TESE DE DOUTORAMENTO

ESTUDO COMPARATIVO DA AQUISIÇÃO DAS FRICATIVAS NAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA

Wanessa Raquel Ferreira Pinheiro

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM LINGÜÍSTICA

APLICADA E TEORIA DA LINGÜÍSTICA

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2015

Tese apresentada à Banca examinadora do Programa de Doutoramento em Lingüística aplicada e Teoria da Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela, como exigência para a obtenção do título de doutor. Neste trabalho analisamos as questões da variabilidade lingüística no decorrer do desenvolvimento de aspectos fônicos das fricativas das línguas portuguesa e espanhola, visando encontrar a diversidade de ambientes, tanto de acordo com as variáveis, como também o ambiente idiomático que influenciam de alguma maneira a aquisição desses fonemas, fazendo um estudo comparativo do desenvolvimento aquisitivo geral nos dois idiomas e também uma análise específica, que será a observação dos fricativos em ambos idiomas.

Orientadoras: Profa. Dra. Milagros Fernández Pérez e Profa. Dra. Mônica Serafim Sobral.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC

TESE DE DOUTORAMENTO

ESTUDO COMPARATIVO DA AQUISIÇÃO DAS FRICATIVAS NAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA

Wanessa Raquel Ferreira Pinheiro

Wanessa Raquel Ferreira Pinheiro (Doutoranda)

Profa. Dra. Milagros Fernández Pérez (Directora)

Mônica Serafim Sobral

Profa. Dra. Mônica Serafim Sobral (Co-Directora)

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E TEORIA DA LINGÜÍSTICA/UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2015

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como directora da Tese de Doutoramento de Dna. Wanessa Raquel Ferreira Piñeiro, co título 'Aquisição das fricativas nas linguas portuguesa e espanhola', fago constar que o traballo que se acompaña é a versión da Tese para presentar e defender. O que tamén declara a co-directora, profesora Mônica Serafim Sobral.

Santiago, 1 de setembro de 2015

Milagros Fernández Pérez

Mônica Serafim Sobral

Mônica Serafim Sobral

WANESSA RAQUEL FERREIRA PINHEIRO

ESTUDO COMPARATIVO DA AQUISIÇÃO DAS FRICATIVAS NAS LÍNGUAS PORTUGUESA E ESPANHOLA.

Esta tese foi submetida ao Programa de Doutoramento em Lingüística aplicada e Teoria da Lingüística, do Departamento de Literatura Española, Teoria da Literatura e Linguística Geral, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Doutor em Lingüística, outorgado pela Universidade de Santiago de Compostela.

_____

Wanessa Raquel Ferreira Pinheiro

_____

Profa. Dra. Milagros Fernández Pérez

_____

Profa. Dra. Mônica Serafim Sobral.

Tese defendida e aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

_____

_____

_____

_____

_____

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus que me ajudou no planejamento e conclusão desse trabalho, por ser a bússola de todos os meus dias e a Virgem Maria por ser minha intercessora fiel.

A meus pais, Gilberto Gonçalves Pinheiro e Maria José Ferreira Pinheiro, que desde sempre acreditaram que os meus sonhos poderiam ser realizados, através de muito amor, trabalho, perseverança e fé.

A minha tia Socorro de Aquino que é minha segunda mãe e torce a cada dia para que meus passos, mesmo pesados sejam grandes e confiantes na graça de Deus.

As minhas orientadoras: Milagros Fernández Pérez, pela ajuda, paciência, inteligência e intervenção nas horas que mais precisei do seu nobre saber; e Mônica Serafim Sobral, que desde o começo me presenteou com tantas formas de carinho, compreensão, força, coragem e confiança no meu trabalho. Não poderia ter escolhido dentre tantas pessoas para me guiar, estas orientadoras que me serviram com tanto cuidado, honrando mais ainda essa profissão tão árdua elegida por nós!

A todas as pessoas que me auxiliaram de forma direta ou indireta para a realização desse estudo.

“É graça divina começar bem. Graça maior persistir na caminhada certa. Mas graça das graças é não desistir nunca”.

Dom Hélder Câmara

ABSTRACT

In this paper we research the issues of variability of the linguistic environment in the development of phonic aspects of fricatives of the Portuguese and Spanish, in order to prove the diversity of environments, both according to the variables, as well as the idiomatic environment that influence the acquisition of these phonemes, comparing acquisitive development of the languages concerned. Our theoretical basis is focused on research Ingram (1976; 1975) and Jakobson (1941.1984), of language acquisition area, the types of processes based on Stampe (1979), Lima (2003), Cagliari (1981) and Mattoso (1988); the analysis of the phonological system of Portuguese and Spanish and their fricative phonemes with Mattoso (1970), Cristófaro-Silva (2002), Bonilha and Matzenauer (2003), Cagliari (2007), Matzenauer-Hernandorena (1994), Alarcos (1965) Martínez Celdrán (1989), Quilis (1999), Diez-Itza (1995). The methodology consisted of the collection of CHILDES corpus data of children under one year old of Portuguese and Spanish children a year, two years and five years old. We also use a body specially created for research, with Brazilian children aged two and five years old in the city of Fortaleza, Ceará.

The data showed us that there is so much similarity between the Portuguese and Spanish languages at the phonological, morphological as exists in the area. The fricative with higher productivity between the two languages were quite different. In the Portuguese stood out labiodental / f / and / v /; already in Spanish only highlight was the alveolar deaf / s /. As for fricative that Brazilian children had more difficulty we had the alveolopalatares pairs / ʃ / and / ʒ /; Spanish children had difficulty with labiodental / f /, fricativo this that in the earlier time, was the most prominent in the acquisition of Brazilian children.

Continuing to stress differences, although both languages produce some acquisition procedures in the same way, the phonemes that will replace the fricative, have nothing in common with regard to the language comparability. Unlike other factor is related to the age of acquisition. In Spanish, the children of five years acquired the fricative more easily, while in Portuguese, some children continued to have difficulties with some fricative, even at five years old.

In this way, we emphasize the incompatibility of results, showing a wide range of purchasing development between Portuguese and Spanish, even among children of the same language, confirming the Ingram's theory (1975) on the phonological development of children, with influences of linguistic environment and social, leading to individual variability that will be the main factor of phonological development of language acquisition.

Keywords: language acquisition ; Portuguese language; Spanish language; pronunciation ; fricative phonemes .

RESUMO

Neste traballo buscamos as cuestións da variabilidade do ambiente lingüístico no desenvolvemento de aspectos fónicos das fricativas das linguas portuguesa e española, de cara comprobar a diversidade de ambientes, tanto de acordo coas variables, como tamén o ambiente idiomático que inflúen na adquisición destes fonemas, comparando o desenvolvemento adquisitivo das linguas en cuestión. Noso embasamento teórico está centrado nas enquisas de Ingram (1976; 1975) e Jakobson (1941,1984), da área de adquisición da linguaxe, dos tipos de procesos baseados en Stampe (1979), Lima (2003), Cagliari (1981) e Mattoso Cámara (1988); da análise dos sistemas fonolóxicos do portugués e español e os seus fonemas fricativos con Mattoso Cámara (1970), Cristófaro-Silva (2002), Bonilha e Matzenauer (2003), Cagliari (2007), Matzenauer-Hernandorena (1994), Alarcos (1965), Martínez Celdrán (1989) , Quilis (1999), Díez-Itza (1995). A metodoloxía consistiu na recollida de datos do corpus CHILDES de nenos de un ano de idade da lingua portuguesa e nenos españois dun ano, dous anos e cinco anos de idade. Tamén utilizamos un corpus creado especialmente para a investigación, con nenos brasileiros de dous e cinco anos de idade da cidade de Fortaleza-Ceará.

Os datos nos mostraron que non hai tanta proximidade entre as linguas portuguesa e española na parte fonolóxica, como existe na zona morfolóxica. Os fricativos con maior produtividade entre os dous idiomas foron ben diferentes. No portugués destacáronse os labiodentais / f / e / v /; xa no español só destacouse o alveolar xordo / s /. En canto aos fricativos que os nenos brasileiros tiveron maior dificultade, tivemos os pares alveolopalatares / ʃ / e /ʒ /; os nenos españois tiveron a dificultade co labiodental / f /, fricativo ese que, no momento anterior, foi o de maior destaque na adquisición dos nenos brasileiros.

Continuando a resaltar as diferenzas, a pesar de ambas linguas produciren algúns procesos aquisitivos de igual xeito, os fonemas que irán substituír os fricativos, non terán nada en común, no que se refire á comparatibilidade de linguas. Outro factor distinto é referente á idade da adquisición. No español, os nenos de cinco anos de idade adquiriron os fricativos con facilidad, mentres que, no portugués algúns nenos continuaron a presentar dificultades con algúns fricativos, mesmo aos cinco anos de idade.

Dese xeito, resaltamos a incompatibilidade de resultados, mostrando unha diversidade grande do desenvolvemento adquisitivo entre portugués e español, incluso entre os nenos do mesmo idioma, ratificando a teoría de Ingram (1975) sobre o desenvolvemento fonolóxico dos nenos, con influencias do ambiente lingüístico e social, levando a variabilidade individual que será un factor importante de desenvolvemento fonolóxico da linguaxe en adquisición.

Palabras clave: adquisición da linguaxe; lingua portuguesa; lingua española; pronuncia; fonemas fricativos

RESUMEN

En este trabajo se investigan los problemas de la variabilidad del entorno lingüístico en el desarrollo de aspectos fónicos de las fricativas de las lenguas portuguesa y española, con el objetivo de demostrar la diversidad de ambientes, tanto en función de las variables, así como el entorno idiomático que influyen en la adquisición de los fonemas fricativos, comparando el desarrollo adquisitivo de las lenguas en cuestión. Nuestro marco teórico se centra en la investigación de Ingram (1976, 1975) y Jakobson (1941,1984), el área de la adquisición del lenguaje, tipos de procesos basados en Stampe (1979), Lima (2003), Cagliari (1981) y Mattoso Câmara (1988); el análisis de los sistemas fonológicos de los fonemas del portugués y español, y sus fonemas fricativos con Mattoso Câmara (1970), Cristófaro-Silva (2002), Bonilha e Matzenauer (2003), Cagliari (2007), Matzenauer-Hernandorena (1994), Alarcos (1965), Martínez Celdrán (1989), Quilis (1999), Diez-Itza (1995). La metodología recogió datos de CHILDES de niños de un año de edad de la lengua portuguesa y niños españoles de un año, dos años y cinco años de edad. También utilizamos un corpus creado específicamente para esta investigación, con los niños brasileños de dos y cinco años de edad, de la ciudad de Fortaleza-Ceará.

Los datos nos muestran que no hay tanta similitud entre la parte fonológica del portugués y del español, como es en el área morfológica. Los fricativos con mayor productividad entre los dos idiomas fueron bien distintos. En portugués se destacaron las labiodentales / f / y / v /; ya en el español solamente el alveolar sordo / s /. En cuanto a los fricativos que los niños brasileños tuvieron mayor dificultad, tuvimos los alveolopalatares / ʃ / y / ʒ /; los niños españoles tuvieron dificultad con el labiodental / f /, fricativo éste que en momento anterior, fue el más destacado en la adquisición de los niños brasileños.

Continuando a resaltar las diferencias, aunque los dos idiomas produzcan algunos procesos de adquisición de la misma manera, los fonemas, que sustituirán a los fricativos, no tendrán nada en común con respecto a la comparabilidad de los idiomas. Otro factor distintivo está relacionado con la edad de adquisición. En español, los niños de cinco años de edad adquirieron fricativos con facilidad, mientras que en portugués algunos niños seguieron con dificultades con algunos fricativos, incluso a los cinco años de edad.

De este modo, resaltamos la incompatibilidad de resultados, mostrando una gran diversidad del desarrollo entre el portugués y el español, incluso entre los niños del mismo idioma, lo que confirma la teoría de Ingram (1975) sobre el desarrollo fonológico de los niños, mostrando que sufren influjos del entorno lingüístico y social, lo que lleva a la variabilidad individual, que será un factor importante en el desarrollo del lenguaje fonológico en adquisición.

Palabras clave: la adquisición del lenguaje; lengua portuguesa; lengua española; pronunciación; fonemas fricativos

Índice

INTRODUÇÃO **13**

1. FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA O ESTUDO DA AQUISIÇÃO: DO PLANO GERAL AO ESPECÍFICO **15**

1.1 Os estágios do desenvolvimento da aquisição da linguagem e seus processos fonológicos /estratégias de reparo 18

1.2 Os enfoques aquisitivos 29

1.2.1 Fonologia de Uso 30

1.2.1.1 Teoria de exemplares 33

1.2.2 Fonologia Autossegmental 37

1.2.2.1 Fonologia Autossegmental Métrica 39

1.2.3 Geometria de Traços 40

1.2.4 Teoria da Otimidade 41

1.2.5 Teoria da Correspondência 45

1.2.6 Fonologia Articulatória 46

1.3 Um apanhado sobre a Lingüística de corpus 49

1.4 Fricativos: uma comparação tipológica nas línguas portuguesa e espanhola 65

1.5 A teoria da diversidade de Ingram 79

1.6 Sistema fonológico do português do Brasil 80

1.7 As fricativas do Português 85

1.8 O sistema fonológico do Espanhol 88

1.9 As fricativas do Espanhol 94

2. METODOLOGIA **97**

3. ANÁLISE DE DADOS **100**

3.1. Análise geral dos fricativos nas línguas portuguesa e espanhola 100

3.1.1. Processos gerais com crianças de 1 ano de idade - Português 100

3.1.1.1 Processos gerais com crianças de 1 ano de idade - Espanhol 102

3.1.2. Processos gerais com crianças de 2 anos de idade (Português) 104

3.1.2.1.Processos gerais com crianças de 2 anos de idade – Espanhol 106

3.1.3. Processos gerais com crianças de 5 anos de idade - Português 109

3.1.3.1. Processos gerais com crianças de 5 anos de idade - Espanhol 111

3.1.4. Omissões dos fonemas fricativos em Português 111

3.1.5. Omissões dos fonemas fricativos em Espanhol 117

3.1.6. Fatores favoráveis à aquisição 122
3.1.6.1. Tonicidade 122
3.1.6.2. Número de sílabas na aquisição dos fricativos em português. 125
3.1.6.3. Posição do fonema fricativo na sílaba 126
3.1.6.4. Contextos precedentes e seguintes na aquisição dos fricativos do português e espanhol..... 130
3.2. Análise específica dos fonemas fricativos nas línguas portuguesa e espanhola..... 133
3.2.1 Processo aquisitivo dos fonemas fricativos da língua portuguesa 133
3.2.1.2 Fonema fricativo labiodental surdo [f] 134
3.2.1.3 Fonema fricativo labiodental sonoro [v]..... 139
3.2.1.4 Fonema fricativo alveolar surdo [s]..... 146
3.2.1.5 Fonema fricativo alveolar sonoro [z]..... 155
3.2.1.6 Fonema fricativo alveolopalatal surdo [ʃ]..... 162
3.2.1.7 Fonema fricativo alveolopalatal sonoro [ʒ]..... 171
3.2.2 Processo aquisitivo dos fonemas fricativos da língua espanhola 177
3.2.2.1 Fricativo bilabial sonoro [β] 177
3.2.2.2 Fonema fricativo dental surdo [ɵ]..... 185
3.2.2.3 Fonema fricativo alveolar surdo [s]..... 193
3.2.2.4 Fonema fricativo labiodental surdo [f] 203
3.3 Disposições finais 206
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 211
Referencias..... 214
ANEXOS 229

INTRODUÇÃO

O presente trabalho centra-se na investigação da linguagem oral no processo de aquisição das fricativas, desempenhado pelas línguas portuguesa e espanhola. O estudo é comparativo entre os dois idiomas e tem como objetivo encontrar fatores que defendam a teoria da diversidade, que afirma que a criança adquire os fonemas através de fatores externos e que, dependendo do desenvolvimento de cada criança, seu ambiente externo e idioma, ela vai adquirir os fonemas de forma diferente de outra criança, seja esta da mesma idade, pois para esta teoria o processo da aquisição pode ser alcançado por diversas vias, que chegam a um mesmo resultado: a aquisição do fonema no sistema fonológico da criança.

Dessa forma, nosso objetivo geral é analisar os processos de aquisição das fricativas do português e espanhol, com crianças nas idades de um, dois e cinco anos, buscando defender a diversidade na aquisição por conta de diversos fatores externos, dentre eles a interação sociocultural. Nossos objetivos específicos serão:

- Investigar se ainda há crianças brasileiras e espanholas em processo de aquisição das fricativas aos cinco anos de idade;

- Identificar os fatores que influenciarão a aquisição dos fonemas fricativos por crianças brasileiras e espanholas na faixa etária de um, dois e cinco anos de idade.

- Analisar as particularidades que compõem o processo da aquisição dos fonemas fricativos por crianças brasileiras e espanholas na faixa etária de um, dois e cinco anos de idade.

Estes objetivos nos levaram a pensar elaborar as seguintes questões:

- Até os cinco anos de idade, ainda estarão presentes na fala das crianças processos aquisitivos ou estes foram superados?;

- O contexto fonológico, ou seja, os contextos precedentes e seguintes, a posição do fricativo na sílaba, o número de sílabas, por exemplo, influenciarão na aquisição das fricativas?;

- Dependendo do idioma, os processos de aquisição dos fonemas fricativos serão diferentes?.

Este estudo torna-se relevante uma vez que muitos trabalhos citam a proximidade da língua portuguesa com a língua espanhola, como se uma fosse variação da outra. Nossa investigação servirá como estudo para muitos que buscam na área da fonologia um trabalho comparativo entre idiomas tão cerca, fixado na defesa da diversidade dos casos.

Para a construção da análise dos dados, recorremos ao banco de dados do CHILDES (The Child Language Data Exchange System) e a um corpus criado por nós, dessa maneira, chegamos a um total de trinta crianças de cada idioma, divididas em grupos de dez crianças por faixas de um, dois e cinco anos de idade. Procurou-se observar e respeitar a naturalidade dos processos pelos quais passaram as crianças no caminhar até a aquisição da linguagem oral, fazendo uso de entrevistas transcritas, para que pudéssemos chegar ao dignóstico real da aquisição das fricativas em cada idioma.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro deles versa sobre toda a parte teórica necessária para que o leitor possa ter uma base cinetífica dos objetos de estudo. O capítulo é subdividido em itens que vão de um patamar geral com os tipos de processos fonológicos apresentados; as diferenças entre as teorias de Jakobson e Ingram, que nutrem as diferenças entre a análise baseada no universalismo e diversidade; partindo para a descrição dos sistemas fonológicos do português e do espanhol e um olhar mais específico no estudo das fricativas de cada idioma.

O capítulo 2 cuida em descrever todo o processo da metodologia do trabalho, descrevendo todos os bancos de dados utilizados; os pesquisadores que desenvolveram o corpus tanto do português como do espanhol; a quantidade de dados, ou seja, é basicamente um recorrido nos "bastidores" de todo o processo, pois mostra em como chegamos a toda a base de dados, que foi fundamental para chegarmos às conclusões da investigação.

O capítulo 3 é a concretização do trabalho, dividida também em subtemas, que se organizam desde uma visão geral dos fricativos nas línguas portuguesa e espanhola, mostrando todos os processos gerais que surgiram com um ano, dois e cinco anos de idade, primeiramente no português e depois espanhol; foi contemplado também o estudo das omissões dos fonemas fricativos nos dois idiomas, com o objetivo de saber quais fricativos as crianças costumam aspirar ou omitir durante as faixas etárias correspondentes, e se com o passar do tempo, os fricativos tendem a ser adquiridos; em seguida surgem os fatores favoráveis à aquisição como: tonicidade, número de sílabas, posição do fricativo na sílaba e contextos precedentes e seguintes. Após a análise geral, partiremos para um olhar específico, observando todos esses fatores apresentados acima e também os processos aquisitivos de acordo com cada fricativo do português e do espanhol, fazendo sempre que possível uma análise comparativa dos resultados em fricativos comuns aos dois idiomas.

Segue, na última parte do trabalho, as considerações finais sobre a pesquisa em questão, com uma tabela geral dos resultados encontrados seguido de uma apresentação conclusiva dos principais resultados e as diferenças/semelhanças na aquisição dos fonemas fricativos. Os anexos, composto de todas as transcrições que serviram como dados-base para a investigação e as referências bibliográficas, que embassaram o desenvolvimento do trabalho, através das vozes de outros pesquisadores sobre a nossa temática.

1. FUNDAMENTOS BÁSICOS PARA O ESTUDO DA AQUISIÇÃO: DO PLANO GERAL AO ESPECÍFICO

O primeiro capítulo do nosso trabalho resume-se a um apanhado de teorias e modelos que tem como foco o estudo aquisitivo. Cada subcapítulo formará parte de uma base para o todo da pesquisa, desde uma visão geral de estudos até a parte específica, que é a área da aquisição dos fricativos. Primeiro partiremos com os estágios de desenvolvimento da linguagem, com o objetivo de apresentar o caminhar das crianças na linguagem; os enfoques aquisitivos, que adentra a parte das teorias que surgiram ao longo dos anos sob o aspecto da fonologia (fonologia de uso; teoria de exemplares; fonologia autossegmental; fonologia autossegmental métrica; geometria de traços; teoria da otimidade; teoria da correspondência; fonologia articulatória), buscando soluções para os problemas lingüísticos tendo uma visão também dos modelos criados para uma melhor análise da aquisição, visto que, com a modernização da tecnologia, os teóricos usufruíram de aparelhos que possibilitaram um estudo mais verídico e próximo à produção da linguagem. Em seguida, apresenta-se a lingüística de corpus, que tem como objetivo apresentar todos os dados da nossa pesquisa, como: o número de crianças utilizadas no trabalho, quantas amostras usadas em cada faixa etária, os recursos utilizados para a coleta dos dados etc. Adiante, também nesse capítulo, trataremos de uma comparação tipológica do português e do espanhol, incluindo os principais casos encontrados na nossa pesquisa, nas quais as duas línguas apresentaram tipos comparativos dentro do aspecto fonológico fricativo; depois apresenta-se a teoria da diversidade de Ingram, que obtivemos como a base desta investigação, tendo como foco a diversidade de ambientes na aquisição. Então, chegaremos a parte específica do trabalho que será a apresentação dos sistemas fonológicos do português e espanhol e como se constitui os fonemas fricativos de cada um dos dois idiomas.

Segundo Pinheiro (2012), a questão do estudo da aquisição vem já desde épocas remotas. Um dos últimos faraós do Egito, Psamético I, meditava sobre as línguas faladas naquele tempo. Tudo o fascinava: a pronúncia, a multivariedade, as semelhanças e diferenças de conceitos e por esses motivos, o que mais o interessava era a idéia de que toda aquela multiplicidade tinha uma mesma origem, uma língua materna que teria sido falada por toda a humanidade em algum tempo. O faraó teve então a idéia de realizar uma experiência. Imaginou que se os recém-nascidos não fossem ensinados a falar, provavelmente iriam se expressar na sua língua original materna. Ordenou então, que irmãos gêmeos fossem tomados da mãe logo no nascedouro e fossem criados por um pastor com ordens expressas, sob pena de morte de nunca pronunciar qualquer palavra na presença deles. Depois de dois anos o monarca ordenou que não os alimentasse mais na concepção de que sob o jugo da fome os mesmos pediriam comida na língua natural. Uma vez uma das crianças chegou ao pastor, e com fome pediu pão em cíntio, idioma antigamente falado na região que viria a ser a Ucrânia, na União Soviética. Maravilhado com o resultado da cruel experiência, o faraó decretou que o cíntio era a língua original da humanidade. Essa busca também se renovou no Renascimento e na época da ilustração francesa. A partir dessa época, o homem passaria a interessar-se mais não só por teorias ou leis físicas, mas também em conhecer a si próprio; a descobrir a sua evolução e nada mais produtivo do que começar a observar o período infantil.

Em meados do século XX, uma das obras mais influentes foi a do casal William e Klara Stern[1]. Eles se apoiaram em um modelo biológico que via a linguagem como um núcleo que cresce a partir da assimilação de elementos novos, que acabam por produzir depois subcamadas para esse núcleo (novas construções) através dos elementos que serão percebidos na audição. O objetivo dos trabalhos dos Stern era identificar o que eles chamavam de "subdialetos infantis" identificados como próximos à linguagem adulta. Todo o trabalho feito por eles está sendo hoje continuado. Observar o desenvolvimento da aquisição é comprovar, que em cada individuo existe um processo diferente. Ainda que natural, existem meios externos que vão condicionar o crescimento e avanço de cada fase. A presença de característica própria em cada nível define os códigos comunicativos configurados segundo a etapa.

Segundo Vihman (1996:17), as linhas gerais de orientação histórica no estudo do desenvolvimento fonológico integram um sentido crescente de transdisciplinaridade. A principal delas é relacionada à Lingüística e Psicolingüística.

A pesar de que se tenha descrito um padrão individual geral, toda teoria tem que levar em conta as diferenças individuais e a incidência de cada língua com suas próprias características estruturais e as freqüências correspondentes a seu uso. Algumas teorias acrescentaram grandes descobertas ao período da aquisição.

O desenvolvimento fonológico, desde o ponto de vista teórico, estabelece-se em quatro grandes correntes teóricas: condutista, estrutural, prosódica e fonologia natural.

A corrente condutista visa fixar como princípio, características de aprendizado da fala a imitação e a discriminação das características de cada som. Podemos destacar os trabalhos de Mowrer (1952), Olmsted (1966) e Winitz (1969), como pilares que defendem o uso desta teoria.

A teoria estrutural é mundialmente conhecida pelos trabalhos de R. Jakobson sobre a aquisição da linguagem nos anos 70. Esta teoria visa em delimitar o surgimento da linguagem, primeiramente a partir do balbucio (quando a criança produz uma grande quantidade de sons, que serão considerados universais, por não pertencer a nenhuma língua em comum) num processo descontínuo, pois os sons universais serão posteriormente minimizados por uma singela quantidade de fonemas respectivos à língua-alvo da criança, formando o seu ambiente linguístico e consequentemente, dando origem à aparição da primeira linguagem.

A aquisição se desenvolverá a partir de estruturas elementares, pois a criança não adquiriria somente um som, mas uma classe, que disporia através de leis dentro do sistema. Ou seja, tanto as consoantes como as vogais só se desenvolveriam através da solidariedade irreversível (um sistema de som só poderia ser adquirido, quando outro sistema mais simples, já estiver se estabelecido).

Vale resaltar que, Jakobson (1984:32) aderia a esse, progresso das crianças à universalidade ou inatismo, já que segundo ele "el niño es, en la cumbre de su período de balbuceo << capaz de producir todos los sonidos imaginables>>". Porém em certo momento, o autor desliza em seus argumentos ao dizer que as leis que tangem os universais linguísticos tendem a ser gerais. Pois, o próprio Jakobson chegou a constatar

[1] Obra de 1907 *Die Kinderpreche* (A fala das crianças).

que a aquisição da linguagem não era influenciada somente pelo universal (como o balbucio), mas também por ambiente externo, que influenciava o desempenho linguístico da criança, como nos apresenta a seguir:

> Esto explica […] que el hijo de Grégoire, de un año de edad, que "sabía producir perfectamente las oclusivas de la lengua francesa", se deslizara con predilección hacia sus variantes palatalizadas […]. Pero como el niño francés nunca encuentra en su modelo lingüístico consonantes palatales, las abandona con bastante rapidez, mientras que los niños rusos, polacos o japoneses persisten durante más tiempo y con mayor obstinación en palatalizar, ya que en sus lenguas maternas existen sonidos palatales que se oponen a los no palatales. (JAKOBSON 1974a: 113)

O autor conhecia a importância do ambiente externo no desenvolvimento da fala infantil, porém nunca deu seu devido valor a este fator, pois para ele, os universais linguísticos e a fonologia adquirida através do uso do contraste máximo (lei que estabelecia a organização do sistema fonológico desde o som mais simples ao mais complexo), "regiam" todo o processo aquisitivo da criança.

Estabelecendo assim, um sistema rígido, de leis, trancafiado em regras, imutável e por fim, adulto demais para investigar e explicar a fala das crianças, engessando a linguagem, que tem por características históricas a mudança e compatibilidade com a época utilizada, com uma visão tão delimitada.

A teoria prosódica descartou os fatores universais estruturalistas e fixou-se nos aspectos perceptivos, ou seja, os elementos suprassegmentais como a entonação dos fonemas e o acento da linguagem. Os trabalhos mais expressivos nesta área são de Waterson (1971).

A teoria da fonologia natural teve como principal investigador Stampe (1969). Esta teoria também se baseia no sistema inato de processos fonológicos, que seriam responsáveis pelas produções fonéticas infantis, e estas atuariam como simplificações da fala adulta.

Diferente da teoria estruturalista que se desenvolve através do processo acumulativo de processos, na fonologia natural a tendência é decrescer o uso dos processos fonológicos até seu desaparecimento, significando assim, a total aquisição fonológica da linguagem.

A partir dos seguintes tópicos delimitaremos um pouco sobre os principais autores, teorias e investigações que mudaram a forma de estudar a linguagem humana levando-nos à descobertas que ajudaram não só na área da aquisição, mas nas áreas relativas à humanidades em geral, contribuindo com mecanismos que buscam a explicação de tantos distúrbios na linguagem, dando esperança a melhoria de vida de tantas pessoas.

1.1 Os estágios do desenvolvimento da aquisição da linguagem e seus processos fonológicos /estratégias de reparo

Uma das primeiras abordagens para o estudo da linguagem e de sua aquisição pela criança foi elaborada por Skinner. Behaviorismo não é considerado propriamente uma ciência, mas uma filosofia da ciência e do comportamento. Para os autores que seguem essa linha, o comportamento humano é infalivelmente controlável por meio do padrão estímulo-resposta. Skinner acredita que o behaviorismo podia influenciar o mundo para uma humanidade melhor, no qual o ambiente seria tudo, e que mudando o ambiente, podia-se mudar o indivíduo. Partindo sempre do pressuposto de que o ambiente condiciona e manipula o ser humano, e assim, por meio de estímulos externos o autor parte da constatação de que há ordem e regularidades do comportamento. Na perspectiva adotada pelos autores behavioristas, a linguagem é reduzida a um conjunto de respostas verbais associadas a situações, de acordo com um esquema estímulo-resposta, característico do reflexo condicionado. Muitas críticas foram endereçadas ao modelo behaviorista de estudo do comportamento verbal. A maior parte delas foi realizada por Chomsky, linguista, que achava que a teoria de Skinner não oferecia uma explicação abrangente da linguagem por três razões principais: em primeiro lugar, a teoria fora concebida a partir de experiências laboratoriais com animais; em segundo lugar, o autor utilizou uma terminologia muito geral para a descrição de termos essenciais como, por exemplo, estímulo, resposta e reforço; em terceiro lugar, o modelo do adulto não é sempre perfeito, o que leva a crer que a aprendizagem da linguagem é também motivada por necessidades internas da própria criança (Chomsky, 1959).

Assim, a partir dos anos 60, teve início uma nova abordagem linguística, para a compreensão da aquisição da linguagem: o inatismo. Nascida de uma reação contra o behaviorismo, a teoria chomskiana apoiou-se no pressuposto de que o ser humano dispõe de uma capacidade inata para a linguagem. Para os inatistas, a linguagem é entendida como um conjunto de regras que a criança vai deduzir ou descobrir, independentemente de todo o uso da língua. O inatismo defende que a criança já nasce com uma gramática internalizada e a partir da fala dos adultos ela vai moldando a sua.
Esta corrente se opõe à hipótese de que a linguagem seja mera imitação, pois ao se comparar frases pronunciadas por crianças com as de adultos percebemos que aquelas produzem termos que nunca antes foram ouvidos como, por exemplo, “fazi” no lugar de fiz. A criança não chegou a este termo através da repetição, porém de uma adaptação dos verbos da 2ª conjugação que ela incorporou em sua gramática, isto é, de construções do tipo “Eu corri”, “Eu comi”, “Eu perdi”. De acordo com esta hipótese, a criança possui as suas próprias regras de fala que vão sendo aperfeiçoadas a partir do contato com a fala de adultos.

Chomsky (1981) propôs que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem inato LAD (Language Acquisition Device) que é acionado, trabalhando a partir de sentenças (input), resultando na gramática da língua a qual a criança está exposta. Segundo ele, a criança é equipada geneticamente de um "dispositivo de aquisição da linguagem" (*language acquisition device*) que lhe dá acesso às categorias gramaticais e às estruturas gramaticais de base, ou seja, a criança recebe o input da linguagem do adulto e analisa-o quando necessário, como se fosse um livro disponível para usar. Assim, como o uso das línguas cada criança seria capaz de falar fluentemente qualquer idioma, pois possuiria todo o léxico inato para comunicar-se. Este dispositivo é formado por uma série de regras, contudo, a criança irá escolher as regras que fazem parte da sua língua nativa. Chomsky afirma que, a capacidade dos seres humanos para

falar é geneticamente determinada e faz parte do código genético da espécie, da mesma maneira ao pássaro que aprende a voar. O trabalho do autor tem ênfase na linguagem deixando o pensamento na parte da delimitação do objeto. Para Chomsky, a aprendizagem da língua se dá de forma semelhante ao desenvolvimento do corpo humano e acontece de forma natural. Nesse processo, o meio no qual a criança vive tem o papel de estimular as propriedades inatas comuns a todos os seres humanos. Ainda de acordo com a visão do linguista, "o curso geral do desenvolvimento e os traços básicos do que emerge são pré-determinados pelo estado inicial" (1998, p.23).

Segundo Chomsky a aquisição da língua materna acontece da seguinte forma:

> Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa de sua língua – da qual, muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva. (CHOMSKY, 1977, P.141)

Utilizando essas teorias associadas ao inatismo de Noam Chomsky tem-se a contribuição de Steven Pinker. Segundo ele, tanto a hereditariedade como o ambiente desempenham papéis importantes, as pessoas falam e entendem um conjunto infinito de frases novas, no entanto, não faz sentido estudar o comportamento linguístico de cada uma delas, mas sim a gramática mental e os mecanismos psicológicos que estão por trás desse comportamento.

Apesar de a linguagem surgir de uma maneira bem natural nos seres humanos, os mecanismos linguísticos mentais têm de ter uma organização complexa, com a interação de muitas partes. Para Pinker, as línguas não variam de modo arbitrário e sem limites, mas segundo um design comum denominado Gramática Universal, um dispositivo que facilita o aprendizado de uma língua em particular, já que, as crianças, rapidamente, generalizam da fala de seus pais, as regras certas.

Nas décadas de 70 e 80, surgem pesquisas sobre aquisição da linguagem, embasadas no estudo da Psicolinguística, e cuja característica principal é considerar que o indivíduo interage ativamente com o ambiente e que este último é a fonte de suas transformações qualitativas. A linguagem é considerada como uma das formas da cognição e sua aquisição determinada pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas gerais. Na psicologia do desenvolvimento, o interacionismo ofereceu muitas respostas às lacunas deixadas pelas teorias comportamentais e inatistas, ao partir do pressuposto de que o sujeito interage ativamente com o meio e que este modifica aquele em função de sua ação. Isto ajudou como o leitor poderia observar, à proliferação de pesquisas em contextos interacionais diversos (lar, escolas, creches etc.), caracterizadas tanto por relações assimétricas (adulto-criança), como simétricas (criança-criança).

Grandes autores favoreceram para que hoje tenhamos um grande leque de teorias e pesquisas na área da aquisição da linguagem, contribuindo e renovando cada um a seu tempo, as investigações sobre o misterioso desenvolvimento da linguagem humana. A teoria piagetiana da aquisição da linguagem centrada na capacidade cognitiva busca entender o desenvolvimento natural da criança. Do estudo das concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade. Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança.

Segundo Piaget, as habilidades intelectuais humanas são formadas basicamente por meio da ação, e ressalta que a interação entre o organismo e o ambiente é o principal impulso para o desenvolvimento do conhecimento.

Nos estudos sobre aquisição da linguagem, destaca-se o interesse em saber como a criança aprende a língua em que dominará para se comunicar com o meio em que vive. Piaget afirma que o indivíduo aprende do individual para o coletivo, por isso é importante a relação do sujeito com ambiente, pois segundo a sua teoria a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança. Propõe-se que o sujeito constrói estruturas com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento dessa interação.
A teoria piagetiana tem como base a interação do sujeito com mundo, portanto o sujeito cognoscente constrói o real por meio da ação, relacionando-se ao objeto, espaço, tempo e causalidade. Portanto, Piaget fala que todo o conhecimento começa por uma assimilação pelas estruturas e esquemas do sujeito dos dados que recebe do exterior. Estas estruturas e esquemas são os meios que permitem o conhecimento. Tal assimilação implica, por sua vez, a sua modificação. A acomodação consiste na modificação destas estruturas ou esquemas para se adaptarem aos novos dados que emergem da interação com o meio. As relações de troca do homem com o meio ocorrem mediante um processo de *adaptação*. Piaget utiliza esse termo para designar o processo de como o ser humano em desenvolvimento lida com novas informações que vão de encontro com o que ele já havia esquematizado. Possuindo portanto duas etapas: *acomodação* e *assimilação*, que atuam juntas para que haja equilíbrio e crescimento cognitivo no desenvolvimento do homem.

O estudo psicogênese dos conhecimentos feitos por Piaget evidenciou a existência de estágios que parecem testemunhar a favor de uma construção continua de novidades no desenvolvimento. O qual a criança desenvolve capacidades necessárias para o estágio seguinte, provocando mudanças significativas no desenvolvimento.

Segundo Piaget, há quatro estágios do desenvolvimento cognitivo. O primeiro é o estágio sensório-motor, que vai até os 2 anos de idade. Nessa fase, as crianças adquirem a capacidade de administrar seus reflexos básicos para que gerem ações prazerosas ou vantajosas. É um período anterior à linguagem, no qual o bebê desenvolve a percepção de si mesmo e dos objetos a sua volta. O bebê, partindo de simples reflexos, consegue chegar progressivamente a uma organização coerente de percepções sucessivas e movimentos que lhe permitem uma interação com os objetos reais do seu meio imediato: inicialmente, as condutas sensório-motoras dirigem-se ao próprio corpo (sucção, audição, visão...), orientando-se, em seguida, aos objetos externos. Uma coordenação gradual de ações tem lugar através do jogo de assimilações recíprocas, repetidas, reconhecidas e generalizadas A partir de condutas que se repetem em bloco, ao acaso e sem objetivo prévio, o bebê alcança gradativamente um estágio, onde um objetivo antecede sua ação; utilizando-se de esquemas adquiridos anteriormente (bater, agitar, etc.), que podem ser chamados de "conceitos sensório-motores". Essa capacidade representativa tem sua origem na imitação que se inicia desde os primeiros meses de vida. Sempre imerso nos meios social e físico, mesmo que indiferenciados a princípio (coisas e pessoas constituindo a realidade de forma análoga), o sujeito passa por diferentes fases de imitação: inicialmente, uma cópia direta dos gestos do adulto, esta se transforma, gradativamente, em atos de inteligência representativa e em jogos

simbólicos acompanhados de vocalizações ou palavras. A transição entre as condutas sensório-motoras e as condutas representativas é assegurada, portanto, pelos prolongamentos da imitação, a imitação diferida e interiorizada (imagem mental), que aparecem no mesmo nível de desenvolvimento que o jogo simbólico e a linguagem.

O estágio pré-operacional vai dos 2 aos 7 anos de idade e se caracteriza pelo surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos. A criança continua egocêntrica e ainda não é capaz, moralmente, de se colocar no lugar de outra pessoa. Esse processo se inicia por volta dos dois anos de idade, em função de uma ampliação do contexto espaço-temporal da ação, e perdura até os cinco anos de idade, quando o sujeito consegue perceber certas ligações objetivas entre as ações e suas funções constituintes, que ainda não se constituem em verdadeiras operações. Estas surgirão à medida que o sujeito é capaz de prever resultados e planejar suas ações.
O estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 ou 12 anos de idade, tem como marca a aquisição da noção de reversibilidade das ações. Surge à lógica nos processos mentais e a habilidade de discriminar os objetos por similaridade e diferenças. A criança já pode dominar conceitos de tempo e número.

Por volta dos 12 anos de idade começa o estágio das operações formais. Essa fase marca a entrada na idade adulta, em termos cognitivos. O adolescente passa a ter o domínio do pensamento lógico e dedutivo, o que o habilita à experimentação mental.

Vygotsky foi outro incrível pesquisador que enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*. Vygotsky trouxe uma nova perspectiva de olhar as crianças. Ao lado de colaboradores como Luria, Leontiev e Sakarov, entre outros, apresenta-nos conceitos, alguns já abordados por Jean Piaget, um dos primeiros a considerar a criança como ela própria, com seus processos e nuanças, e não um adulto em miniatura.

Vygotsky et. al. (1988) acredita que as características individuais e até mesmo suas atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar. O autor afirma que é no contato com os membros da cultura de um grupo social determinado que o bebê, sujeito biológico, transforma-se gradativamente em sujeito sócio histórico, cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas simbólicos característicos de processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. Apesar de principiarem como percursos independentes, por volta dos dois anos de idade, a inteligência prática e a fala

integram-se, instituindo o pensamento verbal e a linguagem racional.
À medida que a criança se apropria da linguagem na interação com o outro, ela se torna capaz de controlar o ambiente, relacionando-se diferentemente com este e organizando seu comportamento intelectualmente. Nesse estágio, a criança começa a apropriar-se dos signos.

Para Vygotsky, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Para Vygotsky (1996), **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP),** é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas demarcados pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.

Após delimitarmos um pouco sobre a literatura na área da aquisição da linguagem, partiremos para descrever um pouco sobre a aquisição e seus processos durante o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Retomamos as ideias e teorias de vários especialistas na temática da aquisição, com o objetivo de calcar nossa base sobre o porquê da nossa escolha em idades de 1 ano, 2 anos e 5 anos. Pois como já foi explanado, serão durante essas idades selecionadas, que as crianças sofrerão as maiores modificações no que se diz respeito à área da aquisição, haja vista o que nos apresentou Piaget com seus estágios evolutivos e Vygotsky sobre as idades mais propícias a observar quanto à cognição humana.

As diferenças existentes entre as várias línguas, não deixam de transparecer quando entramos na área dos chamados processos fonológicos, por compor diferenças nos comportamentos linguísticos das crianças inseridas em comunidades linguísticas distintas. Na área da aquisição fonológica, diversos trabalhos descrevem estas divergências em relação a vários aspectos: estratégias utilizadas no ponto de articulação (Fikkert, Levelt & Joost van de Weijer); aquisição da estrutura silábica (Freitas, 1997) e de segmentos (Locke, 1983). Nesses estudos, verificou-se que alguns erros perceptivos estavam diretamente relacionados aos erros que integravam as etapas finais do desenvolvimento fonológico. Destarte, Vihman (2004a) sugere que a percepção, e consequentemente a representação fonológica, poderão continuar a sofrer transformações e a desenvolver-se até à pré-escola.

