



PAULA  
**FRASSINETTI**

MARÇO 2018

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

---

# **Avaliação e Intervenção da Fonologia em Contexto Escolar**

---

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

PARA A OBTENÇÃO DE

GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

DE

Ana Cláudia Lobato Cervantes

ORIENTAÇÃO

Prof. Doutora Rosa Maria de Lima



Dedico esta obra ao meu **PAI**, para quem a **FALA** era o motor da sua vida. Um comunicador nato, que nos deixou apenas com uma lágrima e sem uma única palavra...



## Resumo

**Objetivo:** As dificuldades a nível fonológica em crianças, no início da aquisição da leitura e da escrita, condiciona de forma significativa a aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma pretendemos verificar a eficácia de um programa de intervenção fonológica aplicado em contexto de sala de aula.

**Método:** Constitui-se dois grupos de 3 crianças cada um (Grupo A e grupo B) de duas turmas do primeiro ano do primeiro ciclo que foram avaliadas através da prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos e Avaliação espontânea de forma a efetuar-se a identificação das áreas fortes, emergentes e fracas. Com base nesta informação foi construído o programa de intervenção com atividades direcionadas para as áreas fracas e emergentes dos alunos do Grupo A. O programa foi aplicado durante três meses, ao grupo A, em contexto de sala de aula. À posteriori, foi efetuada nova avaliação para comparação dos resultados (pré e pós-teste), aos dois grupos (A e B).

**Resultados:** Com base nos resultados obtidos pudemos verificar que, para as condições do nosso estudo, existem diferenças no desempenho dos alunos nos dois períodos de avaliação, com um melhor desempenho na avaliação pós-teste e no grupo A que foi sujeito a Intervenção.

**Conclusão:** Estes resultados demonstram a importância de uma intervenção diferenciada e construída de acordo com as características dos alunos de forma a contribuir para a promoção do sucesso educativo.

**Palavras-chave:** Linguagem, Fonologia, Avaliação, Fala, Programa de Intervenção, Reeducação.



## **Abstract**

**Objective:** A phonological difficulty in children, at the beginning of the acquisition of reading and writing, brings consequences in the reading and writing learning process. This way we intend to verify the effectiveness of a phonological intervention program applied in the classroom context.

**Method:** Two groups of 3 children each (Group A and group B) were divided into two groups from the first grade children, which were evaluated through the Phonological Assessment Syllabic Formats and Spontaneous Assessment in order to identify strong, emergent and weak areas. Based on this information, the intervention program was built having activities directed to the students' weak and emerging areas of the students of Group A. The program was applied for three months to the group A, in a classroom context, and a new evaluation was carried out afterwards to compare the results (pre- and post-test), to the two groups (A and B).

**Results:** Based on the results obtained, we could verify that, within the conditions of our study, there are differences in the students' performance in the two evaluation periods, with a better performance in the post-test evaluation and in the group A that was subjected to Intervention.

**Conclusion:** These results show the importance of a differentiated intervention and built according to the characteristics of the students in order to contribute to the promotion of the educational success.

**Keywords:** Language, Phonology, Assessment, Speaks, Intervention Program, reeducation.



## Agradecimentos

A presente Dissertação de Mestrado, contou com vários apoios e incentivos, sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais eu estou eternamente agradecida contudo, não posso deixar de nomear algumas pessoas que transcenderam a minha gratidão.

### **OBRIGADA:**

À Professora Doutora Rosa Maria Lima pela sua constante orientação, disponibilidade, gentileza, incentivo e sugestões de grande valia para toda a minha vida.

Ao meu marido que sempre teve uma palavra de encorajamento quando eu desanimava.

Aos meus filhos que, apesar da sua tenra idade, alguns deles, não questionaram nunca a(s) ausência(s) da mãe.

À minha Mãe e à minha Sogra que preencheram as minhas ausências no apoio aos meus filhos.

Às minhas colegas de mestrado, que tiveram um papel muito importante neste meu percurso.

Às crianças que participaram neste estudo, sem as quais o presente projeto não seria possível.

*“A gratidão é o único tesouro dos humildes.”*  
William Shakespeare



## ÍNDICE

Introdução .....	18
Parte I- Enquadramento Teórico .....	23
Capítulo 1- Linguagem e comunicação: domínio universal .....	24
1.1. Teorias explicativas sobre a aquisição da linguagem .....	27
1.1.2. A perspetiva behaviorista .....	27
1.1.3. Abordagem ao Inatismo linguístico.....	28
1.1.4. Cognitivismo e aprendizagem linguística.....	29
Capítulo 2- Linguagem Verbal: Aspectos Socio linguísticos e anatomia funcional da produção de fala. ....	31
2.1. Especificidade anatómica para a articulação dos sons da fala .....	34
2.2. Particularidades articulatórias do Português Europeu .....	36
Capítulo 3- Aspectos neurolinguísticos relacionados com a produção e compreensão da linguagem humana. ....	40
3.1. Audição e Linguagem .....	45
Capítulo 4- Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Dimensões do sistema Linguístico .....	50
4.1. A fonética e Fonologia no contexto das aprendizagens linguísticas iniciais .....	51
4.2. Aquisição linguística: processo no tempo .....	55
4.3. Apropriação linguística inicial e simplificações da complexidade .....	60
4.4. Consciência fonológica .....	65
Capítulo 5- Atraso de linguagem: uma categoria global.....	67
5.1. Atraso de linguagem e acesso à linguagem produtiva.....	69
5.1.1. Alterações de tipo fonético-articulatório.....	69
5.1.2. Alterações fonético-fonológicas .....	70
5.2. Indicadores de atraso na linguagem .....	72



Capítulo 6- Avaliação e Diagnóstico de crianças com Perturbações de Linguagem Oral .....	75
Capítulo 7- Intervenção em linguagem oral: pressupostos globais para a aprendizagem da fonética e fonologia .....	77
Parte II- Estudo Empírico .....	82
Capítulo 1- Metodologia .....	83
Implementação de um programa de intervenção em fonética e fonologia .....	84
Definição do objecto de estudo: Objetivos gerais do estudo e pergunta de partida .....	86
Objetivos específicos .....	86
Formulação de hipóteses.....	87
Amostra .....	89
Instrumentos de recolha de dados.....	90
Procedimentos.....	91
Capítulo 2- Apresentação e Análise dos Resultados .....	94
Dados obtidos na Prova P.A.F.F.S. ....	95
Resultados da avaliação do grupo A (experimental), antes da intervenção – mês de janeiro. ....	96
Resultados da avaliação do grupo B (controle) – mês de janeiro.....	106
Plano de Intervenção .....	110
Resultados da avaliação do grupo A (experimental), após intervenção. (maio) .....	129
Desvios dominantes. Comparando o Antes e o Depois da Intervenção, no grupo experimental (grupo A). ....	136
Resultados da avaliação do grupo B (Controle), após intervenção do grupo A (maio).....	137
Visualização dos resultados obtidos em janeiro e maio para os grupos A (experimental:1;2;3) e B (Controlo:4;5;6).....	143
Capítulo 3- Discussão e conclusão dos resultados obtidos .....	147



Conclusões Finais.....	152
BIBLIOGRAFIA .....	156
Anexos .....	162



## Índice de Figuras

Figura 1- Aparelho Fonador. ....	34
Figura 2- Mecanismo de fonação: Dauçãovsaddução .....	35
Figura 3- Ressonadores do aparelho vocal. ....	36
Figura 4- Trato vocal: pontos de articulação.....	38
Figura 5- Configuração nasal e oral. ....	39
Figura 6- Área de Broca e Werniche. ....	42
Figura 7- Sistema auditivo Periférico.....	46
Figura 8- Ouvido .....	47
Figura 9- Ouvido interno.....	48



# Índice de Imagens

(Utilizadas nos materiais em anexo)

## Anexo 1-

**Praxias:** [www.google.pt/search?rlz=1C2GGRV\\_enPT752PT752&biw=1015&bih=475&tbm=isch&sa=1&ei=6pC2WtisHcH7UNubs\\_gN&q=praxias+minions&oq=praxias+minions&gs\\_l=psy-ab.3..0i30k1I2.15662.17438.0.17697.8.4.0.4.4.0.158.474.1j3.4.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.8.548...0i19k1j0i30i19k1j0i8i30k1.0.0ARg9VGWvAk](http://www.google.pt/search?rlz=1C2GGRV_enPT752PT752&biw=1015&bih=475&tbm=isch&sa=1&ei=6pC2WtisHcH7UNubs_gN&q=praxias+minions&oq=praxias+minions&gs_l=psy-ab.3..0i30k1I2.15662.17438.0.17697.8.4.0.4.4.0.158.474.1j3.4.0....0...1c.1.64.psy-ab..0.8.548...0i19k1j0i30i19k1j0i8i30k1.0.0ARg9VGWvAk)

[www.asociacionalanda.org/pdf/Praxias\\_minions.pdf](http://www.asociacionalanda.org/pdf/Praxias_minions.pdf)

**Anexo3:** Tabuleiro: [http://1.bp.blogspot.com/\\_eH1oZNzZ9SQ/SWobR\\_UZIBI/AAAAAAAAAcw/OxWYWRRWuAE/s400/OCA\\_PRAXIAS\\_Eugenia+Romero-00001.jpg](http://1.bp.blogspot.com/_eH1oZNzZ9SQ/SWobR_UZIBI/AAAAAAAAAcw/OxWYWRRWuAE/s400/OCA_PRAXIAS_Eugenia+Romero-00001.jpg)

**Anexo5:** Dados: <https://i.pinimg.com/originals/50/b0/6e/50b06e822b7b26c5c4ec89677cad1aed.jpg>

**Anexo 15 e 16:** Imagem digitalizada do livro “Ouvir, dizer e escrever” de Joana Rombert e outros” a título de exemplo

## Anexo 18:

Árvore: [http://img1.colorirgratis.com/%C3%81rvore-simples\\_4bed7b33e62ff-p.gif](http://img1.colorirgratis.com/%C3%81rvore-simples_4bed7b33e62ff-p.gif)

Almofada: [https://i.ytimg.com/vi/Km\\_jrpHA72s/maxresdefault.jpg](https://i.ytimg.com/vi/Km_jrpHA72s/maxresdefault.jpg)

Dragão: <http://cdn2.colorir.com/desenhos/pintar/dragao-a-fumegar-colorear.jpg>

Gelado: <http://desenhoparacolorir.net/wp-content/uploads/de-gelado-para-colorir-1-1-comida.jpg>

Crocodilo: <http://cdn5.colorir.com/desenhos/pintar/crocodilo-2.gif>

## Anexo 23:

Borboleta: <http://www.essaseoutras.com.br/wp-content/uploads/2011/06/borboleta-pintar.png>

Tartaruga: <http://www.tudodesenhos.com/uploads/images/9101/tartaruga-pequena.jpg>

Computador: <http://cdn3.colorir.com/desenhos/pintar/computador-2-1-colorear.jpg>

Bicicleta: <http://c.mlcdn.com.br/1500x1500/bicicleta-track-bikes-parati-aro-24-18-marchasfreio-v-brake-182353449.jpg>

Iogurte: [http://3.bp.blogspot.com/-1xRp2JpwJzc/UfP\\_q64sbl/AAAAAAAAEIA/s2xg4J9CTNo/s1600/iogurte-iogurte-natural-laticinio-1329502651132\\_415x500.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-1xRp2JpwJzc/UfP_q64sbl/AAAAAAAAEIA/s2xg4J9CTNo/s1600/iogurte-iogurte-natural-laticinio-1329502651132_415x500.jpg)

Planeta: [https://s-media-cache-](https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/a7/9c/05/a79c05a46735cdf2cb01cbd5e05c.jpg)

[ak0.pinimg.com/originals/a7/9c/05/a79c05a46735cdf2cb01cbd5e05c.jpg](https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/a7/9c/05/a79c05a46735cdf2cb01cbd5e05c.jpg)

## Anexo 28:

Ponto de interrogação: <http://www.maisopiniao.com/wp-content/uploads/perguntas.jpg>

Barba: <data:image/jpeg;base64,/9j/4AAQSkZJRgABAQAAQABAAD/>

Brincos: <http://3.bp.blogspot.com/-P-P4wpVeKxE/Tb7d-kscJOI/AAAAAAAAApl/C1YxZPebFxo/s1600/>

[heliana+lages.png](http://3.bp.blogspot.com/-P-P4wpVeKxE/Tb7d-kscJOI/AAAAAAAAApl/C1YxZPebFxo/s1600/)

Cobra: <http://tharoorassociates.com/wp-content/uploads/2016/08/cobra-013.jpg>

Caracol: <http://www.hotelroomsearch.net/im/hotels/gb/caracol-1.jpg>

Crocodilo: [http://www.tagmar2.com.br/images/criaturas/Crocodilo%20\(domnio%20p%C3%BAblico\).gif](http://www.tagmar2.com.br/images/criaturas/Crocodilo%20(domnio%20p%C3%BAblico).gif)

Dragão: <http://www.coxinhanerd.com.br/wp-content/uploads/2015/02/drag%C3%A3o-2.png>

Estrela: [http://4.fotos.web.sapo.io/i/o11111102/17996250\\_rJ0Bk.jpeg](http://4.fotos.web.sapo.io/i/o11111102/17996250_rJ0Bk.jpeg)

Escrever: [http://www.livrosepessoas.com/wpcontent/uploads/2015/06/size\\_810\\_16\\_9\\_ThinkstockPotos-459418871.jpg](http://www.livrosepessoas.com/wpcontent/uploads/2015/06/size_810_16_9_ThinkstockPotos-459418871.jpg)

Floresta: <http://gazetarural.com/wp-content/uploads/2016/12/Floresta-1.jpg>

Flor: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/2c/a8/df/2ca8dfba15123ddd68655982244b061d.jpg>

Frasco: [http://4.bp.blogspot.com/-M1jgZFIgH0k/T\\_oZHu9dUnI/AAAAAAAAAQ0/VVFZHyT2APk/s1600/](http://4.bp.blogspot.com/-M1jgZFIgH0k/T_oZHu9dUnI/AAAAAAAAAQ0/VVFZHyT2APk/s1600/)

[/Frasco+Vidro.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-M1jgZFIgH0k/T_oZHu9dUnI/AAAAAAAAAQ0/VVFZHyT2APk/s1600/)

Fotografia: <http://portal.estacio.br/media/4080/fotografia.jpg>

## Anexo 29:

Fósforo: [http://www.alagoasweb.com/public/\\_IMG/n/noticia\\_43844.jpg](http://www.alagoasweb.com/public/_IMG/n/noticia_43844.jpg)

Corda: [http://9.fotos.web.sapo.io/i/B4a067683/18067386\\_hzlvz.jpeg](http://9.fotos.web.sapo.io/i/B4a067683/18067386_hzlvz.jpeg)



regador:[http://www.aluminiosecia.com.br/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/m/i/mini\\_regador\\_amarelo\\_1.jpg](http://www.aluminiosecia.com.br/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/m/i/mini_regador_amarelo_1.jpg)

livro:[http://cdns2.freepik.com/darmowe-zdjecie/stylowe-wektora-ksi%C4%85%C5%BCka-ma%C5%82o-t%C5%82uszczu\\_279-9648.jpg](http://cdns2.freepik.com/darmowe-zdjecie/stylowe-wektora-ksi%C4%85%C5%BCka-ma%C5%82o-t%C5%82uszczu_279-9648.jpg)

Martelo:<http://1.bp.blogspot.com/T4OkYLi6Nw8/Uu0inR2z2ml/AAAAAABaKE/hfTwwboDzJ0/s1600/martelo.PNG>

Tesoura:[http://www.diasesilva.com.br/product\\_images/o/737/0034\\_Tesoura\\_Cabo\\_Emb.\\_7\\_75\\_ve\\_rmelha\\_e\\_cinza\\_\\_40301\\_zoom.jpg](http://www.diasesilva.com.br/product_images/o/737/0034_Tesoura_Cabo_Emb._7_75_ve_rmelha_e_cinza__40301_zoom.jpg)

Microfone:[https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQPezjACNA12S0MVZ8gkp5aVPMMcwnoe53I4O-Cnn\\_MVizXYcU](https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQPezjACNA12S0MVZ8gkp5aVPMMcwnoe53I4O-Cnn_MVizXYcU)

#### **Anexo 29: Power point 5**

Furador:[http://www.novipapel.pt/imagens/produtos/RAPFMC40-furador\\_rapid.jpg](http://www.novipapel.pt/imagens/produtos/RAPFMC40-furador_rapid.jpg)

Banheira: <https://gartic.com.br/imgs/mural/ou/outronuno/1234171465.png>

Berlinde : <http://www.maisopiniao.com/wp-content/uploads/362436-glass-marbles.jpg>

Marcadores:<http://4.bp.blogspot.com/p26kJmYApKU/UwabLeT5cnl/AAAAAAAIQs/I6IADvr0Tgo/s1600/Canetas+feltro+molin.jpg>

#### **Anexo 31:**

Baloço:<http://fg.com.pt/wp-content/uploads/2015/03/PI49001-480x400.jpg>

Almofada:[http://demandware.edgesuite.net/sits\\_pod36/dw/image/v2/AAFZ\\_PRD/on/demandware.s\\_tatic/-/SiteTEMPT/default/dwd64f33f7/cloudpillow.jpg?sw=1300&sh=730&sfrm=jpg](http://demandware.edgesuite.net/sits_pod36/dw/image/v2/AAFZ_PRD/on/demandware.s_tatic/-/SiteTEMPT/default/dwd64f33f7/cloudpillow.jpg?sw=1300&sh=730&sfrm=jpg)

Panela: [http://www.loicasdoarco.pt/imagens/produtos/EUROPA\\_PANELA.jpg](http://www.loicasdoarco.pt/imagens/produtos/EUROPA_PANELA.jpg)

Telefone: <http://www.extra-imagens.com.br/TelefoneseCelulares/Telefonia>

Fixa/Telefonessemfio/6194943/744699710/Telefone-sem-Fio-KX-TGB110LBB-Preto-com-Identificador-de-Chamadas---Panasonic--6194943.jpg

Bola:[http://i2-decathlon.a8e.net.br/gg/bola-de-futebol-first-kick-kipsta-79551778\\_1513420.jpg](http://i2-decathlon.a8e.net.br/gg/bola-de-futebol-first-kick-kipsta-79551778_1513420.jpg)

Televisão:<http://www.historiadetudo.com/wp-content/uploads/2015/03/LED-TV.jpg>

Flor: [https://image.freepik.com/fotos-gratis/amarilla-flor\\_21003597.jpg](https://image.freepik.com/fotos-gratis/amarilla-flor_21003597.jpg)

Lápis: <http://www.mises.org.br/imagens/articles/2010/Outubro/iPencil.jpg>

#### **Anexo 31- Power point 7**

Gelado: [http://www.progelcone.pt/med/pr/3/0002282\\_2.jpg](http://www.progelcone.pt/med/pr/3/0002282_2.jpg)

Bicicleta:[http://cms.alfagar.com.vfhost.com//upload\\_files/client\\_id\\_6/website\\_id\\_13/Actividades/bicicleta.jpg](http://cms.alfagar.com.vfhost.com//upload_files/client_id_6/website_id_13/Actividades/bicicleta.jpg)

Sol: <http://sr.photos1.fotosearch.com/bthumb/CSP/CSP996/k12226369.jpg>

Lâmpada:[https://www.imediatocomercial.com.br/resize/image.php/FOTO\\_eefff9b5a8ff5fc2fb8313d002cf4c14.jpg?&image=/arquivos/produtos/imagens\\_adicionais/FOTO\\_eefff9b5a8ff5fc2fb8313d002cf4c14.jpg](https://www.imediatocomercial.com.br/resize/image.php/FOTO_eefff9b5a8ff5fc2fb8313d002cf4c14.jpg?&image=/arquivos/produtos/imagens_adicionais/FOTO_eefff9b5a8ff5fc2fb8313d002cf4c14.jpg)

Lenço : <https://img.elo7.com.br/product/original/DCF7D0/lencos-lenco-estampado.jpg>

Planeta Terra: <https://www.sitedecuriosidades.com/im/g/9F5BB.jpg>

#### **Anexo 34:**

Blusa:<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/8c/cc/10/8ccc104aff84877dff06c477c9408b40.jpg>

clarim: [http://casadamusicavr.com.br/catalogo/wp-content/uploads/2016/04/N220\\_68645\\_zoom1.jpg](http://casadamusicavr.com.br/catalogo/wp-content/uploads/2016/04/N220_68645_zoom1.jpg)

Globo: <http://www.extra-imagens.com.br/Papelaria/EscolarEscritorio/Globos>

Terrestre/474410/5183953/Globo-Terrestre-Libreria-Politico-Studio-30-cm-474410.jpg

Planta:[https://ichef.bbci.co.uk/news/ws/624/amz/worldservice/live/assets/images/2015/11/26/151126130740\\_planta\\_624x351\\_thinstock\\_nocredit.jpg](https://ichef.bbci.co.uk/news/ws/624/amz/worldservice/live/assets/images/2015/11/26/151126130740_planta_624x351_thinstock_nocredit.jpg)

Flauta:[http://www.playtech.com.br/Imagens/produtos/34/164634/164634\\_Ampliada.jpg](http://www.playtech.com.br/Imagens/produtos/34/164634/164634_Ampliada.jpg)

Atleta: <http://www.elblogdeyes.com/wp-content/uploads/atleta.jpg>

Floco de neve: [http://img1.liveinternet.ru/images/attach/c/7/95/351/95351349\\_P10103143.jpg](http://img1.liveinternet.ru/images/attach/c/7/95/351/95351349_P10103143.jpg)

#### **Anexo 35:**

<https://image.slidesharecdn.com/lengalengasduclasoesepaula130728134149phpapp02/95/lengalengas-ducla-soaresesepaulamelo-4-638.jpg?cb=1375018959>

#### **Anexo 41:**

Bruxa:[https://image.freepik.com/vetores-gratis/vector-bruxa-dos-desenhos-animados\\_232147499524.jp](https://image.freepik.com/vetores-gratis/vector-bruxa-dos-desenhos-animados_232147499524.jp)



Cravo: data:image/jpeg;base64,/9j/4AAQSkZJRgABAQAAQABAAD/2wCEAAkGBxITEhUTERM  
Fruta: https://www.saibamaimg.com.br/wp-content/uploads/2014/09/209  
0289868.jpg  
Dragão: http://cdn5.colorir.com/desenhos/color/201240/dragao-que-cospe-fogo-fantasia-dragoes-  
pintado-por-rexy-1022096.jpg  
Grilo: http://www.artenocorpo.com/sites/www.artenocorpo.com/files/Tatuagens-de-grilos-e-  
gafanhotos-4.jpg  
Professor: http://machadonetto.files.wordpress.com/2009/03/professor.jpg  
Triciclo: http://www.eurekakids.net/g/217033/triciclo-classico-vermelho-dual-deck.jpg  
Livro: http://cdn5.colorir.com/desenhos/color/201147/915c6c67fef21b8d8d7d86507e3d8365.png  
Frigorífico: http://www.athinasys.pt/images/image001.png  
Gravata: http://images.tcdn.com.br/img/img\_prod/415539/gravata\_oficial\_harry\_potter\_grifinoria\_pa  
ra\_alunos\_de\_hogwarts\_776\_2\_20160204125922.jpg  
Prego: http://servemadeiras.com.br/Rj/product\_images/b/982/prego\_\_97350\_zoom.jpg  
Braço: http://img.aws.ehowcdn.com/intl-620/ds-photo/getty/article/187/192  
/dv2084017.jpg  
Criança: http://static.wixstatic.com/media/aa07a8\_ba813c653e9f41a69f6681be176a2da1.jpg

#### **Anexo 50:**

Anel: http://lojasrubi.vteximg.com.br/arquivos/ids/179063-269-283/1.jpg  
Sol: http://www.myify.net/wpcontent/uploads/2016/11/desenhos\_de\_esta%C3%83%C2%A7%C3%  
83%C2%B5es\_do\_ano\_\_desenhos\_infantis\_para\_colorir\_de\_2.jpg  
Caracol: http://cdn5.colorir.com/desenhos/color/201035/5993f5319a6110758b38906b20fc72c2.png  
Jornal: http://cdn.agensite.com/arquivos/541/conteudo/posts/506509.jpg  
Funil: http://www.zontalimp.com.br/wp-content/uploads/2016/12/funil-p.jpg  
Alface: https://bs.simplusmedia.com/i/f/o/saude/conteudo/alface2.jpg  
Dedal: data:image/jpeg;base64,/9j/4AAQSkZJRgABAQAAQABAAD/...  
Anzol: http://www.pescapinheiros.com.br/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08  
d6e5fb8d27136e95/4/9/4941430002393\_g.jpg  
Barril: http://img.freepik.com/fotos-gratis/barril\_1194-6441.jpg?size=338&ext  
=jpg  
Soldado: http://sistemasdearmas.com.br/sof/sofmarkus6.jpg  
Túnel: https://files1.structurae.de/files/photos/2546/d008900/a25\_s.domenicos\_cimg1586.jpg  
Polvo: http://photos.gograph.com/thumbs/CSP/CSP996/k13376128.jpg  
Mel: https://images1.minhvida.com.br/imagensConteudo/17132/Mel%20(2)\_17132\_39139.jpg  
Colmeia: http://200.128.67.49:8080/materia/imagens\_materias/49500,,43370422,00.jpg

#### **Anexo 51:**

Bobo: http://static8.depositphotos.com/1000792/874/v/950/depositphotos\_8740576-stock-  
illustration-mardi-gras-jester.jpg  
Bolbo: http://www.merceariabio.pt/imagens/produtos/aipobolbo.jpg  
Cadeirão: http://www.moveisherdeiro.pt/images/maxshop/fotos/prod\_img\_0795440001267112798\_  
ap\_cr\_val2.jpg  
Caldeirão: https://cdn.alojasegura.com.br/static/1965/sku/thumb\_SGRD\_163\_005\_caldeirodeferrofu  
ndiopanelatriecaldeirodebruxapaneladeferrowicca.jpg  
Cavo: http://3.bp.blogspot.com/UCeow8CkypgVTjrubaq\_AI/AAAAAAAEN8/YDRwufNpw2E/s1600  
/imag\_vocab\_action\_verbs\_20.png  
Calvo: http://www.mini-dicas.com/wp-content/uploads//2011/09/combater-a-calvice.jpg  
Mata: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-  
coservacao/Araucarias\_na%20ESEC\_Mata\_Preta.jpg  
Malta: http://i.huffpost.com/gen/1688943/images/o-FELICIDADE-facebook.jpg  
Povo: http://partes.com.br/wp-content/uploads/2016/03/BRASILEIROS.jpg  
Polvo: https://2.bp.blogspot.com/-rLVDv5G5hCw/WK3HoVSgbhl/AAAAAA  
AB24U/TW-zzzAOadLY8NxYHAYzdYfzgY3ecf-EACLcB/s1600/polvo.jpg  
Lago: https://thumbs.dreamstime.com/t/lago-alto-pequeno-56194781.jpg  
Largo: http://www.passoslargos.pt/files/2011/11/Largo-do-Carmo.jpg  
Macho: https://cdn.pixabay.com/photo/2016/08/31/21/24/lion-1634655\_960\_720.jpg  
Marcho: https://thumbs.dreamstime.com/x/marcha-das-foras-especiais-623131.jpg  
Cala: https://criarefazerpartedomundo.files.wordpress.com/2015/06/rect4155-7-  
71.jpeg?w=672&h=372&crop=1



Carla: [https://pbs.twimg.com/profile\\_images/626975781676191744/Leu8\\_HNL.jpg](https://pbs.twimg.com/profile_images/626975781676191744/Leu8_HNL.jpg)

Lava: <https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT3NRMWI>

9bLnKY3xH0NErySu\_6oO3dGixkBgnvncCKu\_aKloPLE

Larva: <http://www.dallasbutterflies.com/Moths/Larva/Pics/actias%20luna%20larva.jpg>

Cata: <http://curtir.net/sites/default/files/styles/post-normal/public/images/>

1017225\_148570361998406\_795338269\_n.jpg?itok=UF-qf5uf

Carta: <http://www.luizberto.com/wp-content/uploads/2015/04/baralho.jpg>

#### **Anexo 60:**

Amora: [https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRDoiGp1pjmEvV28SMbj2BOjD\\_IqudwLMwjF0rR\\_\\_19g56TCfYaecB](https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRDoiGp1pjmEvV28SMbj2BOjD_IqudwLMwjF0rR__19g56TCfYaecB)

Madeira: [https://http2.mlstatic.com/adesivo-de-parede-madeira-mais-vendido-D\\_NQ\\_NP\\_20300-MLB20187941817\\_102014-F.jpg](https://http2.mlstatic.com/adesivo-de-parede-madeira-mais-vendido-D_NQ_NP_20300-MLB20187941817_102014-F.jpg)

Namorados: <data:image/jpeg;base64,.9j/4AAQSkZJRgABAQAAQABAAD/2wCEAAkGBxMSEhUTExIVFRUVGBYWFRIVFRUVFRUVFRYWFxcVFRUYHSggGBolGxUVIT+>

Banheira: <https://cdn.aki.pt/Handling/ImageHandler.ashx?url=Assets/ProductImages/AKI/8934100.jpg&width=653&height=610>

Poleiro: <https://images1.tiendanimal.pt/g/colgador-para-aves-madera-natural-forma-arbol-mta-11426.jpg>

Bailarina: [https://3.bp.blogspot.com/9TofWPnrSCo/WghHybSB\\_NI/AAAAAAAAADJw/lkp\\_v6uMD\\_EmxGyIO7xQBKJRYj2qFhu3gCLcBGAs/s1600/bailarina.jpg](https://3.bp.blogspot.com/9TofWPnrSCo/WghHybSB_NI/AAAAAAAAADJw/lkp_v6uMD_EmxGyIO7xQBKJRYj2qFhu3gCLcBGAs/s1600/bailarina.jpg)

Barba: <https://i0.wp.com/barbasestilosas.com/wpcontent/uploads/2016/06/fazer-a-barba-crescer.jpg?resize=1200%2C628>

Dragão: <http://retalhoclub.com.br/wp-content/uploads/2016/09/dragao-005.jpg>

Cão: [https://http2.mlstatic.com/placa-de-advertncia-co-feroz-dog-alemo-frete-gratis-D\\_NQ\\_NP\\_14405-MLB186026946\\_8885-O.jpg](https://http2.mlstatic.com/placa-de-advertncia-co-feroz-dog-alemo-frete-gratis-D_NQ_NP_14405-MLB186026946_8885-O.jpg)

Barata: [http://www.pampekids.net/wpcontent/uploads/2017/05/desenhos\\_animados\\_ao\\_vivo\\_relatod\\_keywords\\_suggestions\\_4.jpg](http://www.pampekids.net/wpcontent/uploads/2017/05/desenhos_animados_ao_vivo_relatod_keywords_suggestions_4.jpg)

Árvore: [https://cdn-images-1.medium.com/max/336/1\\*pGy-6nXDuV9nJGi\\_sB\\_l6tQ.jpeg](https://cdn-images-1.medium.com/max/336/1*pGy-6nXDuV9nJGi_sB_l6tQ.jpeg)

Erva: <https://images1.tiendanimal.pt/g/hierba-gatera-purgante-fibra-gatos-fina.jpg>

Irmão: <https://static.mundodasmensagens.com/upload/textos/s/e/sei-que-posso-contar-com-voce-e-que-seremos-amigos-para-sempre-me-7Y1o4-w.jpg>

Aurora: [https://www.autocolantesdecorativos.pt/2738-thickbox\\_default/sticker-princesa-aurora-a-bela-adormecida.jpg](https://www.autocolantesdecorativos.pt/2738-thickbox_default/sticker-princesa-aurora-a-bela-adormecida.jpg)

borboleta: <https://cintia1971.files.wordpress.com/2008/11/borboleta.jpg?w=500>

peru: [https://cdn.pixabay.com/photo/2014/12/09/13/54/bird-561972\\_960\\_720.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2014/12/09/13/54/bird-561972_960_720.jpg)

urso: [https://pm1.narvii.com/6326/b8df7be60bd2ccb05c21da86cf3a25bfa82e7160\\_hq.jpg](https://pm1.narvii.com/6326/b8df7be60bd2ccb05c21da86cf3a25bfa82e7160_hq.jpg)

feira: anexo 28: [https://static.wixstatic.com/media/a3282e\\_8f842b4ba528411c88094985fff94f0c~mv2.jpg](https://static.wixstatic.com/media/a3282e_8f842b4ba528411c88094985fff94f0c~mv2.jpg)



## Índice de Tabelas

Tabela 1-Componentes da linguagem .....	51
Tabela 2- Critério de classificação das consoantes do português europeu.....	52
Tabela 3- Etapas do Desenvolvimento da linguagem.....	56
Tabela 4- Problemas de linguagem.....	71
Tabela 5- Cronograma das sessões de atendimento.....	92
Tabela 6- Horário de atendimento.....	92
Tabela 7- Distribuição de grupos em sala de aula.....	93
Tabela 8- Criança 1- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /l/.....	96
Tabela 9- Criança 1- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/.....	97
Tabela 10- Criança 1- Percentagem de sucesso e caracterização do erro, relativamente aos fonemas /l/ e /r/.....	98
Tabela 11- Criança 2 - Síntese de ocorrência de erros relativa ao fonema /l/.....	99
Tabela 12- Criança 2- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/.....	100
Tabela 13- Criança 2 - Percentagem de sucesso e caraterização do erro, relativamente aos fonemas /l/ e /r/.....	101
Tabela 14- Criança 3- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /l/.....	102
Tabela 15- Criança 3- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/.....	103
Tabela 16- Criança 3- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema/g/.....	104
Tabela 17- Criança 3- Percentagem de sucesso e caraterização do erro relativamente aos fonemas /l/, /r/ e /g/.....	104
Tabela 18- Crianças 4,5,6- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /l/.....	106
Tabela 19- Crianças 4,5 e 6- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/.....	107
Tabela 20- Crianças 4,5,e 6- Percentagem de sucesso e caraterização do erro, relativamente ao fonema /l/e /r/.....	108
Tabela 21- Plano de Intervenção- Mês de fevereiro.....	110
Tabela 22- Plano de Intervenção- Mês de março.....	112
Tabela 23- Plano de Intervenção- Mês de abril.....	114
Tabela 24- Intervenção: Descrição de atividades.....	115
Tabela 25- Criança 1- Apresentação de resultados - Antes e após Intervenção- Fonema /l/.....	129
Tabela 26- Criança 1- Apresentação de resultados- Antes e após Intervenção do fonema/r/.....	130
Tabela 27- Criança 2 - Apresentação de resultados- antes e após a Intervenção do fonema /l/.....	131
Tabela 28- Criança 2- Apresentação de resultados antes e após intervenção do fonema/r/.....	132
Tabela 29- Criança 3- Apresentação de resultados antes e após Intervenção do fonema /l/.....	133
Tabela 30- Criança 3- Apresentação de resultados antes e depois da Intervenção do fonema/r/.....	133
Tabela 31- Criança 3- Apresentação de resultados antes e após da Intervenção do fonema /g/.....	134
Tabela 32- Crianças 4,5 e 6- Síntese de ocorrências de erros fonema /l/ -mês maio.....	137
Tabela 33- Crianças 4,5,e,6- Síntese de ocorrência de erros fonema/r/- mês maio.....	138
Tabela 34- Percentagem de Sucesso e caraterização do erro relativamente ao fonema /l/ e /r/.....	1399
Tabela 35- Comparação dos resultados da avaliação de janeiro e maio do Grupo B em percentagem de sucesso, relativamente ao fonema /l/.....	140



Tabela 36 - Comparação dos resultados da avaliação de janeiro e maio do grupo 3 em  
percentagem de sucesso, relativamente ao fonema/r/ ..... 141



## Índice de gráficos

Gráfico 1- Caracterização etária da amostra. ....	94
Gráfico 2- Distribuição de alunos por género. ....	95
Gráfico 3 - Criança 1- Fonema /l/ antes e depois da Intervenção em nível de sucesso. ....	130
Gráfico 4- Criança 1- Fonema /r/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso.....	131
Gráfico 5- Criança 2- Fonema /l/ antes e depois da Intervenção em nível de sucesso. ....	131
Gráfico 6- Criança 2- Fonema /r/ antes e depois da Intervenção em nível de sucesso.....	132
Gráfico 7- Criança3 - Fonema /l/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso. ....	133
Gráfico 8 - Criança 3- Fonema /r/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso.....	134
Gráfico 9 - Criança 3 - Fonema/g/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso.....	135
Gráfico 10- Desvios utilizados antes e após a intervenção, no fonema /l/.....	136
Gráfico 11- Desvios utilizados antes e após a intervenção, no fonema/r/.....	136
Gráfico 12- Avaliação de janeiro e maio, em percentagem de sucesso - Grupo A- Fonema /l/....	143
Gráfico 13 - Avaliação de janeiro e maio, em percentagem de sucesso - Grupo B – Fonema /l/ .	143
Gráfico 14- Avaliação janeiro e maio em percentagem de sucesso - Grupo A - fonema /r/ .....	145
Gráfico 15- Avaliação janeiro e maio em percentagem de sucesso- Grupo B- Fonema /r/ .....	145



## Abreviaturas e Símbolos

CF- Consciência fonológica

HD- Hemisfério direito

P.A.F.F.S - Prova de avaliação fonológica em formatos silábicos.

VC- Vogal, consoante

CV- Consoante, vogal

CCV- Consoante, consoante, vogal

CCV~- Consoante, consoante, vogal, nasal

CCVC- Consoante, consoante, vogal, consoante

CCVC~ - Consoante, consoante, vogal, consoante, nasal

Epen. -Epêntese

Met.- Metátese

Omi. – Omissão

Dist. – Distorção

Subs.- Substituição

Harm. – Harmonia

E- Emergente

A- Adquirido

NA- Não adquirido



## Introdução

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação- área de Especialização em Educação Especial- Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem, ao longo dos tempos, tem sido alvo de vários estudos, por parte de vários autores, na procura de um conhecimento cada vez mais profundo daquele que se considera um fenómeno complexo e pluridimensional: a Linguagem.

