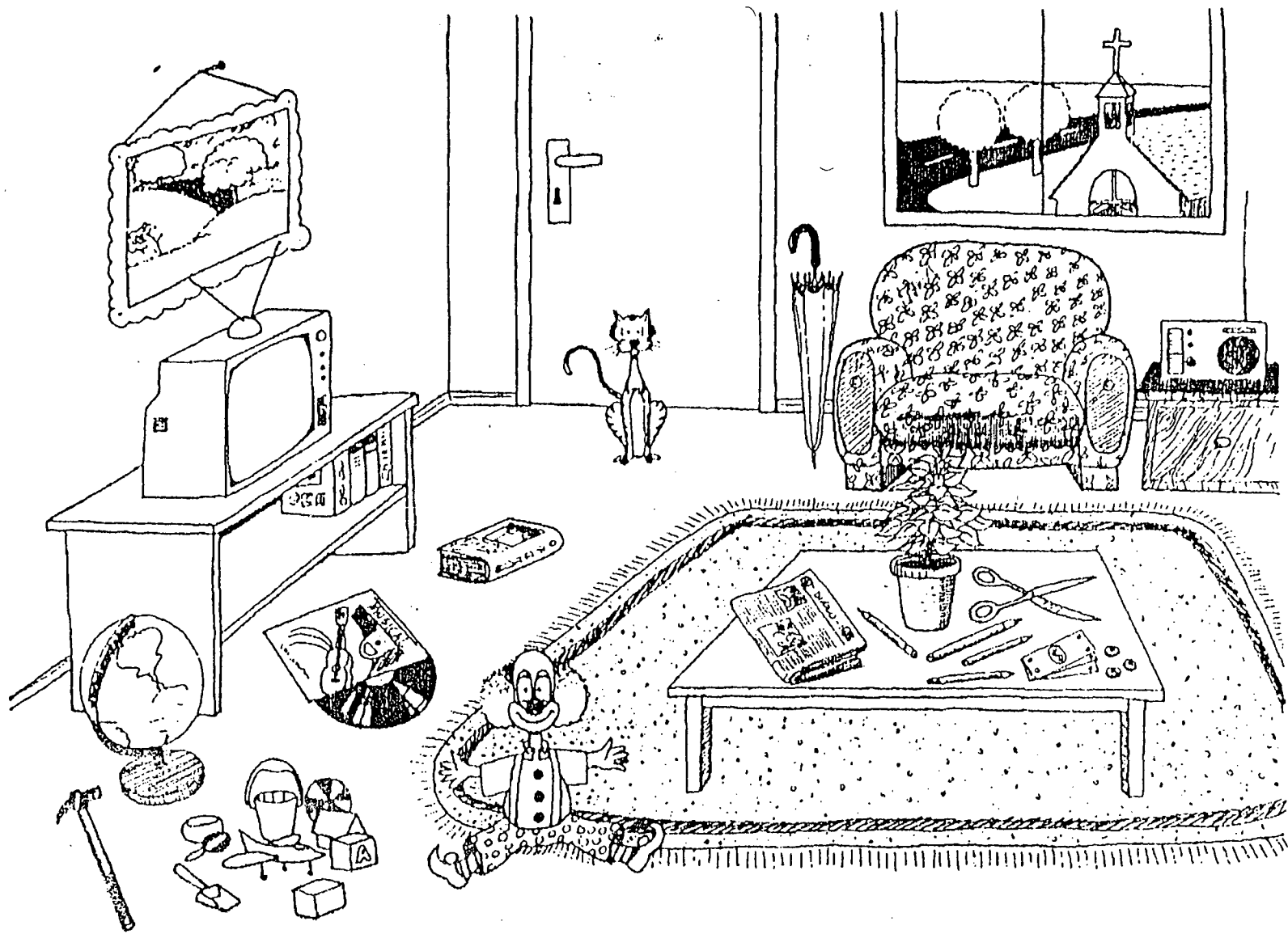
ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL

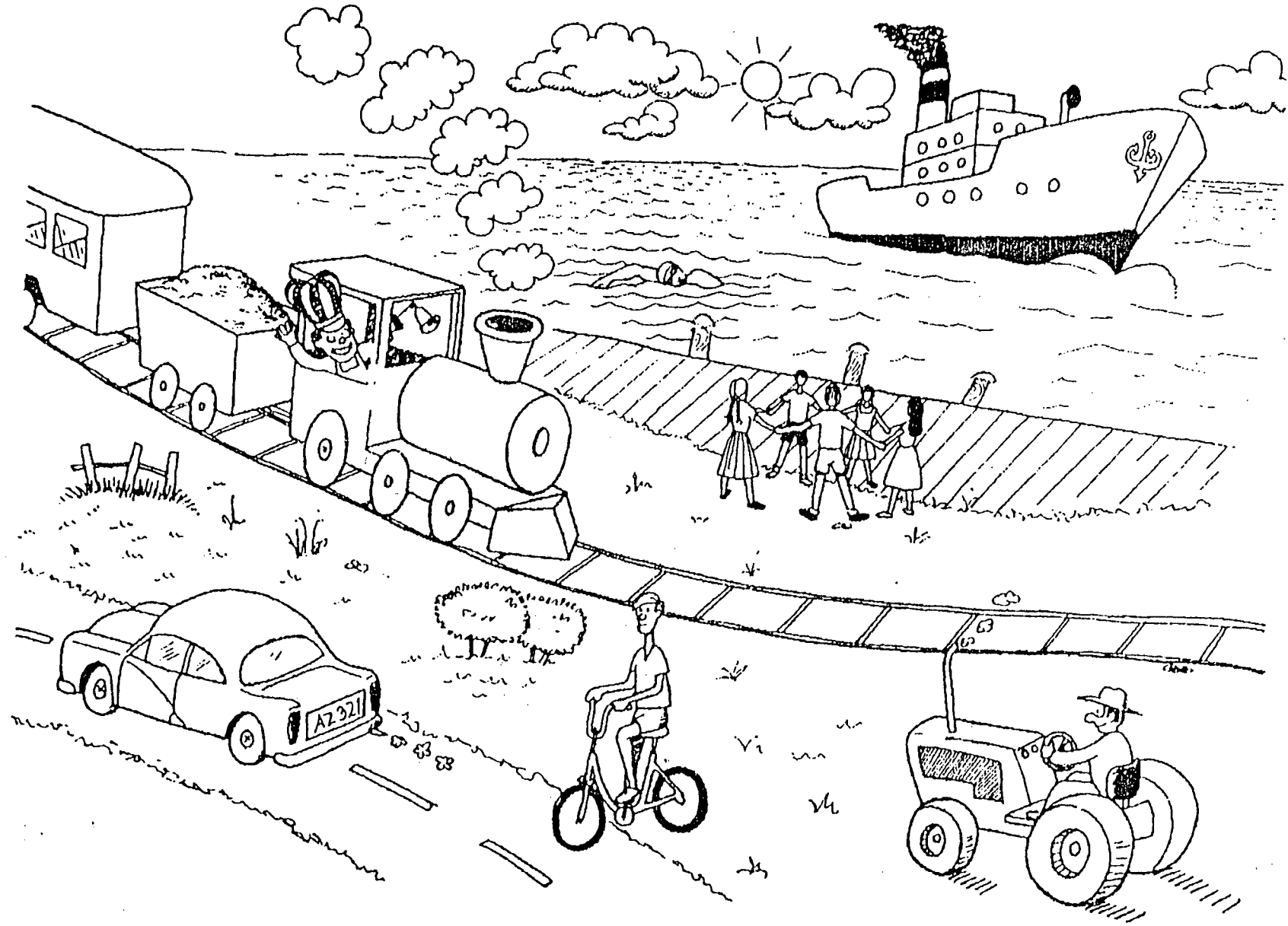
Dinheiro	[d ₃ i 'n e j u]
Tesoura	[t e 'z o j ə]
Guarda-chuva	['g a d ə 'ʃ u v ə]
Armário	[a x 'm a j u]
Televisão	[t e l e 'z ẽ w]
Martelo	[m a 't ɛ l u]
Brinquedos	[b ɾ ẽ 'k e d u s]
Árvores	['a x v o l e] [a ɾ v w i s]
Pra	[p a] - vocábulo átono - [p ɾ a]
Feira	['f e j ə]
América	[a 'm ɛ l i k ə]
Janeiro	[ʒ a 'n e j u]
Florianópolis	[f o j a 'n ɔ p o l i s] [f o j a 'n ɔ p i s]
Balneário	[b a w n e 'a j u]
Dentro	['d ẽ ⁿ t u]
Porque	[p o 'k e] [p o x 'k e]
Banheiro	[b ẽ ɲ e l u]
Garagem	[g a 'l a ʒ ẽ j]
Piscina	[p i 's i n ə]
Outra	['o w t ə]
Ontem	['õ t ʃ i]
Horas	['ɔ ɐ s]
Sangrou	[s ẽ 'g o w]
Também	[t a 'm ẽ j]
Cadeiras	[k a 'd e l a s]
Cartão	[k a x 't õ]
Deram	['d ɛ l ẽ w]
Problema	[p o 'b e m ə]
Sério	['s ɛ j u]
Caro	['k a j u]
Demorar	[d e m o j 'l a x]
Parava	[p a 'l a v ə]
Outro	['o t u] ['o w t u]
Procura	[p o 'k u j ə]
Milionário	[m i l i o 'n a j u] [m i o 'n a j u]
Espera	['p ɛ l ə]
Estourou	[i s t o 'j o]
Cofre	['k r o f i]
Camboriú	[k ã b o 'j u]
Todos	['t u d u s]