No primeiro ano de idade começam surgir as primeiras palavras, ora influenciadas também pela chamada “motherese” fala da mãe, que auxilia o bebê nos primeiros enunciados e com a ajuda de outros adultos o bebê faz verdadeiras conversas. Nesta fase a linguagem usada na conversação é simples e reduzida ao “aqui e agora” (por exemplo, fala sobre objetos não presentes como se estivessem presentes). Segundo Wallon, o estágio impulsivo emocional inicia no primeiro ano de vida e está ligado fortemente à emoção e a afetividade com as pessoas e a interação com o meio. Afirma também que o estágio sensório-motor, que se estende até o terceiro ano, se volta para exploração sensório motora do mundo físico (Wallon,1994).
Nessa etapa de desenvolvimento a criança já tem capacidade de esperar a sua vez para falar, usa diferentes formas para

chamar a atenção de uma pessoa e espera uma resposta; compreende palavras mais simples e de maior ocorrência na vida cotidiana como: (comer, passeio, dormir, etc.), as que designam os objetos mais familiares (ursinho, boneca, carrinho etc.), os alimentos e as roupas que veste;
as produções de fala das crianças são sempre pontuais, com no máximo duas palavras, geralmente composta por um substantivo ou verbo. Segundo (Lamprecht, 2004) nesta fase, os fonemas plosivos e nasais seriam os primeiros a serem adquiridos pelas crianças com desenvolvimento fonológico normal. Entre 1 ano de idade e 6 meses à 1 ano de idade e 8 meses os fonemas plosivos /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ e os nasais /m/ e /n/ seriam adquiridos e os fricativos /v/ e /f/ no período de 1 ano de idade e 8 meses.

Logo após os dois anos até os quatro anos de idade, promove-se o maior avanço no desenvolvimento da linguagem, pois será nesse período que as crianças começam a frequentar a escola e perceber o mundo através das palavras ao seu entorno. Inicialmente surgem as frases simples com grande significado como, por exemplo, "chão" para expressar que "caiu no chão", com a aquisição de um vocabulário mais rico começam a aparecer as frases afirmativas e negativas compostas por três e quatro elementos, mas com omissões de palavras (preposições, os artigos e os pronomes) com alterações de concordância, desvios de flexão nominal e inversão dos elementos.

Aos cinco anos de idade, geralmente a criança já possui uma linguagem altamente complexa em forma semântica e sintática, podendo construir frases, transmitir intenções comunicativas e promover a troca e adaptação com seu interlocutor. Passa a haver um equilíbrio maior entre manter/iniciar uma conversa e ela já é capaz de conversar com mais de um interlocutor ao mesmo tempo sobre referentes ausentes e abstratos. Por volta dos 4/5 anos de idade a criança já adquiriu a sintaxe básica, ou seja, a mesma gramática como o resto da família. A criança que, nas suas primeiras etapas, aprendeu *fazi* (por analogia com *comi, parti, senti*), no entanto, mais tarde acostumou-se a dizer *fiz* graças ao que ouve dos adultos.

Porém, todos esses conceitos sobre etapas do desenvolvimento, nos permitirá enxergar esses processos como não automáticos, advindo da estimulação de outros contextos como a escola e a família, portanto não se dará da mesma maneira e com o mesmo grau de perfeição em todas as crianças, marcando o início de uma diferenciação social e cultural. Segundo Piaget o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo). Resulta justamente das ações e interação do sujeito com o ambiente onde vive. Para ele, o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou cultural. (Piaget, 1971).

O período entre os quatro e os sete anos de idade é definido por Ingram (1981) como aquele em que se completa o inventário fonético, sempre ressaltando que, ainda poderá existir nessas idades dificuldades na produção e formato das palavras, pois como se lida com seres humanos, cada um tem seu tempo e seu modo de chegar aos mesmos processos. Há diferentes autores que discutem o processo de aquisição fonológica, consequentemente com tantas pesquisas e opiniões acabamos por possuir uma variabilidade quanto às informações não só de faixas etárias, mas também de ordem de aquisição dos segmentos. Quanto à aquisição das estruturas silábicas do Português Brasileiro, a compilação de Lamprecht (2004) considera amplamente quatro estágios: o

primeiro estágio seria composto por palavras CV, V; o segundo com CVC; terceiro CCV, CCVC e quarto estágio bem mais complexo com CVCC, VCC, CCVCC. Miranda e Matzenauer (2010) afirmam que a aquisição de algumas sílabas depende da aquisição de segmentos específicos, um mesmo segmento sonoro pode ser produzido normalmente em uma posição e não ser realizado em outra. Assim, muitas vezes a dificuldade não está na realização fonética do segmento, mas na sua organização fonológica como integrante de uma sílaba.

As evidências de "aprendibilidade" das línguas trazem revelações tanto referentes à natureza e ao funcionamento do processo de aquisição, como às características estruturais dos sistemas linguísticos são essas características que permitem sua acessibilidade pelo cérebro humano. Diferentes estudos mostram, como em (Lamprecht 1990; Matzenauer-Hernandorena, 1990; Miranda, 1996; Lamprecht et al., 2004) que as consoantes do português brasileiro (doravante PB) são adquiridas, por crianças brasileiras, em um processo gradual, que tem relação com classes naturais de segmentos e com o constituinte silábico que essas classes podem ocupar. Assim, a emergência dos segmentos está na dependência de coocorências de traços que integram sua estrutura interna (Matzenauer-Hernandorena, 1990; Matzenauer, 2008; Lazzarotto-Volcão, 2009) por essa razão, consoantes plosivas e nasais emergem antes das líquidas.

Também se reconhece que a emergência de segmentos tem relação com o constituinte silábico que ocupam, por exemplo: consoantes em posição de onset tendem ser empregadas mais precocemente do que em posição de coda de sílaba. Pierrehumbert (2003) afirma que, estudos sobre a aquisição da linguagem mostram que o conhecimento fonológico é adquirido gradualmente. Apesar de as crianças mostrarem correspondência com o sistema de sua língua próximo ao final do primeiro ano de vida, é necessário um longo prazo para alcançarem os níveis de competência do adulto. Há evidências, para o inglês, de que crianças entre 6 e 12 anos de idade ainda não apresentam desempenho como o dos adultos em questão de pares mínimos (Hazan; Barrett, 2000). Essa concepção de que o conhecimento da fonologia da língua se desenvolve gradualmente encontra respaldo nas postulações da fonologia de uso, que será mais detalhada no nosso próximo tópico de estudo.

A exposição da criança ao input linguístico traz como consequência uma reestruturação constante dessas redes lexicais e, consequentemente, do sistema fonológico. Pois, essas representações modificam-se gradativamente a partir da expansão do léxico durante ao desenvolver da aquisição.

Os processos fonológicos ou estratégias de reparo são estruturas que surgem na fase aquisitiva da criança para substituir e facilitar a pronuncia de alguns fonemas, que ainda apresentam altos índices de dificuldade articulatória. Para Donegan & Stampe (1978a) os processos são substituições sistemáticas mentais, geradas no inconsciente que, auxiliam o falante nos desafios surgidos durante o desenvolvimento.

> In the modern version of the theory (Stampe 1969, 1973a), the implicit phonetic forces are manifested through processes, in the sense of Sapir – mental substitutions which systematically but subconsciously adapt our phonological intentions t our phonetic capacities, and which, conversely, enable us to perceive in other´s speech the intentions underlying these superficial phonetic adaptations. (Donegan & Stampe, 1978a: 126)

Lamprecht (2004b) refere-se aos processos fonológicos como "estratégias de reparo", e a partir de toda nossa investigação nos basearemos nesse termo para referirmos aos processos fonológicos que acontecem no desenvolver da linguagem. Para a autora, ao utilizar desses "reparos", a criança poderá simplificar a estrutura silábica usando um inventário fonético e fonológico mais acessível a cada "problema" que surgir, com relação a pronuncia, reduzindo os movimentos articulatórios através de assimilações.

Outro autor que definiu esses mecanismos utilizados pelas crianças foi Stampe (1979:1), para ele os reparos seriam processos fonológicos.

> Processo fonológico é uma operação mental que se aplica a fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil (Stampe, 1979:1)

Ingram (1986) um dos primeiros a sistematizar os processos fonológicos no inglês, os dividiu em três grupos: processos de substituição, processos de assimilação e processos que afetam a estrutura silábica. Os processos de substituição caracterizam-se pela troca de um fonema por outro não presente no contexto da palavra; os processos assimilatórios caracterizam-se pela troca de um fonema por outro ou por pressão do contexto, ou seja, algum fonema presente na palavra é responsável pela substituição, e os processos que afetam a estrutura silábica se caracterizam pela simplificação da estrutura da sílaba, mas podem também, afetar a fonotática da palavra. No português, Teixeira (1988), adotando um critério cronológico, classifica inicialmente os processos como: iniciais, mediais e terminais. Em termos de aquisição do sistema fonológico pela criança, os processos iniciais segundo a autora, vão aproximadamente, de 1:6 a 2:0; os mediais de 2:7 a 3:0; e os finais de 3:1 a 4:0 ou 5:0. O momento em que o sistema fonológico do português já deverá ter sido adquirido e os processos, portanto, descartados.

Mais recentemente, em 2007, Teixeira adotando um critério semelhante ao de Ingram, divide os processos fonológicos do português em processos de substituição, processos estruturais e processos sensíveis ao contexto (referem-se às simplificações decorrentes de pressões do contexto da própria palavra). Segundo Teixeira (2007) assimilações e reduplicações integram essa categoria.

Os processos fonológicos, segundo Stampe são classificados em três grupos: de estrutura silábica, de substituição e assimilação.

- **Estrutura silábica**: descrevem as mudanças de som que podem afetar a estrutura. Podem apresentar:

1- Simplificação de encontro consonantal: um encontro consonantal será transformado em uma forma mais fácil de ser pronunciada.

Ex.: **escrever** [ke´ve] **vermelho** [ber´melu] **fechar** [fiʃá] **gravar** [ga´ga] **trazer** [ta´ze]

2- Apagamento de sílaba átona: apagamento de uma ou mais sílabas da palavra e ocorre normalmente com palavras polissílabas.

Ex.: **sandália** [´daja] **sapato** [´patu] **está** [´ta] **cavalo** [´ka]

3- Apagamento da consoante inicial ou final da sílaba, sobretudo se o formato silábico for CVC: geralmente conhecida como fonema zero no final da sílaba [*] deixando no seu lugar a vogal que o acompanhava.

Ex.: **está** [´ta] **escrever** [ke´ve] **janela** [a´nᵋlᵊ] **sapato** [´patu]

Pode ainda ocorrer omissão de fonemas, sobretudo quando a criança não os dominam, do ponto de vista fonético ou articulatório. Exemplo deste facto é a produção /opa/ para a palavra "sopa". Este fonema pertencente à categoria de modo fricativo é referido como adquirido, de forma estável, a partir dos três anos de idade, ocorrendo, até esta data, frequentes substituições pelo fonema /ʃ/.

- **<u>Processos de substituição</u>** constituem os "erros" produtivos que ocorrem geralmente até aos três anos de idade. Consistem em modificar uma sonoridade por outra, qualquer que seja a que se encontra na sua proximidade.

Este tipo de ocorrências pode acontecer dentro ou fora da classe de modo a que pertencem as referidas consoantes substituídas, sendo designadas por substituição intraclasse se acontece a substituição de uma por outra consoante da mesma classe exemplo*: t*ama para *c*ama, (ambas consoantes da classe das oclusivas) ou interclasse se acontece uma substituição na qual uma consoante extravasa a categoria a que pertence tal como no exemplo: /*t*opa/ para "*s*opa", no qual a consoante substituída /s/ pertence à categoria das fricativas e o /t/ pertence à classe das consoantes oclusivas.

O processo de substituição pode ainda ocorrer tendo em conta o ponto de articulação no qual ocorre a articulação. Existem fonemas cujo ponto de articulação é muito próximo, fato pelo qual são mais vulneráveis à substituição, tendo em conta este aspecto de proximidade articulatória. Uma vez mais o exemplo da substituição na palavra *m*oneca apela para a proximidade de produção entre o fonema /b/ e o fonema /m/, ambos bilabiais. Outros estudos realizados no Português Europeu, indicam a substituição por oclusivização de fricativas como frequentes nas etapas inicias do desenvolvimento. No trabalho de Coelho (2006) realizado com crianças de três anos a oclusivização de fricativas apresentou frequências reduzidas, já Lopes (2006) afirma que este processo ainda pode ser encontrado em crianças com seis anos de idade.

Outro dado que contribui para a emergência do processo de substituição é aquele que acontece em virtude da maior facilitação de fonemas sem vozeamento, frente aqueles que são vozeados. A palavra "janela" é passível de ser substituída por /*x*anela/. Esta simplificação advém da interferência do fator vozeamento, pois o fonema /j/ é vozeado enquanto que o mesmo não acontece com o fonema /x/. A própria palavra sopa poderá ser substituída por /xopa/ porém, dificilmente, por /zopa/. O processo é o mesmo: uma consoante não vozeada /s/ é de maior facilitação produtiva que uma vozeada /z/. O desvozeamento também é encontrado em vários trabalhos com as fricativas. Oliveira (2004) com base em Sávio (2001) e Oliveira (2002) refere que o desvozeamento ocorre em todas as fricativas vozeadas, ocorrendo maior frequência a substituição de /z/ por /s/. A substituição é um dos processos mais comuns de ocorrer no desenvolvimento fonológico das crianças, pois como elas não conhecem todas as classes de sons substituem o som que não conseguem pronunciar por outro mais acessível e de acordo com as suas necessidades no momento da interação.

Existem vários tipos de substituições, no entanto como o foco são as fricativas, vamos apresentar casos que podem ocorrer com estes fonemas.

1- Anteriorização: Quando o fonema a ser adquirido é substituído por um fonema da mesma classe, mas de articulação anterior. Anteriorização e posteriorização são resultados de instabilidade no traço [anterior] durante o processo de aquisição fonológica, por isso, tendem a ser o último a ser acomodado na esfera aquisitiva dos fricativos. Dentre os exemplos temos:

s-> ʃ "chuva" **[suva**]; "chefe" [**çe**ˈ**çe]**
z -> ʒ "hoje" [o**z**i] (fricativo alveolar no lugar de alveolopalatal).

2- Posteriorização: Quando o fonema a ser adquirido é substituído por um fonema da mesma classe, mas de articulação posterior, como:

ʃ->s "urso" [**uᶴu];** "sapato" **[ᶴapatu]**
(fricativo alveolopalatal no lugar de alveolar)

3- Plosivização /Oclusivação: Quando o fonema a ser adquirido é subtituído por um fonema de classe diferente, no caso um fonema oclusivo.

b-> v "vermelho" [**bermelu];** (oclusiva bilabial no lugar de fricativo labiodental)
p-> ʃ "chapéu" [**pepéu]** (oclusiva bilabial no lugar de fricativa alveolopalatal)
p->s "sapato" [**pɐ** ˈ**patu]** (oclusiva bilabial no lugar de fricativa alveolar)

4- Desonorização: Quando o fonema a ser adquirido é substituído pelo ser par surdo.

f->v " vassoura" [**faᶴora]**

5- Lateralização: Quando o fonema a ser adquirido é substituído por um fonema de classe diferente, no caso um fonema lateral.

l-> s "passarinho" [**malarino]**

6- Africação: Quando o fonema a ser adquirido é substituído por um fonema de outra classe, no caso um fonema africado.

tʃ -> ʃ "chega" [**tʃ**eˈkɐ̯]

- **Processos de Assimilação:** também chamado de processo de reduplicação (nele ocorre a substituição de um som por outro, contido este na própria palavra). Este processo de assimilação de um fonema por outro dentro da mesma palavra, pode ocorrer considerando quer o fonema que antecede quer o que procede aquele que é substituído. Pode, por tal motivo, subdividir-se em assimilação contígua, quando o elemento responsável pela assimilação se encontra ao lado do elemento afectado, ou assimilação não contígua.

A reduplicação de uma sílaba /papato/ por "sapato" é frequente entre os 18 e os 30 meses de idade (Lima, 2003) e tal fenómeno é designado por harmonia consonantal. Os exemplos a seguir, ilustram o que se acaba de explicitar no parágrafo acima sobre assimilação contígua ou não contígua. Assim, para as palavras "sofá" e "sapato" a criança poderá dizer /fofá/ e /papato/. Neste caso trata-se de uma assimilação contígua, pois, a sílaba afetada /so/ de *so*fá ou /sa/ de *sa*pato sofreram a influência das sílabas limítrofes /fa / em "sofá" e /pa/ em "sapato".

Existe assimilação quando o timbre de um fonema se torna mais parecido ou mesmo idêntico ao timbre de um fonema contíguo ou vizinho. Dessa forma a assimilação pode ocorrer entre dois fenômenos contíguos e também entre fonemas que estão distantes, mas fazem parte de um mesmo grupo fonético. Cada fonema sofre em graus de intensidade variados, influência dos sons circundantes, ou seja, sofre mudança a partir dos câmbios de meio fônico no qual uma articulação forte age por sua natureza ou pela posição que ocupa sobre outra mais fraca.

Com relação à assimilação no português do Brasil (doravante PB), Cagliari (1981:100) oferece como exemplo o fonema /s/ que situado antes de uma consoante surda como em (mú**s**culo), permanecerá como surdo com relação à sonoridade. No entanto, quando se apresenta antes de oclusiva velar sonora como em (ve**s**go) é pronunciado como uma fricativa alveolar sonora ou surda; ou quando esse mesmo fricativo alveolar se situa ao final do sílaba e é seguido por uma consoante, sua sonoridade pode variar de acordo com o elemento posterior, como em (mai**s** curto) - surda ou (mai**s** bomba) - sonora.

Em PB, ocorre um processo de assimilação de vozeamento regressivo, que envolve apenas a fricativa /s/. Mattoso Câmara (1988) observou que os segmentos [s] e [z] são fonemas em PB, pois na posição de onset a substituição de um segmento pelo outro, distingue significado dos itens lexicais.

[ˊkasɐ] "caça" [ˊkazɐ] "casa"
[ˊselʊ] "selo" [ˊzelʊ] "zelo"
[sĩkʊ] "cinco" [ˊzĩkʊ] "zinco"

No entanto, os mesmos segmentos na posição de coda perdem seu valor contrastivo.

a- [ˊpastɐ] "pasta" b- [ˊazmɐ] "asma" c- [ˊpatʊs] "patos"
d- a[z] galinhas e- casa[z] amarelas f- as menina[s] cantam

* a/f (dependendo do dialeto a fricativa será realizada como [s] ou [ʃ]);
e (quando for seguido de vogal, a pronúncia da fricativa será sempre [z]);
b/d (dependendo do dialeto será produzido o fricativo como [z] ou [ʒ].

Dessa maneira, observamos que o traço de sonoridade da fricativa é determinado pelo contexto seguinte.

O espanhol é uma língua que apresenta processo de assimilação de vozeamento. Harris (1969) analisou o dialeto do espanhol falado na cidade do México. Neste dialeto, tanto no estilo mais formal como no estilo mais natural, ocorre assimilações regressivas, em que apenas parte do /s/ na posição de coda se sonoriza. Isso ocorre, pelo fato da

fricativa estar diante de fonemas sonoros, como as líquidas, nasais ou até mesmo as glides (ex: loz yates "os iates"). O vozeamento só não ocorre quando, a fricativa posiciona-se antes de vogais entre palavras (ex: los osos "os ursos").

Ingram (1976:367) também comentou sobre o fato de que as crianças poderiam fazer uso dessas substituições; assimilações e outras, não só pelo fato do fonema que ela utiliza ser mais acessível, fácil de pronunciação ou por não ter obtido o fonema correto ainda, mas sim pelo fato de que existem fonemas os quais as crianças se familiarizam mais rapidamente, ou seja, dependendo do ambiente de interação os sons irão influenciar a aquisição de modo rápido ou lento.

> A factor which interacts with lexical variability is Word familiarity. We have already seen from the previous section that children are more likely to perceive differences between sounds in words they know than in unfamiliar ones. It is also possible that children´s pronunciation of words will be influenced by this factor. (Ingram 1976:367)

A partir das assimilações, dos tipos de substituições e dos contextos de estrutura silábica, que modificarão o uso dos fonemas, afirmamos que a variabilidade individual acentua-se, quando observamos que existem crianças que se fixam nos sons que pronunciam corretamente, evitando articulações incorretas, enquanto observamos outras, que tentam produções sincréticas da palavra, ainda que de forma pouca clara e consistente. A variabilidade individual será definida como uma tipologia de processo de simplificações, que será a característica da fala infantil.

1.2 Os enfoques aquisitivos

Dando continuidade ao nosso olhar sobre a aquisição, não poderíamos deixar de citar as principais teorias aquisitivas, que surgiram através das observações e pesquisas dos investigadores das diversas correntes metodológicas. Focalizar essas teorias e seus métodos é de estrema importancia, pois cada uma "herda" características de sua corrente lingüística (estruturalismo, inatismo, behaviorismo, sociointeracionismo, etc.) e ao mesmo tempo, trabalha sob o aspecto da aquisição da linguagem, na qual nosso trabalho enfoca.

Direcionar o estudo para a observação da fala (fonemas) numa perspectiva de comparação entre línguas, não é fácil e o entendimento das teorias explanadas adiante, nos ajudaram a enxergar a aquisição como um grande molde, no qual podem-se despejar quaisquer materiais (teorias), que tem como tarefa se acoplarem a esse imenso universo aquisitivo, com fim de desvendá-lo utilizando seus modelos e teorias. Pois, sabe-se que a fala, como considerou Saussure, seria individual ainda que realizada na estrutura da língua, que se caracteriza como mais social e psíquica. No momento em que se decide falar, o usuário da língua irá buscar as palavras com que pretende formar seu discurso, mas, também necessitará establecer as relações que visam organizar essas palavras em sentenças. Essa ordem em si mesma é significativa em muitas línguas, pois será através dela que se dará o sentido das sentenças, para que ocorra o entendimento entre os interlocutores e que os valores lingüísticos não sejam alterados. Assim também, ocorre com a aquisição, cada indivíduo terá sua maneira de adquirir a língua. Alguns seguirão o mesmo caminho de aquisição passando pelos estágios já esperados, mas outros seguirão sua "ordem" de significado e estratégias de reparo exclusivas, porém todos

chegarão a uma aquisição do sistema fonológico da língua, se não houver problemas fisiológicos, mesmo que em ordem ou tempo diferente.

E é possivelmente isso que encanta aos estudiosos dessa área, pois cada falante é um mundo diferente e acompanha-los nesse processo é como viajar numa estrada, na qual não se sabe quais obstáculos surgirão, mas que o destino é em sua maioria o esperado. Assim, surgem teorias e modelos de teorias que resolvem explicar o percurso desse trajeto que é a aquisição da linguagem.

1.2.1 Fonologia de Uso

As abordagens inovadoras voltam-se para o impacto da experiência com a linguagem sobre as representações cognitivas e a categorização, experiência que será refletida na frequência. As teorias alternativas destacam-se por acreditar que a frequência de exposição e uso é um fator determinante para estabelecimento e a manutenção da estruturação linguística, que é vista como um sistema fluido e em constante mudança, uma resposta contínua às pressões do discurso. Tornam-se centrais, dessa forma, as noções de emergência, como um processo contínuo de estruturação e de probabilidade, sendo promovida para a análise linguística, a adoção de corpora de fala real, contendo quantidade e estruturação relevantes.

Os Modelos Multirrepresentacionais não apoiam o dualismo tão discutido na Linguística, conhecido como *nature versus nurture*. Pois muitos modelos teóricos tem se classificado com base em um ou outro aspecto, ou seja, uma perspectiva biológica e inata da linguagem humana ou o enfoque da experiência como uso para o desenvolvimento e aquisição da língua. No entanto, os Modelos Baseados no Uso, defendem que a linguagem humana deve utilizar os dois aspectos duais, tanto no aspecto biológico como também a interação social para alcançar a aquisição, produzindo uma relação dialética entre o biológico e o social, no lugar de uma relação dicotômica nos levando ao pensamento de Hockett (1958) sobre a habilidade de contante mudança da língua,

> "O reconhecimento da dinamicidade da língua deu um novo status à mudança linguística, circunscrita durante muito tempo à linguística histórica e entendida como um fato concluído, não observável, sendo acessível somente através de seus resultados." (Hockett, 1958:444-445)

O Modelo da fonologia de Uso deriva de uma abordagem que visa abarcar todos os subsistemas (fonologia, sintaxe, semântica) em uma teoria da linguagem. Nessa teoria focar somente as estruturas não é o bastante.

> "[...] the focus of structures needs to be supplemented with a perspective that includes more than just structure, a view that includes two other importante aspects of the language phenomenon – the material contente or substance of language, and language used." (Bybee, 2001:2)

Usamos a Fonologia de Uso de Bybee (2001) e a aproximamos dos conceitos básicos do sociointeracionismo, com o objetivo de reafirmar a ideia de Vygostsky traduzida por Côrrea (2001a) de que, na oralidade, a aquisição se dá de forma natural,

desenvolvida pela própria criança. Segundo Vygotsky esse mecanismo seria chamado de fala egocêntrica, sendo classificado pelo autor de especial importância, pois serve de instrumento para a criança planejar e encontrar a solução de um problema. A internalização da fala se dará à medida que a criança se desenvolve, pois será na troca da comunicação entre a criança e o adulto que a linguagem e o pensamento são desenvolvidos. As estruturas construídas socialmente são internalizadas quando a criança passa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. Esse conceito do sociointeracionismo é baseada na ideia de que a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem estabelecendo assim que, essa corrente desenvolve a tese de que o fenômeno da linguagem é indissociável da interação social, uma vez que "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (Bakttin, 1988:124).

Para Vygotsky, tanto o surgimento da linguagem na história da humanidade quanto a aquisição da linguagem (fala) pela criança tem a mesma origem: a necessidade da interação social. No aspecto histórico, diz respeito à necessidade de intercâmbio do trabalho, no individual, refere-se à necessidade de interação com os membros do grupo social a que pertence. Em ambos casos, há um processo considerado pelo autor como natural (Corrêa, 2001b, p 17).

De caráter inerentemente social, esse modelo sugere que o conhecimento linguístico é organizado em representações múltiplas estruturadas em redes interconectadas. Assim, não admite a existência de dois níveis de representação (o fonético e o fonológico). O foco de atenção desse modelo é de como as representações fonológicas são mapeadas a partir do uso da linguagem, e da relação entre a produção e a percepção na organização do sistema sonoro. Nesse modelo, a frequência desempenha um papel primordial na implementação de mudanças sonoras e na configuração do componente fonológico, pois assume que as representações fonológicas depreendem a partir da experiência com o uso da língua (Cristófaro-Silva, 2005, p.225).

A frequência com que uma determinada palavra ou estrutura é usada pode ter impacto na sua estrutura fonológica, pois a experiência afeta a representação, é mais ou menos usada em diferentes contextos. A frequência pode ser classificada em duas categorias: frequência de ocorrência (refere-se a ocorrência de determinado item lexical em um corpus) e frequência de tipo (refere-se a um padrão da língua). A frequência de ocorrência pode exercer diferentes efeitos, dependendo das características do fenômeno. Phillips (1984) comenta que, algumas mudanças afetam primeiro as palavras mais frequentes e outras, as menos frequentes. Ainda de acordo com essa autora, quando surgem mudanças foneticamente fonotáticas, com base na fisiologia da fala, as primeiras a serem atingidas com caso de reduação, apagamento e assimiliação são as palavras mais frequentes. Hooper (1976) ainda sobre o caso das frequências, afirma que, quando a variação afeta primeiramente as menos frequentes, pode-se ter casos de analogia, em que formas infrequentes seguem o paradigma das formas frequentes.

A frequência de tipo, como já citada, indica uma frequência de um padrão no léxico, como a frequência de dicionário, na forma de afixo ou desinência, associando-se assim, à produção de determinado padrão. Uma alta frequência de tipo possibilita que a construção seja usada frequentemente, tornando-a mais acessível para o uso em novos itens. Bybee (1995, 2000, 2001) garante que as palavras são armazenadas na memória

de acordo com as experiências do falante. Chegando a conclusão de que poderia ser a probabilidade a gerenciadora do conhecimento linguístico e a que afeta a forma como os itens lexicais são estocados na memória. Segundo Pierrehumbert (2001, 2003) o léxico é organizado em redes de conexões lexicais, em função de similaridades fonéticas e semânticas, não havendo, pois separação entre o léxico e fonologia, de um lado, e nem entre fonologia e fonética, de outro. As generalizações de padrões fonéticos são abstraídos dos itens lexicais estocados. Depreendem-se assim, generalizações fonológicas (traços, segmentos, sílaba, etc.) e morfológicas (padrões flexionais, morfemas derivacionais, etc.) sobre padrões no léxico, e não diretamente das ocorrências de uso. Nesse sentido, diz-se que a estrutura é emergente, isto é, emerge das relações de similaridade estabelecidas no léxico. Toda essa organização mental do léxico, pode ser relacionada ao uso da língua e por ser a língua sujeita a mudanças, essa arrumação lexical também se adaptaria conforme as relações do falante na língua.

A fonologia de uso da língua adota o modelo de rede (network), ao requerer que as palavras são organizadas em redes de associações, agrupadas de acordo com a identidade ou semelhanças fonológica ou semântica. As palavras similares são colocadas próximas no léxico mental e, quando o falante acessa qualquer uma, ativa automáticamente as outras semelhantes. Assim, uma palavra pouco acessada vai enfraquecendo e as mais frequentes são fortalecidas no léxico do falante por conta da frequência de uso, dando-lhes autonomia, que faz com que elas resistam às mudanças e sirvam até de base para a formação de novas palavras. Segundo Pierrehumbert (2003) a produção e percepção da fala são intrinsicamente variáveis e sugere que os falantes tem conhecimento do detalhe fonético dos itens lexicais, pois quando um indivíduo produz ele acaba fornecendo dados para outro indivíduo através da fala da comunidade. De acordo com Albano (1999) o detalhe fonético é definido como sendo procesos fônicos gradientes que devem ser admitidos como parte da estrutura de uma língua. Gradiência é o termo utilizado para classificar a aparência de fenómenos contínuos na língua. Frisch et al. (2001) referem-se à importancia da probabilidade no julgamento da boa formação. Para os autores, as escolhas dos falantes nativos são variáveis e gradientes, porém sistemáticas, assim o grau de variação e gradiência seria predito por padrões estatísticos no léxico.

De acordo com Bybee (2001) as regularidades não são excluídas da representação dos itens, sendo tomadas como esquemas que formam uma rede de relações complexas, que são utilizadas na organização do léxico na memória. Os padrões da estrutura fonológica (padrões fonotáticos) não são clasificados como aceitáveis ou não aceitáveis. Cabe a experiencia do falante através do uso maior ou menor das ocorrências para classificar um termo como aceitável ou não. Assim, a autora afirma que os padrões fonéticos da língua variam de acordo com cada idioma e por isso, não pode ser julgado como universal. Em Phillips (1984, 2001) encontramos vários casos em que a reanálise ocorre primeiro nas palavras menos frequentes. Como exemplo, o apagamento do glide, no inglês médio, no qual ocorreu uma mudança nas restrições fonotáticas que foi além de uma mudança na superfície fonética (Phillips, 1984). Dessa forma, o falante desenvolve um sistema, no qual a frequência da informação asume o papel fundamental, e pela experiencia dos diferentes falantes, temos as características idiossincráticas em cada indivíduo. Nessa teoria, a palavra é responsável pela categorização mental da criança, na aquisição da linguagem os segmentos fonológicos são aprendidos como parte da palavra e não independente dela.

Se a variabilidade na aquisição da linguagem tem relação com o uso lingüístico da comunidade de fala em que a criança está inserida, devemos admitir que a experiência e o uso da língua tem impacto na construção do conhecimento gramatical. A Fonologia de Uso prevê que ao se incorporar um padrão sonoro novo, como por exemplo no caso da sequência [tʃi] – acionamos a categorização potencial de tʃ seguido de outras vogais. Atualmente, no léxico do português usa-se a sequência tʃV, porém algumas inovações foram encontradas com sequências não esperadas:

a) Tcham – Grupo musical [tʃã]
b) Tchutchuca – chamado carinhoso [tʃu´tʃukə]
c) Pitchula – chamado carinhoso [pi´tʃulə]
d) Tchurma – turma especial (carinhoso) [´tʃuRmə]

Fonte: Cristófaro-Silva (2002, p.16)

As mudanças que ocorrem na fala são prescritas ou planejadas, mas inerentes à qualquer sistema dinâmico desde que a língua em questão seja usada como veículo de comunicação por uma comunidade de fala. Com relação à aquisição da linguagem embora Tomasello (2006) enfoque, sobretudo, os aspectos sintáticos ele se posiciona com clareza quanto à construção do conhecimento lingüístico da criança como fenômeno ligado ao uso e à categorização. Meltzoff et ali. (2009) comentam que as crianças quando nascem são favoráveis a aprender, e esse aprendizado dependerá dos estímulos sociais e lingüísticos devido ao acesso à uma ou mais línguas. Assim, a teoria sugere que a experiência em comunhão com a cognição humana pode promover a organização do conhecimento lingüístico e social da raça humana.

1.2.1.1 Teoria de exemplares

A Teoria de Exemplares é o modelo representacional da Fonologia de Uso, que produziu a proposta da estruturação do léxico em redes. Esse modelo foi introduzido primeiro na Psicologia, para tratar a percepção e categorização, que devido a sua excelência, expandiu-se posteriormente, aos sons da fala através de Johnson e Mullenix (1997). Para este modelo, a linguagem e a gramática são controladas pelo uso da língua, assim como a fonologia de uso. A teoria de exemplares acomoda uma abordagem multirrepresentacional, assumindo que o conhecimento lingüístico é probabilísticamente organizado. Cada categoria é representada na memória por uma nuvem de memorização da categoria. Essa teoria postula que ocorrências fonéticamente semelhantes não processadas na percepção são categorizadas baseadas nos exemplares já classificados no léxico. Para ocorrer a codificação perceptual, a mente irá localizar espaços paramétricos relevantes. Assim, o rótulo mais provável entre os rótulos da vizinhança será selecionado, para possíveis ocorrências de similitudes.

Desse modo, a teoria de exemplares pode servir para formalizar o conhecimento fonético detalhado que o falante possui das categorías da sua língua. A aquisição desse conhecimento pode ser entendida como a aquisição de um amplo número de traços de memória de experiências. O modelo de exemplares considera que cada ocorrência de uma palavra é registrada na memória. Sendo assim, ao ouvir uma palavra com determinada variação, a memória perceptual dessa palavra é atualizada. Para Pierrehumbert (2001), a organização mental consiste em um mapa cognitivo, em que

memórias de instâncias semelhantes estariam próximas e as memórias de instâncias diferentes estariam distantes.

Comparemos agora a abordagem realizada pelos estudos em processamento da fala baseados na fonología tradicional, quanto ao conteúdo das representações fonológicas. A visão tradicional afirma que, somente unidades constrativas (fonemas) ocorrem nas representações fonológicas e propõe que propiedades previsíveis (alofones) sejam excluídas das representações fonológicas. A categorização de fonemas se dá pelo exame de pares mínimos e procede a partir de critérios distribucionais e de similaridade fonética (distribuição complementar). Ou seja, na proposta da fonologia tradicional, considera-se que apenas os fonemas fazem parte da representação mental do falante. Um bom exemplo é a alofonia em alguns dialetos de /t/ e /d/ no português brasileiro. Temos um proceso fonológico que transforma as oclusivas alveolares /t/ e /d/ em africadas alveolopalatais [tʃ] e [dʒ], como exemplo as palavras (tia) [´tjə]/ [´tʃjə] e (dia) [´djə]/ [´dʒjə].Os alofones [tʃ] e [dʒ] ocorrem seguido de [i] e suas variantes, enquanto [t] e [d] nos demais ambientes, assim como no uso das demais vogais e encontros consonantais. No caso de [tʃ]/ [t] e [dʒ]/ [d] temos a semelhança fonética entre eles, permitindo a distribuição complementar em ambientes exclusivos. Essa noção de semelhança fonética entre alofones acontece para que não classifiquemos como tais, sons que não tem semelhança fonética, mas que ocorrem em ambientes exclusivos. Na fonologia tradicional, a representação mental do componente fonológico do falante brasileiro não inclui a africada. O falante só adquiriría categorias abstratas independente do contexto. No modelo de exemplares, as africadas são consideradas presentes na representação mental, pois parte-se do principio de que o conhecimento fonológico do falante compreende as de propriedades previsíveis e o detalhamento fonético. Propondo que, a representação é o espelho do uso e as abstrações são inferidas a partir de parâmetros probabilísticos. Essa regularidade fonológica que a abordagem tradicional afirma está cada vez mais questionada, pois existe uma regularização dessas mudanças, mas não pode-se afirmar que seja categórica.

A Teoria dos Exemplares assume que o detalhe fonético é aprendido como parte da palavra e a frequência desempenha um papel crucial no mapeamento fonológico. Em resumo, afirma que a memória de propriedades fonéticas é associada a itens léxicos individuais. O léxico e a gramática expressam graus estreitos entre si. A frequência de tipo e de token desempenham papel crucial na organização das representações fonológicas, incorporando inúmeras descobertas decorrentes de pesquisas em sociolinguística.

A aquisição envolve o aprendizado de parâmetros fonéticos contextuais e sociais. O trabalho de Foulkes e Docherty (2006) ao oferecer 84 evidências de que o léxico mental contém informações diversas relacionadas à variação sócio-fonética é muito importante, para a cada dia entendermos a ação do indivíduo na construção da sua fonologia.

> "It is important to bear in mind that the input experienced by any child contains information relevant to both linguistic and non-linguistic issues. Tokens in the input may vary inform as a result of linguistic factors (e.g., contextual allophony) or social factors (e.g., whether the speaker is male or female, and whether the token is embedded in intimate talk or discipline). Crucially, many tokens (perhaps all tokens) will encode both linguistic and sociolinguistic information simultaneously." (Foulkes; Docherty, 2006, p.17)

Afirmando dessa forma, que a criança armazena a forma de superfície, não extraindo a variabilidade na produção de determinada categoria. Os modelos tradicionais postulam que a representação linguística do componente fonológico é única e abstrata, ou seja, o falante absolveria somente o que seria relevante e a variação seria redundante. A Fonologia de Uso (Bybee, 1995, 2000, 2001, 2003) e o Modelo de Exemplares (Johnson & Mullenix, 1997; Pierrehumbert, 2001, 2003) postulam que o componente fonológico é múltiplo, pois deve-se incluir os alofones e o detalhe fonético sendo classificados como multirrepresentacionais, atribuindo assim a experiência e uso à organização e gerenciamento do conhecimento linguístico, levando em conta que, a experiência afetaria as representações.

A fonologia é a área da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas, que têm correspondência no conhecimento intuitivo e mental dos falantes. Tem como objetivo de estudo as mais pequenas unidades da língua, os segmentos fonológicos, denominados "fonemas" (Mateus et al., 2005; Mendes et al., 2009). Ao longo do século XX, a fonologia evoluiu passando do uso de abordagens fonema a fonema, a observar padrões de erros (Hodson, 2004). Várias teorias têm sido propostas para explicar como o sistema fonológico está organizado. Algumas delas, focam-se inteiramente na linguagem dos adultos, com o objetivo de comparar com a produção das crianças, e outras baseam-se no desenvolvimento da aquisição fonética fonológica da criança. Nenhuma teoria conseguiu abordar tudo e nenhuma também foi aprovada absolutamente por todos os teóricos como sendo a abordagem perfeita. Abaixo, temos as principais teorias existentes com suas aplicações em vantagens e desvantagens no seu uso.

Tabela 1 (Principais Teorias no estudo da aquisição da linguagem)

DATA	NOME	AUTOR	APLICAÇÕES
Início do século XX	Teoria da Linguística Descritiva	_____	Análise estrutural dos aspectos da linguagem, primeiras descrições de fonemas e alofones.
1952/69; 1966	Teoria Behaviorista	Mowrer; Olmsted	Enfoque no estímulo-resposta e input e percepção dos sons entre cuidador e criança.
1941/1968	Teoria da Ordem Universal	Jakobson	Descrição do inventário de fonemas, denominada de princípio de contrastes máximos.
1949	Teoria dos Traços Distintivos	Jakobson	Análise dos traços distintivos inteiramente articulatórios através dos traços binários.
1968	Teoria da Fonologia Generativa	Chomsky Halle	Análise dos traços distintivos e das regras fonológicas.
1969/72/73	Teoria da Fonologia Natural	Stampe	Análise dos processos fonológicos e distinção entre processos naturais e regras fonológicas.
1970/71	Teoria da Prosódia	Waterson	Análise da percepção e do input tendo em conta as

	(Teoria não-segmental)		palavras e não segmentos (estados iniciais de desenvolvimento <2 anos).
1970/1977/74/75/81	Teoria Cognitiva	Menn Kiparsky & Menn; Ingram; Ferguson & Farwell	A criança organiza, testa hipóteses e descobre a estrutura da linguagem através de invenções de regras e experimentações ativas e uso de estratégias (não existem processos inatos).
1979	Teoria Fonológica Métrica	_____	Análise da estrutura silábica (núcleo, rima, coda, níveis) segundo relações hierárquicas e aspectos prosódicos).
1986	Teoria Geométrica	Sagey	Análise das características que compõem os segmentos (consoantes) e que estão organizados em hierarquias.
1995	Teoria Óptima	McCarthy & Prince	Constrições no output levam a limitações na produção.
1992/97	Teoria da Fonologia Gestual ou Teoria da Fonologia Articulatória	Browman & Goldstein; Kent	Análise baseada na articulação e representações fonológicas, em que as unidades mínimas são os gestos.

Fonte: Hodson (2004)

A interpretação dos fonemas como elementos constituídos por específicos conjuntos de propriedades determinadas em classificação de presença e ausência, deu início aos estudos e modelos de traços distintivos. Segundo Mateus et al. (2005:31) um marco importante surgiu no estruturalismo europeu, que foi em 1960 com a publicação do livro *Éléments de linguistique general* de André Martinet. Essa obra serviu como modelo para a descrição de diversas línguas, porém ainda nos meados do século XX Jakobson, Fant e Halle publicaram uma até então, pequena obra que tornou-se fundamental para as investigações da fala: *Preleminaries to speech analysis. The distinctive features and their correlates (1952).* De acordo com Albano (1985:59) foi Jakobson, que sentindo-se pressionado pelo clima positivista da época quem buscou na física as bases para desenvolver sua tese sobre os traços distintivos. O trabalho foi construído com o apoio dos foneticistas Gunnar Fant e o fonólogo Morris Halle, que investigaram a fonologia de todas as línguas do mundo, e juntos chegaram a conclusão de que todos os fonemas deveriam se assemelhar e (ou diferir em, no máximo, doze dimensões tanto acústicas como articulatórias). Assim, segundo Albano (1985), de acordo com essa proposta, haveria um inventário universal de doze traços distintivos que possuíam correlatos físicos precisos que poderiam explicar quaisquer semelhanças ou diferenças entre fonemas nas línguas do mundo. A partir dessa época, a fonologia passou a ser desenvolvida numa classe universal de traços distintivos de sons, traços binários baseados em suas características acústicas, que foram depois substituídas pelas características articulatórias.

Esse sistema criado produz dois pressupostos: primeiro, que os traços distintivos apresentam-se através de uma binaridade, duas camadas da presença ou ausência de uma determinada característica (por exemplo: som vozeado versus som desvozeado) e o segundo pressuposto afirma que o sistema não precisa de uma ordem pré-estabelecida para a ocorrência das características que distinguem a base de traços de um som. Para a autora, o sistema seria vantajoso por explicitar características comuns entre vogais e consoantes e suas influências mútuas, porém essa aproximação e diferenciação só atua no plano fonológico, deixando a fonética de lado.

Chomsky e Halle (apud Albano, 1985:67) ao estudar os segmentos fonéticos, os dividiu em cinco classes de articulações: vogais, semivogais, líquidas, nasais e obstruintes. Para o estudo de diferenciação e caracterização, os autores definem seis pares de traços: [±consonantal], [±ressoante], [±silábico], [±contínuo], [±nasal] e [±lateral]. As fricativas são classificadas como [+consonantais] já que se tratam de consoantes; são ainda [-ressoantes], pois não produzem ressonância, mas um ruído na cavidade oral; [-silábicas] pois não podem atuar como vogais ou semivogais; [+contínuas] pois são produzidas com obstrução parcial sem que altere a passagem de ar, mesmo que num espaço estreito formado pela cavidade oral e, por fim, [-laterais], já que o estreitamento não se divide em duas passagens durante a produção. Para Chomsky e Halle (1968:297) "no nível fonético, os traços são caracterizados como escalas físicas que descrevem aspectos do evento da fala e podem ser tomados independentemente, seja do ponto de vista da produção ou do ponto de vista da representação perceptual".