Enquanto processo de enorme vastidão e multifacetados domínios, ela constitui-se como um poderoso e funcional instrumento de comunicação. Assim, é de extrema importância conhecer, com precocidade, o processo de desenvolvimento e aquisição linguística na infância a fim de evitar repercussões em toda a posterior cadeia de aprendizagens, quaisquer que sejam, vinculadas direta ou indiretamente à atividade linguística, em seus processos tanto de compreensão como de expressão.

Estudar o desenvolvimento da criança no que concerne à linguagem, permite compreender melhor como é que estas crescem e se desenvolvem. Para tal, é necessário ter uma noção clara do que é a linguagem e não a confundir com a definição de língua ou comunicação, visto serem muito diferentes na sua definição bem como no seu desenvolvimento e utilização (Owens, 2012).

A linguagem pode ser definida como a materialização de signos que representam conceitos através da utilização de símbolos e combinações arbitrárias governadas por regras desses símbolos (Owens, 2012). Esta serve muitas funções e a criança aprende a expressá-las de várias maneiras desde os seus primeiros anos de vida. Se observarmos um recém-nascido, ele percebe rapidamente como pode influenciar o seu ambiente ao fazer sons, sorrisos e movimentos. Mais tarde, desenvolvem-se capacidades mais eficientes através do uso de gestos, ações e língua (Andersen-Wood & Smith, 1997).



Já numa fase mais avançada, no período escolar, a linguagem torna-se numa vasta experiência formativa, que está impregnada com todos os aspetos do desenvolvimento. Dentro destes aspetos, encontramos as capacidades de linguagem, que se continuam a desenvolver nesta fase da vida da criança (Papalia, 2001 & Berger, 2003).

Integrar as sinuosidades do sistema linguístico constitui-se como um moroso percurso. A criança adquire a estrutura mínima da sua língua num percurso temporal de cinco anos e é este o espaço que corresponde às primeiras tomadas de consciência acerca do meio que a rodeia.

Dominar um sistema linguístico é muito mais do que aprender a falar, isto é, o ato de comunicar através da fala consubstancia um pensamento coerente e uma representação estável de quanto se vivenciou e integrou num complexo sistema de interações cerebrais onde diversas áreas se responsabilizam por determinados tipos de registos.

O ser humano aprende a dominar tão natural e espontaneamente que se constitui como um ato mecânico a elaboração motora de um pensamento centrado nas vivências e conhecimentos de um sujeito que age e sente e cujos produtos de tal atividade são expressos sob forma de produtos verbais, sejam eles de carácter oral ou escrito que muitas vezes nem pensamos na complexidade que o envolve.

A importância das questões da linguagem/fala e a confirmação com os docentes do aumento de problemas associados a esta área, conduziram à necessidade de conhecer/avaliar/intervir no desenvolvimento da linguagem nas crianças do primeiro ciclo. Quando se trata de problemas específicos de linguagem, quer de carácter temporário ou permanente, a escola, os docentes em nada são apoiados, ficando totalmente à sua responsabilidade, como professor titular de turma, que muitas vezes tem na sala não uma, mas várias situações de crianças com necessidades individuais e muitas vezes, não só na área da linguagem. Assim, por mais que o professor deseje ser um agente ativo perante alunos com dificuldades de linguagem oral é quase impossível em determinadas situações, aplicar um conjunto de medidas que vá de encontro às necessidades



de cada aluno. No caso de problemas de linguagem oral, encaminham-se as crianças para a terapia de fala em gabinetes externos à escola, que muitas vezes é muito demorado e dispendioso.

As perturbações dos sons da fala (“Speech Sound Disorders (SSD)”) constituem um grande número de casos de intervenção dos terapeutas da fala podendo assumir diversos diagnósticos (Pascoe et al., 2010). Estas afetam mais de 6% da comunidade infantil, com maior incidência nas faixas etárias mais precoces (Broomfield & Dodd, 2004) e comprometem a inteligibilidade do discurso das crianças (Bowen, 2009; Broomfield & Dodd, 2004; Joffe & Pring, 2008; Pascoe, et al., 2010).

Mas é aqui que este trabalho revela a sua importância, pois foi aplicado numa turma do primeiro ano, do ensino público, com oito alunos com desvios de linguagem.

Este trabalho pretende dirigir-se a todos os docentes que se deparem com alunos com problemas de fala e que acreditem que podem sempre fazer mais.

A motivação pessoal e estimuladora do tema a estudar aparece mais reforçada pela panóplia de assuntos nesta área. Cada vez mais, os professores enfrentam desafios apontados pelo aumento da população infantil com perturbações da linguagem/fala em contextos escolares e ainda pela necessidade sentida pelos professores de encontrar um meio eficaz de identificação, avaliação e intervenção com estas crianças.

Os alunos com perturbações de fala constituem um dos grandes desafios aos professores de hoje, uma vez que estas perturbações podem influenciar todo o seu percurso escolar, nomeadamente a leitura e a escrita.

“A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro”(Correia,2000). Assim este trabalho pretende desenvolver um programa de intervenção numa turma do 1.º ano, com três crianças com problemas de fala a nível fonológico. Estas crianças, não têm qualquer tipo de apoio externo à escola. Acreditamos que cabe à Escola, enquanto formadora, identificar, caracterizar e intervir em certas problemáticas, criando processos



educativos adaptados às necessidades específicas de cada aluno, tentando assim minimizar as suas diferenças perante a turma.

Dentro desta problemática surgiu então a nossa pergunta de partida:

**“Qual o impacto de um programa de intervenção e reeducação de fala conduzida pelo próprio professor titular da turma em alunos portadores de problemas fonológicos, inseridos numa turma do ensino regular.”**

Partindo da questão anterior o nosso objetivo principal é identificar as alterações decorrentes da aplicação de atividades específicas, constantes no programa de intervenção e reeducação fonológica, e observar se essas alterações implicam sucesso.

A intervenção nos casos de perturbação dos sons da fala pode ser realizada segundo as mais diversas abordagens, sendo que estas podem seguir um modelo de base fonológico ou articulatorio. A utilização de cada uma das abordagens pode resultar numa melhoria da inteligibilidade do discurso quando aplicada adequadamente. A melhoria da inteligibilidade do discurso da criança torna-se, então, um desafio para a maioria dos terapeutas da fala e dos professores, sendo necessário verificar qual a abordagem de intervenção que poderá ser mais adequada para cada perturbação (Dodd & Bradford, 2000; Kamhi, 2006).

Esta investigação pretendeu estudar os efeitos de um programa de intervenção de base fonológica sobre as dificuldades sentidas nos alunos em estudo. A avaliação inicial das dificuldades contemplou a capacidade fonológica com a aplicação da Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos. Tendo por base a avaliação realizada e a revisão da literatura relevante sobre a aquisição, avaliação e intervenção da linguagem, elaborou-se um programa de intervenção. Esse programa é constituído por diversificadas atividades que foram aplicadas à turma, direccionadas aos alunos com dificuldades e previamente avaliados. A intervenção e reeducação foi efetuada, durante sensivelmente três meses, nas dificuldades sentidas pelos alunos em estudo. Na fase final aplicamos novamente a Prova de Formatos Silábicos para aferir se houve progressos



positivos ou não e fez-se a respectiva discussão de resultados e tiraram-se as conclusões a que chegamos no final do nosso estudo.

Os resultados obtidos permitiram constatar que a intervenção quanto mais precoce for melhores resultados poderemos ter, assim é crucial a existência de instrumentos, de fácil utilização e de rápida leitura, que nos possibilitem uma avaliação o mais precoce possível na linguagem, de forma a podermos intervir eficaz e atempadamente, sobretudo com as crianças que de algum modo poderão ser susceptíveis de vivenciarem experiências pobres, ou mesmo desprovidas de estimulação linguística que conseqüentemente, podem contribuir negativamente para o processo natural do seu desenvolvimento e para minimizar ou inibir problemas maiores no futuro.



# Parte I- Enquadramento Teórico

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”  
(Freire, 1989, p.67)*



Os capítulos que se apresentam a seguir pertencem ao enquadramento teórico, baseado na revisão literária sobre o tema em estudo e que irá dar suporte à parte empírica, para que as duas, em conjunto, se tornem em algo inovador e importância para a educação. Contêm saberes e pensamentos de vários estudiosos nesta área da Linguagem e que em muito nos ajudaram para a construção da nossa parte empírica e para um melhor conhecimento destes mistérios da linguagem.

## Capítulo 1

### Linguagem e comunicação: domínio universal

Adquirir e desenvolver a linguagem não é só aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo fascinante em que a criança, através da sua interação com o meio e os outros constrói ou reconstrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade em que vive, apropriando-se da sua língua materna (Sim-Sim, 2008), servindo-se dessa mesma língua para comunicar e aprender sobre o que a rodeia. A linguagem faz com que a inteligência e as paixões humanas adquiram as características peculiares da razão e do sentimento (G. H. Lewes, 1979, cit in Sim-Sim, 1998, p.479).

Apesar de, usualmente, os termos comunicação e linguagem serem constantemente utilizados de forma indiferenciada, estes referem-se a conceitos distintos, pelo que se torna fundamental distingui-los.

O termo comunicação, cuja raiz etimológica advém do latim *communicatio*, tem assumido diversas significações ao longo do tempo, encerrando hoje em dia múltiplos significados utilizados em situações e contextos muito diversos.

Como refere Sim-Sim (1998), “A comunicação faz parte da nossa condição de seres sociais; por mais que tentemos não podemos deixar de comunicar: ação ou imobilidade, palavras, gestos ou silêncio todos contêm uma mensagem que é percebida pelos pares a que pertencemos.” (Sim-Sim, 1998, p.22). Podemos



então definir comunicação como um processo complexo e ativo de troca de informações, que requer um emissor que codifica/formula e transmite a mensagem e um recetor que a descodifica/compreende (Sim-Sim, 1998).

Entende-se comunicação como sendo, “o processo ativo de troca de informação que envolve a codificação (formulação), transmissão e a descodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes.” (Sim-Sim, 1998, p.21).

Na comunicação poderão existir elementos que reforçam ou distorcem o código linguístico utilizado, assim como: aspetos paralinguísticos tais como a entoação, a acentuação, o ritmo/velocidade e aspetos extralinguísticos como os gestos, o contacto visual, as expressões faciais e os movimentos do corpo.

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, potenciando e sendo parte de uma processo de socialização que pode ocorrer de forma mais ou menos implícita, através da participação em interações verbais (Ely & Gleason, 1996). Ela constitui-se como o resultado de uma função cortical superior, cujo desenvolvimento se alicerça numa estrutura autofuncional geneticamente determinada e pelo estímulo verbal que depende do ambiente (Castaño, 2003).

A linguagem é, na sua essência, uma das competências especiais e significativas dos seres humanos, compreendida como um sistema de sinais com dupla face, sendo que uma é o significante e a outra o significado. O significante refere-se ao aspeto formal da linguagem e é constituído pela junção hierárquica dos elementos – fonemas, palavras, orações e discurso – que se vão articulando em composições cada vez mais complexas. O significado refere-se ao aspeto funcional da linguagem, considerado como o responsável pela comunicação no meio social (Luque & Villa, 1995). A aquisição da linguagem envolve a articulação de quatro sistemas interdependentes: o pragmático (uso comunicativo da linguagem em contexto social), o semântico (significado das palavras) fonológico (perceção e produção de sons para formar palavras) e o gramatical (regras da sintáticas e morfológicas) (Sim-Sim, 1998)



“A importância da linguagem não carece de justificação; está de tal modo arraigada à experiência do homem que é impossível imaginar a vida humana sem ela” (Sim-Sim, 1998, p.19), assim quando se fala em Homem fala-se em linguagem. É através dela que recebemos, transportamos e armazenamos informação e também comunicamos, organizamos e reorganizamos o nosso pensamento.

As aquisições linguísticas devem ser enquadradas no contexto geral do desenvolvimento neurobiopsicológico, sendo muito influenciado pelos aspetos relacionados com a estimulação ambiental (Lima, 2000). A aquisição da linguagem é o resultado de um programa que se transmite, geneticamente. Porém, a materialização de tal programa só parece ser possível se a criança crescer num ambiente onde as trocas linguísticas ocorram (Sim-Sim, 1998).

A linguagem é, pois, um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do seu uso e de um código socialmente partilhado, a língua, que adopta um cunho pessoal na fala de cada indivíduo. (Penã-Brooks & Hedge, 2007).

Segundo Lima (2009), a linguagem verbal traduz-se num ato da mais genuína espontaneidade e voluntariedade do sujeito para comunicar, considerando-se assim que para comunicar é necessário querer. No entanto, outras competências, para além do querer, são necessárias para levar a cabo a comunicação, tais como, o poder e o saber. Para que o sujeito possa comunicar verbalmente tem que poder, isto é, tem que possuir condições neurológicas e físicas que o permitam concretizar os padrões neuromotores conjugados com a dinâmica respiratória e fonatória, condições essenciais à comunicação oral. Para falar o sujeito tem, também, que saber produzir sons e organizá-los em padrões inteligíveis e identificáveis. Precisa de diferenciar, contextualizar, integrar padrões fonémicos, léxico-semânticos, morfosintáticos e pragmáticos, tendo que aprender a gramática de um língua. (Lima, 2009).

A linguagem produtiva com referência a significados particulares e partilháveis é um traço distintivo no ser humano que se desenvolve de forma



espontânea quando o sujeito é exposto a um contexto linguístico (Quintero, Hernández & Acosta, 2013). A aquisição e desenvolvimento da linguagem é um processo lento, que ocorre de forma gradual e se inicia logo após o nascimento de cada indivíduo, mesmo antes do desenvolvimento da comunicação intencional e contínua, continuando até cada um dominar as formas linguísticas mais complexas da sua língua materna. (Coutinho2008).

Este processo paulatino de aquisição e evolução linguístico não necessita de um mecanismo formal de ensino, ocorrendo através dos diversos episódios de exposição a que a criança está sujeita durante o seu inicial desenvolvimento e estando presente uma apropriação subconsciente da mesma. A este aspeto se refere Sim-Sim (1998, p.28) ao afirmar que quando falamos de aquisição da linguagem referimo-nos ao "processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino".

É, sem dúvida, o sequencial conjunto de etapas, marcos ou estádios qualitativamente e quantitativamente distintos que levam à evolução do desempenho linguístico das crianças o qual ocorre durante o período considerado fulcral para um desempenho básico, reflexo de uma aquisição otimizada da sua linguagem, tanto compreensiva como expressiva.

## **1.1- Teorias explicativas sobre a aquisição da linguagem**

Vários autores relacionam o desenvolvimento da linguagem com diversos fatores característicos do ser humano tais como a socialização, a cognição e a hereditariedade.

Segundo Sim-Sim (1998), há três teorias que foram o motor seminal das inúmeras investigações sobre este tema.

### **1.1.2. A perspetiva behaviorista**

Para esta objetiva conceptual (também conhecidas por *teorias de aprendizagem*), a aprendizagem corresponde à modificação de um comportamento, sendo a linguagem designada por «comportamento verbal».



Para Skinner, o desenvolvimento da linguagem depende exclusivamente de variáveis ambientais, dependendo da prática ou do exercício e quanto maior for a sua utilização e conhecimento maior será a sua perícia. Os defensores das teorias de índole comportamentalista referem que o desenvolvimento da linguagem ocorre através da imitação daquilo que a criança experiencia, isto é, através da sua interação com o ambiente, especialmente com os cuidadores com quem as crianças passam inúmeras horas do dia. Tal desenvolvimento emerge sempre e quando a criança possuir a capacidade para imitar e generalizar comportamentos, alargando, gradualmente, o seu reportório linguístico. O comportamento verbal das crianças é formado através de associações estímulo-resposta ou por reforços positivos, de forma a encorajar a imitação e a produção de comportamento desejado. Contudo, esta perspetiva não se centra, nos particulares contributos da cognição na aquisição da linguagem deslocando, de certa forma, a natureza generativa da linguagem e a criatividade linguística implícita e inerente a cada sujeito falante.

### **1.1.3. Abordagem ao Inatismo linguístico**

O inatismo advoga que as crianças apresentam um conhecimento linguístico inato. Esta forma explicativa é defendida por Chomsky que estabelece relação entre o desenvolvimento da linguagem e a maturação biológica. Este autor defende que as crianças nascem com faculdades mentais dedicadas especificamente ao desenvolvimento da linguagem (Costa e Santos, 2003). Assim, para esta posição teórica quanto à aquisição da linguagem, todas as crianças nascem com um dispositivo inato que permite a aquisição da linguagem o qual engloba não só um conjunto de componentes básicos inscritos geneticamente em cada individuo mas também procedimentos que permitem descobrir como esses mesmos princípios gerais se aplicam à língua materna da própria criança.

Estamos, pois, perante uma predisposição genética, por parte da criança, para a aprendizagem da linguagem, sendo esta concretizada na capacidade que possuem para extrair as regras gramaticais do material verbal escutado. Ainda nesta perspetiva é dado particular relevo à sensibilidade inata para os sons da



língua, na medida em que estão aptos e conseguem distinguir a forma como o significado é representado no discurso que ouvem. O reconhecimento da importância da cognição e do contexto social no desenvolvimento da linguagem é aqui desvalorizado porquanto toda a ênfase está centrada no desenvolvimento linguístico enquanto valor universal e sequencial. A sequencialidade refere-se ao desenvolvimento sequencial dos fonemas da língua, a tendência que as crianças apresentam para reproduzirem palavras e frases jamais ouvidas de forma sistemática, assim como certas expressões que são reconhecidas por grande parte das crianças.

Numa objetiva inatista a regularização dos plurais, a sobregeneralização morfológica, sintática e semântica assim como as competências linguísticas explícitas e correspondentes ao início da idade escolar revelam já um conhecimento implícito da gramática.

Estudos levados a cabo por Costa e Santos (2003) concluíram que os bebés possuem capacidades precoces de tratamento de informação linguística, analisando acusticamente e realizando a discriminação seletiva de estruturas linguísticas. Deste modo cada indivíduo imbuído numa comunidade de falantes conseguirá, graças às suas capacidades inatas, formular hipóteses sobre o funcionamento da língua materna, adquirindo, progressivamente, os diferentes parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos (Faria, 1996)

Para os inatistas as estruturas mentais especificamente adstritas à linguagem denominam-se de Mecanismo de Aquisição da Linguagem (“language Acquisition Device”), sendo referidas pelos generativistas como Gramática Universal (Ferreira, 2008). Esta gramática Universal pode ser entendida como a capacidade genética que é responsável pelo percurso da aquisição da linguagem e que inclui princípios e parâmetros que codificam as propriedades inerentes às diferentes línguas consistindo num conjunto de princípios linguísticos geneticamente determinados e específicos da espécie humana (Afonso, 2011).

#### **1.1.4. Cognitivismo e aprendizagem linguística**

Esta teoria tem em Piaget o principal mentor. Para este autor a criança desenvolve o conhecimento do mundo geral o qual é, por natureza, não linguístico



e, a partir daí, categoriza-o em relações linguísticas. O autor define a sua teoria em quatro estádios sendo eles: o Estádio sensório-motor (a inteligência da criança desenvolve-se através de acções motoras e de actividades perceptivas), o Estádio pré-operatório ( caracterizado pelo crescente uso do pensamento simbólico e da linguagem, mas ainda de forma pré-lógica), o Estádio das operações concretas (é durante este período que a criança começa a ultrapassar o egocentrismo característico do segundo estádio) e o Estádio das operações formais (quando se atinge o pensamento abstracto, conceptual, conseguindo ter em conta as hipóteses possíveis e sendo capaz de pensar cientificamente). Segundo ele o conhecimento é uma construção progressiva que se constrói através de um processo de adaptação ao meio, resultante da interacção entre o sujeito e o meio envolvente.

Embora a interacção com o meio seja indispensável ao crescimento, Piaget e os seus seguidores assumem a existência de fases ou estádios sequencialmente fixos, que serão apropriados pela criança de acordo com a sua evolução global.

Sim-Sim (1998), reforça a ideia de que a linguagem, ou seja, o nível de desenvolvimento linguístico, depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Depois desta pequena incursão centrada em abordagens teóricas relativas à aquisição da linguagem, somos levadas a concluir que a criança se constitui, em todo o processo de aprendizagem linguística, como um elemento ativo, dinâmico e construtor da sua própria identidade comunicativa.

Através de pressupostos cognitivos de base - princípio central do cognitivismo - ela fomenta e constrói paulatinamente o seu acervo de conhecimentos, enquanto que para o posicionamento inatista ela põe em ato algo que está inscrito em potência, facto este que remete, igualmente, para uma atividade não passiva mas sim ativa pois, impulsionada pelas exigências comunicativas e sócio-linguísticas do seu contexto imediato, a criança responde atualizando, gradualmente, as regras do sistema linguístico vigente.



## Capítulo 2

### **Linguagem Verbal: Aspectos Socio linguísticos e anatomia funcional da produção de fala.**

A língua representa o modelo a partir da qual a fala se instaura em cada sujeito e dela se serve como modelo. Segundo Lima (2009), a língua surge da convenção coletiva, que constitui a parte “social” da linguagem, organizada por um conjunto de símbolos que combinados entre si e segundo determinadas regras, traduzem o real vivenciado. Ou seja, trata-se de algo aprendido e reconhecido por todos os membros de uma comunidade.

A Língua é um instrumento de comunicação, sendo composta por regras gramaticais que possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam comunicar-se e compreender-se.

Neste caso, vê-se a língua como sendo o sistema adquirido de forma espontânea e natural a qual identifica o sujeito como uma comunidade linguística (Sim-Sim, 1998). É a língua materna, na sua vertente oral, que é adquirida na infância. A aquisição implica o conhecimento das regras específicas do sistema, no que respeita à forma, ao conteúdo e ao uso da língua.

A partir do nascimento da criança, ela é exposta a enunciados de fala de uma dada comunidade linguística e, logo aí, inicia o processo de aquisição da língua Materna dessa comunidade, com o objetivo de comunicar com quem a rodeia. Segundo Xavier et al. (1990: 31), a Língua Materna (LM) ou de socialização transmitida geralmente pela família é a «língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso».

O processo de aquisição é demorado e não se encontra concluído à entrada na escola. Existem múltiplos aspetos relativos à estrutura das palavras, das frases e do discurso que não se encontram firmados no momento em que a criança inicia o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nessa altura ainda se encontra em processo de crescimento grande parte das sinuosidades da língua e presentes na



diferenciação quer qualitativa quer quantitativa, entre o sistema linguístico da criança e o sistema linguístico alvo, dominado pelos adultos da sua comunidade linguística. (Gonçalves et al , 2011:7)

O desenvolvimento linguístico está inter-relacionado com o processo de ensino e de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo nos primeiros anos, condicionando-o de forma significativa, revelando-se de extrema importância o professor do primeiro ciclo, nomeadamente aquele que orienta turmas do primeiro e segundo anos, momento em que as estruturas básicas do código escrita deverão apresentar suficiente nível de domínio.

Assim, as crianças devem adquirir a sua competência linguística, entendendo-a como a capacidade da pessoa, enquanto usuário da língua, produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas (Chomsky, 1968). Para esta posição teórica o conjunto de normas ou regras que temos em nossa mente permite-nos emitir e receber frases e julgar se elas representam modelos de produção passíveis de serem enquadráveis numa língua ou sistema linguístico estruturado.

A língua é usada por cada interlocutor de forma muito particular através da sua fala. A fala, esta pode ser definida como “a produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons” (Sim-Sim, 1998, p. 24).

A fala diferencia-se da linguagem na medida em que a fala é a exteriorização da segunda, através da explicitação de ideias ou conteúdos (Lima, 2011, p.28). Contudo, para que tal aconteça terá de existir a intervenção conjunta dos sistemas respiratório, fonatório e articulatório para que resultem produções verbais que permitam uma comunicação partilhada.

A fala é, pois, um movimento oriundo de comportamentos motores repetidos e implica a representação mental do ato motor a realizar, através do qual se exterioriza um dado conceito (Lima, 2011).

Para haver produção de fala é necessário que os órgãos fonadores e o cérebro humano sejam capazes de controlar o processo da articulação, sendo



este uma especificidade neurológica integrante da linguagem (Goulart, 2002; Franco et al., 2003; Gomes et al., 2006).

Por outro lado, para que o discurso oral seja corretamente perceptível é necessário que a articulação das palavras ocorra de forma correta ou, pelo menos, de forma funcional. A articulação será a capacidade humana para realizar fisicamente os sons da língua. Segundo Lima (2000), a articulação consiste num conjunto de movimentos concretizados pelos órgãos fonoarticulatórios os quais conduzem à produção de fonemas - elementos sonoros de um determinado sistema linguístico - os quais, ao combinarem-se em múltiplos e diferenciados padrões, constituem os elementos básicos da língua que se podem associar a outros constituindo as designadas palavras, às quais se agregam particulares e diferenciados sentidos.

De acordo com a mesma autora, podemos conceber a articulação pela atividade que as cavidades oral e nasal assumem, ajustando-se em diversas posições para dar origem a diferenciadas produções fonéticas. Assim, a Articulação, constitui o fenómeno perante o qual o som laríngeo se encontra condicionado frente ao posicionamento que os órgãos fixos e móveis da articulação (língua, lábios, palato duro e mole, dentes) oferecem à passagem do ar. Os movimentos destes órgãos articuladores, configuram espaços diferentes, dos quais resultam sons diferentes (Lima, 2009).

Tal como anteriormente referido, no processo articulatório intervêm o sistema respiratório, constituído pelos pulmões e pela traqueia, a laringe onde se encontram as cordas vocais e o sistema supralaríngeo que inclui os órgãos da cavidade oral: o palato mole, a língua, os lábios e os maxilares (Sim- Sim, 1998). Deste modo a coordenação pneumofonoarticulatória reveste-se de crucial importância para a fala, tal como a articulação, prosódia, ressonância e fonação.

Quando um indivíduo não emite corretamente certos fonemas ou grupos de fonemas, dizemos que estamos na presença de um défice articulatório ou de alteração da articulação, cuja génese pode consistir numa dificuldade de tipo orgânico ou funcional, a qual invalida ou dificulta a correta articulação da sonoridade em questão. Convém, no entanto, não confundir a dificuldade para



articular determinado valor sonoro da língua com aquela que se refere à integração do mesmo em contextos sonoros partilhados e passíveis de gerar significados. A este aspeto nos referimos quando a criança é capaz de articular determinado fonema de forma isolada e não o materializa quando em contexto de palavra. Neste último caso tratar-se-á de um défice fonológico e não articatório, propriamente dito.

## 2.1. Especificidade anatómica para a articulação dos sons da fala

A articulação dos sons da fala é estudada pela fonética articulatória, que propõe estudar a produção dos sons pelos órgãos da pneumofonoarticulatórios apresentando um modelo de descrição e classificação dos mesmos.

Não existe um só aparelho específico de fonação pois o aparelho fonador é um conjunto de órgãos que permitem ao homem produzir sons, nomeadamente os sons da fala. Numa tentativa de melhor aclarar o conceito de aparelho fonador diremos que ele se subdivide em três partes (fig.1- aparelho fonador):

- Os pulmões - geradores do fluxo do ar utilizado na fonação (sopro fónico);
- A laringe e as pregas vocais - responsáveis pela oclusão e respetiva vibração;
- As cavidades supralaríngeas - órgão de articulação e ressonância.

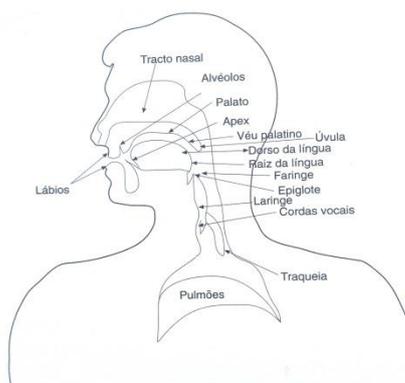


Figura 1- Aparelho Fonador.

A este propósito da fonação se refere Lima (2011,p.33) afirmando que uma actividade respiratória insuficiente ou com dificuldades, provoca não só



incompetência fonatória, mas também compromete a dinâmica interativa das trocas gasosas entre o indivíduo e o meio, fazendo perigar a sobrevivência.

A função vital do aparelho respiratório, do qual fazem parte os pulmões, é a respiração a qual contempla dois movimentos: inspiração e expiração. A maior parte dos sons das línguas, inclusive a portuguesa, são produzidos no momento da expiração e esta constitui o motor da voz, visto que ela fornece a pressão indispensável e necessária para gerar vibrações nas cordas vocais.” (Moutinho, 2000, p.25)

A respiração surge, assim, como o ponto de partida dos sons da fala. O ar que sai dos pulmões passa pela traqueia e dirige-se para a laringe. Esta pode efetuar movimentos ascendentes e descendentes, alterando o volume das cavidades supraglóticas, provocando a alteração da pressão do ar. Na laringe encontram-se as pregas vocais as quais, no processo de fonação, atuam como gerador de sons, devido aos seus movimentos contínuos e alternados de abertura e encerramento, extremamente rápidos, aquando da passagem do ar vindo dos pulmões (Behlau, 2001).

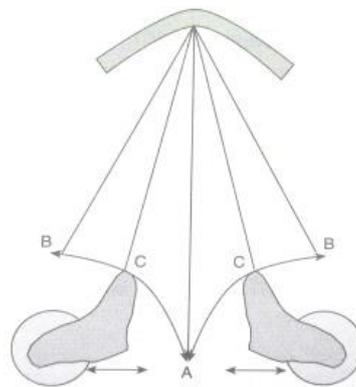


Figura 2- Mecanismo de fonação: Dauçãovsaddução<sup>1</sup>

A laringe é o órgão fundamental de produção de som, e o seu funcionamento fornece o critério de sonoridade: se as cordas vocais vibram, produzem-se sons vozeados ( ex: b,d,g, f,s,x), e quando não ocorre processo de

<sup>1</sup> Fonte:Figura adaptada de J. Tarneaud e Borel- Maisonnny S. (1961), La voix et la parole, Paris, New York, Barcelona, Maloine.



vibração estamos perante sons não-vozeados ou surdos (ex. p,t,k,v,z,j, l, r, R, entre outros).

O ar que segue através da glote é modificado nas cavidades supraglotais, dando-lhe configurações diferentes – sons consonânticos e vocálicos. De referir que as cavidades supraglotais são: a farínge, a boca e a nariz. As cavidades são moldadas pelos movimentos da língua, do maxilar inferior, dos lábios e do véu palatino, que ao modularem o ar vindo da farínge, tornam-se ressoadores (amplificadores) (Behlau,2001; Dajer,2006)

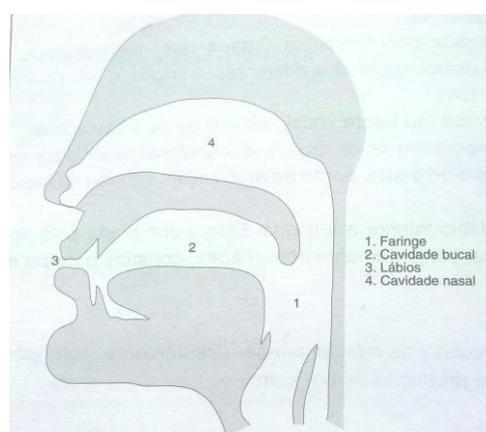


Figura 3- Ressoadores do aparelho vocal.

## 2.2. Particularidades articulatórias do Português Europeu

Como anteriormente referido, a articulação consiste na capacidade para produzir os sons da língua mediante a activação de um complexo sistema fonoarticulatório (Lima,2009).

As vogais são sons produzidos com o mínimo de obstáculo à passagem do ar na cavidade oral variando apenas a abertura à passagem do ar provocada pelos maxilares, língua e lábios e com vibração das pregas vocais, são assim consideradas de vozeadas ou sonoras.

Considerando-se a configuração total da cavidade oral classificam-se as vogais segundo os seguintes critérios: lugar ou zona de articulação, grau de abertura e labialização.



No primeiro caso, especifica-se a localização da língua no canal bucal. Do seu recuo ou avanço, classificam-se em vogais anteriores (ex.: [e]), centrais (ex.: [a]) e posteriores (ex.: [u]).

Quanto “ao grau de abertura” refere-se à abertura do canal bucal, no momento da realização da vogal e assim, classificámo-las em abertas (ex.: [a], semiabertas (ex.: [e]), semifechadas (ex.: [o]) e fechadas (ex.: [i]).

A labialização permite-nos distinguir entre vogais labializadas e vogais não labializadas, se há ou não desempenho dos lábios.

Existem outros tipos de classificação, tanto das vogais como das consoantes (por ex.: Cintra 1984), contudo todas se assemelham.

Se as vogais resultam de uma quase ausência de obstrução no canal bucal, ao contrário, as consoantes são sons produzidos com distintos obstáculos à passagem do ar na cavidade oral. Cada consoante está ligada à posição e modo de acção dos articuladores aos quais criam obstáculos ao fluxo do ar. (Mateus et al., 2005).

As consoantes são descritas e classificadas de acordo com o modo de articulação que especifica a natureza da obstrução, o ponto de articulação que determina o lugar onde a obstrução acontece, assim como o vozeamento (presença ou ausência de vibração das cordas vocais) que as caracteriza.

Quanto ao modo de articulação encontramos as consoantes oclusivas orais (p,t,k,b,d,g), quando a passagem do ar é interrompida pelos articuladores da cavidade oral, constituindo a produção de tais consoantes o resultado da decompressão do ar interrompido seja através do esfíncter oral ou nasal gerando, dessa forma, consoantes ora orais ora nasais. Nestas últimas a obstrução é oral, saindo o som pela cavidade nasal (m,n,ŋ).

Uma outra classificação quanto ao modo de produção são as consoantes fricativas (f,v,s,ʃ, ʒ) nas quais a passagem do ar faz-se por uma estreita fenda na via oral criando ligeira obstrução que gera certa fricção dos órgãos envolvidos no ponto onde tais consoantes são articuladas.



As consoantes líquidas podem subdividir-se em laterais (l, λ) e vibrantes (r,R). Nas primeiras, o ar é expelido pelos dois lados da via bucal, estando a parte central obstruída. Nas consoantes líquidas vibrantes o movimento vibratório e rápido da língua sofre (r) ou não batimento nos alvéolos (/r/) ou do véu palatino provocando o som /R/ alveolar ou velar (Mateus et al., 2005).

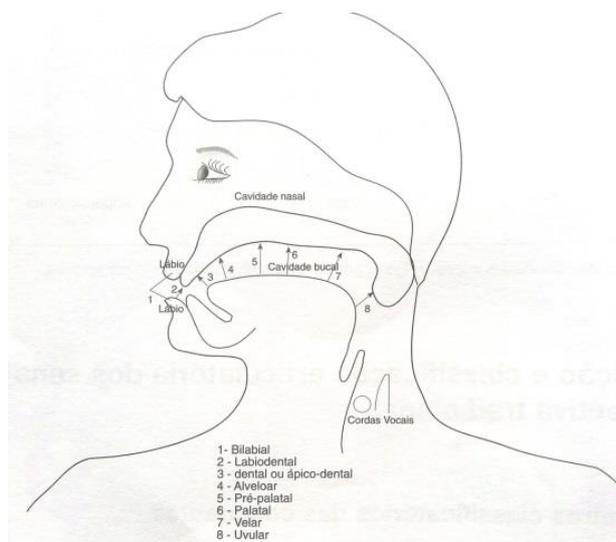


Figura 4- Trato vocal: pontos de articulação.

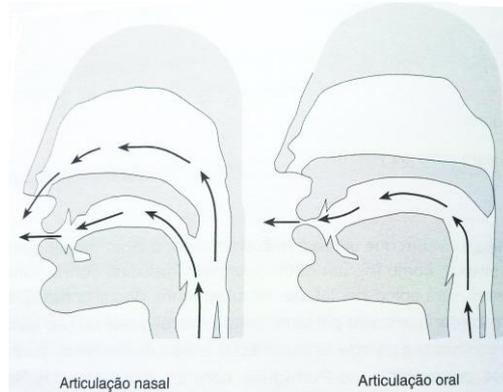
Quanto à classificação das consoantes segundo o ponto de articulação, estas podem ser distribuídas em: bilabiais, quando há contacto do lábio superior e inferior; labiodentais, quando há contacto dos dentes do maxilar superior com o lábio inferior; alveolares, quando há contacto da ponta da língua (ápex) com os alvéolos, no maxilar superior; pós-alveolares.

Sempre e quando o contacto é feito antes da zona dos alvéolos; palatais, põem em contacto o dorso da língua com o palato duro, ou céu-da-boca; velares, quando há a união entre a parte posterior da língua com o palato mole, ou véu palatino; uvulares decorrem da vibração da úvula, tecido localizado na parte mais posterior da cavidade bucal. (Duarte, 2000; Mateus et al., 2005)

De lembrar, ainda, que o véu palatino, sendo móvel, pode ou não elevar-se e, no primeiro caso, a úvula encontrar-se-á encostada à parede faríngea e o ar passará pela boca, como acontece com o || e |f|. Caso se encontre abaixado, a úvula afasta-se da parede faríngea e o ar passa tanto pela cavidade oral como



pela cavidade nasal. Esta distribuição do sopro fónico tanto se refere às vogais como às consoantes e tanto aos sons orais como nasais (Mateus et al., 2005).



**Figura 5- Configuração nasal e oral.**

Podemos verificar que, tendo em conta o lugar onde se dá a obstrução do ar e a relação com o articulador utilizado, podemos classificar, todos os sons consonânticos do Português Europeu quanto ao ponto e quanto ao modo de articulação.



## Capítulo 3

### **Aspetos neurolinguísticos relacionados com a produção e compreensão da linguagem humana.**

Jakubovicz & Cupello (1996), revelam ser o cérebro um conjunto de subsistemas anátomo-funcionais os quais permitem o desenvolvimento da linguagem, quando submetidos ou emersos em particulares contextos linguísticos e socio culturais.

