



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Natália Brunetti Marques

**A evolução no desenvolvimento fonológico de crianças entre os 3 e os 6 anos de
idade:
Um estudo de caso**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-escolar

Orientador: Doutora Ana Rita Leitão

Almada, 2019



**Instituto
PIAGET**

Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Natália Brunetti Marques

**A evolução no desenvolvimento fonológico de crianças entre os 3 e os 6 anos de
idade:
Um estudo de caso**

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (2.o ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.o 1105/2010 (Diário da República, 2.a série – n.o 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Doutora Ana Rita Leitão

Almada, Abril, 2019

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry

Agradeço muito...

Aos *meus pais*, por me terem apoiado desde o início nesta aventura, por nunca me deixarem desistir e por me darem os mimos e o carinho que eu tanto precisava nos momentos mais difíceis. Ao meu *irmão*, que apesar de vivermos na mesma casa e raramente nos encontrarmos, tinha sempre uma piada animadora para me atirar lá para cima de novo.

Obrigada, por isto e por tudo o resto!

Ao *João*, por compreender tão bem as minhas decisões, pela paciência incansável que teve estes anos, pelos infinitos passeios que ficaram por dar, pelo apoio incondicional, pelo companheirismo demonstrado a cada dia. **Obrigada, do fundo do coração, por estares comigo mesmo quando eu estou insuportável!**

À família *Santos*, que é do João mas minha também, pelos jantares tardios quando eu regressava das aulas, pelo apoio e pelo incentivo para continuar. **Obrigada, muito obrigada!**

À *Mariana* e à *Sofia*, pelos jantares que ficaram por fazer, pelas noitadas que ficaram pelo caminho, pela palavra amiga dada todos os dias, pelo apoio incondicional dado desde o início desta minha aventura, pela paciência para me ouvirem e pela nossa grande amizade.

Obrigada miúdas, do fundo do coração!

À *Meg*, pelo apoio, pela paciência, pelas mensagens infinitas a dizer “está quase! Tenho muito orgulho em ti!” que me deram muita força, pelo companheirismo, pelos jantares que ficaram por fazer, pelos copos de vinho para desanuviar e por esta amizade tão bonita!

Obrigada, obrigada e obrigada! Do fundo do coração!

À *Rita Nobre Soares*, por diariamente nunca me deixar cair e desistir, por me ensinar tanto, por me puxar as orelhas como uma irmã mais velha, por me apoiar incondicionalmente, por me ter proporcionado um dos melhores anos que tive numa sala, por me deixar fazer parte da vida dela. O último ano da licenciatura não teria sido o mesmo se não tivesse estagiado e partilhado uma sala contigo! **Obrigada! Muito obrigada!**

À *Andreia* e à *Cátia*, por todos os incentivos, por todas as gargalhadas, por todos os livros e artigos emprestados, por toda a ajuda, pela amizade, sempre! **Obrigada, obrigada e obrigada!**

Às minhas 5 *maravilhas*, por todos os jantares que ficaram por dar, por todos os copos que ficaram por beber, por todas as saídas que não foram concretizadas, por toda a compreensão e incentivo durante todos estes anos. Adoro-vos, do fundo do meu coração!
Obrigada malta!

Ao *Botãozinho* e todas as pessoas que dele fazem parte. Desde do primeiro dia receberam-me da melhor maneira, como uma simples voluntária acreditaram no meu trabalho e apostaram em mim. Convosco cresci muito como pessoa e como profissional. **Obrigada, a todas e todos!**

À *Escolinha do Largo*, o local onde realizei o meu último estágio, que não podia ter corrido melhor. Por todo o apoio de toda a equipa educativa, por todo o incentivo. À educadora *Rita Pedro*, que foi um grande, gigante apoio durante toda a minha última fase, que acreditou e acredita em mim todos os dias, por todos os dias que foram espetaculares. Às *minhas crianças*, sem elas não seria a mesma coisa. **OBRIGADA!**

Às *companheiras noturnas do Piaget* – a Maria, Sara, Andreia, Érica e Marta, sem as gargalhadas e parvoíces diárias teria sido muito mais difícil, pelos jantares rápidos, pelo apoio incondicional, por terem aparecido na minha vida! **Obrigada girls!!**

À professora orientadora *Ana Lúcia Bahia*, que foi uma orientadora incansável, estando sempre pronta a apoiar-me e a dar uma palavra de força. **Obrigada professora!**

À professora orientadora *Ana Rita Leitão*, que desde o primeiro dia que demonstrou a grande profissional que é, que me ajudou nas minhas dúvidas e incertezas, que me fez ver a luzinha ao fundo do túnel quando tudo estava escuro na minha cabeça. **Obrigada, por tudo!**

Resumo

Este relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar reflete sobre os desvios da fala mais recorrentes no Português Europeu (PE) de maneira a analisar se estão dentro do padrão estipulado para as diferentes idades, definindo a ordem de aquisição de fonemas do PE, quais os processos fonológicos, fonéticos e silábicos mais utilizados na faixa etária entre os 3 e os 6 anos de idade. O público-alvo foi constituído por 20 crianças, respeitando intervalos de idades previamente definidos – [3;0-3;6], [4;0-4;6], [5;0-5;6] e [5;6-6;0]. Os resultados foram obtidos através da aplicação de questionários direcionados aos encarregados de educação e, fundamentalmente, por meio de dois testes fonético-fonológicos junto das crianças selecionadas. Os testes foram de elaboração própria, tendo por base o Manual ALPE: Avaliação da Linguagem em Pré-Escolar. Para tal, foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa e de carácter interpretativo, recorreu-se à análise estatística para analisar e avaliar as respostas obtidas nos testes e à análise documental.

Com esta investigação conclui-se que existe uma evolução significativa no desenvolvimento fonológico entre os 3 e os 6 anos de idade, sublinhando a ideia de que, as crianças quando terminam o pré-escolar ainda não possuem todas as consoantes adquiridas uma vez que o conhecimento fonológico da língua materna só está estabilizado à entrada para o 1º ciclo, contudo, por volta dos 5/6 anos de idade a criança atinge a qualidade de produção fónica de um adulto. A partir das evidências recolhidas e do cruzamento com estudos de especialidade, o presente estudo proporciona uma ponderação do que é esperado para cada idade e o papel do educador ao nível do desenvolvimento fonológico da criança em idade pré-escolar.

Palavras-chave: Desenvolvimento Linguístico; Desenvolvimento Fonológico; Consciência Fonológica; Desvios Articulatorios; Pré-Escolar.

Abstract

This report of the Masters in Pre-School Education aims to reflect on the most frequent speech deviations in European Portuguese (EP), in order to analyse whether they fit in the stipulated pattern for the different ages, defining the phonemes' acquisition order in EP, which ones are the most employed phonological, phonetic and syllabic processes in the age group between 3 and 6 years-old. In the sample there were 20 children participants, integrated in age ranges previously defined – [3;0-3;6], [4;0-4;6], [5;0-5;6] and [5;6-6;0]. The results were gathered by the implementation of questionnaires aimed at parents or guardians and, ultimately, through two phonetic-phonological tests with the selected children. The tests were of self-elaboration, building on the ALPE Manual: Pre-School Language Assessment. To do so, a qualitative and interpretative methodology was adopted, to analyse and evaluate the answers obtained in the tests statistical analysis was used, as well as a documentary analysis.

With this investigation, we concluded that there is a significant evolution in phonological development between the ages of 3 and 6, highlighting the idea that children leaving pre-school do not yet have all the consonants acquired, since native language's phonological knowledge only stabilizes when entering the 1st cycle of studies, even though children reach the quality of an adult's audio production around 5/6 years-old. From the gathered evidences and specialized studies intersectioning, the present study allows for a weighting of what is expected from each age group and the educator's role in the phonological development of pre-school children.

Keywords: Linguistic Development; Phonological Development; Phonological Awareness; Articulatory Deviations; Preschool.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I – Prática Profissional em contexto de Pré-escolar	3
1. Contextualização da prática profissional.....	3
2. Caracterização da entidade cooperante	7
2.1. Instituição PES I	7
2.1.1. Grupo de crianças	9
2.2. Instituição PES II	10
2.2.2. Grupo de crianças:	11
3. Desenvolvimento da prática profissional.....	12
3.1. Problematização da questão de partida.....	13
Capítulo II – Enquadramento teórico	15
Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	25
1. Objeto de estudo	25
2. Metodologia	25
Capítulo IV – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.....	31
1. Caracterização da amostra com base nos questionários	31
2. Apresentação gráfica dos dados recolhidos nos testes fonético-fonológicos	33
2.2. Análise dos processos fonéticos: testes de nomeação e imitação – dos 3 aos 6 anos	38
2.3. Análise dos processos fonológicos: testes de nomeação e imitação – dos 3 aos 6 anos	42
2.4. Análise dos processos silábicos: testes de nomeação e imitação – dos 3 aos 6 anos.....	46
Considerações Finais	51
Bibliografia.....	55
ANEXOS	59
Anexo A – Declaração RCAAP	59
Anexo B – Licença de distribuição não exclusiva	60
APÊNDICES.....	61
Apêndice A – Autorização para a utilização dos dados.....	62
Apêndice B – Questionário aos Encarregados de Educação	63
Apêndice C – Lista de palavras para os testes fonético-fonológicos.....	65
Apêndice D – Análise dos testes – criança A: [3;0-3;6].....	68
Apêndice E – Análise dos testes – criança B: [3;0-3;6]	71
Apêndice F – Análise dos testes – criança C: [3;0-3;6]	76
Apêndice G – Análise dos testes – criança D: [3;0-3;6].....	81
Apêndice H – Análise dos testes – criança E: [3;0-3;6].....	84

Apêndice I – Análise dos testes – criança F: [4;0-4;6]	89
Apêndice J – Análise dos testes – criança G: [4;0-4;6]	91
Apêndice K – Análise dos testes – criança H: [4;0-4;6]	95
Apêndice L – Análise dos testes – criança I: [4;0-4;6]	96
Apêndice M – Análise dos testes – criança J: [4;0-4;6]	97
Apêndice N – Análise dos testes – criança K: [5;0-5;6]	98
Apêndice O – Análise dos testes – criança L: [5;0-5;6]	101
Apêndice P – Análise dos testes – criança M: [5;0-5;6]	102
Apêndice Q – Análise dos testes – criança N: [5;0-5;6]	103
Apêndice R – Análise dos testes – criança O: [5;0-5;6]	104
Apêndice S – Análise dos testes – criança P: [5;0-5;6]	105
Apêndice T – Análise dos testes – criança Q: [5;0-5;6]	106
Apêndice U – Análise dos testes – criança R: [5;0-5;6]	107
Apêndice V – Análise dos testes – criança S: [5;0-5;6]	108
Apêndice X – Análise dos testes – criança T: [5;0-5;6]	109
Apêndice Y – Estágio PES I: creche	110
Apêndice Z – Estágio PES II: pré-escolar	111
Apêndice AA – Planificação PES I	112
Apêndice AB – Planificação de atividade no exterior: PES II	113

Índice de Figuras

Figura 1. Triângulo de Lewin.....	32
Figura 2. Estrutura silábica no modelo “ataque-rima”.....	49

Índice de Quadros

Quadro 1. Desenvolvimento da Linguagem por idades e domínios.....	18
Quadro 2. Estádios de aquisição silábica, segundo Charrua (2011).....	22

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Número de irmãos do grupo de crianças de PES II.....	13
Gráfico 2. Género das crianças da amostra.....	34
Gráfico 3. Número de ocorrências no teste de nomeação: dos 3 aos 6 anos.....	35
Gráfico 4. Número de ocorrências no teste de imitação: dos 3 aos 6 anos.....	37
Gráfico 5. Alterações silábicas no teste de nomeação: dos 3 aos 6 anos.....	38
Gráfico 6. Alterações silábicas no teste de imitação: dos 3 aos 6 anos.....	39
Gráfico 7. Processos fonéticos: teste de nomeação – dos 3 aos 6 anos.....	40
Gráfico 8. Processos fonéticos: teste de imitação – dos 3 aos 6 anos.....	40
Gráfico 9. Processos fonológicos: teste de nomeação – dos 3 aos 6 anos.....	44
Gráfico 10. Processos fonológicos: teste de imitação – dos 3 aos 6 anos.....	44
Gráfico 11. Processos silábicos: teste de nomeação – dos 3 aos 6 anos.....	48
Gráfico 12. Processos silábicos: teste de imitação – dos 3 aos 6 anos.....	48

Índice de Tabelas

Tabela 1. Amostra das crianças com idades entre os [3;0-3;6].....	29
Tabela 2. Amostra das crianças com idades entre os [4;0-4;6].....	30
Tabela 3. Amostra das crianças com idades entre os [5;0-5;6].....	30
Tabela 4. Amostra das crianças com idades entre os [5;6-6;0].....	31
Tabela 5. Aquisição de consoantes.....	42
Tabela 6. Ordem de estabilização dos constituintes silábicos.....	51

Índice de Siglas

PES	Prática de Ensino Supervisionada
PES I	Prática de Ensino Supervisionada I
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
PE	Projeto Educativo
PPS	Projeto Pedagógico de Sala
ALPE	Avaliação da Linguagem Pré-Escolar
PE	Português Europeu
V	Vogal
C	Consoante
G	Glide
CV	Consoante-Vogal

Introdução

O presente relatório final é parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende ilustrar a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas duas valências – creche e jardim de infância. Com a experiência de lecionação que tive, surgiu a presente investigação focada no desenvolvimento fonológico, eminentemente em face da observação que fiz em contexto escolar, abrangendo uma ampla faixa etária: dos 3 e os 6 anos de idade. O objetivo primordial centra-se na análise de desvios articulatórios com o intuito de compreender quais as evoluções existentes na faixa etária correspondente ao pré-escolar. Importa referir que a norma que foi observada e analisada para o Português Europeu é referente a Lisboa uma vez que, existem diferentes variações dialetais no território português: Norte, Centro, Sul e Ilhas.

A educação pré-escolar é o “primeiro degrau de um longo caminho educativo com um peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens.” (Sim-Sim et al., 2008, p.7). Como tal, é importante que os educadores de infância tenham conhecimento sobre a forma que as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem (Sim-Sim et al., 2008). Realizar uma avaliação precoce desta área linguística pode contribuir para a identificação de possíveis desvios, uma vez que “é fundamental saber se os desvios da fala são o esperado para a etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra, ou se esses desvios são sinal de atraso ou perturbação e precisam de intervenção terapêutica.” (Antunes e Rocha, 2009, p.55). O interesse sobre a análise e reflexão sobre o desenvolvimento fonológico das crianças impulsionou a escolha deste tema, pois, citando Sim-Sim et al. (2008), “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança. É importante que o educador tenha consciência que é um modelo.” (p.27). Na prática letiva vivenciada, foi positivo ter o apoio das educadoras das respetivas salas durante as recolhas dos dados pois, nem sempre foi fácil encontrar os pais por causa dos horários de chegada à escola e, nesses momentos, essa ajuda foi preciosa nomeadamente na entrega das autorizações aos encarregados de educação da recolha de dados e dos questionários. O envolvimento da educadora cooperante da sala dos 3 anos, foi sentido durante esta investigação na medida em que, pediu para assistir a aplicação dos testes a uma das crianças e, posteriormente aplicou a experiência assistida com recurso a outras estratégias, nomeadamente uma conversa informal com uma das crianças de maneira a analisar a forma como esta falava, ao mesmo tempo íamos refletindo em conjunto sobre o que ia acontecendo. Este interesse demonstrado pela educadora prova que os instrumentos construídos e aplicados nos testes foram conseguidos.

A aplicação destas ferramentas e materiais numa sala de pré-escolar é uma mais valia sendo que, nem sempre é preciso recorrer a terapeutas da fala se for feito um pequeno rastreio pelos educadores de infância, com a criação de um momento de avaliação do desenvolvimento linguístico dentro da sala, por exemplo. As OCEPE (2016) referem que, o educador pode promover aprendizagens neste contexto quando cria atividades lúdicas com rimas,

reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons; quando explora situações através de histórias onde existam repetições de palavras ou sons; proporciona momentos para a criança ouvir, criar e cantar canções; usa as situações lúdicas e informais de troca de palavras para promover a reflexão sobre as mesmas (p.67).

Relativamente à estrutura, este documento encontra-se dividido em cinco partes:

A parte I reporta-se à prática profissional em contexto creche e pré-escolar, onde apresento uma caracterização da entidade cooperante, o meio envolvente da mesma, uma contextualização da minha prática nas duas valências e a problematização da minha questão de partida.

Na parte II, é apresentado o enquadramento teórico, resultante da revisão da literatura efetuada, onde estão presentes conceitos importantes sobre a presente temática: o desenvolvimento linguístico das crianças, especificando os dois estádios definidos – pré-linguístico e linguístico -, bem como o desenvolvimento fonológico que engloba conceitos como a consciência silábica, consciência fonológica, consciência fonémica. Abordam-se também o que são os desvios articulatorios e quais os processos que podem ocorrer – silábicos, fonológicos e fonémicos.

Relativamente à parte III, são descritas as opções metodológicas de investigação, qual o objeto de estudo e os procedimentos adotados.

Na parte IV, é feita uma apresentação e análise dos resultados obtidos através dos dados recolhidos das crianças – através de gravações de áudio das respostas aos testes fonético-fonológicos –, e dos encarregados de educação – de acordo com as respostas obtidas nos questionários; assim como a discussão dos dados, onde são apresentadas, de forma devidamente fundamentada, as conclusões retiradas.

Por último, as considerações finais constituem um espaço de reflexão sobre a prática profissional, sobre o desenvolvimento fonológico das crianças, sobre todo o percurso de estágio e onde são adiantadas algumas propostas de trabalho/investigação decorrentes desta problemática.

O relatório termina com um conjunto de apêndices que sustentam todo o meu trabalho, onde se encontram as transcrições das gravações de áudio recolhidas das crianças e os questionários aos encarregados de educação. Remeto como anexos a Declaração RCAAP e a Licença de distribuição não exclusiva.

1. Contextualização da prática profissional

Sabendo que é a partir da intencionalidade que se pode atribuir sentido à ação, é fundamental que, como futura educadora de infância, reflita sobre as diferentes concepções e valores que estão implícitos nas finalidades da prática. Assim, através desta intencionalidade é possível ter um propósito e consciência do porquê das ações e do que se pretende ver atingido (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É através da pedagogia que se transformam pessoas, que se partilha e se transmite conhecimento bilateralmente (educador/criança e criança/educador).

Silva e Navarro (2012) defendem que “é através destas mesmas relações transformadoras e construtivas que o educador é capaz de encorajar os seus alunos a desenvolverem-se como cidadãos capazes e conscientes das suas capacidades, num clima de empatia e estima.” (Silva e Navarro, 2012 citado em Quintela, 2015, p.8). Post e Hohmann (2007), por seu turno, consideram também que “as crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe.” (p.32). Como tal, é importante que o educador tenha consciência da importância da prática educativa e das implicações relacionais neste processo de desenvolvimento das crianças.

É importante garantir que as experiências estão de acordo com as necessidades das crianças, assim como as rotinas diárias, dado que, “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer o bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, s.d., p.5). No entanto, estas experiências e interações dependem de dois agentes envolvidos, o educador e a criança, e é importante ter a noção de que ambos transmitem ensinamentos e partilham conhecimentos enriquecedores. Por isso, para que exista essa garantia de correspondência às necessidades das crianças é preciso que,

“todas as relações, seja de que tipo forem, tenham manutenção, adaptação e capacidade de resistência por parte dos seus integrantes. É preciso prestar atenção e fazer um esforço para se acomodar às vicissitudes e às mudanças inevitáveis que acompanham a passagem do tempo.” (Marcos, 2008, p.208).

As crianças, independentemente das idades, têm características muito específicas e, para tal, cabe ao adulto dar a devida atenção e carinho ao longo do dia, satisfazendo as suas necessidades e interesses. Mais ainda, é importante criar um vínculo afetivo com as crianças, individual e coletivamente, pois, ser uma referência para uma criança, é tê-la num lugar de referência na prática pedagógica. Por isso, torna-se importante a existência de carinho e

afetividade na relação criança-adulto “como se de um companheiro se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a actividade que pretende empreender” (Hohmann e Weikart, 2009, p.53), deve existir uma comunicação e resposta positivas e que estas transmitam segurança e respeito, como também é importante que exista um espaço para ser com todas as características que cada indivíduo tenha.

O adulto tem um papel crucial não só no desenvolvimento emocional, social e moral da criança como também, no desenvolvimento linguístico, tornando-se num modelo. Como referem Sim-Sim *et al.* (2008), “o adulto desempenha o papel de «andaime», interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e evidenciando modelos que ela testa.” (p.11). Martins, Vasconcelos, Silva e Soares (2005) afirmam ainda que, o diálogo é uma ação fundamental nas relações estabelecidas entre o educador e o aluno. É, através desta comunicação entre o educador e o aluno que, o educador consegue avaliar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, compreendendo os seus receios e necessidades (Siqueira, 2003).

Ao oferecer liberdade à criança, as crianças crescerão bem e sentir-se-ão confortáveis. Assim, as crianças sintam que podem ser elas próprias e que dentro daquela sala têm espaço para expôr as suas ideias e opiniões, são ouvidas e correspondidas. Reconhecer a individualidade de cada criança, vendo-a como o próprio agente da sua aprendizagem e que tem particularidades pessoais e intrínsecas, assume-se que, a interligação destas torna cada uma num ser “único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.8).

Outro aspeto relevante são os momentos de brincadeira. Dempsey e Frost (2002) afirmam que o jogo representa uma forma de encorajamento para a resolução de problemas e para adquirir competências sociais. A componente lúdica ocupa sempre um lugar de relevo no grupo-turma, principalmente com crianças mais novas. Como tal, o adulto deve entender que a maior parte do tempo/espaço dado às crianças tem como principal objetivo que brinquem. Para tal, é preciso que o adulto esteja ciente de que, para as crianças brincarem, também tem de estar disposto a tal, muitas vezes as crianças têm de aprender a brincar numa determinada área pois, estas sabem o que são os brinquedos mas não sabem brincar com eles porque simplesmente nunca o fizeram, cabe ao adulto ensinar e mostrar as diversas formas de brincar com um mesmo objeto – como por exemplo: na área da casinha, por vezes, as crianças mais novas precisam de mais orientação, nomeadamente como é que se chamam os alimentos, para que é que servem os talheres, onde é que se põe a comida... – e, nestes momentos, o adulto será uma referência. No entanto, também é importante que as crianças tenham momentos de brincadeira e interação criança-criança para que se criem laços afetivos também com os pares. Segundo Moyles (2002), “existem diferentes formas de brincar, sendo elas o brincar físico, brincar intelectual e o brincar social/emocional. Por isso, quando a actividade remete à construção, como o puzzle ou à imaginação, como a pintura, a criança também está a

brincar.” (p.26). O papel do educador deve ser então o de observador e participativo, de modo a orientar as suas intenções, fazendo propostas, convidando mas, não deve obrigar e, sim manter a liberdade, dando alternativas. (Dantas, 2002, citado em Branco, Maciel e Queiroz, 2006)

A escola, contudo, não se resume apenas às crianças e aos adultos presentes na sala, frisa-se a ideia de que as famílias devem estar sempre envolvidas nas rotinas das crianças, até porque a escola é como uma continuidade do que é feito em casa e deve acontecer também o contrário. “O reconhecimento da importância da sua participação [das famílias] é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.21). Sempre que possível a família deve estar envolvida nas atividades dentro e fora da sala, seja com algum trabalho que seja mandado para casa, seja com a realização de alguma atividade por parte dos pais. No entanto nem sempre é fácil, por diversas razões que, muitas vezes, ultrapassam os próprios encarregados de educação, nomeadamente devido aos empregos e à disponibilidade horária. Ainda assim, falar de envolvimento implica “um leque de interações entre a escola e a família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores.” (Pereira, 2008, p.71).

Contextualizando a minha prática ao longo das duas PES:

O primeiro estágio curricular teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no concelho de Cascais, nomeadamente em Carcavelos. Foi um estágio com a duração de, sensivelmente, três meses e estive com um grupo de 2 anos. Durante toda a intervenção assumiu-se o compromisso de atender às necessidades e interesses das crianças promovendo um desenvolvimento harmonioso e equilibrado centrado na criança como agente ativo e crítico na sua aprendizagem, como se pode verificar na planificação presente no apêndice AA, na qual é evidenciado o papel da criança como principal agente da sua aprendizagem.

No estágio em creche foi desenvolvido um projeto com o grupo de crianças baseado na história “A que sabe a lua?”. Este mesmo projeto surgiu dos interesses das crianças, por quererem saber mais sobre a lua, por falarem constantemente na mesma e por ser uma história que lhes era familiar e que tanto gostavam. De um modo geral, considera-se que os objetivos de todas as atividades desenvolvidas foram alcançados e que o grupo esteve interessado e empenhado em todos os momentos. Presente no apêndice Y, encontra-se um documento ilustrativo sobre esta prática experienciada.