Os modelos lineares, que analisavam a fala a partir de uma sequência de segmentos contribuíram para a evolução dos pensamentos fonológicos a desenvolver as noções de traços distintivos, classes naturais e regras fonológicas. No entanto, tais modelos apresentavam limitações ao tentar explicar fenômenos fonológicos suprassegmentais e prosódicos. Os não-lineares, portanto buscaram analisar a fala não como uma combinação unidimensional ordenada de segmentos, mas propunha-se que os segmentos se organizavam hierarquicamente. Assim, segmentos formavam sílabas, que formavam pés, que formavam palavras fonológicas e assim, por diante. Agrupados nesses modelos não-lineares estão as fonologias: autossegmental, métrica, lexical, da sílaba e prosódica. Vamos nos deter em explicar os principais pontos das teorias fonológicas autossegmental e métrica, a seguir.

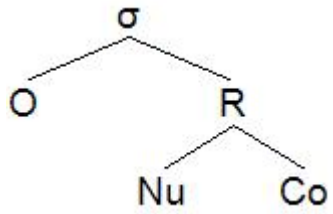
1.2.2 Fonologia Autossegmental

Com sua base na fonologia gerativa, a fonologia autossegmental foi criada a partir da dissertação de mestrado de Goldsmith em 1976, como uma teoria para tratar de fenômenos tonais. O autor afirma que alguns traços podem ser extraídos do arranjo único de segmentos e representados independentemente. Assim, essas representações são constituídas de vários níveis que atuam paralelos e uma hierarquia entre os traços, representada em estrutura arbórea chamada tier, integram a estrutura interna dos segmentos. No entanto, mesmo constituídos de hierarquias, cada traço pode funcionar isoladamente, com um tier próprio, ou em conjunto solidário. Assim, os segmentos de diferentes línguas, podem ter sua estrutura interna representada por diagrama arbóreo ou traços separados em níveis, para que nenhum traço apareça em mais de um nível, pois o que permite essa organização são as linhas de associações.

A partir da nova formalização é possível distinguir três tipos de segmentos: segmentos simples-> Quando se apresenta apenas um nó de raiz e é caracterizado por, no máximo, um traço de articulação oral; segmentos complexos-> É quando um nó de raiz é caracterizado por, no mínimo, dois traços diferentes de articulação oral, ou seja, quando o segmento apresenta duas ou mais constrições no trato oral; segmentos de contorno-> É quando contém sequências de diferentes traços.

O grande mérito da fonologia autossegmental foi a incorporação da sílaba à teoria. A sílaba adquiriu status fonológico e os segmentos passam então, a não ser só um conjunto desorganizado de traços, mas um conjunto que possui uma estrutura interna organizada hierarquicamente. A figura abaixo representa um diagram arbóreo da sílaba, segundo a fonologia autossegmental:

Figura 1 (Diagrama arbóreo da sílaba)



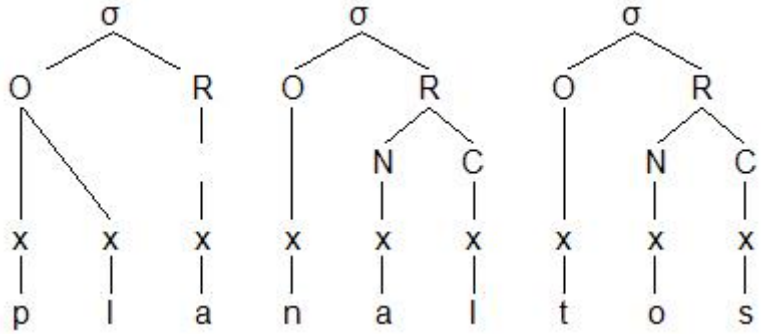
Fonte: Cristófaro Silva (2009)

Os princípios podem atuar independentemente entre as camadas. A sílaba possui como constituintes: *onset (O) ou ataque e a rima (R),* que possui como constituintes o *núcleo (N)* e a *coda (C).* Cada um associa-se a uma ou mais posições da camada CV, como por exemplo a palavra *planaltos.*

Figura 2 (Esquema arbóreo com exemplificação)

Padrão silábico: (C) (C) V (C) (C)
Forma subjacente: /planaltos/
Forma de superfície: [pla'nawtus]

Representação:



Fonte: Cristófaro Silva (2009)

Depois, propô-se que houvesse uma camada de unidade temporal (X), para simplificar a organização do diagrama e não criar uma camada com consoantes e vogais, que podem ser classificados como consoantes ou vogais em certos contextos. Assim, a substituição das consoantes e vogais por unidades temporais ou posiçõees esqueletais puras, resolve o problema. Esse é um recurso necessário para a descrição de alguns fenômenos fonológicos.

Na fonologia autossegmental há princípios que delimitam a aplicação de regras, tais limites decorrem, pelos menos em parte das propriedades estruturais das representações, esses princípios determinam a distribuição dos segmentos nas palavras. O primeiro Princípio é o do Não-Cruzamento de Linhas de Associação-> Este princípio proíbe a associação de dois elementos de um tier e outro tier através do cruzamento; o segundo Princípio é o Contorno Obrigatório-> O princípio define que elementos adjacentes idênticos são proibidos. Dessa forma, caso dois elementos idênticos atuem em sequência eles são reduzidos a um só, porém matêm-se a unidade temporal dos dois segmentos.; o terceiro é o Princípio da Restrição de Ligação-> Restringe a aplicação de uma regra à forma que nela é representada, de modo que, se contiver uma só linha de associação, fica bloqueada en contextos de ligação dupla ou vice-versa; Princípio de Sonoridade-> Se baseia no grupo de abertura de trato vocal e no nível da energia liberada durante a produção do som. Para esse princípio, os elementos mais sonoros, como os vocálicos, ocupam o núcleo da sílaba; os menos sonoros, como as obstruintes, as periferias e os sons líquidos, nasais e glides ocupam a sonoridade média.

1.2.2.1 Fonologia Autossegmental Métrica

A Fonologia Autossegmental Métrica, doravante AM, é uma análise fonológica, mais que fonético da entoção. O objetivo desse modelo é a identificação dos elementos constrativos do sistema entoativo, cuja combinação produz os contornos melódicos que encontramos nos enunciados possíveis da língua. Em muitos aspectos podemos encontrar antecedentes diretos deste modelo nos princípios para a análise de línguas tonais, como a teoria fonológica autossegmental. Na teoria fonológica autossegmental se assume que a melodia ou ondulação tonal dos enunciados constitui um nível separado e em certo modo independente dos demais aspectos fonológicos. Os tons que caracterizam um enunciado são pois, autossegmentos, que são associados com o nível segmental por meio de regras em partes universais e outras específicas de cada idioma. Goldsmith observou que em muitas línguas tonais o apagamento de um segmento não implicava o desaparecimento do tom que recaía sobre ele, mas que esse tom podia extender-se para outra unidade fonológica. Representamos os tons por suas iniciais em inglês: H (tom alto – high tone), L (tom baixo- low tone) e M (tom médio- mid tone).

Existem línguas nas quais as sílabas tem um tom lexicamente específico. Nas línguas inglesa e espanhola os tons tem funções pragmática, constituem a melodia dos enunciados e se associam de maneira diferente com certas sílabas. Liberman (1975) ao observar a língua inglesa afirma que o fato de que certos tons apareçam associados na melodia com o texto, depende das relações de prominência que se estabelecem de maneira independente tanto entre sílabas como entre palavras na oração. Um exemplo para visualizar a teoria é a palavra: *ele**fan**te*, a sílaba *–fan-* é a que tem mais prominência (tônica); em *afri**ca**no*, a tonicidade é em *–ca-* . Já no contexto de junção: O elefante africano, normalmente a tonicidade cairá sobre a última palavra, chamada porta do acento nuclear.

Para a teoria AM a entoação de um enunciado é gerado a partir da interpolação fonética entre eventos tonais fonologicamente específicos e associados com determinadas sílabas. Assim, em línguas como o espanhol e o inglês, os tons podem associar-se com sílabas de acento léxico (tonais), que são tons ou sequências de tons fonologicamente associado a uma sílaba acentuada, ou com o final de certas frases (tons de junção ou fronteira), que se associam ao limite de uma frase. Nas línguas tonais,

como o chinês e línguas africanas, nas quais a melodia tonal tem valor léxico, tornando-se parte integrante da sílaba. Assim, em chinês mandarim, a sílaba */ma/* pode ter quatro significados léxicos diferentes de acordo com a melodia utilizada. Se for com um tom alto significa: /mãe/; com um tom ascendente: "uma espécie de planta"; com um tom baixo ascendente: /cavalo/; e tom descendente desde um ponto alto: /luta/. Se formos comparar com a língua portuguesa e utilizarmos o mesmo parâmetro de observação da melodia, como por exemplo da palvra */pai/*, as melodias podem ser diversas: "pai?"; "pai!"; "pai..." alterando o valor pragmático do enunciado, no entanto, o valor léxico da palavra permanece o mesmo /pai/= "figura masculina genitora colocado no primeiro grau da linha ascendente de parentesco"[2]. Superficialmente, podemos transcrever as palavras de acordo com o alfabeto fonético internacional representando o aspecto segmental da língua que queremos estudar e/ou aprender, porém, para fazer um estudo e transcrição da AM, requere-se um conhecimento das sílabas com acento léxico e também seu sistema de contrastes tonais existentes naquele idioma. Assim, observa-se a dificuldade de estabelecer um padrão para esse tipo de estudo, já que, a parte fonológica é muito maior no plano da entonação que no plano segmental. Foi o que fizeram especialistas na língua inglesa ao criar o sistema TOBI (Tone and Break Indices) criado por (Silverman et al. 1992, Beckman e Ayres 1994, Beckman e Hirschberg 1997).O modelo desenvolve e modifica algumas partes da proposta de Pierrehumbert (1980); Beckman e Pierrehumbert (1986) chegando além do estudo da entoação pois, inclui índices de separação prosódica entre palavras. Muitos especialistas se dedicaram a estudar a fonologia autossegmental focalizando a parte tonal, como fez Goldsmith desenvolvendo um excelente material para o estudo e observação de tais fenômenos, assim como também fez Pierrehumbert, no entanto, Goldsmith não se conteve em apenas analisar a parte tonal da fonologia e resolveu expandir-se para outros fenômenos, como a harmonia nasal e vocálica, criando um estudo conhecido como Geometria de traços.

1.2.3 Geometria de Traços

A Geometria de traços foi desenvolvida antes da Teoria da Otimidade, como resultado do trabalho de Clements (1985) através de uma ampliação da Fonologia Autossegmental. Chamou-se primeiro de Fonologia de Geometria de Traços (Durand, 1990 apud Cagliari, 1998, p.11) por conta da organização de traços fonológicos em planos, parecidos com modelos de geometria. Como é uma extensão da fonologia autossegmental, muitos traços se encontram também na Geometria de traços, doravante GT, também classificada como Fonologia Não-Linear. O objetivo dessa fonologia é de representar hierarquicamente os traços fonológicos podendo esses traços serem manipulados isolados ou em conjuntos. Dessa forma, os segmentos são representados com organização interna composto por *nós* hierarquicamente ordenados, nos quais os *nós* terminais são os traços fonológicos e os *nós* intermediários as classes de traços.Os autores proporam que o sistema de traços que classificavam os fonemas funcionavam em oposições binárias (+/-) constituída de presença ou ausência de características. Assim, a GT também se depara com o foco na unidade mínima, que são os traços distintivos (propriedades mínimas, binárias, de caráter acústicos ou articulatório), além do conceito de classes naturais, nas quais são classificados conjuntos de segmentos que compartilham traços similares e regras fonológicas comuns, criando um conceito que permiti dessa maneira, fazer as generalizações nas regras fonológicas.

[2] Dicionário Michaelis 1998-2009.Editora Melhoramentos Ltda.

A última versão desse modelo foi apresentada por Clements e Hume (1995), na qual os traços são segundo eles, organizados em nós hierarquicamente ordenados correspondendo a cada um dos subsistemas do trato vocal (laríngeo, nasal e cavidade oral).

O nó da raíz é aquele que domina todos os traços e representa o segmento como uma unidade fonológica. Desse nó derivam quatro grandes classes de articulações: obstruintes, nasais, líquidas e vogais, que são definidas em uma escala sonora: início 0 (obstruintes) e final 3 (vogais). Segundo Matzenauer-Hernandorena (1996:51-54), o status principal desse nó advém do fato de ele ser constituído pelos chamados traços maiores ([soante]), ([aproximante]) e ([vocóide]), que por comporem a raíz, nunca podem expraiar ou desligar-se isoladamente. O nó laríngeo ao contrário do nó de raíz, pode expraiar-se e/ou desligar-se totalmente, levando consigo todos os traços que ficam sob seu domínio; o nó cavidade oral tem sempre sua presença justificada na estrutura, por conta dos processos fonológicos que usam do funcionamento solidário dos traços que estão sob seu domínio (o traço [+contínuo] e o nó dos pontos de C); o nó ponto de consoante é o ponto de articulação do segmento; os nós característicos das vogais são: vocálico (responsável pelos traços de abertura); pontos de vogal (referente ao ponto de articulação, que utiliza também os mesmos traços consonantais) e abertura (ampliação do modelo gerativo de Chomsky e Halle (1968), que caracteriza a altura das vogais de forma hierárquica organizada em camadas (*tiers).*

Através do estudo de Chomsky e Halle (1968) sobre a base articulatória, pode-se observar que a descrição dos segmentos por traços distintivos se relacionavam quanto a determinados traços e, também, quanto a determinadas regras. Baseando-se nesses pressupostos, o modelo gerativista introduzia a ideia de classes naturais. Para que dois ou mais segmentos constituam uma classe natural é necessário que sejam usados menos traços distintivos do que a quantidade utilizada para classificar cada segmento, ou seja, os segmentos tem que funcionar juntos nos ambientes das regras fonológicas. O modelo gerativo permitiu que as regras linguísticas fossem explicadas com formalismo e naturalidade. Ao usar os traços distintivos pôde-se relacionar e observar as mudanças nos segmentos que não eram observadas no estruturalismo. Sobre os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do gerativismo através do estudo de traços distintivos, que contribuíram para a fonologia atual, temos as propostas de Jakobson, Fant e Halle (1952) com uma teoria de descrição fonológica baseada em traços acústicos. Os traços distintivos de base acústica eram constituídos por doze oposições binárias divididas em três grupos: traços de fonte, traços de fonte complementar consonântica e traços de ressonância.

1.2.4 Teoria da Otimidade

A fonologia de traços compete com vários modelos opostos, antagônicos, mesmo que com a mesma base. Além da linha universalista, na qual todas as línguas teriam estruturas fundamentais comuns. Desde esses princípios criados na Escola de Praga, a fonologia tornou-se uma disciplina que insere-se numa corrente progressiva. Hoje em dia, a teoria que mais se destaca é a Teoria da otimalidade, doravante T.O. É um modelo proposto por Alan Prince e Paul Smolensky em 1993, e que se desenvolveu a partir de John McCarthy e Alan Prince. Os principais conceitos da T.O são: input (diz respeito à forma subjacente da unidade a ser analisada- estrutura profunda); output (é relacionada à forma concreta da unidade a ser analisada- estrutura superficial);

hierarquização (tem como objetivo elencar os candidatos a output. Para se atingir a forma ótima de output, faz-se uso de uma gramática que se estrutura a partir de cinco componentes: léxico, input, gerador (GER), avaliador (EVAL) e output). Segundo Diana Archangeli (1997) a relação entre input e o output é mediada por dois mecanismos formais, o gerador (GEN) e o avaliador (EVAL). O primeiro cria estruturas lingüísticas e verifica suas relações de fidelidade com a estrutura subjacente, enquanto o segundo usa a hierarquia de restrições da língua para selecionar o melhor candidato. Além destes dois mecanismos, é necessário considerar também o grupo universal de restrições (CON), no qual o avaliador usa o ranqueamento de restrições deste conjunto.

Segundo a T.O, a gramática de cada língua é determinada por diferentes hierarquias de restrições linguísticas universais, sendo que cada língua possui a partir de diferenças gramaticais, uma hierarquia explicada através de um reranqueamento (*reranking*) de restrições na T.O. O maior uso dessa teoria é na fonologia, porém, aplica-se a outros campos da Linguística. A teoria apresenta alguns tipos de restrições que são necessárias serem definidas para a compreensão de seus usos dentro do processo de escolhe do candidato. Segundo Sá[3], as restrições na T.O estariam assim divididas:

MAX-IO: todo input tem que ter um correspondente no output;
DEP-IO: todo elemento de input é também um elemento de output;
IDENT-IO: o input e o output precisam ser iguais;
NUCLEUS: toda sílaba precisa ter um elemento preenchido por um núcleo;
ONSET: toda sílaba precisa ter uma consoante antes da vogal na sílaba. Em a.m.o.r, a primeira sílaba violaria esta restrição;
CODACOND: determina o segmento que pode ocupar a posição de coda. No caso do português, somente *l, r, s* e *n;*
LENGTHEN: vogais curtas são evitadas antes de consoante sonoras, vogais longas são evitadas em qualquer lugar;
NOCODA: obstruintes em codas são evitadas;
IDENT [weight]: a duração (ou peso) de vogais correspondentes no input e no output deve ser idêntica.

Essa hierarquização de restrições é determinada pelos "conflitos", de modo que, duas restrições ou mais podem fazer exigências contrárias, que serão resolvidas pela dominação de uma restrição sobre a outra. No modo classificatório de um segmento é escolhido um candidato ótimo. Esse candidato é escolhido por satisfazer melhor o ranking hierárquico de restrições. No entanto, segundo afirmam Collischonn & Schwindt (2003:21) esse candidato ótimo não é perfeito, pois chega a violar algumas restrições, mas chega a vencer os outros outputs por violar restrições mais simples e menos importantes na hierarquia. O que nos lembra o pressuposto da Falácia da Perfeição, segundo o qual não há output que satisfaça a todas as restrições, já que essas últimas são conflituosas entre si.

As principais restrições são duas: as de marcação e as de fidelidade. As de marcação se caracterizam por estarem ligadas à constituição da sílaba em si; as de fidelidade referem-se à exigência de manter, no output, algumas propriedades presentes no input. De acordo com Bernhardt & Stemberger (1998, apud Bonilha, 2003:83) a classificação dessas duas restrições é a seguinte: as de fidelidade seriam motivadas pelas necessidades do ouvinte, fazendo com que todo o material léxico esteja presente na

[3] Edmilson José de Sá, *In: A teoria da otimalidade transforma as variações linguísticas num impressionante jogo de xadrez*. Revista: Língua Portuguesa, Edição 20, Ano:2011.

produção; as de marcação seriam licenciadas pelas necessidades do falante.Segundo Collischonn & Schwindt (2003:27) a T.O trouxe benefícios no que tange a análise de fenmenos fonológicos, no entanto, quando comparada a outras teorias que observam também os mesmos fenômenos, deixa a desejar quando diz respeito a graduação das restrições, porque além dos rankings não há nada que indique objetivamente a diferença substancial de grau de universalidade entre uma restrição e outra. Dessa forma, os autores afirmam que a teoria aponta dificuldade no ranqueamento das restrições, pois algumas restrições operam em línguas particulares e outras na maioria das línguas, refutando a ideia de universalidade, já que nem todas as restrições se encaixam em todos os casos. As restrições na T.O representam tendências e não leis, por isso, algumas violações não levam a agramaticalidade. As regras são ligadas às línguas, já as restrições são universais e dessa forma, podem ocorrer em qualquer língua. Assim, a T.O prevê que as gramáticas de todas as línguas possuem o mesmo conjunto de restrições universais e o que diferia uma língua da outra seriam as gramáticas individuais e a ordem das restrições em cada idioma.

Normalmente a T.O é considerada um desenvolvimento da gramática gerativa que compartilha seu foco na investigação de princípios universais, tipologia e aquisição linguística. A T.O caracterizou-se dentro do escopo do gerativismo, por substituir as regras, responsáveis por transformar as representações subjacentes em formas de superfície, através das restrições violáveis, que são responsáveis pela escolha do output. Segundo Matzenauer (2003:55) nessa teoria a fonologia de uma língua é um ranking de restrições, cuja função é comparar os diferentes outputs possíveis, chamados de candidatos. Segundo Collischonn & Schwindt (2003:18) haveria três vantagens principais no trabalho com as restrições ao invés das regras, que são: economia descritiva (visto que, as abordagens baseadas em regras também necessitam de restrições, duplicando assim, o papel das regras e as baseadas em restrições, por sua vez, não fazem essa duplicação); universalidade (no sentido de que as regras são específicas de cada língua e restrições são universais); uniformidade de análise (já que as regras possuem diversas categorias: princípios, regras propriamente ditas e restrições, que servem para justificar a violabilidade de estruturas supostamente "invioláveis", enquanto as restrições da T.O são todas violáveis, o que confere a essa teoria uma análise mais uniforme).

São cinco os princípios básicos da T.O de acordo com Sherrard (1997), desenvolvido a partir principalmente dos conceitos da gramática gerativa: universalidade (a T.O considera a existência das restrições oferecidas pela gramática universal, no que se revela também um modelo gerativo); violabilidade (ao contrário do modelo gerativo clássico, que considera as regras invioláveis, as restrições são violáveis, mas são aceitáveis apenas violações mínimas); hierarquização (as restrições são hierarquizadas e organizadas na seguinte ordem: tamanho, acento, sílaba, alinhamento e identidade base-duplicante); inclusividade (os candidatos a output-ótimo são ranqueados segundo o princípio da hierarquização); paralelismo (o output é calculado tendo por base a hierarquia inteira e todos os outros candidatos). Um outro aspecto importante dessa teoria é o de que os outputs (diferentes possibilidades das formas que aparecem na estrutura superficial) não são gerados através da aplicação cumulativa de processos, mas são selecionados pelas restrições dentro de um conjunto de outputs pré-definidos. Além disso, todas as restrições atuam em conjunto e não uma após a outra, como ocorre com as regras. Esses contrapontos possibilitam afirmar que as abordagens que exigem muitos níveis derivacionais intermediários requerem um grau de

abstração muito grande, o que as torna complexas demais do ponto de vista de sua aquisição. A T.O, por sua vez, por eliminar a possibilidade de qualquer ordenamento de regras, tem caráter mais restrito do que as teorias derivacionais. Nos parágrafos seguintes, abordaremos um caso do fenômeno do truncamento na língua portuguesa sob a ótica da T.O e em seguida, a Teoria da Correspondência com base nos princípios básicos da T.O.

Muitos investigadores não sabem separar ou até mesmo chegar a definição do que seria o truncamento e muitos acabam por atribuir a outros fenômenos.Cunha & Cintra (2001) atribuem o nome abreviação vocabular ao truncamento, definido como uma redução de frases e palavras até que essa perca de segmentos não prejudique a compreensão (op. cit.: 116). Segundo os autores, esse fenômeno é utilizado na língua portuguesa para acelerar a elocução e dar dinamicidade ao diálogo, como por exemplo: *pneu* (pneumático) e *quilo* (quilograma). Além de Cunha & Cintra (2001), Bechara (2001) também atribui ao truncamento como uma forma de abreviação que economiza o tempo na elocução. Rocha Lima (2002) aponta cinco fenômenos que reconhece como processos que formam palavras no português: onomatopeia (reprodução de ruídos, ex. tique-taque – som da marcação do relógio); siglagem (redução às letras iniciais de nomes longos, ex. ONU- Organização das Nações Unidas); hipocorização (encurtamento de prenomes, ex. Beatriz- "Bia"; Gabriel – "Gabi/Biel"); braquissemia (próclise de prenome a nome de família, ex. Fernão < Fernando) e abreviação (não definida pelo autor, somente apresentada com exemplos: foto<fotografia, auto<automóvel). Observem que, tais definições e exemplos, não podem relacionar-se com o truncamento, já que, é um mapeamento melódico que permite a cópia de uma sequência da base da palavra e passa a representar uma unidade lexical autônoma, porém com o mesmo significado da palavra-matriz.

Para separarmos esses fenômenos do truncamento, começaremos pela definição de Monteiro (1987) sobre braquissemia. O autor define como um emprego de parte de uma palavra pelo todo, em que o produto passa a valer semanticamente pelo vocábulo inteiro, ex. "tri" (tricampeão) e "expo" (exposição) significando uma relação de lingüística. Esses processos de encurtar as palavras são utilizados, para muitas vezes evitar a repetição dessas palavras no discurso, e não a fatores de truncamento, tais como a pejoratividade ou a marca do falante no enunciado. O truncamento é o encurtamento de uma base, que não utiliza afixos, mas ao contrário, suprime segmentos da palavra-matriz, por meio do acesso da morfologia a informações fonológicas, como a sílaba, o pé e a palavra prosódica, segundo Gonçalves (2004). Entre os padrões para constituir o truncamento está a preservação da base da palavra e algumas vezes a adição de uma vogal específica de truncamento, como ex. "neurose"- neur**a**, ou quando se mantém a margem esquerda da palavra derivante, sem qualquer adição de vogais, ex. "**condi**ção" – **condi**.

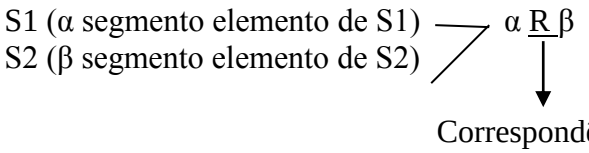
Quanto a hipocorização é um fenômeno que apresenta a redução de prenomes, mas somente com relação à afetividade ou intimidade existente entre os falantes, tornando-se restrito esse uso a âmbito familiar ou amizades, diferente do truncamento que se relaciona com a pejoratividade ("japonês- japa) ou a marca do falante ("refrigerante"- refri). O truncamento também se diferencia por usar a redução de palavras mínimas ou até além de um pé, ex. "bici"- bicicleta; "belê"- beleza; "eletro"- eletrocardiograma.

Quanto a abreviação e o truncamento, uma precisa definição que separa os dois fenômenos é que o truncamento é fiel à margem esquerda de suas bases, ou seja, a marca de fidelidade da T.O sobrepõe-se à necessidade de submeter a palavra a boa-formação. A abreviação distingue-se pois não apresenta nenhum "compromisso" com a preservação da margem esquerda, ex. "praça"- pça.; "senhor"- sr.; "apartamento"-apto.; "santa"-sta. A abreviação também se caracteriza por ser normalmente de uso da escrita, na qual o falante faz uso deste fenômeno para a economia de tempo ou espaço na escrita. Dessa forma, os princípios da T.O, serviram para nortear a análise do truncamento de diferenciá-lo dos demais fenômenos que compõem a formação das palavras na língua portuguesa, permitindo a identificação de um conjunto de ordem prosódica, métrica, de molde, entre outros, que atuam na seleção da forma truncada.

1.2.5 Teoria da Correspondência

A Teoria da Correspondência foi desenvolvida com base nos princípios básicos da T.O e amplia a noção de identidade, já que, sob a ótica dessa teoria, os elementos correspondentes não precisam ser idênticos, pois a identidade é regulada, por restrições de fidelidade. Em Mccarthy & Prince (1993), a noção de correspondência foi introduzida na T.O como uma relação de identidade entre base e reduplicante. Os autores extendem essa noção de correspondência a output-output e input-output. A motivação para tal extensão teve origem no estudo do processo de reduplicação, em que os autores, McCarthy & Prince (1995), constataram a reduzida possibilidade de ser atendida uma das restrições atuantes no processo, RED= Base (na qual o reduplicante deve ser igual à base). Dessa forma, em dados como "Dedé"- André e "Caca"- Carlos, nos quais o reduplicante reproduz somente uma parte da base, contraria a relação de identidade entre a base e o reduplicante, proposto em T.O.

De acordo com Gonçalves (2005:84), a extensão da noção de fidelidade torna possível a distinção entre operações morfológicas e processos fonológicos, pois a morfologia, se, por um lado, acessa informações prosódicas e sofre pressões fonotática, por outro, manifesta um conteúdo, fazendo com que formas subjacentes nunca possam ser exatamente idênticas às de superfície. Para McCarthy & Prince (1995) a correspondência atua na relação entre camadas, como definem:



S1 e S2 são correspondentes um do outro quando α R β. São também essas duas formas, variáveis que podem ser substituídas por um I (input), O (output) ou outros domínios. Dessa forma, S1 pode ser interpretado genericamente como uma Base (B) sobre a qual atuam processos como a reduplicação; o truncamento e a hipocorização. S2 pode ser o reduplicante (R); a palavra truncada (T) ou o hipocorístico (H), segundo Gonçalves (2005:84). Dentre as restrições que atuam sobre os elementos correspondentes estão: MAX: S2 deve estar maximamente contida em S1; DEP: S1 deve estar maximamente contida em S2, sem a inversão de elementos; IDENT-T (também compreendida como a identidade de traços- os segmentos correspondentes possuem o mesmo valor para o traço T, sem a alteração de traços de S1 para S2; TD PÉ

(D)- Todo pé à direita: restrição fundamentada em McCarthy & Prince (1993) empregada por Piñeros (2000), Gonçalves e Vazquez (2005) a partir da observação do truncamento nas línguas portuguesa e espanhola. É uma restrição de alinhamento que exige o posicionamento de todo pé na margem direita da palavra prosódoca, impossibilitando desde já, o candidato a output que possuir mais de três sílabas; ANCOR (T, E)- Ancoragem do truncamento à esquerda: também proposta por McCarthy & Prince (1995) e utilizada por Piñeros (2000) e Benua (1995) no truncamento do espanhol e japonês, é uma restrição de alinhamento que atua nas categorias morfológicas e impedi apagamentos e epênteses na borda esquerda da base, para promover a correspondência dos segmentos da margem esquerda com a palavra-matriz; UNIQUENESS (UNIQ) restrição de bloqueio homofônico, criado por Piñeros (2000) também utilizado por Cristófaro-Silva (2008) com hipocorísticos no português. Essa restrição promove o bloqueio de qualquer forma na língua, caso haja uma forma com a configuração fonológica idêntica. Muitas infrações com (UNIQ) no nível da palavra são observados, em que podem ser utilizadas representações fonológicas, com o intuito de mostrar que palavras ortograficamente diferentes podem coincidir em forma fonológica na cadeia fônica.

Fica claro que, a dinamicidade da língua e o papel do aprendiz junto com o uso da aquisição vem fazendo com que teorias como a Teoria da Otimidade sofra modificações para poder contemplar o estudo da variação na aquisição, pois como foi descrito desde o tópico inicial do nosso trabalho, a aquisição é dada gradativamente, pois a criança vai fazendo uso de estratégias variadas de reparo para através das experiências chegar à aquisição da língua. Há estudos avançados acerca da gradualidade do nível de percepção e produção na aquisição, dentre eles, a Fonologia Articulatória de Albano (2001), que veremos no seguinte tópico. Tanto nos modelos sociointeracionistas, como nos baseados no uso, o objetivo é não fugir do uso natural, dinâmico da língua escrita ou oral, sempre tentando compreender os desafios e processos que envolvem a produção da linguagem humana.

1.2.6 Fonologia Articulatória

A Fonologia Articulatória parte do ponto de que a gramática e o léxico são representados em conjunto na parte mental, passando pelos mesmos mecanismos de aprendizagem e processos, seguindo numa área de investigação que prioriza a união da gramática e do léxico em visão conexionista da aquisição fonológica (Zimmer e Bonilha, 2005).

Segundo Gilliéron & Rousselot (1891) no começo do século XX na área da fonética, os estudos que observavam a área da articulação eram predominantes. A maioria deses estudos analisavam os movimentos dos articuladores dentro da cavidade oral a partir de lâminas de raio-X. Na década de 40, os estudos de fonética acústica começam a desenvolver-se através do surgimento do espectrógrafo inventado por R.K.Potter, durante a II Guerra Mundial, com o objetivo de esmiuçar as frequências harmônicas dos sons da fala em detrimento do tempo, gerando o chamado espectrograma. Após essa descoberta, os estudos de fonética passam a "crescer" com mais facilidade, visto que, o árduo trabalho de treino auditivo já não era mais necessário. Nesse momento, o que seria prioridade era o aprendizado dos pesquisadores com relação à "manipulação" e interpretação dos espectrogramas, para o

desenvolvimento dos trabalhos, que cada vez mais se aproximavam da realidade dos sonos da fala.

A Teoria Acústica de Produção da Fala, criada por Gunnar Fant foi o primeiro modelo que permite calcular a frequência das ressonâncias ao produzir um som no trato vocal, pressupondo que há uma interação entre os dados acústicos e articulatórios, de maneira que, ao alterar as áreas do trato vocal, também se identificam alterações nas frequências ressonânticas. Não só esse modelo de Fant contribuiu para modernização das análises da produção acústica, mas também os avanços na área da computação e microeletrônica, observados por Denes & Pinson (1993) que permitiram a digitalização do sinal da fala, automatizando os algoritmos, possibilitando uma análise mais esmerada. A partir desse projeto, foi criado por Paul Boersma e David Weenink na Universidade de Amsterdã, na Holanda, o Praat.

Com relação à prática, o primeiro trabalho a documentar de maneira sistemática um detalhe fonético, priorizando a linearidade dos modelos fonológicos com uma visão sobre as vogais e suas influências sob a consoante medial da sequência foi criado por Sven Öhman em 1966, que mostra através da medida e frequência dos formantes de vogais em sequências VCV- onde C seria uma consoante oclusiva, que se alternava entre [b], [d] e [g] e as vogais alternavam entre [i], [a] e [u] – o fenômeno de coarticulação de vogal, de modo que as características acústicas da vogal seguinte à consoante influenciavam a vogal que precedia tal consoante, anteriorizando-a ou posteriorizando-a conforme a natureza ântero-posterior. Na década de 80, surge um modelo de análise fonológica trabalhada pelos pesquisadores dos laboratórios Haskins (EUA), que atribui à linguagem como a base da ação. A partir desse pressuposto, Fowler (1981) tomando como base as pesquisas de Öhman, argumenta a necessidade de incorporar a variável de tempo à estrutura da análise fonológica como uma maneira de representar o detalhe fonético específico da língua, como: coarticulação de vogal a vogal; alofonia contínua da lateral; duração das vogais diante de obstruintes surdas/sonoras, etc. Para a autora, seria necessário incorporar a variável tempo à estrutura interna dos segmentos, pois os modelos de tempo extrínsecos não conseguem dar conta de fatos dinâmicos como as alofonias contínuas ou a coarticulação de vogal a vogal.

Segundo as ideias de Fowler (op. cit.) Catherine Browman & Louis Goldstein através dos primeiros trabalhos, desenvolveram o modelo fonológico de tempo intrínseco chamado, Fonologia Gestual. Os autores proporam o gesto como uma unidade fônica alternativa ao segmento e ao traço. Eles partem do estudo articulatório sobre os movimentos de articuladores, e a maneira como estes no momento da ação fonológica entram em coordenação permitindo que a ação de um articulador se inicie a partir da ação relativa de outro articulador. O gesto dentro da fonologia articulatória, doravante FAR, não deve ser entendido como o movimento de somente articuladores, mas sim, "a representação de todas as manobras articulatórias necessárias para se realizar um determinado som da fala" (Cristófaro-Silva, 2003). A FAR surgiu como o primeiro modelo de aplicação da Teoria dos Sistemas Dinâmicos à fonologia vinculado à Dinâmica da Tarefa (Kelso et. al., 1986), na qual a sílaba seria vista como uma espécie de molécula, tendo como atributos os átomos, ou unidades que promovem a ação, classificada como gestos. Para a FAR os gestos articulatórios são responsáveis pelas ações no trato vocal indicando os movimentos dos articuladores, como uma tarefa a ser cumprida (Albano, 2001). A oscilação associada a cada gesto só afeta os articuladores

indiretamente, através das variáveis do trato como: abertura labial, protusão labial, abertura vélica. É esta variavel que distribui o movimento associado ao gesto entre os vários articuladores envolvidos de maneira sensível ao contexto.

Tabela 2 (tabela de representação das variáveis do trato vocal e articuladores envolvidos)

VARIÁVEL DO TRATO VOCAL	**ARTICULADORES ENVOLVIDOS**
PL (protusão bilabial)	Lábios superior/inferior/madíbula
AL (abertura bilabial)	Lábios superior/inferior/madíbula
LCPL (local de constrição da ponta da língua)	Ponta e corpo da língua, mandíbula
GCPL (grau de constrição da ponta da língua)	Ponta e corpo da língua, mandíbula
LCCL (local de constrição do corpo da língua)	Corpo da língua, mandíbula
GCCL (grau de constrição do corpo da língua)	Corpo da língua, mandíbula
AV (abertura vélica)	Véu palatino
GLO (abertura glotal)	Glote

Fonte: Browman e Goldstein (1990:34) In: Albano, 2001:54

O termo Fonologia Gestual parece designar mais adequadamente as fonologias que têm como base de análise não só o gesto articulatório de fala, mas os gestos que compõem os sistemas motores humanos. A ideia de osciladores acoplados tem generalizado o funcionamento dos sistemas dinâmicos, nos quais está também a fala (Goldstein et. al., 2006; Nam et. al., 2009).

Após o modelo da FAR alguns autores avançaram no estudo da fonologia gestual, dessa vez expandindo para o dado acústico como suporte empírico, como fez Albano (2001) ao desenvolver a Fonologia Acústico-Articulatória, doravante, FAAR. A autora busca preencher o espaço deixado na FAR, no que tange a alguns estudos não observados: como representar fatos dialetais, devidos a graus distintos de sobreposição gestual, quando se tem a presença de um segmento num dado dialeto e esse não ocorre em outro, como as africadas, que aparecem em alguns dialetos do português do Brasil e não são encontradas na fonologia espanhola. A proposta de Albano é fazer uso de análise acústica através da observação do sinal de fala, para que "decifre-se" o detalhe fonético a partir da sua forma mais natural, incorporando ao gesto também a observação acústica e propõe um modelo que processe a fusão da fonética e fonologia. Na concepção da FAAR, a natureza dos fatos fônicos se dá numa questão de probabilidade, pois o léxico pode ser encarado como um conjunto de distribuições não-aleatórias de probabilidade que não apenas decorrem da ocorrência mas também da combinação desses processos (Albano, 2001). Segundo Stevens e Keyser (1989) a simultaneidade de

algumas propriedades fônicas entre segmentos, causa um realce acústico-auditivo mútuo levando a esses segmentos serem preferenciais universalmente. Como no caso de [t, d, k, s, p, m], nos quais o grau de local de constrição se complementam e acabam por apontar os pontos acústicos um do outro, assim como as distinções entre soantes e obstruintes. Conforme Lindblom (1995a, 1996; In: Albano, 2001:207) a interação falante-ouvinte leva a um equilíbrio tenso entre fatores acústico-auditivo e articulatórios na seleção dos inventários fônicos. Para Lindblom com relação a posição dos segmentos, a posição medial é a mais sujeita à fluência, principalmente as coronais, inclusive as de baixa frequência [ʃ, ʎ, ɲ]. Já a posição inicial prefere as obstruintes coronais que são contrastivas com a fricativa surda [s] e a oclusiva sonora [d].

Para Albano (1992b; 1993a, b, c, p.242) o acúmulo de informações sobre muitas línguas, fez com que o modelo acústico-articulatório ao passar dos anos e das contribuições tecnológicas, permitiu-se ao aprofundamento de um guia para buscar as propriedades que selecionaram os gestos fônicos ao longo da filogênese e que modularam na ontogênese a cada geração. Como retoma a expressão de Albano (2001):

> "Tocar a fala de ouvido" é ajustar o período de gestos fônicos que somos naturalmente aptos a fazer desde meados do primeiro ano de vida à orquestração da linguagem e das ações que nos cercam. É assim que aprendemos a nossa língua materna. É assim que aprendemos melhor ou pior, a nos comunicar numa língua estrangeira. E não há mistério em que isso seja tão simples: afinal, a evolução nos fez os únicos primatas capazes de ouvir gestos que podem, de maneiras várias, apontar para outros gestos, inaudíveis mas prenhes de significação. (Albano, 2001:194)

Essa capacidade de encontrar meio para realizar os gestos é mutável de acordo com as diferenças individuais, enquanto as tentativas de organizar e produzir seria determinada de acordo com a experiência aquisitiva de cada indivíduo na fase da maturação. A junção do modelo acústico-articulatório na interação da comunidade lingüística, seleciona os inventários fônicos e produz a matriz que cria a fonotática lexical. A seguir, continuaremos com a explanação de abordagens lingüísticas, dessa vez, fazendo uso de dados em meio a um sistema de probabilidade, também classificado como Língüística de corpus.

1.3 Um apanhado sobre a Lingüística de corpus

A Linguística de corpus, doravante LC, é uma abordagem empirista da linguagem, que é vista como um sistema probabilístico. É uma área interdisciplinar que vem tendo um grande desenvolvimento desde a década de oitenta na Europa e, mais tarde, em outras partes do mundo, incluindo o Brasil. A interdisciplinaridade constitutiva dessa área de estudos tem possibilitado a troca de experiências e uma real colaboração entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Dentre os campos de atuação da LC estão a Lexicografia; a Tradução; a Descrição da Linguagem; a Linguística Computacional; o Processamento de Língua Natural (PLN) e o Ensino de Línguas. Dentre os domínios pedagógicos compreendidos pela LC, destacam-se o ensino de línguas, e a produção de material didático, campos nos quais

descobertas tais como investigação linguística e autonomia no aprendizado, são evidenciadas por meio de estudos fundamentados em corpus.

A LC não se dedica a um assunto definido, pelo contrário, ela se ocupa de vários fenômenos comumente enfocados em outras áreas (léxico, sintaxe, fonologia, etc.). Seria então seguro concluir que, a LC é então uma metodologia da qual outras áreas podem se fazer valer? A princípio sim, vários estudiosos da área como: McEnery e Wilson (1996), por exemplo, afirmam que a LC é apenas uma metodologia. Leech (1992) a descreve como uma "base metodológica". Segundo Berber Sardinha (2000), a LC pode ser considerada metodologia se for entendida como um instrumental. Para Hoey, a LC não é nem disciplina nem metodologia, mas uma abordagem, pois afirma que "(...) a Linguística de corpus não é um ramo da linguística, mas a rota para a linguística" (Hoey 1997, apud Berber Sardinha, 2000 p. 357). Berber Sardinha compartilha do conceito de Hoey ao afirmar que a LC é uma "maneira de se chegar à linguagem". Por isso, muitas investigações com corpus ocorrem apesar de, a LC não estar inserida nas práticas pedagógicas.

Seguindo as palavras de Fillmore (1992:35) "Todo corpus me ensinou coisas sobre a linguagem que eu não teria descoberto de nenhum outro modo", o racionalismo é colocado em xeque e o empirismo é apontado como novo modelo e forma de pensar na Linguística. Muitos achados, e uma quantidade surpreendente de evidências linguísticas, só são possíveis de obter pela observação e o trabalho com a linguagem em uso, autêntica, pressupostos para a pesquisa em Linguística de corpus. O advento do computador, devido à sua grande memória e capacidade de armazenamento, teve um papel central nessa mudança de olhar sobre a linguagem, já que proporciona sistematização aos fatos e os evidencia. Segundo Santos (1998) um corpus eletrônico, era de fato a conjunção de três coisas relacionadas: um conjunto de textos, um conjunto de informações a marcar/classificar esses textos, e uma interface que permitisse consultar os dois primeiros. Para o mesmo autor, a escolha dos textos e da informação a eles associada tinha de ter um objetivo.