Muita pesquisa tem sido feita e a continuidade da mesma deverá ser levada a cabo para se alcançar um completo entendimento sobre como o cérebro processa a linguagem em geral e sobre a forma como os hemisférios cerebrais tratam as línguas como um todo (no caso do bilinguismo) e cada um dos componentes de uma língua (fonológicos, sintáticos, semânticos, morfológicos, discursivos e pragmáticos), com uma atenção especial ao hemisfério direito, cujo funcionamento e papel no processamento linguístico apenas recentemente tem sido focado (Williams, 1986).

Inicialmente acreditava-se que o processamento linguístico seria quase exclusivamente atribuído ao hemisfério esquerdo, mas diversas são as pesquisas dos últimos anos que têm evidenciado o papel do hemisfério direito do cérebro na aquisição e desenvolvimento da linguagem e posterior utilização em contextos múltiplos de comunicação oral ou escrita.

Além disso, é pertinente salientar-se que a ativação de áreas do hemisfério direito têm sido observadas durante tarefas de compreensão metafórica, quando ocorre uma ativação das áreas no HD homólogas às áreas de Broca e de Wernicke em participantes sem acometimento de lesão cerebral (Huber, 1990). Do mesmo modo, ativações em regiões frontais e temporais do HD foram observadas durante o julgamento sobre morais de fábulas e na comparação com julgamentos sobre o significado literal de uma história (Nichelli, Grafman, Pietrini,



Clarck, Lee & Milevitch,1995) assim como a ativação de áreas contralaterais no hemisfério direito é referida em estudos sobre o processamento linguístico.

Os estudos de Molloy e colegas (1990) e de Huber (1990) postularam que o desempenho de indivíduos com lesão no HD interfere na redução da sua capacidade de empregar o conhecimento prévio para abordar o texto de uma maneira descendente (*top down*).

No século XIX, Marc Dax verificou que lesões no hemisfério esquerdo causavam um devastador distúrbio da capacidade linguística, levando os pacientes à incapacidade em falar. Este estudo foi confirmado por Paul Broca, em 1861. Alguns anos depois, o médico alemão Carl Wernicke associou a capacidade de compreensão da linguagem falada ao primeiro giro do lobo temporal. Luria (1986) considera importante o papel da própria linguagem como estruturante fisiológico a nível cerebral, pois a linguagem é um mediador e regulador de toda a atividade cerebral.

O cérebro é, pois, o cerne para uma boa aquisição da linguagem que, juntamente com a espinal medula, forma o sistema nervoso central, cuja unidade básica é o neurónio. Este, por sua vez está especializado em captar, armazenar, processar, modificar, comparar e ajustar a informação que armazenou à nova que recebe.

Existem no ser humano cerca de 12 biliões de neurónios que comunicam entre si sendo compostos pelo corpo da célula (núcleo), dendritos (recetores dos impulsos) e axónios (mecanismos condutores). A junção de dois neurónios possibilita a passagem dos impulsos de uma célula para outra célula. A sinapse representa tal fenómeno atrás referido sendo através de tal processo que a informação é transmitida para uma infinidade de circuitos cerebrais. A morte de neurónios constitui a morte de áreas ou conexões cerebrais, de carácter permanente, implicando perda total ou parcial de funções.

O sistema nervoso central está organizado hierarquicamente, estando no topo das estruturas superiores os hemisférios, com funções específicas. A comunicação entre eles é feita através de um conjunto de fibras nervosas denominado corpo caloso (Jeeves ,1990).



Segundo Sim-Sim (1998), no que diz respeito às funções linguísticas, os dois hemisférios parecem ser responsáveis por aspectos diferenciados do processamento da linguagem. Assim, o hemisfério esquerdo especializa-se na análise estrutural do material linguístico (realização fonológica, morfológica e sintática) e o hemisfério direito é responsável por domínios para-verbais, pela representação global mais ligada a aspectos semânticos, à entoação e à expressão facial. Contudo, o cérebro é um sistema funcional complexo, dinâmico, plástico e fruto de evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo (Damasceno, 1995). Deste modo, o contexto tem um papel fundamental na organização da estrutura neuronal do cérebro (Vygotsky, 1984).

No entendimento da autora Sim-Sim (1998), a relação que a criança tem com o mundo exterior é traduzida em realidades psicológicas que lhe são fornecidas através da atividade de interpretação ou associação levada a cabo em cada cérebro particular.

As áreas motoras são aquelas que ficam junto às zonas do lóbulo parietal e que estão relacionadas com o movimento. Neste mesmo espaço encontra-se a área de Broca, área localizada no giro frontal inferior a qual participa no processo de decodificação fonológica e vai organizar a resposta motora com a finalidade de executar a articulação da fala após receber o estímulo transmitido e processado pela área de Wernicke. É esta área – área de Broca - que controla todos os movimentos relacionados com a fala, como por exemplo as estruturas linguísticas, responsáveis pela função de movimento dos lábios, língua, maxilar, palato mole e rinofaringe.

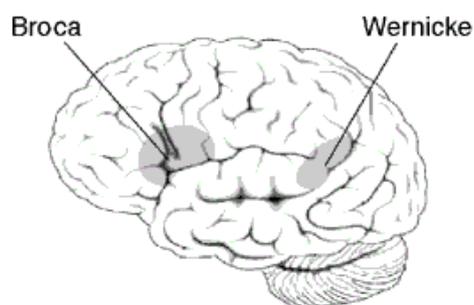


Figura 6- Área de Broca e Wernicke.



O cérebro encontra-se dividido em dois hemisférios, o direito e o esquerdo, facto este comum a todos os seres, dele fazendo parte distintos tipos de neurónios, com funções igualmente diferenciadas. Assim os neurónios sensoriais em suas distintas modalidades, levam a cabo a receção da informação proveniente do exterior, relacionando-se a audição com a zona cortical do lóbulo temporal, a visão com a área do lóbulo occipital, o tato, a dor, a temperatura. Todo o conhecimento corporal que é adquirido através da sensibilidade diz respeito aos neurónios que estão situados na área parietal (Schirmer, Fontoura, & Nunes, 2004).

Os neurónios são responsáveis por estabelecer as associações entre diferentes tipos de informação sensorial. A informação provém dos órgãos dos sentidos e é conduzida ao cérebro para ser processada e transmitida como ordens motoras, que colocam em funcionamento padrões de movimento e conhecimento ligados à produção de cada língua.

A produção e a compreensão da linguagem resultam de atividades exercidas e vinculadas por cada sujeito e, deste modo, a forma como é feito o processamento e o tratamento, tem a ver com a capacidade que o indivíduo tem de conservar na memória diversas modalidades de informação relativas ao mundo que o rodeia, permitindo associar a informação que recebe do exterior, com aquela anteriormente adquirida.

Segundo Lima (2000), para que exista linguagem não se pode prescindir de uma diversidade de domínios que nela estão integrados, por exemplo motores, cognitivos, afetivos e sociais, e enquanto resultado global da intervenção de células cerebrais que recebem -sensoriais-, associativas que interpretam e motoras que enviam ordens motoras para os órgãos corporais periféricos. É, pois, função do cérebro, a captação constante da informação, filtrando o conhecimento recebido com base no domínio acerca do mundo previamente existente e registado, como anteriormente referido, nas distintas áreas cerebrais, por ele(s) responsável.



É, pois, através da organização cerebral que conferimos significado às nossas sensações recorrendo à memória do material armazenado e à aprendizagem contínua de distintos tipos de conteúdos sendo, por tal motivo que possuímos a capacidade de agir, pensar, sentir e viver em sociedade de uma forma particular, baseada em vivências igualmente particulares. Contudo, na presença de lesões cerebrais, a linguagem sofre alterações que podem refletir-se nas dimensões oral e/ou escrita, bem como nos processos tanto da expressão como da compreensão ou em ambos, simultaneamente.

A linguagem necessita, em paralelo, de uma variedade de funções paralinguísticas, ou seja aspectos que incluem o tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal e demais características que transcendem a própria fala e também se constituem como funções neurológicas básicas.

Lima (2000) refere que a compreensão (entrada de informação) e a expressão (saída de informação) se diferenciam uma da outra, apesar de se constituírem como a cara e a coroa do processo de comunicação. A autora acrescenta, ainda, que a expressão da linguagem tem um momento que diz respeito à reprodução imitativa de sons ouvidos (ecolalia), e que não tem a ver com a identificação nem com a compreensão da realidade, facto este que permite apreciar, de forma didática, a dualidade destes dois tipos de processos envolventes no ato de linguagem humana.

A relação estabelecida pelo lóbulo parietal com o frontal diz respeito à motricidade da cavidade oral permitindo interpretar os estímulos recebidos através das distintas vias sensoriais. Assim, se houver uma lesão no lóbulo temporal (zona auditiva) ou no lóbulo frontal (área de Broca) irá afetar a capacidade de repetição (ecolalia).

O lóbulo frontal situa-se na zona onde se processa a saída de fibras nervosas motoras, as quais irão influenciar os movimentos dos músculos referentes à boca, cordas vocais, maxilares, aparelho respiratório e laringe, bem como a planificação do discurso, sendo, pois, o ato da fala e a produção de enunciados, da responsabilidade desta área.



Quando existe falta de oxigenação cerebral podem ocorrer alterações de variada natureza podendo interferir tanto nos processos de compreensão como de expressão ou ambos podendo vir a determinar défices cognitivos de grau diverso e uma incontável variedade de dificuldades de aprendizagem. Nestas últimas podemos incluir as dificuldades da fala e/ou linguagem que estão relacionados com os processos de compreensão (atrasos no desempenho cognitivo em sentido amplo) dos quais emergem as dificuldades para aprendizagem tanto da linguagem oral como da escrita. A agnosia auditiva (incapacidade de atribuir significado aos sons), o autismo cuja problemática de comunicação e linguagem está frequentemente presente, a afasia que se traduz na perda da linguagem uma vez adquirida e subsequentes sequelas quer na produção quer na expressão e, como referência final, a disartria que se traduz sob forma de dificuldades para realização neuro motora da linguagem produtiva.

É comumente aceite que a compreensão da linguagem se situa entre o lobo temporal e a parte baixa do lobo parietal (área de Wernicke), como anteriormente referido, sendo este responsável pela compreensão tanto da linguagem escrita como da falada.

No que à receção da informação auditiva diz respeito, mormente no mapear as vibrações no ouvido (os sons físicos) até atingir os seus representantes simbólicos enquanto formas abstratas (as palavras) torna-se bastante complexo. Este aparente pequeno facto envolve estádios do percurso auditivo que vão do canal auditivo externo à cóclea, situada no ouvido interno e desta ao córtex. Vários são os estudos nesta área (Sekiya, Kanno, Miura, & Sugita, 2003; Gerken, & Aslin, 2005; Poeppel & Monahan, P. 2008) que tentam demonstrar o quão complexo é o estudo da fala, sugerindo que nós usamos uma variedade de sentidos para a sua perceção assim como cabe ao cérebro “tratar” a fala como algo que ouvimos, vemos e, inclusive, sentimos.

### **3.1. Audição e Linguagem**

A audição é um dos sentidos mais importantes do ser humano para o seu processo de comunicação interpessoal e na relação do individuo com o meio envolvente (Martins, 1998). A audição é deveras importante no processo de



aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, uma vez que desempenha papel preponderante no acolhimento e percepção do input auditivo, fonte primária da conceptualização do mundo exterior.

A área para a interpretação da linguagem é a de Wernicke, encontrando-se intimamente associada às áreas primárias e secundárias auditivas do lobo temporal. Esta associação parece acontecer devido ao facto de o primeiro contacto com a linguagem ocorrer através de um input auditivo (Guyton e Hall, 2006: 719).

Ouvir consiste num complexo mecanismo através do qual o ouvido responde a uma vibração mecânica das ondas sonoras, transformando-as em estímulos eléctricos que transmite ao cérebro, onde se realiza a sua decodificação (Martins, 2007).

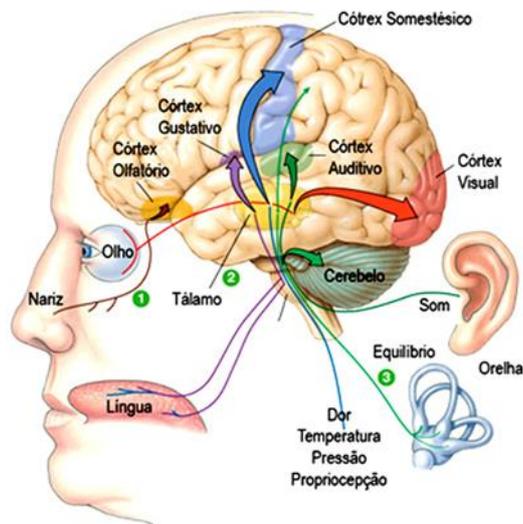


Figura 7- Sistema auditivo Periférico

O sistema auditivo pode ser dividido em sistema auditivo periférico, que engloba o ouvido externo, o ouvido médio, o ouvido interno e o sistema nervoso auditivo central que se inicia na primeira sinapse entre as fibras nervosas proveniente da cóclea e se estende até ao córtex auditivo, compreendendo as estruturas do tronco encefálico, subcórtex e córtex auditivo.



Podemos dividir o sistema auditivo em três componentes: o condutivo, composto pelo ouvido externo e médio, o sensorial (cóclea), que transforma o impulso sonoro em elétrico e o componente neural, responsável pela atividade central e que faz parte do sistema nervoso. A atividade periférica tem a função de detectar e transmitir os sons e a atividade central tem a função de discriminação, localização, reconhecimento, compreensão, atenção seletiva e memória auditiva (Steiner, 1999).

O ouvido é o órgão mecanoreceptor que funciona como o elemento de articulação entre o mundo exterior e o sistema nervoso, sendo constituído, como anteriormente referido, por três partes: ouvido externo, médio e interno.

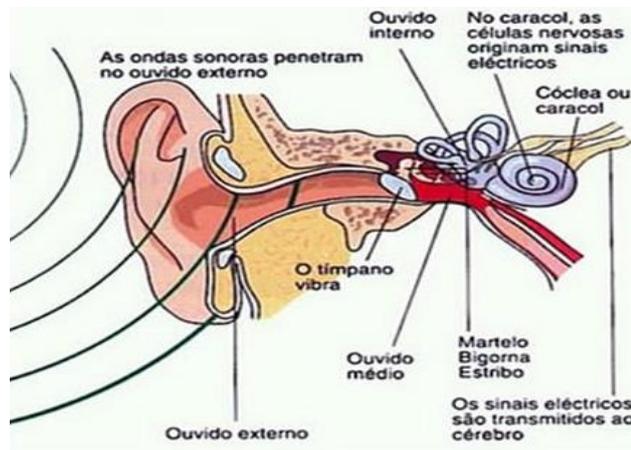


Figura 8- Ouvido

Numa tentativa de melhor aceder ao conhecimento sobre o processo de reconhecimento da informação auditiva, a seguir se explica, com maior precisão, que o ouvido externo e o ouvido médio recolhem, amplificam e conduzem as ondas sonoras ao ouvido interno onde existem os receptores auditivos que serão estimulados. O ouvido externo é formado pelo pavilhão auricular e pelo canal auditivo externo que canaliza as ondas sonoras até à membrana timpânica.

O pavilhão auricular é responsável por três funções; a localização da fonte sonora, a proteção mecânica do canal auditivo externo e a amplificação do som através do conjunto crânio-pavilhão-concha, que permite a aumento do sinal sonoro.

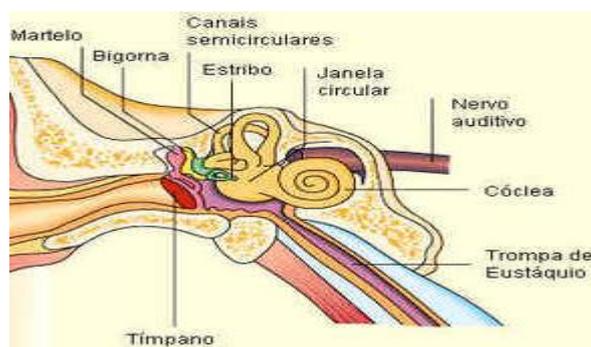


Figura 9- Ouvido interno.

O ouvido médio é formado por um conjunto de cavidades cheias de ar, no qual se podem considerar três segmentos: a caixa do tímpano, a trompa de Eustáquio e as cavidades ou células mastoideias.

As áreas corticais auditivas comunicam entre si através de fibras que atravessam a região posterior do corpo caloso, recebem informação binaural e têm uma grande capacidade de extrair um sinal sonoro de um ruído de fundo. O corpo caloso é a última região que faz parte do processamento da informação auditiva. Este corpo não é um núcleo auditivo mas sim uma estrutura de ligação entre os dois hemisférios cerebrais o qual envia muitas informações, inclusive as auditivas, facto este que justifica a sua importância no processamento auditivo. A maturação do corpo caloso é considerada tardia pois ocorre por volta dos 11 anos de idade (Musiek & Baran, 2007).

Em resumo, para que as palavras sejam entendidas, as ondas sonoras fazem uma enorme e rápida viagem através dos circuitos internos dos órgãos da audição. No córtex cerebral, última via de acesso e interpretação, faz-se a decodificação do material auditivo recebido atribuindo-lhe um sentido (área de Wernick). A resposta motora frente à interpretação da informação recebida será levada a cabo no lobo frontal, área de Broca, na qual se representam os distintos padrões de movimento que, uma vez enviadas ordens aos órgãos periféricos, consubstanciam o ato de fala ou produção verbal oral.

Esta foi, pois, a incursão levada a cabo para entender o fenómeno linguístico enquanto processo neurofisiológico e de tal facto poder entender as



distintas perturbações passíveis de ocorrerem durante o complexo percurso que está subjacente às distintas atividades que envolvem o domínio da comunicação em geral e da comunicação pela linguagem verbal, em especial.



## Capítulo 4

### Aquisição e desenvolvimento da linguagem: Dimensões do sistema Linguístico

Usar a linguagem implica a apropriação de um sistema linguístico que obedece a normas e integra diversas dimensões: fonética, fonológica, morfossintática, pragmática e semântica (Lima, 2011) .

Segundo Bloom e Lahey (1978), a linguagem verbal resulta de uma combinação complexa de diversos componentes interlinguísticos: o conteúdo, o uso e a forma. O *conteúdo* corresponde ao conhecimento geral e linguístico do sujeito que provém das suas experiências sensoriais e motoras em interação com o seu meio e resulta do seu desenvolvimento cognitivo. Esta componente envolve o domínio das regras semânticas de organização entre as palavras, os significados e suas ligações, bem como os mapas conceptuais individuais que o sujeito vai criando.

O *uso* relaciona-se com a forma como o sujeito falante utiliza e adequa a linguagem em seus particulares contextos, é portanto, a componente que engloba as regras reguladoras do uso da linguagem em contextos específicos (pragmática).

Finalmente, a *forma* diz respeito à exteriorização da linguagem e nesta componente incluem-se: a correta articulação dos sons da fala – fonética; as regras de organização dos sons e suas combinações – fonologia; as regras que determinam a organização interna das palavras – morfologia e as regras que especificam a forma como as palavras serão ordenadas – Sintaxe (Bloom & Lahey, 1978, cit. por Franco et. al, 2003).

Na tentativa de explanação e fácil compreensão, a seguir se apresenta um quadro que pretende clarificar, através da visualização dos componentes linguísticos atrás referidos, o fenómeno da interação entre forma, conteúdo e uso.



Tabela 1-Componentes da linguagem

Componentes da linguagem	Sub/sistemas-domínios linguísticos	Definição de conceito
Forma	Fonologia	Domínio da estrutura dos sons da língua- Capacidade de apreensão e utilização das regras referentes aos sons e suas respectivas combinações.
	Morfologia	Domínio das regras morfológicas- Capacidade de aquisição e uso das regras relativas à formação e estrutura interna das palavras.
	Sintaxe	Domínio das regras sintáticas - Capacidade de aquisição e de uso das regras de organização das palavras em frases.
Conteúdo	Semântica	Domínio das regras de realização semântica- Capacidade de classificar as palavras, agrupando-as com base em atributos comuns. Relaciona-se com o significado.
Uso	Pragmática	Domínio das regras do uso da língua- Capacidade de apreensão e utilização das regras de uso da língua, visando a adequação ao contexto da comunicação.

É, pois, inequacionável o compromisso entre estas três dimensões e a dificuldade sentida em qualquer uma delas reflete-se na outra, de forma mais ou menos evidente. Ora durante o percurso de aprendizagem da língua materna, deverão estes aspetos ser bem demarcados e para a sua apropriação necessário se torna considera-los, apenas didaticamente, de forma isolada.

#### **4.1. A fonética e Fonologia no contexto das aprendizagens linguísticas iniciais**

O termo fonética significa, no étimo, “relativo aos sons da língua” e refere-se “ao modo como estes sons são produzidos pelos locutores e como são percebidos pelos ouvintes” (Andrade e Viana, 1996, p.115)



Assim, falar de fonética significa falar dos sons da língua falada. Em termos gerais, podemos afirmar que a fonética é disciplina científica que estuda os sons da fala humana, a forma como são produzidos pelos falantes e como são percebidos pelos ouvintes (Faria et al., 2005).

A fonética divide-se em três subdivisões ou perspectivas de análise: fonética articulatória, acústica e auditiva.

A fonética articulatória estuda as condições fisiológicas ou articulatórias necessárias para a produção dos sons, ou seja, analisa a maneira como o aparelho fonador produz os sons da língua. Segundo Lima (2009), a identidade das consoantes está ligada à posição e modo de ação dos articuladores enquanto criadores de obstáculos ao fluxo do ar. Daí se construíram tipologias como, por exemplo: vogais anteriores e posteriores, abertas e fechadas, consoantes oclusivas, labiais, laterais, e outras, como já foram referidas anteriormente. Para Maingueneau (1997) é com base na forma como o ar é modificado pelos lábios, pelos dentes e pela língua que se classificaram as consoantes, como se indica na tabela seguinte:

Tabela 2- Critério de classificação das consoantes do português europeu.

Modo	Forma como o ar é modificado	Consoantes	Fonemas
Responsável pela identificação do obstáculo que ocorre durante a passagem do ar pela boca.	Se a corrente de ar é interrompida momentaneamente.	oclusivas orais	p, t, .k, b, d, g
	Obstrução oral - o som sai pela cavidade nasal	oclusivas nasais	m, n, nh
	Obstrução parcial-fricção do ar através de uma fenda no meio da boca	Constritivas-fricativas	v, z, j, f, s, x
	Obstrução parcial- o ar sai pelos lados da cavidade oral	Líquidas-laterais	l, lh;
	Obstrução parcial- quando ocorre a vibração da língua ou do véu palatino.	Líquidas-vibrantes	r, R
	Contato entre os lábios superior	Bilabiais	p, b, m



<b>Ponto de articulação-</b>  Identifica em que ponto da cavidade bucal se localiza o obstáculo para a passagem do ar.	e inferior.		
	O lábio inferior tem contato com os dentes incisivos superiores.	Labiodentais	f, v
	Contato da língua com os alvéolos dos dentes incisivos superiores	Alveolares	s, z, l, r; t, d, n
	Produzem o contacto numa zona posterior às dos alvéolos	Pós-alveolares	x, j
	A parte exterior da língua toca o céu da boca	Palatais	lh, nh
	Parte posterior da língua faz contato com o véu palatino	Velares	k, g.
	Resultam da vibração da úvula, tecido localizado na parte mais posterior da cavidade bucal.	Uvulares	R
<b>Papel das cordas vocais-</b>  Se ocorre ou não vibração das cordas vocais.	Ocorre a vibração das pregas vocais.	Sonoras ou vozeadas	b, d, g, m, n. nh, v, s, j, l, lh, r, R
	Quando não ocorre vibração.	Surda ou desvozeadas.	p, t, K, f, s, x
<b>Papel das cavidades bucal e nasal -</b>  Se a passagem do ar ocorre somente pela cavidade bucal ou se passa pela cavidade nasal	Quando a passagem do ar ocorre somente pela cavidade bucal.	orais	Todas as consoantes com exceção das consoantes nasais.
	Quando a passagem do ar ocorre somente pela cavidade nasal.	nasais	m, n, nh

A distribuição das consoantes, tal como anteriormente apresentadas faz parte da fonética articulatória. A fonética acústica estuda a estrutura física dos sons produzidos pelo falante ao nível da frequência, de intensidade e de duração. Esse estudo é processado sobre a cadeia da fala, ou seja, pela análise das ondas sonoras.



A fonética auditiva, estuda a forma como os sons são percebidos, interessando-se pelos processos de audição da fala (Maingueneau, 1997).

Segundo Lima (2009), “a fonética, enquanto produção ou realização de sons da fala do ponto de vista físico, requer parceria com a fonologia”. Desta forma passaremos a apresentar, outro nível ou dimensão do sistema linguístico, a fonologia.

A Fonologia debruça-se sobre o modo de reconhecimento dos sons de uma língua particular, tendo em conta as sequências que constituem as palavras e as propriedades fonéticas com valor informativo (Mateus, 1996).

Num processo normal de desenvolvimento linguístico, os processos de produção e percepção de fala, as capacidades articulatórias e auditivas humanas desempenham um papel fundamental em todo o processo de fala e comunicação. Neste processo de produção e percepção da fala por um falante/ouvinte, está ainda subjacente o conjunto de conhecimentos da língua que esse falante/ouvinte interiorizou.

Desde o nascimento, as crianças demonstram grande capacidade para diferenciar os sons da língua materna. Da mesma forma, também desde o nascimento, a criança emite sons de carácter expressivo, indispensáveis à sua sobrevivência. Gerber (1998) refere que no período inicial da produção de fala as crianças demonstram capacidades de produzir sons que vão além dos que estão presentes no seu meio linguístico sendo estes eliminados à medida que se vão agilizando no domínio da língua mais frequentemente escutados.

Importa salientar que o período dos 0 aos 3 anos é crucial para o desenvolvimento linguístico pois em tal faixa etária se verificam as etapas do desenvolvimento da linguagem que vão permitir à criança munir-se das competências necessárias para, a partir dos três quatro anos ser capaz de dominar a estrutura da língua alvo e tornar possível uma fala inteligível, sem grandes falhas sintácticas (Lima, 2000). Sim-Sim, (1998) reforça a anterior ideia relativa à aquisição básica da língua afirmando que a aquisição fonético-fonológica de uma língua, ocorre de forma rápida, até aos 5/6 anos para o Português Europeu.



## 4.2. Aquisição linguística: processo no tempo

A linguagem surge em todas as crianças de forma semelhante, tendo como base as referências temporais. Apesar do ritmo de desenvolvimento poder variar entre as crianças, normalmente entre seis meses, a aquisição da linguagem faz-se segundo etapas de ordem constantes (Lima, 2000).

A autora refere, ainda, que a maturação é um processo indispensável, ao qual está associado o património genético. Ora a aprendizagem e estabilização de conteúdos básicos relativos ao conhecimento linguístico está intimamente ligada à maturação cerebral e ao intercâmbio comunicativo levado a cabo pelas inúmeras redes neuronais as quais potenciam aprendizagens sempre que a mielinização dos tecidos do sistema nervoso central se incrementa dado que tal fenómeno permite a maior velocidade de transmissão dos impulsos nervosos.

A linguagem expressiva da criança corresponde à sua capacidade de imitar, ainda que com alguma incorreção, de início, os modelos sonoros que ouve. A comparação do que ouve com o que emitiu reflete o seu potencial para escutar, registar ou arquivar dados relevantes das informações, assim como aceder ao “arquivo central” para posterior recuperação dos elementos lexicais e combinatórias gramaticais plurais neles inscritos. Cognição e memória constituem, pois, os grandes pilares de qualquer tipo de aprendizagem com especial relevo nos primeiros momentos das aprendizagens básica, sejam elas de natureza linguística ou outras.

Lima (2000, p. 72) considera que “o conhecimento das etapas de desenvolvimento da linguagem tem uma importância crucial no trabalho diagnóstico e reeducação, uma vez que nos permite situar a criança, de forma a avaliar-se os seus progressos e a sugerir novos exercícios terapêuticos”. Seguindo esta linha de pensamento, consideramos essencial abordar, mesmo que de forma sucinta, as etapas de desenvolvimento da linguagem.

De forma a simplificar a exposição das etapas de desenvolvimento da linguagem, apresentamo-las no quadro seguinte. Tal como Lima (2000) refere, este quadro não é mais que um espaço de referência normativa. Além disso,



constitui um suporte essencial para a abordagem que faremos no ponto seguinte sobre as perturbações de fala e de linguagem na infância.

Tabela 3- Etapas do Desenvolvimento da linguagem.<sup>2</sup>

Estádios	Idade (meses)	Aspetos gerais e morfossintáticos
Pré-linguagem	0-6	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocalizações não linguísticas biologicamente condicionadas. Pouca influência da Língua materna em aspetos produtivos.</li></ul>
	6-9	<ul style="list-style-type: none"><li>• As vocalizações começam a adquirir algumas características da linguagem propriamente dita: entoação, ritmo, tonalidade...</li></ul>
	9-12	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreende algumas palavras familiares (mamã, papá, bebé).</li><li>• As vocalizações são mais precisas e melhor controladas em relação à altura tonal e à intensidade.</li><li>• Agrupa sons e sílabas repetidas à vontade.</li></ul>
Primeiro desenvolvimento morfossintático	12-18	<ul style="list-style-type: none"><li>• Surgem as primeiras palavras funcionais. Dá-se aqui, muitas vezes, uma sobre-extensão semântica</li><li>• Crescimento quantitativo ao nível da compreensão e produção de Palavras.</li></ul>
	18-24	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aparecimento de frases com dois elementos. Existe um período de transição onde as sequências de uma palavra aparecem reunidas, mas sem a coerência prosódica de uma oração. Faz-se uma pausa entre as palavras.</li><li>• Começam a aparecer as primeiras flexões.</li><li>• As orações negativas começam a aparecer; quer com o não isolado, quer colocando-o no início ou fim das orações.</li><li>• Começam a aparecer as primeiras interrogativas, das quais “o quê” e “onde” são mais precoces.</li></ul>

<sup>2</sup> Adaptado de Del Rio e Vilaseca (1994) cit. Lima, 2000, p. 95



	<b>24-30</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Começam a aparecer sequências de três elementos, com a estrutura principal de nome-verbo-nome.</li><li>• Chama-se a este período, o período da “fala telegráfica”, porque o discurso não contém as palavras-função principais, que só aparecem no final deste período.</li></ul>
<b>Expansão gramatical propriamente dita</b>	<b>30-36</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A estrutura da frase começa a ser complexa, chegando-se à combinação de 4 elementos. Começam a aparecer as primeiras frases coordenadas.</li><li>• Aumenta a frequência do uso das principais, enquanto aparecem novas formas rudimentares dos verbos auxiliares ser e estar. Aparecimento e uso sistemático de pronomes da primeira, segunda e terceira pessoa e artigos determinados.</li><li>• Frases muito diversas.</li><li>• Aparecem os advérbios de lugar que se combinam em orações de modo coerente.</li></ul>
	<b>36-42</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A criança aprende a estrutura das orações complexas com mais de uma oração, recorrendo de forma muito frequente à conjunção “e”.</li><li>• Aparecem as subordinadas, “mas” e “porque”, e as estruturas comparativas “mais que”.</li><li>• Uso rudimentar dos relativos “que”.</li><li>• Integração da partícula negativa na estrutura da frase.</li><li>• Aumenta a complexidade das frases interrogativas.</li><li>• Começam a aparecer as perifrásticas de futuro.</li><li>• A criança aprendeu os recursos essenciais da sua língua, ainda que o leque de orações continue a ter uma série de “erros” do ponto de vista do adulto e uma série de estruturas que precisam ainda de aprendizagem. A criança pode “brincar” com a linguagem e mostrar-se criativa com ela.</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>• As diversas estruturas gramaticais vão-se complementando através de pronomes possessivos, verbos auxiliares, etc.</li><li>• Eliminação progressiva dos erros sintáticos e morfológicos.</li></ul>



	<b>42-54</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Começam a aparecer estruturas de voz passiva, e formas mais complexas de introduzir frases nominais, ainda que estas estruturas só se consolidem por volta dos 9 ou 10 anos.</li><li>• Uso correto das principais flexões verbais: infinito, presente, pretérito perfeito, futuro (perifrástico) e passado. Contudo, as crianças exprimem as características do aspeto.</li><li>• As diferentes modalidades do discurso são cada vez mais complexas.</li><li>• As preposições de tempo são usadas com frequência, ainda que existam confusões com as preposições temporais e espaciais.</li></ul>
<b>Últimas aquisições</b>		<ul style="list-style-type: none"><li>• A criança aprende estruturas sintáticas mais complexas. Vai também aperfeiçoando as estruturas com as quais já estava familiarizado.</li><li>• Diversas estruturas de frase vão sendo aperfeiçoadas e generalizadas, não chegando a uma complexa aquisição antes dos 8 ou 9 anos.</li><li>• As crianças começam a apreciar os diferentes efeitos de uma língua ao usá-la e a julgar a correta utilização da sua própria língua.</li><li>• Início de atividades metalinguísticas.</li></ul>

Tal como Lima (2000), consideramos que um normal desenvolvimento da linguagem na criança é resultado de um complexo conjunto de variáveis de natureza múltipla (motora, percetiva, cognitiva, emocional). Contudo, é indispensável, para que isto aconteça, que o cérebro “sistema-base das representações/conhecimentos da criança” se encontre em condições de funcionalidade.

O desenvolvimento da linguagem nem sempre se processa de forma típica sendo necessário estar em posse do conhecimento de uma multidimensionalidade de variáveis, neste domínio, que nos permitam ajuizar acerca da presença ou não de perturbações que a criança, em seu devir de aquisição linguística, possa apresentar tornando-a vulnerável à inclusão numa categoria de disfunção, desvio ou perturbação.



O percurso de aprendizagem fonética faz-se, segundo patamares progressivos e lineares. Diz-se que a partir dos cinco anos de idade, as crianças, já apresentam as estruturas do sistema fonético- fonológicas consolidadas embora, segundo Lima (2009), não existe uma teoria unificada do desenvolvimento fonológico da criança, mas sim algumas abordagens, vinculadas às várias perspetivas teóricas.

Estudos de desenvolvimento levados a cabo por Lima (2002) referem que as consoantes surdas precedem as sonoras e na classificação quanto ao modo de articulação as consoantes oclusivas tanto orais como nasais (p,t,k, b,d,g,m, n,nh) são aquelas que surgem em primeiro lugar, sendo também apontada como faixa etária para aquisição deste tipo de consoantes, os três anos de idade. A este tipo de consoantes se sucedem as consoantes fricativas ( f, v, s, z, x j) e líquidas (l, r, R.lh) e a última consoante a ser adquirida é o fonema /r/. Este facto justifica-se pela necessidade de uma motricidade lingual de grande exigência neuromotora, para além de fazer parte de distintos tipos de sílabas, com distintos graus de complexidade para a sua estabilização.

Quanto ao tipo de sílaba, aquela que se revela de mais fácil e precoce aquisição é a formada por uma consoante e uma vogal (CV).

No português os fonemas /l/, /r/ e /S/ podem ocupar diferentes constituintes silábicos e de tal facto resulta a maior ou menor dificuldade para a sua integração em contextos de palavra.

O fonema /l/, pode surgir no início da sílaba em CV ( ex: lata); no final em CVC- (ex: mel); pode surgir como segunda consoante de uma sílaba CCV ( ex: plano). O fonema /r/, também pode ser encontrado nas mesmas posições: no início da sílaba em CV ( ex: caro), no final em CVC (ex: porta), como segunda consoante de uma sílaba- CCV ( ex: preto).

Os fonemas /r/ e /l/, podem estar presentes nos constituintes a seguir enumerados: Ataque simples que corresponde à sílaba CV; ramificação de ataque ou sílaba CCV, ocupando o lugar de segunda consoante. Também em posição de coda é um formato passível de fazerem parte os referidos fonemas. A coda diz



respeito a um tipo de sílaba CVC, ocupando o fonema o lugar de consoante final de sílaba.

A criança faz a aquisição, do segmento /r/, de acordo com uma hierarquia distinta. Neste fonema, a criança realiza, primeiro, produções com constituintes de ataques simples (ex: que.ro), de seguida surge a coda em final de palavra (ex: co.mer) seguida de final de sílaba em início ou meio de palavra (ex: por.ta ) e por último, em ramificação de ataque (ex: fru.ta).

Relativamente ao fonema /l/ é frequente o uso de um processo de semivocalização, como forma de redução da complexidade articulatória, facto este nem sempre de fácil deteção tal incorreção de produção. Contudo, poderemos afirmar que, aquando da sua correção, este fonema se revela de mais fácil aquisição que o anterior /r/.

### **4.3. Apropriação linguística inicial e simplificações da complexidade**

A criança tenta, progressivamente, assimilar e acomodar os seus padrões fonológicos, reestruturando-os e construindo as suas representações fonológicas, tendo como principal objetivo a aproximação ao modelo adulto. Essa construção, também designada de desenvolvimento progressivo com vista à aquisição do sistema fonético-fonológico de uma língua particular, é difícil e prolongada. De início, a criança adquire o inventário segmental da língua materna, encontra as possibilidades de combinação dos vários fonemas e aprende os processos de combinação dos mesmos. Em paralelo com os anteriores procedimentos ela carece de adquirir os padrões de acentuação e os restantes padrões prosódicos que caracterizam a língua. Para tal efeito a criança recorre, até que o seu sistema se encontre estabilizado, a estratégias de simplificação da fala, nas quais estão incluídos os processos fonológicos mais vulgares: omissões, substituições, harmonizações, semivocalizações, distorções, etc. De entre os processos de simplificação mais frequentes, a seguir se referem:

- Processo de *omissão* de fonema ou de sílaba. Com frequência, a omissão de fonema ocorre por dificuldades no seu domínio articulatório. Podemos, pois, encontrar sílabas do tipo consoante-vogal onde a consoante é



omissa (ex: “ama” por cama); sílabas onde se omite a última consoante de uma sílaba do tipo Consoante vogal-consoante (ex: *pata* por pasta; *pota* por porta) ou ainda a omissão de uma segunda consoante como elemento silábico (ex: *pato* por prato; *busa* por blusa)

A omissão de sílaba ocorre, vulgarmente, em palavras polissilábicas pois dada a carga de memória fonológica a reter a criança omite partes do todo que constitui o número total de sílabas de uma palavra extensa e mesmo de baixa frequência de uso. Nestes dois últimos casos a sílaba tende reduzir-se a sílaba de formato CV (consoante-vogal),

A este propósito refere Lima (2003) que o fonema /r/ em posição de sílaba final na palavra ocorre com mais precocidade domínio que em posição inicial e medial. Assim, será mais fácil expressar o /r/ na sílaba final da palavra “comer” que o /r/ da primeira sílaba da palavra “porta”.