Relativamente ao segundo e último estágio, decorreu numa sala de 3 anos numa instituição particular situada em Cascais. Esta intervenção teve lugar durante, sensivelmente, 3 meses, perfazendo um total de 300 horas. Teve lugar um projeto sobre as profissões, o qual

surgiu dos interesses das crianças, dado que o grupo demonstrava uma grande curiosidade sobre esta temática, como é possível verificar no documento presente no apêndice Z. Na sala de atividades brincavam muito ao faz de conta encarnando várias profissões que conheciam. A partir desta temática, era expectável que as crianças reconhecessem e identificassem quais as profissões existentes nas zonas envolventes às suas residências. Por esta mesma razão é que o nome do projeto de intervenção era “as profissões no teu bairro”, não só por me parecer mais familiar, como também por querer trabalhar as profissões que são conhecidas pelas crianças, que de alguma forma estão presentes no seu quotidiano. Ao respeitar os interesses das crianças valoriza-se o seu envolvimento como agente do processo educativo e, isso desperta a sua curiosidade, como afirmam Silva et al. (2016) “valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (p.9).

De uma maneira geral, conclui-se que todas as atividades realizadas durante o projeto de intervenção têm um balanço positivo, os objetivos foram atingidos com sucesso, tendo sempre a atenção de corresponder aos interesses das crianças e envolvendo-as ao máximo em todas as atividades.

2. Caracterização da entidade cooperante

Para que seja possível fazer uma caracterização aprofundada de todos os fatores intervenientes na prática, fez sentido olhar para esta caracterização de “fora para dentro”, começando por descrever qual o meio em que este contexto se insere e de que forma influencia a instituição, e então num segundo momento falar sobre o grupo de atores que dela fazem parte.

2.1. Instituição PES I

A instituição onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) em contexto creche localiza-se na União de Freguesias de Carcavelos e Parede, concelho de Cascais no distrito de Lisboa.

Em 1933, Monsenhor Joaquim Alves Brás criou o Instituto Secular das Cooperadoras da Família (ISCF) cujo objetivo era o cuidado da família. A 8 de Junho de 1974, o ISCF criou o “Centro de Cooperação Familiar” que tem como principal atividade a Creche e Jardim de Infância. Atualmente, a escola pertence ainda ao mesmo instituto sendo uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS). Esta instituição procura responder às necessidades das crianças dos três meses até aos seis anos de idade. Para satisfazer as solicitações das famílias, existem 8 salas de creche (três salas dos 0 aos 12 meses; três salas de 1 ano; duas salas de 2 anos e 5 salas de jardim-de-infância (dos 3 aos 6 anos).

O CCF acredita na educação para a cidadania, numa fase inicial as crianças eram divididas por idades pelas salas, existindo apenas três salas de jardim de infância (3, 4 e 5 anos) mas, posteriormente, por lhes fazer sentido e acreditarem na “visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (Folque, 1999, p.5), implementaram o modelo curricular Movimento Escola Moderna (MEM) que, segundo o projeto pedagógico da instituição, esta mudança veio contribuir para o “desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, ferramentas essenciais para o exercício de uma cidadania responsável. No clima de liberdade e pensamento e de expressão que se vive dentro da sala, desenvolvem-se crianças cujo prazer pela aprendizagem é visível.” (Projeto Pedagógico, 2015-2019).

Assim sendo, os objetivos gerais da instituição são os seguintes: cooperar com a família na sua missão educativa; oferecer às crianças, na sua primeira e segunda infância, um espaço de vida socialmente organizado e adaptado às suas idades, para que possam desenvolver harmónica e integralmente a sua personalidade e a sua integração social; assegurar o florescimento da personalidade da criança pela satisfação das suas necessidades sensoriais, cognitivas, emocionais e afetivas; prestar à criança os cuidados de que carece;

ajudar a criança a organizar as capacidades de resposta de reação ao ambiente; organizar serviços de apoio e ajuda complementar, às famílias com dificuldades específicas na sua missão educativa; proporcionar às famílias a sua participação em estruturas de inter-ajuda na concretização dos seus projetos familiares, numa perspetiva cristã. (Projeto Pedagógico da Instituição, 2015-2019).

A escola mantém ligações com a comunidade, existindo uma lista de parcerias e protocolos que estão atualmente em vigor: relação de apoio financeiro – Segurança Social, Ministério da Educação, Câmara Municipal de Cascais, Instituto das Cooperadoras da Família; relação com vista a Formação Contínua – CMC (Crescer Melhor em Cascais), Instituto das Cooperadoras da Família, Obra de Santa Zita, ESEIMU (Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich); melhoria na qualidade da resposta educativa e do desenvolvimento das crianças – MEM (Movimento Escola Moderna), Escola Criativa, Equipa Intervenção Precoce; cedência de instalações e organização de eventos – CPM, MLC, Neo-catecumenal, CNE (Corpo Nacional de Escutas). Todas as informações foram retiradas do Projeto Educativo, do Regulamento Interno e do Projeto Pedagógico da instituição.

Esta foi construída de raiz e é constituída por dois edifícios, um edifício mais antigo e outro mais recente. O edifício mais antigo possui três pisos. No piso 1 encontra-se uma capela e quartos, onde moram as irmãs que pertencem ao ISCF. O piso 0 refere-se às seis salas de jardim-de-infância e também possui um salão de festas. O piso -1 estão presentes dois dormitórios, o refeitório dos funcionários, o refeitório do jardim-de-infância, a lavandaria, a cozinha e sala de ballet e os gabinetes da Psicóloga, Diretora da Instituição e Contabilista. Todas as salas possuem casa de banho de apoio. O edifício mais recente tem dois pisos, em que, no piso 0 é a receção, o salão de festas, a sala do acolhimento e a sala de reuniões. No piso 1 temos presente 8 salas de creche, um refeitório para as duas salas de 2 anos e para as três salas de 1 ano, uma sala de reuniões e uma sala de funcionários. As três salas de berçário possuem uma copa de apoio e as refeições são dadas nas próprias salas.

A instituição possui espaços interiores amplos para responder às necessidades das crianças. Uma vez que, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a construção das salas e equipamentos depende de uma autorização da Segurança Social (SS) e toda a construção respeita normas muito específicas, uma delas é o facto da área das salas, e, segundo a SS, cada criança ocupa 2 m².

É de ressaltar que se encontra aberta entre as 7h30 e as 19h, sendo que das 7h30 às 8h30 as crianças são recebidas na sala de acolhimento até as educadoras chegarem e levarem as crianças até às suas respetivas salas.

A área envolvente da instituição é uma zona tranquila, existindo ao seu redor espaços verdes e vários serviços públicos e privados. Existem também estabelecimentos de educação que abarcam todos os graus de ensino; de comércio e restauração como por exemplo o Centro

Comercial Riviera, de Hotelaria (Hotel Riviera) e de desporto, sendo estes o Clube de Ténis e o Clube Nacional de Ginástica. É ainda de referir que a instituição se situa muito perto da praia de Carcavelos, onde as crianças desfrutam desta quando as condições meteorológicas assim o permitem, em atividades lúdicas com as educadoras e outros agentes educativos, também durante o mês de julho as crianças vão todos os dias durante duas semanas, estes momentos são enquadrados no período de atividades de verão realizadas pela escola.

2.1.1. Grupo de crianças

A sala das Papoilas era uma sala de creche referente aos 2 anos de idade. Dela fazem parte 18 crianças, sendo que 9 são rapazes e 9 são raparigas. Era um grupo homogéneo, uma vez que todos nasceram entre janeiro e setembro de 2015. Destas 18 crianças, 15 já frequentavam a instituição e 3 entraram este ano letivo. Das 15 crianças, 6 estavam na mesma sala no ano letivo anterior e as restantes 9 também estavam juntas numa outra sala de 1 ano. O grupo revelava uma relação muito forte com a educadora e com a auxiliar, pois a educadora já os acompanhava desde da sala de 1 ano e a auxiliar acompanhava metade do grupo desde do berçário.

De uma forma global, era um grupo que demonstrava interesse por qualquer tipo de atividade, aderira bem às propostas e estímulos apresentados e expressavam bem as suas preferências, necessidades e interesses. O grupo interessava-se bastante por ouvir histórias, cantar, conversar sobre o que fizeram e de fazer atividades de expressão plástica e motora, ainda que o tempo de concentração de alguns elementos fosse ainda muito curto.

No projeto pedagógico de sala (PPS), a educadora frisava a importância da descoberta do “eu”, do “próximo” e das partilhas de vivências, bem como a existência de uma linha condutora do que foi vivenciado anteriormente e do que virá futuramente. Ali definiu como estratégias e métodos a introdução de instrumentos essenciais de apoio ao modelo MEM uma vez que, no ano seguinte, as crianças iriam estar perante esta realidade na sala de pré-escolar. Todo o plano de atividades elaborado pela mesma foi desenvolvido com base nas escolhas do respetivo grupo de crianças, contando sempre com as necessidades, interesses e ritmos das próprias, quer como grupo, quer individualmente, criando assim, um ambiente afetivo e acolhedor de forma a fomentar e estreitar a relação entre pais e cuidadores, e juntos estimularem o desenvolvimento integral da criança.

2.2. Instituição PES II

Relativamente à instituição onde teve lugar a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), situa-se na área metropolitana de Lisboa, em concreto no concelho de Cascais.

Esta instituição, que conta com as valências de creche, pré-escolar e 1ºciclo e que se encontra aberta durante 11 horas por dia, das 8h00 às 19h00, é de domínio privado. Segundo consta no Projeto Educativo (PE) da instituição, esta “nasceu de um sonho que se transformou uma realidade. Este estabelecimento iniciou a sua atividade a nível infantil no ano letivo de 1990-91.” A instituição resulta, fisicamente, da conversão e adaptação de duas casas de habitação, uma das moradias é composta por cave e rés do chão onde se encontram as salas de creche e duas salas de pré-escolar. Na segunda moradia estão presentes mais duas salas de pré-escolar (4 e 5 anos) e as salas referentes ao 1ºciclo, esta é composta por cave, rés do chão, 1º andar, sótão e garagem.

Segundo o PE, “partindo da valorização dos diferentes Modelos Curriculares e dos seus Princípios Orientadores, a instituição revê-se num Modelo Pedagógico definido por Currículo Eclético.”. Este carácter eclético permite o recurso constante a metodologias e estratégias diversificadas, conjugadas em cada situação de ensino/aprendizagem, de acordo com as metas e objetivos definidos e as características, quer do grupo, quer de cada aluno. O PE reforça ainda que,

“a criança aprenderá através da ação, competindo ao educador diferenciar objetivos, estratégias e técnicas, atividades e materiais adequados, de modo a que: todos os alunos alcancem o sucesso, respeitando-se os seus diferentes ritmos, capacidades e estilos de aprendizagem; as estratégias e métodos decorram das metas e competências gerais e específicas que norteiam toda a ação educativa; sejam múltiplas as estratégias e métodos de ensino utilizados, uma vez que, cada um possui características, virtualidades, aplicabilidade e limites próprios; as aprendizagens dos alunos difiram significativamente consoante as estratégias e métodos utilizados; a adoção de estratégias e métodos variados facilitem melhor a aprendizagem, visto ser mais motivadora e interessante.”

A instituição possui espaços exteriores muito generosos para que as crianças brinquem e usufruam do mesmo, como também pelos próprios agentes educativos, proporcionando diferentes momentos de brincadeira e aprendizagem no exterior, sempre que possível. Como por exemplo, as aulas de ginástica são dadas no exterior sempre que as condições meteorológicas permitam.

2.2.2. Grupo de crianças:

O grupo da sala dos 3 anos A, acompanhado pela educadora desde a sala dos dois anos, é constituído por 18 crianças, das quais 10 são raparigas e 8 são rapazes. A maioria destas crianças já frequentava a instituição desde a sala dos 2 anos, havendo, porém, três crianças que entraram apenas em setembro e que, por isso, realizaram uma adaptação progressiva, estando cada vez mais integradas no grupo.

Através do contacto direto com este grupo adianta-se que são crianças muito ativas e sempre envolvidas em brincadeiras, tanto sozinhas como com os seus pares. Manifestam preferências por jogos e brincadeiras na rua e quando estão na sala de atividades utilizam muito a área da casa, da garagem e das pinturas, sendo que as raparigas manifestam mais interesse na área da casa e das pinturas/desenhos e os rapazes na área da garagem e jogos. Também é de referir que são crianças que já manifestam bastante as suas preferências nos pares de brincadeiras, e que são capazes de expressar as suas emoções de diversas formas. De acordo com Ferreira (2004), estas são relações que se “retomam, refazem e/ou desfazem ao longo do ano letivo, adensando a heterogeneidade interna entre as crianças, assumem um peso considerável nas relações sociais que alicerçam e constroem socialmente o processo de transição de conjunto a grupo de crianças” (p.77).

Quando caracterizamos tudo o que diz respeito ao nosso estágio, nomeadamente o grupo de crianças, não nos podemos esquecer da importância que tem a caracterização das famílias para melhor compreender o grupo com o qual estamos a trabalhar, tendo por base a premissa de que “a família constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais” (Ferreira, 2004, p.65). Através de conversas informais com a educadora foi possível compreender que a maioria das crianças (11 em 18) apresenta uma “estrutura nuclear moderna” (Ferreira, 2004, p.68), ou seja, composta por um casal e dois filhos. Tal como é possível confrontar com o gráfico 1, apenas duas crianças são filhas únicas. A maioria são irmãos mais velhos e têm agora irmãos bebés.



Gráfico 1. Número de irmãos do grupo de crianças de PES II.

3. Desenvolvimento da prática profissional

Como refere Mesquita-Pires (2007), “o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador-estagiário a situações de elevada fragilidade.” (p.148), e como tal, foi importante organizar ideias e definir objetivos. Durante toda a intervenção em pré-escolar foi proposto ao grupo um leque diversificado de atividades e tarefas e, como é possível confrontar com as planificações presentes no portefólio de estágio, estas foram elaboradas de forma a existir uma organização e clarificação das atividades e tarefas a realizar, integrando as intencionalidades educativas, as aquisições, os procedimentos, os recursos, observações e por fim, uma avaliação e reflexão do que foi realizado.

Após confrontar os meus objetivos com os da educadora, e de me sentir parte integrante do grupo, introduzi gradualmente um leque variado de propostas de atividades. Tinha sempre em atenção a reação das crianças a esses momentos de prática para conseguir perceber se lhes fazia tanto sentido como me fazia a mim. Todas as atividades foram pensadas para que as crianças tivessem acesso e contacto com diferentes materiais.

No início da intervenção, nomeadamente nas três semanas de observação iniciais foram definidos como principais objetivos: enquadrar-me no grupo, nas rotinas e na forma como a educadora trabalhava, observar a sua forma de planear e avaliar. Foram retiradas notas de campo sobre as crianças e também aconteceram conversas informais com toda a equipa educativa, de modo a integrar-me e acompanhar as suas formas de agir e pensar. Tive acesso também aos documentos oficiais da instituição e ao Projeto Pedagógico da Sala (PPS), para perceber quais os objetivos da educadora da sala com aquele grupo de crianças. Posteriormente, nas seguintes semanas de intervenção, os momentos de atividades tinham lugar durante a manhã em que, 3 dias por semana só era possível intervir durante uma hora pois, as crianças tinham atividades curriculares das 10h30 às 11h30.

Os principais objetivos definidos para a prática foram, essencialmente:

- Estabelecer uma primeira abordagem às profissões (uma vez que foi um projeto que surgiu dos interesses do grupo);
- Conhecer as diferentes profissões; desenvolver atividades diversificadas utilizando diversas técnicas de pintura e exploração;
- Proporcionar situações de promoção das várias áreas de conteúdo;
- Desenvolver competências da formação pessoal e social, entre outros.

Para a concretização dos objetivos acima referidos, foi necessário definir estratégias de organização do grupo e dos materiais ao longo de toda a prática. Relativamente aos espaços e materiais, procurou-se apresentar propostas o mais diversificadas possível. As atividades foram realizadas maioritariamente dentro da sala de atividades mas, sempre que possível o espaço exterior foi aproveitado de maneira a promover e incentivar atividades lúdicas diferenciadas, como se pode observar na planificação presente no apêndice AB.

De uma forma geral, considera-se que todas as intenções delineadas foram concretizadas, tendo-as em atenção em toda a prática, conseguindo demonstrar assim o crescimento como profissional, comparativamente à PES I em contexto creche.

3.1. Problematização da questão de partida

A investigação que foi levada a cabo no contexto de pré-escolar incidiu sobre a análise de diferentes percursos de desenvolvimento fonológico entre os 3 e os 6 anos de idade. Ao refletir sobre as observações e vivências durante a PES II, fez sentido investigar sobre algo que é tão visível neste intervalo de idades. Até porque, enquanto profissionais de educação importa ter um olhar atento sobre esta questão da fala das crianças para averiguar se existe ou não alguma dificuldade e se é ou não necessário alguma intervenção profissional, como por meio de terapeutas da fala.

A curiosidade e interesse passam também pelo facto de, na sala de pré-escolar onde decorreu o estágio curricular ter lidado com pelo menos 4 crianças que tinham dificuldades articulatórias sendo que, apenas duas estavam a ser acompanhadas por um profissional. Como tal, foram surgindo hipóteses que alimentaram o meu interesse: *Quais os processos fonológicos que ocorrem aos 3 anos de idade?*; *Quais as diferenças, no que toca à fala das crianças, dos 3 anos para os 4?*; *Aos 6 anos de idade as crianças revelam um maior desenvolvimento fonológico?* e *Quais são os processos fonológicos que deixam de existir com a idade?*.

Como afirmam os autores Shipley e McAfee (1998) citados em Mendes, Afonso, Lousada e Andrade (2014), “processos fonológicos ocorrem durante a aquisição e o desenvolvimento normal da linguagem, simplificando as produções verbais orais dos adultos.” (p.20). Como tal, é importante perceber se existem desvios articulatórios nesta fase precoce, de maneira a ser corrigido e não afetar o sucesso escolar futuramente.

Com base nas pesquisas realizadas, contactou-se com uma ferramenta que é utilizada por terapeutas da fala, a qual visa ajudar também os educadores de infância a fazerem despistes: o “Teste Fonético-Fonológico – ALPE: Avaliação de Linguagem Pré-Escolar”, trata-se de um instrumento que avalia o desenvolvimento linguístico das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e 11 meses, o que inclui o período anterior ao ingresso

na escola, sendo capaz de detetar os problemas que, normalmente afetam o sucesso escolar. Muito embora desenvolvido para terapeutas da fala, pode ser consultado e aplicado por educadores de infância, psicólogos ou pediatras como forma de despiste. Importa, contudo, referir que para a aplicação dos testes presentes neste manual é necessária a autorização das autoras. A existência deste manual alerta-nos ainda mais para a importância de estarmos atentos à fala das crianças.

Resumindo, foi com base nestas questões que surgiram e inquietações que surgiu esta questão de partida: *Qual a evolução no desenvolvimento fonológico entre os 3 e os 6 anos de idade?*

Capítulo II – Enquadramento teórico**1. Desenvolvimento Linguístico**

A qualidade da produção da fala é um fator decisivo para o processo de transmissão de uma mensagem. Para que a fala seja inteligível, a criança precisa aprender a produzir corretamente os sons que fazem parte da sua língua materna (Zorzi, 1998). Designa-se como um processo ativo de troca de informações que contém codificação, transmissão e descodificação de uma determinada mensagem entre dois ou mais intervenientes (Sim-Sim, 1998). Linguagem e comunicação, por seu turno, são dois conceitos distintos, a linguagem é utilizada para comunicar, mas não se esgota na comunicação, podendo assumir diferentes formatos, de acordo com as estratégias usadas, ao passo que a comunicação não é restrita à linguagem verbal utilizada pelos seres humanos pois, “a linguagem possui uma estrutura específica e propriedades peculiares a que não são alheias as características dos utilizadores, ou seja, os seres humanos.” (Sim-Sim, 1998, p.21), como tal a ponderação do desenvolvimento linguístico implica atender à interação entre capacidades inatas e condicionantes ambientais que, segundo Sim-Sim (1998), podemos descrever o desenvolvimento da linguagem como o caminho progressivo que passa pela compreensão, produção de sons, palavras isoladas até à interpretação e construção de frases de complexidade crescente.

O desenvolvimento linguístico acontece desde o momento em que se nasce sendo que, capacidade para distinguir os sons da fala é uma das partes do desenvolvimento fonológico, sendo que a outra é a capacidade para produzir esses mesmos sons, “para além dos sons usados para articular os sons da fala, o aparelho vocal produz outros sons, como o choro, o riso e sons vegetativos que o bebé produz antes mesmo de articular sons com uma função linguística.” (Sim-Sim et al., 2008, p.15). O bebé manifesta o seu desconforto com o choro e, por volta dos dois meses de idade passa à produção de sons vocálicos e consonânticos que se dá o nome de palreio, com isto, o bebé marca uma alteração na capacidade comunicativa. Nos anos seguintes, a criança compreende, produz e articula sons da sua língua materna de forma mais adequada, para tal é necessário que “a criança seja exposta a sons da fala e situações de interação em que esses sons ocorram na convivência quotidiana com falantes.” (Sim-Sim, 2017, p.3). Mesmo nestas conversas não verbais que são iniciadas por crianças pequenas devem ser incentivadas um vez que, a partir delas, são capazes de exprimir os seus interesses, vontades e aquilo que sentem. Através das interações sociais entre pares ou entre crianças e adultos, elas compreendem que a comunicação se faz por meio de um processo de dar e receber, que a mesma é bem sucedida sem a necessidade de se recorrer às palavras e que as pessoas que lhe são significativas estão interessadas em ouvi-las (Post & Hohmann, 2011).

A interação comunicativa revela-se, portanto, como fator importante na aquisição da língua materna por parte da criança. O adulto é visto como um “ pilar” pela criança, na medida em que, com esta interação lhe vai permitindo evoluir no percurso de aprendiz de falante.

Como frisam Sim-Sim *et al.* (2008), “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.” (p.27), há muitas palavras ditas pelo educador que são ouvidas pela primeira vez pela criança, nesse sentido é importante que o adulto dê espaço e oportunidade à criança para conversar pois, “a atitude conversacional/adulto criança pauta-se por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem.” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.27).

O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, pois “saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.” (Sim-Sim *et al.* 2008, p.37). Segundo Frota e Name (2017), “quando a criança começa a responder ao adulto ou a outra criança, seja através de gestos ou da fala, demonstrando que entendeu o que foi dito, ela já sabe muito sobre a língua da sua comunidade.” (p.35). O desenvolvimento da linguagem é marcado por grandes etapas, tratando-se de uma aquisição complexa que engloba diversos domínios, como o desenvolvimento fonológico – que diz respeito à discriminação e articulação de todos os sons da língua; o desenvolvimento semântico – que contempla o conhecimento e o uso do significado de palavras, frases e discursos; o desenvolvimento sintático – respeitante ao domínio das regras de organização das palavras em frases; e, por último, o desenvolvimento pragmático – a aquisição das regras de uso da língua. No quadro-síntese apresentado abaixo está ilustrado o progresso em cada um dos domínios:

Quadro 1. Desenvolvimento da linguagem por idades e domínios.

Idade	Desenvolvimento fonológico	Desenvolvimento semântico/sintático	Desenvolvimento pragmático
Dos 0 aos 6 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Reação à voz humana; - Reconhecimento da voz materna; - Reação ao próprio nome; - Reações diferentes a entoações de carinho e zanga; - Vocalizações (palreio, lalação) com entoação. 	-	-
12 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de alguns fonemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de frases simples, particularmente instruções; - Produção de palavras isoladas (holofrase). 	Produções vocálicas para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar;

			- exclamar.
18 meses	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Utilização de variações entoacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento de ordens simples; - Compreensão de algumas dezenas de palavras; - Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase). 	Uso de palavras e embriões de frase para: <ul style="list-style-type: none"> - fazer pedidos; - dar ordens; - perguntar; - negar; - exclamar.
Dos dois aos 3 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de muitos fonemas; - Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz; - Reconhecimento de todos os sons da língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de centenas de palavras; - Grande expansão lexical; - Produção de frases; - Utilização de pronomes; - Utilização de flexões nominais e verbais; - Respeito pelas regras básicas de concordância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)
4/5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Completo domínio articulatório 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras; - Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras; - Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza).

Fonte: Sim-Sim, I., Silva, A, Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para educadores de infância*, p.24-26. Lisboa: Ministério de Educação.

O bebé utiliza maioritariamente os sons e o choro para comunicar, até que por volta dos 2-3 meses “o choro torna-se cada vez menos frequente e surge o sorriso e a criança começa a emitir sons vocálicos e sons consonânticos posteriores que formam sequências do tipo CV (Consoante-Vogal)” (Antunes e Rocha, 2009, p.50). Entre os 4 e os 6 meses dá-se a fase de expansão que é “caracterizada por um aumento nos jogos vocais, havendo a adição de sons vibrantes labiais, de variações de altura tonal, de gritos e das primeiras emissões de elementos semelhantes a consoantes alternadas com outro tipo de vogais” (Antunes e Rocha, 2009, p.50). Quando o bebé sente que é compreendido dentro de uma sala de atividades, ou seja, o educador consegue perceber e reconhecer o que é que o bebé necessita, isto gera um clima de conforto para a criança, esta situação é sentida nos momentos de adaptação à escola.