> Um corpo é uma coleção classificada de objetos linguísticos para uso em Processamento de Linguagem Natural/Linguística Computacional/Linguística. (Santos, 2006:8)

Na qual seu uso pode ser utilizado para estudos, mediação/teste ou avaliação e seus objetos podem ser: textos, frases, palavras, entrevistas, erros ortográficos, entradas de dicionários, citações, traduções etc. No caso da nossa pesquisa, utilizamos corpos do sistema CHILDES como objetivo de fazer um estudo comparativo de nível constituinte, ou seja, observando a área fonológica das línguas portuguesa e espanhola.

Exteriorizar o material de estudo permite outras visões, e a comparação com outros falantes, além de ajudar a identificar problemas e consciencializar-nos de aspectos de que não estaríamos conscientes. Trabalhar com corpus ajudam a impossibilidade de se criar a análise no sentido de produzir exatamente as frases, que dariam forma para sustentar uma dada teoria (inconscientemente) e, a possibilidade de quantificar. No entanto, a linguística com corpos é maioritariamente qualitativa ou ilustrativa. Os estudos empíricos podem ser de dois tipos: exploratórios e experimentais. Os estudos exploratórios, como o nome já diz, procura objetos de estudo interessantes para futuras pesquisas, geralmente é produzido com base de pesquisas já investigadas na área

selecionada. Procura correlações, identifica conjuntos, contrói um mapa da área. O estudo experimental, possui hipóteses que precisam ser confirmadas ou retificadas empiricamente de forma indireta. São dados que, se verificarão através de corpora selecionado pelo investigador. Assim, a maioria das pesquisas necessitam dos dois tipos de estudos; uma teoria e um estudo investigativo, todos com o objetivo de estudar a língua (no sentido linguístico).

Mas não utilizamos o corpus somente na área linguística, seu uso na parte aplicada da língua também é bastante desenvolvido, como: produção de dicionários ou na coleção de testes.

> Tagnin e Araújo Vale (2008, p.51) identificaram quatro tipos de utilização de corpos:
> 1- Em primeiro lugar, usa-se um corpo, para ter uma ideia do problema/conhecer, dando origem às metáforas do "corpo como consultor"; "como treinador";
> 2- Em segundo lugar, usa-se um corpo para medir um dado fenômeno;
> 3- Em terceiro lugar, para avaliar algo: uma hipótese, um sistema, um método, uma teoria...
> 4- Finalmente, o uso mais frequente é para criar outras coisas, e entre estas destaco: a) dicionários ou outras estruturas de conhecimento, como terminologias, almanaques e ontologias; b) materiais de testes de ensino de línguas; c) sistemas de ensino; d) jogos; e) sistemas de detecção de plágio, de correio não endereçados (*spam)*, ou outros.

Com relação ao tamanho, segundo Sinclair (2005), o corpus deve ter o tamanho adequado ao tipo de pesquisa que se vai realizar e à metodologia a ser adotada na pesquisa. Em relação à diversidade de autores, é também importante, pois a escolha de um único autor pode empobrecer o trabalho, já que, algumas escolhas de corpus podem ter sido feitas a partir do traço estilístico do autor, por isso, a escolha de vários autores faz com que a pesquisa seja sustentadas com uma sequência de corpus diversos, dando aos resultados encontrados na investigação, um valor mais preciso e próximo da realidade, quando referindo-se à aquisição de línguas.

Antes de iniciar o estudo pelo computador, já existia o uso de corpora para pesquisas e investigações. Na Grécia Antiga, Alexandre, o Grande, definiu o Corpus Helenístico e na Idade Média, passou-se a criar corpus a partir das citações da Bíblia. No século XX Thorndike, Boas e Fries eram um dos investigadores que se "arriscavam" ao descrever a linguagem por meio de corpora, pois todo o processo de coleta e análise era manual, rendendo muito trabalho para os que se aventuravam na ainda precária análise de corpus. Já que, por meio de trabalhos manuais, não era confiável, devido o pouco treino do ser humano para atividades desse tipo, seja com um analisador ou vários analistas. O que faltava era um instrumento que suprisse todos esses problemas, e isso aconteceu nos anos de 1960, quando o computador *mainframe* equipou os centro de pesquisa das universidades mais conceituadas do mundo. Mas não foram só nas universidades que a LC ganhou espaço, com avanços da tecnologia o âmbito empresarial também passou a mostrar interesse nos estudos baseados em corpora, como: o processamento automático de textos, informatização de grandes bases de dados, sistemas de reconhecimento de voz e gerenciamento de informação, entre as empresas estão grandes ícones da informática, como Xérox, Microsoft e Canon.

Com o advento do computador, a criação de corpora foi crescente. Muitas universidades se viram chamadas a construir seus próprios corpora para as mais diversas

pesquisas, e muitos se inspiraram nos pioneiros da língua inglesa. Berber Sardinha (2004, p.8) cita na tabela a seguir, os principais corpora da língua inglesa existentes.

Tabela 3 (Principais corpora da língua inglesa existentes)

CORPUS	LANÇAMENTO	PALAVRAS	COMPOSIÇÃO
AHI (American Heritage Intermediate Corpus)	1971	5 milhões	Inglês americano, Escrito.
Longman Spoken American Corpus	1997	5 milhões	Inglês americano, Falado.
LCLE (Longman Corpus of Learner´s English), at. Longman Learner´s Corpus	1992	10 milhões	Inglês escrito por estrangeiros.
Birmingham Corpus (BirminghamUniversity Language Database)	1987	20 milhões	Inglês britânico
CHILDES (Child Language Data Exchange)	**1987**	**20 milhões**	**Inglês infantil, falado.**
LLELC (Longman-Lancaster English Language Corpus)	1988	30 milhões	Inglês de vários tipos, escrito e falado.
BNC (British National Corpus)	1995	100 milhões	Inglês britânico, escrito e falado.
Longman Written American Corpus	1997	100 milhões	Inglês americano, escrito (jornais e livros).
Bank of English	1987	450 milhões	Inglês britânico

Fonte: Berber Sardinha (2008, p.8)

Quando se trata da observação de corpora ou corpus, muito se fala de sua importância, como cita Filmore (1992, p.35)

> "Não há nenhum corpus que contenha toda a informação que eu quero explorar", mas, "todo corpus me ensinou coisas sobre a linguagem que eu não teria descoberto de nenhum outro modo".

A maioria busca uma análise quantitativa, pois não se pode chegar a conclusões e afirmações estudando um pequeno conjunto de corpus. No entanto, o olhar qualitativo busca compreender criticamente o sentido das comunicações, o conteúdo manifesto, todas as significações explícitas e implícitas, emergindo naturalmente durante o próprio levantamento e análise dos dados. Segundo Oliveira (2009, p.49) "um corpus pode

oferecer evidências, mas não pode dar informações. São os linguistas que produzirão novas informações, teóricas ou aplicadas, a partir do corpus".

Em nosso trabalho, coletamos os dados do banco de dados do CHILDES[4] (The Child Language Data Exchange System), retirados da seção chamada Downloadable database and Mídia, seguida pelo link da pasta Romance, na qual, selecionamos dados do português e espanhol. O corpus foi criado desde 1984, pelos pesquisadores Brian Mc Whinney e Catherine Snow. Atualmente o CHILDES contém mais de 1.300 dados diferentes em mais de 20 línguas, todos estes relacionados à análise da aquisição da linguagem. A amplitude dos dados coletados representa um estimável ponto de partida para qualquer investigação, o que nos permite selecionar produções através de uma longa faixa etária, no caso do nosso estudo, uma observação das faixas de um ano de idade, dois anos e cinco anos de idade; e diversas variáveis mais habituais na análise comparativa da aquisição.

No português, fizemos uso de dois corpus: um corpus criado à partir de entrevistas com crianças de uma escola particular infantil de Fortaleza-Ceará e o corpus CHILDES, no qual foi selecionado entrevistas transcritas de distintas crianças classificadas nas faixas etárias de um ano de idade (10 entrevistas) e dois anos de idade (6 entrevistas). Obtidos através do trabalho de Leonor Scliar-Cabral da UFSC (Universidade de Santa Catarina), denominado corpus Florianópolis. Nosso estudo não pôde ser feito de maneira longitudinal, pois os dados que coletamos do CHILDES foram de várias crianças nas faixas etárias de nosso objetivo, por isso, no decorrer do processo, ou seja, nas faixas de um ano de idade, dois anos de idade e cinco anos de idade, analisamos o desenvolvimento do fricativo nas línguas das distintas crianças sem acompanhar o desenvolvimento evolutivo de cada uma particularmente. Essa impossibilidade deveu-se ao fato de, alguns dados do CHILDES não divulgarem a identidade das crianças entrevistadas ou às vezes, por acompanhar um curto período (meses) o desenvolvimento de uma só criança, impossibilitando assim, a busca de outros dados referentes às mesmas durante o processo de aquisição. Por isso, optamos por um estudo transversal, por ter a prontidão com que se podem tirar conclusões através do desenvolvimento dos fricativos na língua portuguesa e espanhola nas faixas de um ano, dois anos e cinco anos de idade, mostrando que os fricativos aparecem de uma maneira diferente a cada faixa etária, também nos protegemos de problemas como a perda de seguimento, característicos dos estudos longitudinais.

Ainda com relação aos dados da língua portuguesa, usamos também nosso próprio corpus, que foi coletado através de 14 entrevistas, das quais, 4 entrevistas com diferentes crianças na faixa dos dois anos de idade e 10 entrevistas com crianças de cinco anos de idade de uma escola particular na cidade de Fortaleza-Ceará. Selecionamos a escola por conta da proximidade do local em relação à facilidade de locomoção da pesquisadora e também por conta da participação do núcleo gestor, que organizou as crianças no intuito de ajudar na pesquisa. No total, tivemos 30 entrevistas do corpus de crianças brasileiras, sendo que a cada faixa etária (um ano, dois anos e cinco anos de idade) selecionamos 10 crianças.

O material utilizado para a captura do corpus criado especialmente para essa pesquisa foi formado por desenhos, que foram utilizados pelas crianças para colorir (ver anexo III). As crianças assim que chegavam para a conversa, escolhiam um dos

[4] Disponível na página web http://childes.psy.cmu.edu/.

desenhos (que estavam dispostos cada um em uma folha ofício completa), de acordo com suas preferências. O objetivo dos desenhos para colorir foi aproximar as crianças e deixá-las mais à vontade durante o processo da conversa. Muitos chegaram tímidos, o que é normal, já que, estavam diante de pessoas desconhecidas, no entanto, ao começarem a colorir as figuras e interagir com os jogos selecionados, passaram a participar muito mais do processo chegando algumas ao final da entrevista à pedir para permanecer um pouco mais ou para levar o desenho colorido por eles. Esse momento com elas foi único, porque nos possibilitou ver os mecanismos usados ao produzir a fala e até mesmo as histórias contadas pelos mais extrovertidos.

Outro material que disponibilizamos foram figuras. Essas figuras (ver anexo II) foram utilizadas durante as entrevistas com as crianças selecionadas na faixa etária de dois anos e cinco anos de idade do corpus criado da língua portuguesa, com o objetivo de estimular a produção dos sons dos fonemas fricativos durante a conversação com a investigadora. Através dos objetos, as crianças nos permitiram ficar mais próximos, gerando uma interatividade e consequentemente uma melhor produção, que se aproximou da linguagem real. Muitas crianças nos permitiram chegar à seus gostos sobre comida, cores, animais e a vida diária familiar.

A observação dos fonemas fricativos se deu a partir dos bilabiais até os alveolopalatais, pois as crianças da cidade de Fortaleza só produzem fricativos até a zona alveolopalatal, sendo assim, deixamos para pesquisas futuras as fricativas velares, uvulares e glotais, por não serem produzidas pelos falantes da cidade de análise do corpus.

Com relação à língua espanhola foram estudados oito trabalhos de corpus, todos eles coletados do CHILDES, o número de 30 entrevistas no total foi novamente seguido, já que, lidamos com um estudo comparativo, sendo mais uma vez dividido grupos das faixas etárias alvo do estudo (ou seja, um ano, dois anos e cinco anos de idade) contendo, 10 entrevistas de distintas crianças que tem como língua materna o espanhol, seja ele peninsular ou hispano-americano. Quanto ao trabalhos selecionados temos:

- Na faixa de 1 ano de idade.

* Carmen Aguirre (seis crianças na faixa de um ano de idade, do corpus Aguirre proveniente da zona *Madrilenha*);

* Susanna Ornat e Sonia Mariscal (uma criança na faixa de um ano de idade, do corpus López Ornat);

* Ana Isabel Ojea e Mireia Llinás-Grau (seis crianças – três na faixa de um ano de idade do corpus Irene, sobre crianças provenientes da região das *Asturias*).

- Na faixa de 2 anos de idade.

* José Maria Albalá e Victoria Marrero (três crianças na faixa dos dois anos de idade do corpus Marrero, composto por um estudo longitudinal sobre crianças espanholas provenientes das *ilhas Canárias*);

* Rosa Graciela Montes (uma criança na faixa dos dois anos de idade, do corpus Montes proveniente do *México*);

* Miquel Serra (duas crianças na faixa dos dois anos de idade, do corpus Serra-Solé, proveniente da região da *Cataluña*);

* Ana Isabel Ojea e Mireia Llinás-Grau (seis crianças – três na faixa dos dois anos do corpus Irene, sobre crianças provenientes da região das *Asturias*);

* Javier Orea e Juliana Pine (uma criança na faixa dos dois anos de idade, do corpus OreaPine proveniente de *Madrid*).

- Na faixa de 5 anos de idade.

* Marta Fernández Vázquez e Gerardo Aguado Alonso (dez crianças na faixa dos cinco anos, do corpus FernAguado provenientes da região de *Navarra*).

Nosso trabalho não é apenas baseado em uma análise de corpus, partimos de um corpus como o CHILDES, que é respeitado por sua busca em produzir uma linguagem computacional o mais fiel possível a linguagem real, e por conter milhões de dados de várias línguas, possibilitando um trabalho comparativo, como o que está sendo desenvolvido. Tentamos buscar não só dados e estatísticas, mas observar e extrair tudo o que podemos retirar dos dados realizados pelo corpora, com o objetivo de ajudar a acrescentar novos horizontes para o ramo da aquisição da linguagem e buscar respostas para nossas hipóteses ao início da pesquisa, sempre pautando pela observação e desenvolvimento de cada idioma-alvo, comparando-os e descrevendo-os fixado na aquisição dos fonemas fricativos.

Como estudo prévio, seguiremos com algumas noções do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, apresentando algumas amostras e comentários do que será descrito mais adiante no capítulo da **análise de dados**, desde uma perspectiva geral do parecer dos fonemas fricativos até um foco específico de cada fricativo dentro dos dois idiomas propostos. Como variantes dependentes, temos: a aquisição das fricativas; as fases processuais de desenvolvimento das fricativas (como os processos fonológicos de "omissão"; "lateralização"; "velarização" e "assimilação") e como variantes independentes temos: a faixa etária (um ano, dois anos e cinco anos de idade); fonemas precedentes e seguintes às fricativas; a posição do fricativo na sílaba (podendo apresentar-se em ataque simples/composto e posição de rima).

- As fases processuais de desenvolvimento das fricativas nas faixas etárias de um, dois e cinco anos tanto na língua portuguesa como na língua espanhola.

- Língua portuguesa na faixa etária de um ano de idade

@Languages: por, eng
@Participants:CHI Target_Child, FAT Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;8.21**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|25|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|27|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-04, áudio
@Situation: o vovô Chefe=grampy Chefe
*CHI: Chefe [% apelido do avô=grandfather's nickname].
%xpho: çeˈçe
*MOT: Chefe@q é meu pai (.); sabe ?
*INV: como ?
*MOT: <**Chefe**>[/] [>] (.) Chefe . (onset inicial/dissílaba/tônica)

*CHI: <**Chefe**> [<] .
%xpho: **çeˈçe**

A anteriorização de s-> ʃ na língua portuguesa foi o processo que mais se destacou durante a faixa de um ano de idade. O fricativo alveolopalatal /ʃ/ é um dos fonemas que mais necessita de tempo junto com seu par sonoro /ʒ/, para ser adquirido devido à sua complexidade de articulação, produzido em uma zona posterior ao alvéolo fica difícil produzi-lo sem saber pronunciar com precisão os alveolares, para isso a criança requererá tempo, por isso no nosso estudo na faixa de um ano de idade as crianças não conseguem produzir este fonema e acabam substituindo-o pelo alveolar surdo /s/.

.....

@Languages: por, eng
@Participants:CHI Target_Child, FAT Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|30|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-11, audio
*INV: um monte de caneta (.) ó .
*CHI: é Paião fez &oto oto &é &pa **sapato** .
%xpho: ˈɛ paˈjə̃w ˈfeˈzutu otu ˈɛ **papɐˈpatu**
*CHI: oto é <**sapato**> [>] .
%xpho: ˈtuɛ **pɐˈpatu**

A plosivização de p->s é mais um recurso utilizado nos processos aquisitivos das crianças que por não conseguirem concatenar os fonemas durante a conversação ou até mesmo não produzí-los, acabam por omitir o fricativo e duplicar o fonema seguinte ou substituir por um fricativo mais próximo da zona de articulação e de mesma sonoridade, neste caso, o oclusivo surdo /p/.

.....

@Languages: por, eng
@Participants:CHI Target_Child, FAT Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|27|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|29|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 5-08, audio
*ISI: <está engraçado> [>] .
*CHI: <mamãe eu qué> [<] [/] qué ouvi **música** (.) qué [= quer] .
%xpho: mə̃ˈbə̃j ewˈkɛ ˈkɛ oˈvi ˈ**muhkɐ** ˈkɛ
*MOT: você vai aonde ?
*CHI: a **coisa** .
%xpho: aˈ**kosɐ̯**

A desonorização de s->z é muito utilizada em idades iniciais de aquisição, já que, a criança que ainda está no processo inicial atuando como "receptor linguístico" durante o processo de interação que divide com os pais ou o ambiente ao redor, pode não ter

obtido os fricativos sonoros e acaba utilizando do par surdo para mesmo sem o fricativo esperado consegue fazer a diferença do par esperado /z/ fricativo sonoro por fricativo surdo /s/ distinguindo-o dos outros fricativos.

- Língua espanhola na faixa etária de um ano de idade
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;10**.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*MOT: ay, ven .
*MAG: **ven** aquí . (POSTERIORIZAÇÃO)
*MAG: otra (acei)tuna dame .
*MAG: (l)a (acei)tuna .
*MAG: otra (acei)tuna .
*MAG: **vete** . (POSTERIORIZAÇÃO)
*MAG: tutuna [: aceituna] .
*MOT: www .
*FAT: www .
*MAG: vámono(s) .
.....

Languages: spa, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|**1;9.10**|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||
@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 03-JUN-1999
@Time Duration: 1:36-2:10
@Location: Spain
*CHI: <e(s)tá> [% susurrando].
*MOT: <está sentado> [% susurrando].
%spa: $IMIT
*CHI: aoa (.) a **tasa** [: **taza**] [*]. (POSTERIORIZAÇÃO)
*CHI: mía (.) tayó [: cayó] [*] [/] tayó [: cayó] [*] [/] (.) tayó [: cayó] [*] mami.
*MOT: quien cayó (.) cariño?
*CHI: papa de Juan.

A posteriorização ocorre nas duas amostras acima, mas de forma diferente. No primeiro caso, no lugar de produzir o fricativo bilabial sonoro /β/ produz-se um fricativo posterior, o labiodental sonoro /v/. O fricativo bilabial junto com o dental surdo são os fricativos que mais demoram a serem adquiridos devido a sua difícil produção e fácil substituição por outros fonemas fricativos de sonoridade próxima como o labiodental sonoro /v/ ou oclusivo sonoro /b/ para /β/; e alveolar surdo /s/ para /ɵ/.
.....

*MOT: el pato y la foca .
*MAG: se **van** .
%xpho: be **ban** (PLOSIVIZAÇÃO)
*MAG: &parampo .
*MAG: mira, el tatón [: ratón] .
*MOT: eh ?

@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father, BRO Brother, SIS Sister
@ID: spa|aguirre|CHI|**1;10.16**|||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|BRO|||||Brother||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@Date: 16-AUG-1992
@Location: Spain
*CHI: el **papapo** [: **zapato**] . (PLOSIVIZAÇÃO)
*CHI: para ya, nene .
*CHI: a arropar no .
*MOT: el mono .
*MAG: **subi(r)** [*] mono .
%err: subir = sube $MOR $VFL
*MOT: qué ?
%xpho: **bu'bi** mono (PLOSIVIZAÇÃO)

A plosivização será também um processo recorrente entre as crianças da língua espanhola, assim como na língua portuguesa, dessa vez com b->v. A zona articulatória é bem próxima, o esperado é que o falante alcance os labiodentais. No entanto, o que ocorre é que o falante "encurta" a zona de articulação e acaba por produzir um bilabial /b/, fato que pode ser levado em consideração a faixa etária inicial do falante, já que a zona bilabial é a primeira zona utilizada pelas crianças desde os primeiros sinais de balbucio. Fator semelhante ao ocorrido no português foi a plosivização de p->ɵ, só que desta vez no lugar de produzir a fricativa dental, que é um dos fricativos que mais demoram a ser adquiridos devido a sua articulação, pronuncia-se uma oclusiva /p/.

O terceiro exemplo nos mostra a plosivização de b->s. Essa plosivização acreditamos que aconteceu por influência da consoante seguinte, ou seja, b. Como foi explicado acima, o balbucio ajuda as crianças a começarem sua entrada na parte fonológica a partir da produção da oclusivas e a oclusiva bilabial sonora é uma das primeiras a surgir por sua articulação fácil (um simples toque e oclusão dos lábios). A criança durante a conversação para ter uma maior mobilidade e ritmo da fala acaba por optar pela oclusiva e a repete por não conseguir ainda ter encaixado os fricativos alveolares na sua grade fonológica.

As amostras seguintes, fazem referência à faixa etária dos dois anos de idade das crianças na língua portuguesa. Essas entrevistas foram coletadas eespecialmente para a produção deste trabalho, assim, buscamos crianças que tem como meta alcançar entre os fricativos desde a zona bilabial até as alveolopalatais.

- Língua portuguesa na faixa etária de dois anos de idade

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|**2,0,0**|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio
%com: a inv. Mostra a figura de uma foca.
*INV: e esse aqui ô? Esse?
*CHI: ***ʃaka** (POSTERIORIZAÇÃO)*
*INV: **vaca**?..não é o ursinho!
*INV: e esse aqui que *a gente* toma? Hummm gostoso
*CHI: ***ʃopaw** (POSTERIORIZAÇÃO)*
.....
*CHI: um **uʧu** (POSTERIORIZAÇÃO)*
%com: a criança tende a trocar a fricativa alveolar pela fricativa post alveolar.
*INV: **urso**...muito bem! E esse?
*CHI: uma bota
.....
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|**2,0,0**|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio
*CHI: **ʒilafa** (**girafa**) (POSTERIORIZAÇÃO)
*INV: Girafa. E esse aqui?
*CHI: **ʒebra** (**zebra**) (POSTERIORIZAÇÃO)
*INV: E esse aqui?
*CHI: **zanela** (**janela**) (ANTERIORIZAÇÃO)

Através destes exemplos, fica claro que o maior recurso que fazem uso as crianças é a posteriorização seguido da anteriorização. Nesse último, o alveolar sonoro toma lugar do alveolopalatal, que naturalmente é a zona de articulação seguinte à alveolar nos revelando que as crianças estão a caminhar para um processo contínuo de desenvolvimento gradual dos fonemas. O curioso é que ao não conseguirem por razões múltiplas a produção do fricativo alvo, elas usam exatamente os fricativos mais "complexos" na aquisição das fricativas na língua portuguesa, que são justamente os alveolopalatares /ʃ/ e /ʒ/. O que nos parece perante tais amostras é que estes falantes estão no processo de acomodação dos sons, desse modo, acabam por usar diversos fonemas como forma de "teste" dentro da linguagem, até encaixar tais fonemas em seus devidos sítios. Geralmente nessa faixa etária esses processos se encontrarão facilmente e inclusive, quando pensa-se que algum fonema foi adquirido, pode surgir casos nos quais o fonema encontra-se perdido em outras substituições errôneas.

As amostras seguintes fazem referência à faixa etária dos dois anos de idade das crianças na língua espanhola. As entrevistas foram retiradas do corpus CHILDES do trabalho de vários pesquisadores, dentre eles, nessa faixa etária estão: Marrero e Fernando-Aguado, cada um com uma pesquisa em diferentes zonas da língua espanhola, Marrero investigando as crianças da zona de Madrid e das Ilhas Canárias, enquanto Fernando-Aguado investiga as crianças de Pamplona. Efetivamente, são trabalhos baseados na língua espanhola, mas não pode-se afirmar que os processos, resultados e

até mesmo a pronúncia seja a mesma, visto que, os dialetos e até mesmo especificidades próprias do entorno do falante pode influenciar.

- Língua espanhola na faixa etária de dois anos de idade

@Languages: spa
@Participants: CHI Alfonso Target_Child, MJO María Investigator, RAF Rafael Child, MOT Paloma Mother
@ID: spa|marrero|CHI|**2;10.22**||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|MJO|||||Investigator||
@ID: spa|marrero|RAF|||||Child||
@ID: spa|marrero|MOT|||||Mother||
@Date: 23-SEP-1991
@Location: Madrid, Spain
*MJO: todavía no, es que tarda mucho en salir, verdad ?
*CHI: sí, e(s) fi**s**ísil [: **difícil**] [*] . (POSTERIORIZAÇÃO)
*MJO: es difícil, verdad ?
*MJO: pero tenéis lápices o ceras ? (POSTERIORIZAÇÃO)
*CHI: **s**elas [: **ceras**] [*] .

.....

@Languages: spa
@Participants: CHI Silvia Target_Child, MOT Elena Mother
@ID: spa|fernaguado|CHI|**2;11.12**||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@Date: 20-NOV-1997
@Location: Pamplona, Navarra, Spain
*MOT: y se ha acabado .
*CHI: sí .
*CHI: y ahora a beber agua .
*CHI: al **lavabo** [**vabo**] . (POSTERIORIZAÇÃO)

.....

@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|**2;11.29**||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias
*TOY: y qué quiere el perro ?
*CHI: coge(r) [*] la **múcala** [: **música**] [*] . (PLOSIVIZAÇÃO)
*TOY: qué coger la +...
*CHI: la(s) **múcala** [: **música**] [*] .

.....

*TOY: lo dejamos ?
%mor: pro:per:1|lo&masc=him vpres|deja-1P&PRES=leave ?
*CHI: que no !
%mor: rel|que=that adv|no=no !
*CHI: no [?] (.) **pishiona** [: **funciona**] [*] . (PLOSIVIZAÇÃO)

*CHI: no **pishiona** [: **funciona**] [*] .
*TOY: por qué no funciona ?

Nas primeiras amostras, o que nos chama atenção definitivamente, é a posteriorização, que no lugar de produzir um som dental /ɵ/, substitui-o com um alveolar /s/ produzindo o chamado seseo característico do espanhol hispano-americano. O que faz-nos refletir que, as crianças trocam o alveolar por ser um fricativo mais simples em sua pronuncia, já que, como vemos nos exemplos, a investigadora chega a pronunciar a forma correta do fricativo antes da fala da criança, mas esta não consegue mesmo assim produzir nem por imitação. O que conclui-se que nesta faixa etária, nessas amostras, as crianças selecionadas não estavam preparadas para produzir corretamente os dentales, já que não conseguem captar seu uso durante a conversação.

As amostras seguintes fazem referência à faixa etária dos cinco anos de idade das crianças na língua portuguesa, também retiradas do corpus criado à partir de entrevistas gravadas e transcritas de crianças de uma escola infantil de Fortaleza/Brasil.

- Língua portuguesa na faixa etária de cinco anos de idade

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio*INV: Bola..isso...e o que é isso?
*CHI:uma kaza (casa)
*INV:Tu mora aqui perto ou é longe?
*CHI:é **lonzi** (**longe**)(ANTERIORIZAÇÃO)
.....

*INV:e esse aqui está fazendo...
*CHI:fogu
*INV:Muito bem!
*INV:E esse aqui quem é?
*CHI:Bob **isponzi** (ANTERIORIZAÇÃO)
*INV:Bob **esponja**...qual a cor dele tu sabe(s)?
*CHI: é verdʃi
.....
*INV:isso. Oque mais?
*CHI:uma **zanela (janela)** (ANTERIORIZAÇÃO)
*INV:E o que é isso?
*CHI:Não sei..

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV:e aqui o que (ES)tá acontecendo?
*CHI: é u sow (sol)
*INV:mas tem umas gotinhas caindo. Como é que se chama?
*CHI:**suva** (ANTERIORIZAÇÃO)
*INV:**chuva**..isso! Agora vamos para os desenhos.

Os exemplos acima versam sobre o processo de anteriorização de z->ʒ e s->ʃ. Mesmo que o esperado fosse que todas as crianças da língua portuguesa estivessem nessa faixa etária adquirido em totalidade os fricativos, encontramos esses casos, nos quais por não ter adquirido os pares alveolopalatais surdo e sonoro, fazem uso da zona de articulação anterior, que é a alveolar. Esses casos são exceções, visto que, todas as outras crianças selecionadas adquirem sem problemas gradualmente todas as zonas articulatórias dos fricativos, mostrando que, o processo aquisitivo não se processa de forma gradual em todos seus falantes. O importante é que o falante chegue a alcançar seus objetivos de adquirir a grade fonológica de sua língua materna. Na faixa etária dos cinco anos de idade das crianças selecionadas do espanhol, diferente do português, os participantes da pesquisa já tinham adquirido as fricativas, sem precisar recorrer a nenhum tipo de processo aquisitivo.

Quanto as variáveis de tonicidade, número de sílabas e os contextos anteriores e seguintes passamos a observar as amostras que desde as faixas etárias de um, dois e cinco anos foram produzidas corretamente na fala das crianças selecionadas para cada faixa. Tais usos corretos, não querem dizer que posteriormente o mesmo fonema fricativo possa ser substituído por algum processo em outra idade, pois o processo aquisitivo varia de acordo com cada indivíduo, como já foi mostrado em alguns exemplos anteriores.

- Tonicidade, número de sílabas, posição da sílaba e contexto anterior e seguinte na língua portuguesa nas faixas etárias de um, dois e cinco anos.

@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|30|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-11, audio
*ISI: toma esse ?
*CHI: qué [= quer] **tazê** oto cmcm@c [= caneta=pen] . **(tônica/dissílaba/onset medial) (contexto prec: a/seg: e)**
%xpho: ˈtɛ taˈ**z**e ˈotu kmˈkm
.....

@ID: por|florianopolis|CHI|**2;02.08**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por|florianopolis|ISI|middle-class|Father|20|
@ID: por|florianopolis|MOT|female|middle-class|Mother|27|
@ID: por|florianopolis|INV|female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@ID: por|florianopolis|VIS|||||Student||
@Media: 7-04, áudio
*CHI: (a)go(ɾ)a **vai** pô(r) o(u)t(ɾ)o. **(tônica/monossílaba/onset inicial) (contexto prec: vazio /seg: a)**
%xpho: ˈgɔɐ ˈ**vaj** ˈpo ˈotu
.....

@ID: por,|CHI|**5,0,0**|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:e esse?
*CHI:so**v**etʃi **(pré-tônica/tônica/trissílaba/onset inicial/onset medial) (contexto prec: vazio; o/seg: o; e)**
*INV: Gosta de sorvete de que?

- Tonicidade, número de sílabas, posição da sílaba e contexto anterior e seguinte na língua espanhola nas faixas etárias de um, dois e cinco anos.

@ID: spa|aguirre|MAG|**1;11.20**||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@ID: spa|aguirre|FAM|||||Family_Friend||
@Date: 20-SEP-1992
@Location: Spain
%com: están hablando de los zapatos
*MAG:el otro .
*MAG:el otro .
*MAG:a poner .
*MAG:an(d)a .
*MAG:poner [*] lo(s) mío [*], mamá .
%err: poner = pon $MOR $VFL mío = míos $MOR $NNU
*MAG:mamá, lo**s** a**z**ule [*] . **(tônica/monossílaba/trissílaba/posição de coda/onset medial) (contexto prec: o; a /seg: a; u)**
%err: azule = azules $MOR $NNU
%com: la s enlaza con la a y se oye nítidamente .

.....

@ID: spa, eng|montes, en|CHI|**2;4.18**||||Target_Child||
@ID: spa, eng|montes, en|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|montes, en|JIM|||||Father||
@Date: 19-APR-1981
@Location: Patzcuaro, Mich. MEXICO
*MOT: y van todos juntitos ?
*CHI: sí .
*CHI: (2.4) voy a de**c**ir~le [= di'**s**ile] <adios [= a'yos]>['] . **(tônica/trissílaba/onset medial) (contexto prec: i/seg: i)**

.....

@ID: spa|fernaguado|CH;**5.11.05**||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 30-MAR-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain
*MOT: en la tabla (.) y qué van a cenar ?
*CHI: sí .
*MOT: pues venga llévalos a cenar .
*MOT: tú verás .
*CHI: ahora se **van [se ʙan]** . **(tônica/monossílaba/onset inicial) (contexto prec: e/seg: a)**

De acordo com os exemplos apresentados, o que pode-se observar é que quanto à tonicidade tanto a língua portuguesa quanto a espanhola adquirem em todos os dados apresentados, os fricativos em posição tônica nas faixas etárias estudadas. Quanto ao número de sílabas das palavras aquisitivas, o resultado difere bastante. Enquanto na língua portuguesa no primeiro ano as palavras são em sua maioria dissílabas, no espanhol são monossílabas ou dissílabas; na faixa de dois anos de idade no português têm-se monossílabas e no espanhol trissílabas; na faixa dos cinco anos de idade no portugues apresenta-se as trissílabas e no espanhol as monossílabas. Assim, no português, as sílabas oscilam entre as monossílabas e dissílabas, que são palavras bem mais simples de manejar para depois na faixa dos cinco anos de idade produzir trissílabas, enquanto que no espanhol oscilam entre monossílabas e trissílabas desde as faixas iniciais de um e dois anos de idade, com um maior uso de monossílabas também aos cinco anos de idade, ou seja, desde o começo os falantes selecionados desta pesquisa da língua espanhola não usam de gradualidade para o número de sílabas, desenvolvendo as etapas muito rapidamente.

Por fim, temos a posição da sílabas durante a produção aquisitiva. No português e no espanhol os resultados foram bem semelhantes: na faixa do primeiro ano tanto português quanto espanhol produzem os fricativos em onset medial, sendo que o espanhol além desta posição adquire também em posição de coda; na faixa dos dois anos de idade a língua portuguesa produz em onset inicial e a espanhola em onset medial; e na faixa dos cinco anos de idade o espanhol como o português produzem em onset inicial, tendo este último também produzido em onset medial.

Para finalizar esse estudo prévio de tudo o que será observado no contexto da análise de dados, temos o resultado geral de análise das línguas portuguesa e espanhola nos contextos precedentes e seguintes. Tanto na língua espanhola quanto na língua portuguesa apresentaram-se resultados iguais: os fricativos foram adquiridos com maior facilidade na posição de onset inicial, ou seja, com o antecedente vazio (ø) e as vogais aberta (a) e semifechada (e). No contexto seguinte, os resultados continuaram a promover a igualdade entre os idiomas: as vogais prevaleceram nas posições aberta (a), semifechada (e) e fechada (i), o que nos remete a pensar que as crianças primeiro trabalham as palavras na parte inicial da pronunciação, que são as vogais abertas, passando pelas semifechadas e por final as fechadas, um processo de estágios até conseguir alcançar todos os graus das vogais, assim como no processo de aquisição das fricativas e também de toda parte fonológica. Não se pode iniciar com fonemas velares sem ao menos adquirir primeiramente os oclusivos, fricativos... etc. tudo resume-se à etapas de aquisição. Essa similitude de fatores nos faz recordar que ambos idiomas provem de uma mesma raíz (raíz latina), mesmo que na parte fonológica sejam encontradas diferenças estruturais entre os idiomas em questão, na parte morfológica a semelhança é grande entre eles, esse fator favorece quando se analisa os contextos antecedentes e seguinte, já que, a grafia das duas línguas desenvolveram-se bem próximas. Essa pesquisa geral serviu para observar os fricativos na sua totalidade dentro dos dois idiomas, porém o comportamento de cada fricativo durante as faixas etárias estudadas e as comparações entre as duas línguas seguem-se no decorrer do trabalho à partir do terceiro capítulo.

1.4 Fricativos: uma comparação tipológica nas línguas portuguesa e espanhola

Dado o crescimento de estudo voltado para a área da aquisição de várias línguas, surgiu-nos a curiosidade de observar um estudo comparativo de aquisição entre idiomas não tão distintos como o português e espanhol. Nosso objetivo é mostrar que mesmo com línguas tão cercanas existem certos processos que só acontecem em alguns idiomas e outros que são totalmente compatíveis nos dois idiomas em observação. A língua portuguesa e a língua espanhola vinheram de uma mesma raiz latina, com junções e uma gramática muito semelhante, porém muitos aspectos fazem das duas línguas, idiomas somente próximos e não iguais, como muitos acreditam. O inventário das semelhanças e diferenças facilita a constituição de um corpo para a escrita e a elaboração de métodos de ensino, por isso, ao delimitarmos a área da fonologia, mais precisamente a aquisição dos fonemas fricativos e apontaremos ao longo do trabalho as possíveis semelhanças e diferenças na parte fonológica do português e espanhol.

O estudo comparativo tem grandes vantagens, desde que seja aplicado com critério seguro e amparado numa teoria segura das línguas em questão. Dessa forma, nos apoiaremos na teoria da diversidade de Ingram, que será apresentada no próximo tópico, buscando mostrar que mesmo em línguas tão próximas a diversidade entre a aquisição dos indivíduos até no mesmo idioma pode ser notada, devido às influências do meio, no qual vive cada criança.

A linguística histórico-comparativa denominou-se através desse termo no século XIX tornando-se uma ciência, porém esse método surgiu por volta do final do século XVIII, na Índia através do grande conhecedor de línguas que trabalhava na Companhia das Indias Orientais, Sir William Jones. O mesmo, percebeu diversas semelhanças entre o sânscrito, o grego, o latim e as línguas germânicas, imaginando assim o autor que, todas essas línguas seriam aparentadas e teriam um ancestral em comum. Essa hipótese levou-o ao estudo da história dessas línguas, comparando-as em suas diferentes formas chegando a reconstruir o idioma primitivo do qual teriam originado: o chamado indo-europeu, que teria sido falado em áreas da Europa Oriental e Oriente Médio entre 8 mil e 4 mil anos a.c. Não se tem notícia de qualquer registro dessa língua, porém o trabalho de reconstrução ajudou a muitos outros pesquisadores a aplicar a todas as línguas conhecidas do mundo, permitindo classificar as famílias linguísticas como se classificam os animais e plantas na área da biologia, ciência que serviu de inspiração para a linguística histórico-comparativa, pois para os linguistas da época a língua seria um organismo vivo, que nasce, cresce, se desenvolve, se reproduz e morre. Por isso, o uso de expressões como “língua viva”, “língua morta”, “línguas irmãs”.

A lingüística do século XIX buscava leis fonéticas sem exceção que explicariam a evolução das línguas. Um dos méritos do método histórico-comparativo foi mostrar que “erros” gramaticais ou de pronúncia de falantes menos escolarizados são, na verdade, inovações lingüísticas que, se aceitas pelos demais falantes, têm seu uso disseminado e levam à mudança (evolução) da língua. Mas isso não explica como uma língua funciona, apenas como evolui. É evidente que a mudança lingüística decorre do uso que é feito da língua, mas isso não explica a causa da alteração. Por isso, no final do século XIX, o modelo histórico-comparativo esgotou-se.

Ao comparar as línguas em qualquer que seja o aspecto observado, o lingüista constata que elas não são melhores nem piores, são simplesmente, diferentes. Tampouco, se encontram evidências de uma língua que esteja próxima do princípio de

uma escala evolutiva, que possa ser considerada primitiva em relação a outras já evoluídas.

Observando as palavras em algumas línguas modernas falada na Europa, percebe-se, por exemplo, uma semelhança sistemática entre palavras do português, do espanhol, do francês e do italiano. Um mais exame minuscioso de outras propriedades lexicais gramaticais dessas línguas leva à conclusão de que há muitas semelhanças entre elas e de que essas semelhanças são sistemáticas. Por isso, há um "grau de parentesco" entre elas. Comparando as semelhanças e as diferenças entre essas línguas, pode-se chegar a uma língua anterior, com base na qual essas diferentes línguas se originam. Essa língua anterior é como se fosse a "língua-mãe" daquelas "línguas filhas".

Estuda-se a língua, só que o que se observa nela são as suas mudanças. A mudança é, então, o objeto teórico. O trabalho do lingüista, então, toma-se um trabalho de reconstrução de uma língua a partir dos vestígios que ela deixa nas línguas que dela se originaram. Ou seja, reconstrói-se a "mãe" a partir de suas "filhas" e das "filhas" de suas filhas.

No caso de se proceder a um estudo comparativo das línguas, Heidermann & Weininger (2006) ao estudarem a obra de Humboldt focalizaram em vários conteúdos sobre a linguagem e literatura produzidos pelo autor, que chegaram a serem traduzidos em diferentes línguas. Segundo a edição criada pelos autores citados, Humboldt propõe que deve ser contemplada uma investigação tanto do organismo das línguas (associado ao intelecto humano), servindo-se da comparação entre as línguas; como da formação das línguas (associada ao desenvolvimento histórico), exigindo-se o isolamento da língua para sua análise. Dessa maneira, "o estudo empírico de comparação das línguas pode mostrar de que modo diferente o ser humano realizou a linguagem, e qual parte da esfera do pensamento ele conseguiu transferir para aquela" (Heidermann & Weininger, trad. Montez, 2006, p. 39). Esse tipo de estudo recobriria objetos de diferentes dimensões: "a linguagem, os objetivos que os seres humanos alcançam por meio desta, o gênero humano em seu progressivo desenvolvimento e cada uma das nações" (Heidermann & Weininger, trad. Montez, 2006, p. 39). O termo "tipologia" foi usado pela primeira vez em 1901 (por von der Gabelentz). Fora da lingüística é sinônimo de "taxionomia" e "classificação" de fenômenos em "tipos", particularmente tipos estruturais (como, p. ex., na biologia). Os primeiros registros do termo na literatura lingüística datam das teses apresentadas pela Escola Lingüística de Praga no Primeiro Congresso de Filólogos Eslavos. Segundo uma definição mais específica, que teve início em Joseph H. Greenberg, nos anos 60, a "tipologia", sub-disciplina da lingüística, é o estudo de padrões lingüísticos encontrados no estudo comparativo a fim de propor implicações universais.

Humboldt considera a capacidade da linguagem um atributo da mente humana, sendo as línguas passíveis de alteração de acordo com o meio. Devido o aspecto mental inato, os falantes poderiam fazer usos infinitos de recursos linguísticos finitos, o que forneceria à linguagem a habilidade criadora e não um caráter acabado. Para Humboldt o aspecto universal e inato se resume na estrutura semântico-gramatical, que para ele são específicos de cada idioma, por conta das peculiaridades do grupo ou individuo que fala determinada língua. O autor relaciona seu estudo observando o universal e o específico, pois segundo sua visão um não pode ser desvinculado da realidade do outro. A linguagem não seria exterior ao ser humano, mas "um instinto intelectual da razão",

não podendo ela ser inventada caso o "seu modelo não estivesse presente no entendimento humano" (Heidermann & Weininger, trad. Montez, 2006, p. 13).