Tal como anteriormente referido é comum a simplificação da sílaba tipo CCV (consoante-consoante-vogal), na qual a criança incorre na omissão do fonema quer /r/ quer /l/. Este tipo de sílaba constituída por duas consoantes é, também, designado de grupo consonantal ou ramificação de ataque, entendendo como ataque a primeira consoante e ramificação a segunda.

Mediante o uso desta estratégia a criança simplifica a complexidade da sílaba transformando-a em dois elementos (consoante-vogal), aliás aquela que é mais universal e, portanto, de menor complexidade estrutural. Este processo de simplificação da sílaba de tipo consoante-consoante-vogal, é típico da faixa etária dos quatro anos de idade devendo, no entanto, encontrar-se extinto a partir dos cinco anos, momento em que a criança carece de aceder ao conhecimento explícito da língua, através da análise metafonológica a qual está na base da aprendizagem da linguagem escrita.

- O processo de reduplicação de uma sílaba /papato / por “sapato” ocorre, frequentemente entre os 18 e os 30 meses de idade (Lima, 2003) e tal fenómeno pode também ser designado de *harmonia* consonantal ou de *assimilação*. Nele ocorre a substituição de um som por outro, contido este na própria palavra. Este processo de assimilação de um fonema por outro dentro da mesma palavra pode



ocorrer considerando quer o fonema que antecede quer o que procede aquele que é substituído. Pode, por tal motivo, subdividir-se em assimilação contígua, quando o elemento responsável pela assimilação se encontra ao lado do elemento afetado, ou assimilação não contígua, por exemplo, nas palavras “sofá” e “sapato” a criança poderá dizer /fofá/ e /papato/. Neste caso trata-se de uma assimilação contígua pois a sílaba afectada /so/ de sofá ou /sa/ de sapato sofreram a influência das sílabas limítrofes /fa / em “sofá” e /pa/ em “sapato”. O caso da assimilação não contígua é menos frequente e pode explicar-se no exemplo “taneta” para a palavra caneta.

- Processos de *substituição* constituem, também, importante legado no conjunto dos erros produtivos que ocorrem até aos três anos de idade. Consistem em modificar uma sonoridade por outra, qualquer que seja a que se encontra na sua proximidade. O processo de substituição pode ainda ocorrer tendo em conta o ponto de articulação no qual ocorre a articulação. Existem fonemas cujo ponto de articulação é muito próximo, facto pelo qual são mais vulneráveis à substituição, tendo em conta este aspecto de proximidade articulatória. Uma vez mais o exemplo da substituição na palavra *moneca* (boneca) apela para a proximidade de produção entre o fonema /b/ e o fonema /m/, ambos bilabiais.

Todos estes processos de simplificação fazem parte de um continuum de aquisição normal da linguagem, tendo em conta o esforço da própria criança para evoluir e se apropriar, linguisticamente, do modelo da sua língua materna.

De referir, ainda, a simplificação denominada *epêntese*, ou *adição* de vogal, consoante ou mesmo sílaba.

A adição de uma vogal ocorre, frequentemente, através da inserção de uma vogal neutra (ex.: *perato* para prato) enquanto a adição ou epêntese de consoante pode ocorrer com qualquer tipo de consoante (ex.: *dovo* para ovo) assim como aquela que se refere à epêntese de sílaba (ex.: *bobota* para bota) .

Uma outra estratégia ou processo de simplificação muito usado como trampolim para a correta realização linguística em tempos precoces da aquisição linguística, é a denominada *metátese* a qual resulta da mudança ou “migração” de um fonema dentro ou fora da sílaba e sempre no interior da palavra. Tal estratégia



consiste na mudança do fonema para uma outra posição dentro da mesma sílaba (ex.: *turque* em vez de *truque*) ou transsilábica/ extrassilábica, quando o fonema migra para fora da sílaba à qual pertence (ex: *patro* em vez de *prato*).

A *semivocalização*, constitui o recurso mais usado sempre que se trate de uma consoante líquida. Trata-se, na verdade, de numa substituição, vulgarmente ocorrida com os fonemas /r/ e // ou /lh/ resulta da substituição de um fonema consonântico para uma semivogal (ex.: *soudado* por *soldado*; *boua* por *bola*; *vermeio* por *vermelho* ou *caia* por *cara*).

O processo *distorção* surge quando numa palavra trissilábica ou polissilábica a criança manifesta mais de dois erros tornando-a ininteligível para um vulgar ouvinte (ex.: *fueta* em vez de *bicicleta*). A mesma designação se atribui ao fenómeno que não permite identificar a palavra de duas sílabas, por adulteração de ambos fonema relativos a cada uma das sílabas que compõe a referida palavra (ex.: *xota* em vez de *sopa*).

Esta forma de reduzir a complexidade estrutural da palavra provocando impercetibilidade total ou parcial, deverá ocorrer em etapas muito precoces do desempenho e aquisição linguística não sendo raro a transformação em cadeias vocálicas qualquer extensão de palavra.

A continuada ocorrência deste fenómeno simplificador deverá extinguir-se o mais precocemente possível pois a sua fixação equivale a dificuldades de variada natureza tanto na diferenciação como na memorização dos elementos linguísticos que constituem as referências à realidade e que são as palavras enquanto conglomerado sonoro que referencia contextos, objetos ou realidades particulares.

Entre todos estes processos de simplificação atrás enumerados, ainda que frequentes em idades menos avançadas, entenda-se até aos 30-36 meses de idade, eles podem apresentar distintos graus de severidade caso prevaleçam, de forma persistente, após alguns marcos cronológicos já sabidos e conhecidos para determinados desempenhos linguísticos. De uma forma sucinta se dirá que a *distorção* após os três anos de idade, em dissílabos, ou o predomínio de vocalizações na emissão de curtos enunciados, constitui motivo de preocupação



devendo ser pensada a sua sobre-estimulação linguística, persistente e sistemática.

Contudo, a metátese constitui a última fase da aquisição da fonologia na infância e esta apenas emerge a partir dos quatro anos de idade. Ela representa, pois, um processo usado como processo de “purificação” até que a criança domine por completo a sua língua – alvo.

Em síntese, todos os processos ou estratégias de “descomplexificação” de vulgarmente usados pela criança e anteriormente enumerados são considerados “normais” apenas durante as fases de aquisição mais precoces da linguagem, sobretudo até aos 3-4 anos de idade. A persistência deste tipo de comportamentos linguísticos que fazem apelo à redução da complexidade da fala adulta, pode constituir um fator de maior ou menor preocupação, dependendo da quantidade de processos de simplificação usados e/ou do tipo de fonema em déficit de realização (Lima, 2009).

Estes processos fonológicos presentes na fala da criança são referidos em diversos estudos, como estratégias de reparo (Lamprecht et al., 2004) ou estratégias de reparação (Freitas, 1997), utilizadas pelas crianças, isto é, estratégias adotadas pelas crianças num determinado momento do desenvolvimento a fim de adequar a realização do sistema alvo ao seu sistema fonológico (Freitas, 1997).

O nosso trabalho incide, precisamente, na análise das simplificações ainda usadas por algumas crianças que frequentam a escolaridade básica, em particular o primeiro ano.

Através da análise das produções quer espontâneas quer dirigidas, com alunos da turma que eu mesma leciono na atualidade, extraí um conglomerado das simplificações de fala, em grande parte similares àquelas a que anteriormente referi as quais, devidamente enquadradas em categorias de erro, constituíram a base deste trabalho cujo objetivo se centra na investigação-ação, isto é, avaliar com detalhe quanto venha a constituir a linha de base para uma posterior modificação ou intervenção, frente a um comportamento anteriormente observado e passível de melhoria através de uma ação que fomente o sucesso.



#### 4.4. Consciência fonológica

(Nascimento, 2009; Sim-Sim, 1998, Melo, 2006). Goswami (2005 cit. em Andrade, 2010), descreve-a como a “habilidade de reconhecer, identificar, ou manipular (isto é, inverter, omitir, acrescentar, etc.) qualquer unidade fonológica dentro de uma palavra, seja ela uma rima, uma sílaba ou fonema” (p.129).

Mediante determinada palavra o aluno terá de a conseguir isolar, no continuum da fala, revelando, ao mesmo tempo, capacidade de identificar as unidades fonológicas no seu interior, o que reflete a sua consciência fonológica. Esta divide-se em três tipos:

- Consciência silábica, quando a criança isola e manipula as sílabas;
- Consciência intrassilábica, quando a criança isola unidades dentro da sílaba. Esta é a capacidade que tem um desenvolvimento mais demorado.
- Consciência fonémica, quando a criança isola sons da fala. Traduz-se pela capacidade do aluno isolar e manipular os sons da língua. É uma capacidade muito importante no processo de leitura uma vez que esta lhe é necessária para a associação das letras aos sons.

A consciência fonológica é uma competência que necessita de ser trabalhada a partir dos quatro anos de idade, através de atividades de gradual nível de complexidade sendo a rima aquela que revela menor dificuldade.

Aceder ao domínio linguístico básico e ao conhecimento explícito do mesmo corresponde a poder levar a cabo a análise explícita da língua, tão necessária ao processo de aprendizagem da escrita. A denominação “consciência fonológica” é, segundo Lima (2009,p.140), “um conhecimento linguístico necessário para pensar sobre a linguagem ao nível especificamente fonológico, levando à manipulação de representações mentais de sílabas, fones e fonemas no âmbito da palavra”. Consciência fonológica é, pois, a capacidade metalinguística que permite analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral.

Em síntese, aceder à linguagem oral é um imperativo pois ela representa o patamar a partir do qual inúmeras atividades cognitivo-linguísticas se sucedem,



tanto no domínio da criatividade oral como escrita, ao mesmo tempo que requer um conjunto de competências que sustentam o forte pilar das aprendizagens em sentido lato e das aprendizagens académicas básicas, em sentido estrito.



## Capítulo 5

### Atraso de linguagem: uma categoria global

Vários tem sido os autores que tem levado a cabo a classificação de tipologias relativas ao enquadramento das alterações da linguagem. Os critérios encontrados não são, no entanto, unânimes e tal facto deve-se às distintas objetivas sobre o fenómeno linguístico o qual pode ser encarado à luz de uma objetiva clínica, psicológica ou comportamental.

As dificuldades de linguagem na infância, em sua vertente expressiva, deverão ser entendidas como aquelas que são diretamente visíveis, acessíveis à observação de quem está perante o discurso de uma criança onde o desvio em relação à norma linguística é uma constante.

A observação de uma dificuldade de linguagem não basta por si só para entender a configuração do problema em questão tratando-se, de forma particular, de uma criança. Necessário se torna apreciar um determinado sintoma no contexto de outros que eventualmente o acompanhem, tais como o seu historial clínico, as questões hereditárias e sociais assim como, no caso da criança, o seu desenvolvimento global.

Podemos considerar que uma criança com dificuldades expressivas para além de faixas etárias comumente aceites como de desempenho típico, é uma criança que carece de acompanhamento caso estas se revelem de carácter persistente.

Na verdade, saber expressar-se significa ser eficaz na comunicação oral, ser capaz de transmitir com exatidão qualquer informação, em contextos diversificados. Através da expressão oral transmitimos mensagens, manifestamos sentimentos, relatamos o que observamos ou pensamos, aproximamos o outro do nosso ponto de vista acerca de qualquer realidade expressa permitindo-nos, dessa forma, o envolvimento social tão característico da espécie humana.

O desenvolvimento da oralidade reflete-se no uso claro, estratégico, crítico e criativo da língua e implica o crescimento em termos do *conteúdo linguístico*, do



*reportório de estratégias de interação e da flexibilização do uso* em atividades e situações variadas (Sim-Sim,1998).

Nem todas as crianças começam a falar com a mesma idade, nem coincidem no momento de finalizar o processo. De facto, o desenvolvimento da criança pode ocorrer com base em diferentes ritmos de evolução. No entanto, dentro de tal variedade, existem limites que configuram uma *normalidade* (Lima, 2000).

As designações atraso de linguagem, atraso na aquisição da linguagem, desfasamento na aquisição da linguagem ou, ainda, atraso simples de linguagem, servem para referenciar alterações nos padrões temporais considerados normais para a aquisição da linguagem.

Um atraso representa uma divergência, fuga ou desvio aos padrões de domínio estabelecidos para qualquer conduta em determinada faixa temporal (Aguado, cit. por Peña-Casanova, 2002). A linguagem expressiva surge tarde e com desvios relativamente ao modelo padrão.

Pode-se afirmar que o atraso de linguagem revela-se sob forma de saberes que traduzem um nível linguístico correspondente a idades mais remotas podendo ser detetadas dificuldades em todas as dimensões linguísticas (fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática) e em ambas as vertentes (compreensiva e expressiva) da linguagem (Larrea, 2004).

Tal como anteriormente referido, e de acordo com Lima (2009), as dificuldades mais evidentes, no quadro do atraso de linguagem e que à forma da língua dizem respeito, relacionam-se com alterações nas dimensões fonética, fonológica ou em ambas, assim como, em menor grau de incidência, em aspetos de gramaticalidade.

Quanto a aspetos vinculados à estrutura conceptual da linguagem, dimensões que abarcam a semântica e a pragmática e vulgarmente atribuídas ao domínio ou processos de compreensão, a variabilidade é enorme, encontrando-se estreitamente relacionada com competências de foro cognitivo e estes em estreita relação com pilares básicos do mesmo (atenção e memória) os quais permitem a retenção da informação em linhas de conhecimento gradualmente



mais amplas e complexas, passíveis de permitirem um acesso a fim de poder extrair saberes ou conhecimentos necessários a cada particular contexto de comunicação.

## **5.1. Atraso de linguagem e acesso à linguagem produtiva**

### **5.1.1. Alterações de tipo fonético-articulatório**

Como já referido no anterior capítulo, a produção física dos sons da língua exige que a criança aprenda três características diferenciadoras entre os fones, sendo elas: o ponto de articulação; o modo de articulação e vozeamento.

A fala é descrita como sendo uma atividade cognitiva dinâmica e complexa, que se materializa através da articulação de palavras, sendo necessária uma programação motora e execução neuromuscular para que se produzam sons – fonemas, expressando a linguagem (Goulart, 2002; Franco *et al.*, 2003; Gomes *et al.*, 2006).

Para a criança produzir os sons da fala de forma correta tem de aprender os movimentos físicos da produção da fala, compreender as diferenças entre os sons e posições/sequências em que podem surgir (Rabelo, 2010).

Há uma interdependência entre a estrutura neurofisiológica humana e a atividade exercida estando a função e a estrutura relacionadas entre si (Gleitman *et al.*, 2007; Lima, 2008). Também, Zemlin (2000) alerta para o facto de não se dever ter uma visão sequencial e compartimentada do ato de fala, pois esta começa a nível cortical através de uma sequência de impulsos neurais que são transmitidos para a musculatura do mecanismo respiratório, laringe e para as estruturas periféricas da fala ou órgãos da articulação.

O sistema miofuncional relacionado com a oralidade (estruturas relacionadas com a funcionalidade dos músculos periféricos implicados na realização da fala) e as funções estomatognáticas estão intimamente relacionadas com a correta articulação dos sons da fala. Deste modo se percebe a importância tanto do ato de mastigar como deglutir para o equilíbrio das estruturas orofaciais e o bom desenvolvimento das funções com elas relacionadas.



Em paralelo, as funções estomatognáticas têm um papel fundamental na harmonia do crescimento facial e na prevenção de alterações de fala de origem fonética. Os sons da fala são adquiridos por uma determinada ordem previsível, durante o desenvolvimento da criança e este encontra-se em estreita relação com os processos físicos de crescimento e amadurecimentos das estruturas quer centrais quer periféricas do ato de fala.

Convém, no entanto, diferenciar uma perturbação fonética de cariz orgânico daquela que se apresenta como adulteração funcional, com ausência de deformidades de tipo físico ou fisiológico (Rabelo, 2010).

### **5.1.2. Alterações fonético-fonológicas**

Nestas os erros ocorrem por incoerências na organização fonológica, ou seja, o sujeito apresenta dificuldades com o valor contrastivo dos fonemas: inadequado conhecimento do som, alteração linguística e utilização inconsistente de fonemas (Goulart, 2002; Antunes e Rocha, 2009).

A compreensão dos contextos de aprendizagem da fonologia assenta em duas dimensões básicas da aquisição da linguagem: a fonética e a fonologia, em estreita dependência, aquando o seu uso para fins comunicativos verbais. A fonética diz respeito à realização física dos sons de uma língua enquanto a fonologia os agrupa em contextos possíveis de acordo com o modelo-alvo constituindo estes o trampolim de acesso ao significado (domínio léxico-semântico).

A fonologia carece, pois, das sonoridades da língua sem as quais não teria qualquer funcionalidade, assim como a fonética sem a fonologia seria uma realização não ativa, estaria “ai”, sem qualquer utilidade para a comunicação.

Em síntese, a primeira é a ciência que estuda os sons da fala enquanto a fonologia tem como estudo os sistemas sonoros das línguas (os fonemas). A fonética tem como objetivo o conhecimento da realidade física dos sons da língua: o que se faz quando se fala e o que se ouve quando alguém fala (Mateus et al., 2005, p.29). O objeto da fonologia é a “descrição dos fonemas, da sua organização em cada sistema linguístico bem como se interessam pelos sons



usados distintivamente numa língua e seus padrões de funcionamento” (Lamprecht et al., 2004, p. 36).

Nas perturbações fonético-fonológicas, as crianças mostram dificuldades na articulação dos fonemas bem como no sistema sonoro da língua havendo, fonologicamente, falha do alvo (Goulart, 2002; Antunes e Rocha, 2009).

Uma vez que a linguagem se inclui no desenvolvimento global do indivíduo, havendo a interligação de várias funções (físicas, neurológicas, emocionais, cognitivas e sociais), algumas destas funções acabam por influenciar o desenvolvimento ou o domínio da linguagem oral. No quadro seguinte, apresentado por Franco, Reis e Gil, sintetiza-se o tipo de problemas que ocorre ou podem ocorrer nos vários aspetos da linguagem infantil, referindo apenas aquelas que mais se relacionam com o nosso estudo.

Tabela 4- Problemas de linguagem.<sup>3</sup>

Domínio Linguístico	Conhecimento Implícito	Conhecimento Explícito	Alterações Possíveis
<b>FONÉTICO/ FONOLÓGICO</b>	Domínio da estrutura e combinações dos sons da língua.	Análise explícita das unidades de som (fonemas, sílabas, palavras).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Queda de sílabas ou fonemas. Ex: dois/doi; carnaval/car-val-</li> <li><b>Simplificação de processos:</b></li> <li>-Assimilação regressiva Ex: sapato/papato</li> <li>-Assimilação progressiva Ex: menino/memino</li> <li>-Inversão Ex: copo/poco</li> <li>-Ensurdecimento: jardim/chardim; azul/assul</li> <li>-Nasalação: Ex: pau/mau</li> <li>-Anasalação Ex: mola/pola</li> <li>-Simplificação de grupos ou encontros consonânticos Ex: palco/paco; grande/gande</li> </ul>

<sup>3</sup> (Franco, Reis, & Gil, 2003, p. 39) (Adaptado)



## 5.2 - Indicadores de atraso na linguagem

Nas crianças com atraso na linguagem, a compreensão é por norma, qualitativamente superior à expressão, porém a compreensão pode apresentar algumas lacunas, principalmente em enunciados de maior complexidade. Na verdade, a forma desviada como a criança produz a fala gera novas produções desviantes e são essas que fazem parte das suas representações fonológicas mentais.

Segundo Lima (2009), na medida em que a criança oferece a si mesma, modelos errados, fruto de uma incorreta articulação, a representação fonológica dos mesmos, no contexto de palavra, resulta deficitária e reproduz, por consequência um sistema fonológico insuficiente, inconsistente ou deficitário em seu domínio (Lima, 2009, p.157).

Os sinais que revelam um atraso de linguagem compreensiva podem ser sintetizados a partir dos dados a seguir enumerados e mediante processos de compreensão e expressão. Assim, incluídos nos processos de compreensão e de uma forma global, enumeraremos:

- Dificuldades de ordenação sequencial de acontecimentos e síntese de dados e no relato de histórias ou acontecimentos vivenciados ou escutados.
- Lacunas na compreensão de frases na passiva, negativa e interrogativa;
- Dificuldade na compreensão de ordens complexas (com duas ou mais ideias subjacentes);
- Dificuldades em memória verbal, em sentido amplo, particularmente expressa em dificuldades de retenção auditiva de enunciados, palavras ou sílabas (número superior a quatro elementos) ou contextos semânticos de variada natureza.
- A captação e integração de regras de um jogo ou atividade sequencial pode, ainda, constituir um processo moroso de aquisição.
- O vocabulário revela-se frequentemente reduzido, porquanto circunscrito a referências de objetos ou situações de grande uso nas suas interações.



Todos os aspetos atrás citados não se comprometem de forma marcadamente negativa com uma adaptação a situações do quotidiano pois um domínio funcional da compreensão relativo quer a contextos de vivência com pessoas ou situações do seu mundo circundante, está presente em crianças que apresentam esta problemática.

Salienta-se, também, que a criança produzirá tanto pior, quanto pior se escute a si mesma, de forma repetida, essa repetição provoca progressivamente registos inapropriados, muito mais difíceis de ultrapassar quanto maior for a quantidade de repetições e conseqüente nível de representação incorreto ( Lima, 2009).

Relativamente a aspetos da expressão podemos apontar:

- Dificuldades para a inteligibilidade das suas produções podendo estas apresentar predomínio de vocalizações ou distorções na forma das palavras ou enunciados.

- Dificuldade para a correta nomeação de novos vocábulos, sob forma de adulterações variadas da sua forma.

- Persistência no uso de processos de simplificação de fala adulta, seja sob forma de omissões, substituições ou outros processos mais primitivos tais como a harmonia consonantal.

Os erros de predomínio fonético e fonológico constituem o perfil característico deste tipo de crianças, com especial ênfase nas dificuldades para aquisição dos últimos fonemas da nossa língua (r, l, z, lh).

As questões relativas ao uso gramatical em contextos múltiplos de produção estão também presentes sob forma de despadronização no uso da flexão verbal, género, número, uso de palavras funcionais e no uso da contração da preposição com artigo (na, da), frequentemente substituídos.

A todos estes aspetos poderá associar-se uma pobre interação social preferindo o contacto com colegas mais novos e o pobre uso do domínio simbólico através de um “faz de conta” diversificado.



É frequente estarem a estas problemáticas associados alguns aspetos relativos à coordenação motora fina seja para praxias manuais seja para aquelas que se relacionam com a motricidade oral tais como a elevação lingual e a flexibilização do tónus muscular facial.

Os dados de anamnese apreciados em grande número de crianças com atraso de linguagem permitem-nos perceber a interferência de aspetos relativos à primeira infância tais como a prematuridade/baixo peso ou hipermaturidade, parto prolongado, prolapso do cordão umbilical, perdas auditivas de variada amplitude, entre outros.

As dificuldades de oralidade são uma preocupação no trabalho de qualquer docente podendo ser proveniente de diferentes fatores, de deficiências funcionais, físicas ou cognitivas ou apenas de falta de estímulo, neste último caso, quando a criança se encontra inserida num meio cultural menos favorecido, até num meio económico mais pobre com menos acesso a livros e bibliotecas, ou seja onde o acesso às aprendizagens em geral e da língua em particular, se revelam como insuficientes para a demanda que a própria sociedade deles requer (Lima R. , 2011).



## Capítulo 6

### **Avaliação e Diagnóstico de crianças com Perturbações de Linguagem Oral**

A avaliação da linguagem constitui um processo inerente à recolha de dados dirigidos à delimitação e caracterização de um quadro de produção e compreensão verbal, podendo, também, fazer uso de domínios concomitantes do processo global de aprendizagem.

É necessário tomar opções quanto às dimensões formais a avaliar, os materiais ou instrumentos assim como os procedimentos a levar a cabo de forma a conseguir um perfil elucidativo das lacunas presentes na criança.

Assim, quanto às dimensões formais entendemos que elas deverão percorrer toda a estrutura formal da língua (fonética, fonologia, morfossintaxe), assim como a conceptual e o próprio uso da linguagem.

Quanto aos materiais eles podem oscilar entre relatos parentais, registos de produções espontâneas ou testes estandardizados que enfoquem uma ou várias dimensões linguísticas.

A observação dirigida à própria criança deve ser antecedida por um conjunto de dados de anamnese obtidos através de familiares estando estes direccionados para aspetos básicos de anamnese, clínicos, socio-familiares, comportamentais, etc.

Entrevistas a educadores e contextos escolares podem também constituir precioso instrumento para definição de um quadro de desenvolvimento linguístico ou cognitivo-linguístico.

De entre as várias formas de avaliação para a fonologia do português europeu citamos:

- Teste de Articulação do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (Castro, Vicente, Gomes & Neves 2001)
- Teste de Articulação Verbal (Guimarães, 1998)



- Teste Fonético-Fonológico – Avaliação da Linguagem Pré-Escolar (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2009)
- Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos (Lima, 2009)
- Teste de Avaliação da Produção Articulatória em Português Europeu (Falé, Pereira, Martins & Alves, 2008)
- Escala de inteligência de Terman-Merrill (Terman-Merrill 1916)
- Escalas de desenvolvimento mental de Ruth Griffiths (alguns Subtestes)- (Adaptação para a população portuguesa por Patrícia Borges, ISPA-Instituto Universitário / UIPCDE e CECF
  - Escala de maturidade de Columbia- (Burgemeister (1907-1995), Blum, & Lorge, 1954)
  - Escalas de Inteligência de Leiter
  - Etapas da Inteligência Sensorio-Motora de Casati-Lèzine (algumas provas)
  - Escalas de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell (escala de compreensão)-
    - Teste de vocabulário de Peabody (Dunn, Padilla, Lugo & Dunn, 1986) e adaptado, validado e normalizado por Capovilla e Capovilla (1997)
    - Teste de Conceitos de Boehm- (Boehm, 1969)

Verifica-se, pois, a existência de um variado número de testes e provas que medem o comportamento linguístico. Para o nosso trabalho, centrado na intervenção com crianças entre os seis e os sete anos de idade, a frequentarem o primeiro ano de escolaridade, selecionamos a PAFFS (Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos), dela tendo extraído os perfis fonológicos dos alunos que posteriormente selecionamos para a nossa intervenção enquanto estudo de projeto-ação.

A descrição do referido instrumento será levada a cabo no capítulo das metodologias.



## Capítulo 7

### **Intervenção em linguagem oral: pressupostos globais para a aprendizagem da fonética e fonologia**

Para Noronha (1995) “a finalidade principal de qualquer reeducação é otimizar todas as potencialidades dos educandos ou alunos cujo objetivo principal consiste em ajudar a criança a eliminar as suas dificuldades, obtendo daí reforço secundário para se apoiar nos pontos fortes e progredir até ao limite máximo das suas potencialidades”.

Não existem medicamentos para estas situações e a intervenção deve ser multidisciplinar e adaptada a cada criança. Consiste, pois, na reeducação e treino que deverá ser levado a cabo por profissionais ligados à área da reeducação da linguagem e tendo em conta o seu enquadramento escolar.

O objetivo principal de qualquer intervenção é atingir o melhor nível de funcionamento do indivíduo. Este aspeto reforça aquilo que Bacelar (2013, p.31) refere ao afirmar que “o objetivo primordial de qualquer intervenção terapêutica seja ela direta, indireta ou resultado de ambas (mista), é conseguir que um determinado indivíduo, de acordo com as suas possibilidades, consiga atingir um nível ótimo de funcionamento e de comunicação de maneira a que alcance ou mantenha a sua autonomia”.

Para que a intervenção seja um processo produtivo, necessário se torna o envolvimento da família para com o agente que conduz o processo de habilitação linguística e a cooperação de todo o tipo de agentes educativos (cuidadores, educadores, professores, psicólogos, etc).

A abordagem à problemática articulatória da criança deverá partir de um treino que potencie o conhecimento do ponto e modo de articulação da sonoridade em falta.

Contudo, o treino de habilidades relacionadas com a motricidade oral pode representar importante contributo para uma aprendizagem mais veloz do ponto de articulação atrás referido.



Dado que a aprendizagem da língua se consegue através da imitação do modelo adulto, a correta realização do padrão motor relativo ao fone em questão, deverá constituir objeto de imitação-reprodução, de forma contínua, por parte da criança. Este aspeto constitui, inicialmente, uma atividade mecânica, logo, menos atrativa, contudo, à medida que a criança avança na produção silábica correta, esta modalidade será substituída pela nomeação de gravuras que contenham o referido fonema em sílaba canónica (consoante-vogal) em posição inicial.

A associação de um gesto que assinale o ponto e modo de articulação pode constituir um bom auxiliar para este tipo de aprendizagens que visam a motricidade de determinados espaços da cavidade oral nos quais ocorrem a sincronia de movimentos que permitem os diversos tipos de *fonos* ou realizações físicas dos sons da língua.

O uso de estratégias de cariz multissensorial é também importante pois a criança percebe, controla e corrige as suas produções quando necessário, através de uma intervenção concretizada com cinestesia e tato, permitindo, dessa forma, aumentar a percepção/consciência de movimentos necessários para a produção de determinado som e a subsequente reorganização do sistema abstrato de sons (Mota, 2007; Giacchini, 2009).

Uma vez consolidado este processo de aquisição inicial do fonema em contexto silábico se inicia o percurso que conduz à fonologia e desta ao domínio léxico-semântico.

Para Giacchini, (2009) em cada etapa desta abordagem à fonética e fonologia estão presentes quatro sequências de atividades cuja ordem se inicia com o treino sensório-percetivo, seguido da correção e produção do som-alvo, seguido da estabilização da produção correta e termina na sua generalização. Esta perspetiva segue uma linha paralela com aquela que anteriormente foi por nós descrita.

O treino de competências de cariz *fonológico* faz particular apelo a atividades de cariz perceptivo ou diferenciação entre distintos tipos de sonoridades, ao mesmo tempo os sequencia de acordo com o modelo imposto pela própria língua. Assim, a palavra “mánica” não é, do ponto de vista fonológico, aceite



apesar de conter o mesmo número de sílabas e os mesmo tipo de sonoridades que a palavra admitida e reconhecida “máquina”.

A abordagem fonológica diferentemente do que acontecia no modelo terapêutico anteriormente referido de base fonética, baseia-se na estrutura organizacional do sistema fonológico da criança para correção dos sons da fala, a partir de um valor contrastivo” (Bacelar, 2013, p. 32).

A abordagem fonológica diferentemente do que acontecia na abordagem articulatória, de base fonética, baseia-se na estrutura organizacional do sistema fonológico da criança para correção dos sons da fala, ou seja, o som não é considerado como uma unidade isolada, mas sim como tendo valor contrastivo. Assim, esta abordagem visa mudar os padrões fonológicos da criança no sentido de construir um sistema de contrastes de sons falados mais adequado, possibilitando uma comunicação eficaz (Goulart, 2002; Pagliarin e Keske-Soares, 2007; Ceron, 2009).

A evolução, no que à aquisição do sistema fonológico da criança diz respeito, traduz-se pela generalização da aprendizagem seja dos aspetos articulatórios em si, seja dos valores contrastivos sonoros e da sequencialidade dos mesmos no contexto fonológico que permite o acesso ao significado.

A generalização atrás referida pode consistir na aprendizagem das propriedades estruturais ou circunstâncias em que ocorre a coexistência de fonemas- generalização estrutural. A forma de aceder ao sistema fonológico usando os benefícios de uma maturidade linguística e habilidades motoras, constitui a designada generalização funcional (Carlesso e Keske-Soares, 2007; Pagliarin e Keske-Soares, 2007; Anais do IX Encontro do CELSUL, 2010; Wiethan e Mota, 2011).

A aquisição fonológica interage com o desenvolvimento do controle motor da fala de tal forma que para produzir uma sequência de sons é necessário que a criança revele habilidade para acionar o trato vocal e ordenar movimentos dos músculos em sequência.

Nunca é tarde para se iniciar um processo de intervenção linguística em crianças, mesmo que estas se encontrem em fase de aprendizagens académicas



correspondentes ao primeiro ciclo de escolaridade. Contudo, o sucesso da intervenção será tanto maior quanto mais precocemente este se iniciar, sendo a quantidade e qualidade de erros em contraste com a idade cronológica que determinarão o momento mais adequado para a intervenção direta e sistemática, a fim de obter produtos linguísticos não passíveis de serem assinalados como incorretos e passível de discriminação da própria criança.

A periodicidade da intervenção levada a cabo com qualquer tipo de problema fonético ou fonológico presente na infância deverá ter em conta os fatores que interferem com a melhoria das suas condições comunicativas. Periodicidade e sistematização constituem dois atributos que não poderão ser desprezados dada a sua abrangência a qualquer tipo de aprendizagens. Uma intervenção linguística deverá pautar-se, igualmente, por um procedimento que favoreça a atenção e a memorização, facto pelo qual deverão constituir fatores básicos o apoio individualizado e adaptado o ambiente onde tal ocorre.

A Intervenção, como já se referiu, deve partir dos resultados obtidos na avaliação realizada ao aluno focando-se no trabalho das áreas emergentes e não adquiridas evidenciadas pela avaliação do aluno e no desenvolvimento e/ou reforço das habilidades académicas básicas como a leitura e a compreensão da mesma, assim como a escrita espontânea, sempre que em fase de aquisição ou já adquiridas tais competências.

Uma intervenção produtiva e significativa deverá obedecer a um plano de intervenção que deverá incluir “objetivos (metas) a atingir, o planeamento de atividades específicas adequadas às capacidades da criança com quem vai intervir, pois só assim garantirá bons resultados (Coelho, 2013).

A criança portadora de problemas de linguagem de tipo fonético ou fonológico quando inserida em contextos escolares de qualquer nível, deverá ser ajudada nas aprendizagens lacunares, de cariz linguístico, que apresenta. Tal ajuda deveria ser levada a cabo por especialista da fala e linguagem, porém a realidade mostra-nos o insuficiente número de profissionais que as instituições escolares dispõem.



Frente a esta realidade por nós constatada, tentamos materializar o apoio de que carecem crianças com lacunas assinaláveis no domínio da fonologia e da fonética do português, através de uma cuidada avaliação por nós levada a cabo. As crianças em equação frequentam o primeiro ano do primeiro ciclo de escolaridade, no estabelecimento escolar que lecionamos e enquanto docentes da turma que elas mesmas frequentam.

Todos os dados obtidos, tanto através da avaliação dirigida como espontânea, decorrendo esta última da interação no contexto sócio-escolar, confluíram para a nossa investigação-ação que, a seguir, explicitamos no capítulo dedicado às metodologias.



## Parte II- Estudo Empírico

*A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis*

(PIMENTA, 2005)



## Capítulo 1

### Metodologia

Para Fonseca (2002) a metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Compreende-se aqui, a pesquisa científica como o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos. Segundo Gil (1995, p.27), método é o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas de adaptação para se atingir o conhecimento”. A metodologia deve ter em conta determinados critérios e deve estar de acordo com o tema a ser abordado e a quem, posteriormente, se destinará.

Este trabalho tem por base o suporte teórico anteriormente descrito. Devido à natureza e finalidade do estudo, este assentará numa metodologia qualitativa, em que se aplicará a técnica de investigação-ação, colocando-se assim a possibilidade de proceder a mudanças, de alterar uma determinada forma de estar mais ou menos estável, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade.

*“A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9/10). Para Bogdan & Biklen, (1994, p. 292) “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”.*

Neste estudo, as mudanças incidem sobre a problemática da oralidade.

Compreender, identificar, facilitar e potenciar são objetivos que remetem para uma mudança da prática educativa, constituindo a investigação-ação a metodologia mais adequada, na medida em que se propõe contribuir para uma mudança na realidade educativa/escolar.



A pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (alunos), de uma organização podendo estar presente alguma imprevisibilidade durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para Afonso, N.(2014) a investigação qualitativa “preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar a realidade”. Embora também utilizaremos estratégias de recolha e análise de dados quantitativos da prova aplicada no pré e pós-teste. “ As abordagens quantitativas visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações”(Vilelas, 2009:103).

## **Implementação de um programa de intervenção em fonética e fonologia**

Para a implementação do programa de intervenção e reeducação pretendemos utilizar a técnica não documental de observação participante para a recolha de dados, já que pensamos ser esta a melhor forma de chegarmos à realidade a ser investigada. De acordo com Almeida et al (1975:97) a observação participante “ consiste na inserção do observador no grupo observado facto este que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo”.

Assim, nesta a secção deste trabalho serão identificados os objectivos gerais e os objectivos específicos. Caracterizar-se-á a amostra, indicar-se-á o instrumento de recolha de dados, os procedimentos adotados, o programa de intervenção, a forma como se procederá à respectiva análise de dados e, finalmente, apresentar-se-ão as conclusões.

Serão, pois, seguidos os seguintes passos:

1.º- Selecção e caracterização da amostra envolvida na situação experimental: Grupo A, do qual constam três (3) alunos com dificuldades Fonológicas e Grupo B, com igual número, três alunos, com similar problemática que grupo A - dificuldades fonológicas. Cada um dos grupos (A e B) pertence a



distinta turma do primeiro ano do primeiro ciclo, frequentando o mesmo edifício escolar.

2.º- Passagem de uma prova de avaliação fonológica induzida - PAFFS com posterior categorização do tipo de erros presentes, em cada um dos grupos.

3.º- A partir da síntese de erros observada em cada um dos grupos foi selecionado um dos mesmos para se constituir como objeto de intervenção, ficando o restante grupo na situação de grupo controle (apesar de manifestas dificuldades).