Posteriormente surge a etapa da lalação que é caracterizada pela reduplicação silábica, entre os 6 e os 9 meses, ou seja, o bebé “faz o encadeamento e junção de sons numa única expiração, formando cadeias CV semelhantes às produções adultas, com combinações típicas como [mamama] ou [bababa].” (Antunes e Rocha, 2009, p.50). Este grande desenvolvimento no primeiro ano de vida da criança é denominado por estágio-pré-linguístico, Mendes *et al.* (2014) afirmam que o bebé nesta fase “manifesta a capacidade para o reconhecimento de padrões da fala, diferenciando entre a voz humana e outros sons e distinguindo entoações.” (p.16).

Nos anos seguintes, a criança começa a produzir cada vez mais sons e “articula de forma mais adequada os padrões fónicos da sua língua materna.” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.15). Aos dois anos as produções da criança já são inteligíveis e aos três anos a inteligibilidade do discurso é quase total, em que aos cinco/seis anos de idade “a criança atinge o nível e a qualidade de produção fónica de um adulto.” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.16). Começam a surgir jogos de rimas, palavras inventadas e atividades de reconstrução silábica, deste modo “inicia-se o desenvolvimento fonológico, processo que será determinante para a iniciação à leitura.” (Sim-Sim, 1998 citado em Mendes *et al.*, 2014, p.18). Nesta grande fase de desenvolvimento da criança denominada por estágio linguístico, onde já utiliza palavras para comunicar, é muito importante o papel do educador de infância como agente comunicativo, pois a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem, “as trocas verbais com a criança, e na sua presença, activam a capacidade inata para a linguagem e permitem que o aprendiz de falante vá construindo o seu próprio conhecimento sobre a língua materna.” (Sim-Sim *et al.*, 2008, p.12).

2. Desenvolvimento Fonológico

Entende-se por desenvolvimento fonológico o controlo progressivo da produção de fala das crianças e, para isso, é necessário compreender conceitos mais abrangentes, particularmente a fonética e a fonologia. Segundo Sim-Sim (1998),

“ao nascer a criança chora, meses depois entra numa fase de palreio, posteriormente repete sílabas e finalmente produz palavras. O desenrolar deste processo que termina na articulação correcta de todos os sons da língua materna do sujeito, é o que poderíamos chamar o desenvolvimento fonológico.” (p.77)

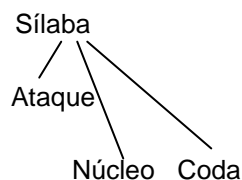
Mateus, Falé e Freitas (2005) salientam a ideia de que “a primeira forma de representação da oralidade, que nos é disponibilizada nos primeiros contactos com a escola, é a ortografia. Esta não é mais do que um conjunto de símbolos e de convenções que, todos nós, sujeitos alfabetizados, reconhecemos e utilizamos.” (p.49). No entanto, o sistema ortográfico não representa de forma fiel o contínuo sonoro, logo não se trata meramente de um sistema de transcrição da oralidade, como tal “os alfabetos fonéticos surgiram como resposta à necessidade de solucionar as ambiguidades causadas pela utilização de sistemas ortográficos.

(...) Permitem, assim, registar de forma sistemática e coerente, o contínuo sonoro de fala.” (Mateus *et al*, 2005, p.50). Este alfabeto é constituído por símbolos que representam sons, “a produção isolada de um fonema não tem significado mas, quando é combinada com outros fonemas, contribui para a criação de palavras.” (Mendes *et al*, 2014, p.13).

No entanto, a fonologia obriga a um exercício de abstração a partir do nível sonoro das línguas, cujo objetivo consiste na procura de generalizações significativas através da análise de fonemas, segmentos, traços distintivos ou quaisquer outras unidades fonológicas de acordo com a teoria usada, pois “existem regras fonológicas que regulam, numa dada língua, a utilização de fonemas e alofones pelos falantes.” (Mendes *et al*, 2014, p.13). Sim-Sim (1998) define esta capacidade de análise e manipulação de segmentos sonoros e fonemas que integram as palavras de **consciência fonológica**, “em contraste com a atividade de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.” (p.225). Segundo Cruz (2007), esta capacidade vai além da consciência dos fonemas, pois inclui competências como a audição, a identificação e a manipulação de componentes maiores da linguagem falada, como sílabas e palavras, e também “a consciência de outros aspetos do som, como por exemplo as rimas, as aliterações e as entoações.” (p.156).

Como referem Freitas *et al*. (2007), devemos-nos centrar em “três tipos de unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica: as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala.” (p.15). Sim-Sim (2006) defende que, existem vários níveis de consciência fonológica: a **consciência silábica**, a **consciência de unidades intrassilábicas** e a **consciência fonémica**.

Na aquisição de uma língua, a primeira unidade a surgir é a sílaba, “sendo o formato silábico preferencial o correspondente ao padrão Consoante-Vogal (CV)” (Mendes *et al*., 2014, p.17). Na descrição do português europeu tem sido adotado o modelo “Ataque-Rima”, ou seja, “neste modelo, a unidade sílaba não domina diretamente as unidades segmentais: estas unidades segmentais agrupam-se em constituintes de planos intermédios, que são dominados pelo nó sílaba.” (Mateus *et al*, 2005, p.247). Segundo as autoras os constituintes silábicos são:



A **sílaba**, no modelo do “Ataque-Rima” é uma unidade prosódica “hierarquicamente organizada em constituintes silábicos.” (Mateus *et al*, 2005, p.247). Numa fase inicial da aquisição silábica regista-se o domínio das estruturas silábicas simples Consoante-Vogal (CV), posteriormente verifica-se a aquisição do encontro consonântico ou rima complexa – Consoante-Vogal-Consoante (CVC) e, por fim, do grupo consonântico Consoante-Consoante-

Vogal (CCV), como é possível confrontar com o que diz Charrua (2011) apresentado no quadro 2:

Quadro 2. Estádios de aquisição silábica, segundo Charrua (2011).

Estádios	Ordem de emergência dos constituintes silábicos	Ordem de emergência das classes de fonemas	Ordem de emergência da estrutura silábica
Estádio I	- Ataque simples e Rima não ramificada ou Ataque vazio e Rima não ramificada - Núcleo não ramificado	oclusivas orais, oclusivas nasais<fricativas<líquidas	CV, V
Estádio II	- Ataque vazio e Rima ramificada (Coda) - Núcleo não ramificado	/j/ em coda</r/ em coda final >/l/ em coda em final e medial</r/ em coda medial	VC, CVC
Estádio III	- Ataque vazio e Rima não ramificada ou Ataque vazio e rima ramificada (coda) – Núcleo ramificado - Ataque simples e Rima não ramificada e Ataque simples e Rima ramificada – Núcleo ramificado.	----- ditongos orais<ditongos nasais<ditongos com e sem consoantes à direita<fricativas<líquidas<laterais<líquidas vibrantes	VG, VGC CVG, CVGC
Estádio IV	- Ataque ramificado e Rima não ramificada – Núcleo não ramificado - Ataque ramificado e Rima ramificada (coda) – Núcleo não ramificado e ramificado	oclusivas<fricativas // em ataque ramificado</r/ em ataque ramificado -----	CCV, CCVG CCVC, CCVGC

Fonte: Charrua, C. (2011). *Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Saúde, Setúbal.

3. Desvios articulatórios

Quando ocorrem produções incorretas da fala designam-se erros ou desvios articulatórios, estes são comuns durante o desenvolvimento da linguagem da criança. Estes erros são caracterizados por substituições, omissões, distorções e outros. No entanto, as substituições, omissões e distorções são os tipos de erros mais frequentes. “É fundamental saber se os desvios da fala são o esperado para a etapa do desenvolvimento em que a criança se encontra, ou se esses desvios são sinal de atraso ou perturbação e precisam de intervenção terapêutica”. (Antunes e Rocha, 2009, p.55). As mesmas autoras sublinham que as vogais sofrem poucos desvios, uma vez que são de aquisição precoce.

Ao analisar as perturbações na fala das crianças dos 3 aos 6 anos de idade, surgem os **processos fonológicos**, os **processos fonéticos** e os **processos silábicos**. Quando pensamos em processos fonéticos referimo-nos aos sons das consoantes e vogais, tanto isoladas como em sílabas. Estes refletem o que acontece ao som das consoantes e vogais dentro de uma palavra. Mateus *et al.* (2005) sublinham que a fonética é “a ciência dos sons da fala” (p.29). Podem ocorrer as **omissões de fonemas**, onde a criança apenas não reproduz esse mesmo som; as **substituições de fonemas** por outros em que a criança troca um som por outro; e a **adição de um fonema**, acrescenta à palavra um som que não lhe pertence.

De forma a tornar a análise da fala das crianças mais completa e justificar a omissão, substituição e adição de fonemas que ocorre nos processos fonéticos, recorre-se aos processos fonológicos que, segundo Mendes et al (2014) podem ser:

- Processos fonológicos de estrutura silábica:

a) Aférese – omissão de fonema em início de palavra (rua - /'rue/ - ['ue] – a estrutura silábica era CVG passa a VG);

b) Síncope – omissão de dois fonemas que constituem uma sílaba no meio da palavra (girafa - /ʒirafe/ - [ʒi'fe] – a estrutura silábica CV deixa de existir);

c) Apócope – Omissão de um ou mais fonemas em final de palavra (lavar - /le'var/ - /lave] – a estrutura silábica era CVC passa a CV);

d) Redução do grupo consonântico – Omissão de um elemento do grupo consonântico (zebra - /'zebre/ - ['zebe] – a estrutura silábica era CCV passa a CV);

e) Redução do encontro consonântico – Omissão de uma das consoantes que fazem parte do encontro consonântico (balde - /'baɫd/ - ['bad] – a estrutura silábica era CVC passa a CV);

f) Omissão da consoante final: Omissão da consoante em posição final de palavra ou final de sílaba (pêras - /'pereʃ/ - ['pere] – a estrutura silábica era CVC passa a CV);

g) Omissão da sílaba átona: Omissão da sílaba menos acentuada de uma palavra polissilábica (telefone - /tili'foni/ - [ti'foni] – a estrutura silábica CV deixa de existir);

- Processos fonológicos de substituição:

a) Semivocalização da líquida: Substituição de líquidas por glides (ou semivogais), /r/ e /l/ passam a glides (bola - /'bole/ - ['boʋe] – a estrutura silábica era CV passa a GV);

b) Oclusão: Substituição de uma fricativa por uma oclusiva (faca - /'fake/ - [pake] – a estrutura silábica CV mantém-se);

c) Anteriorização: Substituição de uma velar por uma dental (cabelo - /ke'belu/ - [te'belu] – a estrutura silábica CV mantém-se);

d) Despalatalização: Substituição de uma palatal por uma dental (chapéu - /je'pɛw/ - [se'pɛw] – a estrutura silábica CCV passa a CV);

e) Posteriorização: Substituição de uma dental por uma velar (dedo - /'dedu/ - ['gegu] – a estrutura silábica CV mantém-se);

f) Palatalização: Substituição de uma dental por uma palatal (vassoura - /ve'sore/ - [ve'fore] – a estrutura silábica mantém-se CCV);

g) Desvozeamento: Substituição de uma consoante vozeada por uma não vozeada (mesa - /'meze/ - ['mese] – a estrutura silábica CV mantém-se).

- Processos fonológicos de adição:

a) Prótese: Acréscimo de um fonema não etimológico no início da palavra (mandar - /mẽ'dar/ - [emẽ'dar] – passa a existir uma nova estrutura silábica V);

b) Epêntese: Acréscimo de um fonema não etimológico no meio da palavra (flor - /'ftor/ - ['fetor] – a estrutura silábica era CCVC passa a CV-CVC);

c) Paragoge: Acréscimo de um fonema não etimológico no final da palavra (café - /ke'fe/ - [ke'fei] – a estrutura silábica era CV passa a CVG).

Pode ainda surgir também o processo de Assimilação/Contaminação onde dois fonemas distintos se tornam iguais ou semelhantes (banana - /be'nene/ - [ne'nene] – a estrutura silábica mantém-se).

Quando a criança recorre aos processos fonológicos acima explícitos, automaticamente altera a estrutura silábica da palavra e, por isso, surgem os processos silábicos que podem ser relativamente ao **ataque**, à **rima**, ao **núcleo** e à **coda**. Segundo Malé *et al* (2005), o Ataque pode ser: **não ramificado simples** (como por exemplo: dá - CV); **não**

ramificado vazio (como por exemplo: _é - V); **ramificado** (como por exemplo: cruz - CCV). A Rima pode ser **não ramificada** tendo apenas um núcleo (como por exemplo exemplo: pá); **ramificada** tendo um núcleo e uma coda (exemplo: paz) (p.247).

- Processos silábicos relativamente ao ataque:

a) Omissão de ataque não ramificado simples – omissão da primeira consoante de uma das sílabas da palavra (nariz - /ne'riʃ/ - **[[ne'iʃ]]** – a estrutura silábica era CVC passa a VC);

b) Omissão de ataque ramificado – omissão de uma das consoantes que integram o ataque ramificado (dragão - /dre'gẽw/ - **[de'gẽw]** – a estrutura silábica era CCV passa a CV);

c) Adição de ataque ramificado – adição de uma consoante ao ataque não ramificado simples (formiga - /fur'mige/ - **[fru'mige]** – a estrutura silábica era CVC passa a CCV).

- Processos silábicos relativamente à rima:

a) Omissão de coda – omissão da consoante que corresponde à coda (balde - /baʔd/ - **['bad]** – a estrutura silábica era CVC passa a CV);

b) Omissão de núcleo – omissão da vogal que integra o núcleo (árvore - /arvr/ - **['arvr]** – a estrutura silábica era CV passa a C);

c) Adição de coda – adição de uma consoante que não faz parte da sílaba (unicórnio - /uni'kɔrniu/ - **[urni'kɔrniu]** – a estrutura silábica era V passa a VC).

- Processos silábicos relativamente à estrutura:

a) Coalescência – acréscimo ou redução de uma sílaba à palavra, alterando a sua estrutura (três - /treʃ/ - **['tere]** – a estrutura silábica era CCV para a CV);

Esta variedade de processos que podem ocorrer no desenvolvimento linguístico da criança refletem que, se começam a distanciar dos processos primitivos em relação à língua enquanto instrumento comunicativo, e começam a pensar nas dimensões fonológicas ou sintáticas da língua. Como sublinham Sim-Sim *et al.* (2008), “estes processos de reflexão, ainda que intuitivos, podem incidir sobre os segmentos sonoros das palavras (consciência fonológica), sobre a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintáctica).” (p.48).

1. Objeto de estudo

Entre os 2 e os 4 anos de idade são verificados progressos no desempenho articulatorio da criança sendo que, por volta dos cinco anos de idade é expectável que a articulação dos sons se encontre otimizada. No entanto, algumas crianças nesta idade ainda não têm a capacidade para articular corretamente algumas palavras da sua língua materna. Quando essa alteração ocorre, podemos estar perante uma perturbação ou desvio na fala (Castro e Gomes, 2000). Sabendo que, aos três anos a aquisição fonológica ainda não se encontra completa havendo uma progressão significativa aos seis anos, optei por estas idades para observar a evolução que ocorre neste intervalo de idades.

Com esta investigação pretendo:

1. Analisar a consciência fonológica de cada idade específica – 3, 4, 5 e 6 anos;
2. Analisar a aquisição da sílaba;
3. Caracterizar o desempenho articulatorio das crianças quanto a:
 - a) Ocorrência de processos fonológicos e de desvios articulatorios;
4. Identificar o desenvolvimento fonológico de um grupo de crianças.

2. Metodologia

a. Abordagem metodológica a utilizar

O presente projeto de investigação trata-se de um estudo de caso, tendo as perguntas “como?” e “porque?” como centro do estudo. Este envolve um fenómeno examinado no seu contexto natural, os dados são recolhidos através de múltiplas fontes e os resultados dependem fortemente da capacidade de integração do investigador. O estudo de caso descreve-se como descritivo, exploratório e explicativo tendo como primeira fase o planeamento, de seguida a recolha dos dados e, por último a análise desses mesmos dados.

b. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Primeiramente foi dada aos encarregados de educação uma autorização para a recolha de dados do educando (apêndice A), e posteriormente foram entregues questionários aos encarregados de educação (apêndice B) da amostra de crianças seleccionadas. Os questionários continham perguntas de resposta rápida sobre a criança (data de nascimento,

lugar na fratria, se tem algum problema de linguagem diagnosticado, há quanto tempo frequenta a escola e quais as línguas que utiliza para comunicar) e também direcionadas aos pais (as habilitações literárias e se costuma ler com o educando, se sim, com que regularidade).

Depois de concluída a primeira etapa, foram aplicados dois testes fonético-fonológicos às crianças selecionadas: um teste de nomeação de imagens e outro de imitação – o adulto verbaliza o que está na imagem e a criança repete. Com base na bibliografia do Manual ALPE – Avaliação de Linguagem Pré-Escolar, foi selecionada uma lista de palavras e elaborada uma tabela para recolha dos dados das crianças.

Desenvolvido para terapeutas da fala, o Manual ALPE, com autoria de Ana Mendes, Elisabete Afonso, Maria Lousada e Fátima Andrade, foi editado no ano de 2014 pela Edubox. Importa referir que é necessário pedir autorização às autoras do Manual para a aplicação dos testes presentes no mesmo. Este instrumento é uma mais valia para a prevenção de possíveis perturbações na fala que futuramente possam afetar o sucesso escolar.

De maneira a recolher dados do desenvolvimento linguístico de uma forma mais completa, optou-se por aplicar um teste de nomeação e um de imitação para uma verificação e análise de dois contextos distintos, sendo um deles mais espontâneo e o outro mais orientado. Tanto o teste de nomeação como o de imitação são compostos por 30 palavras. Foi elaborada uma tabela onde estavam presentes as palavras, as respetivas transcrições fonéticas, quais os fonemas alterados, o processo fonético, processo fonológico, a consistência e eventuais observações.

c. Informantes/Fontes de informação

Como foi referido anteriormente, a primeira fonte de informação para um primeiro conhecimento do histórico das crianças são os encarregados de educação e, como tal, para uma caracterização geral da amostra recorreu-se às informações mais detalhadas dadas pelos pais, nomeadamente informações relativas aos anos anteriores à entrada na escola.

Posteriormente, para a seleção da amostra foram considerados critérios de inclusão:

1. Idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade;
2. Língua materna: Português Europeu;
3. Não frequência de Terapia da Fala;
4. Idade completa recentemente.

A escolha desta faixa etária prendeu-se com o facto de existir uma grande evolução neste intervalo de idades, uma vez que dos 3 para os 6 anos de idade se assiste a uma grande progressão a nível da aquisição fonológica. Relativamente à língua materna, foram apenas selecionadas as crianças com Português Europeu, uma vez que o teste de articulação aplicado avalia apenas as consoantes/sílabas desta língua. A não frequência na Terapia da Fala foi considerado como critério para que não exista o modelo de correção do fonema alvo.

Por fim, o fator idade foi relevante, pois tive dificuldade em selecionar crianças com seis anos de idade, sendo que a maioria ainda não completou os seis anos, começando a fazer a partir de janeiro de 2019. Por isso, optei por selecionar as crianças mais novas dos 3 anos, 4 anos e 5 anos e as mais velhas dos 5 anos, estando quase a completar os 6.

A amostra é constituída por vinte crianças, 5 crianças com três anos, 5 crianças com quatro anos, 5 crianças com cinco anos e 5 crianças com quase 6 anos – intervalo de idades entre os 5 anos e 6 meses e os 6 anos e 6 meses. No tabela abaixo estão os grupos de crianças selecionadas para a amostra:

Tabela 1. Amostra das crianças com três anos de idade.

Criança	Sexo	Idade
Criança A	Feminino	3 anos e 2 meses
Criança B	Feminino	3 anos e 2 meses
Criança C	Feminino	3 anos e 1 mês
Criança D	Feminino	3 anos e 2 meses
Criança E	Masculino	3 anos e 1 mês

Neste grupo foram selecionadas crianças que completaram os 3 anos de idade recentemente, respeitando o intervalo de idades compreendidas entre os 3 anos e os 3 anos e 6 meses [3;0 – 3;6].

Tabela 2. Amostra das crianças com quatro anos de idade.

Criança	Sexo	Idade
Criança F	Masculino	4 anos e 1 mês
Criança G	Masculino	4 anos e 8 meses
Criança H	Feminino	4 anos e 3 meses
Criança I	Feminino	4 anos e 3 meses
Criança J	Feminino	4 anos e 4 meses

As crianças do grupo dos 4 anos também foram selecionadas consoante o intervalo de idades compreendidas entre os 4 anos e os 4 anos e 6 meses [4;0 – 4;6]. Na sala dos 4 anos apenas 10 crianças comunicam com o PE, destas 10 apenas 4 respeitavam o intervalo de idades definido, a criança G foi selecionada para completar a amostra de 5 crianças e por não ser uma diferença significativa não foi problemático.

Tabela 3. Amostra das crianças com cinco anos de idade.

Criança	Sexo	Idade
Criança K	Masculino	5 anos e 2 meses
Criança L	Feminino	5 anos
Criança M	Feminino	5 anos e 4 meses
Criança N	Feminino	5 anos e 4 meses
Criança O	Feminino	5 anos e 5 meses

Foram selecionadas crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e 5 anos e 6 meses [5;0 – 5;6].

Tabela 4. Amostra das crianças com seis anos de idade.

Criança	Sexo	Idade
Criança P	Feminino	5 anos e 9 meses
Criança Q	Masculino	5 anos e 6 meses
Criança R	Feminino	5 anos e 8 meses
Criança S	Feminino	5 anos e 8 meses
Criança T	Feminino	5 anos e 7 meses

Dentro deste grupo foram selecionadas crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e 6 meses e 6 anos [5;6 – 6;0]. Houve dificuldade em selecionar crianças com os 6 anos já completos uma vez que, tratando-se de uma sala de pré-escolar as crianças começam a completar os 6 anos, normalmente, a partir de janeiro.

d. Técnicas de análise dos dados recolhidos

O processo de recolha de dados recorre a várias técnicas, próprias da investigação-ação das quais, a análise estatística e a análise de conteúdo – questionário, observação, testes e relatório.

Relativamente aos questionários aos encarregados de educação, foi feita uma análise detalhada das respostas dadas pelos mesmos, reunindo a informação em gráficos e tabelas. As gravações de áudio das respostas das crianças aos testes fonético-fonológicos foram analisadas detalhadamente. Primeiramente passou-se por um processo de compreensão, interpretação e análise de todo o conteúdo recolhido, posteriormente todas as informações recolhidas foram organizadas em gráficos e tabelas para uma interpretação detalhada e precisa dos dados recolhidos.

Ao falar de análise dos dados recolhidos especificam-se duas dimensões: a análise de conteúdo que é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto.” (Berelson, 1952 citado em Vala, *s.d.*, p.103). Os autores Silva e Fossá (2015) definem esta análise como “um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais).” (Silva e Fossá, 2015, p.3), como também a análise categorial requer um tratamento e divulgação dos resultados. Como afirma Oliveira (2008), “os resultados poderão ser apresentados em forma de descrições cursivas, acompanhadas de exemplificação de unidades de registro significativas para cada categoria ou, ainda, em forma de tabelas e gráficos, quadros seguidos de descrições cursivas.” (p.572).

e. Justificação das escolhas metodológicas

“Sabendo que a metodologia da Investigação-Ação (...) valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave, importa, então, antes de entrar propriamente na apresentação descritiva desta metodologia, salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose.” (Coutinho *et al.*, 2009, p.358)

Na área da educação, para estudarmos determinado assunto precisamos de a pôr em prática para retirar as devidas reflexões, interpretações e conclusões. Daí que uma abordagem por via da investigação-ação constitua uma das práticas e escolhas metodológicas mais adequadas e frequentes. No âmbito educacional, a prática e a reflexão assumem uma interdependência, na medida em que “a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir.” (Coutinho *et al.*, 2009, p.358).

“Podem ser separados os conceitos de «reflexão na acção», «reflexão sobre a acção» e «reflexão sobre a reflexão na acção», embora todos possam, e quanto a nós, devam estar presentes na actividade do docente enquanto “prático reflexivo”, ou melhor, enquanto investigador das suas próprias práticas.” (Shon (1993) citado em Coutinho *et al.* (2009), p.358).



Figura 1. Triângulo de Lewin (Latorre, (2003) citado em Coutinho *et al.*, (2009), p.361).

Fez sentido ter como abordagem metodológica a investigação-ação, uma vez que o pretendido foi, em primeiro lugar estudar e investigar sobre o desenvolvimento fonológico e posteriormente foram aplicados testes às crianças para obter resultados que foram devidamente analisados e refletidos. Como futura profissional de educação, considera-se importante que o desenvolvimento profissional tenha como base três dimensões representativas de todo o processo reflexivo.