Na concepção de Humboldt, então, as complexidades intelectual e lingüística se justapõem, não sendo possível falar em indivíduo/ser humano sem recorrer à linguagem, já que esta é o que o define. E a individualidade tanto remete às nações, com suas particularidades, como aos indivíduos, com suas próprias línguas. O autor sugeria que "[...] seria, portanto, melhor multiplicar as diferentes línguas, na medida permitida pelo número de seres humanos habitantes do planeta" (Heidermann & Weininger, trad. Montez, 2006, p. 09). Pois para o autor, a ideia de uma estrutura invariante é muito questionável, visto que, diferentes línguas representam diferentes percepções com também diferentes estruturas, supondo dessa maneira que o processo de variação é inerente à língua.

A ênfase no aspecto individual, não descarta uma dimensão social no tratamento da linguagem por Humboldt, uma vez que "a sociedade é a condição necessária da língua que, de outra maneira, não se formaria, e, assim, a língua emerge em suas particularidades também de todas as leis que dirigem a formação da sociedade humana" (Heidermann & Weininger, trad. Montez, 2006, p. 175).

No caso de se proceder a um estudo comparativo das línguas, Humboldt propõe que deve ser contemplada uma investigação tanto do organismo das línguas, servindo-se da comparação entre elas; como da formação das línguas, exigindo-se o isolamento da língua para sua análise. Dessa maneira, "o estudo empírico de comparação linguística pode mostrar de que modo diferente o ser humano realizou a linguagem, e qual parte da esfera do pensamento ele conseguiu transferir para aquele" (Heidermann & Weininger, trad. Montez, 2006, p.39).

Para Saussure (1974), a linguagem possui um lado individual e um lado social, impossível conceber um sem o outro. E a língua, parte principal da linguagem é um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Existe uma aproximação nas ideias de Saussure e Humboldt na afirmação sobre a interrelação existente entre as dimensões social e individual da linguagem; contudo, ambos se distanciam quando Saussure defende que a língua não existe na sua completude em cada indivíduo, mas apenas na massa social- Para Humboldt, diferentemente, cada língua pode ser comparada a um individuo, o que parece atestar a sua completude, difícil conceber uma língua incompleta, assim como indivíduos incompletos.

Muitos estudos apontam uma divisão ou classificação entre as línguas da forma tipológica, separando-as em isolantes, aglutinantes e flexivas. Esses estudos iniciaram com Adam Smith (1761) e se desenvolveram a partir do século XIX, sobretudo na Alemanha, por meio dos irmãos Freidrich e August Schlegel. Eles, baseados na comparação estrutural entre línguas, definem tipos e classificam uma língua como se ela pertencesse apenas a um único tipo. Esses estudos podem ser identificados como classificação tipológica das línguas. E essa classificação procura descrever vários tipos linguísticos encontrados entre as línguas, a partir de um único parâmetro gramatical buscando entre as línguas existentes no mundo, uma forma ou fatores que as classifiquem como semelhantes ou diferentes em certos pontos.

Na avaliação do linguista romeno Eugênio Coseriu, trata-se de uma "distinção tipológica de validade geral". A partir de então lhe foi possível fazer as dicotomias "línguas sintáticas" e "línguas morfológicas", "línguas paradigmáticas" e "línguas sintagmáticas" que, em última instância, não passam da distinção entre línguas antigas (como o Grego, o Latim e o Sânscrito) e aquelas modernas da Europa (Francês, Inglês, Espanhol, Italiano, Português etc), tendo a palavra como unidade básica.

O linguista Edward Sapir (1921) revisou a tipologia morfológica do século XIX e dividiu as propriedades morfológicas em dois parâmetros independentes, chegando a três tipos de línguas: analíticas (contendo um morfema por palavra), sintéticas (com um pequeno número de morfemas por palavras) e polissintéticas (com um grande número de morfemas, particularmente muitas raízes, por palavra). Distinguiu quatro tipos em termos da alteração dos morfemas: isolante (sem afixação), aglutinante (simples afixação), fusional (alterações morfofonêmicas consideráveis) e simbólica (supletiva). Trata-se, na verdade, de um refinamento do que havia sido feito anteriormente, resultando numa complexa tipologia das línguas que possibilita mostrar como elas expressam diferentes tipos de conceitos: "concretos", "derivacionais" e puramente relacionais.

O Latim é classificada de acordo com essas definições, como uma língua sintética. Sua sintaxe pertence ao grupo das línguas de declinação. E difere da sintaxe do Português, língua analítica (na qual a maior parte dos seus morfemas são morfemas livres aos quais se consideram «palavras» com significado próprio), em que a função sintática dos nomes no Português é indicada, geralmente, pela posição (rígida) que o nome ocupa na frase ou por uma preposição. No que se refere a alteração dos morfemas, classificado anteriormente por Sapir, o português se encontra entre as flexivas (também chamadas flexionais ou fusionais), com uma tendência acentuada a recorrer à flexão. Em outras palavras, elas tendem a expressar relações gramaticais por meio de afixos, mas a correspondência entre os morfemas e os traços semânticos ou funções gramaticais não é tão clara quanto nas línguas aglutinantes. Por exemplo, em português, a palavra "*cantávamos*" pode ser segmentada em morfemas que indicam tempo (-va-) e pessoa+número (-mos). Este último funde duas categorias gramaticais, coisa que não ocorre em uma língua aglutinante típica.

No que tange à comparação tipológica, precisamos primeiramente entender de acordo com Lado (1972, p.108), da comparação de sistemas de vocabulário entre as línguas. Podemos citar três aspectos das palavras: forma, sentido e distribuição. A forma das palavras abrange a maneira de manifestação, e a maneira de propriedade, identificadas pelos indivíduos da cultura. Na maioria das línguas, a forma consiste de segmentos fônicos, intensidade e altura, e varia de acordo com a situação, rapidez da fala, posição na frase, posição quanto à intensidade, etc.

A distribuição compreende o modo como são distribuídas as unidades em determinada língua, quanto ao tempo, ao espaço, aos vários níveis sociais, e aos estilos de fala e escrita. Exemplo disso são algumas palavras usadas na poesia: a forma como, muitas vezes, estão distribuídas não são usadas no dia a dia, numa conversa comum.

Segundo Lado (1972, p.111), os falantes de uma língua trazem consigo os hábitos das restrições em distribuição, assim como as línguas diferentes têm restrições diferentes. Dessa forma, as restrições em distribuição não são totalmente as mesmas em

Português e Espanhol, existe, em ambas, restrições características. Isto é, as palavras em uma determinada frase não estão distribuídas ao acaso, mas em posições determinadas. Por isso, afirma-se que os elementos possuem uma distribuição característica, e essa distribuição pode ser diferente em diferentes línguas.

Os sentidos, segundo Lado (1972: 109), não são os mesmos em todas as línguas, engano que até pessoas instruídas cometem por acreditar que as línguas diferem apenas nas formas usadas para tais sentidos, quando, "na verdade, os sentidos em que classificamos nossa experiência são determinados ou modificados culturalmente e variam consideravelmente de cultura para cultura".

Desta maneira, afirmamos, baseados em Grannier (1998, p. 1), que no processo de ensino-aprendizagem de línguas, é preciso considerar o papel dos aspectos culturais e interculturais que podem afetar em maior ou menor nível tanto a futura comunicação do aprendiz na comunidade na qual se usa aquela língua-alvo como aqueles que afetam o processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, o processo de aquisição da língua. Assim, a seguir, passamos a descrever através de tabelas as semelhanças encontradas a partir da aquisição dos fricativos tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola, através de análise de dados da investigação por nós feita, que será desenvolvida no capítulo posterior.

Dentre os fricativos, o alveolar surdo /s/ e o labiodental surdo /f/ foram os que podemos fazer uma comparação tipológica mais detalhada, já que os outros fricativos nos dois idiomas não dispõem de características e produções semelhantes, visto que, alguns como: os alveolopalatares /ʃ/ e /ʒ/, o alveolar sonoro /z/ e o labiodental sonoro /v/ não se encontram na grade fonológica do espanhol, da mesma forma como: dental surdo /ɵ/ e bilabial sonoro /β/ na grade do português. Cada um dos fricativos serão apresentados no capítulo de análise de dados individualmente, com o objetivo de observar o desenvolvimento dos fricativos em cada língua de acordo com as faixas etárias promovidas apontando quais idiomas tem uma aquisição mais linear, com menos processos aquisitivos e em quais idades os fricativos são adquiridos na grade fonológica em completo. Posteriormente, vamos apresentar o desenvolvimento completo do fricativo /s/ do português e do espanhol, abaixo, montamos uma tabela com algumas semelhanças encontradas na aquisição do fonema citado nos dois idiomas alvo.

Tabela 4 (Tabela de semelhanças do fricativo /s/ na aquisição no Português e Espanhol)

Fricativo [s] - Semelhanças	**Português/Espanhol**
Tonicidade	1 ano –Pré-tônica/tônica; 5 anos- Pré- tônica/tônica/pós-tônica
Número de sílabas	1 ano- Monossílabas 5 anos- Monossílabas, trissílabas
Posição da sílaba	5 anos- Onset inicial/medial/posição de coda
Contexto precedente(aquisição)	Contexto vazio
Contexto seguinte(aquisição)	Consoante “t” e vogal “i”

Fonte: Elaborada pela autora

Na aquisição do fricativo alveolar surdo [s], as duas línguas apresentaram como semelhanças no que diz respeito à tonicidade: na faixa de um ano e cinco anos as

crianças de cada faixa etária, posicionaram o fricativo em destaque [s] em 1 ano de idade na pré-tônica, tônica e aos 5 anos na pré-tônica, tônica e pós-tônica;

@Languages: **por,** eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;8.21**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-09, audio
@Situation: o sabonete caiu no chão=the soap felt on the floor
*CHI: **sabão** ah@i (.) caiu ! **(pré-tônica)**
*CHI: **sujo** . **(tônica)**
%xpho: suˑjo-:

@Languages: **spa**
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;10**.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MOT: la pluma .
*MAG: e(s) Tana .
*MOT: qué ?
*MAG: **Rosana** ? **(tônica)**
*MOT: Rosana ?
*MOT: no está Rosana .

@Languages: **por,** eng
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|**5,0,0**|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||male|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:hum..tu fica com a tua tia, enquanto tua mãe trabalha. E o que tu mais gosta(s) de fazer quando fica em casa?
*CHI: dʒi a**s**i**s**ti fiumi, o fiumi do**s** vingadori**s** **(tônica); (tônica); (pós-tônica)**
*INV:Ah. Esse ai é legal, já foi no cinema ver algum filme assim?

Quanto ao número de sílabas, temos que com um ano de idade no português e espanhol as crianças desta faixa adquiriram monossílabas, porém, o português também apresentou casos de dissílabas enquanto que, o espanhol evoluiu lexicalmente obtendo casos de trissílabas. Na faixa dos cinco anos de idade, os dois idiomas apresentaram monossílabas e trissílabas, no português as dissílabas custaram a aparecer, enquanto no espanhol foram as polissílabas as que tardaram nos exemplos de aquisição;

@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;8.21**|male|family|middle-class|Target_Child||

@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|18|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 2-01, audio
*MOT: <de quem é> [>] de quem é essa sacola ?
*CHI: <não> [<] .
%xpho: ˈnə̃
*MOT: pra ir aonde ?
*CHI: &é é meu .
%xpho: ˈɛ ˈɛ ˈmœw
*MOT: onde é que você vai com ela ?
*CHI: ah@i cai não **sei** . **(monossílaba)**
%xpho: aˈkaj nũˈsej

@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;8.21**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-09, audio
@Situation: o sabonete caiu no chão=the soap felt on the floor
*CHI: **sabão** ah@i (.) caiu ! **(dissílaba)**
*CHI: **sujo** . **(dissílaba)**
%xpho: suᵋjo-:

.....

@Languages: **spa**
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;10**.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MOT: la pluma .
*MAG: e(s) Tana .
*MOT: qué ?
*MAG: **Rosana** ? **(trissílaba)**
*MOT: Rosana ?
*MOT: no está Rosana .

@Languages: **spa**
@Participants: MAG Target_Child, MOT Mother, FAT Father, SIS Sister, FAM Family_Friend
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;11.20**||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@ID: spa|aguirre|FAM|||||Family_Friend||
@Date: 20-SEP-1992
@Location: Spain

@Transcriber: CAM
@Room Layout: Street.
@Situation: In the livingroom.
%com: están hablando de los zapatos
*MAG: el otro .
*MAG: el otro .
*MAG: a poner .
*MAG: an(d)a .
*MAG: poner [*] lo(s) mío [*], mamá .
*MAG: mamá, **los** azule [*] .**(monossílaba)**
%com: la **s** enlaza con la a y se oye nítidamente .

.....

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: **por**,|CHI|**5,0,0**|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:tu assiste os desenhos da Barbie. E sabe brincar no computador?
*CHI: **s**ej meu pai vai komprar um. Ew tenhu um kofre **(monossílaba)**
*INV:Ai tu tá guardando dinheiro pra comprar um computador?
*CHI: hurum...
*CHI: **s**abja ki ew **s**ej guardar **s**egredu? **(monossílaba); (monossílaba); (trissílaba)**

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: **por**,|CHI|**5,0,0**|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||male|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV:hum..tu fica com a tua tia, enquanto tua mãe trabalha.E o que tu mais gosta(s) de fazer quando fica em casa?
*CHI: dʒi a**s**i**s**ti fiumi, o fiumi do**s** vingadori**s (trissílaba); (monossílaba);**
*INV:Ah. Esse ai é legal, já foi no cinema ver algum filme assim?

.....

@Languages: **spa**
@Participants: EID Eider Target_Child, JUL Julen Brother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|EID|3;6.03||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|JUL|**5;2.01**||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 28-OCT-1999
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*JUL: dónde están los otros hombre**s**? **(dissílaba)**
*JUL: allí hay uno.
*JUL: el negrito e**s**taba aquí. **(trissílaba)**
*JUL: corre.
*JUL: no se van a morir.
*JUL: no se van a morir.
*JUL: e**s**o e**s** que ʙan a ʙolar por los aires. **(monossílaba)**

@Languages: **spa**
@Participants: JGA JavierG Target_Child, BRO Iñigo Brother, SIS Maite Sister, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|JGA|4;0.23||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|BRO|||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|SIS|**5;4.14**||||Sister||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 28-FEB-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain
%com: la bandera
*SIS: Javier e**s**o no e**s** pequeño. **(monossílaba)**
*SIS: e**s**o en el otro.
*SIS: ve**s** como é**s**te puede nadar.
*JGA: iban a andar.
%com: mueve el barco
*SIS: e**s**pera! **(trissílaba)**
*JGA: que iba a pasar?

Quando analisamos a posição da sílaba, tanto o português como o espanhol obtiveram valores semelhantes na faixa dos cinco anos com: onset inicial, medial e posição de coda, porém, na faixa dos cinco anos os analisados na língua portuguesa apresentaram mais casos em onset inicial (64%), enquanto a língua espanhola com posição de coda (46%);

@Languages: **spa**
@Participants: CHI Eider Target_Child, MOT Francisca Mother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|CH;**5.11.05**||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 30-MAR-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*CHI: aquí e**s**tá . **(onset medial)**
*MOT: qué hay ahí (.) a_ver (.) en el garaje ?
*CHI: e**s**to qué es ? **(onset medial)**
*MOT: lo [*] qué ?
*CHI: e**s**to . **(onset medial)**
*MOT: a quién vas a poner ahí ?
*CHI: a é**s**ta . **(onset medial)**
*MOT: a esa ovejita .
*MOT: ay (.) que se cae !
*CHI: é**s**te . **(onset medial)**
*MOT: en la tabla (.) y qué van a cenar ?
*CHI: **s**í . **(onset inicial)**
*MOT: pues venga llévalos a cenar .

****

*MOT: esto qué es ?
*CHI: la mes**a** . **(onset medial)**
*MOT: pues a_ver (.) dónde vas a poner esa mesa ?
*CHI: pues en la cocina .

@Languages: **spa**
@Participants: EID Eider Target_Child, JUL Julen Brother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|EID|3;6.03|||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|JUL|**5;2.01**||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 28-OCT-1999
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*JUL: dónde e**s**tán lo**s** otro**s** hombre**s**? **(onset medial/posição de coda)**
*JUL: allí hay uno.
*JUL: el negrito e**s**taba aquí. **(onset medial)**
*JUL: corre.
*JUL: no se van a morir.
*JUL: no se van a morir.
*JUL: e**s**o e**s** que ʙan a ʙolar por lo**s** aire**s**. **(onset medial/posição de coda)**

.....

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: **por**,|CHI|**5,0,0**|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV:e esse?
*CHI:**so**vetʃi **(onset inicial)**
*INV:Gosta de sorvete de que?
*INV:e aqui o que (ES)tá acontecendo?
*CHI: é u **so**w (sol) **(onset inicial)**

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: **por**,|CHI|**5,0,0**|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV:Mas tu assiste filme na TV?
*CHI: asi**s**tu **(onset medial)**

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: **por**,|CHI|**5,0,0**|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||male|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV:hum..tu fica com a tua tia, enquanto tua mãe trabalha.E o que tu mais gosta(s) de fazer quando fica em casa?
*CHI: dʒi a**s**i**s**ti fiumi, o fiumi do**s** vingadori**s** **(onset medial); (posição de coda); (posição de coda)**

*INV:Ah. Esse ai é legal, já foi no cinema ver algum filme assim?

Nas situações de processos aquisitivos as semelhanças começam a desaparecer, somente dois casos de semelhança ocorreram: na faixa de um ano de idade, as crianças da pesquisa de ambas línguas substituíram em um caso de plosivização a fricativa alveolar [s] por diferentes oclusivas, no português foi a oclusiva bilabial surda [p], ex: "sapato->papatu" e no espanhol a oclusiva alveolar surda [t] "susto->tuto";

Os contextos também não foram desenvolvidos com semelhanças. O único igual foi o contexto precedente na aquisição, no qual nos dois idiomas o fricativo /s/ apareceu em início de sílaba, ex: "**s**abão" [sɐ´bãw], "**s**ei" [´sej], "**s**ujo" [swɛjo] para o português e "**s**e" [´se], "**s**í" [´si], "**S**ilvia" [´silβja] para o espanhol. No contexto seguinte ainda na aquisição, os idiomas em questão apresentaram os mesmo contextos como a consoante "t" e a vogal "i", ex: "asistu" [ɐ´sistu], "gosto" [´gostu]; "sino" [´sinu] para o português e "es**t**o" [´esto], "es**t**á" [es´ta]; "s**í**" [´si], "as**í**" [a´si], "S**i**lvia" [´silβja] para o espanhol.

Assim, observamos que mesmo sendo um fricativo presente nos dois idiomas, o fricativo alveolar [s] apresentou algumas semelhanças, mas também muitas diferenças, nos levando a refletir que nem mesmo os fonemas do mesmo idioma evoluem de igual maneira, quanto mais fricativos de idiomas diferentes, mesmo que estejam em uma mesma língua de origem, de possuir uma mesma árvore genealógica e tipologicamente tão próximos quanto ao léxico. No entanto, a nível fonético/fonológico existem grandes divergências por ser o português mais complexo sonoramente.

Daremos seguimento ao último fricativo observado do espanhol, o labiodental surdo [f], que é um fonema também presente na língua espanhola. Assim como fizemos no fricativo [s], apresentamos abaixo uma tabela de semelhanças deste fonema na língua portuguesa e espanhola, não deixando de comentar também as diferenças.

Tabela 5(Tabela de semelhanças do fricativo /f/ na aquisição no Português e Espanhol)

Fricativo [f] - Semelhanças	**Português/Espanhol**
Tonicidade	1 ano –Tônica
Número de sílabas	1 ano- Dissílabas
Posição da sílaba	1 ano- Onset inicial
Situações de reparo	2 anos- f->s
Contexto precedente (aquisição)	Contexto vazio

Fonte: Elaborada pela autora

No processo aquisitivo da fricativa labiodental surda [f], observamos que na faixa de um ano de idade, as crianças tanto do português como do espanhol, apresentaram o fricativo na mesma tonicidade (tônica), sendo que o português também apresentou valores de pré-tônica;

@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|32|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-08, áudio

*INV: e como é que você vai **fechar** „ein ?
*CHI: eu vô **fechá** . **(pré-tônica/)**
%xpho: ˈew ˈvo **fi**ˈ**ʃa**
*CHI: &fei eu vô &**fei fechá** .
%xpho: ˈfej ˈew ˈvo ˈ**fej fej**ˈ**ʃa**

****
@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, áudio

*CHI: não tem **fime** não .
%xpho: ˈnna ˈtẽj ˈ**fimi** ˈnə̃w **(tônica)**
*INV: não tem **filme** não ?
*CHI: não .

.....

@Languages: **spa**
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;10**.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*FAT: siéntate .
*FAT: siéntate .
*MAG: nara@p quita ..
%xpho: es muy difícil decidir si dice quita o quito .
*FAT: espera .
*MAG: xxx xxx .
*MAG: (es)tá **fría . (tônica)**

Quanto ao número de sílabas produzidas durante a pronúncia correta do fonema [f], destacou-se a semelhança do aparecimento da dissílaba no primeiro ano, o português também apresentou também casos de monossílabas;

@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|32|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-08, áudio
*INV: e como é que você vai **fechar** „ein ?
*CHI: eu vô **fechá** . **(dissílaba)**
%xpho: ˈew ˈvo **fi**ˈ**ʃa**
*CHI: &fei eu vô &**fei fechá** .
%xpho: ˈfej ˈew ˈvo ˈ**fej fej**ˈ**ʃa**

****
@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, áudio

*CHI: não tem **fime** não .
%xpho: ˈnna ˈtẽj ˈ**fimi** ˈnə̃w **(dissílaba)**
*INV: não tem **filme** não ?
*CHI: não .

.....

@Languages: **spa**
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;10.**||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*FAT: siéntate .
*FAT: siéntate .
*MAG: nara@p quita ..
%xpho: es muy difícil decidir si dice quita o quito .
*FAT: espera .
*MAG: xxx xxx .
*MAG: (es)tá **fría . (dissílaba)**

A posição da sílaba foi unanimidade com onset inicial na faixa de um ano de idade:
@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|32|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-08, áudio
*INV: e como é que você vai **fechar** „ein ?
*CHI: eu vô **fechá** . **(onset inicial)**
%xpho: ˈew ˈvo **fi**ˈ**ʃa**
*CHI: &fei eu vô &**fei fechá** .
%xpho: ˈfej ˈew ˈvo ˈ**fej fej**ˈ**ʃa**

****
@Languages: **por**, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;10.20**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, áudio

*CHI: não tem **fime** não .

%xpho: ˈnna ˈtẽj ˈ**fimi** ˈnə̃w **(onset inicial)**
*INV: não tem **filme** não ?
*CHI: não .
.....
@Languages: **spa**
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;10**.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*FAT: siéntate .
*FAT: siéntate .
*MAG: nara@p quita ..
%xpho: es muy difícil decidir si dice quita o quito .
*FAT: espera .
*MAG: xxx xxx .
*MAG: (es)tá **fría . (onset inicial)**

As situações de reparo na faixa de dois anos de idade nos dois idiomas, foram idênticas com [f] sendo substituída pela sibilante [s] como: "fogo->sogo" e em espanhol ex: "dificil->fisisil", mesmo que na língua espanhola tenham ocorrido vários casos de reparos nesse fonema, não podemos compará-lo ao português, pois nessa língua [f] só apresentou reparos aos dois anos;

Para finalizar, a única semelhança ocorrida nos contextos precedente/seguinte ocorreu quando o contexto precedente na aquisição posicionou o fricativo labiodental [f] na posição inicial da sílaba, no português ex: "**f**echar" [fi˝ʃa], "**f**ilme" [˝fimi]; "**f**azendo" [fᵉ˝s~edu]; "**f**lor" [˝fojᵊ]; no espanhol ex: "**f**ría" [˝frja]. As diferenças foram bem mais evidentes do que as semelhanças, no contexto seguinte, nas situações de reparo, por exemplo, as crianças da língua portuguesa fizeram uso das vogais "e" / "a" (vogais aberta e semi-aberta) ex: "ca**f**é" [kmkm], enquanto que na língua espanhola usaram as vogais fechadas "u" / "i" ex: u ex: "funda" [˝suna], "fue" [˝jwe], "funciona" [piʲʃj˝ona], "fuera" [w˝era]; i (1 caso) ex: "difícil" [fi˝sisil].

Podemos concluir que, mesmo com pequenos valores do fricativo labiodental [f] apresentado na língua espanhola no corpus analisado, as semelhanças encontradas mostram que, mesmo que as crianças pertençam à línguas maternas diferentes, a proximidade lexical dos dois idiomas permitirá semelhanças apresentadas como: o número de sílabas, a posição do fricativo na sílaba ou até mesmo a tonicidade, ainda que algumas palavras do espanhol possuam uma tonicidade diferente em português. No entanto, os contextos foram os que mais se divergiram, pois as duas línguas fizeram uso das vogais nos diferentes ambientes, pois foram vogais com diferentes aberturas, por exemplo, no português as vogais ficaram entre abertas e semi-abertas (a/e), por ter a língua portuguesa do Brasil uma forte tendência a pronúncia de sílabas abertas, já o espanhol usa totalmente o contrário, ou seja, sílabas fechadas como as vogais fechadas utilizadas no contexto (u/i).

Tudo isso vem nos mostrar que, a semelhança sim ocorre, por serem línguas tão próximas, mas isso também não as impedem de apresentar casos de divergências, não só

por tratar-se de idiomas distintos, mas por ser essa análise feita através do estudo da fala de várias crianças, em diferentes faixas etárias, criadas em um meio distinto, que se desenvolvem de maneira única e chegam a um mesmo produto comum na maioria das vezes.

Por isso, acreditamos na influência da diversidade das línguas, nos aspectos que fazem de cada idioma único e que dá a liberdade para que ele modifique-se ao longo do tempo, não ficando preso a regras ou teorias. O caso específico das fricativas que analisamos é só mais um caso de fonemas que são adquiridos de forma diferente em cada idioma e que se desenvolvem de acordo com a história, cultura e sociedade a qual é relacionado, o que não impossibilita também de serem encontrados alguns mecanismos e processos semelhantes, como os que foram vistos, já que a língua é dinâmica e interativa.

A seguir, nos pautamos na teoria de David Ingram sobre o aspecto da diversidade da aquisição da linguagem, tomando-a como a teoria base para o nosso estudo investigativo, por acreditarmos que a aquisição seja adquirida de forma diversa em cada ser humano, deviso ao seu entorno, à sua criação familiar e às suas facilidades ou debilidades no decorrer do processo lingüístico.

1.5 A teoria da diversidade de Ingram

Em relação à periodização do desenvolvimento fonológico, um esforço notável e autenticamente programático é devido a David Ingram, o qual, embasado pela inclinação prática de seu mestre Charles Ferguson, distinguiu seis etapas fonológicas paralelas a outras tantas etapas linguísticas, em sincronia com as que Piaget estabeleceu para o desenvolvimento cognitivo. Ainda que, a finalidade expressa de Ingram (1976) era taxonômica, da mesma forma do perfil fonológico de sete etapas proposto por Grunwell (1981), ambos incorporam tentativas de caracterização das etapas em função da natureza dos processos, que operam nas mismas. Ainda seguindo os estudos de simplificação da fala, Ingram (1976), se destacou por remitir o termo "processos fonológicos" de Stampe (1969) e acrescentou a ideia de variabilidade dos sujeitos na aquisição, ou seja, o fato dos processos ocorrerem por conta do entorno idiomático e externo da criança, que a partir do que ouve, utiliza e adquire os fonemas e seus aspectos distintivos, passando por um longo ou curto período de processos fonológicos, dependendo de cada indivíduo.

Ingram (1975:59) descreve o desenvolvimento fonológico em paralelo com os estudos de Piaget, recorrendo às noções de assimilação e acomodação, para descrever a criação e modificação das estruturas cognitivas na aquisição. Segundo Acosta et. al. (2003), Ingram valoriza a imitação, pois será através dela que a criança imita os sons dos adultos sempre que estes se assemelhem aos produzidos por ela de forma espontânea. Assim, a criança assimila e acomoda seus padrões, estruturando-os e construindo seu sistema fonológico baseado na aproximação ao modelo adulto. Tradicionalmente, desde os comportamentalistas mais extremos, as crianças aprendem a falar pela imitação da linguagem que escutam no seu ambiente; os inatistas consideram a imitação como papel irrelevante na aquisição; os construtivistas acreditam que a imitação é uma estratégia importante na medida em que a capacidade de imitar modelos novos e mais complexos pode aumentar com a idade da criança. A imitação será,

portanto, a capacidade das crianças em interagir com o sistema lingüístico dos adultos, sendo muito mais do que somente um aspecto da personalidade da criança. Ela facilita a interação entre as pessoas do discurso; facilita a intervenção da criança na conversação; funciona como confirmação, pois mostra que o individuo entendeu a mensagem do emissor e principalmente facilita o aprendizado do léxico, pois ao imitar a criança vai aprendendo novas palavras e de tanto repetir vai internalizando esses novos elementos, o que permite com que futuramente não necessite mais imitar ou repetir, mas sim, criar seu próprio discurso.

A linguística das línguas se obtém da variedade e não de uma língua ou um modelo, pois a língua é um sistema social e não individual. Quando falamos ativamos os significados de uma cultura e representamos uma sociedade. A linguagem formará o eu social de cada um, pois cada um apreenderá os aspectos de sua sociedade, adquiridos através da interação para formar seu sistema fonológico, ou seja, cada um partirá de um caminho diferente mas no final, atingirão o objetivo em comum que é a aquisição fonológica dos respectivos idiomas. Justo como nos comenta Maingueneau (2002:41)

> As línguas seriam as formas particulares por meio das quais cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem. A questão social, portanto, está diretamente ligada à noção de língua, porque é a noção de sociedade que vai permitir a delimitação desse particular que é a língua, à vista do universal que é a linguagem. (Maingueneau, 2002:41)

A singularidade de cada língua e as peculiaridades da sua individualização são as características que confere a diversidade na aquisição, ou seja, dependendo do idioma e dos conceitos que os envolve, a criança obterá outros valores aquisitivos. Ana Wierzbicka (1991:19) é uma das autoras que mais enfatiza o valor da diversidade interacional, como ferramenta para se chegar a uma comunicação eficiente, sem precisar usar de universais hipotéticos e sem adentrar nas peculiaridades de cada língua, respeitando a singularidade de cada uma.

Concluímos que, a teoria da diversidade de Ingram parece ser um estudo mais adequado para seguir, quando o estudo diz respeito à aquisição específica de um idioma, pois diferente do universalismo, oferece um papel ativo à criança; acredita no seu desenvolvimento individual e na influência do ambiente externo.

1.6 Sistema fonológico do português do Brasil

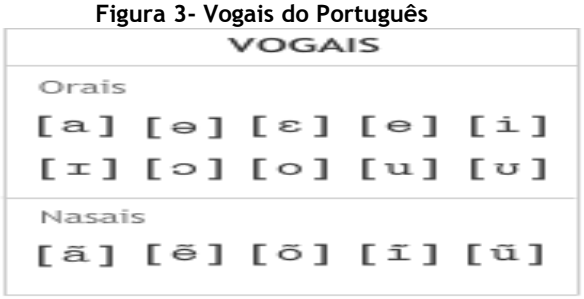
A língua muda muito depressa de acordo com a necessidade e ao passar dos anos basta apenas um traço distintivo para estabelecer outro significado. A aproximação entre o alfabeto e o fonema data do alfabeto fenício (séc. XII A.C.), que serviu como base do alfabeto grego, que originou o latino, para depois transformar-se no alfabeto utilizado nos idiomas de língua romance (como o português falado no Brasil e no espanhol).

Enquanto a fonética se ocupa, seguindo os princípios de Saussure, da parole (fala), ou seja, a manifestação ou concretização da língua, por um indivíduo. Ao falar, precisamos fazer opções por uma ou outra maneira de dizer a mesma coisa, fazer escolhas sobre o vocabulário que vai usar, etc.; a fonética se prende à langue (língua), quer dizer, o coletivo, social, essencial. É o conjunto de hábitos linguísticos que

permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender. Saussure comentava que a fala não devia ser estudada pela linguística, porque a considerava assistemática e secundária. Hoje, a visão sobre o estudo da fala mudou bastante, pois é considerado de grande importância na linguística moderna.

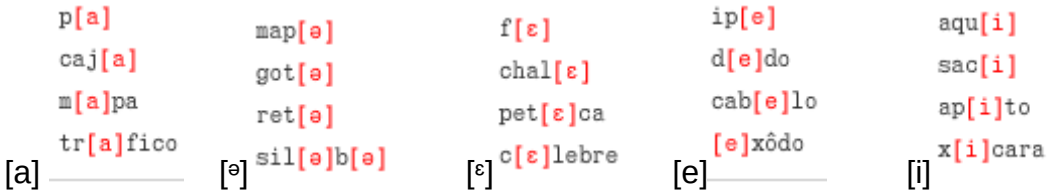
A língua portuguesa emprega uma enorme quantidade de sons vocálicos (é o que acontece quando você empurra o som para fora da sua garganta, sem bloqueá-lo com a língua, os dentes, os lábios, etc), o bloqueio ou controle do som cria uma consoante. As vogais do português dividem-se em: orais e nasais.

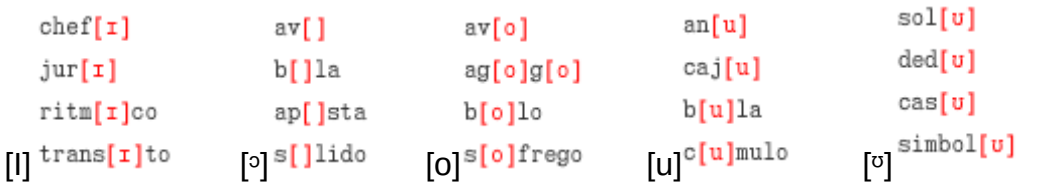
Figura 3- Vogais do Português



Fonte: http://www.fonologia.org/fonetica_vogais.php

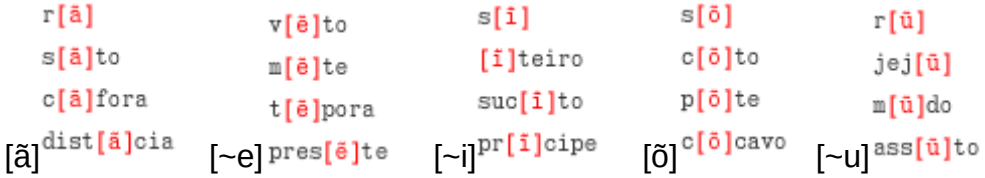
Nas orais temos os seguintes exemplos:





Fonte: http://www.fonologia.org/fonetica_vogais.php

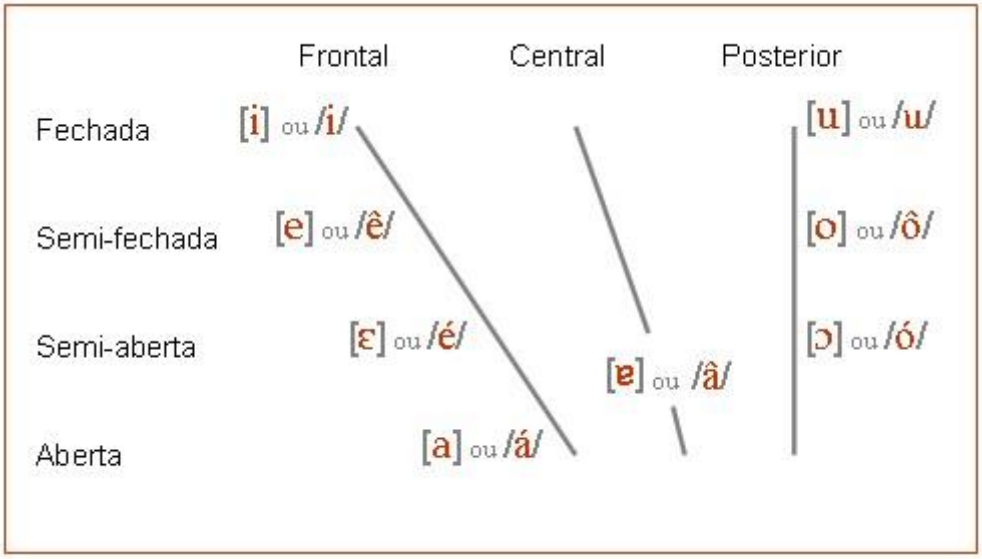
Nas nasais temos os seguintes exemplos:



Fonte: http://www.fonologia.org/fonetica_vogais.php

Na figura descrita seguinte, podemos observar com maior detalhe a posição de cada que cada vogal do PB se acomoda no sistema vocálico.

Figura 4- Sistema vocálico do Português



Fonte: http://fonticaarticulatria.blogspot.com.br/

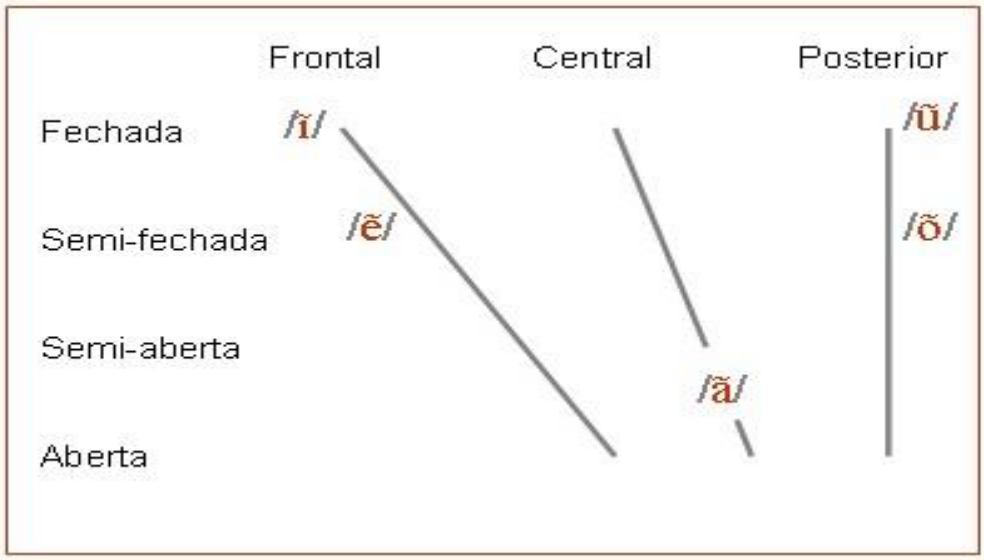
As vogais anteriores, na figura acima descrita como frontal, do [a] ao [i], se realizam com um avanço da parte anterior da língua e sua elevação gradual; As posteriores, do [ɔ] ao [u], se realizam com um recuo da parte posterior da língua e com a sua elevação gradual.

Com relação à altura da língua, no PB, existem quatro níveis:

- Altas ou fechadas: o dorso da língua se eleva ao máximo estreitando sem produzir fricção [u] e [i].
- Média-alta ou semi-fechadas: o dorso da língua encontra-se em uma posição intermediária entre a posição mais alta e a mais baixa, localizando-se mais próximo à mais alta [e] e [o].
- Média-baixa ou semi-aberta: o dorso da língua encontra-se em uma posição intermediária entre as vogais altas e às baixas, localizando-se mais próxima às baixas [ɛ] e [ɔ].
- Baixas ou abertas: a língua permanece na posição mais baixa na produção vocal oral [a] e [ə] (surgindo em posições átonas em final de palavras).

Deve-se considerar o aparecimento da vogal tônica diante de consoante nasal (/n/, /ñ/, /m/) na sílaba seguinte, quando isto ocorrer, as vogais medias (/ɛ/, /ɔ/) e o /a/ tomam posições levemente posteriores, formando um novo quadro vocálico.

Figura 5- Vogais nasais do Português



Fonte: http://fonticaarticulatria.blogspot.com.br/

Mattoso Câmara (1970) esclarece que a constituição da sílaba é que determinará a nasalidade fonológica da vogal.

- Em *junta*, /u/ é uma vogal nasal porque está num grupo de dois fonemas numa mesma sílaba - vogal e elemento nasal.
- Em *cama*, /a/ não é vogal nasal porque a nasalidade está em outra sílaba - ocorre apenas assimilação fonética sem valor distintivo.

No caso de *junt*a, assim como *minto, tempo* etc, trata-se de uma sílaba travada por um Arquifonema /n/, que se realiza como [m] diante de consoante labial, como [n] diante de consoante anterior (/d/), (/t/) e diante de consoante posterior (/k/, /g/).

O autor afirma que as vogais nasais (ã, ~e, ~i, õ, ~u) não existem porque não há oposição entre a vogal envolvida com a nasalidade e a vogal seguida de consoante nasal. Dessa forma, a vogal será seguida do arquifonema /N/, acompanhada, por ressonância nasal.

Os fonemas consonantais do português se dividem pelo modo de articulação: oclusivas, fricativas (constritivas), nasais, laterais, vibrantes e africadas. Para a produção das consoantes a corrente de ar expirada pelos pulmões encontra obstáculos ao passar pela cavidade bucal. Os sons do PB e de grande parte das línguas naturais são produzidos com fluxo de ar egreessivo, ou seja, emitem os sons do português quando o ar se dirige para fora dos pulmões e os obstáculos encontrados, se referem exatamente ao ponto de articulação (posição da língua, palato, véu palatino, úvula, a glote). Isso faz com que as consoantes sejam verdadeiros "ruídos", incapazes de atuar como núcleos silábicos. Seu nome provém justamente do fato de consoar ("soar com") as vogais.

Os fonemas podem ser surdos (ou desvozeados) quando pronunciados sem que as cordas vocais sejam postas em vibração, como as seguintes consoantes: f, k, p, c, s, t, x, ch; os fonemas sonoros (ou vozeados) são pronunciados com a vibração das cordas vocais como: b, d, g, j, l, lh, m, n, nh, r, v, z.

Na figura abaixo, observamos todo o sistema consonantal do português, visto que, nem todas as línguas possuem os mesmos fonemas, por isso, preferimos demonstrar o sistema do português em separado do oferecido pelo AFI ou IPA (Alfabeto Fonético Internacional), já que nosso objetivo é apresentar os fonemas do PB.

Figura 6- Sistema fonológico do português

Articulação Maneira / Lugar		Bilabial	Labiodental	Dental ou Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	desv	p		t			k	
	voz	b		d			g	
Africada	desv				tʃ			
	voz				dʒ			
Fricativa	desv		f	s	ʃ		X	h
	voz		v	z	ʒ		ɣ	ɦ
Nasal	voz	m		n		ɲ ỹ		
Tepe	voz			ɾ				
Vibrante	voz			ř				
Retroflexa	voz			ɹ				
Lateral	voz			l ɬ		ʎ ʲ		

Fonte: http://fonticaarticulatria.blogspot.com.br/

Segundo o modo de articulação, classificam-se em:

- Oclusiva/plosiva: causada por uma obstrução total do fluxo de ar, realizada pelos articuladores.
- Africada: uma oclusão momentânea do fluxo de ar, seguida de um estreitamento da cavidade oral, gerando uma fricção e logo em seguida, a oclusão. “tia” [´tʃjɐ] e “dia” [´dʒjɐ].
- Fricativa: produzida pelo estreitamento da cavidade oral, realizada pelos articuladores fazendo com que a passagem do ar produza um ruído de fricção.
- Nasal: obstrução total do fluxo de ar na cavidade oral, causado pelo abaixamento do véu palatino, permitindo com que o ar saia pela cavidade nasal.
- Tepe: produção de uma oclusão total e rápida do fluxo de ar na caivdade oral. “caro [´karʊ], “prato” [´prratʊ].
- Vibrante: a ponta da língua ou a úvula produzem uma série de oclus4oes muito breves, acompanhadas de segmentos vocálicos curtos “roda” [´rodə].
- Retroflexa: produzida com o levantamento e encurvamento da ponta da língua em direção ao palato duro. “mar” [´maɽ].
- Lateral: uma oclusão central deixa que o ar escape pelas laterais da cavidade oral. “lata” [´latɐ]; apresenta variações como a lateral velar [ɬ] “sal” (bloqueio com o dorso da língua no centro do palato mole, produzido em regiões do RS) e lateral palatal [ʎ] “telha”, produzida com a parte anterior da língua tocando no centro do palato duro.