4.º - Definição de objetivos passíveis de serem levados a cabo durante o processo de intervenção que teria a duração de três meses, elaboração global do projeto de intervenção a que as crianças do grupo A (grupo que recebeu intervenção) seriam sujeitas e cronograma para a consecução do objetivo anteriormente definido: intervenção em fonologia, com alunos em contexto escolar e dirigida tal intervenção pela professora titular da turma.

5.º- Materialização da intervenção através de metodologias e estratégias desenhadas para o efeito e que pensamos adequadas para o tipo de alunos selecionados e contextos académicos nos quais se inserem, num espaço temporal de três meses.

6.º- Repassagem da prova inicialmente utilizada - : PAFFS. - a ambos os grupos A e B (experimental e de controle).

7.º- Análise dos resultados obtidos pelo grupo A (grupo sujeito a intervenção) e comparação destes com os resultados obtidos no grupo B (grupo sem intervenção dirigida).

8.º- Discussão dos resultados obtidos e conclusões finais acerca dos procedimentos e seus resultados neste particular contexto de intervenção junto de crianças que apresentam dificuldades de linguagem e são conduzidas pelo próprio professor da turma, no seu processo de reeducação de fala, em contexto de sala de aula.



Ainda que o objetivo de qualquer investigação tenha em vista a generalização a partir dos resultados obtidos, pensamos que, no nosso caso tal não poderá acontecer, dado o reduzido número de sujeitos da investigação.

### **Definição do objecto de estudo: Objetivos gerais do estudo e pergunta de partida**

O estudo sobre a fala sempre foi um tema que nos suscitou interesse, principalmente devido à ligação íntima entre o desenvolvimento da linguagem e o desempenho académico de crianças de seis/sete anos.

A entrada para o primeiro ciclo de escolaridade exige um conjunto de saberes para levar a aprendizagem de um novo sistema simbólico – a escrita, que aparece fortemente ligada à linguagem oral. Embora seja no período pré-escolar um momento ideal para elaborar perfis de funcionalidade linguística e, em caso de perturbação, desenhar recursos reeducativos com o fim de melhorar as suas competências, chegam ao primeiro ciclo, cada vez mais, alunos sem sinalização ou qualquer tipo de intervenção prévia frente a problemas ainda persistentes.

Pretendemos com este estudo, mostrar que o professor do 1.º ciclo, pode marcar a diferença, em muitos alunos com problemas de fala, apenas com quinze a vinte minutos na sala de aula, proporcionando aos alunos a oportunidade de minimizar ou ultrapassar algumas das suas dificuldades de fala.

Assim a nossa pergunta de partida é: **“Qual o impacto de um programa de intervenção e reeducação de fala conduzida pelo próprio professor titular da turma em alunos portadores de problemas fonológicos, inseridos numa turma do ensino regular.”**

### **Objetivos específicos**

A linguagem na infância é fundamental para o crescimento pleno da criança. Contudo, dada a dificuldade para abarcar todas as dimensões da mesma e já que a fonologia se constitui como o “rosto” da linguagem produtiva, optamos por estudar esta vertente da linguagem.

É no atraso de linguagem, na criança do 1.º ciclo, com marcado desvio na realização fonológica que desenvolvemos o nosso estudo, ao mesmo tempo que



se pretende verificar em que medida o professor do primeiro ciclo poderá minimizar essas lacunas através de práticas possíveis, em contextos escolares os mais normais possíveis.

A escolha do tema do projeto atrás referido foi ditada pela observação, quotidiana, das dificuldades manifestas por um grupo de alunos que integravam uma turma do primeiro ano, por mim dirigida na sua aprendizagem de conteúdos, relativos ao primeiro ano do primeiro ciclo.

Tal constatação das manifestas dificuldades fonético fonológicas deste grupo justificou a necessidade deste projeto, sobretudo porque acerca deste tema obtivemos formação em áreas curriculares de mestrado e, também, porque constitui uma área de grande motivação para um ensino dirigido a quantos dele venham a carecer e eu possa contribuir para a melhoria de condições de produção, em alunos com dificuldades nesta área da linguagem. Eis, pois, algumas linhas condutoras inerentes aos objetivos específicos deste trabalho:

1. Compreender os processos da oralidade nos alunos em estudo;
2. Identificar potenciais dificuldades de produção oral nas vertentes fonéticas e fonológica;
3. Facilitar e potenciar o incremento de modelos de produção oral acordes com a língua;
4. Selecionar e adequar estratégias que permitam a eliminação dos processos de simplificação de fala usados pelos grupos em estudo;
5. Divulgar e monitorizar formas de intervenção a partir do modelo por nós usado (intervenção em sala de aula), criando situações de estudo-piloto que permitam ajudar crianças com dificuldades fonológicas a ultrapassarem-nas, seguindo o modelo por nós proposto, sempre e quando este tenha sido exitoso.

## **Formulação de hipóteses**

Da nossa inicial pergunta de partida – *“Qual o impacto de um programa de intervenção e reeducação de fala conduzida pelo próprio professor da turma em*



*alunos portadores de problemas fonológicos, inseridos numa turma do ensino regular”, emergem as seguintes subquestões:*

1.<sup>a</sup> – A perturbação da fonologia, na criança do 1.º ano do 1.º ciclo, pode ser melhorada ou ultrapassada com uma intervenção dirigida pelo próprio professor do 1.º ciclo.

2.<sup>a</sup> – Possíveis lacunas no domínio da diferenciação dos sons da língua em contextos ou conglomerados específicos, tal como a palavra, constituem a base das realizações linguísticas desviantes na criança com atraso no domínio da fonologia.

No seguimento deste equacionamento aventaram-se as hipóteses, a seguir formuladas, cuja veracidade será aferida, no final deste trabalho, tendo como base os instrumentos utilizados e os resultados que, através da sua aplicação, foram obtidos.

### **Hipótese 1**

Crianças com dificuldades de fala revelam maior número de erros na realização das consoantes líquidas.

### **Hipótese 2**

Existem diferenças na quantidade e qualidade de processos fonológicos realizados pelo grupo de crianças com dificuldades de linguagem e sujeitas a intervenção por parte do professor (grupo A) e o grupo de crianças com dificuldades de linguagem, sem qualquer intervenção por parte do professor (grupo B).

### **Hipótese 3**

Existem diferenças entre os grupos (A e B), após intervenção dirigida ao grupo A, no domínio das realizações fonética e fonológica, inicialmente assinaladas.



## **Hipótese 4**

Existem diferenças entre grupos (A e B), quanto ao tipo de processos fonológicos de simplificação utilizados por ambos, após intervenção com o grupo A.

## **Amostra**

A nossa amostra consta de seis alunos que apresentam dificuldades de fala, com particular incidência no (in)domínio da fonologia. Este número de crianças encontra-se dividido por duas turmas do primeiro ano de escolaridade, contendo cada uma delas três crianças com similares problemáticas (lacunas no domínio da fonologia) e cujas idades se situam entre os seis e os sete anos de idade.

Assim, foram constituídos dois grupos (A e B), com similar problemática, um dos quais - grupo experimental (grupo A) - foi sujeito a uma metodologia de reeducação de fala conduzida pelo próprio professor da turma e o outro grupo - grupo controle (grupo B) - não recebeu qualquer tipo de apoio dirigido à correção das suas dificuldades de fala.

A instituição escolar a que pertencem os alunos selecionados que alberga ambos grupos (A e B) e fazem parte de distintas turmas da mesma escola, pertence à área geográfica da Senhora da Hora- Matosinhos.

Este conglomerado populacional escolar onde se situam os sujeitos da nossa amostra apresenta elevado número de crianças com problemas de linguagem uma vez que, das duas turmas selecionadas, treze crianças revelam, explicitamente, dificuldades de linguagem. De tal número algumas já frequentaram terapia da fala, outras continuam a frequentar e outras não têm qualquer tipo de apoio em linguagem oral. Foi deste último tipo de crianças que foram selecionadas aquelas que fazem parte do nosso estudo.

Tratou-se de uma amostra probabilística uma vez que as conclusões deverão ser apenas consideradas válidas para o estudo em questão, dado o reduzido número de sujeitos. Foi ainda considerada amostra de conveniência



dado o caráter de seleção atribuído aos sujeitos, isto é, pela seleção de casos que revelaram alguma facilidade e disponibilidade para a avaliação e aplicação do Plano de Intervenção e Reeducação.

Para a seleção da amostra foi determinado um conjunto de critérios de inclusão, comuns aos dois grupos. O critério de seleção para as crianças incluídas nos grupos seria o de apresentarem evidentes dificuldades ao nível da fala, com particular incidência em adulterações do tipo fonético- fonológico e com predomínio de simplificações de fala adulta.

Os critérios de inclusão da amostra (tanto para o grupo A como para o B) não poderia apresentar nenhum défice sensorial, apresentarmos limiares auditivos normais, ausência de problemas de motricidade global ou específica (em particular nos órgãos periféricos da fala), psicoafectivos, comportamentais ou cognitivos (referenciados pela escola), terem o Português Europeu como língua materna e apresentarem uma idade cronológica compreendida entre os 6 e os 7 anos de idade.

## **Instrumentos de recolha de dados**

A natureza da investigação-ação permite a utilização e conjugação de vários tipos de instrumentos de recolha de dados, como por exemplo, a observação, as notas de campo, as fotografias, as gravações áudio e vídeo, entre muitos outros. Para Moresi (2003, p. 64) a técnica de recolha de dados “é o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados.”

Nesta investigação foi utilizado como principal instrumento de recolha de dados a observação, na medida em que, como refere Máximo-Esteves (2008, p. 87) “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Além disso a metodologia baseada em investigação-ação permite a intervenção do investigador no local de estudo, tornando possível a recolha de informações diretamente à raiz.



Para a recolha de dados junto dos alunos que constituiram objeto de avaliação e intervenção em linguagem oral, recorreremos à prova P.A.F.F.S. (Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos – Prova de Nomeação),

Da recolha dos dados afins a esta prova consta a classificação de erro fonético (quando a criança apresenta 100% de erro no fonema em formato CV ou outros) e erro fonológico (quando está presente alguma instabilidade na realização do fonema em seus distintos contextos silábicos).

Esta classificação permitirá diferenciar o tipo de intervenção a realizar, com vista à superação dos processos de simplificação de fala encontrados através da seleção de estratégias que contribuam para a melhoria das condições de produção verbal oral.

## **Procedimentos**

A fim de conseguir realizar o estudo empírico que nos propusemos, selecionamos o grupo de crianças com problemas de linguagem pertencentes, como anteriormente referido, a uma turma do 1.º ano, do primeiro ciclo do Ensino Básico onde, após avaliação e classificação dos erros ou processos presentes foi aplicado um Plano de Reeducação da fala.

O grupo de controlo não sofreu qualquer tipo de intervenção.

O plano de intervenção com o grupo experimental foi materializado através de sessões diárias de vinte minutos, levadas a cabo em conjunto com todos os elementos da turma, no próprio espaço da sala de aula.

As estratégias usadas ao longo deste percurso estiveram focalizadas para a reeducação do tipo de erros encontrados na globalidade dos alunos em equação, isto é, aqueles que estavam sujeitos a um plano de intervenção ou reeducação da linguagem produtiva, após avaliação detalhada do tipo de erros encontrados, a partir da prova usada para tal fim e gravados os registos de produção individuais. Foi usado o Alfabeto Sampa para as transcrições fonéticas o qual facilita a escrita através do uso dos símbolos do alfabeto presentes no computador. Assim, de forma resumida, os caracteres **L**; **J** e **S** correspondem ao



valor fonético dos dígrafos lh; nh; ch, respetivamente. O **Z** e o **K** correspondem aos sons resultantes dos grafemas l (jlanela; glente) e c (cama, quilo).

A seguir se apresenta o cronograma das sessões realizadas.

Tabela 5- Cronograma das sessões de atendimento.

<b>Cronograma das Sessões de Reeducação da Fala</b>		
<i>Mês</i>	<i>Nº de semanas/dias</i>	<i>Nº total de sessões</i>
fevereiro	3 semanas e 3 dias	17
março	4 semanas e 2 dias	22
abril	1 semana e 4 dias	9
<b>total</b>	<b>9 semanas e 4 dias</b>	<b>48</b>

O horário semanal, previamente estipulado, conjugando interesses dos alunos e do professor e foi levado a cabo, tal como a seguir se indica.

Tabela 6- Horário de atendimento.

<b>Horário semanal</b>			
<b>Dias da semana</b>	<b>Início</b>	<b>Final</b>	<b>Duração</b>
<b>Segunda- feira</b>	9.10h	9.30h	20m
<b>terça- feira</b>	11.10h	11.30h	20m
<b>quarta-feira</b>	9.10h	9.30h	20m
<b>quinta- feira</b>	11.10h	11.30h	20m
<b>sexta- feira</b>	9.10h	9.30h	20m

Os alunos foram organizados segundo duas modalidades de intervenção: em pequeno e em grande grupo, dependendo do tipo de atividade a realizar, tal como se poderá constatar na descrição de actividades, que se apresenta na tabela n.º 24.

A seguir se apresenta a distribuição levada a cabo e o respetivo número de crianças portadoras de dificuldades de linguagem, em cada uma das modalidades de intervenção em grupo.



Tabela 7- Distribuição de grupos em sala de aula.

<b>Distribuição dos alunos com vista à intervenção</b>			
<b>Nº total de alunos da turma</b>	<b>Distribuição por grupos</b>	<b>Nº de alunos por grupo</b>	<b>Nº de crianças <u>com dificuldade</u> em cada grupo</b>
22	4	Três grupos com 6 alunos cada	1
		Um grupo com 4 alunos	1
22	1	22	4



## Capítulo 2

### Apresentação e Análise dos Resultados

Apresentaremos, neste espaço, os resultados obtidos pelos dois grupos intervenientes, na prova que tiveram de executar a fim de levar a cabo o objetivo central deste trabalho, focalizado no sucesso de uma intervenção e reeducação, dentro da sala de aula, de alunos do 1.º ano, com problemas de fala. Os resultados obtidos foram alvo de uma análise estatística.

Os estudos realizados no domínio da fonologia infantil, recorrem, frequentemente, à comparação de um grupo experimental com um grupo de controlo, havendo o cuidado de ambos os grupos terem a mesma idade cronológica, o que foi tido em consideração, neste trabalho, como se pode comprovar pelo gráfico que, a seguir, se apresenta.

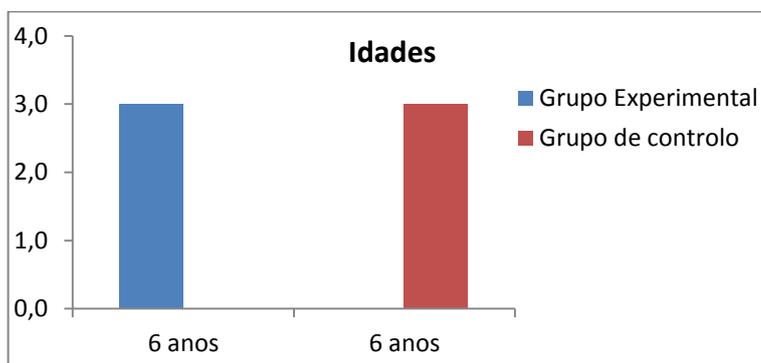


Gráfico 1- Caracterização etária da amostra.

Assim, podemos verificar que o total de crianças é de seis sendo distribuídas entre grupo experimental e controlo, ambos na faixa etária dos seis anos.

No que respeita ao género o grupo experimental é composto por três elementos do género masculino e o grupo de controlo por dois elementos do género masculino e um do género feminino.

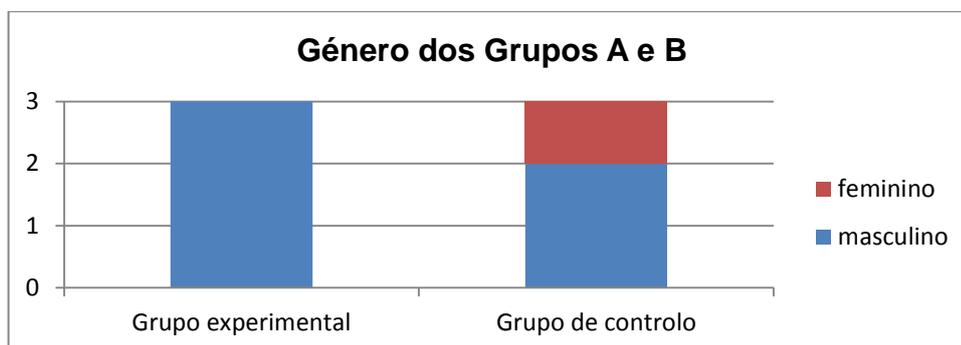


Gráfico 2- Distribuição de alunos por género.

## Dados obtidos na Prova P.A.F.F.S.

Depois de aplicar a **Prova de avaliação Fonológica em formatos silábicos**, à criança **1**, à criança **2** e criança **3**, do grupo A (experimental) extraímos os seus perfis fonológicos. A seguir se apresentarão as sínteses dos erros/desvios encontrados em cada uma das crianças do grupo experimental. De seguida, apresentar-se-á uma tabela com as percentagens de erros observados, tendo em conta a totalidade de estímulos que continham o fonema em equação. Nesta tabela se refere, também, a classificação do erro realizado, isto é, se se trata de uma adulteração de tipo fonético, fonológico ou fonético- fonológico.

Como forma de orientação para a inclusão do fonema nas categorias atrás referidas, a seguir se explicita que Adquirido (A) corresponde à presença do fonema em todas as sílabas das palavras da prova, que o contém. O mesmo critério é usado quando em presença de metátese ou distorção, o fonema em equação estiver presente (ex: ragafa - o fonema /R / está presente).

O índice de sucesso é, neste caso, de 100%.

A designação de Emergente (E) corresponde à presença inconstante ou inconsistente do fonema, ainda que apenas numa única sílaba. Considera-se, também, emergente, quando é feita a epêntese de vogal neutra para o caso do /r/ e // em CCV (ex: prato -> perato; flor -> felor) ou CCVC ( ex: comprar->



comperare). A percentagem de sucesso aqui obtida é variável dependendo do total de acertos levados a cabo.

Referimo-nos a Não Adquirido (NA) quando o fonema ou a sílaba que o contém se encontra ausente, sendo substituído ou omitido em todas as sílabas, das palavras do teste. Estaremos, pois, perante uma margem de insucesso de 100%.

## Resultados da avaliação do grupo A (experimental), antes da intervenção – mês de janeiro.

### Criança 1

#### *Fonema //*

Tabela 8- Criança 1- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema //

//	Estímulo	Desvio	Correta	Processo fonológico	Síntese
VC	almofada	aumufada	-----	Substituição com semivocalização: l/u	NA
CV	livro	-----	livo	-----	A
	borboleta	-----	boboleta	-----	
	gelado	-----	gelado	-----	
	relógio	-----	relógio	-----	
	crocodilo	-----	corcodilo	-----	
	estrela	-----	estela	-----	
	panela	-----	panela	-----	
	pistola	-----	pestola	-----	
vela	-----	vela	-----		
CCV- CCV~	floresta	feloesta	-----	Epêntese de vogal	E
	bicicleta	biciqueleta	-----	Epêntese de vogal	
	triciclo	-----	ticiclo	-----	
	planta	-----	planta	-----	
CVC	Sol	-----	sol	-----	A
	descalça	-----	descalça	-----	
	caracol	-----	caracol	-----	
CCVC	Flor	-----	felor	Epêntese de vogal	E
	fralda	-----	fralda	-----	



## Fonema /r/

Tabela 9- Criança 1- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/

/r/	Estímulo	Desvio	Correta	Processo fonológico	síntese
VC	irmão	-----	irmão	-----	E
	urso	usso	-----	Omissão	
	árvore	ávere	-----	Omissão	
CV	caracol	-----	caracol	-----	A
	tartaruga	-----	tataruga	-----	
	dinossauro	-----	dinossauro	-----	
	senhora	-----	senhora	-----	
	árvore	-----	ávere	-----	
CCV- CCV~	dragão	dargão	-----	Metátese silábica	E
	crocodilo	corcodilo	-----	Metátese Silábica	
	triciclo	ticiclo	-----	Omissão	
	prato	pato	-----	Omissão	
	fruta	-----	fruta	-----	
	quadrado	quedado	-----	Substituição a/e Omissão	
	fotografia	fotografia	-----	Omissão	
	escrever	esquever	-----	Omissão	
	estrela	estela	-----	Omissão	
	cobra	coba	-----	Omissão	
	zebra	zeba	-----	Omissão	
	quadro	quando	-----	Epêntese C/Omissão	
	magro	mago	-----	Omissão	
	quatro	quato	-----	Omissão	
	livro	livo	-----	Omissão	
brincos	-----	brincos	-----		
grande	gande	-----	Omissão		
CVC	barba	-----	barba	-----	E
	tartaruga	tataruga	-----	Omissão	
	borboleta	-----	borboleta	-----	
	iogurte	iogute	-----	Omissão	
	floresta	feloesta	-----	Omissão	
	escrever	-----	esquever	-----	
	nariz	-----	nariz	-----	
	computador	-----	computador	-----	
CCVC-	frasco	-----	frasco	-----	E
	fralda	-----	fralda	-----	



CCVC	três	tês	-----	Omissão	
	flor	-----	felor	Epêntese de vogal neutra	

Apresenta-se de seguida uma tabela de percentagem de erros e classificação relativa à criança 1.

Tabela 10- Criança 1- Percentagem de sucesso e caracterização do erro, relativamente aos fonemas /l/ e /r/.

Antes da Intervenção - janeiro				
Fonema /l/				
Tipo de sílaba	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Classificação do Défice
VC	0% sucesso (apenas uma palavra)	Substituição (apenas uma palavra)	NA	Fonético
CV	100% sucesso	-----	A	-----
CCV- CCV~	50% Sucesso	Epêntese de vogal neutra	E	Fonológico
CVC	100% sucesso	-----	A	-----
CCVC- CCVC inicial	50% sucesso	Epêntese de vogal neutra	E	Fonológico
Fonema /r/				
VC	33% sucesso	Omissão	E	Fonológico
CV	100% sucesso	-----	A	-----
CCV – CCV~	12% sucesso	Omissão Epêntese Substituição Metátese	E	Fonológico
CVC	62,5 % sucesso	Omissão	E	Fonológico
CCVC- CCVC~	50% sucesso	Epêntese Omissão	E	Fonológico

Quanto ao fonema /l/ estamos na presença de um erro fonológico, dada a inconsistência na realização do mesmo. Este surge nos formatos silábicos CCV, CCV~, CCVC e CCVC com Epêntese de vogal neutra, transformando, assim, a sílaba em formato CV. Quanto ao fonema em sílaba VC este fonema não surgiu na única sílaba da palavra que o contém (“almofada”). Classificamos, pois este fonema /l/, de erro fonético em sílaba VC. Neste contexto a criança fez uma substituição pela semivogal /w/.



Relativamente ao fonema /r/, ao observarmos o registo de erros acima apresentados, podemos concluir que a criança **1** ainda não o consegue produzir em todos os formatos. Em CV este fonema é produzido corretamente, nas palavras “caracol”, “tataruga”, “dinossauro”, “senhora” e “ávere”. A criança apresenta omissão, metátese, substituição, epêntese de vogal neutra, do fonema /r/ nos segmentos: VC, CVC, CCV, CCV~, CCVC e CCVC, sendo estes erros considerados de tipo fonológico, seguindo o critério atrás referido.

## **Criança 2**

### ***Fonema //***

Tabela 11- Criança 2 - Síntese de ocorrência de erros relativa ao fonema //

<b>//</b>	<b>Estímulo</b>	<b>Desvio</b>	<b>Correta</b>	<b>Processo fonológico</b>	<b>Síntese</b>
VC	almofada	-----	almofada	-----	A
CV	livro	-----	livro	-----	E
	borboleta	-----	borboleta	-----	
	gelado	-----	gelado	-----	
	relógio	-----	relógio	-----	
	crocodilo	codido	-----	Distorção	
	estrela	-----	estela	-----	
	panela	-----	panela	-----	
	pistola	-----	pistola	-----	
vela	-----	vela	-----		
CCV- CCV~	floresta	folesta	-----	Metátese silábica	E
	bicicleta	-----	bicicleta	-----	
	triciclo	-----	ticiclo	-----	
	planta	-----	planta	-----	
CVC	sol	-----	sol	-----	A
	descalça	-----	descalça	-----	
	caracol	-----	caracol	-----	
CCVC- CCVC	flor	felo	-----	Epêntese de vogal Omissão	NA
	fralda	fauda	-----	Omissão	



## Fonema /r/

Tabela 12- Criança 2- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/

/r/	Estímulo	Desvio	Correta	Processo fonológico	síntese
VC	irmão	-----	Irmão	-----	A
	urso	-----	urso	-----	
	árvore	-----	arvori	-----	
CV	caracol	-----	caracol	-----	E
	tartaruga	-----	tataruga	-----	
	dinossauro	-----	dinossauro	-----	
	senhora	senhola	-----	Subst. r/l	
CCV- CCV~	dragão	dagão	-----	Omissão	E
	crocodilo	codido	-----	Omissão sílaba	
	triciclo	ticiclo	-----	Omissão	
	prato	pato	-----	Omissão	
	fruta	futas	-----	Omissão	
	quadrado	quadado	-----	Substituição a/e Omissão	
	fotografia	fofalias	-----	Harmonia Omissão Silábica	
	escrever	esqueve	-----	Omissão	
	estrela	estela	-----	Omissão	
	cobra	coba	-----	Omissão	
	zebra	zebe	-----	Omissão	
	quadro	quado	-----	Omissão	
	magro	mago	-----	Omissão	
	quatro	quato	-----	Omissão	
	livro	-----	livro	-----	
	brincos	bincos	-----	Omissão	
grande	gande	-----	Omissão		
CVC	barba	-----	barba	-----	E
	tartaruga	tataruga	-----	Omissão	
	borboleta	-----	borboleta	-----	
	iogurte	-----	iogurte	-----	
	floresta	folesta	-----	Omissão	
	escrever	esqueve	-----	Omissão	
	nariz	-----	nariz	-----	
computador	-----	computador	-----		
CCVC/CCVC	frasco	fasco	-----	Omissão	NA
	fralda	fauda	-----	Omissão	
	três	tês	-----	Omissão	



	flor	felô	-----	Omissão Epêntese de vogal neutra	
--	------	------	-------	--	--

Apresenta-se de seguida uma tabela de percentagem de erros e classificação, relativa à criança 2.

Tabela 13- Criança 2 - Percentagem de sucesso e caracterização do erro, relativamente aos fonemas /l/ e /r/.

<b>Antes da Intervenção - janeiro</b>			
<b>Fonema /l/</b>			
<b>Tipo de sílaba</b>	<b>Percentagem/Nível de Sucesso</b>	<b>Tipo de Processos de Simplificação</b>	<b>Classificação</b>
<u>VC</u>	100% sucesso	-----	A
<u>CV</u>	89% sucesso	Distorção (apenas uma palavra mal)	E
<u>CCV- CCV~</u>	75% Sucesso	Metátese	E
<u>CVC</u>	100% sucesso	-----	A
<u>CCVC- CCVC inicial</u>	0 % sucesso	Epêntese de vogal neutra Omissão	NA
<b>Fonema /r/</b>			
VC	100% sucesso	-----	A
CV	80% sucesso	Epêntese	E
<u>CCV- CCV~</u>	6% sucesso	Omissão Substituição Harmonia consonantal	E
<u>CVC</u>	62,5 % sucesso	Omissão	E
<u>CCVC- CCVC~</u>	0% sucesso	Omissão Epêntese	NA

Ao observarmos o registo de erros, acima apresentados, podemos concluir que a criança 2, relativamente ao fonema /r/, ainda não o consegue produzir na totalidade dos formatos silábicos. Assim, em VC o fonema é produzido em todos os estímulos; em CV é produzido apenas uma vez incorrectamente, na palavra “senhola”, apresentando uma substituição do r/l. Nos formatos CVC, CCV, CCV~, CCVC e CCVC a criança apresenta omissão, substituição, harmonia e epêntese de vogal neutra, sendo estes erros considerados de tipo fonológico.

Apresenta igualmente, erros fonológicos quanto ao fonema /l/, os quais surgem nos formatos silábicos: CV, CCV, CCV~, CCVC e CCVC em distorção,



epêntese de vogal neutra, metátese, omissão, estando adquirida em VC, Assim, estamos perante um erro de tipo fonológico.

### Criança 3

#### **Fonema /l/**

Tabela 14- Criança 3- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /l/

/l/	Estímulo	Desvio	Correta	Processo fonológico	Síntese
VC	almofada	amofala	-----	Omissão "l"	NA
CV	livro	livro	-----	-----	E
	almofada	-----	almofala	-----	
	borboleta	borbolerta	-----	Metátese extrassilábica	
	gelado	geraro	-----	Substituição "l/r " com harmonia consonantal "d/r"	
	relógio	-----	relógio	-----	
	crocodilo	cocorio	-----	Distorção	
	estrela	-----	estela	-----	
	panela	pamera	-----	Substituição	
	pistola	pistora	-----	Substituição	
vela	-----	vela	-----		
CCV- CCV~	floresta	furesta	-----	Omissão	E
	bicicleta	-----	bicicleta	-----	
	triciclo	-----	ticiclo	-----	
	planta	pelanta	-----	Epêntese	
CVC	sol	-----	sol	-----	A
	borboleta	-----	borbolerta	-----	
	descalça	-----	descalça	-----	
	caracol	-----	caracol	-----	
CCVC- CCVC	flor	fulor	-----	Epêntese	E
	fralda	faurdas	-----	Distorção	



## Fonema /r/

Tabela 15- Criança 3- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/

/r/	Estímulo	Desvio	Correta	Processo fonológico	síntese
VC	irmão	imão	-----	Omissão	E
	urso	-----	urso	-----	
	árvore	ávore	-----	Omissão	
	computador	-----	cuntaraor	-----	
	quadrado	quardado	-----	Metátese	
	quadro	quardo	-----	Metátese	
	magro	margo	-----	Metátese	
CV	caracol	-----	caracol	-----	A
	gelado	-----	geraro	-----	
	crocodilo	-----	cocorio	-----	
	computador	-----	cuntaraor	-----	
	dinossauro	-----	dinossauro	-----	
	senhora	-----	Senhora	-----	
	árvore	-----	Avore	-----	
	tartaruga	-----	Tetegura	-----	
cobra	-----	Cobara	-----		
CCV- CCV~	dragão	ião	-----	Distorção	E
	crocodilo	cocorio	-----	Distorção	
	triciclo	ticiclo	-----	Omissão	
	prato	parto	-----	Metátese	
	fruta	furta	-----	Metátese	
	quadrado	quardado	-----	Metátese	
	fotografia	tugatias	-----	Distorção	
	escrever	-----	Escrever	-----	
	estrela	estela	-----	Omissão	
	cobra	cobara	-----	Epêntese	
	zebra	-----	zebra	-----	
	quadro	quardo	-----	Metátese	
	magro	margo	-----	Metátese	
	quatro	quarto	-----	Metátese	
	livro	-----	Livro	-----	
	brincos	bincos	-----	Omissão	
grande	gande	-----	Omissão		
CVC	barba	babera	-----	Omissão	E
	tartaruga	tetegura	-----	Distorção	
	prato	parto	-----	Metátese silábica	
	borboleta	-----	bobolerta	-----	
	fruta	furta	-----	Metátese silábica	
	iogurte	-----	iegurte	-----	
	floresta	-----	furesta	-----	



	escrever	-----	escrever	-----	
	nariz	-----	nariz	-----	
	computador	cuntaraor	-----	Distorção	
	flor	-----	fulor	-----	
CCVC CCVC	frasco	farsco	-----	Metátese silábica	NA
	fralda	faurdas	-----	Distorção	
	três	tês	-----	Omissão	
	flor	fulor	-----	Epêntese de vogal	

### Fonema /g/

Tabela 16- Criança 3- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema/g/

/g/	Estímulo	Desvio	Correta	Processo fonológico	síntese
CV	garrafa	-----	garrafa	-----	A
	fotografias	-----	tugatias	-----	
	cigarro	-----	cirrago	-----	
	tartaruga	-----	tetegura	-----	
CVC	Dragão	ião	-----	Distorção	E
	logurte	-----	iegurte	-----	
CCV	grande	-----	gande	-----	E
	fotografia	tugatias	-----	Distorção	
	magro	-----	margo	-----	

A seguir se apresenta uma tabela de percentagem de erros e classificação relativa à criança 3.

Tabela 17- Criança 3- Percentagem de sucesso e caracterização do erro relativamente aos fonemas /l/, /r/ e /g/

Antes da Intervenção - janeiro			
Fonema /l/			
Tipo de sílaba	Percentagem/Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
VC	0% sucesso	Omissão	NA



<u>C</u> V	50% sucesso	Metátese Substituição Harmonia consonantal Distorção	E
<u>CC</u> V- <u>CC</u> V~	50% Sucesso	Omissão Epêntese	E
<u>C</u> V <u>C</u>	100% sucesso	-----	A
<u>CC</u> V <u>C</u> - <u>CC</u> V <u>C</u> <u>inicial</u>	50 % sucesso	Epêntese de vogal neutra Distorção	E
<b>Fonema /r/</b>			
Tipo sílaba	Percentagem/Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
VC	28% sucesso	Omissão Metátese	E
CV	100% sucesso	-----	A
<u>CC</u> V- <u>CC</u> V~	17% sucesso	Omissão Distorção Metátese Epêntese	E
<u>C</u> V <u>C</u>	54 % sucesso	Omissão Metátese Distorção	E
<u>CC</u> V <u>C</u> - <u>CC</u> V <u>C</u> ~	0% sucesso	Omissão Distorção Metátese Epêntese	NA
<b>Fonema /g/</b>			
Tipo sílaba	Percentagem/Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
CV	100% sucesso	-----	A
<u>C</u> V <u>C</u>	50% sucesso	Distorção	E
<u>CC</u> V	67% sucesso	Distorção	E

Ao observarmos o registo de erros, podemos dizer, que se trata de uma linguagem pautada por vários desvios, o que se torna de difícil perceção, por vezes. Concluimos que, ainda não consegue produzir correctamente o fonema /r/, existindo uma percentagem de 100% de sucesso apenas em um formato silábico (CV), estando, portanto na presença de um erro de tipo fonológico.

Esta criança apresenta igualmente erro fonológico quanto ao fonema //, apresentando grande instabilidade na sua produção, em distintos tipos de sílaba.



Quanto ao fonema /g/ também não o consegue produzir corretamente exceto em sílaba CV que consegue um sucesso de 100%. Também aqui consideramos tratar-se de um erro de tipo fonológico.

Com esta criança foi-nos, ainda, possível observar que a omissão de sílabas em palavras polissilábicas constitui um processo recorrente, constituindo esta estratégia de simplificação uma característica das perturbações de tipo fonológico.

### Resultados da avaliação do grupo B (controle) – mês de janeiro

Apresenta-se em seguida a avaliação feita ao grupo B (de Controlo) em janeiro, num total de três alunos (criança 4, 5 e 6), no mesmo mês que o grupo A (experimental) foi avaliado, antes da intervenção, relativamente aos fonemas // e /r/

Tabela 18- Crianças 4,5,6- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema //.

Grupo B - Avaliação: Estímulos da Prova PAFFS – Janeiro 2017 Fonema //							
//	Estímulo	Desvio Criança 4	Processo Fonológico	Desvio Criança 5	Processo Fonológico	Desvio Criança 6	Processo Fonológico
VC	almofada	aumofada	Subs.l/w	aumofada	Subs.l/w	aumofada	Subs.l/w
<i>Síntese</i>		NA		NA		NA	
CV	livro	livro	-----	livo	-----	livro	-----
	borboleta	borboleta	-----	boboleta	-----	borboleta	-----
	gelado	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	relógio	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	crocodilo	cocodilo	-----	cocodilo	-----	corcodilo	-----
	estrela	estela	-----	estela	-----	-----	-----
	panela	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	pistola	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	dinossauro	-----	-----	einossauro	-----	-----	-----
vela	bela	-----	bela	-----	bela	-----	
<i>Síntese</i>		A		A		A	
CCV- CCV~	floresta	furesta	Omissão	fuesta	Dist.	floresta	-----
	bicicleta	bicicleta	-----	bicicleta	-----	-----	-----
	triciclo	tirciclo	-----	ticiclo	-----	triciclo	-----
	planta	-----	-----	pelanta	Epen.	pelanta	Epen.
<i>Síntese</i>		E		E		E	
CVC	sol	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	descalça	-----	-----	descausa	Subs l/w	descausa	Subs l/w
	caracol	-----	-----	caracol	-----	-----	-----
<i>Síntese</i>		A		E		E	



CCVC-	flor	felore	Epen.	felor	Epen.	felor	-----
CCVC	fralda	fauda	Subst l/w	faurda	Dist.	frauda	Subs l/w
Síntese		NA		NA		E	

Tabela 19- Crianças 4,5 e 6- Síntese de ocorrência de erros relativos ao fonema /r/

Grupo B							
Avaliação: Estímulos Prova PAFFS – Janeiro							
Fonema /r/							
/r/	Estímulo	Desvio Criança 4	Processo Fonológico	Desvio Criança 5	Processo Fonológico	Desvio Criança 6	Processo Fonológico
VC	irmão	imão	Omi. /r/	imão	Omi. /r/	irmão	-----
	urso	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	árvore	avere	Dist.	ave	Dist	avore	Omi.
Síntese		E		E		E	
CV	caracol	-----	-----	cauacol	Sub.r/w	-----	-----
	dinossauro	dinossauu	Omi./r/	einossaulo	Dist.	-----	-----
	senhora	senhoua	Subst.r/w	senhoua	Subs r/w	-----	-----
	árvore	ave	Dist.	ave	Dist.	-----	-----
	tartaruga	tataruga	-----	tataruga	-----	-----	-----
Síntese		A		E		A	
CCV- CCV~	Dração	dagão	Omi./r/	tagão	Dist.	-----	-----
	crocodilo	cocodilo	Omi./r/	cocodilo	Omi./r/	corcodilo	Met.
	triciclo	ticiclo	Omi./r/	ticiclo	Omi./r/	-----	-----
	prato	pato	Omi./r/	pato	Omi./r/	parto	Met.
	fruta	futa	Omi./r/	futa	Omi./r/	-----	-----
	quadrado	quadado	Omi./r/	quadado	Omi./r/	-----	-----
	fotografia	sucugafia	Dist.	gadafia	Dist.	fetografia	Epen.
	escrever	esquevê	Dist.	esquevê	Omi./r/	-----	-----
	estrela	estela	Omi./r/	estela	Omi./r/	-----	-----
	cobra	coba	Omi./r/	coba	Omi./r/	-----	-----
	zebra	zeba	Omi./r/	zeba	Omi./r/	-----	-----
	quadro	quado	Omi./r/	quado	Omi./r/	-----	-----
	magro	mago	Omi./r/	mago	Omi./r/	margo	Met. I. S.
	quatro	quato	Omi./r/	quato	Omi./r/	-----	-----
	livro	livo	Omi./r/	livo	Omi./r/	-----	-----
	brincos	binco	Omi./r/	vincos	Omi./r/	-----	-----
grande	gande	Omi./r/	gande	Omi./r/	-----	-----	
Síntese		NA		NA		E	
CVC	barba	baba	Omi./r/	baba	Omi./r/	-----	-----
	tartaruga	Tataruga	Omi./r/	tataruga	Omi./r/	-----	-----
	fruta	futa	Omi./r/	futa	Omi./r/	-----	-----
	borboleta	boboleta	Omi./r/	boboleta	Omi./r/	-----	-----



	iogurte	iogute	Omi./r/	augute	Dist.	-----	-----
	nariz	narize	Epêntese	naís	Omi./r/	-----	-----
	floresta	fuesta	Dist.	fuesta	Dist.	feloresta	Epen.
	escrever	esqueve	Omi./r/	esquevê	Dist.	-----	-----
Síntese		NA		NA			
CCVC- CCVC	frasco	Fasco	Omi./r/	fasco	Omi./r/	-----	-----
	fralda	Fauda	Dist.	fauda	Dist.	frauda	Subs.
	três	Tês	Omi./r/	tês	Omi./r/	-----	-----
	flor	Felo	Omi./r/	fulor	Epen.	-----	-----
Síntese		NA		NA		E	

A seguir apresenta-se uma tabela de percentagem de erros e classificação das três crianças do grupo de controlo, relativamente aos fonemas /l/ e /r/.