1. Caracterização da amostra com base nos questionários

Considerou-se importante apurar uma série de elementos respeitantes ao histórico das crianças e, por isso, foram entregues questionários aos encarregados de educação (ver apêndice B) uma vez que, estes são as melhores pessoas para falar mais detalhadamente dos seus educandos. O dito questionário continha 8 perguntas de respostas rápidas, tendo a duração de 2 minutos no máximo. Foi pertinente elaborar perguntas que fizessem sentido para o estudo presente, como a data de nascimento da criança, pois este é um dos fatores importantes em toda a investigação; o sexo da criança, de forma a perceber de que forma a amostra estaria distribuída; as habilitações literárias dos encarregados de educação; se costuma ler com o filho, esta questão é de elevada importância, pois estes momentos de leitura são estimulantes para o desenvolvimento da consciência fonológica; se o educando tem algum problema de linguagem diagnosticado, isto torna-se muito relevante para a presente investigação; quais e quantas línguas são utilizadas para comunicar em casa, este fator releva-se determinante, pois se a criança habitualmente fala ou ouve mais do que uma língua, isso pode influenciar a forma como fala o Português Europeu; há quanto tempo frequenta o jardim de infância, de maneira a perceber se existem diferenças no desenvolvimento fonológico entre as crianças que entraram mais cedo e mais tarde; e, por último, qual o lugar da criança na fratria, novamente para analisar se este fator é influenciável ou não.

Relativamente ao género das crianças presentes na amostra pode-se concluir que há mais crianças do sexo feminino do que do masculino, apresentando 81% (14) meninas e apenas 19% (6) meninos, como é possível verificar no gráfico 2 apresentado abaixo. É relevante frisar o desequilíbrio visível em termos de género, no entanto este fator não fez diferença no estudo, pois a investigação tinha como principal foco o desenvolvimento relativo às idades e não uma comparação de desenvolvimento entre os sexos. Na sala dos 3 anos, há 9 crianças do sexo feminino e 9 do masculino, portanto a seleção respeitou os critérios de idades: ignorando os sexos, as crianças mais novas dessa sala que respeitassem o intervalo [3;0 – 3,6].

Relativamente à sala dos 4 anos, das 25 crianças presentes na sala apenas 10 comunicam apenas com o Português Europeu. Destas 10, foram selecionadas as crianças que respeitassem o intervalo [4;0 – 4;6], como apenas 4 crianças respeitavam este valor foi selecionada uma que ultrapassava este intervalo, por não ser uma diferença significativa não foi problemático. No que toca à sala dos 5 anos, esta foi dividida em duas partes: as crianças mais novas entre os [5;0 – 5;6] e as mais velhas entre os [5;6 – 6;0], de maneira a selecionar crianças para o grupo dos 5 anos e para o grupo dos 6 uma vez que, só começavam a completar os 6 anos de idade a partir de fevereiro de 2019. Em todos os grupos da amostra foi selecionado pelo menos um rapaz por intervalo de idades, para que a amostra tivesse pelo

menos uma criança do sexo oposto, no entanto esta vertente não fez diferença nos resultados obtidos.

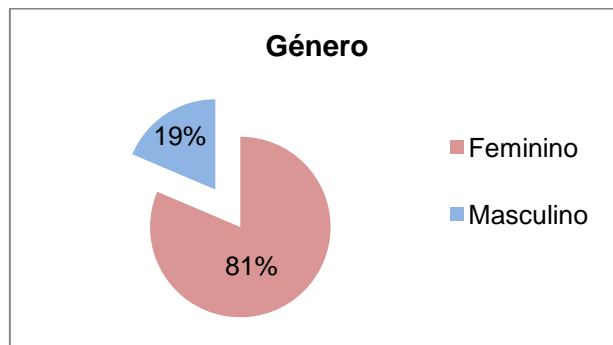


Gráfico 2. Género das crianças da amostra.

Analisando de uma forma global a questão 4, a maior parte dos encarregados de educação respondeu que lê diariamente com o filho, e outra grande parte respondeu que lê 3 vezes por semana. Como referem os autores Ramos e Silva (2009), “a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler” e de entrar na escolaridade obrigatória.” (p.131). Semelhante constatação remete-nos para a elevada importância de existirem momentos e hábitos de leitura no seio familiar uma vez que, será uma continuidade do que acontece no jardim de infância, de maneira a estimular a criança para o gosto pela leitura. Como afirma Sobrino (2000), ler imagens e álbuns ilustrados já é considerada uma forma de leitura, desta forma as crianças começam a apropriar-se e a entender que as histórias têm uma ordem, que lemos da esquerda para a direita e que as histórias têm um princípio, meio e fim (p.87).

Relativamente às questões 5 e 6, os encarregados de educação responderam que os seus educandos não possuem nenhum problema de linguagem diagnosticado e que a língua utilizada no seio familiar para comunicar é o Português Europeu, recorrendo ao Inglês em momentos de brincadeira com os filhos e em músicas, o que se considera positivo, pois na escola as crianças têm inglês e é bom os pais darem essa continuidade em casa, muitos disseram que cantam as músicas que são ensinadas nas aulas de inglês. No entanto, as crianças são se mostram afetadas com estes momentos em que cantam nesse idioma, pois apenas comunicam com os encarregados em PE, sabendo separar estes dois momentos perfeitamente, assim sendo constata-se que existe apenas produção oral e não interação.

Com a aplicação da questão 7, relativamente ao tempo de frequência na instituição, conclui-se pelas respostas dos encarregados que a maior parte das crianças entrou para a escola com dois anos de idade e apenas uma entrou para a escola este ano letivo, estando com as avós ou com amas nos anos anteriores. Sendo que, quando ingressaram para a escola o processo de adaptação e socialização foi feito com sucesso, pois segundo os próprios pais, estas crianças ao terem irmãos mais velhos ou mais novos mantinham contacto direto com crianças, tanto com irmãos como amigos de família. Considera-se que o estímulo de uma

criança que está na escola e uma criança que está em casa com a avó ou ama não é o mesmo, mas este fator não foi sentido na investigação. Em consequência à questão anterior surge a questão 8 que revela que, mais de metade das crianças da amostra são os filhos do meio, alguns têm irmãos mais velhos ou mais novos também na instituição. Apenas duas crianças são filhos únicos, mas têm primos mais velhos que também frequentam a escola e convivem com frequência fora desta.

2. Apresentação gráfica dos dados recolhidos nos testes fonético-fonológicos

No presente capítulo estão apresentados os dados que foram recolhidos nos testes fonético-fonológicos. Para que seja claro e preciso, os dados encontram-se organizados em gráficos, sendo que posteriormente foi feita uma análise detalhada sobre cada tópico estudado.

2.1. Análise do número de ocorrências nos testes de nomeação e imitação – dos 3 aos 6 anos

Fala-se em ocorrências quando são assinalados desvios articulatórios nas produções das crianças. Segundo Antunes e Rocha (2009), constituem “divergências nas produções das crianças relativamente ao modelo de fala dos adultos da mesma comunidade linguística serão denominadas de desvios de fala.” (p.55). Abaixo estão apresentadas as ocorrências registadas no teste de nomeação, o qual continha 30 palavras. No gráfico 3 estão presentes o número de palavras que sofreram alterações silábicas, bem como os grupos de idades que estão representados pelas cores.

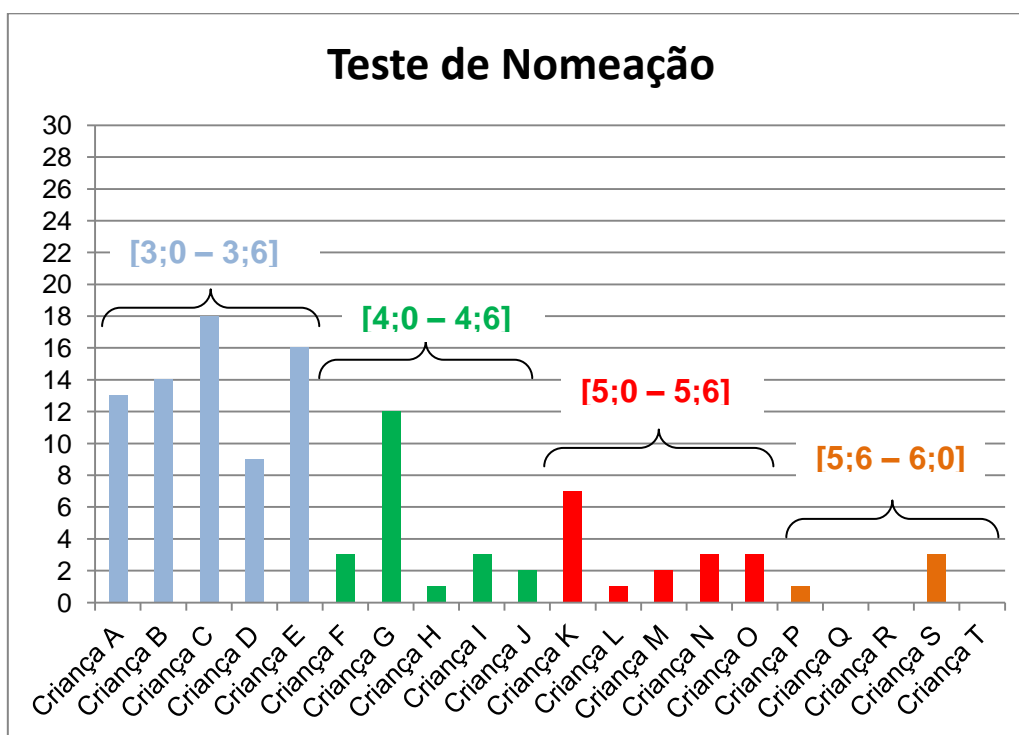


Gráfico 3. Número de ocorrências no teste de nomeação.

Importa referir que as palavras que sofreram mais alterações no teste de nomeação foram: **balde; polvo; almofada; nariz; garfo; formiga; dragão; tigre; zebra; três; quatro; sapato; estrela; colchão; jipe; janela; chapéu; televisão; telefone; vassoura; queijo**. Refletindo sobre as estruturas silábicas destas palavras-alvo, conclui-se que existe um padrão, ou seja, as palavras que foram alteradas com mais frequência foram as:

- a) Que possuem um encontro consonântico – CVCCV (como por exemplo: polvo);
- b) Que possuem grupos consonânticos – CCVCV Semivogal (como por exemplo: chapéu);
- c) Polissilábicas (como por exemplo: telefone).

É visível no gráfico 3 que a idade onde ocorrem mais alterações nas palavras é nos 3 anos e onde ocorre menos é nos 6 anos. No grupo dos 3 anos, a criança C foi a que teve um maior número de ocorrências (ver apêndice F), apresentando um valor de 18, sendo o valor mais alto de toda a amostra. Já os valores mais baixos ocorrem no grupo dos 6 anos, sendo que 3 crianças não tiveram uma única ocorrência neste teste fonético-fonológico. Antunes e Rocha (2009) afirmam que “o período mais relevante é o que decorre entre os 18 meses e os 4 anos de idade, por ser aquele que estabelece as bases do sistema fonológico.” (Yavas, 1998, citado em Antunes e Rocha, 2009, p.49). Efetivamente, ao analisar o gráfico, os dados vão ao encontro deste postulado, pois existe uma descida significativa do número de ocorrências dos 3 para os 4 anos de idade, continuando a existir uma descida até aos 6 anos. Na mesma linha de pensamento, Castro & Gomes (2000), Neves *et al.* (1995) e Yavas (1998) citados em Antunes e Rocha (2009) afirmam que,

“Nesta fase de rápido crescimento lexical e de grandes progressos na fala, as produções são gradualmente menos inconstantes e mais próximas das dos adultos. Geralmente, aos quatro anos o sistema fonológico da criança terá a maioria dos fonemas constituídos e aos cinco anos a articulação da fala já será correcta.” (p.53).

O teste de nomeação teve como objetivo avaliar a forma como a criança diz as palavras sem qualquer ajuda do adulto. Já o teste de imitação pretendeu-se avaliar como é que a criança diz as palavras ouvindo primeiro o adulto. De igual forma, no gráfico 3 temos presente o número de ocorrências no teste de imitação, que continha também 30 palavras e os valores que aparecem no gráfico são as palavras que sofreram alterações. A criança, ao ouvir o adulto, tenta repetir as palavras da mesma forma e, por isso, por vezes ocorrem mais alterações, pois esta aprende por tentativa-erro, “visto que, antes de conseguir produzir correctamente aquele que é pretendido, a criança começa por realizar uma série de tentativas e aproximações.” (Antunes e Rocha, 2009, p.48-49). Sim-Sim *et al.* (2008) frisam ainda que, “no processo de aquisição da linguagem, a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento.” (p.13).

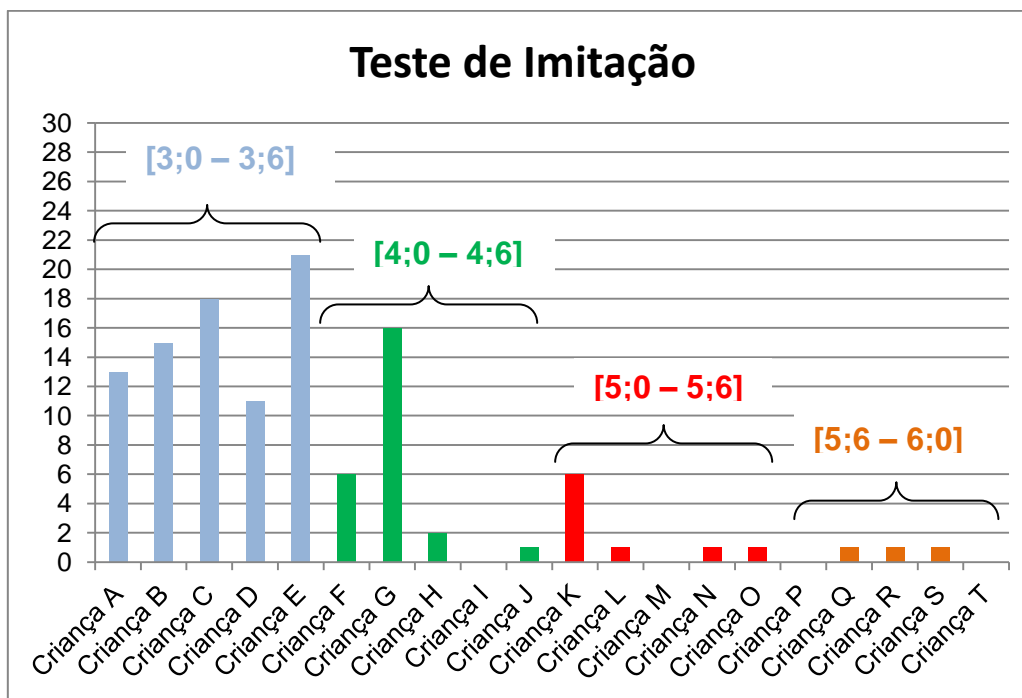


Gráfico 4. Número de ocorrências no teste de imitação.

Comparativamente ao gráfico anterior, este apresenta um maior número de ocorrências. No entanto, é também visível que, mais uma vez, registam-se valores muito reduzidos a partir dos 5 anos de idade (ver apêndices do H ao X). As palavras que sofreram mais alterações foram: **frigorífico; árvore; carteira; iogurte; perna; armário; unicórnio; cereais; zebra; princesa; toalha; ovelha; castelo; cadeira; circo; televisão; elevador; elefante; queijo; óculos; chuveiro; flor; galinha; girafa; chocolate.**

Wertzner (2000, 2003) citado em Mendes *et al.* (2014) defende que, os fonemas /ʎ/, /ʝ/ em posição final de sílaba, /l/ em grupos/encontros consonânticos, /r/ em posição final de sílaba e /r/ em grupos/encontros consonânticos, estão completamente adquiridos só depois dos 3 anos e 6 meses (p.61). No entanto, Sim-Sim (1998) sublinha que, “existem poucos dados normativos para o português europeu sobre a evolução da articulação infantil, contudo estudos relatados por Castro & Gomes (2000) relevam que há uma hierarquia desenvolvimental quanto à aquisição.” (Sim-Sim, 1998 citado em Antunes e Rocha, 2009, p.49). As mesmas autoras frisam que existe um número reduzido de estudos sobre a aquisição fonológica do português europeu e, por isso, recorrem-se a “dados universais neste processo de aquisição e tendências gerais não só do português europeu, mas também do português brasileiro.” (p.48). Tal como é visível no gráfico 4, o número de ocorrências vai diminuindo consoante o aumento de idade nomeadamente no intervalo de idades entre os [5;0-6;0].

No gráfico 5 estão presentes os fonemas que mais sofreram alterações entre todas as palavras do teste fonético-fonológico de nomeação aplicado às crianças.

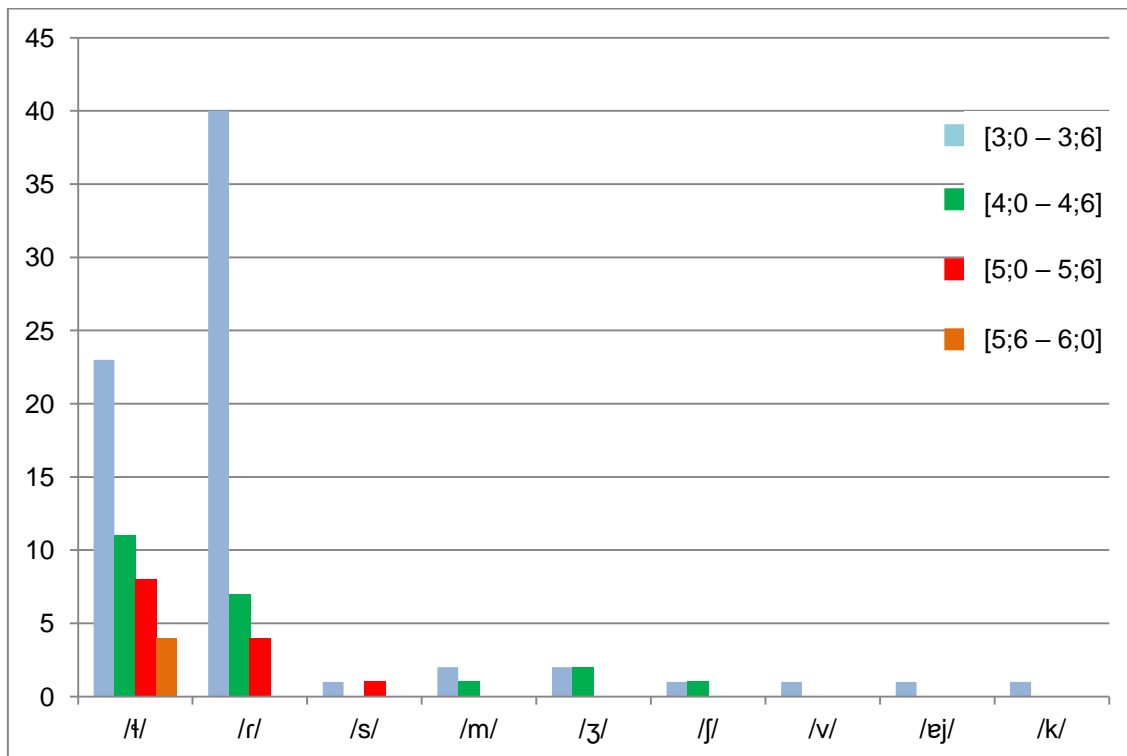


Gráfico 5. Alterações silábicas no teste de nomeação – dos 3 anos 6 anos.

Como é bem visível, o fonema /r/ é o que tem o valor mais elevado, tendo sido alterado 40 vezes pelas crianças de 3 anos, 7 vezes pelas crianças de 4 anos e 4 vezes pelas dos 5 anos, dando um total de 51 alterações. No entanto, o fonema que foi alterado por todas as idades da amostra foi o /t/, as crianças de 3 anos alteraram 23 vezes, as de 4 anos alteraram 11 vezes, com o grupo de 5 anos o fonema sofreu alterações 8 vezes e, finalmente, com o grupo dos 6 anos ocorreram alterações 4 vezes apenas, dando um total de 46 alterações. Como tal, é visível que este fonema é de aquisição mais tardia, no entanto é relevante ter em atenção em que posição é que este fonema surge na palavra, pois no intervalo entre os [5;0-6;0] este fonema foi alterado quando recorreram a semivocalizações e quando aparece em posição de sílaba medial, por isso nesta faixa etária as crianças possuem o fonema adquirido mas sentem dificuldades em pronunciar-lo em determinadas posições dentro da palavra-alvo. Como afirmam as autoras Antunes e Rocha (2009), “a ordem de aquisição dos fonemas apresenta uma propensão para padrões análogos de domínio: primeiro as oclusivas, as nasais e as semivogais, mais tarde as fricativas e as líquidas.” (Van Riper e Emerick, 1990; Yavas, 1998 citados em Antunes e Rocha, 2009, p.53).

O gráfico 6 abaixo apresentado ilustra as mesmas alterações mas, desta vez, no teste de imitação:

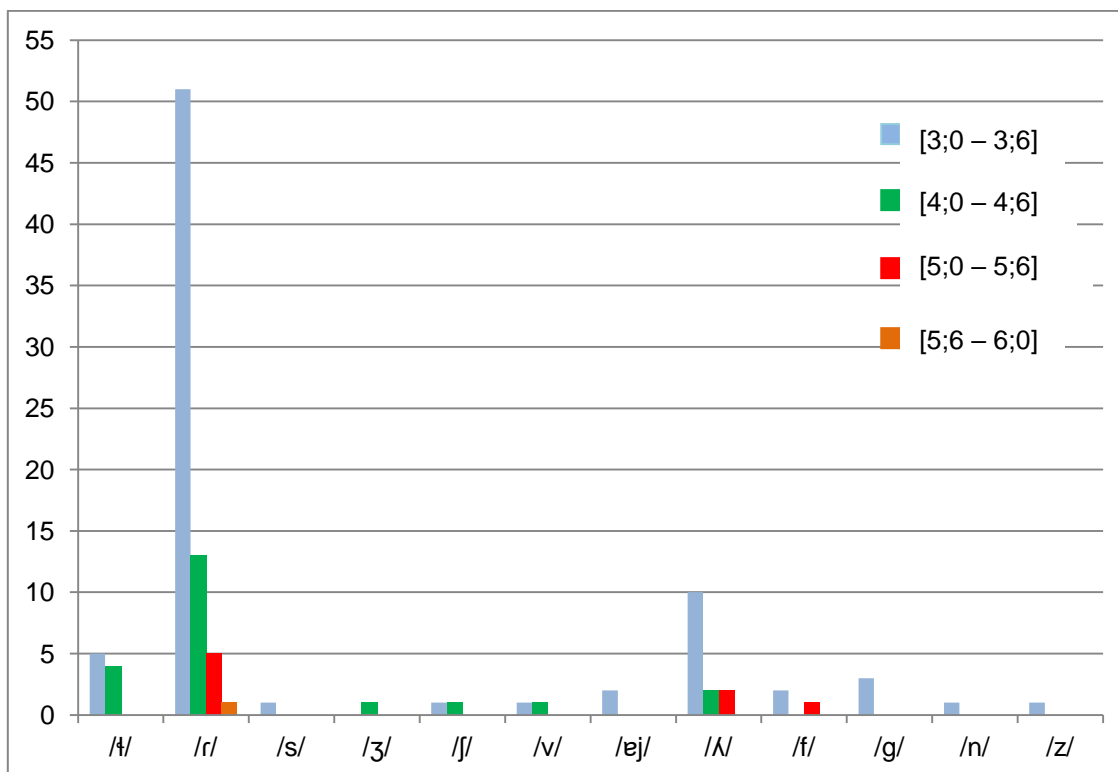


Gráfico 6. Alterações silábicas no teste de imitação – dos 3 aos 6 anos.

A primeira conclusão retirada ao olhar para este gráfico é que os 6 anos apareceram muito pouco representados, ou seja, no teste de imitação apenas sofreram alterações silábicas no fonema /r/, apresentando um valor de 1. Comparativamente aos 3 anos é uma diferença significativa: - o grupo apresentou um valor de 51 alterações silábicas no fonema /r/, tendo sido alterado por todas as idades da amostra. Observa-se que o fonema que foi mais vezes alterado é o /r/, apresentando um valor total de 70. Relativamente ao fonema /t/, registaram-se muito menos alterações no teste de imitação do que no de nomeação. Além disso, apenas na faixa etária dos [3;0 – 4;6] anos houve desvios articulatorios perante este fonema.