Para sabermos o número de fonemas de uma língua, classifica-se o par mínimo (itens lexicais que se diferenciam por apenas um momento).

Ex.: **c**ala **v**ala

Logo, podemos afirmar que /k/ e /v/ são dois fonemas, cada um com suas características próprias. Após definirmos os fonemas, também podemos definir os seus alofones. Como forma de identificação dos alofones, temos a distribuição complementar como uma possibilidade de identificação. Dois segmentos estão em distribuição complementar, quando um não pode ocupar o mesmo lugar do outro. A distribuição mais comum no PB, principalmente no Nordeste do Brasil, ocorre entre os sons /s/ e /ʃ/./s/ só se realiza com [ʃ] antes de [t]:

Ex.: po**st**e [´poʃti], i**st**o [´iʃtʊ]
Nos demais casos, ele se realiza sempre como [s]:
Ex.: sala [´salɐ], escola [is´kolɐ]

Neste caso, [s] e [ʃ] são alofones posicionais de um mesmo fonema /s/, transformando este fonema em um arquifonema, neutralizando as oposições.

Existem ainda os alofones livres, ou seja, quando podem ocorrer em qualquer contexto, também classificado como de variação livre. Como, por exemplo as diferentes pronúncias do arquifonema /R/:

Ex.: dor [´dor], [´doɾ], [´dox], [´doɽ].

Segundo Cristófaro-Silva (2002:158) um arquifonema expressa a perda de contraste fonêmico, ou seja, a neutralização de um ou mais fonemas em um contexto específico.

Para finalizarmos a questão do sistema fonológico do português do Brasil, temos ainda a neutralização entre as vogais anteriores /e/ e /ɛ/, e as posteriores /o/ e /ɔ/ prepresentadas pelos arquifonemas /E/ e /O/.

Ex.: /E/ “base” [´baze]	/O/ “gato” [´gato]
[´bazi]	[´gatu]
[´bazI]	[´gatʊ]

No tópico seguinte, nos fixaremos no nosso objetivo que é a observação da aquisição dos fonemas fricativos, porém, para se analisar tais fonemas devemos primeiro, conhecer como se desenvolvem em cada língua de pesquisa, visto que, dependendo do idioma, como no caso do português e espanhol, os fonemas fricativos podem apresentar-se de modo diferente, ou seja, podem existir fonemas que não sejam compartilhados pelos dois idiomas.

1.7 As fricativas do Português

As realizações das fricativas e suas expressões gráficas tem despertado a atenção para a sua investigação e descrição desde os primeiros gramáticos. Essa diversidade entre sons fricativos na língua portuguesa resulta, fundamentalmente, de transformações fonéticas e fonológicas ocorridas do latim ao português.

Maddieson (1984) realizou uma análise das 317 línguas do mundo, a partir dessa pesquisa Matzenauer (2003) seguiu um estudo considerando que apenas 6,6%, ou seja, 21 línguas não apresentam consoantes fricativas e presumiu-se que as demais

apresentam uma fricativa podendo chegar, embora com baixa porcentagem, a 12 segmentos. Segundo Garcia e Zimmer (2010),

> Das línguas analisadas, 37 delas apresentam apenas uma fricativa, sendo o segmento /s/ o mais comum. Em 62 línguas, existem duas fricativas no sistema, normalmente o /s/ e o /f/. Há a ocorrência de três fricativas em 47 línguas, com o uso de /f, v, ʃ/ enquanto que, em 37 línguas pesquisadas, há quatro fricativas, com os segmentos /f, v, s, z/. Em 26 línguas, são encontradas cinco fricativas e em 29 línguas, há o sistema de seis fricativas, como no português brasileiro. (Garcia e Zimmer, 2010; página 282).

No sistema de fricativas do português do Brasil temos: as labiais /f/ e /v/, as coronais surdas /s/ e /ʃ/ e as sonoras /z/ e /ʒ/. De acordo com Lamprecht et.al. (2004) caracterizam-se os sons fricativos por conter tanto fonemas de aquisição inicial /f/ e /v/, como fonemas de aquisição mais tardia /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/.

No que se refere a definição do conceito, Cagliari (2007:36) apresenta de forma bem concisa o que seria um som fricativo.

> Um som é fricativo quando ocorre um estreitamento entre dois articuladores de tal modo que o ar passando por ele produz fricção. Um estreitamento desse tipo pode ocorrer em qualquer lugar do aparelho fonador, da glote até os lábios. (Cagliari 2007, p.36)

Mattoso Câmara ([1976] 2004, p. 18), por sua vez, assim descreve como se dá a realização das consoantes fricativas:

> A constrição é a aproximação muito grande entre dois órgãos fonadores, como para porto /f/ e /v/, em que a arcada dentária superior e o lábio inferior quase se juntam. A fricção, ou atrito, é a impressão que essa constrição produz em nosso ouvido. O nome de «sibilantes» e o de «chiantes», respectivamente, para /s/ - /z/ e /s/ (x em eixo) - Iz‟l (j em jeito) são também uma classificação auditiva; articulatoriamente costumam ser chamados esses fonemas constritivos alveolares e palatais, respectivamente. (Mattoso Câmara [1976] 2004, p. 18).

A partir dessa articulação e cada etapa de segmentos a ser produzido para "criar" os sons fricativos, temos ainda a posição do véu palatino que deve encontrar-se levantado, para que o fluxo de ar se encaminhe apenas para a cavidade oral, produzindo palavras como: **f**a**v**a, **s**aca, a**z**ar, **ch**ato, **j**ato. Na palavra [f]a[v]a, as duas consoantes fricativas [f] e [v] são produzidas com o lábio inferior se dirigindo para os dentes superiores, mas sem tocá-los efetivamente, causando uma obstrução parcial;

[f]
- [f]é
- [f]aca
- alo[f]one
- [f]ábrica

[v]
- [v]éu
- [v]aca
- pi[v]ete
- [v]ômito

Em [s]aca e a[z]ar, as fricativas [s] e [z] formam um estreito canal no meio da língua enquanto se dirigem aos alvéolos;

[s]
pa[s]
[s]elo
a[s]ougue
[s]ábado

[z]
jo[z]é
[z]ero
aga[z]alho
[z]éfiro

As consoantes [ʃ] e [ʒ] em [ʃ]ato e [ʒ]ato, oferecem uma constrição no trato na região do palato duro, levando a parte anterior da língua à região pós-alveolar. As constritivas palato-alveolares realizam-se distintivamente na posição de ataque, tanto no início da palavra (chá/já), como entre vogais (acha/aja). Na posição de coda, surgem como variantes dialetais como: (festa/feʃta/mesmo/meʃmo/as casas/aʃ casaʃ)

[ʃ]
[ʃ]á
[ʃ]eque
a[ʃ]ado
[ʃ]ícara

[ʒ]
[ʒ]iz
[ʒ]ogo
a[ʒ]ito
[ʒ]ênero

A aquisição das consoantes palatais /ʃ/ e /ʒ/ na fala de crianças ocorre mais tardiamente em relação a outros fonemas da mesma classe (Matzenauer-Hernandorena, 1994, p.160). Devido a isso, essas consoantes tendem a ser substituídas por /s/ e /z/, respectivamente:

Ex.: “chuva” [´suvᵾ] “jogar” [zo´ga] “hoje” [´ozi]
“chave” [´savi] “gelado” [ze´ladᵾ]

Temos ainda as fricativas velares [x] e [ɣ], uvulares [χ] e [ʁ] e as glotais [h] e [ɦ], nas glotais o articulador principal será a glote, levando à fricção que ocorre na laringe. Esses sons são alofones do fonema vibrante [R] e são utilizados no lugar do [r] dependendo da região do Brasil.

[x]
ma[x]
[x]ato
ca[x]o
ca[x]ta

[ɣ]
go[ɣ]do
ca[ɣ]ga
fa[ɣ]da
ama[ɣ]go

[h]
ma[h]
[h]ato
ca[h]o
ca[h]ta

[ɦ]
go[ɦ]do
ca[ɦ]ga
fa[ɦ]da
ama[ɦ]go

Segundo Scherre & Macedo (1991) no português brasileiro, as consoantes fricativas correspondem a fonemas distintos em posição de onset. Já, na posição de coda, são alofones em distribuição complementar, isto é, sua ocorrência é previsível: diante de consoantes surdas, têm-se as fricativas surdas (s e ʃ) e diante de consoante sonora, têm-se as fricativas sonoras (z e ʒ). Em final de palavra, quando seguida por uma vogal, as fricativas ocorrem somente como a alveolar [z]. Além disso, pesquisas sociolinguísticas demonstraram que as fricativas em posição de coda variam com a fricativa glotal, ou não são produzidas. Essas variantes, no entanto, são estigmatizadas pelos falantes, constituindo um caso de variação social.

Desde o século XVI, muitos estudos sobre o comportamente fonético-fonológico do /S/ pós-vocálico vêm sendo realizados no Brasil. Vários lingüistas mostram que há nos falares do português brasileiro uma considerável variação desse fonema. Segundo eles, o /S/ pós-vocálico pode realizar-se de quatro formas: como alveolar surda e sonora [s,

z], como pós-alveolar surda e sonora [ʃ, ʒ], como aspirada [h, ɦ] e como zero fonético [Ø].

Assim como cita Cristófaro-Silva (2002), as duas fricativas alveolares existem como fonemas, o que pode ser atestado com a ocorrência de inúmeros pares mínimos, tais como "casa" [´ka**z**ɐ] e "caça" [´ka**s**ɐ]; "doze" [´do**z**i] e "doce" [´do**s**i]. Cabe resaltar que, em posição de coda silábica, em PB, o fonema /S/ tem como alofones [s], [ʃ], [z] e [ʒ]. A ocorrência desses alofones depende do contexto fonológico que sucede /S/ e da variação dialetal.

/S/ → "dois" [´doj**s**] / [´dojʃ]
/S/ → "mesmo" [´me**s**mʊ] / [´me**ʒ**mʊ] / [´me**z**mʊ]

Sávio (2001) e Oliveira (2002) ainda destacam as estratégias de reparo mais utilizadas pelas crianças quando as fricativas sibilantes não são realizadas. São elas: omissão do segmento (suco [ʻuku]; dezoito [de' ojtu]); omissão da sílaba onde o segmento se encontra (sapato [ʻpatu], mesa [ʻme], chupeta [ʻpeta]) e substituição. Dentre as omissões, as sílabas mais atingidas na aquisição são as pretônicas e as tônicas. As primeiras, além de serem omitidas frequentemente (88%), ainda favorecem o apagamento do segmento. As segundas, por sua vez, apesar de também favorecerem o apagamento do segmento, geralmente não são omitidas. Segundo Sávio (2001) e Oliveira (2002), a explicação para tal fenômeno é a constituição do pé métrico do acento, já que a omissão da sílaba tônica – sílaba forte do pé – interfere no padrão acentual da língua.

Oliveira (2004) considera que existe uma diferença de tempo na aquisição de cada som fricativo, e que a aquisição do par sonoro precede ao surdo. Mas, ele mesmo afirma que há casos em que o fonema sonoro ocorre sem que o seu par surdo esteja adquirido, confirmando assim, a ideia de Matzenauer-Hernandorena (1990) que as idades indicativas dos limites de cada estágio são aproximadas, podendo-se encontrar variação significativa em diferentes crianças.

Depois de conhecido a parte estrutural fonológica dos fonemas na língua portuguesa do Brasil, passamos ao estudo da estrutura dos fonemas da língua espanhola, começando com o sistema fonológico geral até o foco nos fonemas fricativos.

1.8 O sistema fonológico do Espanhol

O domínio da língua falada começa com a compreensão do oral e esta, por sua vez, com o reconhecimento das palavras na produção oral. Conseguir delimitar a sequência de fonemas que corresponde a cada unidade semântica, dentro da cadeia sonora é um desafio que se coloca ao aprendente. Este desafio melhor se compreende se considerarmos que o aparelho articulatório do ser humano é extremamente limitado, comparado com as capacidades de comunicação criadas pela sua mente. O uso que o ser humano faz do seu aparelho articulatório varia de língua para língua.

Durand e Laks (2002) assinalam que o sistema fonológico de uma língua está constituído por uma série de elementos abstratos finitos, dependente de uma estrutura (2002: 16). A este respeito, Jean Berko e Nan Berstein (2005) anotam que

> Todos los idiomas disponen de una gran cantidad de sonidos para producir habla. […] Los fonemas son los sonidos distintivos de una lengua. Los fonemas contrastan entre sí; cambiar uno por otro en una palabra produce un cambio de significado o una seudopalabra. […] Los hablantes de un idioma deben ser capaces de producir todos los contrastes fonéticos 16 significativos de ese idioma. Han de aprender también que no son significativos (Berko Y Berstein 2005; p. 10).

O espanhol era um dialeto do latim. O latim, com a expansão do império romano se extendeu por uma grande parte da Europa. Do contato com as línguas que se falavam nesses lugares se formaram uma série de dialetos dos quais somente cinco tomaram a categoria de língua nacional: o castelhano, o francês, o português, o italiano e o romeno. O resto se manteve como línguas regionais consideradas muito tempo como "dialetos". O espanhol se converteu em língua nacional por ser o dialeto do latim falado no Reino de Castilha, o qual resultou na expulsão dos árabes, a colonização da América e de a unificação dos povos da península ibérica sob a denominação, primeiro de Reino da Castilha e Aragão e mais tarde de España. O espanhol, como as outras línguas nacionais se converteu em "língua" por fatores políticos no século XVI. No entanto, a constituição de uma norma de escrita comum ocorreu no século seguinte, com a criação da Real Academia da Língua Espanhola em 1713, que publicou a ortografia em 1741 e a gramática em 1771.

O sistema fonológico espanhol é o conjunto de sons articulados (vocálicos e consonantais), interelacionados entre sí, que estabelecem seu valor pela oposição que cada um estabelece frente aos demais, em função dos seus aspectos comuns e diferenciais.

Tanto desde o ponto de vista fonético (propriedades articulatórias e acústicas) como desde o ponto de vista fonológico (capacidade para formar signos lingüísticos), os sons da linguagem formam um sistema e se relacionam uns com os outros e ao mesmo tempo se opõem entre sí. O sistema fonológico espanhol está formado por vinte e quatro fonemas ou sons, alguns com a presença de alófonos ou realizações diferentes de um mesmo fonema. No entanto, o alfabeto espanhol possui vinte e nove grafemas dos quais vinte quatro correspondem às consoantes. Ou seja, compreende mais grafemas que fonemas.

Existem em espanhol duas classes de sons: *vocálicos* e *consonantais.* Quando ao sair o ar procedente dos pulmões, após passar pela traqueia, laringe e as cordas vocais, e não encontram nenhum obstáculo na cavidad bucal se produz um som vocálico*: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/;* quando, pelo contrário, a coluna de ar encontra algum obstáculo, o som é *consonantal: /b/, /g/, /m/...* As vogais apresentam uma maior abertura dos órgãos articulatórios que as consoantes e um maior número de vibrações das cordas vocais. As vogais podem formar sílabas, enquanto que as consoantes necessitam de uma vogal para fazer-lo. Entre estes dois tipos de sons se sitúam os sons semivocálicos e semiconsonantais.

As vogais se distinguem entre sí pelo seu ponto de articulação que está composto de dois fatores:

Figura 7 - Vogais do espanhol

			Anterior	Central	Posterior
Vocales	Alta		i		u
	Media		e		o
	Baja			a	

Fonte: http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/fonetica_espanol_segmental.html

Pela abertura, as vogais podem ser:
- Baixa: a língua se sitúa na parte baixa da boca /a/
- Media: a língua se eleva suavemente até o palato /e/, /o/
- Alta: a língua toca o palato /i/, /u/

Pela localização dividimos as vogais em:
- Anteriores: a língua se aproxima dos dentes. No caso de /e/, /i/.
- Centrais: a língua se sitúa no centro da boca. A única vogal é /a/.
- Posteriores: a língua retrocede até o véu palatal. No caso de /o/, /u/.

Na figura a seguir, depreende-se o sistema consonântico da língua espanhola com suas características e classificação.

Figura 8 - Sistema consonántico do espanhol

			labial	dental	alveolar	palatal	velar
oclusiva		sonora	/b/	/d/			/g/
		sorda	/p/	/t/			/k/
fricativa		sonora					
		sorda	/f/	/θ/	/s/		/x/
africada		sonora				/y/	
		sorda				/ĉ/	
líquida sonora	lateral				/l/	/ļ/	
	vibrante	simple			/r/		
		múltiple			/r̄/		
nasal	sonora		/m/		/n/	/n̡/	

Fonte: http://caumayores25.blogspot.com.br/2013/10/tema-2-el-sistema-fonologico-espanol.html

No espanhol contamos com 19 consoantes que distinguimos entre sí por quatro aspectos articulatórios:

Ponto de articulação. Levando em conta os órgãos que se unem entre sí, distinguimos pelo ponto de articulação os seguintes tipos de fonemas:

- Bilabiais: os lábios se unem entre sí, deixando uma pequena abertura por onde sai o ar. Exemplo: /b/.

- Labiodentais: se produzem quando colocamos os dentes superiores sobre o lábio inferior. Exemplo: /f/.

- Interdentais: para realizar estes sons, a ponta da língua se sitúa entre os dentes. Exemplo: /z/.

- Dentais: a ponta da língua toca as bordas dos dentes superiores. Exemplo: /d/ e /t/.

- Alveolares: tocamos com a ponta da língua os alvéolos, localizados atrás dos dentes superiores. Exemplo: /l/ e /r/.

- Palatais: levantando levemente a língua em direção aos alvéolos, tocamos com ela o palato. Exemplo: /ch/.

- Velares: a parte traseira da língua se eleva até o véu palatal. Exemplo: /g/.

Modo de articulação: por seu modo de articulação ou forma de expulsar o ar, as consoantes se dividem em:

- Oclusivas: o ar sai da boca golpeado, produzindo uma espécie de pequena explosão.Exemplo: /b/ y /d/.

- Fricativas: o ar sai roçando os órgãos articulatórios, produzindo um ruído contínuo.Exemplo:/f/y/s/.
- Africadas: este modo de articulação reúne os dois movimentos anteriores: oclusão e fricção, passando de uma a outra, rápida e suavemente. O movimento gradual de um movimento a outro é o que caracteriza a consoante /ch/.

- Laterais: chamamos laterais as consoantes que articulamos fazendo com que o ar saia pelos lados da língua. Exemplo: /l/ y /ll/.

- Vibrantes: é um modo de articulação que consiste em interomper a saída do ar fazendo movimentos muito rápidos com a língua. Exemplo /r/ (vibrante simples, porque a língua vibra uma só vez) e /rr/ (vibrante múltipla, porque para pronunciá-la, a língua vibra várias vezes).

A ação do véu palatino: as consoantes se dividem em:

- Nasais: aquelas nas quais, por estar baixado o véu palatal, o ar ressoa nas fossas nasais, saindo ao exterior. Exemplo /m/, /n/ e /ñ/.
- Orais: aquelas que, por estar elevado o véu palatal, tem como caixa de ressonância a boca.

A intervenção das cordas vocais: as cordas vocais são elásticas, ou seja, podem vibrar ou não, dando aos sons características especiais. As consonantes se dividen em:

- Surdas: são aquelas que não vibram as cordas vocais. Exemplo: /f/, /j/, etc.
- Sonoras: são aquelas que vibram as cordas vocais. Exemplo: /b/, /d/, etc.

O fonema /s/ pode asumir na língua española a ordem dental (Trager, 1939) ou palatal (Alarcos, 1965). Si /s/ se inclui entre os fonemas dentais e também /θ/, ambos compartiriam os mesmos aspectos, fazendo assim com que se criasse uma nova oposição para diferenciá-los. Este argumento é defendido por Canellada e Madsen (1987: 39) ao criticar o sistema de Trager (1939): "Não cremos que se ganhe muito metendo em uma mesma ordem dento-alveolar a /θ/ e /s/ porque supõe uma nova série de um só membro, o de /s/". Se se inclui /s/ na ordem palatal, como faz Alarcos, não se desloca nenhum fonema e se diferencía de /θ/, incluído este entre as dentais, com o par

binário [denso / difuso], que faz referência a sua distinta localização, posterior (palatais e velares, fonemas densos) ou anterior (labiais e dentais, fonemas difusos).

Desde o ponto de vista articulatório, a classificação de Alarcos é discutível. Canellada e Madsen (1987: 39) apelam para a realidade fonética: "el fonema /s/ castellano no puede considerarse palatal, puesto que tal pronunciación se encuentra sólo en zonas reducidas del norte de España"; mas já Alarcos (1965: 173-74) acrescentou que "fonéticamente es una apicoalveolar cóncava, y, por lo tanto, con cierto matiz palatal". Na sua realização a cavidade bucal fica dividida em dois ressoantes relativamente equivalentes e:

> "no se puede hablar de uno dominante: la articulación se realiza en la parte posterior del resonador bucal y en la parte anterior del resonador faríngeo; desde el punto de vista fonético, es indiferente a la clasificación entre anteriores y posteriores." (Alarcos, 1965:173-174)

O carater nasal de /m/, /n/ e /ɲ/ os sitúa frente aos fonemas orais e estabelece entre eles oposições neutralizantes. A realização das nasais neutralizadas na distensão silábica está condicionada pelo contexto fônico: o ponto de articulação se assimila à consoante seguinte, tanto no interior da palavra como no enlace entre palavras.

O único que tem valor fonológico nesta posição é o arquifonema nasal /N/ e não são pertinentes as distinções de localização. Por exemplo, na palavra *concha* não teremos um fonema nasal palatal, mas, o arquifonema nasal. Na posição final absoluta, antes da pausa, existe o mesmo tipo de neutralização que na distensão silábica: nem /m/ nem /ɲ/ aparecem nesta posição e o representante fonético da neutralização é o fonema nasal alveolar /n/, por exemplo, *álbum* ['al.βun].

Martínez Celdrán (1989; p.51) não está de acordo com a opinião de Alarcos, de que em espanhol se neutralizam todos os fonemas nasais: "el fonema /ɲ/ no parece que tome parte de dicha neutralización, a no ser que consideremos las parejas *don / doña* o *desdén / desdeñar*, que son fósiles de una neutralización histórica".

As vibrantes se opõem pelo aspecto [frouxo / tenso], mas é uma correlação que só é pertinente na posição intervocálica. Em todas as demais posições o número de vibrações não é relevante: o arquifonema vibrante /R/ pode realizarse como [ɾ] ou [r].

O fonema bilabial que maior interesse oferece é [b] cuja realização material são duas variantes constantes: a [b] oclusiva e a [b] fricativa. Sua distribução complementar é dirigida por regras fixas. As mesmas regras que condicionam a pronunciação do fonema representado pelo grafema *b* valem igualmente para o grafema *v*, sendo a distinção entre ambos, puramente ortográfica. Na posição inicial, a [b] é quase sempre oclusiva, somente em casos muito isolados sua realização é fricativa, mas na posição medial, em combinação com outra consoante, predomina a realização oclusiva e a fricativa é menos frequente (na posição intervocálica a [b] é sempre fricativa).

un vaso ['um.'ba.so] *este vaso* ['e̞ste.'βa.so]

Fonte: http://elies.rediris.es/elies4/Cap4.htm

São variantes contextuais: oclusivas, após pausa, nasal e fricativa quando está em contexto vocálico. Alarcos (1994:31) o define como fonema sonoro, não como oclusivo. Canellada y Madsen (1987: 12 y 39) também defendem o pensamento estruturalista: consideram que o fonema /b/ não pode ser definido como oclusivo, porque tem duas realizações, uma das quais é não oclusiva e nas análises fonológicas, um fonema nunca deve definirse com um aspecto que contradiga uma de suas variantes.

Tabela 6 – Alófonos consonânticos do Espanhol

LOCALIZAÇÃO	**PROCESSO**
Andaluzia (exeto Jaén, parte de Granada, Almería), Canárias, a maior parte da América.	**Seseo** O fonema /θ/ é substituído por /s/. Ex.: [si´erto] "cierto", [sa´pato] "zapato", [se´resa] "cereza". Esta /s/ pode ter diversas realizações: a)/s/apicoalveolar: Esta variedade é a mais difundida no espanhol de Espanha (domina todo o seu território, exceto em Andaluzia e Ilhas Canárias) e também ocorre em regiões andinas do Peru e da Colômbia. b)/s/predorsal: É característico da Andaluzia, as Ilhas Canárias, e grande parte da América Latina. Embora tenha muitas variedades, o mais difundido é o predorsodental.
Algumas zonas de Andaluzia e da Centroamérica.	**Ceceo** Substituição do fonema /s/ pelo fonema /θ/. Pronunciar a letra ***s*** de forma igual ou semelhante a como se pronunciam nas falas do centro, norte e leste da España as letras ***c*** (diante *e, i*) e ***z***, ou seja, com som fricativo interdental surdo /z/ Ex.:[´kaθa]"casa",[per´θona] "persona"
Sul da España, zonas de Castilla-la Mancha, Canárias (em menor medida) e boa parte da América.	**Aspiração e/ou perda de /s/** Esta perda provoca a abertura -para alguns autores, fonológica- das vogais para marcar o plural. Ex.: [´lo ´xiko] "los chicos", [e´tamo] "estamos"
Estados Unidos.	**Existência do fonema /v/** Em falantes bilíngües, por interferência do inglês. Ex.: [vi´vir] "vivir", [´vaso] "vaso"

Fonte: Elaborada pela autora.

Em uma comparação com a língua portuguesa, as sibilantes do português são aquelas que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem por parte de falantes de

espanhol, uma vez que estas são linguodentais (Cunha e Cintra, 1984) e as castelhanas são ápico-alveolares.

1.9 As fricativas do Espanhol

Depois de termos apresentado todo o sistema vocálico e consonântico do espanhol, partiremos para a delimitação das fricativas que analisamos na língua espanhola, ou seja, as unidades /β, f, θ, s/.

Para Navarro Tomás (1953:85) o fricativo bilabial pode ser classificado como tal, por conta:

> [...] menor tensión muscular, por la oposición de los lábios, los cuales, en vez de cerrarse por completo, permanecen entreabiertos, dejando entre uno y otro una hendidura más o menos estrecha, según la naturaleza de los sonidos vecinos y según la fuerza de la pronunciación. (Navarro Tomás, 1953:85)

Navarro Tomás (1918) classificou a consoante [β] como pertencente ao conjunto dos sons fricativos. No entanto, diferenciou estes sons em categorias como: "fricativas alargadas" e "fricativas redondeadas".

> Por la forma de su estrechez distinguense las fricativas alargadas (al. Spaltförmig), con estrechez em forma de hendidura: β, f, θ etc., y las fricativas redondeadas (al. Rillnförmig), con estrechez en forma de canal: s, z, etc. Ordinariamente, en unas y en otras la estrechez tiene lugar en la línea eje de la cavidad bucal; en los casos en que se forma a los lados de ésta, la fricativa se llama lateral [...] A las articulaciones fricativas suele también llamárseles, con menos propiedad, espirantes, constritivas y continuas. (Navarro Tomás 1918:§13)

Acrescenta ainda o mencionado autor, que a fricativa [β] se relaciona com a oclusiva [b]. Assim que, seguindo a tradição de Navarro Tomás (1953), outros autores, como Quilis (1999), também classifica o som [β] como fricativo. No entanto, Quilis (1999) divide a classe em dois grupos: as que possuem domínio de ressonância nas zonas de baixas frequências e as que as possuem em alta frequência. Nesta classificação, estaria [β] nas de ressonâncias baixas.

> [...] lo primero que se distingue claramente lós alófonos fricativos [β] de lós oclusivos [b], es la presencia, en el espectro de los primeros, de zonas de frecuencia más o menos amplias y más o menos intensas, que se aproximan en su configuración a los formantes vocálicos. (Quilis, 1999:259).

A fricativa bilabial sonora é a pronunciação normal das letras "b" e "v" do espanhol quando se apresentan entre vogais. O historiador da língua espanhola Guillermo Alatorre assinala que:

> "Ni siquiera los humanistas españoles del siglo XVI, al hablar latín, pronunciaban 'vívere' con 'v' labiodental... Para un italiano, para un francés, etc., la diferencia entre 'vívere' y 'bíbere' es tan clara como la hay entre 'tardo' y

> ‘dardo’; los hispanohablantes, en cambio, no hacemos diferencia de pronunciación entre ‘vasto’ y ‘basto’. (Alatorre, 1989:99)

Com relação ao fricativo alveolar [s] e o fricativo interdental [θ], em um estudo de Fernández López (2009), a autora confirma o destaque do fricativo alveolar, pelo fato de ter comparado o contraste com outros estudos e ter chegado à conclusão de que a alta frequência de /s/ não é peculiar à língua da criança, mas à língua espanhola. O mesmo chega afirmar Alarcos: “El fonema más frecuente entre lós consonánticos es /s/”. (Alarcos, 1959:199). No outro lado oposto do sistema de observação estão os fonemas /f/ e /x/. No sistema de Quilis (1993), que mantem a ordem alveolar, /s/ e /θ/ são difusos; para distinguí-los recorre a uma correlação que não usa Alarcos: estridente (/θ/) / mate (/s/). Martínez Celdrán (1989) reserva o aspecto estridente para os fonemas fricativos, baseando-se nas definições de Jakobson e Halle (1956: 23):

> "Sounds that have irregular waveforms are called *strident*. In the spectrogram such sounds are represented by a random distribution of blackareas. They are opposed to sounds with more regular waveforms. The latter are called *mellow* and have spectrograms in wich the black areas may form horizontal or vertical striations [...]".

Atendendo a esta descrição, Martínez Celdrán (1989: 89) assinala que:

> "Nuestras fricativas poseen todas una distribución aleatoria de ondas irregulares, mientras que las oclusivas o aproximantes carecen de ellas; siendo las aproximantes las que poseen esas estrías verticales por las que están formadas las áreas negras". (Martínez Celdrán, 1989:89)

As consoantes estridentes são todas as que possuem ruído, ou seja, ondas inarmônicas, enquanto que as mates não as possuem. Si as fricativas são estridentes, /s/ e /θ/ se fazem diferenciar pelo aspecto de densidade; sobre ele, Martínez Celdrán mantem a caracterização de Alarcos.

O fricativo interdental surdo [θ] nos primeiros anos de produção é frequentemente omitido ou substituído pela alveolar /s/ por conta da grande aproximação dos articuladores (dental/alveolar), por isso, as crianças custam a separar a norma padrão da língua espanhola de pronunciar [θ], somente quando aparecerem as consoantes /z/ e /c/ seguida de (e/i). Assim, até ser totalmente adquirida a interdental, as crianças farão uso do seseo (θ->s em todos os ambientes).

A alveolar também é bastante omitida ou aspirada quando antecede as oclusivas, o trabalho de Díez-Itza (1995) aborda com bastante cuidado cada processo deste fonema, como o mesmo cita que “se aprecia uma tendência a omitir siempre um determinado componente, que costuma ser /l/, /r/ ou /s/ “este” /éte/, “espera” /epéra/. (1995:259)

O fonema fricativo labiodental surdo [f] é de uso quase que escaso na língua espanhola, esse fonema aparece mais em onomatopeias (puf, paf), interjeições (uf) e no início de palavra, no qual geralmente substituí algum fonema próximo, na maioria dos casos /s/ “suelo” /fuélo/, /d/ “difícil” /fisísil/ ou é simplesmente omitido até sua aquisição “favor” /avo/. Esse seu uso nesses ambientes restritos só confirma que, sua aparição será em usos peculiares.

No tópico seguinte, depois de explanarmos os sistemas fonológicos das línguas portuguesa e espanhola e descobrirmos que existem fonemas que não são compartilhados pelos dois idiomas, partiremos para a metodologia de toda a pesquisa, um passeio pelos "bastidores" do trabalho, com o objetivo de conhecer as fontes , objetivos e uma introdução à fase seguinte, análise de dados.

2. METODOLOGIA

Após apresentarmos a parte teórica, explicando o processo da aquisição, as teorias, os processos aquisitivos dos fonemas fricativos em português/espanhol, para que possamos nos situar dentro das análises comparativas dos dois idiomas, seguiremos com o olhar fixo na apresentação da área empírica com a análise dos dados linguísticos sempre enxergando todo o processo aquisitivo como Vihman (1992), que atribui à representação fonológica da criança a uma forma bem diferente da fonologia do adulto defendendo uma representação holística e subespecificada com o uso de ´modelos` que moldam primeiramente o alvo adulto, de acordo com os processos presentes no estágio de aquisição.

Dessa maneira, estão a partir desse capítulo os parâmetros principais que dão formação a todo o trabalho. Não se pode afirmar ou defender alguma ideia argumentativa sem que estas estejam amparadas por dados, principalmente quando o objeto de estudo é uma aquisição entre diferentes idiomas, pois os dados nos ajudarão a visualizar os pontos de interesse com maior claridade e observando a aquisição na sua melhor maneira: trabalhando com as gravações, transcrições, como na ideia de que "la adquisición del lenguaje no debe verse como un campo racional, sino como un terreno de hechos" (Tomasello, 2003: 348), portanto "lo prioritário son los DATOS DE ADQUISICIÓN" (Fernández Pérez, 2003b: 274).

Assim, nossa pesquisa sobre o desenvolvimento do aspecto aquisitivo dos sons fricativos nas línguas portuguesa e espanhola foi desenvolvida através de análise comparativo-explicativa. Quanto a disponibilidade dos dados, vemos que, quando se inclui dados de maior amplitude junto ao nosso próprio corpus, obtemos uma visão mais extendida e ao mesmo tempo, temos a oportunidade de analisar qualquer processo/fonema ou área gramatical quando se trabalha com dados coletivo. Por isso, a partir do que foi exposto no subcapítulo da linguística de corpus[5] selecionamos alguns dados do banco de dados do CHILDES, na qual, selecionamos dados do português e espanhol.

No português, utilizamos tanto dados do CHILDES, com *16 entrevistas* (dez crianças na faixa etária de um ano de idade e seis crianças na faixa de dois anos de idade) como um corpus criado especialmente para esta pesquisa. Nosso estudo não pôde ser feito de maneira longitudinal, pois os dados que coletamos do CHILDES foram de várias crianças em diferentes faixas etárias, assim, analisamos o desenvolvimento do fonema fricativo em cada faixa etária (um ano, dois anos e cinco anos de idade), com o objetivo de investigar como se comporta em cada faixa etária aquisitiva e em cada idioma este fonema. Optamos dessa maneira, por um estudo transversal, por ter a prontidão com que se podem tirar conclusões através do desenvolvimento dos fricativos na língua portuguesa e espanhola nas faixas de um ano, dois anos e cinco anos de idade, mostrando que os fricativos aparecem de uma maneira diferente a cada idade, também

[5]1.3 um apanhado sobre a Linguística de corpus (subcapítulo dedicado à exposição da construção de toda a parte prática do trabalho, ou seja, explicação sobre os dados e amostras.)

nos protegemos de problemas como a perda de seguimento, característicos dos estudos longitudinais.

Ainda com relação aos dados da língua portuguesa, usamos também nosso próprio corpus, criado através da autorização dos pais das crianças selecionadas através de uma visita a uma escola particular localizada na cidade de Fortaleza- Ceará, à partir da coleta de *14 entrevistas* (com quatro crianças na faixa de dois anos de idade e dez crianças na faixa dos cinco anos de idade) gravadas e transcritas posteriormente, de acordo com o modelo adotado pelo sistema CHILDES. No total, obtivemos 30 entrevistas de crianças do português, dadas a partir da junção da coleta do CHILDES e do corpus criado. Por tratar-se de um estudo comparativo a quantidades de indivíduos selecionados na observação da língua portuguesa, também encontra-se nos estudos da língua espanhola. No tópico da **linguística de corpus** ainda nesse trabalho, constam os pesquisadores selecionados e a quantidade de crianças escolhidas para cada pesquisador.

A escolha dessas idades para o estudo será, segundo Scarpa (2001:224), devido o surgimento da fase da maturação cerebral e a criança terá um maior estímulo para desenvolver a linguagem. Com o passar dos anos, ela vai assimilando-a com mais facilidade até superar os problemas fonológicos iniciais. Dessa forma, a criança com um ano de idade ainda estará na fase de maturação do cérebro, coletando todo o tipo de informação que o ambiente externo oferece; aos dois anos de idade ela passa a tentar produzir da melhor maneira os fonemas e alguns já são acomodados no sistema fonológico; aos cinco anos de idade, a maioria das crianças se comunicam perfeitamente e adquiriram toda a gama de fonemas do idioma materno, por isso, decidimos observar se nessas faixas etárias ocorre o esperado no processo aquisitivo e se há a diversidade linguística na aquisição de cada criança, independente da idade.

Todas as atividades utilizadas no momento da coleta de dados (entrevistas) foram utilizadas para estimular a fala das crianças, como foi comentado anteriormente. Os dados de 1 ano de idade foram retirados do CHILDES, assim, as nossas transcrições e gravações só se iniciaram aos dois anos de idade. Na faixa dos dois anos de idade, utilizamos jogos de cilindros coloridos de encaixe, que podem ser visualizados nos anexos, para que no decorrer da conversa, elas pudessem comentar sobre as cores; jogo da memória, também disponível para visualização no anexo, utilizado para que identificassem as figuras dos pares de cartas, visando explorar o vocabulário dos entrevistados e deixá-los à vontade para chegar a um diálogo espontâneo e próximo da realidade, como cita (Bosch 1983a: 96) "una imagen más fiel de la fonologia del niño", o que resulta no acréscimo de dados e registros sobretudo, com fiabilidade. É importante salientar que as figuras e as perguntas feitas foram selecionadas para que incentivasse as crianças a produzir os sons fricativos.

Com relação à faixa dos cinco anos idade, continuamos utilizando o jogo de memória e adicionamos alguns desenhos em preto e branco, para que no decorrer da conversação elas pudessem pintar e a partir daí, começávamos a conversação a respeito do dia-a-dia delas na escola, em casa etc.

Partiremos para a investigação com a seguinte pergunta: Será que as crianças das faixas etárias selecionadas desenvolvem os processos de aquisição das fricativas de igual maneira em línguas próximas, como o português e o espanhol?

Como hipóteses, consideramos que:

- Até os cinco anos de idade, os processos aquisitivos dos fricativos presentes na fala da criança no desenvolvimento da linguagem oral foram superados;
- O contexto fonológico irá influenciar a aquisição das fricativas.

Como variantes dependentes, temos: a aquisição das fricativas; as fases processuais de desenvolvimento das fricativas (como os processos fonológicos de "omissão"; "lateralização"; "velarização" e "assimilação") e como variantes independentes temos: a faixa etária (um ano, dois anos e cinco anos de idade); fonemas precedentes e seguintes às fricativas; a posição da fricativa na sílaba (podendo apresentar-se em ataque simples/composto e posição de rima).

Com base nos testes das crianças, foi realizado um levantamento estatístico em porcentagem, relacionado à aquisição e fases processuais de desenvolvimento das fricativas nas duas línguas de acordo com a idade, o contexto fonológico (fonema antecedente e seguinte), a posição das fricativas na sílaba, os processos fonológicos (omissão, velarização, lateralização e assimilação), todos eles com o objetivo de contribuir para um melhor estudo, a fim de averiguar os pontos convergentes e divergentes relacionados a todo esse processo de aquisição das fricativas nas duas línguas em análise. Partimos também primeiramente de uma visão geral das fricativas em cada idioma, para depois observar o desenvolvimento específico dos fricativos nas faixas etárias em cada língua. Pois, na visão geral podemos analisar qual idioma se desenvolve na aquisição mais rapidamente e na visão específica, analisamos qual fonema fricativo apresenta mais dificuldade ou facilidade em cada faixa etária proposta e finalizaremos com as disposições finais na evolução e emergência dos fricativos através de um quadro geral do observados entre os dois idiomas

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1. Análise geral dos fricativos nas línguas portuguesa e espanhola

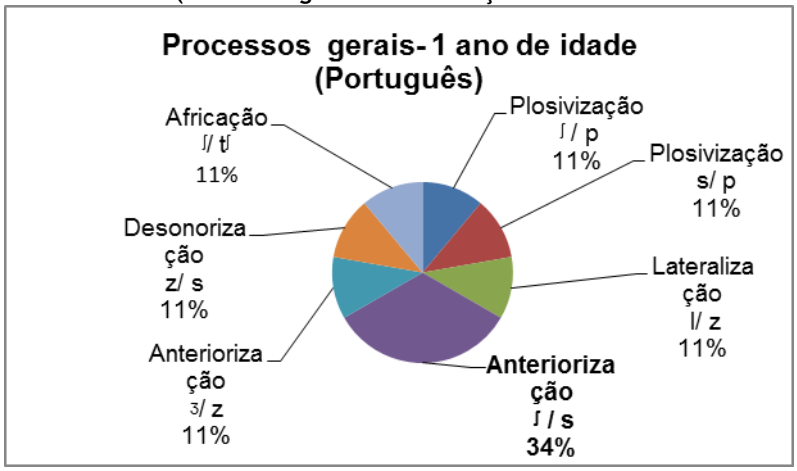
Após explicarmos a parte teórica e um pouco dos resultados encontrados na nossa pesquisa no tópico da Linguística de Corpus, comentando sobre os aspectos gerais e algumas amostras constando os comentários e metodologia do estudo, partiremos para a observação dos dados coletados, primeiramente de um aspecto geral (constando gráficos com todos as porcentagens calculadas durante o processo, amostras, as variáveis: omissão, posição do fricativo na sílaba, número, tonicidade e contextos anteriores e seguintes que influenciaram durante a aquisição) para depois afunilarmos para a observação específica de cada fonema fricativo, começando pelos processo aquisitivos, as quais farão uso as crianças a cada idade no processo de maturação dos fonemas. Quando nos referimos às fases dos processos das fricativas, estamos falando de: omissões, substituições, plosivização, lateralização, anteriorização, desonorização, africação, nasalização etc., que a criança utiliza a cada idade proposta na pesquisa, seja por conta da facilidade da articulação ou da posição e influência dos outros fonemas que estão próximos.

Serão expostos também ao decorrer da análise, exemplos tirados das entrevistas não somente do corpus CHILDES, mas também, do corpus criado através das entrevistas das crianças brasileiras na faixa dos dois e cinco anos de idade, de uma escola na cidade de Fortaleza. Para facilitar na compreensão da comparação dos processos nos dois idiomas investigados apresentamos as semelhanças ou diferenças ao expor as categorias de pesquisa.

3.1.1. Processos gerais com crianças de 1 ano de idade - Português

Dos processos para a aquisição dos fricativos no português, podemos observar o gráfico a seguir:

Gráfico 1 (Processos gerais com crianças de 1 ano de idade - Português)



O processo mais utilizado pelas crianças da pesquisa no primeiro ano de idade foi a anteriorização com 34%, na qual a fricativa alveolar surda [s] substitui a fricativa alveolopalatal [ʃ]; outros casos de anteriorização também surgiram como: 11% [z] alveolar no lugar de [ʒ] alveolopalatal; 11% também da lateralização de [z] no lugar da [l]; 11% de plosivização, que é a substituição de oclusivas no lugar das fricativas, nestes casos: [p] no lugar de [ʃ] e [p] no lugar [s][6]; a desonorização, que é a troca do par sonoro pelo seu surdo [s] ->[z] e por fim, a africação [tʃ] -> [ʃ].