Tabela 20- Crianças 4,5,e 6- Percentagem de sucesso e caracterização do erro, relativamente ao fonema /l/e /r/

Fonema /l/ - Janeiro				
Tipo de sílaba	Criança avaliada	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
VC	Criança 4	0%	Substituição	NA
	Criança 5	0%	Substituição	NA
	Criança 6	0%	Substituição	NA
CV	Criança 4	100%	-----	A
	Criança 5	89%	Substituição	E
	Criança 6	100%	-----	A
CCV CCV~	Criança 4	75%	Distorção	E
	Criança 5	50%	Epêntese Distorção	E
	Criança 6	75%	Epêntese	E
CVC	Criança 4	100%	----- -----	A
	Criança 5	66%	Substituição	E
	Criança 6	66%	Substituição	E
CCVC CCVC- inicial	Criança 4	0%	Distorção Substituição	NA
	Criança 5	0%	Distorção Substituição	NA



	<b>Criança 6</b>	0%	Epêntese	NA
<b>Fonema /r/ - Janeiro</b>				
<b><u>VC</u></b>	<b>Criança 4</b>	33%	Distorção Omissão	E
	<b>Criança 5</b>	33%	Distorção Omissão	E
	<b>Criança 6</b>	66%	Omissão	E
<b><u>CV</u></b>	<b>Criança 4</b>	40%	Omissão Substituição r/w Distorção	E
	<b>Criança 5</b>	20%	Substituição r/w Distorção	E
	<b>Criança 6</b>	100%	-----	A
<b><u>CCV</u> <u>CCV~</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	Distorção Omissão	NA
	<b>Criança 5</b>	0%	Omissão Distorção	NA
	<b>Criança 6</b>	76%	Metátese Intra e silábica Substituição	E
<b><u>CVC</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	Omissão Distorção Epêntese	NA
	<b>Criança 5</b>	0%	Distorção Omissão	NA
	<b>Criança 6</b>	88%	Epêntese	E
<b><u>CCVC</u> <u>CCVC-</u> <u>inicial</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	Omissão Distorção	NA
	<b>Criança 5</b>	0%	Distorção Omissão Epêntese	NA
	<b>Criança 6</b>	50%	Epêntese Substituição	E

Quanto ao fonema /r/ estamos na presença de um erro fonológico, dada a inconsistência na realização do mesmo, em todos os alunos. Este surge nos formatos silábicos CV, CCV, CCV~, CVC, CCVC e CCVC com Substituição l/w, Distorção e Epêntese de vogal neutra, transformando assim a sílaba em formato CV.

Relativamente ao fonema /r/, ao observarmos o registo de erros acima apresentados, podemos concluir que este fonema também não está adquirido em todos os formatos. As crianças apresentam os seguintes desvios: omissão, metátese, substituição e epêntese de vogal neutra. Está somente adquirido, no formato CV, no aluno 6.



## Plano de Intervenção

Uma vez configurado o perfil destes três alunos do grupo A, demos conta que em todos se revelavam dificuldades, de tipo fonológico (expressas sob forma de epêntese de vogal neutra, omissão, metátese e distorção) para os fonemas /r/ e //l/. Apenas o aluno número 3 revelou, ainda, dificuldades, também de tipo fonológico, para a integração do fonema /g/.

Assim, foi desenhado um plano de intervenção, levado a cabo durante os meses de Fevereiro, Março e Abril o qual se centrou na estabilização dos fonemas /r/ e //l/, em distintos formatos silábicos. Tal facto aconteceu uma vez que os referidos fonemas se encontravam ora adquiridos ora emergentes, no conjunto dos estímulos da prova levada a cabo (PAFFS) a qual serviu de base para a obtenção dos perfis de realização linguística, para os alunos atrás referenciados.

Para uma leitura mais facilitada, referimos que na tabela abaixo apresentada com a designação de Plano de Intervenção, os números que constam da coluna "número da atividade", correspondem à descrição da referida atividade, a qual consta da tabela que se segue ao plano de intervenção sendo denominada "Intervenção: descrição de Atividades".. Assim, o número 1 que consta do Plano de Intervenção, abaixo apresentado, corresponde à descrição da atividade n.º 1 que consta da tabela de "Intervenção: Descrição da Atividades", tabela que se segue à tabela do Plano de intervenção.

Tabela 21- Plano de Intervenção- Mês de fevereiro.

PLANO DE INTERVENÇÃO			
MÊS DE FEVEREIRO			
Dia	Categorização da atividade	Nome da atividade	N.º da atividade
<b>1</b>	1-Praxias Globais	"Minions"	<b>1</b>
	2-Praxias Fonoarticulatórias Específicas (r e l)	"Repete a professora"	<b>2</b>
	3-Memória fonológica	"Guarda as cores"	<b>3</b>
<b>2</b>	1-Praxias Globais	"Faz o que o dado manda"	<b>4</b>
	2-Praxias Fonoarticulatórias Específicas (l,r)	"Repete a professora"	<b>2</b>



	3-Memória fonológica	“Guarda os números”	<b>5</b>
<b>3</b>	1-Praxias Globais	“ Os dados mandam”	<b>6</b>
	2-Praxias Fonoarticulatórias Específicas (l ,r)	“Repete a professora”	<b>2</b>
	3- Memória fonológica	“ O Guarda ritmo”	<b>7</b>
<b>6</b>	1-Praxias Globais	“Minions”	<b>1</b>
	2-Praxias Fonoarticulatórias Específicas (l ,r)	“Repete a professora”	<b>2</b>
	3-Memória fonológica	“ É igual ou diferente”	<b>8</b>
<b>7</b>	1-Praxias Globais	“ Faz o que o dado manda”	<b>4</b>
	2-Praxias Fonoarticulatórias Específicas (l ,r)	“Repete a professora”	<b>2</b>
	3-Repetição verbal	“Repete as palavras”	<b>9</b>
<b>8</b>	1-Praxias Globais	“ Os dados mandam”	<b>6</b>
	2-Praxias Fonoarticulatórias Específicas (l ,r)	“Repete a professora”	<b>2</b>
	3-Memória fonológica	“ Descubre o intruso”	<b>10</b>
<b>9</b>	1-Praxias Fonoarticulatórias Específicas (l ,r)	“Repete a professora”	<b>2</b>
	2-Memória fonológica	“ As frases corretas”	<b>11</b>
	3-Repetição verbal	“Repito em voz alta”	<b>12</b>
<b>10</b>	1-Praxias fonoarticulatórias Específicas (l,r)	“ Repete a professora”	<b>2</b>
	2-Memória fonológica	“ O Poeta”	<b>13</b>
	3-Repetição verbal	“Conto eu agora”	<b>14</b>
<b>13</b>	1- Memória fonológica	“Tira e adiciona”	<b>15</b>
	2- Repetição verbal	“Repete as pseudopalavras”	<b>16</b>
<b>14</b>	1- Segmentação silábica	“Conta as sílabas”	<b>17</b>
	2- Repetição verbal	Lê e decora o poema	<b>18</b>
<b>15</b>	1- Repetição verbal	Repete as pseudopalavras	<b>19</b>
	2- Reconhecimento de modelo correto/ incorreto	“É o quê?” (Power point )	<b>20</b>
<b>16</b>	1- Repetição verbal	“O caracol”	<b>21</b>
	2- Segmentação silábica	“Silaba a silaba”	<b>22</b>
<b>17</b>	1- Repetição verbal	“O mesmo som”	<b>23</b>
<b>20</b>	2- Segmentação silábica	“Divide em silabas”	<b>24</b>
<b>21</b>	1- Repetição verbal	“À descoberta das palavras”	<b>25</b>



<b>22</b>	1- Reconhecimento de modelo incorreto	“Igual ou diferente”	<b>26</b>
<b>23</b>	1- Nomeação espontânea	“É o quê?”	<b>27</b>
<b>17</b>	Total de sessões		

Tabela 22- Plano de Intervenção- Mês de março.

<b>MÊS DE MARÇO</b>			
<b>Dia</b>	<b>Categorização da atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Número da atividade</b>
<b>2</b>	Nomeação espontânea para o fonema /r/, em distintos espaços da palavra e formatos silábicos (CV; CVC; CCV)	“Qual é a coisa, qual é ela?”	<b>28</b>
<b>3</b>	Memória visual e nomeação espontânea.	“Para que serve?”	<b>29</b>
<b>6</b>	Exploração do texto para o fonema /r/, em formatos distinto de CV.	“ A Maria adora a feira”	<b>30</b>
<b>7</b>	Nomeação espontânea para o fonema /l/, em distintos espaços da palavra e formatos silábicos (CV; VC; CVC; CCVC; CVC)	“Qual é coisa, qual é ela?”	<b>31</b>
<b>8</b>	Consciência silábica – para o fonema /l/, em distintos espaços da palavra e formatos silábicos (CV; VC; CVC; CCVC; CVC)	“Separa as silabas”	<b>32</b>
<b>9</b>	Reconhecimento modelo incorrecto. Para o fonema /l/ em formato CCV.	“Palavras corretas”	<b>33</b>
<b>10</b>	Lengalenga “ Sola, sapato”	“Sola, sapato”	<b>34</b>



<b>13</b>	Consciência fonémica	“Repete a professora”	<b>35</b>
<b>14</b>	Lengalenga do “l”	O “la,le,li,lo,lu”	<b>36</b>
<b>15</b>	Consciência silábica – para o fonema /r/, em distintos espaços da palavra e formatos silábicos (CV; VC; CVC; CCVC; CVC)	“ Separa as sílabas”	<b>37</b>
<b>16</b>	Manipulação silábica/ criatividade linguística. Para o fonema /r/, em distintos espaços da palavra e formatos silábicos ( <u>C</u> V, <u>CC</u> V, <u>CC</u> V <u>C</u> , <u>VC</u> , <u>CVC</u> , <u>CCVC</u> )	“Forma as palavras”	<b>38</b>
<b>17</b>	Associação grafémica. (cr,tr,br,pr,gr,fr,br,vr)	“Repete e completa”	<b>39</b>
<b>20</b>	Lengalenga SAPATEIRO. Para o fonema /r/.	“Sapateiro”	<b>40</b>
<b>21</b>	Repetição de modelos.	“Constrói as frases”	<b>41</b>
<b>22</b>	Análise das palavras, para fonema /r/ e /l/.	“Qual a palavra mais longa”	<b>42</b>
<b>23</b>	Reconhecer palavras que contém o mesmo fonema. Para fonema /r/ e /l/	“Descobre as três palavras”	<b>43</b>
<b>24</b>	Repetir sílabas CV e CVC sem o primeiro fonema.	“Repete e constrói”	<b>44</b>
<b>27</b>	Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de supressão.	“ Descobre 1”	<b>45</b>



<b>28</b>	Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de supressão.	“Descobre 2”	46
<b>29</b>	Inclusão, exclusão, inversão e substituição de fonemas.	“Trocadilhos”	47
<b>30</b>	Compreensão de texto e produção de palavras para o fonema /l/ em VC.	“ Completa as lacunas”	48
<b>31</b>	Consciência fonológica /l/ e /r/	“ Descobre novas palavras”	49
<b>22</b>	Total de sessões		

Tabela 23- Plano de Intervenção- Mês de abril

<b>MÊS DE ABRIL</b>			
<b>Dia</b>	<b>Categorização da atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Número da atividade</b>
<b>3</b>	Reconto de pequena história para sons consonânticos.	“ Ouve e reconta”	<b>50</b>
<b>4</b>	Sintaxe	“ Organiza as frases”	<b>51</b>
<b>19</b>	Sintaxe e morfologia	“Descobre as palavras”	<b>52</b>
<b>20</b>	Sintaxe e morfologia	“ Os animais”	<b>53</b>
<b>21</b>	Morfologia	“ Os sons do r”	<b>54</b>
<b>24</b>	Interpretação de texto- para o fonema /l/	“ A Dona Lesmita”	<b>55</b>
<b>26</b>	Interpretação de texto – para o fonema /r/	“De noite na natureza”	<b>56</b>



27	Morfologia	“ Completa e descobre”	57
28	Fonema /r/	“ Mistura de sons”	58
9	Total de sessões		
48	<b>Total Global de sessões</b>		

Tabela 24- Intervenção: Descrição de atividades.

<b>INTERVENÇÃO: Descrição de atividades</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Materiais</b>
1	<p><b>“ Minions”</b>  <u>Movimento lingual:</u>            -Língua e posição de repouso;            -Atrás dos dentes incisivos inferiores/superiores;            -À frente dos dentes incisivos inferiores/superiores;            -Deslizar o ápice lingual sobre o lábio superior/inferior;            -Lábios cerrados e movimento da língua para cada um dos lados das bochechas da face;            -Movimentos linguais na direção direita-esquerda,            -Contra os dentes incisivos superiores/ inferiores;  <u>Movimento labial:</u> atividades:            - Soprar fazendo vibrar os lábios;            - Contração e protusão labial com ligeira abertura (“boca de peixe”);            - Oclusão labial com pressão para o interior da cavidade oral;            - Lábios em posição de aproximação com ligeiro sopro a partir da posição medial.</p>	<p><b>Power point n.º1</b>, com material pictográfico extraído da net (...) onde figuram distintas posições da língua na cavidade oral.</p> <p><b>Anexo1</b></p>
2	<p><b>“Repete a professora”</b>            O aluno repete as praxias que a professora executa. A praxia deve ser um pouco exagerada na oclusão e rápida na produção.            Intercalar com o som de “Trote de cavalo”, para exercitar o tónus muscular da língua e fazê-la vibrar para emitir o som \r\ .</p>	



<b>3</b>	<b>“ O guarda palavras”</b> - Há um chefe de grupo que só regista. - Cada grupo tem uma tabela, o chefe faz a marcação da assertividade dos seus elementos. - Ganha o grupo que acertar o maior número de sequências de palavras.	Tabela de registo <b>Anexo 2</b>
<b>4</b>	<b>“Faz o que o dado manda”</b> Os alunos têm um dado cada, lançam e andam o número de casas que sair no dado; que corresponde a uma praxia, fazem-na correctamente e avançam até ao fim. Ganha aquele que chegar ao fim do tabuleiro em primeiro lugar.	Tabuleiro <b>Anexo 3</b> Dados Balão
<b>5</b>	<b>“O guarda números”</b> - Há um chefe de grupo que só regista. - Cada grupo tem uma tabela, o chefe faz a marcação da assertividade dos seus elementos. - Ganha o grupo que acertar mais sequências.	Tabela de registo <b>Anexo 4</b>
<b>6</b>	<b>“ Os dados mandam”</b> No grupo, cada elemento lança os dois dados e escolhe um colega para executar as praxias, que saíram nos dados. Não devem escolher o mesmo aluno mais que duas vezes.	Dados <b>Anexo 5</b>
<b>7</b>	<b>“O guarda ritmo”</b> - O professor vai a cada grupo e realiza os batimentos. - Regista os elementos que realizaram assertivamente. - Ganha o grupo que acertar mais sequências rítmicas.	Batimentos <b>Anexo 6</b>
<b>8</b>	<b>“ É igual ou diferente”</b> Os alunos ouvem um par de palavras e levantam um cartão, verde se forem palavras iguais, vermelho se forem palavras diferentes. A professora regista os alunos que não acertaram.	Cartões: -vermelho -verde Lista de palavras – <b>Anexo 7</b>
<b>9</b>	<b>“Repete as palavras”</b> A professora diz a palavra e o aluno repete (um a um), posteriormente desenha as palavras: referente à letra  l  e  r  Exemplo: (lápis- gelado- estrela) em <u>C</u> V (caracol- árvore) (Almofada- dedal) em VC (urso- camelo- pereira)	Lista de palavras- <b>Anexo 8</b>  Fichas de trabalho.



	(planta- bicicleta- triciclo) em <u>CCV</u> (dragão-quadrado-cobra) (sol – caracol) em <u>CVC</u> (barba-iogurte-computador)	<b>Anexo 9</b>
<b>10</b>	“ Descubre o intruso”  Nas listas de palavras os alunos vão ler e descobrir o intruso, rodeando-o.	Ficha com lista de palavras. <b>Anexo 10</b>
<b>11</b>	“ As frases corretas”  A professora lê a frase e os alunos, em grupo, põe-na por ordem, dizendo à professora a ordem correta. A professora escreve a frase e pede-se ao aluno em estudo que a diga correctamente.	<b>Anexo 11</b>
<b>12</b>	“Repito em voz alta”. Estas listas são para duas sessões.  A professora lê a pseudopalavra e pede para repetirem. Poderá agrupá-las duas a duas e fazer o mesmo procedimento.	Lista de pseudopalavras <b>Anexo 12</b>
<b>13</b>	“O Poeta” A professora lê o poema integralmente. Pede aos alunos para repetirem verso a verso depois da sua leitura. Repetem somente os alunos a intervencionar. Os alunos devem decorar e ilustrar o poema, segundo as palavras pedidas (negrito)	Poema. <b>Anexo 13</b>
<b>14</b>	“Conto eu agora”  A professora lê a história e os alunos seguem-na através das imagens.	<b>Anexo 14</b>
	Depois contam a história através das frases com lacunas. Tentamos ouvir os alunos em estudo. (Este exercício foi retirado do livro “Ouvir, dizer e escrever” de Joana Rombert e outros. )	<b>Anexo 15</b>
<b>15</b>	“ Tira e adiciona” A professora distribui uma grelha a cada aluno e eles preenchem. Faz a correcção colectiva, no quadro, e chama os alunos em estudo. Com as palavras assinaladas pede aos alunos em	Grelha de palavras <b>Anexo 16</b>



	estudo para produzirem frases, com as palavras escolhidas.	
<b>16</b>	<b>“Repete as pseudopalavras”</b> A professora lê as pseudopalavras e depois os alunos fazem-no sozinhos. Cada um lê uma, em voz alta, e todos lêem pelo menos três pseudopalavras, uma de cada vez.	<b>Anexo 17</b>
<b>17</b>	<b>“ Conta as sílabas”</b> Lêem as palavras e pintam os círculos relativos ao número de sílabas da palavra.	<b>Anexo 18</b>
<b>18</b>	<b>“Repetição verbal”</b> Os alunos lêem as frases e decoram-nas. Depois repetem-nas à turma. A professora pede aos alunos em estudo para as repetirem. Depois pede aos alunos para fazerem corresponder à palavra um desenho e vai ao lugar dos alunos em estudo para eles repetirem as palavras que estão a desenhar.	<b>Anexo 19</b>
<b>19</b>	<b>“Repete as pseudopalavras”</b> A professora pede aos alunos, principalmente incidindo aos alunos em estudo, para repetirem as pseudopalavras que ela diz.	<b>Anexo 20</b>
<b>20</b>	<b>“O que é?”</b> Os alunos vão reconhecer se a palavra está correta ou não, através da visualização de um PowerPoint. A professora mostra a imagem e lê os estímulos (correto e incorrecto)	<b>PowerPoint n.º2</b> <b>Anexo 21</b>
<b>21</b>	<b>“O caracol”</b> Lengalenga – A professora diz a lengalenga, os alunos decoram-na repetindo-a. A professora incidirá nos alunos em estudo.	<b>Anexo 22</b>
<b>22</b>	<b>“Silaba a silaba”</b> Os alunos observam as imagens, lêem em voz alta as palavras, pela ordem que a professora pede e resolvem o exercício, dividindo por sílabas as palavras. Com as palavras fazem frases e lêem-nas. A professora pedirá a participação aos alunos em estudo.	<b>Anexo 23</b>
<b>23</b>	<b>“O mesmo som “</b> A professora lê a frase e os alunos completam-na	<b>Anexo 24</b>



	interpretando a imagem. Repetem as frases oralmente e copiam-nas do quadro.	
24	“Divide em sílabas” - A professora fornece uma lista de palavras e os alunos dividem-nas recorrendo às palmas. - Em seguida os alunos produzem frases com as palavras dadas. A professora pedirá aos alunos em estudo para participarem.	<b>Anexo 25</b>
25	“À descoberta das palavras” Leitura de pseudopalavras pela professora, repetição pelos alunos, das mesmas. A professora pede (principalmente aos alunos em estudo) para que a repitam novamente e que digam que palavra lhe sugere a palavra dita. <b>Ex:</b> gavelo sugere cabelo	<b>Anexo 26</b>
26	“Igual ou diferente” A professora lê cada duas palavras e o aluno assinala igual ou diferente, mediante o som que ouvem, na tabela dada. Pede-se aos alunos para com a palavra certa construírem uma frase. A professora pedirá para os alunos em estudo intervirem.	<b>Anexo 27</b>
27	“É o quê?” Com o powerpoint da atividade 20, pedir aos alunos para dizerem as palavras. Posteriormente produzirem frases e dizê-las em grande grupo. A professora pedirá aos alunos em estudo para participarem.	<b>Power point n.º2</b> <b>Anexo n.º21</b>
28	“ Qual a coisa, qual é ela?” A professora projeta uma imagem de cada vez pedindo a palavra correspondente. As palavras serão para o fonema /r/, em distintos espaços da palavra e formatos silábicos (CV; CVC; CCV) Os alunos repetem as palavras, uma a uma, formando frases orais com elas.	<b>Power point n.º 3</b> <b>Anexo 28</b>
29	“ Para que serve” 1- A professora mostra a imagens de vários objetos, em power point. (Power point n.º4). As gravuras fazem apelo à produção de palavras que contém o fonema /r/, em distintos espaços da palavra ( início, meio e final) e diferentes formatos silábicos ( <u>C</u> V; C <u>V</u> C; CC <u>V</u> ) A professora pede aos alunos, à vez, para nomearem a figura e responderem à respectiva pergunta. Claro que o fará mais repetidamente aos alunos em estudo.	<b>Power point n.º 4</b>



	<p>Aqui serão feitas repetições das palavras com o fonema em /r/.</p> <p>2- De seguida com os cartões das ações (anexo 27), a professora escolhe duas e pede ao aluno para dizer quais são. Depois faz a pergunta (Ex: O menino está a correr ou a comer?) ao aluno (em estudo). Este responde com a opção/ação que considera correta. Este tipo de jogo é repetido individualmente com os três alunos em estudo e posteriormente em grande grupo, sendo as perguntas feitas pelos alunos em estudo.</p> <p>3 - A professora apresenta um power point com imagens, para que o aluno (em estudo) selecione o nome de uma ação, entre duas, pelo professor verbalizadas. Ex: O furador serve para saltar ou furar? O aluno responderá posteriormente, com objectos à sua volta fará perguntas aos seus colegas. “Para que serve...?”</p>	<p><b>Cartões de ações.</b></p> <p><b>Power point n.º 5 Anexo 29</b></p>
<b>30</b>	<p>“A Maria adora a feira” Exploração de um texto de curta extensão o qual contemple maximamente a presença do fonema /r/ em formato silábico CV e distribuindo-o por tarefas A, B,C e D</p> <p>A- Após leitura do texto, pela professora, os alunos deverão evocar o maior número de palavras que constem do mesmo.</p> <p>B- Subdividir o texto em parágrafos e sobre cada um deles equacionar os alunos acerca dos conteúdos presentes utilizando pronomes interrogativos e locuções adverbiais ( Quem?, de quem?, a quem?, com quem?, onde ?)</p> <p>C- A professora selecciona palavras do texto e pede aos alunos que elaborem um curto enunciado que inclua a referida palavra.</p> <p>D- De novo a professora selecciona palavras do texto e incita os alunos à divisão silábica das mesmas, de forma audível.</p>	<p><b>Anexo 30</b></p> <p>Texto “ A Maria adora a feira de Faro”</p>
<b>31</b>	<p>“ Qual a coisa, qual é ela?” A professora mostra a imagem do power Point, os alunos dizem o nome do objeto representado e optam pela acção apresentada nos cartões (dizem as acções) e que o objeto sugere. As palavras serão para o fonema /l/, em distintos espaços da palavra (inicial, medial e final) em diferentes formatos silábicos (CVC,CCVC).</p>	<p><b>Power Point n.º 6</b></p> <p><b>Cartões</b></p> <p><b>Power Point</b></p>



	<p>Será pedido aos alunos (em estudo) para que através das imagens mostradas no PowerPoint n.º 7, façam perguntas aos colegas, aplicando nomes de possíveis acções. Ex: “O gelado, serve para comer ou beber?”</p>	<p><b>n.º 7</b></p> <p><b>Anexo 31</b></p>
<b>32</b>	<p>“Separa as sílabas”</p> <p>As palavras que constam no anexo 32 referem-se ao fonema /l/, nos distintos formatos (<u>C</u>V, <u>CC</u>V, <u>CC</u>VC, <u>VC</u>, <u>CVC</u>, <u>CCVC</u>) possíveis para a sua inclusão. O tipo de actividades a seguir se explicita:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora pronuncia as palavras e pede aos alunos para as separarem em sílabas, utilizando batimentos.</li><li>2- A professora lê cada uma das palavras e pede a um dos alunos do grupo para identificar o espaço onde se encontra determinada sílaba. Ex: Na palavra LÁ.PIS, onde ouves o som “LA”, na primeira ou na segunda sílaba?</li><li>3- Cada palavra apresentada deverá constar de um enunciado cuja criação será levada a cabo pelos alunos.</li></ol>	<p><b>Anexo 32</b></p>
<b>33</b>	<p>“Palavras corretas”</p> <p><i>Reconhecimento modelo incorrecto (para o fonema /l/ em CCV)</i></p> <p>As palavras correspondentes ao anexo 33, são constituídas por pares de palavras uma das quais correta e outra incorrecta. As actividades a seguir apresentadas pretendem o reconhecimento, por parte da criança, do modelo verbal correto, assim:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora lê as palavras e pede a um qualquer aluno para eleger a forma correta.</li><li>2- Com cada uma das palavras corretas do anexo 33, cada um dos quatro alunos que apresenta dificuldades de produção verbal, será incitado a construir uma frase alusiva a cada um dos vocábulos da referida ficha.</li><li>3- A cada um dos quatro grupos que constituem a turma é oferecida uma ficha que contém gravuras com o fonema /l/ em CCV, fazendo parte do anexo 34.</li></ol> <p>Em cada grupo o aluno com problemas será levado a “adivinhar” o nome do objecto/gravura acerca do qual foram descritas algumas das suas características, por parte dos restantes elementos do grupo.</p>	<p><b>Anexo 33</b></p> <p><b>Anexo 34</b></p>



<b>34</b>	<p>“Sola, sapato” Lengalenga (Para os fonemas /r/ e /l/)</p> <p>As actividades que contemplam as estratégias de automatização fonológica, através do uso de lengalengas são as seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora lê a lengalenga duas vezes, com particular ênfase nas palavras que contêm os fonemas /l/ e /r/, dividindo-a em partes.</li><li>2- A professora lê a primeira parte da lengalenga e as restantes partes dá a cada grupo para memorizarem.</li><li>3- Em cada um dos quatro grupos, o aluno com dificuldades deverá repetir a parte da lengalenga bem como os colegas, duas ou três vezes.</li></ol>	<b>Anexo 35</b>
<b>35</b>	<p>“Repete a professora” Palavras e pseudopalavras ( fonema /l/ e /r/ , em CV e CCV)</p> <p>As actividades propostas contemplam todos os alunos de cada um dos grupos, sendo o aluno “problema” mais chamado a intervir.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora lê as palavras e as pseudopalavras e os alunos repetem-nas</li><li>2- Dividem as palavras em sílabas.</li><li>3- Com as palavras produzem frases novas.</li></ol>	<b>Anexo 36</b>
<b>36</b>	<p>O “la,le,li,lo,lu” Exploração de um pequeno texto de curta extensão a qual contemple maximamente a presença do fonema /l/ em formato silábico CV e CVC.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora lê o texto e pede à turma para a repetir, frase a frase.</li><li>2- Frase a frase pede aos alunos com dificuldade para as repetirem.</li><li>3- A professora escolhe uma palavra ex: “lata” e pede aos alunos para construírem uma frase com a mesma. (A professora escolhe os alunos alvo)</li></ol>	<b>Anexo 37</b>
<b>37</b>	<p>“Separa as sílabas” As palavras serão para o fonema /r/, nos distintos formatos (<u>C</u>V, <u>CC</u>V, <u>CC</u>V<u>C</u>, <u>V</u><u>C</u>, <u>C</u><u>V</u><u>C</u>, <u>CC</u><u>V</u><u>C</u>)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora pronuncia as palavras e pede aos alunos para as separarem em sílabas utilizando batimentos.</li><li>2- A professora volta a ler palavra por palavra e pede ao aluno (em estudo) para identificar certa sílaba. Ex: Na palavra RATO, onde ouves o som RA?</li><li>4- Com cada palavra, a professora pede aos alunos</li></ol>	<b>Anexo 38</b>



	<p>para produzirem uma frase, utilizando a palavra no início, no meio ou no fim da frase. (sugere sempre os alunos em estudo)</p> <p><b>Ex:</b>  O caracol é bonito.  Anda devagar, o caracol.  Ontem, eu vi o caracol, na varanda.</p>	
<b>38</b>	<p>“Forma as palavras”  As palavras serão para o fonema /r/, nos distintos formatos (<u>CV</u>, <u>CCV</u>, <u>CCVC</u>, <u>VC</u>, <u>CVC</u>, <u>CCVC</u>)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Os alunos devem separar as sílabas da palavra através de batimentos (palmas).</li> <li>2- Com a orientação da professora, os alunos vão descobrir uma nova palavra suprimindo a 1.ª, a 2.ª ou a última sílaba.</li> <li>3- Com as novas palavras produzem frases.</li> </ol>	<b>Anexo 39</b>
<b>39</b>	<p>“Repete e completa”  Palavras para o fonema /r/, em <u>CCV</u>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- A professora lê as palavras e pede aos alunos para repetirem (anexo 40).</li> <li>2- Mediante a apresentação das imagens do PowerPoint n.º 8, os alunos completam oralmente as respectivas palavras, preenchendo as lacunas.</li> <li>3- A professora pede aos alunos para formarem frases com as palavras do PowerPoint.</li> </ol>	<b>Anexo 40</b>  PowerPoint n.º 8 <b>Anexo 41</b>
<b>40</b>	<p>“Sapateiro”  Palavras para o fonema /r/. Lengalenga o Sapateiro.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- A professora lê a lengalenga.</li> <li>2- Frase a frase os alunos repetem-na para a decorarem.</li> <li>3- A professora pede aos alunos para produzirem as palavras em que ouviram o som /r/.</li> <li>4- Com a palavra “sapateiro” criar a respectiva família de palavras. Ex: sapato, sapatilha, sapatão, sapateado,....</li> <li>5- Dizer palavras que rimem com “remendeiro” Ex: padeiro,....</li> </ol>	<b>Anexo 42</b>
<b>41</b>	<p>“Constrói frases”  Palavras para o fonema /r/, em <u>CCV</u>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Com a lista das palavras do anexo 40, a professora pede aos alunos para as repetirem e produzirem frases com as mesmas.</li> </ol>	<b>Anexo 40</b>



<b>42</b>	<p>“Qual a palavra mais longa” Palavras para o fonema /r/ e //.</p> <p>A professora verifica se a criança faz a abstracção do tamanho físico do objecto designado pela palavra e compreende o tamanho sonoro ou fonológico da palavra. A criança deverá perceber que a palavra mais comprida, corresponde ao objecto menor.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora apresenta um par de palavras e o aluno dirá a que é mais longa. Ex: formiga – cão</li><li>2- Com a palavra escolhida, a professora pede ao aluno para produzir uma frase.</li></ol>	<b>Anexo 43</b>
<b>43</b>	<p>“Descobre as três palavras”</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Para avaliar a sensibilidade ao fonema /r/ e //, a professora lê seis palavras e os alunos por ela escolhidos, dirão quais as três palavras que contêm o fonema pedido.</li><li>2- Repetirá, sempre em conjunto de seis palavras.</li><li>3- A professora pedirá para produzirem mais três palavras com o fonema referido.</li></ol>	<b>Anexo 44</b>
<b>44</b>	<p>“Repete e constrói” Palavras para os fonemas /r/ e // em CV</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora explica o exemplo: palavra mala, tem duas sílabas (ma+la), na primeira sílaba tiramos o 1.º fonema “m” fica a letra “a”, em seguida dizemos a palavra que fica “ala” e forma-se uma frase, por exemplo: “Na ala oeste do castelo há um monstro”.</li><li>2- O exercício será repetido com outras palavras.</li></ol>	<b>Anexo 45</b>
<b>45</b>	<p>“Descobre 1” Palavras para os fonemas /r/ e //.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora exemplifica a supressão de sílabas, neste primeiro exercício será a última sílaba, com estruturas dissilábicas. Ex: Como vai ficar a palavra vela sem a sílaba “la”.</li><li>2- A professora pedirá aos alunos para responderem segundo as suas indicações. (lista de palavras – anexo 46)</li><li>3- Realizam a mesma actividade, agora com a supressão da primeira sílaba. Ex: Como vai ficar a palavra barba sem a sílaba “bar”.</li><li>4- A professora pedirá, a cada aluno, para escolher uma palavra, dissilábica, com o som “r” ou “l”, e fazer a pergunta ao colega, do lado. Pode utilizar a supressão da primeira ou da última sílaba.</li></ol>	<b>Anexo 46</b>



<b>46</b>	<p>“Descobre 2” Palavras para os fonemas /r/ e //.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora exemplifica a supressão de sílabas, neste primeiro exercício será a última sílaba, com estruturas polissilábicas. Ex: Como vai ficar a palavra primavera sem a sílaba “ra”.</li><li>2- A professora pedirá aos alunos para responderem segundo as suas indicações. (lista de palavras – ficha 28)</li><li>3- Realizam a mesma actividade, agora com a supressão da primeira sílaba. Ex: Como vai ficar a palavra triciclo sem a sílaba “tri”.</li><li>4- A professora pedirá, a cada aluno, para escolher uma palavra, polissilábica, com o som “r” ou “l”, e fazer a pergunta ao colega, do lado. Pode utilizar a supressão da primeira ou da última sílaba.</li></ol>	<b>Anexo 47</b>
<b>47</b>	<p>“Trocadilhos” Para os fonemas /r/ e //</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora lê a palavra e pede a um aluno para a repetir,</li><li>2- A professora pede ao aluno para retirar o som pedido, (esse som pode estar no início, no meio ou no final da palavra)</li><li>3- O aluno faz a leitura da nova palavra.</li><li>4- O aluno constrói uma frase com a palavra.</li></ol>	<b>Anexo 48</b>
<b>48</b>	<p>“Completa as lacunas” Para o fonema // em <u>VC</u>.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Leitura do texto “ O sol vai alto”, pela professora. (anexo 49)</li><li>2- A professora pede aos alunos para dizerem as palavras em que ouviram o som “l”.</li><li>3- Exploração do texto com base em algumas perguntas (anexo 49).</li><li>4- A professora mostra o PowerPoint n.º 9 (anexo 50) e pede aos alunos para completarem as palavras que correspondem às imagens.</li><li>5- A professora pede aos alunos para completarem as frases do último slide do PowerPoint.</li></ol>	<b>Anexo 49</b>  PowerPoint n.º9 <b>Anexo 50</b>
<b>49</b>	<p>“Descobre novas palavras” Palavras para os fonemas // e /r/ em <u>CVC</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora diz as palavras que correspondem às imagens à esquerda da ficha e pede aos alunos para acrescentarem as letras /r/ ou // no final da primeira sílaba, para descobrir novas palavras.</li><li>2- A professora pede aos alunos para descobrirem palavras com al, ol e ar.</li></ol> <p>Ex: dedal, futebol, árvore.....</p>	<b>Anexo 51</b>



	<p>Bobo + // = bolbo  Cadeirão+// = caldeirão  Cavo+// = calvo  Mata +//= malta  Povo+//= polvo</p> <p>Lago+r/= largo  Macho+r/= marchó  Cala+r/= Carla  Lava+r/= larva  Cata+ /r/= carta</p>	
<b>50</b>	<p>“Ouve e reconta”  Associação grafémica (pr, gr, tr).  1- Audição do texto “O palhaço Pipo” de Catarina Águas.  2- Reconto do texto utilizando palavras dadas (engraçado, pretos, preocupados, triste, truques e graça)  3- Repetição das palavras utilizadas e com orientação da professora, produção de palavras, com os sons consonânticos (cr,dr, fr e br).  Ex: cravo, dragão, fruta, brinco,...</p>	<b>Anexo 52</b>
<b>51</b>	<p>“Organiza as frases”  Para o fonema // em associação consonântica (pl,cl,tl,gl,fl,bl).  1- A professora lê as palavras e pede aos alunos para as organizarem em frases.  2- Utilizando as palavras trabalhadas no exercício anterior, relativas aos sons consonânticos, proceder à separação das suas sílabas.  3- Construção oral dos grupos consonânticos com associação das vogais.  Ex: pla, ple, pli, plo, plu  Cla, cle, cli, clo, clu,...</p>	<b>Anexo 53</b>
<b>52</b>	<p>“Descobre as palavras”  Para o fonema /r/.  1- Os alunos preenchem as lacunas das frases, dando sentido às mesmas. (slide 2)  2- Os alunos dividem em sílabas as palavras (slide 3) e repetem-nas.  3- Os alunos lêem as palavras e identificam os pares de palavras sinónimas. Posteriormente constroem frases para cada par de palavras. (slide 4)  4- Os alunos lêem as palavras e identificam os</p>	<b>Power point n.º 10 Anexo 54</b>



	pares de palavras antónimas. Posteriormente constroem frases para cada par de palavras. (slide 5)	
<b>53</b>	<p>“Os animais” Para o fonema /r/ em VC.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Os alunos descobrem e repetem o nome dos animais utilizando “ar, or e ur”.</li><li>2- Com os nomes dos animais completas as lacunas das rimas.</li><li>3- Os alunos lêem as frases separando as suas palavras.</li><li>4- Os alunos atribuem uma característica a cada animal, descobertos no exercício 1.</li></ol>	<b>Anexo 55</b>
<b>54</b>	<p>“Os sons do /r/” Para o fonema /r/</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- A professora lê o trava línguas e os alunos fazem as leituras silenciosa, individual em voz alta e colectiva.</li><li>2- Nos conjuntos dados os alunos descobrem as palavras intrusas. A professora pergunta aos alunos em estudo.</li><li>3- Os alunos optam pela palavra correta, entre duas, e lêem as frases. A professora pede aos alunos em estudo para responderem.</li></ol>	<b>Anexo 56</b>
<b>55</b>	<p>“ A Dona Lesmita” Para o fonema /l/. A professora direccionará sempre as suas perguntas aos alunos em estudo.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Leitura do texto “Os anos da Dona Lesmita”.</li><li>2- Interpretação, respondendo sim ou não, às afirmações.</li><li>3- Ordenação temporal das frases apresentadas, relativas ao texto lido.</li><li>4- Leitura de uma adivinha e sua resposta.</li></ol>	<b>Anexo 57</b>
<b>56</b>	<p>“De noite na natureza”- Para o fonema /r/</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Leitura do texto “De noite na natureza”.</li><li>2- Identificação das palavras com o som /r/</li><li>3- Divisão das sílabas, das palavras e reconhecimento da sílaba mais forte.</li><li>4- Preenchimento de lacunas para formação do resumo do texto.</li><li>5- Criação dos diminutivos das palavras dadas e formação de frases com os mesmos.</li></ol>	<b>Anexo 58</b>



<b>57</b>	<p>“Completa e descobre” Para o fonema /l/. A professora pedirá a intervenção dos alunos em estudo, várias vezes.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1- Acrescentar o fonema /l/ a palavras, para formar novas palavras. Com as novas palavras produzir uma frase.</li><li>2- Preenchimento de lacunas com palavras dadas.</li><li>3- Formação de palavras, juntando o “pl, fl, cl, gl” a um conjunto de letras.</li><li>4- Formação de palavras através da junção de sílabas.</li></ol>	<b>Anexo 59</b>
<b>58</b>	<p>“Mistura de sons” Para o fonema /r/ <b>Segmentação silábica</b> -A professora mostra a imagem e pede para dizerem o que é. - Os alunos repetem em grande grupo e fazem a divisão silábica com palmas. - A professora pede aos alunos do grupo experimental para repetirem fazendo a divisão silábica com palmas. <b>Completa as frases</b> - A professora pede aos alunos do grupo experimental para observarem a imagem e preencherem as lacunas das frases. - A professora pede para repetirem em grande grupo as frases. - A professora pede para com as palavras das lacunas, produzam novas frases ( A professora dirige o pedido aos alunos do grupo experimental <b>Leitura de sílabas</b> - A professora pede para os alunos produzirem as sílabas que estão sublinhadas e lerem as palavras. - A professora com as palavras reproduzidas pede para construírem frases (direciona o pedido aos alunos alvo) <b>Repete as palavras</b> - A professora lê as três palavras e os alunos alvo repetem. - A professora pede aos alunos alvo para produzirem frases com as palavras. <b>Leitura de pseudopalavras</b> A professora pede aos alunos para lerem as palavras em grande grupo e posteriormente pede aos alunos alvo para as repetirem.</p>	<b>Power point n.º11</b> <b>Anexo 60</b>



## Resultados da avaliação do grupo A (experimental), após intervenção (maio).

Toda a investigação depende da interpretação dos dados recolhidos.” Este ponto é o coração do relatório...” Bell(1997). A partir desta afirmação, com a qual concordamos em absoluto, os resultados relativamente aos alunos intervencionados, a seguir se explicitam, de forma individual.