2.2. Análise dos processos fonéticos: testes de nomeação e imitação – dos 3 aos 6 anos

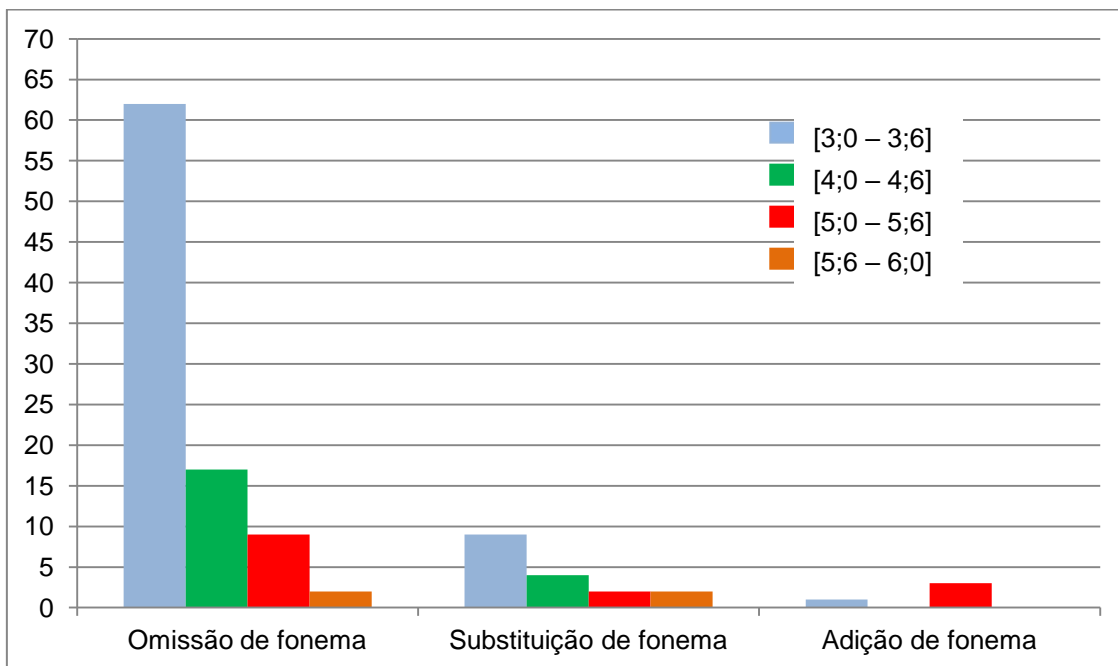


Gráfico 7. Processos fonéticos: teste de nomeação – dos 3 aos 6 anos.

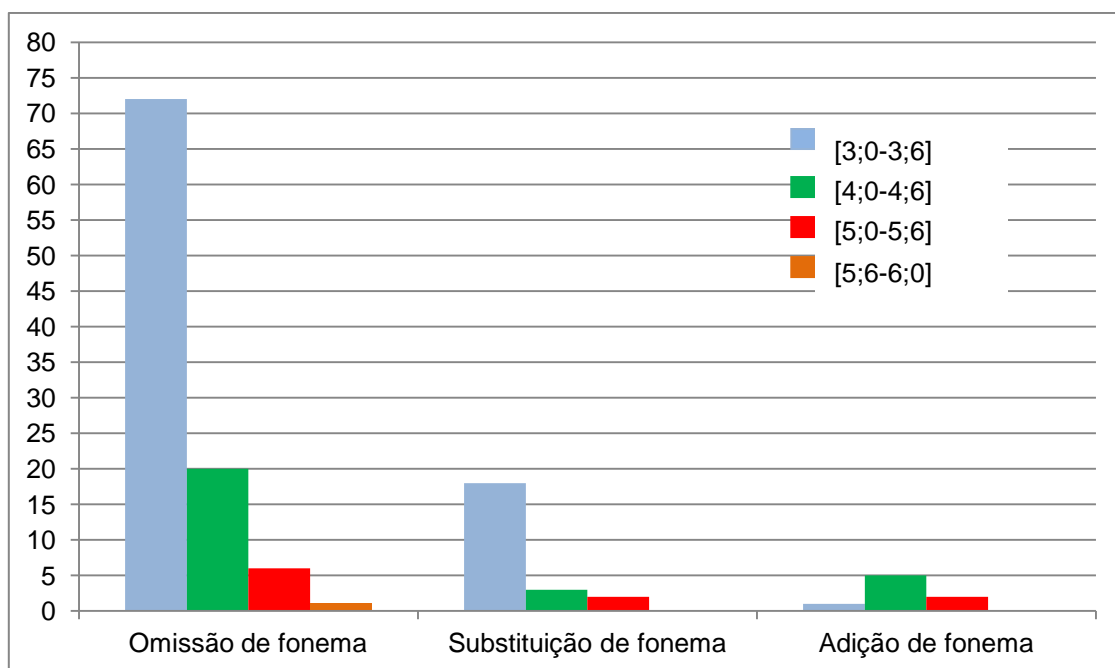


Gráfico 8. Processos fonéticos: teste de imitação – dos 3 aos 6 anos.

Ao analisar processos fonéticos, isto remete para a análise dos sons das consoantes e vogais, tanto isoladas como em sílabas. Mateus *et al.* (2005) sublinham que a fonética é “a ciência dos sons da fala” (p.29).

Assim sendo, o processo fonético que ocorre com mais frequência em todas as idades da amostra é a omissão de fonema, como por exemplo: iogurte - [iɔ'gurt] → [iɔ'gut] – omissão do fonema /r/. Este processo ocorre mais vezes nos 3 anos de idade e menos vezes com 6 anos de idade, uma vez que, segundo Goldman e Fristoe (2000) citado em Mendes *et al.* (2014), aos seis anos de idade existe uma progressão significativa na aquisição de consoantes iniciais e grupos consonânticos. (p.19).

A substituição de fonema vem em segundo lugar em termos de valores, acontece quando a criança substitui um fonema por outro, como por exemplo: girafa - [ʒi'rafe] → [zi'rafe] – substituição do fonema /ʒ/ pelo fonema /z/. No teste de nomeação todas as idades recorreram a este processo fonético, mas no teste de imitação os 6 anos já não surge representado, tendo como valores mais altos o grupo de crianças com 3 anos de idade.

Por último, a adição de fonema ocorre quando a criança acrescenta um fonema à palavra que altera a sua forma original, como por exemplo: flor - [fʃlor] → [fɛlor] – adição do fonema /ɛ/. Este processo ocorreu poucas vezes em todas as idades, no entanto constatamos que tanto no teste de nomeação, como no de imitação, as crianças de 3 anos são as que apresentam os valores mais baixos, pois ainda não adquiriram o grupo consonântico /fl/. A este propósito, Antunes e Rocha (2009) frisam, “a omissão será a forma mais simples de ultrapassar as dificuldades, enquanto que a transformação será mais sofisticada e reveladora de uma maior consciência dos próprios enunciados.” (p.58).

Assim, conclui-se que, as consoantes oclusivas - /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /t/, /k/ - estão adquiridas na faixa etária dos [3;0 – 3;6]; as fricativas - /v/, /ʒ/, /f/, /s/, /ʃ/, /z/ - estão adquiridas nas faixas etárias entre os [3;0 – 5;6]; por último, as líquidas - /R/, /l/, /r/, /ʎ/ - estão na grande maioria adquiridas ente os [3;0 – 6;0], com excepção da líquida /l/. Moutinho e Lima (2007), sublinham que algumas das consoantes referidas - /m/, /n/, /ɲ/, /v/, /f/, /ʃ/ - podem ser adquiridas entre os [5;06 – 5;11]. Os dados presentes na tabela 5 abaixo não estão de acordo com os resultados deste estudo, Mendes *et al.* (2014) defendem que as fricativas e as líquidas estão adquiridas entre os [3;0-4;05], sendo que os resultados obtidos indicam para uma aquisição até aos [5;6] para as fricativas e aos [6;0] para as líquidas.

Tabela 5. Aquisição de consoantes segundo Mendes *et al.* (2014), Santini (1997) e Moutinho e Lima (2007).

Fonema	Mendes <i>et al.</i> (2014) PE	Santini (1997) PB	Moutinho e Lima (2007) PE
/b/	[3;0-3;05]	[3;0-3;11]	[3;0-3;05]
/d/	[3;0-3;05]	[3;0-3;11]	[3;0-3;05]
/g/	[3;0-3;05]	[3;0-3;11]	[3;0-3;05]
/m/	[3;0-3;05]	<3;0	[3;0-3;05]
/n/	[3;0-3;05]	<3;0	[3;0-3;05]
/ɲ/	[3;0-3;05]	<3;0	[3;0-3;05]
/p/	[3;0-3;05]	<3;0	[3;0-3;05]
/t/	[3;0-3;05]	<3;0	[3;0-3;05]
/k/	[3;0-3;05]	<3;0	[3;0-3;05]
/v/	[3;0-3;05]	[3;0-3;11]	[5;06-5;11]
/ʒ/	[4;0-4;05]	----	[5;06-5;11]
/z/	[4;0-4;05]	<4;0	[5;06-5;11]
/f/	[3;0-3;05]	<3;0	[5;06-5;11]
/s/	[3;0-3;05]	<4;0	[5;06-5;11]
/ʃ/	[3;0-3;05]	<4;0	[5;06-5;11]
/R/	[3;0-3;05]	----	[4;06-4;11]
/r/	[4;0-4;05]	<4;0	[4;06-4;11]
/ʎ/	[3;6-3;11]	<4;0	[4;06-4;11]
/l/	[3;6-3;11]	<3;0	[4;06-4;11]
/pr/	[5;0-5;05]	----	----
/br/	[4;06-4;11]	----	----
/fr/	[4;06-4;11]	----	----
/vr/	[4;06-4;11]	----	----
/tr/	[5;0-5;05]	----	----
/dr/	[5;0-5;05]	----	----
/kr/	[5;0-5;05]	----	----
/gr/	[5;0-5;05]	----	----
/pl/	[4;0-4;05]	----	----

Fonte: Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., Andrade, F. (2014). Manual ALPE: Teste Fonético Fonológico. Lisboa: Edubox.

Relativamente à consoante /ʒ/, os resultados da investigação apontam para uma aquisição entre os [5;0 – 5;6[, sendo que Mendes *et al.* (2014) apontam para a sua aquisição aos [4;0-4;05], mas Moutinho e Lima (2007) apontam para a aquisição desta consoante entre os [5;6 – 5;11[que vai ao encontro com os resultados obtidos na investigação. No que diz respeito à consoante /s/, Mendes *et al.* (2014) defendem que esta é adquirida entre os [3;0-3;05], Santini (1997) considera que a aquisição é feita depois dos 4;0, Moutinho e Lima (2007) afirmam que a aquisição desta consoante é entre os [5;06-5;11], e os resultados do estudo apontam para uma aquisição total entre os [4;0 – 4;6] que vai ao encontro do que defende Santini (1997). A consoante /ʃ/ mostra-se adquirida na presente investigação entre os [5;0 – 5;6] concordando, assim, com o que dizem Moutinho e Lima (2007).

Quanto às consoantes líquidas, o /r/ encontra-se adquirido logo no intervalo de idades entre os [3;0 – 3;6]; já as restantes - /l/, /r/, /ʎ -, apresentam uma aquisição mais tardia. A

consoante /r/ é adquirida aos [4;0 – 4;6], o que corresponde com o defendido pelos três autores representados acima no quadro. As alterações que surgem em palavras com esta consoante a partir dos [4;6] são apenas em estruturas silábicas complexas (CCV), ou seja, em ataques ramificados, por isso pode-se concluir que, enquanto consoante em estruturas silábicas simples (CV), esta consoante encontra-se adquirida a partir dos 4;6.

Em suma, estes resultados demonstram a existência de uma evolução significativa na aquisição fonémica dos 3 até aos 6 anos de idade. Abaixo estão representados quais os fonemas que foram sofrendo mais alterações consoante as idades e quais os que deixam de existir:

- No grupo dos **[3;0 – 3;6]** os fonemas que sofrem mais vezes alterações foram:
 - /l/ em posição de encontro consonântico e em coda ([a^lmu'fade] → **[amu'fade]**);
 - /l/ em posição inicial de sílaba ([ti^livi'zēw] → **[tivi'zēw]**);
 - /ʎ/ ([tua'ʎe] → **[tua'je]**);
 - /r/ em posição final de sílaba e em coda ([pɛ^rne] → **[pɛne]**);
 - /r/ em grupos consonânticos ([zɛbr^re] → **[zɛbe]**).
- Já no grupo dos **[4;0 – 4;6]** os fonemas com mais alterações foram:
 - /r/ em grupos consonânticos ([drɛ'gēw] → **[de'gēw]**);
 - /r/ em posição final de sílaba e em coda ([ke^rtejre] → **[ke'tejre]**);
 - /l/ em posição inicial de sílaba e em posição de ataque ([ti^livi'zēw] → **[tivi'zēw]**).
 - /ʎ/ ([ɔ'vɛʎe] → **[ɔ'vɛje]**).
- Relativamente aos grupo dos **[5;0 – 5;6]** as alterações mais frequentes foram:
 - /r/ em grupos consonânticos ([frigu'rifiku] → **[figu'rifiku]**);
 - /l/ em posição inicial de sílaba e em posição de ataque ([ti^li'fɔn] → **[ti'fɔn]**).
- Por último, o grupo dos **[5;6 – 6;0]**:
 - /l/ em encontros consonânticos e em posição de coda ([ko^l'jēw] → **[ko'jēw]**).

2.3. Análise dos processos fonológicos: testes de nomeação e imitação – dos 3 aos 6 anos

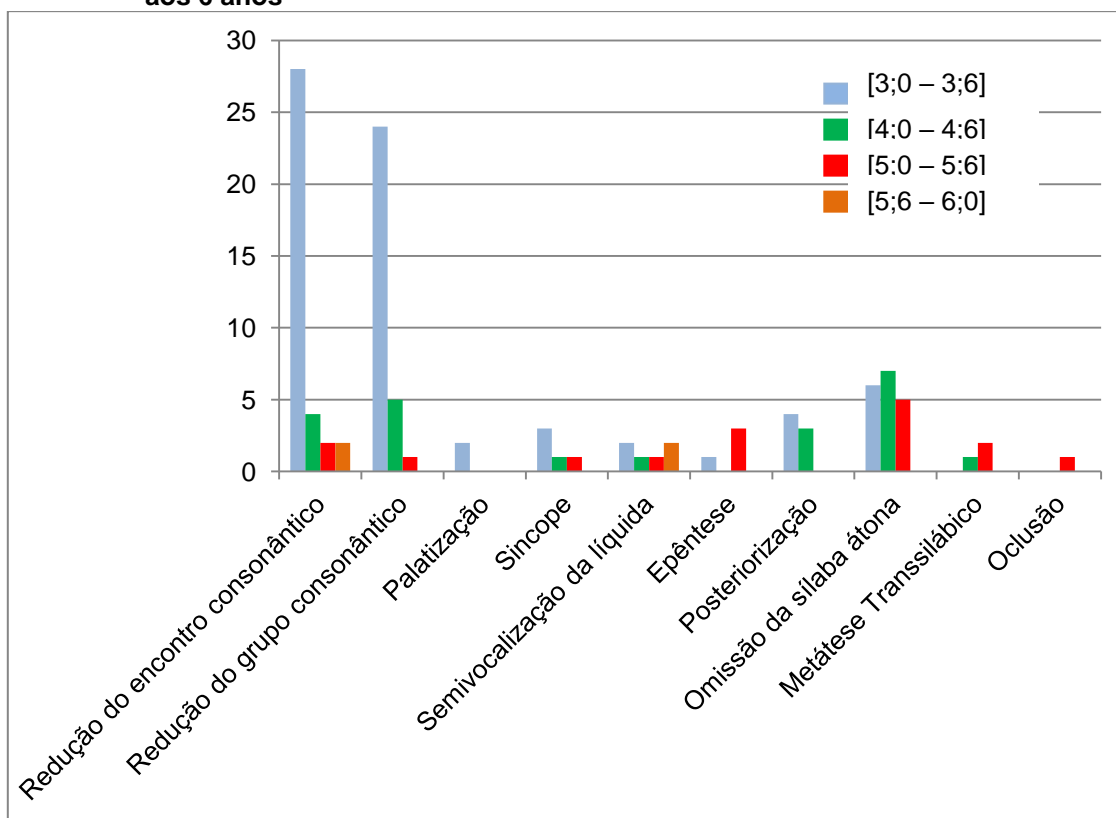


Gráfico 9. Processos fonológicos: teste de nomeação – dos 3 aos 6 anos.

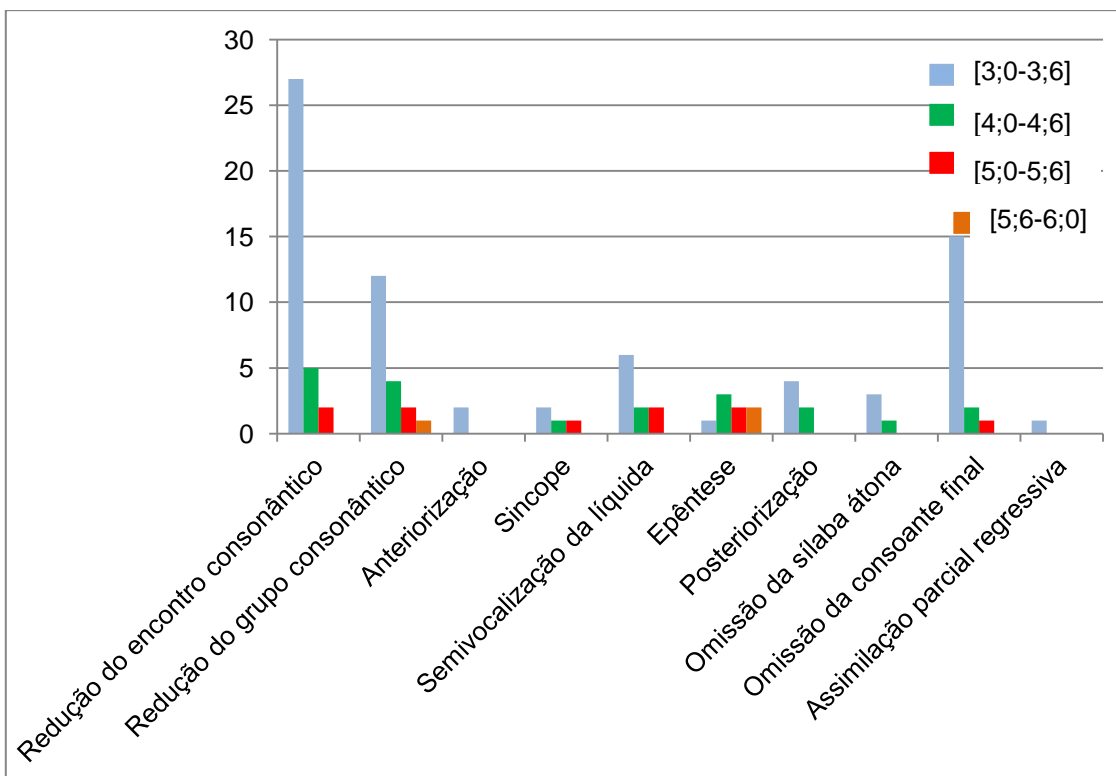


Gráfico 10. Processos fonológicos: teste de imitação – dos 3 aos 6 anos.

Os testes de nomeação e imitação tinham como objetivo analisar também os processos fonológicos das crianças da amostra. De acordo com Charrua (2011), “o conhecimento destes processos no desenvolvimento linguístico normal permite situar a perturbação fonológica em termos de atraso ou desvio.” (p.11)

Como indicam os gráficos 9 e 10 acima representados, o processo fonológico que ocorre com mais frequência é a **redução do encontro consonântico**, ou seja, quando a criança omite uma consoante quando estas estão juntas, como por exemplo: balde - [‘baɫd] → [‘bad] – a criança omitiu o fonema /ɫ/ fazendo então uma redução do encontro de consoantes e omitiu também a posição coda - [‘baɫd] ; garfo - [‘garfu] → [‘gafu] – criança omitiu o fonema /r/, reduzindo assim o encontro entre as consoantes r e f - [‘garfu], ao mesmo tempo omitiu a coda da primeira sílaba da palavra. As crianças com 3 anos foram as que obtiveram um maior número de ocorrências neste processo, tendo um valor total de 28 no teste de nomeação e 27 no teste de imitação. Também é visível nos gráficos que este processo vai desaparecendo ao longo das idades, pois assiste-se a uma descida significativa dos [3;0 – 3;6] para os [4;0 – 4;6] anos e entre os [5;0 – 6;0] anos de idade aparecem valores baixos ou até mesmo nenhuns.

O segundo processo fonológico com valores mais altos de ocorrências é a **redução do grupo consonântico**, acontece quando a criança omite um dos fonemas de um grupo consonântico - /br/, /dr/, /fl/, /fr/, /gl/, /gr/, /kl/, /kr/, /pl/, /pr/, /tr/ - o elementos que formam um grupo consonântico é uma consoante juntamente com um /l/ ou /r/, ou seja, trata-se de um ataque ramificado - como por exemplo: dragão - [dre’gẽw] → [de’gẽw] – reduziu o grupo consonântico omitindo o fonema /r/ que causou também a simplificação do ataque; flor - [‘flor] → [‘for] – reduziu o grupo consonântico omitindo o fonema /l/ e, com isto, transformou o ataque ramificado em ataque simples. Isto ocorre porque “a combinação de duas consoantes dentro da sílaba, tem um elevado grau de complexidade, é normalmente uma aquisição tardia no aperfeiçoamento do sistema fonológico e há muita instabilidade ao longo do desenvolvimento.” (Gomes e Castro, 2005, Ribas, 2004, Yavas, 1998 citados em Antunes e Rocha, 2009, p.54). Nos gráficos acima, apresenta-se assim, uma evolução no aperfeiçoamento deste processo desde os [3;0 – 3;6] anos de idade, que são os que apresentam valores mais altos nos dois testes, os [4;0 – 4;6] apresentam mais ocorrências no teste de nomeação do que no de imitação e os [5;0 – 5;6] anos que, no teste de imitação têm mais uma ocorrência do que no primeiro teste.

Os processos fonológicos que aparecem em terceiro lugar devido ao número de ocorrências são a **omissão da sílaba átona** e a **omissão da consoante final**. A omissão da sílaba átona acontece quando a criança omite por inteiro a sílaba menos acentuada de uma palavra polissilábica, como por exemplo: televisão - [tiɫivi’zẽw] → [tivi’zẽw] – a criança omite a sílaba /ti/. Este processo ocorreu mais vezes com as crianças de 4 anos no teste de nomeação e mais vezes com as crianças de [3;0 – 3;6] anos no teste de imitação. A **omissão da consoante final** acontece quando a última consoante da palavra é eliminada, como por exemplo: cadeira - [ke’deje] → [ke’deje] – a criança omite a consoante /r/ que é a última

consoante da palavra “cadeira”. Como apresentam os gráficos, este processo ocorreu apenas no teste de imitação onde o grupo de crianças com [3;0 – 3;6] anos teve os valores mais altos. O grupo com [5;6 – 6;0] anos de idade não teve ocorrências em nenhum dos testes.

Há processos naturais, os quais ocorrem com frequência e os pouco comuns. Durante a evolução de uma língua, decorrem certas modificações de sons. Para além dos quatro processos fonológicos referidos nos parágrafos anteriores, existem mais. Irei apenas referir os que foram registados e estão presentes nos gráficos 9 e 10. A **Palatização** ocorre quando um fonema é trocado por um fonema palatal, como por exemplo: sapato - [se'patu] → [je'patu] – a criança troca o fonema /s/ (dental) pelo /j/ (palatal). Este processo foi registado apenas uma vez no teste de nomeação por uma criança de 3 anos. O processo da **Síncope** é a omissão de um fonema no meio da palavra, como por exemplo: unicórnio - [uni'kõrniu] → [u'kõniu] – a criança omite o fonema /n/, conseqüentemente omitiu uma sílaba. O processo ocorreu nos dois testes onde os seis anos não registaram qualquer valor e os três anos foram os que tiveram mais ocorrências. Quando um fonema menos anterior é substituído por um mais anterior dá-se o nome de **Anteriorização**, como por exemplo: frigorífico - [frigu'rifiku] → [fridu'rifiku] – a criança substituiu o fonema /g/ (velar – menos anterior) pelo fonema /d/ (dental – mais anterior). Segundo os dois gráficos acima, o processo ocorreu apenas no teste de imitação e por duas crianças de três anos. Os resultados do estudo vão ao encontro do que Castro *et al.* (1997, 1999) defendem, o desaparecimento acontece por completo depois dos 4 anos de idade.

As consoantes /r/ e /l/ são consideradas consoantes líquidas porque combinam frequentemente com outras consoantes. A **Semivocalização da líquida** ocorre quando a criança substitui a líquida por glides, como por exemplo: balde - ['baɫd] → ['baud] – o fonema /l/ é substituído pelo /ul/, fazendo assim uma semivocalização da líquida /r/. No teste de nomeação o processo de semivocalização ocorreu com todas as idades onde as crianças com [3;0 – 3;6] e [5;6 – 6;0] anos registam os mesmos valores; no de imitação os [5;6 – 6;0] anos não tiveram qualquer ocorrência. Este é apontado como sendo dos mais frequentes e persistentes. Entre os resultados, é possível concluir também que, a semivocalização da consoante /l/ já se encontra extinto nas crianças com idades entre [5;6 – 6;0], no entanto ocorre com frequência nas idades [3;0 – 3;6] e [4;0 – 4;6].