@Participants:CHI Target_Child, FAT Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|**1;8.21**|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|25|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|27|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-04, áudio
@Situation: o vovô Chefe=grampy Chefe
*CHI: Chefe [% apelido do avô=grandfather's nickname].
%xpho: çeˈçe
*MOT: Chefe@q é meu pai (.); sabe ?
*INV: como ?
*MOT: <**Chefe**>[/] [>] (.) Chefe . (onset inicial/dissílaba/tônica)
*CHI: <**Chefe**> [<] .
%xpho: **ç**eˈçe

@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|18|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 2-01, audio
*INV: pom é tampa .
*MOT: ele tirou e botou .
*INV: ahã .
*CHI: oto [= outra] .
%xpho: ˈutɐ̯
*CHI: **chega**
%xpho: ˈ**tʃ**eˈka
.....
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Esther Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|23|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|20|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-11, audio
*ISI: <e é dos dois pés> [>] ?
*CHI: <**sapato**> [<] .
%xpho: **p**ɐ ˈpatu
.....

[6] Doravante lê-se [fonema1]->(no lugar de) [fonema2] []->[]

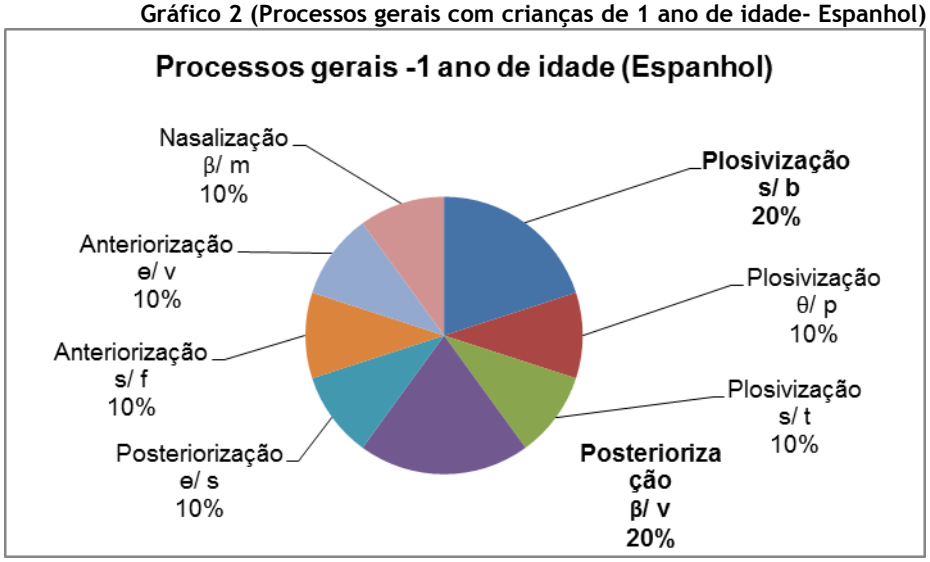
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, audio
*MOT: que que a cocó@f falou quando nós fomos embora ?
*CHI: tchau@i .
%xpho: ˈtʃaw
*CHI: **hoje** +... [+ froz]
%xpho: ˈo**z**i

Concluímos que, nesse primeiro ano, as crianças selecionadas da língua portuguesa do Brasil, somente utilizam a articulação das fricativas alveolares, colocando-as no lugar dos outros fonemas posteriores, por conta da maior facilidade de produzi-los. Não houve ainda a pronúncia correta de nenhum fricativo alveolar, pois de acordo com o apresentado, as crianças tendem a trocar a sonoridade e plosivizam algumas alveolares, talvez por serem as oclusivas as primeiras a aparecerem na grade fonológica dos falantes.

3.1.1.1 Processos gerais com crianças de 1 ano de idade - Espanhol

Na língua espanhola, as substituições também ocorreram no primeiro ano de idade, mostrando que as crianças selecionadas de ambas línguas possuem neste começo uma semelhança. Observemos o gráfico a seguir para continuarmos a nossa análise:

Gráfico 2 (Processos gerais com crianças de 1 ano de idade- Espanhol)



As substituições mais recorrentes serão divididas entre a posteriorização 20% [v]->[β] e as plosivizações [b]->[s]; os outros índices serão entre a posteriorização 10% de [s]->[ɵ]; 10% anteriorização [f]->[s] e também 10% de [v]-> [ɵ]; 10% da plosivização entre [p]->[θ] e [t]->[s] e a nasalização 10% [m]->[β].

@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||

@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*MAG: el mono .
*MOT: el mono .
*MAG: **subi(r)** [*] mono .
%err: subir = sube $MOR $VFL
*MOT: qué ?
%xpho: **b**u'bi mono
.....
*MAG: **t**uto [: **susto**] .
*MAG: e(s) mi .
*MAG: e(s) mamá .
.....
*MOT: el pato y la foca .
*MAG: **s**e **v**an .
%xpho: **be ban**
*MAG: &parampo .
*MAG: mira, el tatón [: ratón] .
.....
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@Date: 01-DEC-1992
@Location: Spain
*MOT: mira el libro de los colores.
*MAG: hay que buscar una **z**una [: **funda**] .
*MOT: hay que buscar una ?
.....
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.20||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@ID: spa|aguirre|FAM|||||Family_Friend||
@Date: 20-AUG-1992
@Location: Spain

*MOT: allí vamos .
*MAG: papá, **m**amo [: **vamos**] .
*FAT: espera que me arregle el pie .
.....
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|**1;10**.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*MOT: ay, ven .
*MAG: **ven** aquí . (Posteriorização)
*MAG: otra (acei)tuna dame .
*MAG: (l)a (acei)tuna .

*MAG: otra (acei)tuna .
*MAG: **vete** . (Posteriorização)
*MAG: tutuna [: aceituna] .
*MOT: www .
*FAT: www .
*MAG: vámono(s) .

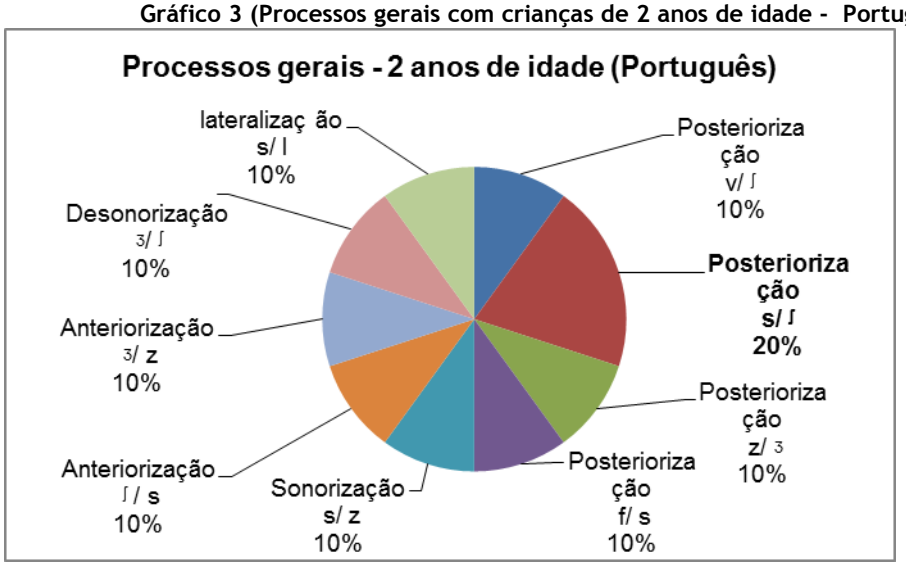
Diferente do português do Brasil, as crianças observadas em espanhol utilizaram a posteriorização, ou seja, usaram mão de fricativas de articulação posterior ao fonema desejado, como [v]->[β], como em: "favor" [a´vor], "vete" [´vete]. A bilabial [β] tende nesse primeiro ano de idade a confundir-se com a labiodental surda [v]. Como os falantes não conseguem produzir a bilabial acabaram procurando e mesclando outros sons próximos ao fonema não alcançado. Enquanto no português as alveolares foram as primeiras a aparecerem no sistema fonológico das crianças, no espanhol, as mesmas não obtiveram o mesmo resultado. Foram as alveolares primeiramente anteriorizadas como em: [s]->[f] "funda" [´suŋda] e substituídas pelas oclusivas. Para finalizar tivemos o uso do seseo, ou seja, o uso da alveolar surda no lugar da fricativa dental [s]->[ɵ] "taza" [´tasa], "luces" [´luses], que será posteriormente adquirida.

A semelhança dos dois idiomas foi o uso das oclusivas para substituir algumas fricativas, como: a alveolar surda [b]->[s] "se van" [´be ´ban]; [p]->[θ] "zapato" [pa´papo]; [t]->[s] "susto" [´tuto]; e a bilabial [m]->[β] "vamos" [´mamo].

3.1.2. Processos gerais com crianças de 2 anos de idade (Português)

Na faixa dos 2 anos de idade, os processos continuam a surgir e alguns fonemas mais difíceis de pronunciar como os alveolopalatais, já começam a serem "treinados" para que posteriormente já maturados, sejam adquiridos.

Gráfico 3 (Processos gerais com crianças de 2 anos de idade - Português



Aos 2 anos, no português, as crianças do estudo utilizaram de reparo a posteriorização como principal recurso: 20% [ʃ]->[s] “sapo” [ˊʃapu], “urso” [úɾʃʊ]; 10% [ʃ]->[v] “vaca” [ˊʃakʊ]; 10% [ʃ]->[z] “zebra” [ˊʃebɾɐ]; e 10% [s]->[f] “fogo” [ˊsogʊ], o que foi interessante aparecer, pelo fato das crianças confundirem os fonemas citados e pelo fato de nos recordar que /s/ surgiu da transformação de /f/ do latim vulgar, quando apresentamos na parte teórica os antigos alofones de /S/ do latim vulgar (f, s e z).

@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por|florianopolis|CHI|2;02.08|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por|florianopolis|ISI|male|middle-class|Father|20|
@ID: por|florianopolis|MOT|female|middle-class|Mother|17|
@ID: por|florianopolis|INV|female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 6-05, audio
*INV: ó@i .
*CHI: (es)tá **fazendo** .
%xpho: ˈta faˈ**s**ẽdu
*INV: (es)tá o quê ?
.....
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

%com: a inv. Mostra a figura de uma foca.
*INV: e esse aqui ô? Esse?
*CHI: *ʃaka*
*INV: **vaca**?..não é o ursinho!
.....
*INV:ok...e esse é o que?
*CHI: sdffv
*INV: o que?
*CHI: ***m**alarino*
*INV: **passarinho**...e essa aqui é a?
*CHI: a *foja*
*INV: flor...e esse aqui...olha que linda...quem é esse aqui?
*CHI: vaca
.....
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio
*INV: que faz: Mommm
*CHI: *aca*
*INV: vaca...e essa aqui?
*CHI: ão
*INV: violão. E esse aqui...esse...a..sabe não?
*INV: a nuvem
*INV: e esse aqui. Ele (ES)tá apagando o...?
*CHI: ***s**ogo*

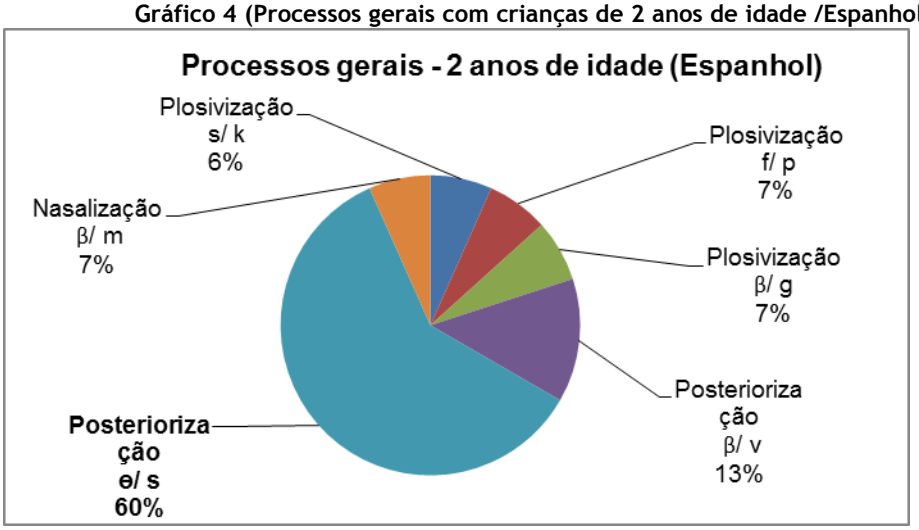
*INV: **fogo**
.....
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio
*INV: Tu gosta(s) de sapato de que cor?
*CHI: amalelu (amarelo)

*CHI: ʒilafa (**girafa**)
*INV: Girafa. E esse aqui?
*CHI: ʒebra (**zebra**)
*INV: E esse aqui?
*CHI: zanela (janela)

Nessa faixa etária, o alveolopalatal foi o fonema mais destacado, por conta, da sua dificuldade de pronúncia que levou as crianças a utilizarem as labiodentais e alveolares para substituí-la. O alveolopalatal sonoro [ʒ] foi mais fácil de ser produzido, pois já surgiu nessa idade no lugar do seu par surdo [ʃ], o que chamamos de desonorização, ou seja, quando um fonema sonoro é substituído por um surdo, mesmo que depois as crianças o confundam na anteriorização 10% [z]->[ʒ] "girrafa" [ziˊlafɐ]; ainda temos nos processos a sonorização dos alveolares 10% [s]->[z] "azul" [ˊsu] e para finalizar a posteriorização 10% [l]->[s] "passarinho" [malaˊɾínu],

3.1.2.1.Processos gerais com crianças de 2 anos de idade – Espanhol

Gráfico 4 (Processos gerais com crianças de 2 anos de idade /Espanhol)



No espanhol a posteriorização, assim como no português foi o processo mais utilizado 60% [s]->[ɵ] "difícil" [fiˊsisil], "gracias" [ˊgrasjas], "zapatillas" [sapaˊtiʎas], seguido de outro processo 13% [v]->[β] "vamos" [ˊvamos].

A plosivização continua a aparecer nessa idade somente no espanhol, [g]->[β] "vueltas" [ˊgweltas]; [p]->[f] "funciona" [piʃióna]; [k]->[s] "música" [ˊmukala] e a nasalização [m]->[β] "vem" [ˊmeᵑ] 7% respectivamente.

@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB
Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|**2;11.29**||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias
*TOY: y qué quiere el perro ?
*CHI: coge(r) [*] la mú**c**ala [: **música**] [*] . (PLOSIVIZAÇÃO)
*TOY: qué coger la +...
*CHI: la(s) mú**c**ala [: **música**] [*] .
.....
@Participants: CHI Alfonso Target_Child, MJO María Investigator, RAF Rafael Child, MOT Paloma Mother
@ID: spa|marrero|CHI|2;10.22||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|MJO|||||Investigator||
@ID: spa|marrero|RAF|||||Child||
@ID: spa|marrero|MOT|||||Mother||
@Date: 23-SEP-1991
@Location: Madrid, Spain
*MJO: todavía no, es que tarda mucho en salir, verdad ?
*CHI: sí, e(s) fi**s**ísil [: **difícil**] [*] .
*MJO: es difícil, verdad ?

*MJO: pero tenéis lápices o **ceras** ?
*CHI: **s**elas [: **ceras**] [*] .

%act: dando a María José un dibujo .
*MJO: gracias, Rafa; es un dibujito ?
*CHI: es un pe**s** [: **pez**] [*] !
*MJO: es una casita de caramelo ?

*TOY: lo dejamos ?
%mor: pro:per:1|lo&masc=him vpres|deja-1P&PRES=leave ?
*CHI: que no !
*CHI: no [?] (.) **p**ishiona [: **funciona**] [*] .
.....

@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB
Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias
*CHI: no **p**ishiona [: **funciona**] [*] .
%mor: adv|no=no vpres|funciona-3S&PRES=function .
*TOY: por qué no funciona ?
.....
@Participants: CHI Koki Target_Child, MOT Rosa Mother, JIM Jim Father
@ID: spa, eng|montes, en|CHI|2;4.18||||Target_Child||

@ID: spa, eng|montes, en|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|montes, en|JIM|||||Father||
@Date: 19-APR-1981
@Location: Patzcuaro, Mich. MEXICO
*CHI: (8.8) ahí (e)stá !
*MOT: ahí está .
*CHI: ahí (e)stá .
*CHI: &a [/] hace~lo@n [/] (..) hace~lo@n dar &bu [//] **vueltas**
[= '**g**weltas] .
*MOT: cómo [x 2] ?
%par: rising intonation
*CHI: hace~le@n **vueltas** [= '**g**weltas] .
.....
*MOT: y van todos juntitos ?
*CHI: sí .
*CHI: (2.4) voy a **decir~le** [= di'**s**ile] <adios [= a'yos]>['] .
*MOT: adios [= a'dio:s] .
*CHI:**vem** [**m**en]
.....
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|2;2.14|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||
@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 07-NOV-1999
@Time Duration: 00:00-00:56
@Location: Spain
*MOT: te acuerdas?
*CHI: el bibierone [: biberón] [*] si lo quite!
*MOT: mm!
*CHI: y estaba en**s**erado [: **encerrado**] papi.
*MOT: estaba encerrado papi (.) donde?
*CHI: la habita**s**ión [: **habitación**].
%spa: $RES
*MOT: ay (.) es verdad que papi se quedo encerrado en la habitación de Paloma.
*MOT: y mama dijo que se iba a enfadar si seguías pegando a los niños (.)eh?
*CHI: y luego le pegaron a una niña y a un niño (.) y mataron con un billete y ton [: con] papi.
*CHI: y con (.) y [/] <y con> [/] y con **S**enisieta [: **C**enicienta] [?].
*MOT: y luego de pegarte ya marchaste.

O uso do seseo continua muito forte pelas crianças da pesquisa nessa idade na língua espanhola, caso que pode ser explicado por ser posteriormente /s/ e /ɵ/ separados dentro do idioma e ambos assumirem usos totalmente diferentes. Assim, acreditamos que a criança ainda caminha entre os dois usos, para depois seguir o que dita foneticamente sua língua-mãe. Do mesmo modo, que ocorre na posteriorização 13% [v]->[β] “vamos” [ˊvamos], “lavabo” [ˊvabo].

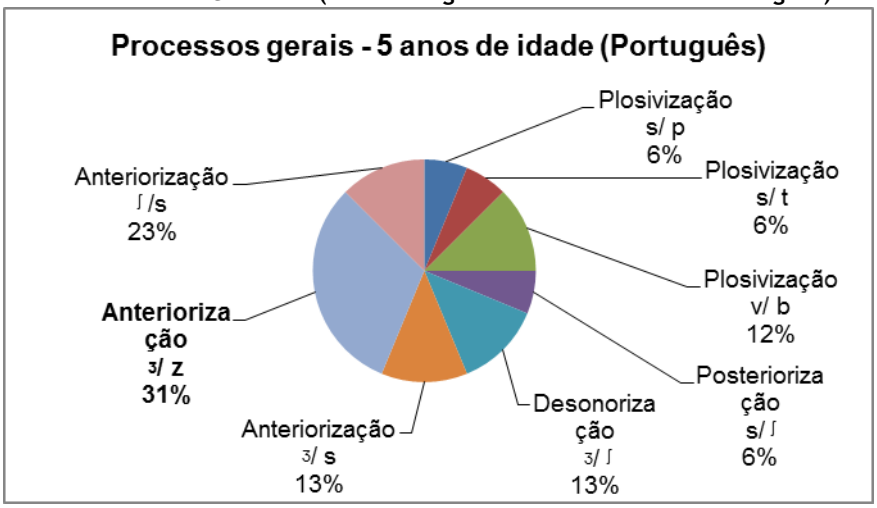
As oclusivas ainda são utilizadas como “reservas” de pronunciação, sendo usadas quando não se consegue produzir algum fonema fricativo, como no gráfico 3 no caso da bilabial [β], labiodental [f] e alveolar [s].

Um caso curioso a ser observado, foi o aparecimento nas faixas de primeiro e segundo ano de idade o processo das fricativas por nasais, principalmente no lugar da

fricativa bilabial [β]. As nasais não fazem parte do sistema fonológico do espanhol e essa disparidade pode dever-se a proximidade das línguas românicas em comparação (português e espanhol), já que no português o uso das nasais é essencial para questões semânticas.

3.1.3. Processos gerais com crianças de 5 anos de idade - Português

Gráfico 5 (Processos gerais- 5 anos de idade Português)



@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV: e esse aqui?
*CHI: violão
*INV: tu gosta de tocar violão? Sabe tocar?
*CHI: hurum (acena um sim com a cabeça)
*INV: não acredito..tu tem (tens) violão? Ei sei tocar
*CHI: minha mãe vai comprar
*INV: hum...vai comprar pra (para) ti! E o que é isso aqui?
*CHI: vaca
*INV: e essa?
*CHI: usu (urso)
*INV: e essa? Tá com o que no nariz?
*CHI: uma póla (bola)
*INV: Bola..isso...e o que é isso?
*CHI:uma ka**z**a (**casa**)
*INV:Tu mora aqui perto ou é longe?
*CHI:é lon**z**i (**longe**)
.....
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|

@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*INV:E o que é isso mesmo?
*CHI:u ʃapatu (**sapato**)
*INV:sapato..e isso tu sabe oque é?
*CHI: uma faka

*CHI:é u karu
*INV:e como é o nome dele? O Relampago MacQueen. E a cor dele?
*CHI:banku
*INV:Não...vermelho. e esse?
*CHI:é u uʃu(**urso**)
*INV:Ursinho Pooh neh? Ele (ES)tá com o amiguinho dele..que é o...
*CHI:paʃarinhu (**passarinho**)
.....
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:vassoura..muito bem!
*CHI:sanela
*INV:e esse?
*CHI:sovetʃi
*INV:Gosta de sorvete de que?
*CHI: dʒi **b**ermelu
*INV:aquele **vermelho** é de morango NE?
*CHI:é

*INV:e aqui o que (ES)tá acontecendo?
*CHI: é u sow (sol)
*INV:mas tem umas gotinhas caindo. Como é que se chama?
*CHI:suva
*INV:chuva..isso! Agora vamos para os desenhos. Esse aqui quem é?
.....

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

%com: a INV apresenta para a criança um grupo de desenhos de animais ou objetos e pede para que ela fale os nomes a fim de que se trabalhe as fricativas.
*INV:Por exemplo, tu gosta(s) de arroz?
*CHI:cani
*INV:carne? E de frango? E feijão?
*CHI: kastu (gosto)fejˊʃaw (**feijão**)

Apesar de aos 5 anos de idade, quase todas as crianças terem adquirido os fonemas fricativos de sua língua materna, no português ainda houve alguns casos (16) de processos. Esse período é definido por Ingram (1981) como aquele que se completa o inventário fonético salientando, no entanto, que nestas idades poderão persistir dificuldades na percepção e produção de palavras, em especial nas de maior formato, e isso ocorreu nos dados da língua portuguesa. A anteriorização de [z]->[ʒ] "longe" [ˊlõzi], "janela" [zaˊnelə], "esponja" [isˊpõzjə], "laranja" [laˊrãzə] com 31%, seguido de outros casos do mesmo processo: 23% [s]->[ʃ] "chuva" [ˊsuvᵊ], "chave" [ˊsavi], "xícara" [ˊsikɐlə]; 13% [s]->[ʒ] "janela" [sãˊnelə]; 13% desonorização [ʃ]->[ʒ] "janela" [ʃɐˊnelə], "feijão" [fejˊʃaw]; as oclusivas continuaram a aparecer nos processos do português com 12% da plosivização [b]->[v] "vermelho" [beɾˊmelu]; [t]->[s] "sapato" [tɐˊpatu] e [p]->[s] "sapato" [pɐˊpatu] ambos com 6% respectivamente e por fim, a posteriorização 6% [ʃ]->[s] "sorvete" [ʃoɾˊvetʃi].

As crianças selecionadas que apresentaram tais casos não conseguiram avançar na distinção de sons mais próximos como: [ʒ]->[z] "longe" [ˊlõzi]; "igreja" [iˊgwezə]; [ʃ]->[s] "sorvete" [ʃoɾˊvetʃi] e [ʒ]->[s] "janela" [sɐˊnelə]; na articulação de sons anteriores como o [s] e [v], que os leva a trazer novamente as oclusivas, que foram apresentadas na faixa de dois anos de idade em algumas crianças como fricativo adquirido, para substituir os desvios fonológicos, que com um tempo se não houver tratamento específico, acabam se cristalizando e prejudicando a comunicação dos indivíduos que as utilizam.

3.1.3.1. Processos gerais com crianças de 5 anos de idade - Espanhol

No espanhol diferente do português, os participantes da pesquisa já tinham adquirido as fricativas, sem precisar recorrer a nenhum tipo de processo aquisitivo.

3.1.4. Omissões dos fonemas fricativos em Português

Ainda continuando nos casos de reparo nos dois idiomas, vamos analisar as variáveis nos casos de omissões que surgiram durante o processo aquisitivo dentro das faixas etárias pesquisadas. Na língua portuguesa, a omissão de consoantes é tida como uma estratégia frequente na faixa de um ano de idade, principalmente em algumas classes de sons. Embora o tipo silábico CV seja também o mais frequente no português (Vigário & Falé, 1994; Vigário, Martins & Frota, 2006b), o ataque vazio é também admitido embora não obrigatório. Freitas (1997) refere que quando existem dificuldades com a produção do segmento que ocupa a posição de ataque simples, as crianças recorrem preferencialmente ao apagamento do segmento-alvo. A omissão é o recurso mais comum, principalmente no primeiro ano de idade, pois as crianças geralmente não possuem nenhuma base de fonemas para sequer substituir no caso, as fricativas a serem observadas.

Tabela 7 (Omissões gerais dos fonemas fricativos em português)

Omissões (Português)	1 ano	Casos	2 anos	Casos	5 anos	Casos	Total
Sílaba vazia	S	5	ʒ	1	---------	----------	15
	F	1	S	2	---------	----------	15
	Z	1	----------	----------	---------	----------	15

	V	1	----------	----------	---------	----------	15
Sílaba duplicada	S	1	----------	----------	s/ p	1	15
	V	1	----------	----------	---------	----------	15
	ʃ / p	1	----------	----------	---------	----------	15

Fonte: Elaborada pela autora

Omissões dos fonemas fricativos em português com crianças de 1 ano de idade.

Dos exemplos observados na faixa de um ano de idade das crianças selecionadas da língua portuguesa, as omissões foram as que mais foram aparentes 15 casos. Assim que, resolvemos dividi-las em sílaba vazia (nas quais não houve o aparecimento do fonema fricativo) e sílaba duplicada (além da fricativa não aparecer na palavra, ela foi substituída por um fonema seguinte duplicado na palavra).

Dessa maneira, no primeiro ano as omissões ocorrem na sua maioria por sílaba vazia com /s/ 5 casos.

/s/

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|32|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-08, áudio

*INV: é uma mala pra viajar .
*INV: a gente põe roupa aqui (.) ó .
*INV: que dele o chapéu ?
*INV: vamos guardar o chapéu aqui „ viu ?
*CHI: **tá**@c [= está=ok] .
%xpho: ˈ**ta**

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Esther Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|23|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|20|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-11, áudio

*CHI: não foi eu não .
%xpho: ˈnɐ̃w ˈfoj ˈew ˈnɐ̃w
*ISI: cadê o ca(R)o da mamãe ?
*CHI: **tá** aqui [= está=is] .
%xpho: ˈ**ta** ˈki

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|23|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||femal|middle-class|Mother|19|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 5-06, áudio

*CHI: <o **sapato**> [>] .
%xpho: upÉ□Ëˆ**patu**
*CHI: (a)chÃ´ !
%xpho: ËˆÊ*f*o-:

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|27|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|29|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 5-08, áudio

*ISI: <está engraçado> [>] .
*CHI: <mamãe eu qué> [<] [/] qué ouvi **música** (.) qué [= quer] .
%xpho: mɐ̃ˈbɐ̃j ewˈkɛ ˈkɛ oˈvi ˈ**muhkɐ** ˈkɛ

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|18|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 2-01, áudio

*MOT: olha aqui o que que eu achei .
*CHI: m@i ?
%xpho: m
*MOT: de quem é ?
*CHI: quevê [= escɾeveR] &ve 0no caton [= caɾtão] 0da mamãe .
%xpho: keˈve ˈʒe kaˈtũ mɐ̃ˈmɐ̃ne
*CHI: **quevê [= escɾeveR]** 0no <caton [= caɾtão] tu@fp [= do] Pá > [>] .
%xpho: keˈve kaˈtõ tuˈpa.

Sendo os demais /f/, /v/ e /z/ com 1 caso de omissão respectivamente:
/f/
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||

@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|25|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|27|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-04, áudio
@Situation: a empregada entra para servir cafézinho=maid comes in bringing coffee
*MOT: que que é ?
*CHI: <cmcmcm@c> [>] [= **café**] .
%xpho: **kmkmˈkm**
*MOT: <é da titia> [<] ?
*CHI: &o &o [/] otchi@c [= quero] .
%xpho: ˈoo ˈɔtʃi

/z/
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-09, audio
@Situation: vamos por a música do Luis Gonzaga=let's put Luiz **Gonzaga**'s music
*MOT: <então (.) de quem é essa chave> [/]
*MOT: de quem é essa chave?
*CHI: m dap m gaga . **[= Gonzaga**]
%xpho: mede • me • ega
*MOT: ahn@i ?
*CHI: yyy .
%xpho: Ëˆme • baebe w buleba
%xmor: unk|yyy .
*CHI: gaga
%xpho: ´gaga

/v/
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, audio
*INV: ui !
*MOT: e na cabeça,, vai ?
*CHI: <(a)qui> [>] .
%xpho: ˈki
*INV: <ui Pá@c> [<]
*INV: <que **cavalo** danado esse (.) hein ?
*CHI: <caiu> [<] .
%xpho: kaˈiw

*CHI: m (.) agoɾa cai [*] [= caiu] **ca**(valo) .
%xpho: m-ːaˈgɔdɐ kaˈi-ː ˈ**kɐ [=ka´valu]**

Na sílaba duplicada todas as omissões foram bem distribuídas com cada uma apresentando 1 caso: /s/, /v/, [ɾ]->[p]

/s/

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Esther Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|23|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|20|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-11, audio

*ISI: <e é dos dois pés> [>] ?
*CHI: <sapato> [<] .
%xpho: **pɐ** ˈ**patu**

[ɾ]->[p]

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|25|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|27|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-04, áudio
@Situation: pegando o papel do chão=picking pieces of paper from the floor
*CHI: u@fp **pepéu**@f yyy .
%xpho: **upe**ˈ**pɛw na**ˈi
%act: CHI apanha um chapéu do chão=CHI picks a hat from the floor
*CHI: pepéu@f aí tá .
%xpho: peˈpɛwnaˈi tɐ̨

/v/

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|27|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|29|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 5-08, audio

*MOT: m@i ?
*CHI: eu vô ligá .

%xpho: ˈew ˈvo iˈɲa
*CHI: vô desligá [= ligar=switch_on] gagá.
%xpho: ˈvo-: dʒiˈga **gɐˈga**
*CHI: deixa desligá [= ligar=switch_on] gagá@f „ deixa ?
%xpho: ˈdeii dʒiiˈga **gɐˈga** ˈdeçɐ̯
*MOT: deixa o quê ?
*INV: deixa <ligar o gravador> [>] .
*CHI: <ligá> [<] **gagá** [= gravador=recorder] „ deixa ?
%xpho: l-ːliˈga kɐˈka ˈdeçɐ̯

Omissões dos fonemas fricativos em português com crianças de 2 anos de idade.

Com as crianças da pesquisa na faixa de dois anos de idade, o fonema fricativo /s/ continuou a apresentar omissões, com 2 casos.

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*INV: não, não é uma vaca...é um cavalo!
*INV: e esse aqui é o...?
*CHI: sapo
*INV: sapo...e esse aqui?
*CHI: ***patu*** **(sapato)**

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV: Fala um pouquinho mais alto pra (para) a tia escutar
*CHI: ***oetʃi*** **(sorvete)**
*INV: sorvete. E esse aqui?
*CHI: *fela*
*INV: janela. E esse aqui?

E /ʒ/ 1 caso.

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV: e esse aqui? Que a mamãe abre pra sair o sol...como é que é?
*CHI**:(j)*****anela***

No entanto, o número de omissões diminuiu com relação à faixa do primeiro ano, apenas dois casos e não houve incidência de sílaba duplicada.

Omissões dos fonemas fricativos em português com crianças de 5 anos de idade.

Com as crianças da pesquisa na faixa dos cinco anos, só apresentaram 1 caso de sílaba duplicada [p]->[s]

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

%com:a INV apresenta agora à criança uma série de desenhos de um dominó para que ela possa identificar cada figura.
*INV:qual é esse desenho?
*CHI:folia (folha)
*INV:e esse?
*CHI:sinu (sino)
*INV:ai essa aqui...
*CHI:ʃicara (xícara)
*CHI:**papatu** (sapato)

Esses processos ocorrem, segundo Pinheiro (2012), por conta principalmente da posição intervocálica que, como explicamos no processo de omissão, a criança teria maior facilidade em desenvolver os processos minimizando a estrutura silábica de CCV ou VCV para apenas CV e VV, para facilitar o decorrer da pronunciação agilizando a conversação.

3.1.5. Omissões dos fonemas fricativos em Espanhol

Tabela 8 (Omissões gerais dos fonemas fricativos em espanhol)

Omissões (Espanhol)	1 ano	Casos	2 anos	Casos	5 anos	Casos	Total
Sílaba vazia	s	11	S	8	---------	----------	24
	--------	----------	в	2	---------	----------	24
Sílaba duplicada	s/ t	2	----------	----------	---------	----------	24
	ɵ /p	1	----------	----------	---------	----------	24

Fonte: Elaborada pela autora

Omissões dos fonemas fricativos em espanhol com crianças de 1 ano de idade.

Nos exemplos apresentados no espanhol, a sílaba vazia apresentando a omissão em /s/ foi o fator que ganhou mais destaque com 11 casos. Segue abaixo alguns exemplos:

@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||

@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*MOT: toma .
*MAG: **e(s)** [*] no la [*] tata [: carta] [*]

*MOT: éstas no le gustan, eh .
%com: se dirige al padre .
*MAG: no **gu(s)ta** [*] .
****
*MOT: no está Rosana .
*MAG: Raúl ?
*MOT: qué ?
*MAG: que te [*] **cae(s)** [*] !
****
*MOT: Mario ?
*MAG: **é(s)te e(s)** Mario .
*MAG: **(es)to e(s)** cacan [: caca] .

****
*MAG: otro araña .
%xpho: 'oto na'raña
*MAG: &pampe uno .
*MAG: uno .
*MAG: t(r)e(s) .
*MAG: uno palete@p pa(ra) ti .
*MAG: **t(r)e(s)** .
****
*FAT: así te dejo .
*MAG: aquí &te (a)quí .
*MAG: aquí .
*MAG: (l)a **(acei)tuna** .
*MOT: ay, ven .
*MAG: ven aquí .
*MAG: otra **(acei)tuna** dame .
****
*MAG: **tutuna** [: aceituna] .
*MOT: www .
*FAT: www .
*MAG: **vámono(s)** .
****
*MOT: sabes ?
*MOT: lo tiramos en casa .
*MAG: **tiramo(s)** en casa . [+ I]

*FAT: aquello
*FAT: qué es aquello ?
*MAG: la **luce(s)** .
*FAT: pero, qué es ?
*MAG: la **luce(s)** .

Nesta mesma faixa etária, surgiram 3 casos de omissão do fonema fricativo em sílaba duplicada, /s/ com 2 casos:

@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MAG: la tailla [: colilla] .
*FAT: &chan &'tata &chan .
*FAT: &chan &'tata &chan .
*MAG: &'tata .
*FAT: &chan &'tata &chan .
*MAG: etala@p .
*MAG: etala@p no .
*MAG: **tutado** [: asustado] .

*MAG: **tuto** [: susto] .
*MAG: e(s) mi .
*MAG: e(s) mamá .

E do /ɵ/ 1 caso, como o exemplo abaixo.
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MOT: ven, vamos a apagar aquí .
*MAG: e@c po [: los] **papapo** [: zapatos] [*], allí .
*MAG: allí, po [: los] **papapo** [: zapatos] [*] .
*MOT: los zapatos no Magín, porque vamos a dormir .

Omissões dos fonemas fricativos em espanhol com crianças de 2 anos de idade.

Em espanhol, os casos apresentados foram somente de omissão na sílaba vazia /s/ omitido em 8 casos. Na língua espanhola é normal a omissão ou aspiração do alveolar surdo /s/, nas amostras abaixo, as crianças tem uma facilidade em aspirar e omitir os fricativos, com o objetivo de economizar e acelerar a rapidez e fluência dos enunciados.

@Languages: spa
@Participants: CHI Alfonso Target_Child, MJO María Investigator, RAF Rafael Child, MOT Paloma Mother
@ID: spa|marrero|CHI|2;10.22||||Target_Child||

@ID: spa|marrero|MJO|||||Investigator||
@ID: spa|marrero|RAF|||||Child||
@ID: spa|marrero|MOT|||||Mother||
@Date: 23-SEP-1991
@Location: Madrid, Spain

*MJO: mira, sácale un poco a éste, que es más blandito, y es más fácil de sacar .
%exp: refiriéndose a un plastidecor .
*CHI: **é(s)te** no cabe [= en el sacapuntas] .
*MJO: a_ver, pues éste entonces .
%act: dándole otro .
*CHI: vale; **e(s)** que éste no sé hacer [*];
****
*MJO: qué ?
*CHI: pelen **apelá** [: esperar] [*] .
*MJO: pueden esperar ?

@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias

*TOY: y ahora ?
*CHI: é(s)ta es la músita [: música] [*] .
*CHI: **apete** [: espérate] [*] [?] .

@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|2;2.14|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||
@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 07-NOV-1999
@Time Duration: 00:00-00:56
@Location: Spain

*MOT: mm [% con tono de riña].
%act: la madre da un golpe en la mesa
*CHI: uy (.) que **diji(s)te**?
*MOT: que mami (.) que hizo?
*CHI: lo mismo.
****
*CHI: mira (.) e(s)tá con (.) Mata (.) del labo [: árbol] [*] de Lorena.

*MOT: si &=rie (.) te la trago Marta del árbol de Lorena (.) si!
*CHI: <la **hi(s)toria** [*] de> [//] cual es la **hi(s)toria** [*] de Senisieta?
*MOT: y cual es la historia de Cenicienta (.) no.

@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Lucía Target_Child, MOT Madre Mother, FAT Padre Father
@ID: spa, eng|OreaPine|CHI|2;6.24|female|||Target_Child||
@ID: spa, eng|OreaPine|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|OreaPine|FAT|||||Father||
@Transcriber: Javier, University of Nottingham
@Date: 01-MAY-2001
@Location: Madrid

*CHI: fue@x [//] fuelo [: suelo] .
*MOT: floor@s .
*CHI: floor@s .
%act: después come un poco de yogur
*CHI: qué **a(s)co** .
*CHI: xxx .
*CHI: qué **a(s)co** .

E o fricativo bilabial /β/ com 2 casos:
@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB
Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias

*TOY: oye, y qué te estás comiendo tú ?
*CHI: **u(v)a** .
****
*TOY: la muñeca tiene el pelo más largo ?
*CHI: sí .
*TOY: y de qué color ?
*CHI: (b)lanco .
*TOY: rubio .
*CHI: rubio [*] .
*CHI: **(v)amo**(s) a (j)u(g)ar [*] .
*TOY: venga, vamos a jugar .

As omissões comparadas em relação à faixa de um ano de idade diminuíram, em comparação com os mesmos casos da língua portuguesa, nos mostrando que, na faixa de dois anos de idade na língua espanhola, as crianças observadas apresentaram bem mais casos, talvez devido ao fato da influência da aspiração dos fonemas, principalmente em posição de coda, que é característica do idioma.

Omissões dos fonemas fricativos em espanhol com crianças de 5 anos de idade.

No espanhol, as crianças analisadas na faixa dos cinco anos de idade não apresentaram omissões dos fonemas fricativos em nenhuma posição.

3.1.6. Fatores favoráveis à aquisição

Partimos do pressuposto de que todo o entorno da criança favorece para que ela apreenda, não só o idioma, mas também, as particularidades de cada pessoa faz com que ela possa desenvolver-se linguisticamente diferente de outras pessoas. Segundo Fernández Pérez (2005:23), "No sólo los entornos idiomáticos en los que se crezca inciden en la diversidad adquisitiva también las condiciones contextuales y cognitivas particulares determinan los grados de destreza y las estrategias verbales en cada caso".

Dessa maneira, passaremos a observar os aspectos que favoreceram de maneira positiva ou negativa à aquisição dos fonemas fricativos nos dois idiomas estudados. Assim que, descreveremos os resultados gerais com relação a: tonicidade; número de sílabas; posição do fricativo na sílaba e os contextos precedentes e seguintes.

3.1.6.1. Tonicidade

Continuando nossa observação, partiremos para a análise da aquisição geral dos fonemas fricativos nos dois idiomas em questão.

As tabelas 8 e 9 apresentam a tonicidade no processo de aquisição das fricativas em português e espanhol:

Tabela 9 (Tonicidade geral da aquisição em português)

Tonicidade - aquisição (Português)	1 ano	2 anos	5 anos
pré-tônica	0	0	16
Tônica	10	1	26
pós-tônica	1	0	10

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 10 (Tonicidade geral da aquisição em espanhol)

Tonicidade - aquisição (Espanhol)	1 ano	2 anos	5 anos
pré-tônica	1	0	6
Tônica	3	1	14
pós-tônica	0	0	7

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação à tonicidade, no que se refere aos dois idiomas, apresentamos as tabelas 8 e 9 para a melhor observação e compreensão de cada língua. Na faixa de um ano de idade, as crianças do Português adquiriram mais palavras na posição tônica 10 casos e somente 1 caso pós-tônica;

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|30|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-11, audio

*ISI: toma esse ?
*CHI: qué [= quer] **tazê** oto cmcm@c [= caneta=pen] .
%xpho: ˈtɛ taˈ**z**e ˈotu kmˈkm

No espanhol, nesta mesma faixa etária, a aquisição também se apresentou na posição tônica 3 casos e 1 caso de pré-tônica.

@Languages: spa
@Participants: MAG Target_Child, MOT Mother, FAT Father, SIS Sister, FAM Family_Friend
@ID: spa|aguirre|MAG|1;11.20||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@ID: spa|aguirre|FAM|||||Family_Friend||
@Date: 20-SEP-1992
@Location: Spain
@Transcriber: CAM
@Room Layout: Street.
@Situation: In the livingroom.

%com: están hablando de los zapatos
*MAG: el otro .
*MAG: el otro .
*MAG: a poner .
*MAG: an(d)a .
*MAG: poner [*] lo(s) mío [*], mamá .
%err: poner = pon $MOR $VFL mío = míos $MOR $NNU
*MAG: mamá, **los azule** [*] .
%err: azule = azules $MOR $NNU
%com: la s enlaza con la a y se oye nítidamente .

Na faixa de dois anos no português, as crianças adquiriram somente um caso da fricativa na posição tônica e no espanhol também um caso na mesma posição.