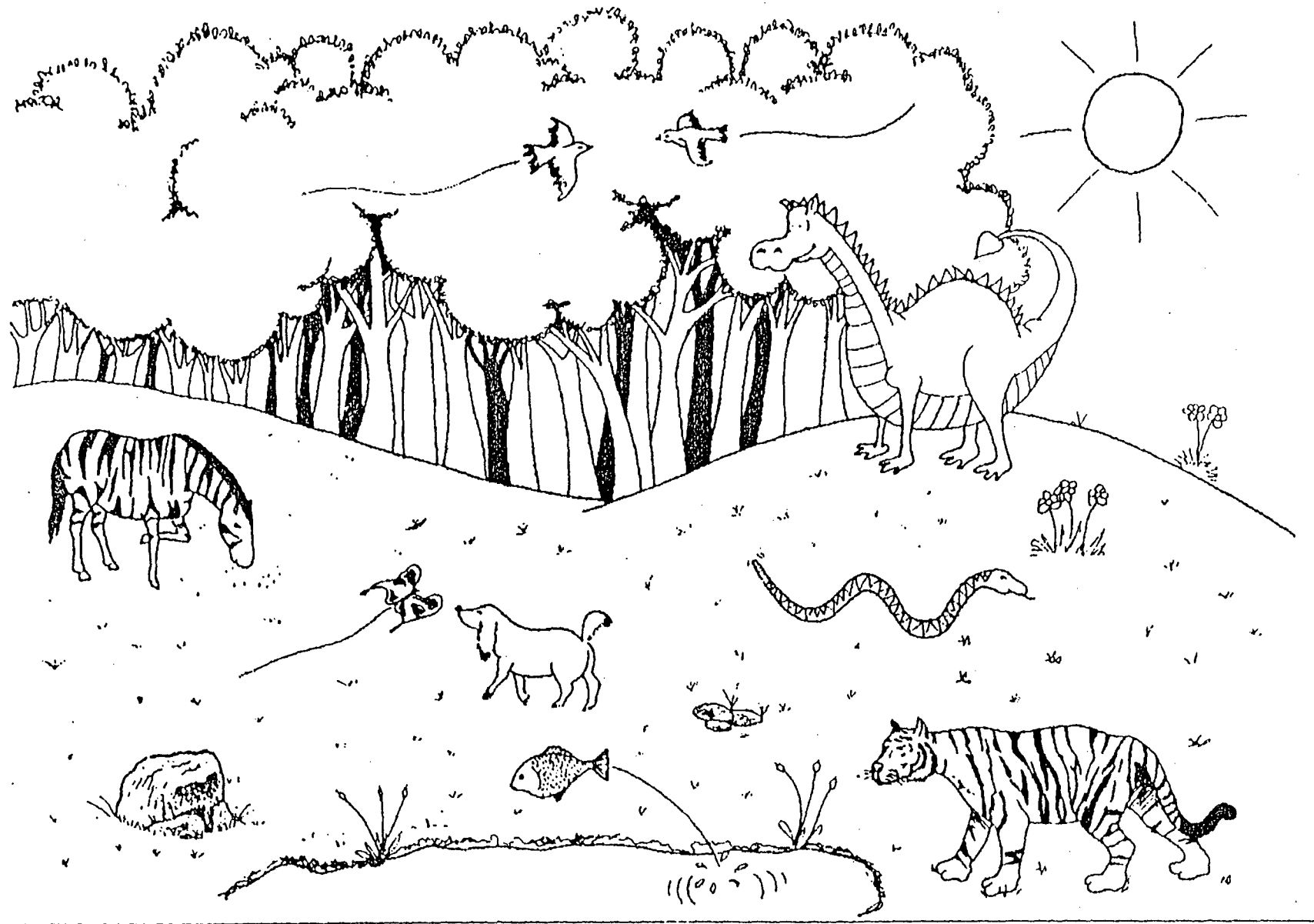
Parece	[pa'jɛsi] [pa'lɛsi]
Furo	[fu'jo]
Quero	[kɛju]
Agora	[a'gɔɐ] [a'gɔjɐ]
Cruz	['kus]
Errasse	[se'xasi]
Bicicleta	['bisi]
Homem	['omi]
Âncora	[ã'koja]
Madeiras	[ma'delɐs]
Areia	[a'rejɐ]
Dinossauro	[dino'sawlu]
Passarinho	[pasa'ijɯ]
África	['afikɐ]
Borboleta	[boxbo'jetɐ]
Verde	['ved ₃ i]
Lapizeira	[lapi'zejɐ]
Emprestou	[ẽjpes'tow]
Cara	['kajɐ]
Coragem	[ko'laʒi]
Tentando	[ta'tẽ ⁿ du]
Restaurante	[xestaw'ãtʃi]

ANEXO C

CARTELAS TEMÁTICAS







ANEXO D

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Universidade Federal de Santa Catarina
Curso de pós-graduação em lingüística - Mestrado

Termo de autorização

De acordo, autorizo a mestranda Elaine Cristina Cardoso Pereira a utilizar o material coletado referente ao menor _____ na sua dissertação de mestrado.

Assinatura do responsável