Dentro dos processos fonológicos existem os fenómenos de adição em que um deles é a **Epêntese**, onde o acréscimo de fonemas desfaz encontros e grupos consonânticos, isto é, é um acréscimo de um fonema que não faz parte da palavra, como por exemplo: três - ['trej] → ['terej] – adição do fonema /e/ e desfez o grupo consonântico. Segundo Wertzner (2000, 2003) citado em Mendes *et al* (2014), o desaparecimento do processo de redução do grupo consonântico só acontece aos 7 anos de idade. Para Freitas (2017), “a estratégia mais comum para lidar com esta estrutura de aquisição tardia, a omissão da segunda consoante, (...), é a inserção de vogal entre os dois membros do ataque.” (p.80).

Ao contrário da Anteriorização temos a **Posteriorização** que é quando um fonema mais anterior é substituído por um menos anterior, como por exemplo: ovelha - [ɔ'vɛɫɐ] → [ɔ'vɛɫɐ] – o fonema /ʎ/ (palatal – mais anterior) é substituído pelo fonema /ʎ/ (alveolar – menos anterior). Este processo ocorreu nos dois testes, apenas nos [3;0 – 4;6] anos de idade. Quanto à **Oclusão**, esta ocorreu apenas no teste de nomeação com uma criança do grupo dos 5 anos. Isto acontece quando um fonema é substituído por um fonema oclusivo, como por exemplo: sapato - [sɐ'patu] → [tɐ'patu] – o fonema /s/ (dental - fricativo) foi substituído pelo fonema /t/ (dental – oclusivo oral).

Quando a criança faz um reordenamento sons sons de uma palavra, dá-se o nome de **Metátese**. A metátese pode ser: **silábico** – toda a sílaba troca de lugar; **transsilábico** – apenas um fonema troca de lugar. No teste de nomeação foi registado Metátese Transsilábico no grupo de crianças dos [4;0 – 5;6] anos, como por exemplo: formiga - [fɐ'r'miɣɐ] → [fɐ'r'miɣɐ] – o fonema /r/ trocou de posição na palavra. No momento em que dois fonemas distintos se tornam iguais ou semelhantes dá-se o nome de **Assimilação/Contaminação**, como por exemplo: frigorífico - [fɾiɣu'rifiku] → [fifiku] – a criança igualou o fonema /r/.

2.4. Análise dos processos silábicos: testes de nomeação e imitação – dos 3 aos 6 anos

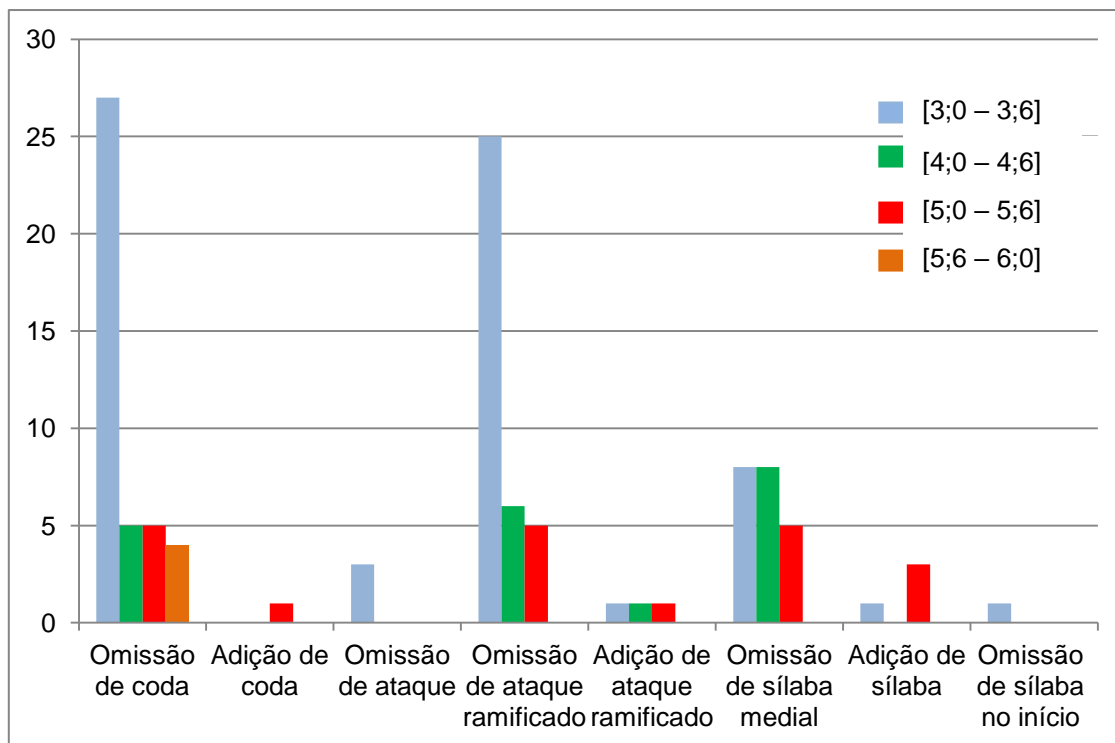


Gráfico 11. Processos silábicos: teste de nomeação – dos 3 aos 6 anos.

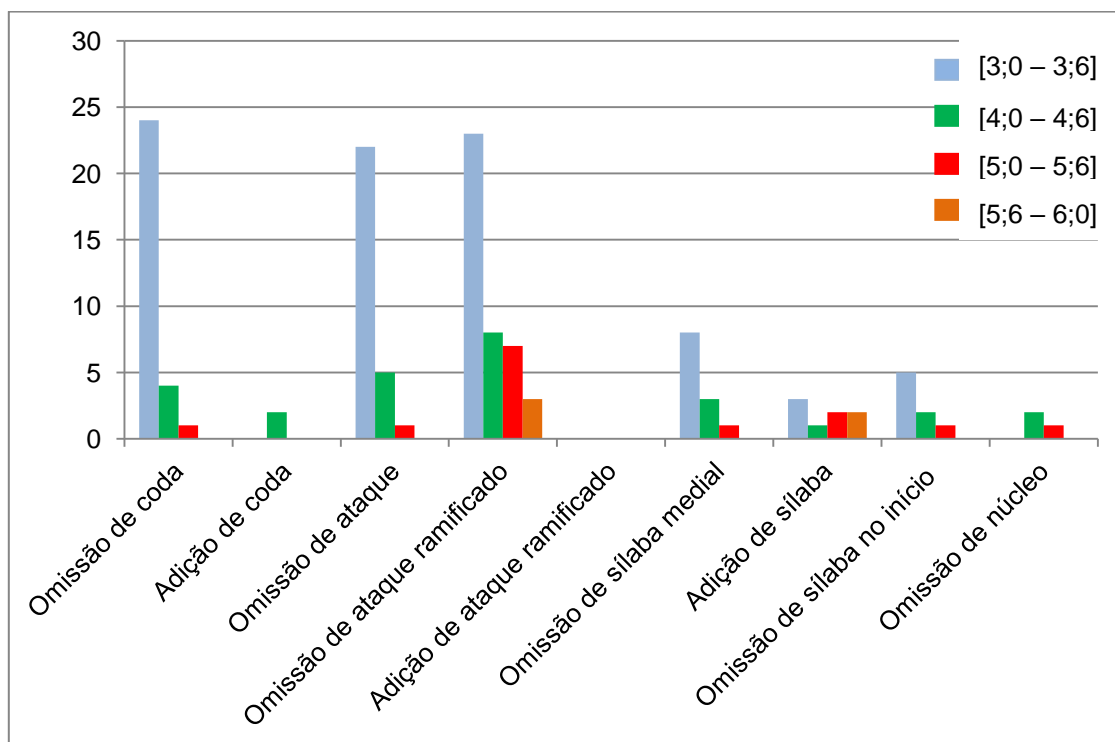


Gráfico 12. Processos silábicos: teste de imitação – dos 3 aos 6 anos.

A aquisição do processo silábico é descrita como despoletadora de processos fonológicos. A descrição da sílaba no português apoia-se no modelo “Ataque – Rima” (Freitas, 2017, p.72). “A sílaba é um dos constituintes prosódicos responsáveis pela construção nos enunciados de fala que usamos para comunicar, sendo de identificação intuitiva por parte dos falantes” (Freitas, 2017, p.71-72).

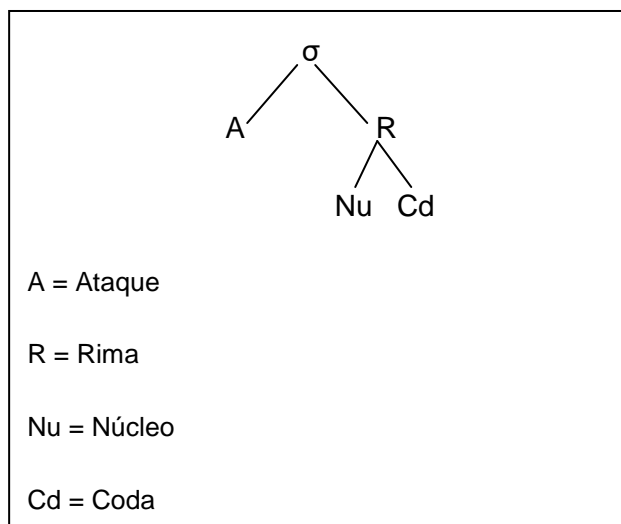


Figura 2. Estrutura silábica no modelo “Ataque – Rima”.

O Ataque pode ser: **não ramificado simples** (exemplo: dá); **não ramificado vazio** (exemplo: _é); **ramificado** (exemplo: cruz). A Rima pode ser **não ramificada** tendo apenas um núcleo (exemplo: páá); **ramificada** tendo um núcleo e uma coda (exemplo: paz).

Os dois processos silábicos que foram registados com mais frequência foram a **Omissão de coda** e a **Omissão de Ataque Ramificado**. Tanto um como o outro ocorreram nos quatro grupos de idades. No teste de nomeação, o processo de omissão de coda ocorreu em todas as idades. As produções da faixa etária dos [5;6 – 6;0] anos não registaram nenhum valor. No processo de omissão de ataque ramificado aconteceu o contrário, os 6 anos não tiveram ocorrências no teste de nomeação mas sim no de imitação, juntamente com as restantes crianças das diferentes idades, como por exemplo: iogurte - [iɔ'gurt] → [iɔ'gut] → (/gur/) - de CVC passa a CV – a criança omite o fonema /r/ que se encontra em posição de coda na sílaba; ['zebre] → ['zebe] → (/bre/) - de CCV passa a CV – a criança omite o fonema /r/ que forma o ataque ramificado da sílaba.

No teste de nomeação, uma criança do grupo dos [5;0 – 5;6] anos fez a **adição de coda**, exemplo: [dre'gẽw] → [der'gẽw] → (/der/) – de CCV passa a CVC – a criança trocou o fonema /r/ de posição, o que causou uma omissão de ataque ramificado e adição de coda na sílaba. No teste de imitação ocorreu o mesmo processo mas com uma criança na faixa etária dos [4;0 – 4;6] anos, como por exemplo: unicórnio - [uni'kɔrniu] → [urni'kɔrniu] → (/ur/) – de V passa a VC – a criança adicionou o fonema /r/ à sílaba inicial da palavra, era uma sílaba com

ataque não ramificado vazio e com rima não ramificada, com a adição a rima passou a ser ramificada.

Três crianças do grupo de [3;0 – 3;6] anos **omitiram o ataque** da sílaba, como por exemplo: nariz - [ne'ri] → [ne'i] → (/ri/) – de CVC passa a VC – ao omitir o fonema /r/ a criança omitiu a posição de ataque da sílaba. O mesmo aconteceu no teste de imitação mas com mais crianças, nomeadamente entre os [3;0 – 5;6] anos, como por exemplo: galinha - [ge'ti] → [ge'ine] → (/i/) – de CV passa a V. Ao contrário da omissão ocorre a **adição de ataque ramificado** que, ocorreu com uma criança de cada idade, exceto com o grupo de seis anos. Três crianças transformaram um ataque não ramificado em ramificado: a criança troca ou adiciona um fonema, como por exemplo: formiga - [fur'mige] → [fru'mige] → (/fru/) – de CVC passa a CCV – a criança troca o fonema /r/ de posição tirando-o da posição de coda, a sílaba passa a ter um ataque ramificado.

A **omissão de núcleo** também foi registada no teste de imitação no grupo dos [4;0 – 5;6] anos, como por exemplo: árvore - [arvur] → [arvr] → (/vu/) – de CV passa a C – a criança ao omitir o fonema /u/ fez com que a sílaba apenas tivesse ataque não ramificado simples, deixou de ter rima.

Na **omissão da sílaba medial** o grupo de crianças com 6 anos não teve ocorrências. Este processo acontece quando a criança omite uma ou mais sílabas do meio da palavra, como por exemplo: televisão - [tɪlivi'zɛw] → [tivi'zɛw] → (/i/) – a estrutura silábica CV desaparece – neste caso a criança omitiu a segunda sílaba da palavra; [frigu'rifiku] → [frigu'riku] → (/fi/) – a estrutura silábica CV desaparece – neste exemplo a criança omitiu a quarta sílaba da palavra. O processo ocorreu na faixa etária dos [3;0 – 5;6] anos nos dois testes. Não sendo sílaba medial as restantes são as sílabas iniciais e finais. Nos dois testes ocorreu a **omissão da sílaba inicial**, no de nomeação apenas com as crianças de [3;0 – 3;6] anos e no de imitação na faixa etária dos [3;0 – 5;6] anos, as crianças com [5;6 – 6;0] anos não tiveram ocorrências. Como por exemplo: elevador - [ɪlive'dor] → [ɪve'dor] → (/i/) – a estrutura silábica V desaparece – a criança omitiu a primeira sílaba da palavra.

Um processo silábico que também pode ocorrer é a **adição de sílaba**, que ocorreu no teste de nomeação com as crianças de [3;0 – 3;6] e [5;0 – 5;6] anos e no de imitação com todas as idades. Como por exemplo: três - [tre] → [tere] → (/te/) – de CCVC passa a VC – a palavra deixou de ser monossílaba e passou a ser dissílaba. Quando uma criança omite ou adiciona uma sílaba altera a estrutura da palavra no sentido em que reduz ou aumenta o número de sílabas, a isto dá-se o nome de **Coalescência**. Este processo ocorreu em todas as idades, com mais frequência nos [3;0 – 3;6] anos e foi diminuindo consoante o aumento de idade. [3;0 – 3;6] – 27 vezes; [4;0 – 4;6] – 15 vezes; [5;0 – 5;6] – 13 vezes; [5;6 – 6;0] – 2 vezes. Como por exemplo: circo - [sirku] → [sirkuɫu] → (/tu/) - neste exemplo a criança adicionou uma sílaba completa à palavra, esta era constituída por: CVC-CV e passou a CVC-CV-CV.

Freitas (2017) frisa que “a sílaba está integrada na componente fonológica da gramática” e que “é um dos constituintes prosódicos responsáveis pela construção do ritmo nos enunciados de fala que usamos para comunicar.” (p.71).

Tabela 6. Ordem de estabilização dos constituintes silábicos, segundo Freitas (2017).

Estádio I	Ataque não ramificado + Rima não ramificada: CV / V	
Estádio II	Ataque não ramificado + Rima ramificada: (C)VC _{fricativa}	
Estádio III	Núcleo Ramificado: (C)VG / (C)VC _{líquida}	Ataque Ramificado: CCV
Estádio IV	Ataque Ramificado: CCV	Núcleo Ramificado: (C)VC _{líquida}

Fonte: Mendes *et al.*, 2014, p.18

Muitos dos processos identificados neste estudo relacionam-se com estruturas silábicas complexas, como o Ataque Complexo e a Rima Ramificada. Estes resultados vão ao encontro com o que é referido em alguns estudos: as estruturas CCV e CVC são adquiridas em último lugar e a sua estabilização ocorre nas etapas mais avançadas do desenvolvimento fonológico (Correia, 2004; Freitas, 1997 citado em Freitas *et al.*, 2006). No que toca à produção de Ataques Complexos, o processo mais significativo foi a omissão de ataque ramificado. Em todas as ocorrências deste tipo foi observada apenas a redução parcial, não tendo ocorrido nunca a omissão total do grupo consonântico, sendo que o elemento omitido foi sempre a consoante líquida.

Relativamente à Rima, “dois níveis de ramificação ocorrem no domínio deste constituinte: a Rima ramifica em Núcleo e Coda; o Núcleo ramifica, passando a dominar duas posições de esqueleto.” (Freitas, 2017, p.84). O processo que acontece com mais regularidade é a omissão da coda, Freitas (2017) defende que “a aquisição das codas em português europeu é gradual: primeiro emergem as codas fricativas; mais tarde, com um intervalo temporal longo, emergem as codas líquidas.” (p.85). Segundo a mesma autora, a idade de aquisição das codas em português europeu é:

- Coda [j] : 3;6 – 4;0

- Coda [r] : 4;6 – 5;0

- Coda [ʔ] : 5;0 – 5;6 (p.85)

Os valores presentes nos gráficos vão ao encontro do que a autora refere, à medida que a idade vai aumentando as omissões de coda vão diminuindo, persistindo a omissão de coda [ʔ] na faixa etária [5;0 – 6;0], como por exemplo – idade: 5;8 – colchão - [ko'ʃew].

Pode-se concluir então que mais de metade das crianças dos [3;0 – 3;6] estão no estágio I definido por Freitas (2017), como ilustra a tabela 6, pois ainda não estão adquiridos os ataques ramificados. As crianças da faixa etária [4;0 – 6;0] encontram-se nos estádios III e IV,

uma vez que a grande maioria já adquiriu o ataque ramificado e o núcleo ramificado, como é referido na tabela 6, apesar de algumas crianças desta faixa etária ainda demonstrarem alguma dificuldade nestes dois fenómenos de estrutura silábica.

Considerações Finais

O presente Projeto de Investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, procurando responder à questão de partida assumiu como principal finalidade analisar e entender qual a evolução no desenvolvimento fonológico de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Este estudo teve início durante o estágio curricular onde, através da prática e da observação das crianças surgiu a temática escolhida. No decorrer do estágio verifiquei o quão importante é estar atenta à fala das crianças, perceber quais são as perturbações existentes e se é necessário ou não intervenção terapêutica. Posto isto, decidiu-se analisar não só a articulação das crianças do grupo de estágio (3 anos) como também, analisar o desenvolvimento existente até à idade final de pré-escolar (6 anos).

Os resultados obtidos neste estudo constituem uma mais-valia para o conhecimento da realidade. Até chegar à questão de partida desta investigação, surgiram quatro hipóteses orientadoras. Em relação à primeira questão: “quais os processos fonológicos que ocorrem aos 3 anos de idade”, pode-se afirmar que surgem com mais frequência os que dizem respeito aos grupos consonânticos – redução do grupo/encontro do grupo consonântico – e, para além destes dois, o processo da omissão de sílabas também apresenta valores significativos, tanto a omissão da sílaba inicial como da medial. As crianças desta faixa etária recorrem mais aos fenómenos de omissão do que de substituição. No que toca à segunda questão: “quais as diferenças, no que toca à fala das crianças, dos 3 para os 4 anos de idade?”, ao olhar para os resultados obtidos conclui-se que as crianças com 4 anos já mostram um desenvolvimento na fala comparativamente com as crianças de 3 anos. Nos três processos analisados (fonético, fonológico e silábico) as crianças com [4;0 – 4;6] anos tiveram muito menos ocorrências do que as de [3;0 – 3;6]. No processo fonético, observa-se a redução significativa de omissões e substituições de fonemas; no fonológico constata-se também uma redução nos variados processos existentes, em alguns processos nem se registam ocorrências das crianças com [4;0 – 4;6]; no silábico também é notório o desenvolvimento uma vez que, registam sempre menos ocorrências do que as crianças com [3;0 – 3;6].

A terceira questão orientadora refere-se a “aos 6 anos de idade as crianças revelam um maior desenvolvimento fonológico?”, como é possível observar e perceber através dos dados deste estudo, aos 6 anos de idade as crianças registam muito poucas ou nenhuma ocorrência nos três domínios analisados (fonético, fonológico e silábico) e isso revela que as crianças na faixa etária dos [5;6 – 6;0] apresentam um maior desenvolvimento fonológico comparativamente com as restantes idades – [3;0 – 5;6]. No entanto, pode-se afirmar que as crianças com a idade final de pré-escolar não apresentam todas as consoantes adquiridas, estão adquiridas a maioria das consoantes do PE antes da entrada para a escola, com a exceção da consoante // que ainda sofre alterações e os grupos consonânticos que têm uma aquisição mais tardia e gradual.

A quarta e última questão “quais são os processos fonológicos que deixam de existir com a idade?”, aos [3;0 – 3;6] anos as crianças recorrem às omissões e substituições na grande maioria, nomeadamente à omissão de grupos e encontros consonânticos e substituições de fonemas; aos [4;0 – 4;6] anos assiste-se a uma diminuição das ocorrências de substituição, continuando a persistir as omissões; na faixa etária dos [5;0 – 5;6] constata-se uma grande redução nos valores, tanto de omissões como de substituições, no entanto os que apresentam valores mais altos continuam a ser os processos de omissão; por fim aos [5;6 – 6;0] os valores apresentados são muito poucos, nesta faixa etária ocorrem ainda processos de omissão nomeadamente a redução de grupos consonânticos e de substituição apenas surgem ocorrências nas semivocalizações de líquidas.

Como é referido ao longo das OCEPE (2016), o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental no pré-escolar e, qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à escola, através das interações com o educador de infância as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser estimuladas e alargadas (p.64). Os resultados obtidos neste Projeto de Investigação (PI) respondem à principal questão de partida: *Qual a evolução no desenvolvimento fonológico de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade?* – existem evoluções significativas nas diferentes idades, em todos os domínios do desenvolvimento fonológico. Como tal, em concordância com as OCEPE (2016):

“A consciência fonológica vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos. Conhecendo esta evolução, os educadores poderão ir fazendo propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise, progressivamente mais exigentes, de modo a facilitar estas aprendizagens.” (p.68)

No desenrolar deste projeto foram surgindo ideias de alterações e possíveis investigações que se podem realizar de forma a dar continuidade a esta. Em relação às alterações, poderia ter elaborado perguntas que fossem mais específicas do desenvolvimento linguístico e algumas perguntas de resposta aberta, nas quais os pais desenvolveriam com mais precisão. No que toca ao segundo ponto, seria muito rico elaborar um estudo que abrangesse um período de tempo mais alargado – como por exemplo: recolher gravações de áudio de crianças de 3 anos ao longo do ano letivo, pelo menos três vezes nesse ano – com o intuito de observar e analisar qual o desenvolvimento que ocorreu nesse intervalo de tempo, o que acontecia no início do ano e o que deixou de existir no final do ano, onde a criança provavelmente já teria os 4 anos completos. Como também, seria interessante ter diferentes estímulos lexicais, não ser restrito a testes de nomeação e imitação com imagens mas sim, encontrar atividades lúdicas que trabalhassem os mesmos (ou mais) parâmetros.

Desenvolver este projeto enriqueceu a minha formação profissional, esta temática está bem presente no dia a dia de todos os educadores de infância e, sinto que adquiri ferramentas

e materiais que serão muito úteis para o futuro, são ideias que podem ser utilizadas e trabalhadas em qualquer sala do pré-escolar, dando assim lugar a um “cantinho do desenvolvimento linguístico”, onde assumiria o compromisso que seria um momento de rotina todas as semanas, no qual as crianças aprendiam de uma forma lúdica, promovendo sempre o seu desenvolvimento. As OCEPE (2016) sublinham que,

“A capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.

De uma maneira geral, conclui que todos os obstáculos que surgiram ao longo desta investigação foram ultrapassados e os objetivos foram alcançados, superando todas as expectativas.