**Aluno 1-** Da intervenção levada cabo com este aluno concluímos que o fonema //, sofreu uma evolução na percentagem de sucesso obtido em CCV-CCV~, como a seguir se indica, permanecendo, no entanto, inalteráveis os formatos VC, CVC, CCVC e CCVC, isto é, não foi atingido o objetivo inicialmente proposto que foi o da eliminação total de todo o tipo de simplificações com este fonema, em contexto de palavra. Estes dados poderão ser confirmados quer pela tabela a seguir quer pelo gráfico que aos mesmos se refere.

Tabela 25- Criança 1- Apresentação de resultados - Antes e após Intervenção- Fonema //

Fonema //						
Antes da Intervenção				Depois da Intervenção		
Tipo de sílaba	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Percentagem Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
<u>VC</u>	0% sucesso (apenas uma palavra)	Substituição (apenas uma palavra)	NA	0% sucesso (apenas uma palavra consta da prova)	Substituição- apenas uma palavra	NA
<u>CV</u>	100% sucesso		A	100% sucesso		A
<u>CCV</u> - <u>CCV</u> ~	50% Sucesso	Epêntese de vogal neutra	E	75% sucesso	Epêntese de vogal neutra	E
<u>CVC</u>	100% sucesso		A	100% sucesso		A
<u>CCVC</u> - <u>CCVC</u>	50% sucesso	Epêntese de vogal neutra	E	50% sucesso	Epêntese de vogal neutra	E

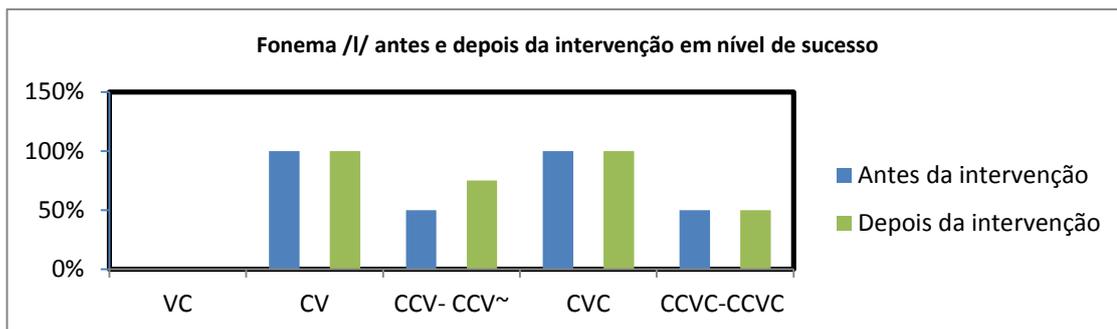


Gráfico 3 - Criança 1- Fonema /l/ antes e depois da Intervenção em nível de sucesso.

Em relação ao fonema /r/, a percentagem de nível de sucesso foi mais visível e considerável, como se apura na tabela e gráfico que a seguir se apresentam. Assim, em todos os formatos, à exceção do formato CV onde já havia 100% de sucesso, houve um aumento considerável da percentagem no que ao sucesso se refere e em todos os formatos silábicos.

Tabela 26- Criança 1- Apresentação de resultados- Antes e após Intervenção do fonema/r/

<b>Fonema /r/</b>						
<b>Antes da Intervenção</b>				<b>Depois da Intervenção</b>		
Tipo sílaba	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
VC	33% sucesso	Omissão	E	100% sucesso	-----	A
CV	100% sucesso	-----	A	100% sucesso	-----	A
CCV – CCV~	12% sucesso	Omissão Epêntese Substituição Metátese	E	94.1% sucesso	Metátese Silábica	E
CVC	62,5 % sucesso	Omissão	E	100% sucesso	-----	A
CCVC- CCVC~	50% sucesso	Epêntese Omissão	E	75% sucesso	Epêntese de vogal neutra	E

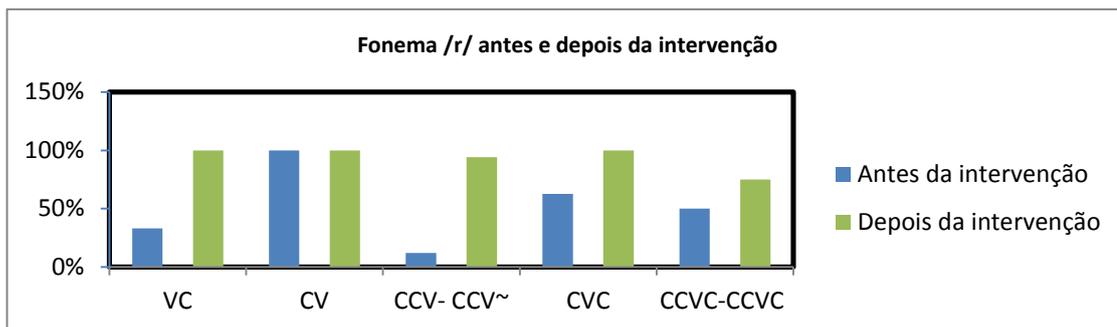


Gráfico 4- Criança 1- Fonema /r/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso.

Consideramos, neste caso, que este aluno beneficiou do Plano aplicado, na modalidade de intervenção, anteriormente explicitada.

**Aluno 2** - Para esta criança, os resultados obtidos relativamente ao fonema /l/, revelaram uma evolução ao nível do sucesso obtido em CCV-CCV~, como a seguir se indica, permanecendo inalterável os formatos VC, CVC, CCVC e CCVC. Este facto traduz a dificuldade na superação deste tipo de realizações linguísticas as quais carecem, a nosso ver, de maior continuidade no processo de reeducação/intervenção.

Tabela 27- Criança 2 - Apresentação de resultados- antes e após a Intervenção do fonema /l/.

Fonema /l/						
Antes da Intervenção				Depois da Intervenção		
Tipo de sílaba	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Percentagem Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
VC	100%sucesso		A	100%sucesso		A
<u>CV</u>	89% sucesso	Distorção (apenas uma palavra mal)	E	100% sucesso		A
<u>CCV-CCV~</u>	75% Sucesso	Metátese	E	100%sucesso	-----	A
<u>CVC</u>	100%sucesso	-----	A	100%sucesso	-----	A
<u>CCVC-CCVC</u>	0% sucesso	Epêntese Omissão	NA	50% sucesso	Substituição l/u	E

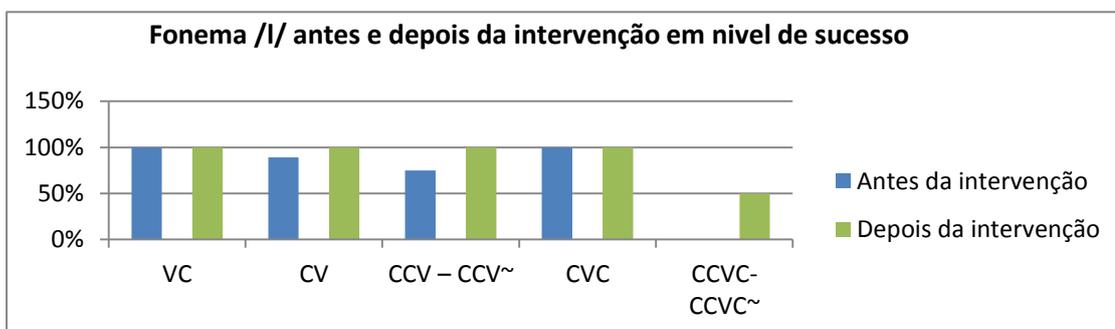


Gráfico 5- Criança 2- Fonema /l/ antes e depois da Intervenção em nível de sucesso.



Em relação ao fonema /r/, a percentagem de sucesso foi mais evidente que no fonema /l/, aliás facto corroborado pela melhoria também verificada no aluno 1. Assim, em todos os formatos, à excepção do formato VC, onde já havia 100% de sucesso, houve um aumento significativo da percentagem de sucesso em todos os formatos silábicos, alguns dos quais atingiram os 100% de sucesso, tal como a seguir se verifica, seja através da tabela, seja através do gráfico.

Tabela 28- Criança 2- Apresentação de resultados antes e após intervenção do fonema/r/

Fonema /r/						
Antes da Intervenção				Depois da Intervenção		
Tipo sílaba	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
VC	100% sucesso	-----	A	100% sucesso	-----	A
CV	80% sucesso	Epêntese	E	100% sucesso	-----	A
CCV – CCV~	6% sucesso	Omissão Substituição Harmonia consonantal	E	94.% sucesso	Omissão	E
CVC	62,5 %sucesso	Omissão	E	100%sucesso	-----	A
CCVC- CCVC~	0% sucesso	Omissão Epêntese	NA	75% sucesso	Epêntese	E

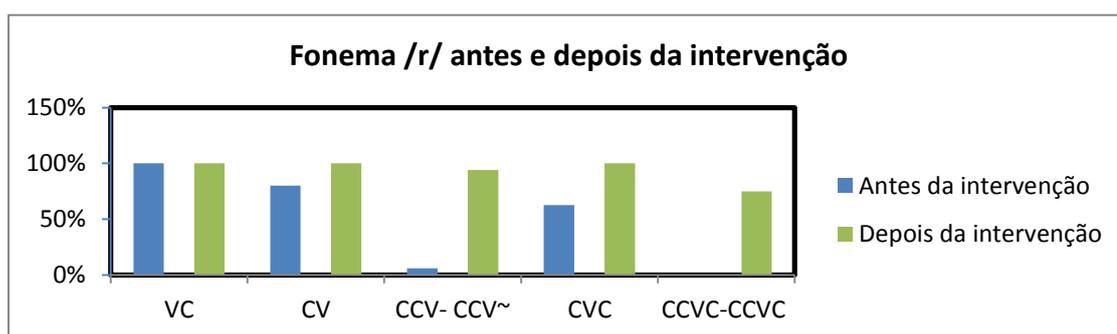


Gráfico 6- Criança 2- Fonema /r/ antes e depois da Intervenção em nível de sucesso.

Em síntese, consideramos que este aluno beneficiou, consideravelmente, do Plano aplicado, superando em larga escala as dificuldades manifestas, inicialmente .



**Aluno 3** - Para este contexto particular verificamos que, relativamente ao fonema /l/, esteve presente uma evolução, traduzível esta na percentagem de sucesso obtida em sílabas do tipo CV, permanecendo inalteráveis os formatos VC, CVC, CCVC e CCVC.

Tabela 29- Criança 3- Apresentação de resultados antes e após Intervenção do fonema /l/.

Fonema /l/						
Antes da Intervenção				Depois da Intervenção		
Tipo de sílaba	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
<u>VC</u>	0% sucesso	Omissão	NA	0% sucesso	Omissão	NA
<u>CV</u>	50% sucesso	Substituição Distorção Metátese	E	100% sucesso	-----	A
<u>CCV- CCV~</u>	50% sucesso	Omissão Epêntese	E	50% sucesso	Epêntese Omissão	E
<u>CVC</u>	100% sucesso		A	100% sucesso	-----	A
<u>CCVC CCVC- inicial</u>	50% sucesso	Epêntese Distorção	E	50% sucesso	Epêntese	E

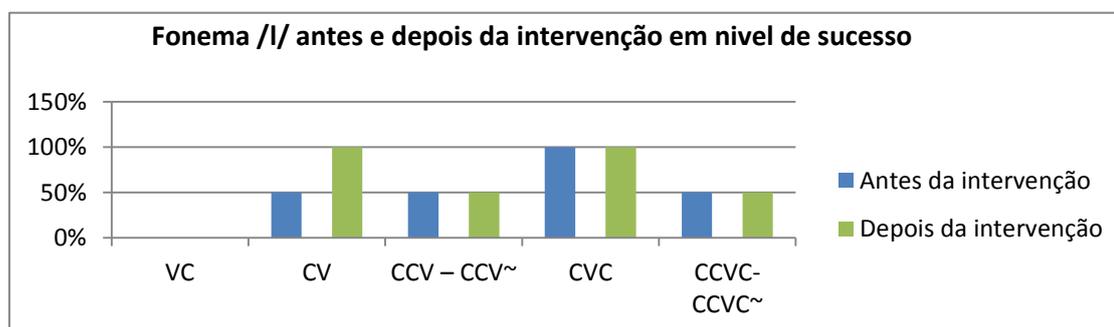


Gráfico 7- Criança3 - Fonema /l/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso.

Em relação ao fonema /r/, a percentagem de sucesso foi mais elevada em todos os formatos silábicos, à exceção do formato CV, onde já havia 100% de sucesso, como se apura na tabela e gráfico que em seguida se apresentam.

Tabela 30- Criança 3- Apresentação de resultados antes e depois da Intervenção do fonema/r/

Fonema /r/						
Antes da Intervenção				Depois da Intervenção		
Tipo sílaba	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação



VC	28% sucesso	Omissão Metátese	E	42% sucesso	Omissão Metátese	E
CV	100% sucesso	-----	A	100% sucesso	-----	A
CCV – CCV~	17% sucesso	Omissão Distorção Metátese Epêntese	E	78% sucesso	Metátese Omissão	E
CVC	54 % sucesso	Omissão Metátese Distorção	E	88% sucesso	Metátese	E
CCVC- CCVC~	0% sucesso	Omissão Distorção Metátese Epêntese	NA	75% sucesso	Epêntese	E

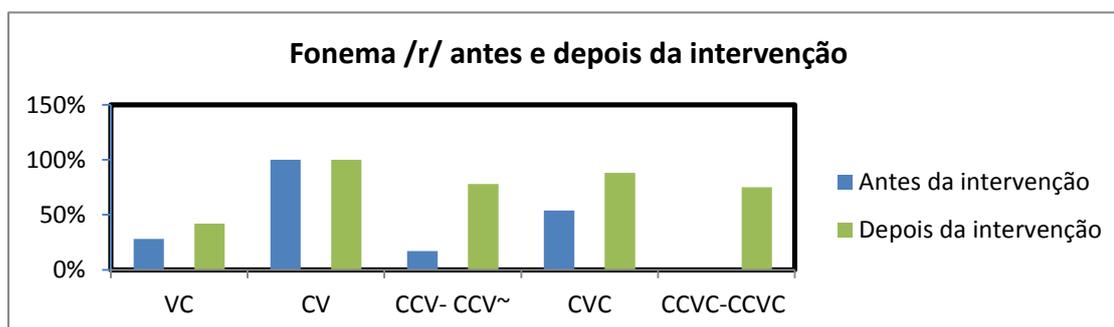


Gráfico 8- Criança 3- Fonema /r/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso.

Este aluno apresentava ainda adulterações do tipo fonológico, em relação ao fonema /g/. Depois da intervenção onde este segmento foi contemplado no plano de intervenção o sucesso obtido também se revelou bastante positivo. As sílabas com este fonema, do tipo CV, já se encontravam adquiridas pelo que não sofreu qualquer alteração. Contudo, o sucesso inicial de 50% em CVC atingiu 100% depois da intervenção, bem como em CCV que de 67% de sucesso inicial passou para 100% atual. Estes dados podem ser verificados através da tabela e do gráfico abaixo apresentados.

Tabela 31- Criança 3- Apresentação de resultados antes e após a Intervenção do fonema /g/.

Fonema /g/						
Antes da Intervenção				Depois da Intervenção		
Tipo sílaba	Porcentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação	Porcentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
CV	14% sucesso	Omissão Distorção Metátese	E	100% sucesso	-----	A
CVC	50% sucesso	Distorção	E	100% sucesso	-----	A



CCV	67% sucesso	Distorção	E	100% sucesso	-----	A
-----	-------------	-----------	---	--------------	-------	---

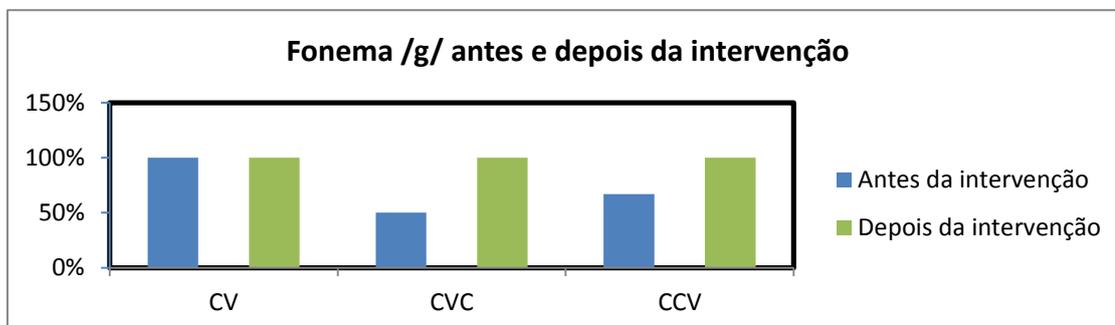


Gráfico 9 - Criança 3 Fonema /g/ antes e depois da intervenção em nível de sucesso.

A intervenção com este aluno permite-nos inferir acerca dos benefícios obtidos através desta intervenção focalizada, persistente e programada.

Numa perspetiva global e final, da qual fazem parte o conglomerado de alunos do grupo experimental, num total de três, sujeitos a intervenção focalizada para os fonemas /l/ e /r/, assim como o fonema /g/ para o aluno nº 3, pudemos verificar que a percentagem de erro diminuiu.

O aluno 2, foi aquele que mais superou as suas dificuldades, no fonema /l/, nos formatos silábicos CV, CCV, CCV~, CCVC e CCVC~, contudo os outros dois alunos também aumentaram o seu nível de produção em CV, CCV, CCV~.

Relativamente ao fonema /r/, verifica-se que existiu um aumento significativo de produção oral, em todos os formatos silábicos e em todos os alunos.



## Desvios dominantes. Comparando o Antes e o Depois da Intervenção, no grupo experimental (grupo A).

Podemos verificar que os processos utilizados são a Substituição, Epêntese de vogal, Metátese, Omissão e Distorção, no fonema /l/. Após a intervenção apenas permaneceram os processos de Substituição, Epêntese e Omissão.

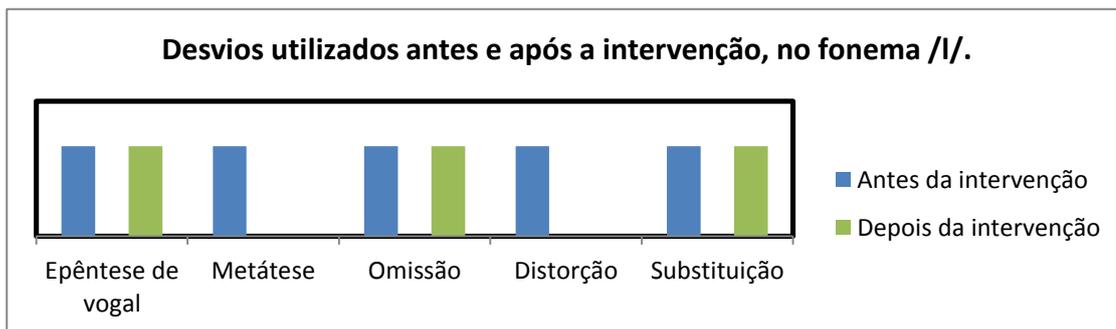


Gráfico 90- Desvios utilizados antes e após a intervenção, no fonema /l/

Relativamente ao fonema /r/ são utilizados os processos Omissão, Metátese, Epêntese, Substituição, Harmonia consonantal e Distorção, após a intervenção permaneceram os processos de Metátese, Epêntese e Omissão.

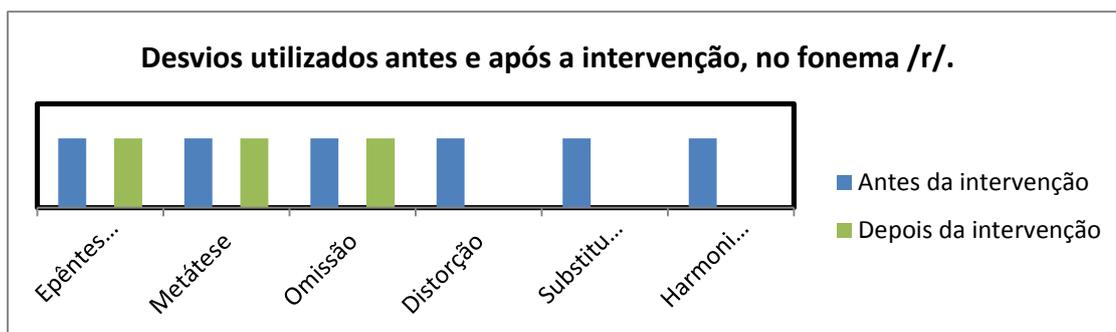


Gráfico 101- Desvios utilizados antes e após a intervenção, no fonema /r/.

Quanto ao fonema /g/ os processos apresentados antes da intervenção eram a Omissão, Distorção e Metátese e após a intervenção o aluno não apresentou nenhum processo de simplificação.



## Resultados da avaliação do grupo B (Controle), após intervenção do grupo A (maio)

Tabela 32- Crianças 4,5 e 6- Síntese de ocorrências de erros fonema /l/ -mês maio

Grupo B - Avaliação: Estímulos da Prova PAFFS – maio Fonema /l/							
/l/	Estímulo	Desvio Criança 4	Processo Fonológico	Desvio Criança 5	Processo Fonológico	Desvio Criança 6	Processo Fonológico
VC	almofada	aumofada	Subs.l/w	aumofada	Subs.l/w	aumofada	Subs.l/w
<i>Síntese</i>		NA		NA		NA	
CV	livro	livro	-----	livro	-----	livro	-----
	borboleta	borboleta	-----	boboleta	-----	borboleta	-----
	gelado	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	relógio	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	crocodilo	corcodilo	-----	cocodilo	-----	crocodilo	-----
	estrela	estela	-----	estela	-----	-----	-----
	panela	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	pistola	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	dinossauro	-----	-----	einossauro	-----	-----	-----
vela	bela	-----	bela	-----	bela	-----	
<i>Síntese</i>		A		A		A	
CCV- CCV~	floresta	furesta	Omissão	fuesta	Dist.	floresta	-----
	bicicleta	bicicleta	-----	bicicleta	-----	-----	-----
	triciclo	tirciclo	-----	ticiclo	-----	triciclo	-----
	planta	-----	-----	pelanta	Epen.	pelanta	Epen.
<i>Síntese</i>		E		E		E	
CVC	sol	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	descalça	-----	-----	descausa	Subs l/w	descausa	Subs l/w
	caracol	-----	-----	-----	-----	-----	-----
<i>Síntese</i>		A		E		E	
CCVC- CCVC	flor	felore	Epen.	felor	Epen.	felor	-----
	fralda	fauda	Subst l/w	faurda	Dist.	frauda	Subs l/w
<i>Síntese</i>		NA		NA		E	

Quanto ao fonema /r/ a avaliação de maio é a que se apresenta a seguir.



Tabela 33- Crianças 4,5,e,6- Síntese de ocorrência de erros fonema /r/- mês maio

Grupo B - Avaliação: Estímulos Prova PAFFS –Maio 2017							
Fonema /r/							
/r/	Estímulo	Desvio Criança 4	Processo Fonológico	Desvio Criança 5	Processo Fonológico	Desvio Criança 6	Processo Fonológico
VC	irmão	imão	Omi. /r/	imão	Omi. /r/	irmão	-----
	urso	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	árvore	avere	Dist.	ave	Dist	avere	Dist.
Síntese		E		E		E	
CV	caracol	-----	-----	caracol	-----	-----	-----
	dinossauro	dinossauro	-----	dinossauro	-----	-----	-----
	senhora	senhora	-----	senhoua	Subs r/w	-----	-----
	árvore	avere	-----	ave	Dist.	-----	-----
	tartaruga	tataruga	-----	tataruga	-----	-----	-----
Síntese		A		E		A	
CCV- CCV~	dragão	dagão	Omi./r/	dragão	-----	-----	-----
	crocodilo	curcodilo	Metátese	cocodilo	Omi./r/	-----	-----
	triciclo	tirciclo	Metátese	ticiclo	Omi./r/	-----	-----
	prato	parto	Metátese	parto	Met.	-----	-----
	fruta	furta	Metátese	futa	Omi./r/	-----	-----
	quadrado	quadado	Omi./r/	quadado	Omi./r/	-----	-----
	fotografia	fotogafia	Omis.	gataia	Dist.	futafrias	Dist.
	escrever	esquever	Omi./r/	esquevê	Omi./r/	-----	-----
	estrela	estela	Omi./r/	estela	Omi./r/	-----	-----
	cobra	cobera	Epêntese	coba	Omi./r/	-----	-----
	zebra	zeba	Omi./r/	zerba	Met.I.S	-----	-----
	quadro	quado	Omi./r/	quardo	Met.S	-----	-----
	magro	mago	Omi./r/	mago	Omi./r/	margo	Met. I. S.
	quatro	quato	Omi./r/	quato	Omi./r/	-----	-----
	livro	livro	-----	livro	-----	-----	-----
brincos	binco	Omi./r/	vincos	Omi./r/	-----	-----	
grande	gande	Omi./r/	gande	Omi./r/	-----	-----	
Síntese		E		E		E	
CVC	barba	baba	Omi./r/	babera	Dist.	-----	-----
	tartaruga	Tataruga	Omi./r/	tartaruga	-----	-----	-----
	fruta	furtas	-----	futa	Omi./r/	-----	-----
	borboleta	borboleta	-----	boboleta	Omi./r/	-----	-----
	iogurte	iogute	Omi./r/	iaogurte	-----	-----	-----
	nariz	nariz	-----	naís	Omi./r/	-----	-----
	floresta	furesta	-----	fuesta	Dist.	-----	-----
escrever	esquever	-----	esquevê	Dist.	-----	-----	
Síntese		E		E		AD	
CCVC- CCVC	frasco	Fasco	Omi./r/	fasco	Omi. /r/	-----	-----
	fralda	Fauda	Dist.	faurda	Dist.	frauda	Subs.
	três	Três	-----	tês	Omi/r/	-----	-----
	flor	Felore	Epe.	felor	Epen.	-----	-----



Síntese		E	NA	E
---------	--	---	----	---

Tabela 34- Percentagem de Sucesso e caracterização do erro relativamente ao fonema /l/ e /r/

<b>Fonema /l/ - Janeiro</b>				
Tipo de sílaba	Criança avaliada	Percentagem/ Nível de Sucesso	Tipo de Processos de Simplificação	Classificação
<b><u>VC</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	Substituição	NA
	<b>Criança 5</b>	0%	Substituição	NA
	<b>Criança 6</b>	0%	Substituição	NA
<b><u>CV</u></b>	<b>Criança 4</b>	100%	-----	A
	<b>Criança 5</b>	100%	-----	A
	<b>Criança 6</b>	100%	-----	A
<b><u>CCV</u> <u>CCV~</u></b>	<b>Criança 4</b>	75%	Omissão	E
	<b>Criança 5</b>	50%	Epêntese Distorção	E
	<b>Criança 6</b>	75%	Epêntese	E
<b><u>CVC</u></b>	<b>Criança 4</b>	100%	-----	A
	<b>Criança 5</b>	66%	Substituição	E
	<b>Criança 6</b>	66%	Substituição	E
<b><u>CCVC</u> <u>CCVC-</u> <u>inicial</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	Epêntese Substituição	NA
	<b>Criança 5</b>	0%	Distorção Epêntese	NA
	<b>Criança 6</b>	50%	Substituição	E
<b>Fonema /r/ - Maio</b>				
<b><u>VC</u></b>	<b>Criança 4</b>	33%	Distorção Omissão	E
	<b>Criança 5</b>	33%	Distorção Omissão	E
	<b>Criança 6</b>	66%	Distorção	E
<b><u>CV</u></b>	<b>Criança 4</b>	100%	Omissão Substituição r/w Distorção	E
	<b>Criança 5</b>	60%	Substituição r/w Distorção	E
	<b>Criança 6</b>	100%	-----	A
	<b>Criança 4</b>	6%	Metatese Epêntese	NA



<b>CCV</b> <b>CCV~</b>	<b>Criança 5</b>	12%	Omissão	NA
	<b>Criança 6</b>	88%	Metátese Intra e silábica Distorção	E
<b>CVC</b>	<b>Criança 4</b>	63%	Omissão	E
	<b>Criança 5</b>	25%	Distorção Omissão	E
	<b>Criança 6</b>	100%	-----	AD
<b>CCVC</b> <b>CCVC-</b> <b>inicial</b>	<b>Criança 4</b>	25%	Omissão Distorção Epêntes	E
	<b>Criança 5</b>	0%	Distorção Omissão Epêntese	NA
	<b>Criança 6</b>	75%	Substituição	E

A seguir apresenta-se uma tabela de percentagem de erros e classificação das três crianças do grupo de controle, relativamente ao fonema /l/, que pretende fazer a comparação entre a primeira e a segunda avaliação (janeiro e maio respetivamente).

Tabela 35- Comparação dos resultados da avaliação de janeiro e maio do Grupo B em percentagem de sucesso, relativamente ao fonema /l/.

<b>Grupo B-</b> <b>Avaliação Janeiro e Maio 2017</b> <b>Comparação de resultados obtidos em percentagem de sucesso(1), processos de simplificação(2) usados e classificação obtida(3)</b>							
<b>Fonema /l/</b>		<b>Percentagem/ Nível de Sucesso(1)</b>		<b>Tipo de Processos de Simplificação(2)</b>		<b>Comparação dos resultados obtidos em Janeiro e em Maio, quanto à classificação obtida (3)</b>	
<b>Tipo de sílaba</b>	<b>Criança avaliada</b>	<b>janeiro</b>	<b>maio</b>	<b>janeiro</b>	<b>maio</b>	<b>janeiro</b>	<b>maio</b>
<b>VC</b>	<b>Criança 4</b>	0%	0%	Substituição	Substituição	NA	NA
	<b>Criança 5</b>	0%	0%	Substituição	Substituição	NA	NA
	<b>Criança 6</b>	0%	0%	Substituição	Substituição	NA	NA
<b>CV</b>	<b>Criança 4</b>	100%	100%	-----	-----	A	A
	<b>Criança 5</b>	89%	100%	Substituição	-----	E	A



	<b>Criança 6</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	-----	-----	A	A
<b>CCV CCV~</b>	<b>Criança 4</b>	<b>75%</b>	<b>75%</b>	Distorção	Omissão	E	E
	<b>Criança 5</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>	Epêntese Distorção	Epêntese Distorção	E	E
	<b>Criança 6</b>	<b>75%</b>	<b>75%</b>	Epêntese	Epêntese	E	E
<b>CVC</b>	<b>Criança 4</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	-----	-----	A	A
	<b>Criança 5</b>	<b>66%</b>	<b>66%</b>	Substituição	Substituição	E	E
	<b>Criança 6</b>	<b>66%</b>	<b>66%</b>	Substituição	Substituição	E	E
<b>CCVC CCVC- inicial</b>	<b>Criança 4</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	Distorção Substituição	Epêntese Substituição	NA	NA
	<b>Criança 5</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>	Distorção Substituição	Distorção Epêntese	NA	NA
	<b>Criança 6</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>	Epêntese	Substituição	NA	E

Ao observarmos o registo de erros, acima apresentados, podemos concluir que as crianças do grupo de controlo (4, 5 e 6), relativamente ao fonema /l/, não revelaram grandes progressos nos meses em questão. Apenas os alunos 5 e 6 revelaram algum sucesso em CV, CCVC e CCVC.

Os restantes formatos ficaram inalteráveis.

De seguida apresenta-se uma tabela de percentagem de erros e classificação das três crianças do grupo de controlo relativamente ao fonema /r/, dos meses de janeiro e de maio.