Bibliografia

- Antunes, E. & Rocha, J. (2009). Considerações sobre desenvolvimento fonológico e desvios da fala no português. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*.
- Branco, A., Maciel, D. & Queiroz, N. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural e construtivista. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Capovilla, A.G.S., Dias, N.M. & Montiel, J. M. (2007). Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-USF*, v.12, n.1, pp. 55-64.
- Castro, L. & Gomes, I. (2000). Dificuldades de aprendizagem da língua materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, J., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*. Instituto de Educação: Universidade do Minho
- Charrua, C. (2011). *Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Saúde, Setúbal.
- Constantino, T. I. (1998). Ocorrência das consoantes do português europeu e principais erros articulatorios em crianças de idade pré-escolar. Monografia final do curso de Terapia da Fala. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Cruz, V (2007). Uma abordagem cognitiva da leitura. Lisboa: Lidel
- Dempsey, J., e Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na infância, In Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em educação de infância (687-724)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação pré-escolar. Publicação primária: Escola Moderna – nº5.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). PNEP – O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Freitas, M., Santos, A. (2017). Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português. Alemanha: Language Science Press.
- Frota, S. & Name, C. (2017). Questões de percepção em língua materna. In Freitas, M.J. & Santos, A. (eds). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 35-50. Berlim: Language Science Press.
- Germano, C.M.G. (2011). Processos de identificação e sinalização de crianças com problemas na linguagem oral pelos educadores de infância. Dissertação para obtenção do grau de mestre. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança (5ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação-Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.
- Marcos, L. (2008) A auto-estima: A nossa força secreta. Lisboa: A esfera dos livros.
- Mateus, M., Falé, I. & Freitas, M. (2005). Fonética e Fonologia do Português. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., Andrade, F. (2014). Manual ALPE: Teste Fonético Fonológico. Lisboa: Edubox.
- Mesquita-Pires, C. (2007). Educador de Infância: Teorias e Práticas. Porto: Profedições, Lda.
- Moutinho, L. C. & Lima, R. M. (2007). Desempenho Fonético em Crianças dos 3 a 7 anos no Português Europeu. Actas do IX Congresso Nacional de Fonética e Fonologia - III Congresso Internacional de Fonética e Fonologia Universidade Federal Minas Gerais – Sociedade Brasileira de Fonética, Edição em CD.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. Lisboa: Revista Portuguesa de Educação.
- Moyles, J. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Nogueira, M. T. A. (2001). Domínio dos fonemas do Português nas crianças de 5 anos. Monografia final do curso de Terapia da Fala. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) & Araújo, S. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. p.569-573.
- Pereira, M. (2008). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Universidade de Málaga.
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). Educação de Bebés em Infantários; Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintela, T. (2015). A relação pedagógica no Pré-escolar: Perspetiva de profissionais. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC, Lisboa.
- Ruivo, J.M.V.S. (2014). A incidência das alterações da motricidade orofacial e da articulação verbal em crianças em idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Superior de Saúde do Alcoitão, Lisboa.
- Silva, A., Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. Revista Eletrónica, p.01-14.
- Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da linguagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de- Infância. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Siqueira, D. (2003). Relação professor-aluno: uma revisão crítica. *Conteudoescola*, (33), 97-101.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Van Riper, C. e Emerick, L. (1990). *Correcção de Linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiolgia*. Tradução de Marcos, A. e Domingues, G., 8ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas. p.260-313.
- Vala, J. (s.d.). *A Análise de conteúdo: capítulo IV*. p.101-128.
- Yavas, M., Hernandorena, C. L. M. & Lamprecht, R. R. (2002). *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artmed
- Wertzner, H. F. (2000). *Fonologia (parte A)*. In: C.R. Andrade, D.M. BefiLopes, F. D. Fernandes & H.F. Wertzner. *Teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática* (pp. 5-40). São Paulo: PróFono
- Zorzi, J. L (1998). *Aprender a escrever: a aprovação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Anexo A – Declaração RCAAP



ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM
Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Natália Burnett Marques

Portador do Cartão de Cidadão n.º 14620284

Autor do Trabalho de Projeto Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: A Adução no Desenvolvimento Fonológico de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade

Concluído/a em 15/04/2019

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até / /

Email: nataliaburnetti17@gmail.com Contacto tlf: 919078699

Data: 15/04/2019

Assinatura: Natália Burnett Marques

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Natalia Brunetti Torgues

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 15/04/2019

Assinatura: Natalia Brunetti Torgues

Apêndice A – Autorização para a utilização dos dados

Eu, Natália Brunetti Marques, estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar no Instituto Piaget de Almada, venho por este meio solicitar a sua autorização para utilização de dados do seu educando.

No âmbito da elaboração do meu relatório final de curso, pretendo recolher gravações de áudio para realizar um estudo na área do desenvolvimento fonológico. Os testes que irei realizar baseiam-se em imagens, em que a criança nomeia o que vê e, eu posteriormente colocarei as informações em tabelas. Para que a minha análise seja detalhada e precisa, necessito de gravar em formato áudio as respostas das crianças.

Declaro, em minha honra, utilizar os dados do seu educando apenas para o estudo em questão, garantindo a confidencialidade e o anonimato do mesmo.

Por favor, leia com atenção a informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

(sublinhar a opção que está a negrito)

(Nome) _____,
portador do **BI/Cartão do Cidadão** com o número _____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas, e **autorizo/não autorizo** a utilização de dados do meu educando. Foi-me garantido que os dados apenas serão utilizados para a investigação realizada e que serão respeitados a confidencialidade e o anonimato.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Apêndice B – Questionário aos Encarregados de Educação

Por motivos de confidencialidade, o apêndice inclui apenas o modelo do questionário que foi entregue aos encarregados de educação.

Questionário aos Encarregados de Educação

O meu nome é Natália Brunetti Marques e encontro-me a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação Jean Piaget em Almada.

O presente questionário, insere-se numa investigação que procura completar as informações recolhidas através das gravações de áudio às crianças.

Para que seja possível obter resultados concretos, conto com a sua resposta que será um contributo importante na investigação. Saliento o carácter anónimo deste questionário e o tratamento confidencial dos dados recolhidos. Todas as perguntas são de resposta obrigatória. O questionário tem um tempo estimado de 5 minutos, aproximadamente.

Agradeço a sua colaboração,

Natália Brunetti Marques

1. **Data de nascimento da criança:** ____/____/____

2. **Sexo:** (assinale com uma X)

Feminino ____

Masculino ____

3. **Habilitações Literárias:**

Mãe: _____

Pai: _____

4. **Costuma ler com o seu filho?** _____

Se Sim, com que frequência? (assinale com um X)

Nunca ____ Raramente ____

Quinzenalmente ____ 1 vez/semana ____

2 vezes/semana ____ 3 vezes/semana ____

Diariamente ____

5. **O seu educando tem algum problema de linguagem diagnosticado?** (assinale com uma X)

Sim ____

Não ____

Se Sim, qual? _____

6. **Quantas/Quais línguas são usadas em casa para comunicar?**

7. **Frequenta o jardim de infância há quanto tempo?**

8. **Qual o lugar da criança na fratria?** (assinale com uma X)

Filho único ____

Filho mais velho ____

Filho do meio ____

Filho mais novo ____

Apêndice C – Lista de palavras para os testes fonético-fonológicos

Nomeação:

Palavra	Transcrição Fonética	Palavra	Transcrição Fonética
Sapato	se'patu	Nariz	ne'rij
Jipe	'ʒip	Telefone	tili'fɔn
Televisão	tilivi'zɛw	Carro	'karu
Rato	'ratu	Lua	'lue
Cabelo	ke'belu	Sol	'sɔt
Faca	'fake	Três	'treʃ
Bola	'bole	Quatro	'kwatru
Dedo	'dedu	Estrela	ij'trele
Balde	'baɫd	Tigre	'tigr
Gato	'gatu	Dragão	dre'ge~w
Vassoura	ve'sore	Formiga	fur'mige
Chapéu	ʃe'pɛw	Colchão	koʃ'ʃɛw
Zebra	'zebre	Garfo	'garfu
Janela	ʒe'nele	Almofada	aɫmu'fade
Queijo	'keʒʒu	Polvo	'poɫvu

Imitação:

Palavra	Transcrição Fonética	Palavra	Transcrição Fonética
Frigorífico	frigu'rifiku	Cereais	si'riaʃ
Árvore	'arvure	Queijo	'keʒʒu
Óculos	'ɔkuɫuf	Comboio	kɔ'boʒu
Cadeira	ke'dejre	Toalha	twa'ʌe
Televisão	tilivi'zɛw	Mesa	'meze
Carteira	ke'tejre	Zebra	'zebre
Iogurte	io'gurt	Chuveiro	ʃu'vejru
Perna	'perne	Girafa	ʒi'rafe
Elevador	elive'dor	Galinha	ge'ljne
Armário	ɛr'mariu	Ovelha	ɔ'veʌe
Elefante	eli'fɛt	Vestido	veʃ'tidu
Unicórnio	uni'kɔrniu	Tesoura	ti'zore
Chocolate	ʃuku'ʃat	Flor	'flor
Princesa	prɪ'seze	Balões	be'lɔʃ
Castelo	keʃ'tɛtu	Circo	'sirku

Apêndice D – Análise dos testes – criança A: [3;0-3;6]
Nomeação: 13 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Balde/ [ˈbaɫd]	/Bade/ [ˈbad]	/t/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/baɫ/)	Consistente	
/Polvo/ [ˈpoɫvu]	/Povo/ [ˈpovu]	/t/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/poɫ/)	Consistente	
/Almofada/ [aɫmuˈfade]	/Amofada/ [amuˈfade]	/t/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/aɫ/)	Consistente	
/Nariz/ [neˈriʃ]	/Naiz/ [neˈiʃ]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque (/riʃ/)	Inconsistente	
/Garfo/ [ˈgarfu]	/Gafo/ [ˈgafu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gar/)	Consistente	
/Formiga/ [furˈmige]	/Fomiga/ [fuˈmige]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/fur/)	Consistente	
/Dragão/ [dreˈgẽw]	/Dagão/ [deˈgẽw]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/dre/)	Consistente	
/Tigre/ [ˈtigr]	/Tige/ [ˈtig]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/gre/)	Consistente	
/Zebra/ [ˈzebre]	/Zeba/ [ˈzebe]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/bre/)	Consistente	

/Três/ [ˈtɾɛs]	/Tês/ [ˈtɛs]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tɾɛ/)	Consistente	
/Quatro/ [ˈkwatɾu]	/Quato/ [ˈkwatu]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tɾu/)	Consistente	
/Sapato/ [sɐˈpatu]	/Chapato/ [ʃɐˈpatu]	/s/	Omissão	Palatalização	Adição de ataque ramificado (/ʃɐ/)	Consistente	
/Estrela/ [iʃˈtɾɛlɐ]	/Estela/ [iʃˈtɛlɐ]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tɾɛ/)	Consistente	

Imitação: 13 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [fɾiguˈrifiku]	/Figoífico/ [figuˈifiku]	/fr/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fr/)	Consistente	
			Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque (/ri/)	Inconsistente	
/Árvore/ [ˈarvɐ]	/Arve/ [ˈarv]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/r/) Omissão de núcleo (/vu/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas – Coalescência.
/Carteira/ [kɛˈtɛjɾɐ]	/Cateia/ [kɛˈtɛjɐ]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɛr/)	Consistente	
			Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/rɛ/)	Inconsistente	

/logurte/ [io'gurt]	/logute/ [io'gut]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gur/)	Consistente	
/Perna/ [pɛrne]	/Pena/ [pɛne]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/per/)	Consistente	
/Armário/ [ɛr'mariu]	/Amaio/ [ɛ'mariu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/ar/)	Consistente	
			Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/ri/)	Inconsistente	
/Unicórnio/ [uni'kɔrniu]	/Unicónio/ [uni'kɔniu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɔr/)	Consistente	
/Cereais/ [se'ria]	/Ceais/ [se'ai]	/r/	Omissão	-	Omissão de ataque (/ri/)	Inconsistente	
/Zebra/ [zɛbrɛ]	/Zeba/ [zɛbɛ]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/brɛ/)	Consistente	
/Princesa/ [prĩ'sɛzɛ]	/Pincesa/ [prĩ'sɛzɛ]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/prĩ/)	Consistente	
/Toalha/ [tua'ʎɛ]	/Toaia/ [tua'jɛ]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎɛ/)	Consistente	
/Ovelha/ [ɔ'veʎɛ]	/Oveia/ [ɔ'vejɛ]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎɛ/)	Consistente	
/Castelo/ [kɛ'tɛʎu]	/Catelo/ [kɛ'tɛʎu]	/ʎ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɛʎ/)	Consistente	

Apêndice E – Análise dos testes – criança B: [3;0-3;6]

Nomeação: 14 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Televisão/ [tʰiʔiʔiʔz̥ew]	/Telesão/ [tʰiʔiʔz̥ew]	/v/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão de sílaba medial (/vi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Telefone/ [tʰiʔiʔfɔn]	/Tefone/ [tʰiʔfɔn]	/ʔ/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/ʔi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Colchão/ [koʔʔj̥ew]	/Cochão/ [koʔʔj̥ew]	/ʔ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/koʔʔ/)	Consistente	
/Balde/ [ˈbaʔd]	/Bade/ [ˈbaʔd]	/ʔ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/baʔʔ/)	Consistente	
/Polvo/ [ˈpoʔvu]	/Povo/ [ˈpoʔvu]	/ʔ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/poʔʔ/)	Consistente	

/Almofada/ [aʔmu'fade]	/Afada/ [a'fade]	/ʔ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/aʔ/)	Consistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
		/m/	Omissão	Sincope	Omissão da sílabas medial (/mu/)	Inconsistente	
/Garfo/ [ˈgarfu]	/Gafo/ [ˈgafu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gar/)	Consistente	
/Formiga/ [fur'mige]	/Fomiga/ [fu'mige]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/fur/)	Consistente	
/Dragão/ [dre'gẽw]	/Dagão/ [de'gẽw]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/dre/)	Consistente	
/Tigre/ [ˈtigr]	/Tige/ [ˈtig]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/gre/)	Consistente	
/Zebra/ [ˈzebre]	/Zeba/ [ˈzebe]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/bre/)	Consistente	
/Três/ [ˈtre]	/Tês/ [ˈte]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tre/)	Consistente	
/Estrela/ [iʔ'trele]	/Estela/ [iʔ'tele]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tre/)	Consistente	
/Queijo/ [ˈkeʒu]	/Quejo/ [ˈkẽʒu]	/ej/	Substituição por /ɛ/	-	-	Inconsistente	

Imitação: 15 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Fifico/ [fifiku]	/r/	Omissão	Assimilação/Contaminação	Omissão de ataque ramificado (/fr/) Omissão de sílaba medial (/ri/)	Consistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência .
		/g/	Omissão		Omissão de sílaba medial (/gu/)	Inconsistente	
/Árvore/ ['arvur]	/Arve/ ['arv]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/r/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência .
/Elevador/ [ilive'dor]	/Eledor/ [ili'dor]	/v/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão de sílaba medial (/ve/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência .
/Cadeira/ [ke'dejre]	/Cadeira/ [ke'deje]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/re/)	Inconsistente	

/Carteira/ [kɐ'ʧejɐ]	/Cateia/ [kɐ'tejɐ]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/rɐ/)	Inconsistente	
			Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɐr/)	Consistente	
/Iogurte/ [jo'gurt]	/Iogute/ [jo'gut]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gur/)	Consistente	
/Perna/ ['pɛɾnɐ]	/Pena/ ['pɛnɐ]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/pɛr/)	Consistente	
/Armário/ [ɐ'rmarju]	/Amario/ [ɐ'mariu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/ar/)	Consistente	
/Cereais/ [sɛ'ria]	/Ceais/ [sɛ'ai]	/r/	Omissão	-	Omissão de ataque (/ri/)	Consistente	
/Zebra/ ['zɛbrɐ]	/Zeba/ ['zɛbɐ]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/brɐ/)	Consistente	
/Princesa/ [pɾĩ'sɛzɐ]	/Pincesa/ [pɾi'sɛzɐ]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/pɾi/)	Consistente	
/Toalha/ [tua'ɮɐ]	/Toaia/ [tua'je]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎɐ/)	Consistente	
/Ovelha/ [ɔ'vɛɮɐ]	/Oveia/ [ɔ'vɛjɐ]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎɐ/)	Consistente	

/Queijo/ [ˈkɛjʒu]	/Quejo/ [ˈkɛʒu]	/ej/	Substituição por /ɛ/	-	-	Inconsistente	
/Óculos/ [ˈɔkuɫu]	/Ócus/ [ˈɔku]	/ʔ/	Omissão	-	Omissão de ataque (/ʔu/) Omissão de núcleo (ʔu/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que reduziu o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice F – Análise dos testes – criança C: [3;0-3;6]
Nomeação: 18 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Jipe/ [ˈʒip]	/Zipe/ [ˈzɪp]	/ʒ/	Substituição por /z/	Posteriorização	-	Consistente	
/Janela/ [ʒɛˈnɛlɛ]	/Zanela/ [zɛˈnɛlɛ]	/ʒ/	Substituição por /z/	Posteriorização	-	Consistente	
/Chapéu/ [ʃɛˈpɛw]	/Sapéu/ [sɛˈpɛw]	/ʃ/	Substituição por /s/	Posteriorização	Omissão de ataque ramificado (/ʃɛ/)	Consistente	
/Televisão/ [tɪˈtɪvɪˈzɛw]	/Tevisão/ [tɪˈvɪˈzɛw]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tɪ/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Telefone/ [tɪˈfɔ̃n]	/Tefone/ [tɪˈfɔ̃n]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tɪ/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Colchão/ [koˈʃɛw]	/Cochão/ [koˈʃɛw]	/k/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/koˈ/)	Consistente	
/Balde/ [ˈbald]	/Bade/ [ˈbad]	/d/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/baˈ/)	Consistente	

/Polvo/ [ˈpɔlvu]	/Povo/ [ˈpovu]	/t/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/pɔ t /)	Consistente	
/Almofada/ [aɫmuˈfade]	/Mofada/ [muˈfade]	/t/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de sílabas no início da palavra (/a t /)	Inconsistente	
/Vassoura/ [veˈsɔrɐ]	/Vassola/ [veˈsoɫɐ]	/r/	Substituição por /t/	-	-	Inconsistente	
/Nariz/ [neˈriʃ]	/Naiz/ [neˈiʃ]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque (/riʃ/)	Inconsistente	
/Garfo/ [ˈgarfu]	/Gafo/ [ˈgafu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gar/)	Consistente	
/Formiga/ [furˈmige]	/Fomiga/ [fuˈmige]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/fur/)	Consistente	
/Dragão/ [dreˈgẽw]	/Dagão/ [deˈgẽw]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (dre/)	Consistente	
/Tigre/ [ˈtigr]	/Tige/ [ˈtig]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (gre/)	Consistente	
/Zebra/ [ˈzebrɐ]	/Zeba/ [ˈzebe]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (bre/)	Consistente	
/Três/ [ˈtrɛʃ]	/Tês/ [ˈtɛʃ]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/trɛʃ/)	Consistente	
/Quatro/ [ˈkwatru]	/Quato/ [ˈkwatu]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (tru/)	Consistente	

Imitação: 18 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Fidorífico/ [fidu'rifiku]	/fr/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fr/)	Consistente	
		/g/	Substituição por /d/	Anteriorização	-	Inconsistente	
/Árvore/ ['arvur]	/Arve/ ['arv]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/r/) Omissão de núcleo (/vu/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Televisão/ [ti'ivi'zêw]	/Tevisão/ [tivi'zêw]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/ti/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Elevador/ [i'live'dor]	/Levador/ [live'dor]	/e/	Omissão	-	Omissão da sílaba no início da palavra (/i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Elefante/ [i'fê't]	/Lefante/ [fê't]	/e/	Omissão	-	Omissão da sílaba no início da palavra (/i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em

							que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Cadeira/ [ke'dejre]	/Cadeia/ [ke'deje]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/re/)	Inconsistente	
/Carteira/ [ker'tejre]	/Cateia/ [ke'teje]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/re/)	Inconsistente	
			Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/ker/)	Consistente	
/logurte/ [iɔ'gurt]	/logute/ [iɔ'gut]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gur/)	Consistente	
/Perna/ ['pɛrne]	/Pena/ ['pɛne]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/per/)	Consistente	
/Armário/ [er'mariu]	/Amario/ [e'mariu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/ar/)	Consistente	
/Unicórnio/ [uni'kɔrniu]	/cónio/ ['kɔniu]	/n/	Omissão	Sincope	Omissão da sílaba no início da palavra (/u/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
		/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão da sílaba medial (/ni/)	Inconsistente	
			Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɔr/)	Consistente	
/Cereais/ [se'ria]	/Ceais/ [se'ai]	/r/	Omissão	-	Omissão de ataque (/ri/)	Inconsistente	
/Zebra/ ['zebre]	/Zeba/ ['zebe]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/bre/)	Consistente	

/Princesa/ [pɾĩ'seze]	/Pincesa/ [pĩ'seze]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/pɾĩ/)	Consistente	
/Toalha/ [tua'ʎe]	/Toaia/ [tua'je]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎe/)	Consistente	
/Ovelha/ [ɔ'vɛʎe]	/Ovela/ [ɔ'vɛʎe]	/ʎ/	Substituição por /l/	Posteriorização	Omissão de ataque ramificado (/ʎe/)	Consistente	
/Queijo/ ['kejʒu]	/Quejo/ ['kiʒu]	/ej/	Substituição por /i/	-	-	Inconsistente	
/Circo/ ['sirku]	/Círculo/ ['sirkulu]	/ʎ/	Omissão	-	Adição de uma sílabas (/ʎu/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice G – Análise dos testes – criança D: [3;0-3;6]
Nomeação: 9 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Almofada/ [aɫmu'fade]	/Afada/ [a'fade]	/t/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/aɫ/)	Consistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
		/mu/	Omissão	Sincope	Omissão da sílaba medial (/mu/)	Inconsistente	
/Colchão/ [koɫ'fɛw]	/Cochão/ [ko'fɛw]	/t/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/koɫ/)	Consistente	
/Balde/ ['baɫd]	/Baude/ ['bawd]	/t/	Substituição por /w/	Semivocalização da líquida	Omissão de coda (/baɫ/)	Consistente	
/Polvo/ ['poɫvu]	/Povo/ ['povu]	/t/	Omissão	Sincope	Omissão de coda (/poɫ/)	Consistente	
/Garfo/ ['garfu]	/Gafo/ ['gafu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gar/)	Consistente	
/Formiga/ [fur'mige]	/Fomiga/ [fu'mige]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/fur/)	Consistente	
/Três/ ['tre]	/Terês/ ['tere]	/r/	Adição de /e/	Epêntese	Adição de uma sílaba (/te/)	Inconsistente	
/Quatro/ ['kwatru]	/Quato/ ['kwatu]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tru/)	Consistente	
/Tigre/ ['tigr]	/Tige/ ['tig]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/gre/)	Consistente	

Imitação: 11 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Figoíco/ [figu'iku]	/fr/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fr/)	Consistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas – Coalescência.
		/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque (/ri/)	Inconsistente	
		/fi/	Omissão	Sincope	Omissão da sílaba medial (/fi/)	Inconsistente	
/Árvore/ ['arvur]	/Arvre/ ['arvr]	/u/	Omissão	-	Omissão de núcleo (/vu/)	Inconsistente	
/Cadeira/ [ke'dejre]	/Cadeila/ [ke'dejte]	/r/	Substituição por /ʎ/	-	-	Inconsistente	
/Carteira/ [ker'tejre]	/Carteia/ [ker'tejje]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/re/)	Inconsistente	
/logurte/ [io'gurt]	/logute/ [io'gut]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gur/)	Consistente	
/Perna/ ['perne]	/Pena/ ['pene]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/per/)	Consistente	
/Armário/ [er'mariu]	Amaio e'maiu	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico e Omissão da consoante final	Omissão de coda (/ar/) Omissão de ataque (/ri/)	Consistente	
/Unicórnio/ [uni'kɔrniu]	/Unicónio/ [uni'kɔniu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɔr/)	Consistente	
/Toalha/ [tua'ʎe]	/Toaia/ [tua'je]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎe/)	Consistente	

/Ovelha/ [ɔ'vɛɫɐ]	/Ovela/ [ɔ'vɛɫɐ]	/ʌ/	Substituição por /ʌ/	Posteriorização	Omissão de ataque ramificado (/ʌe/)	Consistente	
/Circo/ ['sirkʊ]	/Círculo/ ['sirkʉɫʉ]	/ʌ/	Omissão	-	Adição de uma sílabas (/ʌu/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice H – Análise dos testes – criança E: [3;0-3;6]
Nomeação: 16 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Queijo/ [ˈkɛjʒu]	/Teijo/ [ˈtɛjʒu]	/k/	Substituição por /t/	Posteriorização	-	Inconsistente	
/Almofada/ [aˈmuˈfada]	/Amofada/ [aˈmuˈfada]	/ʎ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/aʎ/)	Consistente	
/Televisão/ [tɪˈtʃiˈvɪzɐw]	/Tevisão/ [tɪˈtʃiˈzɐw]	/ʎ/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tʃi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Colchão/ [koˈʎɐw]	/Cochão/ [koˈʎɐw]	/ʎ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/koʎ/)	Consistente	
/Telefone/ [tɪˈfɔn]	/Tefone/ [tɪˈfɔn]	/ʎ/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tʃi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Balde/ [ˈbaɫd]	/Baude/ [ˈbaud]	/ʎ/	Substituição por /w/	Semivocalização da líquida	Omissão de coda (/baʎ/)	Consistente	
/Vassoura/ [veˈsɔrɐ]	/Vassoula/ [veˈsɔlɐ]	/r/	Substituição por /l/	-	-	Inconsistente	
/Nariz / [neˈrɪʃ]	/Naiz/ [neˈiʃ]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque (/rɪʃ/)	Inconsistente	

/Garfo/ [ˈgarfu]	/Gafo/ [ˈgafu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gar/)	Consistente	
/Formiga/ [furˈmige]	/Fomiga/ [fuˈmige]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/fur/)	Consistente	
/Três/ [ˈtreʃ]	/Tês/ [ˈteʃ]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/treʃ/)	Consistente	
/Quatro/ [ˈkwatru]	/Quato/ [ˈkwatu]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tru/)	Consistente	
/Estrela/ [iʃˈtrele]	/Estela/ [iʃˈtele]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tre/)	Consistente	
/Dragão/ [dreˈgẽw]	/Dagão/ [deˈgẽw]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/dre/)	Consistente	
/Tigre/ [ˈtigr]	/Tige/ [ˈtig]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/gre/)	Consistente	
/Zebra/ [ˈzebre]	/Zeba/ [ˈzebe]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/bre/)	Consistente	

Imitação: 21 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Fidorico/ [fidu'riku]	/fr/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fr/)	Consistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
		/g/	Substituição por /d/	Anteriorização	-	Inconsistente	
		/f/	Omissão	-	Omissão de sílaba medial (/fi/)	Inconsistente	
/Árvore/ ['arvur]	/Arve/ ['arv]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/r/) Omissão de núcleo (/vu/)	Inconsistente	
/Televisão/ [titivi'zēw]	/Tevisão/ [tivi'zēw]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/ti/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Elevador/ [iive'dor]	/Levador/ [iive'dor]	/e/	Omissão	-	Omissão da sílaba no início da palavra (/i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.