Tabela 36 - Comparação dos resultados da avaliação de janeiro e maio do grupo 3 em percentagem de sucesso, relativamente ao fonema/r/

<b>Grupo B-</b>							
<b>Avaliação janeiro e avaliação Maio de 2017</b>							
<b>comparação de resultados obtidos em percentagem(1), processos de simplificação usados (2) e classificação obtida(3)</b>							
<b>Fonema /r/</b>		Percentagem/ Nível de Sucesso(1)		Tipo de Processos de Simplificação(2)		Classificação obtida(3)	
Tipo de sílabas	Criança avaliada	janeiro	maio	janeiro	maio	janeiro	maio
<b>VC</b>	<b>Criança 4</b>	33%	33%	Distorção Omissão	Distorção Omissão	E	E
	<b>Criança 5</b>	33%	33%	Distorção Omissão	Distorção Omissão	E	E
	<b>Criança 6</b>	66%	66%	Omissão	Distorção	E	E



<b><u>CV</u></b>	<b>Criança 4</b>	40%	100%	Omissão Substituição r/w Distorção	-----	E	A
	<b>Criança 5</b>	20%	60%	Substituição r/w Distorção	Substituição r/w Distorção	E	E
	<b>Criança 6</b>	100%	100%	-----	-----	A	A
<b><u>CCV</u> <u>CCV~</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	6%	Distorção Omissão	Metátese Epêntese Omissão	NA	E
	<b>Criança 5</b>	0%	12%	Omissão Distorção	Omissão Distorção Metátese	NA	E
	<b>Criança 6</b>	76%	88%	Metátese Intra e silábica Substituição	Metátese Intra- silábica Distorção	E	E
<b><u>CVC</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	63%	Omissão Distorção Epêntese	Omissão	NA	E
	<b>Criança 5</b>	0%	25%	Distorção Omissão	Distorção Omissão	NA	E
	<b>Criança 6</b>	88%	100%	Epêntese	-----	E	AD
<b><u>CCVC</u> <u>CCVC-</u> <u>inicial</u></b>	<b>Criança 4</b>	0%	25%	Omissão Distorção	Omissão Distorção Epêntese	NA	E
	<b>Criança 5</b>	0%	0%	Distorção Omissão Epêntese	Distorção Omissão Epêntese	NA	NA
	<b>Criança 6</b>	50%	75%	Epêntese Substituição	Substituição	E	E

Podemos concluir que apenas a criança 5 apresenta erro fonético em CCVC e CCVC, através de Distorção, Omissão e Epêntese. Embora não tenha sido muito significativa a evolução destas crianças, existiu uma melhoria na produção oral em: CV, CCV, CVC e CCVC embora persistam vários desvios fonológicos, sendo eles: distorção, omissão, epêntese e distorção.



## Visualização dos resultados obtidos em janeiro e maio para os grupos A (experimental:1;2;3) e B (Controlo:4;5;6)

A fim de poder ajuizar acerca do sucesso obtido através da intervenção levada a cabo, os dados a seguir o ilustram em relação quer ao fonema /l/ quer ao fonema /r/.

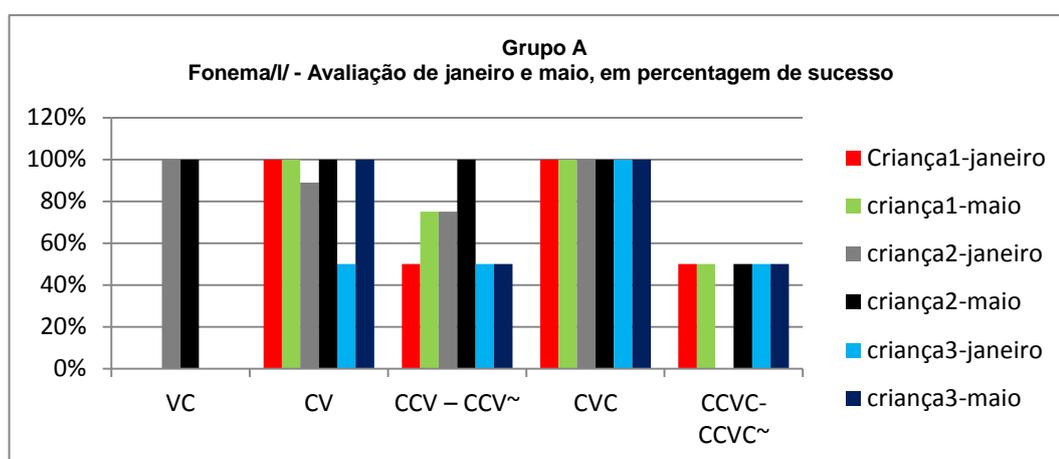


Gráfico 12- Avaliação de janeiro e maio, em percentagem de sucesso - Grupo A- Fonema /l/

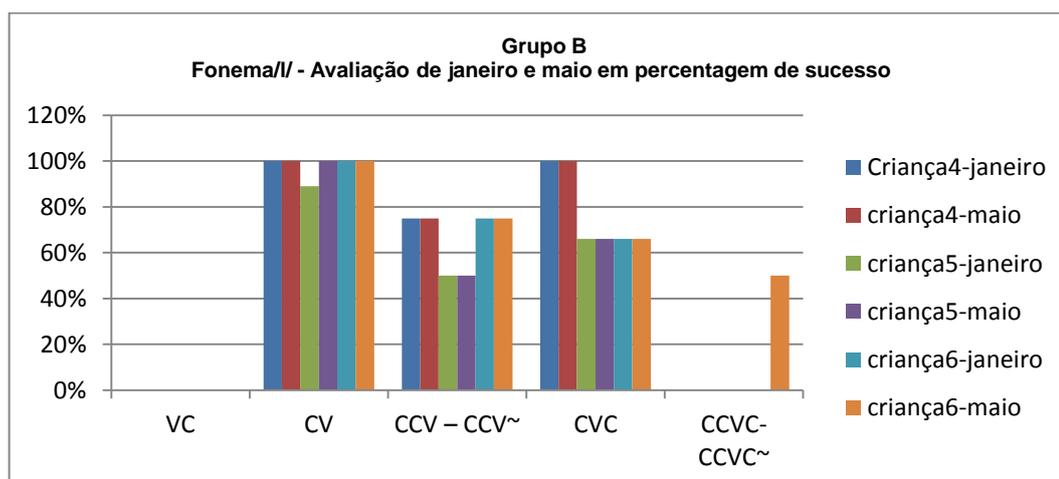


Gráfico 13 - Avaliação de janeiro e maio, em percentagem de sucesso - Grupo B – Fonema /l/



Através dos gráficos acima apresentados, podemos verificar que, relativamente ao fonema //l/:

- Em VC, os dois grupos não tiveram qualquer tipo de alteração, não existiu mudança a nível de produção oral, nesse formato.

- Em CV, o grupo de controle permaneceu sem alteração e no grupo experimental o aluno 3, do grupo experimental, passou de 50% a 100% de sucesso na produção do fonema, neste formato.

- Em CCV e CCV~, O grupo de controle continuou sem qualquer alteração, estando a sua produção abaixo dos 75% de sucesso. No grupo experimental o aluno 1 passou de 50% a 75% de sucesso e o aluno 3 passou de 50% a 100% de sucesso, na produção do fonema //l/ neste formato.

- Em CVC, tanto no grupo de controle, onde em apenas um aluno se encontrava adquirido, como no grupo experimental, onde já se encontrava adquirido, não houve qualquer alteração na produção oral deste fonema, neste formato.

- Em CCVC e CCVC~, nos dois grupos verificou-se um aumento de produção oral, de 0% para 50% de sucesso, num aluno de cada grupo.

Assim, podemos confirmar que o grupo experimental, embora não tenha atingido os 100% de sucesso em todos os formatos silábicos, foi o grupo que teve maior percentagem de sucesso em maior número de alunos e formatos (no grupo de controle 1 aluno em CV e outro em CCV e no grupo experimental 1 aluno em CV, 2 alunos em CCV e 1 aluno em CCV).

Em relação ao fonema /r/ os dados são os que se apresentam nos gráficos a seguir.

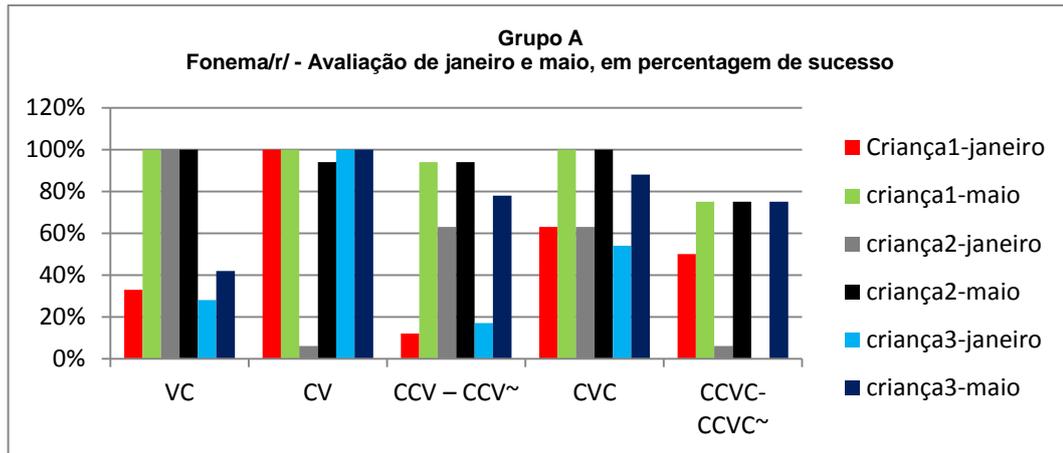


Gráfico 14- Avaliação janeiro e maio em percentagem de sucesso - Grupo A - fonema /r/

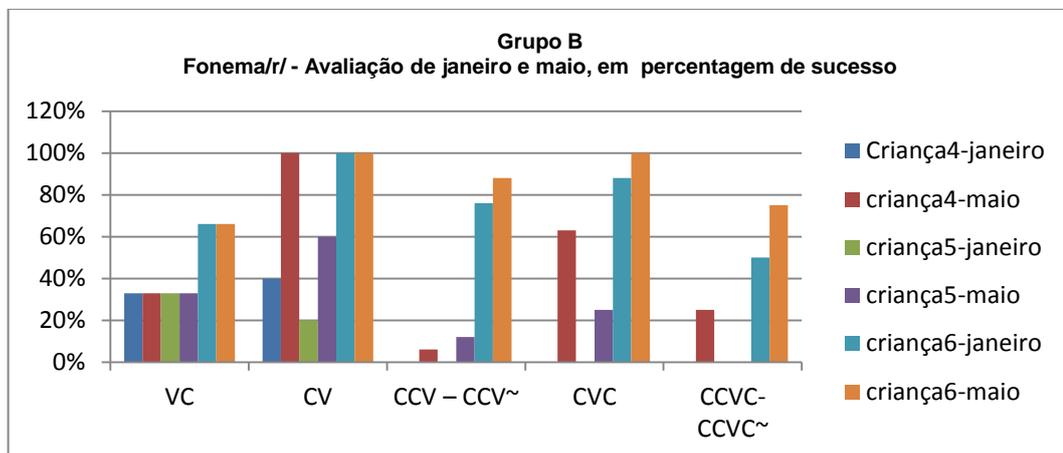


Gráfico 15- Avaliação janeiro e maio em percentagem de sucesso- Grupo B- Fonema /r/

Em relação ao fonema /r/ e à sua produção nos diferentes contextos silábicos, podemos verificar que:

- Em VC, no grupo de controle não conseguiu uma evolução positiva em nível de sucesso, enquanto que no grupo experimental dois alunos superaram algumas das suas dificuldades passando de 33% a 100% e de 28% a 42 % o nível de sucesso, na produção deste fonema.

- Em CV, o grupo de controle possuiu dois alunos que ultrapassaram algumas lacunas e de 40% e 20% de sucesso, passaram para 100% e 60% respectivamente. No grupo experimental dois alunos já detinham 100% de



sucesso neste formato silábico e o outro aluno de 6% passou para 94 %, sendo uma subida de realização de produção oral bastante significativa.

- Em CCV e CCV~, tanto o grupo de controle como o grupo experimental possuíram alunos com evolução positiva neste formato, embora o grupo experimental tivesse uma maior taxa de sucesso, nos três alunos. De 0%, 0% e 76% passaram a 6%,12% e 12% respectivamente, os três alunos do grupo de controle. Os alunos do grupo experimental passaram de 12%, 63% e 17% para 94%, 94% e 78%, respetivamente.

- Em CVC, tanto no grupo de controle, como no grupo experimental houve aumento do nível de sucesso. No grupo de controle de 0%, 0% e 88% de nível de produção oral, passou para 63%, 25% e 100% respetivamente. No grupo experimental de 63%, 63% e 54%, passou para 100%, 100% e 88 % de produção do fonema /r/ neste formato.

- Em CCVC e CCVC~, no grupo de controle dois alunos aumentaram o seu nível de produção, passando de 0% e 50% para 25% e 75%, mantendo um aluno com 0% de sucesso na realização do fonema, neste formato. O Grupo experimental de dois alunos com 0% de sucesso passaram a ter 75% de sucesso e outro aluno de 50% de sucesso passou a ter 75%, no referido formato.

Salientamos ainda o sucesso adquirido pela criança n.º 3, do grupo A, relativamente ao fonema /g/, tendo ultrapassado a sua dificuldade em posição de ataque em CCV, no fonema /g/.

Assim, podemos confirmar que o grupo experimental, embora não tenha atingido os 100% de sucesso em todos os formatos silábicos, foi o grupo que teve maior percentagem de sucesso em maior número de alunos e formatos silábicos.



## Capítulo 3

### Discussão e conclusão dos resultados obtidos

Tal como tem vindo a ser referido o nosso objeto de investigação centrou-se em crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade básica e que apresentam dificuldades de cariz fonológico, as quais correspondem às últimas fases de aquisição da fonologia infantil. Os erros dominantes consistiram na dificuldade para a estabilização dos fonemas /r/ e //, ambas consoantes líquidas, constituindo-se como marcos últimos de aquisição e integração no sistema fonológico da língua portuguesa (Lima,2011).

É inequacionável a importância do bom domínio da linguagem oral na infância, facto este que deve estar conseguido, em sua básica estrutura, até por volta dos cinco anos de idade (Lima 2011). Contudo, algumas crianças persistem em simplificações de fala que ultrapassam tal faixa etária e se repercutem em posteriores aprendizagens que a ela fazem apelo, tal o caso da linguagem escrita.

Neste sentido, dado o envolvimento levado a cabo com este grupo A o qual sofreu uma intervenção com vista à prevenção de futuras dificuldades de escrita e perante a resposta à primeira hipótese formulada: Crianças com dificuldades de fala revelam maior número de erros na realização das consoantes líquidas, esta foi por nós confirmada uma vez que as crianças assinaladas com problemas de fala se encontravam em faixas etárias que ultrapassam as consideradas “normais”, apresentando realizações linguísticas, de tipo fonológico, que se pautam pelo (in)domínio dos últimos fonemas da nossa língua (consoantes líquidas // e /r/ em distintos formatos silábicos). Este dado esteve presente tanto no grupo A como no grupo B, selecionados de acordo com a presença de idêntico tipo de problemas ou dificuldades de tipo fonológico que corresponde ao desvirtuamento do modelo-alvo.

Apesar da constatação do fator variação na aquisição da língua, existem alguns marcos que, quer pela quantidade quer pela qualidade dos erros ocorridos nos induzem à inclusão na categoria de normatividade vs não normatividade. As crianças de ambos grupos - experimental e de controlo- foram selecionadas partilhando apenas a designação de portadoras de “adulterações de tipo



fonológico”, podendo ser incluídas na categoria genérica de atraso no desenvolvimento da linguagem, ainda que o fator apenas constatado tenha sido o de produção verbal oral, aliás, sempre presente neste tipo de quadros.

Referimos que os três elementos do grupo alvo de intervenção (A) pertencem a contextos sócio-económicos de tipo médio e nos quais o nível de funcionalidade intrafamiliar se revela muito positivo. Não poderá, pois, ser atribuída qualquer vinculação entre os problemas de linguagem presentes nos seus filhos e dados de carácter sócio-familiar, cultural ou privação cultural. Pensamos, pois, tratar-se de um grupo de crianças cujas problemáticas se justificam por causas de cariz cognitivo-linguístico onde a atenção seletiva e memória verbal para os sons da fala representam fatores interferentes na globalidade das aprendizagens e na aprendizagem da língua, em especial.

No que se refere à hipótese 2: Existem diferenças na quantidade e qualidade de processos fonológicos realizados pelo grupo de crianças com dificuldades de linguagem e sujeitas a intervenção por parte do professor (grupo A) e o grupo de crianças com dificuldades de linguagem, sem qualquer intervenção por parte do professor (grupo B) foi, também, por nós constatado tal facto. As diferenças na realização fonológica estão expressas através das produções manifestas na prova PAFFS, utilizada quer para uma primeira avaliação (janeiro) quer para esta última a qual se situou no final da intervenção com o grupo A e aconteceu no mês de Maio.

As simplificações, numa primeira avaliação constatadas, com o fonema /r/ e //, consistiam, em grande escala, na omissão, substituição com semivocalização e distorção de fonema. Na avaliação levada a cabo com o grupo A, após intervenção (maio) tais simplificações foram substituídas por outras até aqui não presentes e denominadas metátese (migração de um fonema dentro ou fora da sílaba a que pertence, ex: prato-> patro), assim como a epêntese de vogal neutra (ex: flor-> felore). Este facto representa uma melhoria qualitativa na aquisição deste fonema pois a criança muda apenas de lugar o fonema quando, na primeira avaliação recorria à sua omissão. A inserção de vogal neutra em sílaba complexa (CCV-CVC) transformando-a em sílaba simples (CV) representa,



também, uma forma facilitada de acesso à produção da palavra que contenha os fonemas quer /r/ quer ///. Tais estratégias representam formas últimas e facilitadoras (não usadas até esta data), para aceder a uma correta produção (Oliveira 2010).

A melhoria na aquisição linguística destas crianças alvo de intervenção traduziu, mais que uma eliminação total das dificuldades, uma maior aproximação ao modelo-alvo através de trampolins de acesso altamente facilitadores, entre os quais se situam as novas estratégias de simplificação atrás enumeradas.

Quanto à hipótese 3 - Existem diferenças entre os grupos (A e B), após intervenção dirigida ao grupo A, no domínio das realizações fonética e fonológica, inicialmente assinaladas- tal facto está bem evidenciado na comparação entre realizações fonológicas de ambos grupos (A e B), ocorrida esta no final da intervenção com o grupo A e perante a reavaliação dos estímulos inicialmente apresentados e pertencentes à prova PAFFS. Estabelecendo um paralelo entre os resultados obtidos antes e após intervenção, quanto ao percurso de aquisição do fonema /r/, demos conta da melhoria na percentagem de sucesso obtida, ilustrado através do gráfico n.º 13. Assim, a referida melhoria esteve presente em sílabas do tipo VC (cri. 1 e cr.3); em CV (cr.2); em CCV-CCV~(cr.1, 2 e 3); em CVC (cr.1,2 e 3) e em CCVC-CCVC~.

Relativamente ao fonema // o grupo A apresentou idêntico sucesso na melhoria de produção, comparando o antes (janeiro) e o depois (maio) da intervenção, tendo subido ora para uma faixa de 100% de sucesso, na sua grande maioria, ora se manteve estável quando a avaliação inicial já se revelava de total realização ou percentagem de sucesso.

O fonema /g/, presente num elemento deste grupo, foi velozmente adquirido pois não se tratava de uma correção articulatória mas apenas da reposição em contexto fonológico, enquanto primeiro segmento de uma sílaba CCV, isto é, em posição de ataque. Este aspeto revela também que a posição do primeiro constituinte silábico (ataque, ex: pa.to) parece de mais fácil ultrapassagem que a ramificação de ataque (caso do fonema r e l ex: pra.to), em coda (caso do r, l, e s, ex: por.ta; sol.dado; pis.ta ) ou ainda em ramificação de



ataque e coda, em sílabas que correspondem a um formato tipo CCVC ex: com.prar ; flor).

A última hipótese inicialmente apresentada hipótese 4, corresponde à pergunta: Existem diferenças entre grupos (A e B), quanto ao tipo de processos fonológicos de simplificação utilizados por ambos, após intervenção com o grupo A, diremos que o grupo não sujeito a intervenção (B) apresenta os mesmos processos de simplificação que inicialmente apresentava, traduzidos por omissão e substituição de fonema.

A comparação dos resultados obtida neste grupo -B- entre a avaliação inicial, em termos de percentagem de sucesso e aquela que ocorreu em Maio, é também elucidativa do reduzido nível de melhorias acerca da aquisição do fonema /r/. Na globalidade verificamos ora ligeiras melhorias ora a prevalência do erro. É interessante verificar que a melhoria mais evidenciada neste grupo se refere a um acriança particular (cr.4). Este facto traduz, portanto a variação em qualquer processo de evolução seja este de carácter linguístico, tal o caso, seja em outros de distinto nível.

Situando-nos no fonema //, o grupo B manteve o mesmo tipo de simplificações linguísticas que o fonema /r/: continuidade dos processos de omissão e substituição, ainda que com ligeira melhoria no que ao tipo de formatos silábicos diz respeito.

Os resultados obtidos com o grupo sujeito a intervenção (A) revela que este alterou as suas estratégias de acesso facilitado à palavra, por outras mais aproximadas ao modelo-alvo (metátese e epêntese de vogal neutra) e não presentes aquando da primeira avaliação.

Os sucessos obtidos no grupo A, atrás referidos, estão na base da distribuição das distintas áreas e atividades que este trabalho de investigação-ação representou e cuja duração foi de três meses, levado a cabo em contexto escolar do qual faziam parte crianças com e sem dificuldades de linguagem.

A distribuição do tipo de atividades que durante todo o percurso dedicado à intervenção com o grupo A foi levada a cabo (praxias fonoarticulatórias, memória verbal de tipo fonológico e semântico, atividades variadas de cariz



metafonológico, metassintático e atividades de produção espontânea através do reconto) representou o grande motor para o sucesso obtido com este mesmo grupo.

O treino de competências motoras as quais constam neste plano de intervenção com a designação de Praxias articulatórias, permitiu a melhoria da realização física dos fonemas atrás referidos pois incidiram em atividades que potenciavam o movimento quer lingual quer dos demais articuladores situados na cavidade oral. Atividades dirigidas à elevação do ápice lingual, por se encontrarem diretamente relacionadas com a produção quer do fonema // quer do fonema /r/ foram largamente utilizadas.

Os processos quer de imaturidade neuromotora quer os de carácter perceptivo tais como a diferenciação entre os traços contrastivos entre fonemas, em contexto de palavra, interferem na coordenação dos distintos padrões que materializam a fala (Lima C. B., 2015). Estes aspetos, por sua vez, encontram-se estreitamente relacionados com funções cognitivas superiores tais como a memória e a atenção seletiva as quais determinam distintos padrões, nos amplos domínios da aprendizagem entre os quais se situa, também, o domínio da linguagem expressiva (Harley, 2014).

Os aspetos vinculados ao amplo domínio da perceção e memória fonológica estiveram igualmente presentes em distintos tipos de atividades como atrás referido. A sua importância advém do facto de a aprendizagem da fonologia requerer vários tipos de competências que se relacionam quer com estruturas conceptuais (conhecimento léxico-semântico), comportamentais (estabilização psicomotora e atenção seletiva) e funções cognitivas capazes de diferenciar sonoridades da língua, registar modelos ou padrões de produção-alvo e possibilitar o posterior acesso à informação armazenada (Carneiro, 2008).

Estamos, pois, neste momento, em posição de dar resposta à pergunta de partida: *Qual o impacto de um programa de intervenção e reeducação de fala conduzida pelo próprio professor titular da turma em alunos portadores de problemas fonológicos, inseridos numa turma do ensino regular?*



## Conclusões Finais

A questão perante a pergunta que finaliza a discussão dos resultados, atrás apresentada, reside na possibilidade de as crianças que, em contexto escolar, apresentam dificuldades fonológicas, poderem vir a beneficiar de um apoio, por parte do professor, refletindo-se este na melhoria das suas realizações produtivas.

A questão reside, pois, na possibilidade de as crianças que, em contexto escolar, apresentam dificuldades fonológicas poderem vir a beneficiar de um apoio, por parte do professor, refletindo-se este na melhoria das suas realizações produtivas.

Este estudo pretendeu, precisamente, dar conta da eficácia da intervenção em linguagem com crianças portadoras de défices fonológicos, integradas em contextos de aprendizagem académica correspondentes ao primeiro ano do primeiro ciclo?

Os resultados atrás apresentados oferecem dados que nos permitem ajuizar acerca desta questão. A nosso ver os resultados são concludentes quanto à eficácia deste tipo de apoio/intervenção com crianças que apresentam dificuldades fonológicas, integradas e atendidas, por tal problema, em contexto de sala de aula. Contudo, ressalvamos alguns relevantes aspetos que estiveram na base deste sucesso e se podem constituir como fio condutor para possíveis candidatos a este tipo de tarefas. São eles os seguintes:

- O professor que conduz o processo de aprendizagem linguística dos seus alunos com défices fonológicos deverá estar em posse de conteúdos teóricos e teórico-práticos que lhe permitam perceber a realidade linguística das crianças passíveis da sua intervenção.

- O professor deverá estar em posse de instrumentos de avaliação que lhe permitam configurar um perfil objetivo das realizações linguísticas da criança com perturbações de tipo fonológico.



- O professor titular da turma deverá ser assessorado, de forma esporádica, por um profissional especializado em problemáticas de linguagem na infância.

- A turma a lecionar não deverá ser constituída por elevado número de alunos.

- O tempo dedicado à intervenção deverá ser curto e os conteúdos direcionados para a reeducação linguística deverão ser apresentado de forma sistematizada, programado e adequado às dificuldades presentes no grupo de alunos que configuram distintos tipos de perturbações fonológicas.

Em síntese, a nosso critério é possível este tipo de apoios a crianças portadoras de problemas fonológicos, em sala de aula e levado a cabo pelo professor da respetiva turma. É, no entanto, de suprema importância tanto a Formação do professor que tomará a seu cargo a turma da qual fazem parte crianças com problemas linguísticos, de predomínio fonológico, como os apoios de retaguarda (Instituição- escola em suas múltiplas conexões e apoios paralelos).

Sabemos que a aquisição da linguagem na infância se constitui como um processo gradual no qual tanto a forma como o conteúdo se entrecruzam para levar a cabo o domínio pragmático que a comunicação partilhada exige. As tonalidades individuais, perfil cognitivo ou comportamental encontram-se na base de todo o processo de aprendizagem linguística e esta acontece num tempo tanto físico como psicológico, entendendo este último como a maturação das estruturais neuronais que permitem os necessários aperfeiçoamentos neuromotores e percetivos, de molde a atingir a produção modelo de cada língua.

O trabalho que conduzimos e se pautou pela persistência e sistematização na oferta de estratégias de reeducação para com o grupo portador de dificuldades fonológicas, representou um árduo trabalho. A conjugação entre a cooperação entre subgrupos da turma alvo de intervenção e os resultados obtidos, consubstanciam o bálsamo que qualquer guerreiro espera depois da ocorrência da luta. Com agrado demos conta, neste trabalho, de que é possível uma intervenção em fonologia infantil, em contexto de sala de aula, sempre e



quando bem programado e focalizado nas dificuldades manifestas. O possível sucesso obtido não aconteceu, pois, fruto de uma ultrapassagem “natural” ou mesmo impulsionada pela aprendizagem da linguagem escrita pois até à data final da intervenção as crianças do grupo experimental não tinham consolidado o fonema /r/ na sua aprendizagem da escrita.

Acreditamos que os profissionais de educação e respectivos familiares de crianças com problemas de linguagem, têm um papel crucial no desenvolvimento do sistema fonológico das mesmas, pois sem uma intervenção educativa intensiva, sistematizada e plural (pais, educadores e sociedade em geral) estas crianças não conseguirão abandonar os processos de simplificação da fala adulta que as levam a ser consideradas como não sabendo falar. Apesar da opinião de alguns clínicos e mesmo familiares que chegam a desvalorizar a persistência de erros que a criança produz, muito para além da faixa etária vulgarmente admitida como normal, encontrando, por vezes, divertido o tipo de produções infantilizadas usadas por seus filhos, o facto é que a aprendizagem escolar equivalente ao primeiro ciclo faz apelo ao tipo de conhecimento fonológico que a criança detém. Fácil será, pois, induzir acerca das dificuldades na aprendizagem da escrita do grupo de crianças cuja representação fonológica se encontra inconsistente ou ausente.

Frente a esta comum realidade nos nossos grupos escolares- frequente presença de crianças com lacunas de tipo fonológico - pensamos que a formação específica em linguagem por parte de professores e educadores, assim como a flexibilização de metodologias de ensino relativas ao primeiro ano do primeiro ciclo, pode constituir uma alternativa à prevenção das dificuldades de linguagem, tanto oral como escrita.

A este propósito me cabe assinalar ter este trabalho sido muito enriquecedor pois permitiu-me ampliar o meu nível de conhecimentos acerca da aquisição da fonologia infantil. Este facto foi materializado tanto através da pesquisa teórica efetuada como da aplicação dos instrumentos de avaliação que permitiram a extração e configuração de perfis de desempenho fonológico. Não



menos importante foi a constante busca e selecção de estratégias de intervenção levadas a cabo com o grupo A.

Terminarei esta conclusão afirmando que o prazer emergente de um projeto de investigação-ação terminado e, sobretudo, pelo tipo de resultados obtidos, faz submergir todas as ansiedades que acompanharam este processo de reeducação da linguagem na infância, levado a cabo nos contextos anteriormente explicitados.



## BIBLIOGRAFIA

- Acosta V, Moreno A, Ramos V, Quintana A, Espino O. Avaliação da Linguagem. Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil. São Paulo: Livraria Santos Editora; 2006.
- Almeida, J.F, & Pinto, J.M (1975). A Investigação nas Ciências Sociais (3ªed). Porto: Editorial Presensa
- Andersen-Wood, L. & Smith, B. R. (1997). Working with Pragmatics: A practical Guide to Promoting Communicative Confidence. United Kingdom: Speechmark
- Papalia, D, E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). O Mundo da Criança. 8ª Edição, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda. Lisboa.
- Andrade, A. & Viana, M. Fonética. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Eds.), Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Caminho
- Andrade, F. (2008). Perturbações da linguagem na criança: análise e caracterização. Aveiro: Universidade de Aveiro - Comissão Editorial.
- Antunes, E. e Rocha, J. (2009). Contribuições Clínicas da Fonética e da Fonologia. Revista da Faculdade de Ciências da Saúde, 1 (5), pp. 124-136.
- Antunes, E. e Rocha, J. (2009). Perturbações Fonológicas: classificação, avaliação e intervenção. In: Peixoto, V. e Rocha, J. (Ed.). *Metodologias de Intervenção em Terapia da Fala*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 193-224.
- Bautista, R. (1993). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Bacelar, A. (2013). Caracterização das metodologias de avaliação e intervenção nas perturbações dos sons da fala. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- BELL, Judith, ( 1997) Como realizar um projecto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação . Lisboa, Ed Gradiva.
- Berger, K. S. (2003). O Desenvolvimento da Pessoa: Da infância à Terceira Idade. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Bogdan, R. & Biklen. S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora



- Busquets, A., & Cosialls, S. (1999). *Prueba de Valoración de la Percepción Auditiva: Explorando los Sonidos y el Lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Canepa, G. e Canicoba, M. (2011). Documentación sobre información nutricional en la historia clínica. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.aanep.org.ar/docs/profesionales/MARISA-HC-FINAL-GT-EVALUACION-NUTRICIONAL-2.pdf>> Consultado a [3-02-2012]
- Carneiro, M. P. (2008). *Desenvolvimento da Memória na Criança: O que muda com a Idade?* Portugal: Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(1), 51-59. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000100007>.
- Correia, Luis, Martins, Ana. ( 2000). *Dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Biblioteca digital- Porto Editora.
- Coutinho, C. (2008). Técnicas e instrumentos de recolha de dados. Obtido em 16 de setembro de 2014, de *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*: [http://faadsaze.com.sapo.pt/12\\_tecnicas.htm](http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm)
- Faria, I. H., Pedro, R. E., Duarte, I. & Gouveia, M. A. C. (2005). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A
- Fortin, Marie-Fabienne – *O processo de investigação: da concepção à realização*. 2ª ed. Loures: Lusociência, 1999.
- Franco et al., (2003). *Comunicação, Linguagem e Perturbações Específicas de linguagem em Contexto Escolar*. Ministério da Educação.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- Gallagher, J, (1996). *A Educação da Criança Excepcional*. Editora Martins Fontes.
- Guedes, M. e Barros, S. (2010). *Observação Naturalista*. [Em linha]. Disponível em:<<http://segredosdapsicologia.webnode.com.pt/metodos-e-tecnicas-em-psicologia/observa%C3%A7%C3%A3o%20naturalista/>> [Consultado a 10-02-2012].



- Gerber, A. (1996). Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem: Sua natureza e Tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goulart, I. Fundamentos Teóricos. Aplicações à prática pedagógica. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 163p.
- Goulart, B. (2002). Teste de Rastreamento de Distúrbios Articulatorios de Fala em Crianças de 1ª série do Ensino Fundamental Público. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Goldenberg, M. (2004). A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais (8.ªed.). Rio de Janeiro: Editora Record
- Giusti E.,(1999b) VideoTerapia. Un ausilio al Counseling e alle ArtiTerapie, Ed. Sovera, Roma.
- Harley, T. A. (2014). The Psychology of Language. From Data to Theory. New York: Psychology Press.
- Hoffman A, Martens MA, Fox R, Rabidoux P, Andridge R. Pragmatic Language Assessment in Williams Syndrome : A Comparison of The Test of Pragmatic Language – 2 and The Children’s Communication Checklist-2. American Speech-Language-Hearing Association : American Journal of Speech-Language Pathology ; 2013.
- Kirk, S. & Gallagher, J. (1996). *Educação de Criança Excepcional* . São Paulo: Editora Martins Fontes.
- LEWIS, E. E. et al. Behavioral ecology of entomopathogenic nematodes. Biological Control, Maryland Heights, v. 38, n.1, p. 66-79, 2006.
- Lima, R. (2000). *A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM, Distrital de Braga.
- Lima, R. (2006). *Avaliação da Fonologia Infantil. Dados de uma Prova*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lima, R. (2008). Alterações nos sons da fala: o domínio dos modelos fonéticos. *Saber (e) educar*, 13, pp. 149-155.



- Lima, C. B. (2015). Perturbações do neurodesenvolvimento - Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção. Lidel - edições técnicas, Lda.
- Mateus, M. (1996). Fonologia. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Eds.), Introdução à Linguística Geral e Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.
- Mingueneau, Dominique, (1997) Introdução à linguística, Lisboa, E. Gradiva.
- Moreira D., Oliveira I., 2004, O Jogo e a Matemática, UA
- Moresi, E. (2003). Metodologia da Pesquisa. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Moutinho, L. (2000). Uma introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português. Lisboa: Coleção Plátano Universitária
- Oliveira, M. M. (2010). Como fazer pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Vozes. 3ª ed.
- Owens, R. E. (2012). Language Development: An Introduction. 8ª ed. New Jersey: Person Education.
- Pagliarin, K. e Keske-Soares, M. (2007). Abordagem Contrastiva na terapia para desvios fonológicos: considerações teóricas. CEFAC, 9 (3), pp. 330-338.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- Portela, M. (2007). Práticas de Literacia no Jardim-de-Infância: Como um Educador pode fazer a Diferença. Braga: Universidade do Minho.
- Rombert J. O Gato Comeu-te a Língua? 1 ed. Lisboa: A Esfera dos Livros; 2013.
- Ruiz, J. & Ortega J. (1997). As perturbações da linguagem verbal. In Necessidades Educativas Especiais. Porto: Dinalivro.
- Sanclemente MP, Rondal J, Wiig EH. Evaluación Del Lenguaje. Barcelona: Masson; 2005.
- Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., Nunes, M. L., 2004 - Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem- Jornal de Pediatria (art. de revisão).



- Serafim, F. (2007). Promoção do Bem Estar Global na População Sénior - práticas de intervenção e desenvolvimento de actividades físicas. Faro: Universidade do Algarve.
- Silva, A. (2009). *Perda Auditiva e Articulação nas Crianças do Primeiro Ciclo na Trofa*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro: Departamento de Electrónica, Telecomunicações e Informática.
- Sim-Sim, I. (1989). Maturidade Linguística. Universidade do Minho. Instituto da Educação. Lisboa
- Sim-Sim, I., (1998). Desenvolvimento da Linguagem. Lisboa: Universidade Aberta. Lisboa
- Sim-Sim, I, Silva, A, Nunes,C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância -Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.Lisboa
- Schirmer, C. R., Fontoura, D. R., Nunes, M. L., 2004 - Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem- Jornal de Pediatria (art. de revisão).
- Skahan, S., Watson, M. e Lof, G. (2007). Speech-Language Pathologists' Assessment Practices for Children With Suspected Speech Sound Disorders: Results of a National Survey. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, pp. 246-259
- Stackhouse, J. e Pascoe, M. (2010). Psycholinguistic Intervention. *In: Williams, A. L., McLeod, S. e McCauley, R. (Ed.). Interventions for Speech Sound Disorders in Children*. U.S.A., Paul H. Brookes Publishing Co, pp. 219-246.
- Stackhouse, j., & Wells, B. (1997}. *Children's Speech and Literacy Difficulties*. London: Whurr Publishers, Ltd.
- Tratado de Fisiología Médica. Arthur C. Guyton, John E.Hall. Interamericana-McGraw-Hill. 9na edición. 2.000. Págs.: 708-719 ...
- Williams, A. (2010). Multiple Oppositions Intervention. *In: Williams, A. L., McLeod, S. e McCauley, R. (Ed.). Interventions for Speech Sound Disorders in Children*. U.S.A., Paul H. Brookes Publishing Co, pp. 73-93.



Wiethan, F. e Mota, H. (2011). Propostas terapêuticas para os desvios fonológicos: diferentes soluções para o mesmo problema. *Rev. CEFAC*, 13 (3), pp. 541-551.

Zorzi, J. (2002). A terapia articulatória e a “automatização” de novos fonemas. *CEFAC*. [Em linha]. Disponível em «<https://www.researchgate.net/publication/266355088> Consultado em [20-11-2017].

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/oliveira-m-a-trabalhando-com-a-s-laba-no-ensino-da-escrita-revista-educa-o-especial-guia-da-alfabetiza-o-s-o-paulo-segmento-2010-> (acedido em 12-01-2018)

<https://www.bebesymas.com/desarrollo/que-son-las-praxias>, acedida em 28-12-2016; às 16:20m

<http://www.logopediaenmadrid.es/praxias-para-hablar-mejor/>, acedida em 28-12-2016: às 22:13



# Anexos