/Elefante/ [i'i'fēt]	/Lefante/ [i'i'fēt]	/e/	Omissão	-	Omissão da sílaba no início da palavra (/i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Cadeira/ [kə'deje]	/Cadeia/ [kə'deje]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/re/)	Inconsistente	
/Carteira/ [kə'teje]	/Cateia/ [kə'teje]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/re/)	Inconsistente	
			Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kə <i>r</i> /)	Consistente	
/logurte/ [iɔ'gurt]	/logute/ [iɔ'gut]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gu <i>r</i> /)	Consistente	
/Perna/ [pɛrne]	/Pena/ [pɛne]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/pe <i>r</i> /)	Consistente	
/Armário/ [er'mariu]	/Amaio/ [e'maiu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/ar/)	Consistente	
			Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/ri/)	Inconsistente	
/Unicórnio/ [uni'kɔrniu]	/Unicónio/ [uni'kɔniu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɔ <i>r</i> /)	Consistente	
/Cereais/ [se'ria]	/Ceais/ [se'ai]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque (/ri/)	Consistente	
/Zebra/ [zebre]	/Zeba/ [zebe]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/bre/)	Consistente	
/Chuveiro/ [ju'vejru]	/Chuveilo/ [ju'vejlu]	/r/	Substituição por /ʎ/	-	-	Inconsistente	

/Princesa/ [pɾĩ'sezɐ]	/Pinjeja/ [pĩ'ʒɛʒɐ]	/z/	Substituição por /ʒ/	Posteriorização	-	Inconsistente	
		/s/	Substituição por /ʒ/	Palatalização	-	Inconsistente	
		/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/pɾĩ/)	Consistente	
/Toalha/ [tua'la]	/Toala/ [tua'la]	/ʎ/	Substituição por /ʎ/	Posteriorização	Omissão de ataque ramificado (/ʎa/)	Consistente	
/Ovelha/ [ɔ'veʎa]	/Ovela/ [ɔ'veʎa]	/ʎ/	Substituição por /ʎ/	Posteriorização	Omissão de ataque ramificado (/ʎa/)	Consistente	
/Flor/ ['flɔɾ]	/Fetor/ ['fetɔɾ]	/e/	Adição de /e/	Epêntese	Adição de uma sílaba (/fe/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice I – Análise dos testes – criança F: [4;0-4;6]
Nomeação: 3 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Televisão/ [tʰiʋi'zɛw]	/Tevisão/ [tʰiʋi'zɛw]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tʰ/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Telefone/ [tʰi'fɔn]	/Tefone/ [tʰi'fɔn]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tʰ/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Dragão/ [dre'gɛw]	/Dagão/ [de'gɛw]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/dre/)	Inconsistente	

Imitação: 6 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Figorífico/ [figu'rifiku]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fr/)	Inconsistente	

/Princesa/ [pɾĩ'seze]	/Pincesa/ [pĩ'seze]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/pɾĩ/)	Inconsistente	
/logurte/ [lɔ'gurt]	/lorgurte/ [lɔr'gurt]	/r/	Adição de /r/	Epêntese	Adição de coda (/ior/)	Inconsistente	
/Carteira/ [kɛr'tejɾe]	/Cateira/ [kɛ'tejɾe]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kɛr/)	Inconsistente	
/Elevador/ [i#ive'dor]	/Eledor/ [i#i'dor]	/v/	Omissão	-	Omissão de sílabas medial (/ve/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Circo/ ['sirkʉ]	/Círculo/ ['sirkʉtu]	/ʉ/	Omissão	-	Adição de uma sílabas (/ʉu/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice J – Análise dos testes – criança G: [4;0-4;6]
Nomeação: 12 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Jipe/ [ˈʒip]	/Zipe/ [ˈzip]	/ʒ/	Substituição por /z/	Posteriorização	-	Consistente	
/Janela/ [ʒeˈnɛlɐ]	/Zanela/ [zeˈnɛlɐ]	/ʒ/	Substituição por /z/	Posteriorização	-	Consistente	
/Chapéu/ [ʃeˈpɛw]	/Sapéu/ [seˈpɛw]	/ʃ/	Substituição por /s/	Posteriorização	Omissão de ataque ramificado (/ʃe/)	Inconsistente	
/Televisão/ [tɪˈtʃiˈzɛw]	/Tevisão/ [tɪˈtʃiˈzɛw]	/tʃ/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tʃi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Telefone/ [tɪˈlɪˈfɔn]	/Tefone/ [tɪˈfɔn]	/tʃ/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/tʃi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Colchão/ [koˈʃɛw]	/Cochão/ [koˈʃɛw]	/tʃ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/koʃ/)	Inconsistente	
/Balde/ [ˈbaɫd]	/Bade/ [ˈbaɫd]	/tʃ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/baɫ/)	Inconsistente	

Almofada aʔmu'fade	Afada a'fade	/ʔ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/aʔ/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
		/m/	Omissão	Sincope	Omissão de sílabas medial (/mu/)	Inconsistente	
Garfo 'garfu	Gafo 'gafu	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/gar/)	Inconsistente	
Dragão dre'gẽw	Dagão de'gẽw	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/dre/)	Inconsistente	
Três 'trej	Tês 'tej	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/trej/)	Inconsistente	
Estrela iʃ'trele	Estela iʃ'tele	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/tre/)	Inconsistente	

Imitação: 16 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Figofico/ [figu'fiku]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fr/)	Consistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
			Omissão	-	Omissão de sílabas medial (/ri/)	Inconsistente	

/Televisão/ [ti'tivi'zêw]	/Tevisão/ [tivi'zêw]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/t/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Flor/ ['flor]	/For/ ['for]	/f/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque ramificado (/flor/)	Consistente	
/Galinha/ [ge'tiɲe]	/Gainha/ [ge'iɲe]	/g/	Omissão	Sincope	Omissão de ataque (/g/)	Inconsistente	
/Elevador/ [i'live'dor]	/Levador/ [live'dor]	/e/	Omissão	-	Omissão da sílaba no início da palavra (/i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Cadeira/ [ke'dejre]	/Cadeia/ [ke'deje]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/re/)	Inconsistente	
/Carteira/ [ker'tejre]	/Cateira/ [ke'tejre]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/ker/)	Consistente	
/Armário/ [er'mariu]	/Amario/ [e'mariu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/ar/)	Consistente	
/Unicórnio/ [uni'kõrniu]	/Niciónio/ [ni'kõniu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/kõr/)	Consistente	
		/u/	Omissão	-	Omissão de sílaba inicial (/u/)	Inconsistente	

/Cereais/ [se'ria]	/Ceais/ [se'ai]	/r/	Omissão	-	Omissão de ataque (/ri/)	Inconsistente	
/Girafa/ [ʒi'rafe]	/Zirafa/ [zi'rafe]	/ʒ/	Substituição por /z/	Posteriorização	-	Consistente	
/Toalha/ [tua'ʎe]	/Toaia/ [tua'je]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎe/)	Consistente	
/Ovelha/ [ɔ'veʎe]	/Oveia/ [ɔ'veje]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎe/)	Consistente	
/Chocolate/ [ʃuku'ʎat]	/Socolate/ [suku'ʎat]	/ʃ/	Substituição por /s/	Posteriorização	Omissão de ataque ramificado (/ʃu/)	Consistente	
/Árvore/ ['arvur]	/Arve/ ['arv]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/r/) Omissão de núcleo (/vu/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Óculos/ ['ɔkuʎu]	/Ócus/ ['ɔku]	/ʎ/	Omissão	-	Omissão de ataque (/ʎu/) Omissão de núcleo (/ʎu/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice K – Análise dos testes – criança H: [4;0-4;6]

Nomeação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Formiga/ [fur'mige]	/Fromiga/ [fru'mige]	/r/	-	Metátese Transsilábico	Adição de ataque ramificado (/fru/)	Inconsistente	

Imitação: 2 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Toalha/ [tua'ʎe]	/Toalhia/ [tua'ʎje]	/j/	Adição de /j/	Epêntese	-	Inconsistente	
/Unicórnio/ [uni'kɔrniu]	/Ernicórnio/ [ɛrni'kɔrniu]	/u/	Substituição por /e/	-	-	Inconsistente	
		/r/	Adição de /r/	Epêntese	Adição de coda (/ɛr/)		

Apêndice L – Análise dos testes – criança I: [4;0-4;6]

Nomeação: 3 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Televisão/ [ti'tivi'zẽw]	/Tevisão/ [ti'vi'zẽw]	/4/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/4i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Telefone/ [ti'fõn]	/Tefone/ [ti'fõn]	/4/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/4i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Dragão/ [dre'gẽw]	/Dagão/ [de'gẽw]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/dre/)	Inconsistente	

Imitação: 0 em 30

Apêndice M – Análise dos testes – criança J: [4;0-4;6]

Nomeação: 2 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Televisão/ [ti'tivi'zêw]	/Tevisão/ [tivi'zêw]	/4/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/4i/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Balde/ ['baɪd]	/Baude/ ['baud]	/4/	Substituição por /u/	Semivocalização da líquida	Omissão de coda (/baɪ/)	Inconsistente	

Imitação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Figorífico/ [figu'rifiku]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fr/)	Inconsistente	

Apêndice N – Análise dos testes – criança K: [5;0-5;6]
Nomeação: 7 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Sapato/ [se'patu]	/Tapato/ [te'patu]	/s/	Substituição por /t/	Oclusão	-	Inconsistente	
/Telefone/ [ti'fɔn]	/Tefone/ [ti'fɔn]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/t/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Televisão/ [ti'ivi'zɛw]	/Tevisão/ [ti'ivi'zɛw]	/t/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/t/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Almofada/ [a'ɫmu'fade]	/Amofada/ [a'ɫmu'fade]	/t/	Omissão	Sincope	Omissão de coda (/a'ɫ/)	Inconsistente	
/Balde/ [ba'ɫd]	/Baude/ [ba'ɫd]	/t/	Substituição por /w/	Semivocalização da líquida	Omissão de coda (/ba'ɫ/)	Inconsistente	
/Três/ [tɾɛ]	/Terês/ [tɾɛ]	/e/	Adição de /e/	Epêntese	Adição de uma sílaba (/te/) Omissão de ataque ramificado (/tɾɛ/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas -

							Coalescência.
/Dragão/ [dre'gẽw]	/Dargão/ [der'gẽw]	/r/	-	Metátese Transsilábico	Omissão de ataque ramificado (/dre/) Adição de coda (/der/)	Inconsistente	

Imitação: 6 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Unicórnio/ [uni'kõrniu]	/Niconio/ [ni'kõniu]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de sílabas no início da palavra (/u/) Omissão de coda (/kõr/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que reduziu o número de sílabas - Coalescência.
/Toalha/ [tua'ʎe]	/Toaia/ [tua'je]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎe/)	Inconsistente	
/Ovelha/ [ɔ'veʎe]	/Oveia/ [ɔ'veje]	/ʎ/	Substituição por /j/	Semivocalização da líquida	Omissão de ataque ramificado (/ʎe/)	Inconsistente	

/Flor/ [ˈfɫor]	/Felor/ [ˈfeɫor]	/e/	Adição de /e/	Epêntese	Omissão de ataque ramificado (/fɫor/) Adição de uma sílaba (/fe/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.
/Árvore/ [ˈarvur]	/Arve/ [ˈarv]	/r/	Omissão	Omissão da consoante final	Omissão de ataque (/r/) Omissão de núcleo (/vu/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que reduziu o número de sílabas - Coalescência.
/Frigorífico/ [friguˈrifiku]	/Figoríco/ [figuˈriku]	/fr/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fri/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que reduziu o número de sílabas - Coalescência.
		/f/	Omissão	Sincope	Omissão de sílaba medial (/fi/)		

Apêndice O – Análise dos testes – criança L: [5;0-5;6]

Nomeação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Colchão/ [koʔ'jẽw]	/Colochão/ [koʔo'jẽw]	/o/	Adição de /o/	Epêntese	Adição de uma sílaba (/ʔo/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas – Coalescência.

Imitação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Figorífico/ [figu'rifiku]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fri/)	Inconsistente	

Apêndice P – Análise dos testes – criança M: [5;0-5;6]

Nomeação: 2 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Televisão/ [ti'tivi'zêw]	/Tevisão/ [t'ivi'zêw]	//	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/ti/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência .
/Dragão/ [dre'gêw]	/Dagrão/ [de'grêw]	/t/	-	Metatése Transsilábico	Omissão de ataque ramificado (/dre/) Adição de ataque ramificado (/grêw/)	Inconsistente	

Imitação: 0 em 30

Apêndice Q – Análise dos testes – criança N: [5;0-5;6]
Nomeação: 3 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Colchão/ [koʃ'jẽw]	/Cochão/ [ko'jẽw]	/ʃ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/koʃ/)	Inconsistente	
/Telefone/ [tili'fõn]	/Tefone/ [ti'fõn]	/ʃ/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/ʃi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.
/Televisão/ [tilivi'zẽw]	/Tevisão/ [tivi'zẽw]	/ʃ/	Omissão	Omissão da sílaba átona	Omissão da sílaba medial (/ʃi/)	Inconsistente	Processo de redução da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que diminuiu o número de sílabas - Coalescência.

Imitação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Figorífico/ [figu'rifiku]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fri/)	Inconsistente	

Apêndice R – Análise dos testes – criança O: [5;0-5;6]

Nomeação: 3 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Zebra/ [‘zebre]	/Zebara/ [‘zebere]	/e/	Adição de /e/	Epêntese	Adição de uma sílaba (/be/) Omissão de ataque ramificado (/bre/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.
/Dragão/ [dre’gẽw]	/Dagão/ [de’gẽw]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/dre/)	Inconsistente	
/Formiga/ [fur’mige]	/Fomiga/ [fu’mige]	/r/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/fur/)	Inconsistente	

Imitação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Zebra/ [‘zebre]	/Zebara/ [‘zebere]	/e/	Adição de /e/	Epêntese	Adição de uma sílaba (/be/) Omissão de ataque ramificado (/bre/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice S – Análise dos testes – criança P: [5;0-5;6]

Nomeação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Balde/ [ˈbaɫd]	/Bau <u>de</u> / [ˈbaud]	/t/	Substituição por /w/	Semivocalização da líquida	Omissão de coda (/ba <u>t</u> /)	Inconsistente	

Imitação: 0 em 30

Apêndice T – Análise dos testes – criança Q: [5;0-5;6]

Nomeação: 0 em 30

Imitação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Flor/ ['flor]	/Felor/ ['felor]	/e/	Adição de /e/	Epêntese	Omissão de ataque ramificado (/flor/) Adição de uma sílaba (/fe/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice U – Análise dos testes – criança R: [5;0-5;6]

Nomeação: 0 em 30

Imitação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Frigorífico/ [frigu'rifiku]	/Figorífico/ [figu'rifiku]	/r/	Omissão	Redução do grupo consonântico	Omissão de ataque ramificado (/fri/)	Inconsistente	

Apêndice V – Análise dos testes – criança S: [5;0-5;6]
Nomeação: 3 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Colchão/ [koʔ'fjẽw]	/Cochão/ [koʔ'fjẽw]	/ʔ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/koʔ/)	Inconsistente	
/Polvo/ [ˈpoʔvu]	/Povo/ [ˈpovu]	/ʔ/	Omissão	Redução do encontro consonântico	Omissão de coda (/poʔ/)	Inconsistente	
/Balde/ [ˈbaʔd]	/Bau-de/ [ˈbaud]	/ʔ/	Substituição por /w/	Semivocalização da líquida	Omissão de coda (/baʔ/)	Inconsistente	

Imitação: 1 em 30

Palavra-alvo	Produção da fala	Alterações silábicas	Processo fonético	Processo fonológico	Processo silábico	Consistência	Observações
/Zebra/ [ˈzebre]	/Zebara/ [ˈzebere]	/e/	Adição de /e/	Epêntese	Omissão de ataque ramificado (/bre/) Adição de uma sílaba (/be/)	Inconsistente	Processo de aumento da estrutura da palavra - alterou a estrutura da palavra no sentido em que aumentou o número de sílabas - Coalescência.

Apêndice X – Análise dos testes – criança T: [5;0-5;6]

Nomeação: 0 em 30

Imitação: 0 em 30

Apêndice Y – Estágio PES I: creche

O estágio em creche foi realizado numa IPSS em carcavelos, numa sala de dois anos de idade. A sala das Papoilas era constituída por 18 crianças, sendo 9 rapazes e 9 raparigas. Era um grupo homogéneo, uma vez que todos nasceram entre janeiro e setembro de 2015. Destas 18 crianças, 15 já frequentavam a instituição e 3 entraram este ano letivo. O grupo revelava uma relação muito forte com a educadora e com a auxiliar, pois a educadora já os acompanhava desde da sala de 1 ano e a auxiliar acompanhava metade do grupo desde do berçário.

Foi desenvolvido um projeto que surgiu dos interesses do grupo, sobre a lua. Este foi desenvolvido com base no livro “a que sabe a lua?”, pois era uma história que as crianças conheciam bastante bem e mostravam muito entusiasmo quando ouviam. Realizaram-se atividades que englobassem todos os domínios de aprendizagem, promovendo sempre as atividades a pares e lúdicas.

Como arranque do projeto as crianças observaram a lua através de imagens do Google Earth, projetadas no teto. E, só depois de terem tido este primeiro contacto com as imagens reais é que a história foi lançada. Após o lançamento da história foram desenvolvidas tarefas que partiam dos interesses das crianças, perguntava-lhes como é que poderíamos fazer determinada atividade e, depois de uma partilha de ideias entre todos, eram decididos os procedimentos da tarefa em questão.

Conclui-se que, todas as atividades foram realizadas com sucesso, o grupo esteve sempre envolvido. Em momento nenhum senti o grupo desinteressado por alguma atividade, tendo sido este um ponto positivo, uma vez que consegui manter o grupo de crianças interessado pelas propostas de atividades apresentadas e discutidas/acordadas em grande grupo. Todas as atividades desenvolvidas foram discutidas em grande grupo, tendo sido também um ponto forte na intervenção, uma vez que considero que quando uma criança dá a sua opinião sobre a atividade que quer desenvolver, a sua atenção e interesse está bastante mais elevada do que uma atividade imposta apenas por mim, originando assim bons resultados, atingindo os objetivos pretendidos.

Apêndice Z – Estágio PES II: pré-escolar


O estágio em pré-escolar foi realizado numa instituição particular em cascais, com um grupo com 3 anos de idade. A sala dos 3 anos A era constituída por 18 crianças, das quais 10 são raparigas e 8 são rapazes. A maioria destas crianças já frequenta a instituição desde da sala dos 2 anos, havendo, porém, três crianças que entraram apenas em setembro e, por isso, têm vindo a realizar uma adaptação progressiva, estando cada vez mais integradas no grupo. A educadora acompanha o grupo desde da sala dos dois anos.

Durante a primeira semana de observação, as educadoras das duas salas de 3 anos contaram uma história da Rua Sésamo – “A Ana vai morar para a Rua Sésamo”, ao observar as reações das crianças, a maneira entusiasmante que ouviam a história e comentavam o que existia naquele bairro da Rua Sésamo para onde a Ana foi morar, juntando ao facto das crianças mostrarem um grande interesse e entusiasmo quando brincavam com as profissões, surgiu este projeto de intervenção – “As profissões no teu bairro”. A partir desta temática, pretendi que as crianças reconhecessem e identificassem quais as profissões existentes nas zonas das suas casas, por essa mesma razão é que dei o nome de “bairro”, não só por parecer mais familiar como também por querer trabalhar as profissões que são conhecidas pelas crianças, que de alguma forma estão presentes no seu quotidiano, não me fazia sentido trabalhar uma profissão que as crianças nunca tinham visto ou vivenciado.


Foi dado mais enfoque a três profissões, sendo elas o polícia, o bombeiro e o médico. Existem inúmeras características destas profissões que as crianças desconhecem. Era pretendido que as crianças reconhecessem as principais características das profissões em questão, identificando o que cada um faz e qual a sua importância no nosso quotidiano.

Em suma, as atividades que realizei durante o meu estágio e projeto de intervenção têm um balanço muito positivo, sinto que tive sempre em atenção os interesses das crianças, procurei sempre envolvê-las ao máximo em todas as atividades e sinto que grande parte das crianças aprenderam e atingiram todos os objetivos estipulados.

Apêndice AA – Planificação PES I

Escola Superior de Educação Jean Piaget				
 Instituto PIAGET	Aluno Estagiário: Natália Brunetti Marques		Curso: Mestrado em Pré-Escolar	Ano: 2017/2018 Nº: 55165
	Orientador Cooperante: Rita Nobre Soares		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia	
	Instituição Cooperante: CCF – Centro de Cooperação Familiar “O Botãozinho”			
	Data: 09/04/2018		Idade(s): 2-3 anos	
Tema/atividade: Desenho alusivo dos animais			Área de desenvolvimento: Domínio da Expressão Plástica	
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar as principais características dos animais; - Estabelecer ligação entre a sua altura e o animal; - Enriquecimento do vocabulário; - Correspondência da imagem animada para a imagem real. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica as principais características do respetivo animal; - Estabelece ligação entre a sua altura e o animal da régua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sento-me com as crianças no tapete para relembrar as duas atividades anteriores; - Em grande grupo fazemos as ligações entre as alturas das crianças e os animais da régua; - Cada criança escolhe qual o animal que pretende desenhar; - Sento-me com três crianças de cada vez na mesa para fazerem os desenhos, de maneira a dar apoio individual a cada uma. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folha branca; - Lápis de cera; - Lápis de cor; - Imagens dos animais da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo dos comportamentos e das reações durante a atividade; - Feedback das crianças.

Apêndice AB – Planificação de atividade no exterior: PES II

Escola Superior de Educação Jean Piaget				
 Instituto PIAGET	Aluno Estagiário: Natália Brunetti Marques		Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar Ano: 2º Nº: 55165	
	Orientador Cooperante: Rita Pedro		Orientador de Estágio: Ana Lúcia Bahia	
	Instituição Cooperante: Escolinha do Largo			
	Data: Semana de 03/12 a 07/12		Idade(s): 3 anos	
Tema/atividade: Jogo da apanhada – Polícias e Ladrões		Conteúdos: Comunicação Oral e Consciência Linguística; Conhecimento do Mundo Social; Educação Física; Educação Artística – Jogo Dramático.		Áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação.
Intencionalidades Educativas	Aprendizagens (aquisições)	Procedimentos / Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a criança a expressar-se em grande grupo; - Desenvolver o jogo com regras; - Respeitar o próximo; - Promover a capacidade de concentração; - Desenvolver atividades lúdicas promovendo aprendizagens; - Promover o desenvolvimento motor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa as suas opiniões antes, durante e depois do jogo; - Entende e cumpre as regras do jogo; - Respeita os colegas durante o jogo e consegue trabalhar em grande grupo; - Demonstra interesse pela atividade fazendo perguntas e dando opiniões; - Utiliza vocabulário anteriormente aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade será realizada no exterior; - Sento-me no chão com as crianças para lhes explicar o jogo e as suas regras; - O jogo baseia-se em: uma das crianças começa como “polícia” para apanhar as outras, quando consegue apanhar um amigo estes dão a mão e passam a ser dois polícias. Cada vez que uma criança for apanhada dá a mão, formando uma espécie de “cobra”, o objetivo é os “polícias” irem apanhando os “ladrões”, até não restar nenhum “ladrão”; - Eu começo como polícia para dar o exemplo às crianças de como funciona o jogo, num segundo jogo começará uma das crianças como polícia. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora cooperante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo dos comportamentos e das reações das crianças durante a atividade; - Feedback das crianças; - Grelha de observação/avaliação.