@Languages: por
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator, VIS Student
@ID: por|florianopolis|CHI|2;02.08|male|family|middle-class|Target_Child||

@ID: por|florianopolis|ISI|middle-class|Father|20|
@ID: por|florianopolis|MOT|female|middle-class|Mother|27|
@ID: por|florianopolis|INV|female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@ID: por|florianopolis|VIS|||||Student||
@Media: 7-04, áudio
*CHI: (a)go(ɾ)a **vai** pô(r) o(u)t(ɾ)o.
%xpho: ˈgɔɐ ˈ**vaj** ˈpo ˈotu
*CHI: o Luiz_Gonzaga .
%xpho: uˈziz zõˈgagɐ
*CHI: **vo(u)** pô(r) .
%xpho: ˈ**vo** ˈpo

(Espanhol)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Koki Target_Child, MOT Rosa Mother, JIM Jim Father
@ID: spa, eng|montes, en|CHI|2;4.18||||Target_Child||
@ID: spa, eng|montes, en|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|montes, en|JIM|||||Father||
@Date: 19-APR-1981
@Location: Patzcuaro, Mich. MEXICO

*MOT: y van todos juntitos ?
*CHI: sí .
*CHI: (2.4) voy a de**c**ir~le [= di'**ɵ**ile] <adios [= a'yos]>['] .
*MOT: adios [= a'dio:s] .
*CHI:vem [men]

Na faixa de cinco anos de idade no português, as crianças brasileiras apresentaram casos de aquisição mais notáveis na posição tônica 26 casos, 16 na pré-tônica e 10 de pós-tônica;

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:e esse?
*CHI:**so**vetʃi
*INV:Gosta de sorvete de que?
*INV:e aqui o que (ES)tá acontecendo?
*CHI: é u **so**w (sol)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Mas tu assiste filme na TV?
*CHI: asi**st**u

No espanhol, a aquisição foi bem menor, com 14 casos na tônica, 7 na pós-tônica e 6 pré-tônica.

@Languages: spa
@Participants: CHI Eider Target_Child, MOT Francisca Mother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|CH;5.11.05||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 30-MAR-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain
*MOT: en la tabla (.) y qué van a cenar ?
*CHI: sí .
*MOT: pues venga llévalos a cenar .
*MOT: tú verás .
*CHI: ahora se **van [se ван]** .

Observamos que, quanto à tonicidade, os dois idiomas se desenvolvem de maneira bem semelhante em todas as faixas etárias. Demonstrando que, as fricativas se estabeleceram de forma conjunta, apresentando durante as faixas a mesma tonicidade e até em alguns momentos o mesmo número de casos adquiridos.

3.1.6.2. Número de sílabas na aquisição dos fricativos em português.

Continuando a observar o comportamento aquisitivo nas línguas portuguesa e espanhola, seguimos com o número de sílabas das palavras adquiridas, pois de acordo com a criança e com a faixa etária, o número de sílabas das palavras indicará se o léxico dos observados, nesse caso as crianças, cresceu ou estacionou de acordo com o seu crescimento, como nos mostram as tabelas 10 e 11:

Tabela 11 (Número de sílabas na aquisição dos fricativos- Português)

Nº de sílabas - aquisição (Português)	1 ano	2 anos	5 anos
Monossílaba	4	1	5
Dissílaba	6	2	25
Trissílaba	1	0	16
Polissílaba	0	0	3

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 12 (Número de sílabas na aquisição dos fricativos - Espanhol)

Nº de sílabas - aquisição (Espanhol)	1 ano	2 anos	5 anos
Monossílaba	2	2	2
Dissílaba	0	2	14
Trissílaba	2	0	9
Polissílaba	0	1	2

Fonte: Elaborada pela autora

Na faixa de um ano de idade no português, a aquisição foi com palavras em dissílabas 6 casos, seguido de monossílabas 4 casos e 1 caso de polissílaba, no espanhol na mesma faixa, houve uma divisão entre monossílabos e trissílabos, cada um respectivamente com 2 casos.

Na faixa de dois anos de idade no português, apresentou-se 2 casos de dissílabas e 1 caso de monossílaba; no espanhol na mesma faixa etária, apresentaram-se 2 casos de monossílabas e trissílabas respectivamente, e 1 caso de polissílaba.

Na faixa de cinco anos de idade no português, como foi notado na categoria de tonicidade, sempre apresentou vários casos de aquisição, pois as crianças já adquiriram a maioria da grade fonológica do seu idioma materno. Foram 25 casos de dissílabas; 16 casos de trissílabas; 5 de monossílabas e 3 polissílabas; no espanhol apresentaram-se 14 de dissílabas; 9 de trissílabas e 2 respectivamente de monossílabas e polissílabas.

Quanto à análise do número de sílabas, vemos que, muitas vezes, não houve semelhança do número de sílabas. No português, as crianças começaram a produzir primeiramente monossílabas, para, na faixa de dois anos, seguir com a mesma classificação e só na faixa de cinco anos, contemplar todas as categorias de quantidade de sílabas até chegar à polissílaba.

No espanhol, as crianças já começam na faixa de um ano apresentando monossílabas e trissílabas, seguindo na faixa de dois anos com a mesma classificação e na faixa de cinco anos, todas as outras categorias. Assim que, enquanto no português, as crianças ficam maior parte entre monossílabos e dissílabos, no espanhol, as crianças já "pulam" a categoria dissílaba e contemplam as trissílabas na maior parte das aquisições.

3.1.6.3. Posição do fonema fricativo na sílaba

Quanto à posição do fonema fricativo na sílaba durante a aquisição, resolvemos classificar de acordo com a faixa etária para facilitar na observação do desenvolvimento durante os períodos de primeiro, segundo e quinto ano, como nos mostram os gráficos 6 e 7:

Gráfico 6 (Posição da sílaba geral -1 ano de idade- Português)

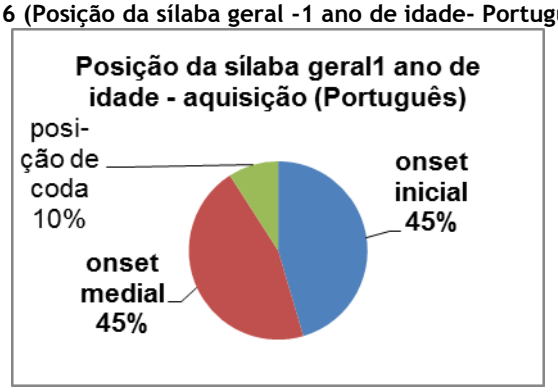
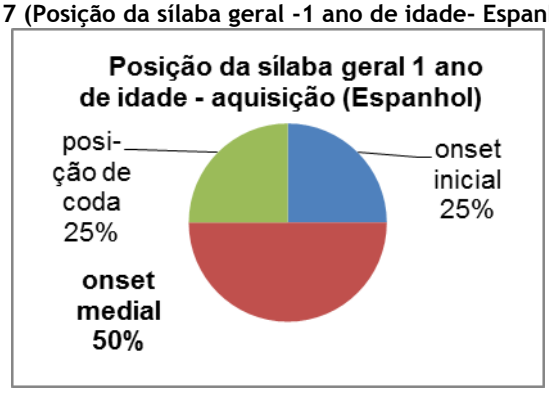


Gráfico 7 (Posição da sílaba geral -1 ano de idade- Espanhol)



Na faixa de um ano de idade das crianças brasileiras do corpus da língua portuguesa, as fricativas apresentadas de modo aquisitivo, apareceram nas posições inicial e medial (45%) respectivamente, ou seja, o fricativo nessa idade foi adquirido quando ocorreu no início ou no meio da sílaba.

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|18|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 2-01, áudio
*MOT: de quem é ?
*CHI: **quevê** [= escreveR] &ve 0no caton [= cartão] 0da mamãe . **(onset medial)**
%xpho: **ke**ˈ**ve** ˈʒe kaˈtũ mɐ̃ˈmə
*CHI: **quevê** [= escreveR] 0no <caton [= cartão] tu@fp [= do] Pá > [>] .
%xpho: **ke**ˈ**ve** kaˈtõ tuˈpa
*MOT: <é pra você **escreveR**> [<] .
****
*MOT: onde é que a gente <**vai**> [>] ? **(onset inicial)**
*CHI: <**vai**> [<] (imit.).
%xpho: ˈ**vaj**

Na faixa de um ano de idade das crianças do corpus da língua espanhola, a aquisição dos fricativos deu-se com (50%) na posição medial, deixando os (25%) para onset inicial e posição de coda respectivamente, como nos mostram os gráficos 8 e 9:

@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MOT: la pluma .
*MAG: e(s) Tana .
*MOT: qué ?

*MAG: **R**osana ? **(onset inicial)**
*MOT: Rosana ?
*MOT: no está Rosana .

Gráfico 8 (Posição da sílaba geral 2 anos de idade- Português)

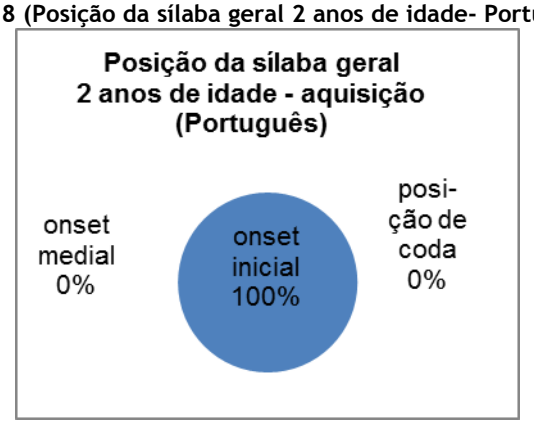
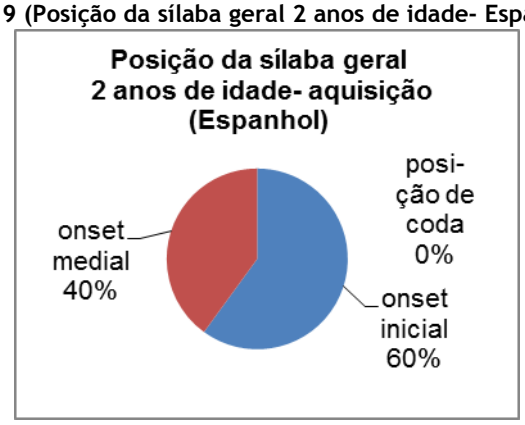


Gráfico 9 (Posição da sílaba geral 2 anos de idade- Espanhol)



Na faixa de dois anos de idade, a aquisição dos fricativos no português foi totalmente em onset inicial, ou seja, o fonema fricativo no início de sílaba:

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:e em cima da casa tem o que aqui?
*CHI: é.. lua
*INV:Que mais!
*CHI:lua, ³**anela**.**(onset inicial)**

No espanhol, nesta mesma idade, apresentou (60%) dos fricativos também em onset incial e (40%) em onset medial, conforme os gráficos 10 e 11:

@Languages: spa
@Participants: CHI Alfonso Target_Child, MJO María Investigator, RAF Rafael Child, MOT Paloma Mother
@ID: spa|marrero|CHI|2;10.22||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|MJO|||||Investigator||
@ID: spa|marrero|RAF|||||Child||

@ID: spa|marrero|MOT|||||Mother||
@Date: 23-SEP-1991
@Location: Madrid, Spain

*MJO: eso es plastilina, no ?
%act: señalando la caja de un juego de plastilina .
*CHI: **sí**, esto es [/] esto es [/] esto es a Rafa, a mío es a &pa [//] a **(onset inicial/medial)**
Rafa es a hijo, a mío [//] a Rafa es a papá, a mío es a hijo .

Gráfico 10 (Posição da sílaba geral 5 anos de idade- Português)

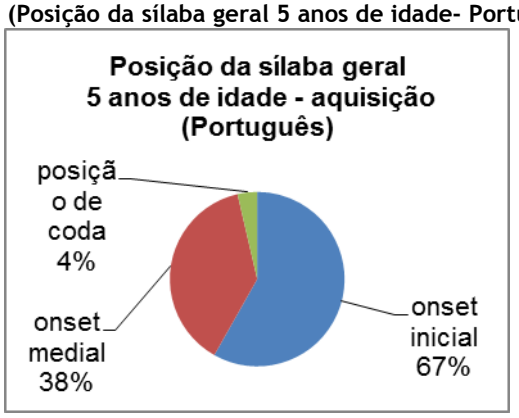
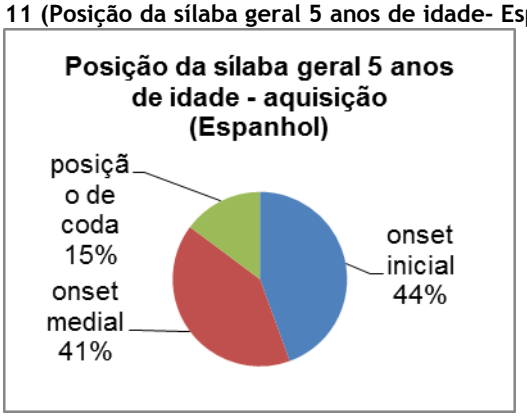


Gráfico 11 (Posição da sílaba geral 5 anos de idade- Espanhol)



Na faixa de cinco anos, as fricativas apareceram adquiridas no português com (67%) em onset inicial e (38%) em onset medial.

Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Isso aqui o que é?
*CHI:w ʃovetʃi (sorvete)
*INV:hum..tu gosta de sorvete?
*CHI: dʒi ʃokolatʃi (chocolate)
*INV:eu também gosto de chocolate! E isso aqui oque é?
*CHI: **elefantʃi (onset medial)**

No espanhol nessa faixa, a diferença foi quase insignificante entre os resultados, (44%) em onset inicial e (41%) em onset medial e (15%) na posição de coda.

@Languages: spa
@Participants: CHI Eider Target_Child, MOT Francisca Mother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|CH;5.11.05||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 30-MAR-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*MOT: esto qué es ?
*CHI: la mesa .
*MOT: pues a_ver (.) dónde vas a poner esa mesa ?
*CHI: pues en la co**c**ina .**(onset. medial)**
****

@Languages: spa
@Participants: PEL Pello Target_Child, AND Andoni Brother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|PEL|3;5.28||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|AND|5;3.10||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 14-OCT-1999
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*AND: y <este cofre> [//] el cofre dónde va ?
*AND: pues aquí no se guarda nada (.) eh (.) aunque se **c**ierre . **(onset. inicial)**

Assim, no português, as fricativas tendem a aparecer ou serem adquiridas na posição inicial, enquanto que no espanhol, as fricativas aparecem tanto na posição inicial como no meio da sílaba (onset medial). A posição de coda no português quase não foi usada chegando somente a porcentagens de (10%) na faixa de um ano. No espanhol, a posição de coda foi utilizada com maiores valores, chegando a (25%) na faixa de um ano e (15%) na faixa de cinco anos. Nessa posição, as fricativas nos dois idiomas tendem a desaparecerem ou serem pronunciadas como uma aspirada, também classificada como glotal.

3.1.6.4. Contextos precedentes e seguintes na aquisição dos fricativos do português e espanhol.

No que tange aos contextos precedentes e seguintes na aquisição, temos que tais contextos podem influenciar a produção dos fricativos, seja por conta da abertura ou fechamento de uma vogal ou pelo uso de um som aproximado ao objetivo.

Gráfico 12 (Contexto precedente geral na aquisição- Português)

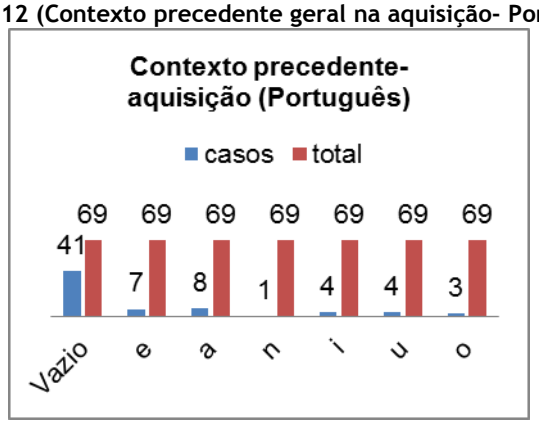
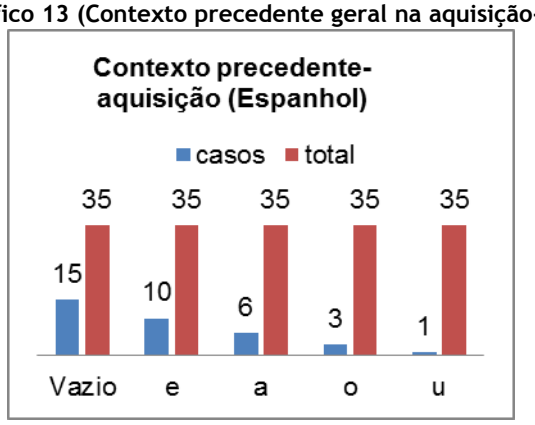


Gráfico 13 (Contexto precedente geral na aquisição- Espanhol)



No português, durante o contexto precedente, o fonema fricativo teve maior facilidade de produção quando seu precedente foi **vazio**, ou seja, quando o fricativo apareceu no início da sílaba 41 casos, ex: "**v**ai"; "**v**ende"; "**f**ico"; "**f**eijão"; "**s**egredo" e também quando veio como precedente a vogal **a** 8 casos ex: "a**ch**ei"; "ca**s**a"; "fica**v**a"; "ca**f**é".

No espanhol o contexto precedente também foi o **vazio** 15 casos ex: "**f**ria"; "**s**í"; "**S**ilvia"; "**v**enga"; "**c**erramos"; "**v**ale", seguido de 10 casos da vogal **e** precedendo-o ex: "e**s**"; "e**s**o"; "e**s**to"; "hombre**s**"; "mue**v**e"; "ve**c**ina".

Gráfico 14 (Contexto seguinte geral aquisição- Português)

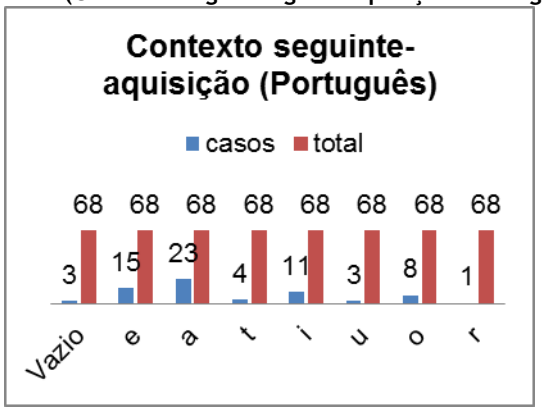
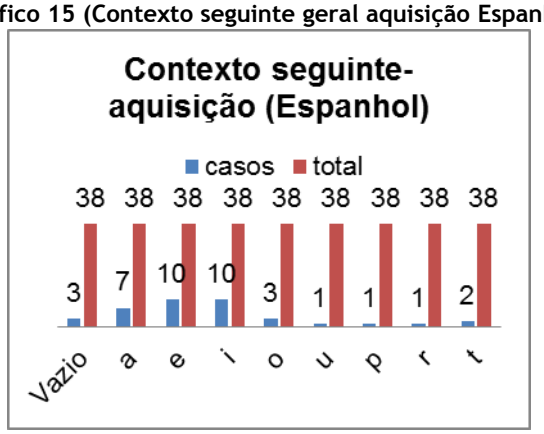


Gráfico 15 (Contexto seguinte geral aquisição Espanhol)



No contexto seguinte, no português as fricativas tiveram a aquisição quando o fonema fricativo foi seguido da vogal **a** 23 casos ex: "**v**ai"; "**s**abão"; "**f**aca"; "fei**j**ão"; "**ch**apeuzinho"; "**j**á"; "pu**x**ando; "**v**ampiro"; **e** 15 casos ex: "**v**ende"; "**s**egredo"; "**v**ermelho"; "**f**eijão"; "**s**ei"; "escre**v**er" e **i** 11 casos ex: "**x**ícara"; "**f**icava"; "**f**ilhos"; "as**s**isto"; "a**s**í".

No espanhol, os fricativos foram adquiridos quando o contexto seguinte apresentou-se com as vogais **e** 10 casos ex: "**v**enga"; "**v**estido"; "mue**v**e"; "**c**erramos"; "ha**c**e"; "condu**c**e"; "**v**ecina"; "cala**v**eras"; "**v**elas"**; i** 10 casos ex: "**s**í"; "co**c**ina"; "**s**illas"; "**c**iego"; "ve**c**ina" e **a** 7 casos ex: "Ro**s**ana"; "me**s**a"; "**v**a"; "**v**arilla"; "**v**ale".

Assim que, no contexto precedente tanto no português como no espanhol, as crianças adquiriram as fricativas quando elas apareceram no início de sílaba, no contexto precedente também chamado vazio. A semelhança nesse contexto entre as duas línguas foi o uso das vogais: no português **a** e no espanhol **e**.

No contexto seguinte os dois idiomas mostraram os mesmos contextos: as vogais **a, e** e **i.** Dessa forma, os dois contextos atuaram da mesma maneira quando as crianças foram adquirir as fricativas respectivas de cada idioma.

Na aquisição dos fricativos de uma forma geral, encontramos muitas semelhanças nos processos produzidos pelas línguas portuguesa e espanhola, seja na tonicidade ou nos contextos. Mostramos também durante esse processo, particularidades de cada idioma como a posição da sílaba e o número de sílabas, que se comportaram de maneira bem diferente em cada um. Veremos a seguir uma análise específica de cada fricativo nas faixas etárias selecionadas para a pesquisa tanto do português como do espanhol, para fortalecemos a afirmação de muitos especialistas como Lamprecht (2004) que salientou que, durante o desenvolvimento fonológico, há uma variabilidade individual acentuada e ampla que não representa um desvio ou um atraso, apesar de, na generalidade, haver muitas semelhanças. Assim que a criança se comporta de maneira diferente não só por conta do idioma, ambiente, contextos, categorias, mas por ter cada uma seu próprio processo de aquisição fonético, chegando a ter semelhanças e diferenças com outras crianças. O que nos fascina ainda mais nessa área da aquisição da linguagem é exatamente o fato de podermos encontrar a cada amostra um ser diferente e um processo novo, que chega ao final a um mesmo produto.

3.2. Análise específica dos fonemas fricativos nas línguas portuguesa e espanhola

Depois de toda a explanação teórica e metodológica e da análise geral dos fonemas fricativos no português e espanhol, partiremos para a análise descritiva dos dados da investigação, partindo de uma apresentação do desenvolvimento fonológico, ou seja, desde os processos não-aquisitivos à aquisição de cada fonema fricativo em português e em espanhol. Serão expostos também ao decorrer da análise, exemplos tirados das entrevistas para comparar os processos nas duas línguas, sempre apresentando as semelhanças ou diferenças ao expor as categorias de pesquisa.

Segundo Lamprecht (2004c), a Teoria da Fonologia Natural permitiu reconhecer que os "erros" que as crianças produzem, antes de atingirem o domínio do sistema fonológico da língua materna, não são de todo aleatórios, mas possuem sim uma natureza sistemática. Os processos fonológicos presentes nos distúrbios fonológicos poderão ser semelhantes aos que ocorrem na aquisição fonológica normal, diferindo apenas na idade em que ocorrem e/ou frequência com que são utilizados. Algumas crianças, porém, seguem um percurso que se afasta do desenvolvimento típico, por utilizarem estratégias pouco comuns ou que são raramente observadas no desenvolvimento normal da linguagem. Por isso, nossa intenção de observar várias crianças em diferentes faixas etárias e de fazer uma observação particular dos fonemas fricativos de cada idioma, pois algumas crianças podem desenvolver fonemas específicos de forma diferente das outras numa mesma faixa etária e mesmo assim, chegar a sua aquisição sem nenhum problema.

Quando nos referimos a "não-aquisição", estamos falando dos processos fonológicos que passam por alguns fonemas, no nosso caso das fricativas, até chegar à aquisição. Estes processos segundo, Stampe (1969, citado por Grunwell, 1997), são operações mentais que ocorrem na fala de modo a substituir uma classe de sons ou sequência de sons, que apresentam uma dificuldade comum à capacidade para a fala do indivíduo, por uma classe idêntica, mas em que a propriedade causadora da dificuldade não se encontra presente. Dentre eles estão: omissão; africação; anteriorização; plosivização; lateralização etc., que a criança utiliza nas diversas fases do seu desenvolvimento, não só por conta da facilidade da articulação, mas também da posição do fonema na sílaba e a influência dos outros que estão próximos. Com relação a esses "problemas" aquisitivos, observemos os gráficos relacionados a cada língua.

3.2.1 Processo aquisitivo dos fonemas fricativos da língua portuguesa

Análise do desenvolvimento aquisitivo dos fricativos nas faixas etárias de um, dois e cinco anos da língua portuguesa do Brasil através dos dados coletados durante a investigação.

3.2.1.2 Fonema fricativo labiodental surdo [f]

Gráfico 16 (tonicidade geral de /f/)

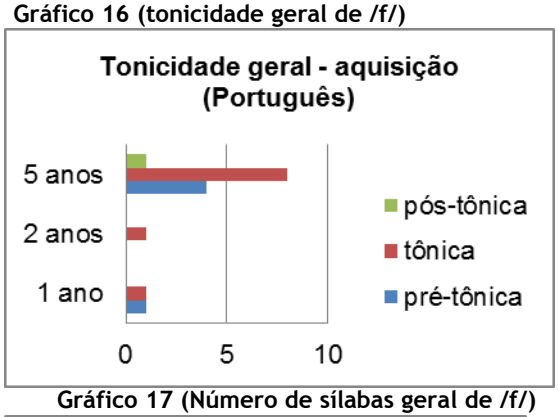


Gráfico 17 (Número de sílabas geral de /f/)

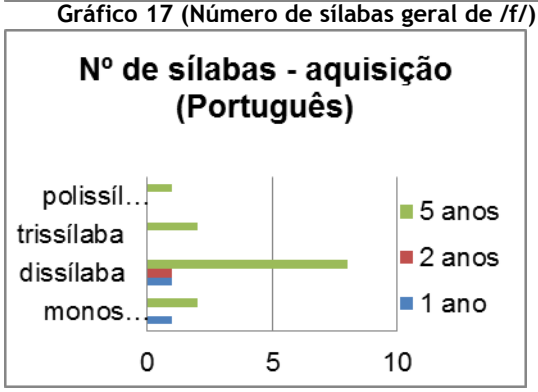
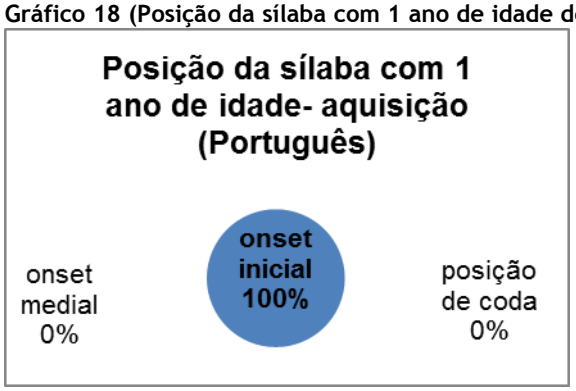


Gráfico 18 (Posição da sílaba com 1 ano de idade de /f/)



Dos 108 casos de fricativas encontradas no corpus estudado da língua portuguesa, 17 pertenciam à fricativa labiodental [f]. Entre as crianças com 1 ano de idade, tivemos somente dois casos realizados de forma plena. Provavelmente, estes devem estar ligados à imitação, por conta da fala anterior da investigadora. Observemos os exemplos:

(1)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|32|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-08, áudio
*INV: e como é que você vai **fechar** „ein ?
*CHI: eu vô **fechá** . **(onset inicial/pré-tônica/dissílaba)**
%xpho: ˈew ˈvo **fi**ˈ**ʃa**

*CHI: &fei eu vô &**fei fechá** .
%xpho: ˈfej ˈew ˈvo ˈ**fej fej**ˈʃa

****
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, áudio

*CHI: não tem **fime** não .
%xpho: ˈnna ˈtẽj ˈ**fimi** ˈnə̃w **(onset inicial/tônica/dissílaba)**
*INV: não tem **filme** não ?
*CHI: não .

Nessa mesma faixa, surgiu uma criança que omitiu o fonema fricativo [f]
(2)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|25|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|27|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-04, áudio

@Situation: a empregada entra para servir cafézinho=maid comes in bringing coffee
*MOT: que que é ?
*CHI: <cmcmcm@c> [>] [= ca**f**é] . **(f=Ø)**
%xpho: kmkmˈkm
*MOT: <é da titia> [<] ?
*CHI: &o &o [/] otchi@c [= quero] .
%xpho: ˈoo ˈɔtʃi

Durante essa faixa de um ano de idade, como nos mostram os gráficos: 16, 17 e 18 os fonemas fricativos apresentaram-se do seguinte modo: ocuparam a posição pré-tônica e tônica; apresentaram palavras com o número de sílabas monossílabas e dissílaba e ocuparam em todos os casos a posição da sílaba em onset inicial, como podemos ver em "fechar" e "filme". Ou seja, o fonema fricativo labiodental apareceu aquisitivamente nessa faixa ocupando posições iniciais, com a posição silábica no início da palavra, mostrando que a fricativa começa a desenvolver-se entre as etapas iniciais para, ao longo do processo de aquisição da linguagem, ser adquirida plenamente na faixa dos cinco anos, como prevê a maioria das pesquisas.

Na faixa de dois anos de idade surgiram alguns processos e em todos os exemplos, as substituições foram por posteriorização (substituição da fricativa colocando em seu lugar uma fricativa posterior) **f-> s**.

(3)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

% a INV apresenta algumas figuras para que influencie a criança a produzir alguns sons fricativos
*INV: violão. E esse aqui...esse...a..sabe não?
*INV: a nuvem
*INV: e esse aqui. Ele (ES)tá apagando o...?
*CHI: ***sogo***
*INV: **fogo**

Nessa faixa também surgiram casos nos quais o fonema [f] foi produzido corretamente:
(4)
@Languages: por
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por|florianopolis|CHI|2;02.08|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por|florianopolis|ISI|male|middle-class|Father|20|
@ID: por|florianopolis|MOT|female|middle-class|Mother|17|
@ID: por|florianopolis|INV|female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 6-05, audio

*INV: ó@i .
*CHI: (es)tá **fazendo** . **(onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**
%xpho: ˈta **fa**ˈ**sẽdu**
*INV: (es)tá o quê ?
%sit: está descrevendo os movimentos do trem= is describing the train movements

(5)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*INV:ok...e esse é o que?
*CHI: sdffv
*INV: o que?
*CHI: *malarino*
*INV: passarinho...e essa aqui é a?
*CHI: a ***foja (onset inicial/tônica/dissílaba)***
*INV: **flor**...e esse aqui...olha que linda...quem é esse aqui?
*CHI: vaca
*INV:hein?
*INV: Brigada...ai vamos só relembrar aqui NE? Esse aqui ô!

*CHI:uma vassola, uma luve (nuvem), uma vaka, um uʃo (urso), **foka**, **faka**,kavalhu (cavalo), ʃoba (sopa), ʃapu (sapo), um kafalu (cavalo). **(onset inicial/tônica/dissílaba) (onset inicial/dissílaba/tônica)**

Se observarmos os gráficos 16, 17 e 18 oferecidos no início, podemos ver que a tonicidade apresentada foi somente de sílabas tônicas; quanto ao número de sílabas, apresentaram somente dissílabas. O posicionamento da sílaba, assim como na faixa de um ano de idade, foi de onset inicial em todas as realizações. O normal é que com o passar da idade, a criança se desenvolva e isso se faz notar nessa observação, pois na faixa de dois anos geralmente elas começam a usar das palavras em pares, ou seja, dissílabos e não costumam usar os fonemas intervocálicos ou no fim da sílaba, mas no início.

Na faixa de cinco anos de idade, as crianças selecionadas nessa faixa não apresentaram processos de aquisição e todos os casos serão de aquisições. Nos gráficos 17 e 18 notamos que nessa idade as crianças produzem os casos em todas as tonicidades (pré-tônica, tônica e pós-tônica) e números de sílabas (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba). As crianças vão crescendo lexicalmente de acordo com a idade, o que torna esse tempo de aquisição prolongado e complexo, como nos diz (Vygotsky, 1991, págs. 51-52):

> "Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas". (Vygotsky, 1991, p.51-52).

Tais transformações, segundo Vygotsky (1991), criam novas condições para o aparecimento de novas mudanças, próprias de uma determinada etapa do desenvolvimento, que são em si mesmas condicionadas pelos estágios anteriores; desta forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto a sua natureza, históricas.

Por isso, a posição da sílaba será plenamente dividida entre duas classes nessa faixa, mostrando que o uso do fricativo já está amadurecido e o falante utiliza os campos corretos de articulação.

A posição da fricativa labiodental em onset inicial é a mais frequente, com 77% dos casos, seguido da onset medial 23%. A posição de coda (fonema na posição final) não foi encontrada no corpus.

(6)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV:vai ficar igual ao vampiro? (risos. Entao tu não tem medo do babau?
*CHI: não..ew tinha um kazal dʒi ramister ai kuandu tinha kria ela comia os **filhus (onset inicial)**

*INV:tu assiste os desenhos da Barbie. E sabe brincar no computador?

*CHI: sej meu pai vai komprar um. Ew tenhu um **kofre (onset medial)**
*INV:Ai tu tá guardando dinheiro pra comprar um computador?

(7)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||male|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:hum..tu fica com a tua tia, enquanto tua mãe trabalha.E o que tu mais gosta(s) de fazer quando fica em casa?
*CHI: dʒi asisti **fiumi**, o **fiumi** dos vingadoris **(onset inicial)**
*INV:Ah. Esse ai é legal, já foi no cinema ver algum filme assim?

(8)
Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*INV:E o que é isso mesmo?
*CHI:u ʃapatu (sapato)
*INV:sapato..e isso tu sabe oque é?
*CHI: uma **faka (onset inicial)**

*INV:Isso aqui o que é?
*CHI:w ʃovetʃi (sorvete)
*INV:hum..tu gosta de sorvete?
*CHI: dʒi ʃokolatʃi (chocolate)
*INV:eu também gosto de chocolate! E isso aqui oque é?
*CHI: **elefantʃi (onset medial)**

No entanto, é importante também observar a situação dos contextos precedentes e seguintes nos períodos de reparo e aquisição, pois muitas vezes a utilização de qualquer contexto pode dificultar ou facilitar a articulação do fonema observado. Assim, apresentamos nos gráficos 19, 20, 21 e 22 a realização do processo aquisitivo e da aquisição para concluirmos se os contextos presentes em cada um fizeram parte da produção do fricativo [f].

Gráfico 19 (Contexto precedente geral /f/)

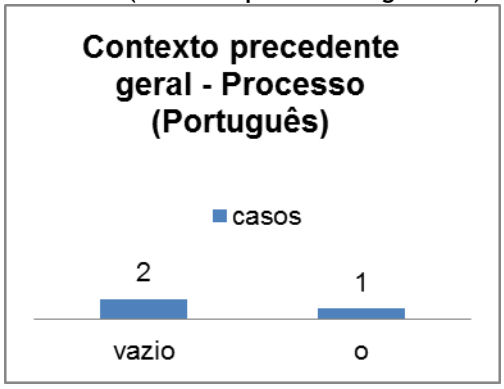


Gráfico 20 (Contexto precedente geral aquisição /f/)

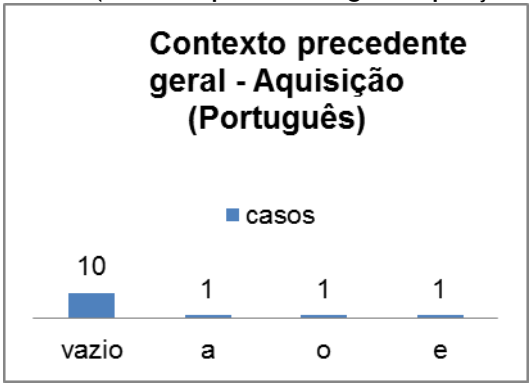


Gráfico 21 (Contexto seguinte geral /f)

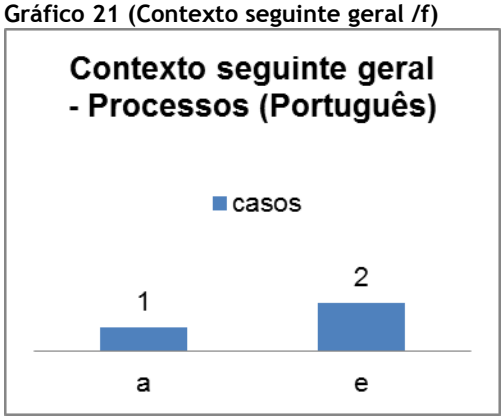
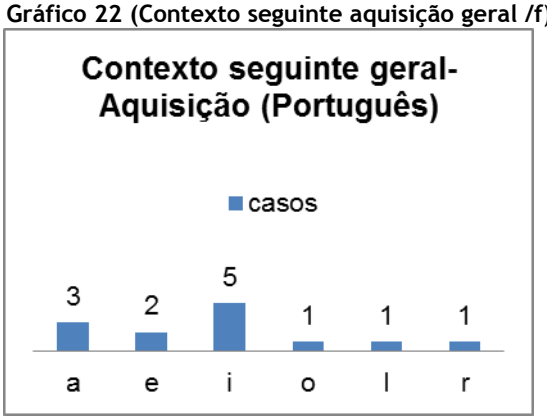


Gráfico 22 (Contexto seguinte aquisição geral /f)



O contexto precedente no processo aquisitivo foi em sua maioria vazio, pois, o fonema fricativo não foi produzido em posição inicial ou depois da vogal **o** ex: "**f**ogo" [ˊsogo]. Veja que no gráfico 20 na aquisição do fonema [f], o contexto vazio (fonema fricativo produzido na posição inicial) foi o mais usual dentre todos os casos (10 de 13 casos), como podemos ver nos exemplos: "**f**echar" [fiˊʃa], "**f**ilme" [ˊfimi]; "**f**azendo" [fᵉˊs~edu]; "**f**lor" [ˊfojᵊ] o que mostra que a fricativa labiodental começou com dificuldades de ser produzida no início da palavra, mas aos 5 anos a situação reverteu-se, pois foi essa posição a mais produzida na aquisição.

No contexto seguinte ao processo, o fonema fricativo não conseguia ser articulado entre vogais como nos mostra o *exemplo 7*: **a**/**e** 1 caso "ca**f**é" [kmkm]. Quando o fonema em questão foi produzido corretamente, como nos mostra o gráfico 22, as mesmas vogais aparecem, facilitando a produção do fricativo, incluindo as vogais: **i** ex: "**f**ilme" [ˊfiumi]; "**f**icava" [fiˊkavᵊ]; "**f**ico" [ˊfiku] e as consoantes: **l** ex: "**f**lor" [ˊfojᵊ] e **r** ex: "co**f**re" [ˊkofri].

Assim, os contextos presentes no reparo foram superados na aquisição, como afirma Bowerman e Levinson (2001:9)

> "Children growing up in different cultures experience worlds that differ not only in language, but in just about every faceto f physical, social, and emotional experience" (Bowerman e Levinson, 2001:9)

Mostrando que não será somente o contexto que irá influenciar, mas principalmente o estágio de desenvolvimento da criança, variando de acordo com o sujeito e com o meio que vive.

Seguindo nosso estudo, analisaremos o par sonoro do fonema fricativo labiodental, para sabermos se [v] apresenta as mesmas características que [f] ou se comporta de maneira distinta em relação com seu par na língua portuguesa.

3.2.1.3 Fonema fricativo labiodental sonoro [v]

O fricativo labiodental sonoro [v] foi o que mais apresentou exemplos em todos os fricativos observados na amostra. Tivemos dos 108 casos apresentados no português um total de 24 somente deste fonema, conforme os gráficos 23, 24 e 25:

Gráfico 23 (Tonicidade geral de /v/)

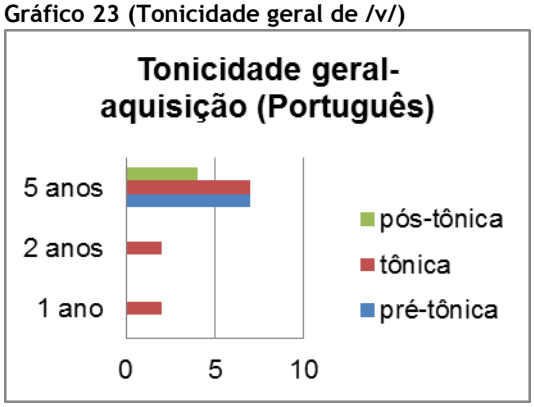


Gráfico 24 (Número de sílabas geral de /v/)

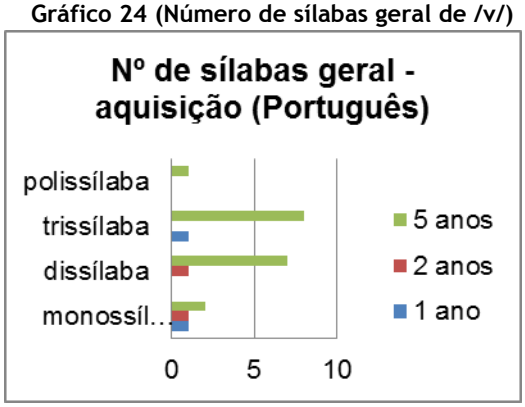
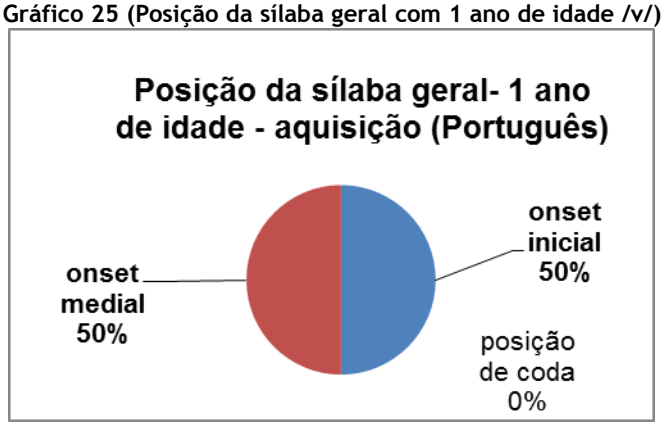


Gráfico 25 (Posição da sílaba geral com 1 ano de idade /v/)



Alguns casos nos quais o fonema foi produzido corretamente já foram notados na faixa de um ano de idade, como nos mostrará os gráficos 23, 24 e 25.

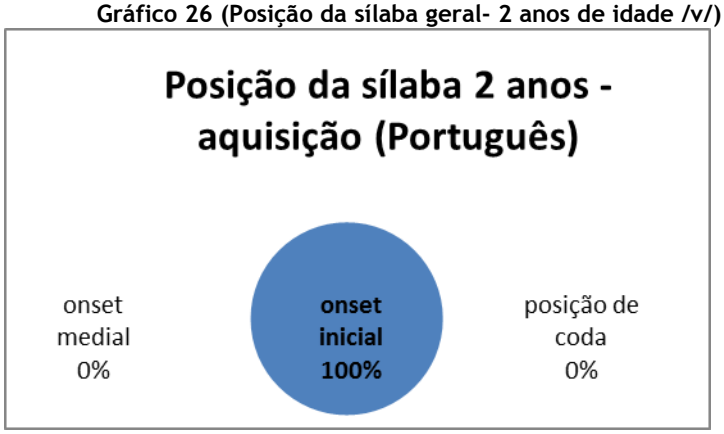
(9)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|18|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 2-01, áudio
*MOT: de quem é ?
*CHI: **quevê** [= escɾeveR] &ve 0no caton [= caɾtão] 0da mamãe .
%xpho: **ke**ˈ**ve** ˈʒe kaˈtũ mɐ̃ˈmɐ
*CHI: **quevê** [= escɾeveR] 0no <caton [= caɾtão] tu@fp [= do] Pá > [>] .
%xpho: **ke**ˈ**ve** kaˈtõ tuˈpa
*MOT: <é pra você **escɾeveR**> [<] .**(onset medial/trissílaba/tônica)**

(10)
*MOT: onde é que a gente <**vai**> [>] ? **(onset inicial/monossílaba/tônica)**
*CHI: <**vai**> [<] (imit.).
%xpho: ˈ**vaj**

Nesses casos, a tonicidade foi predominante na posição tônica; o número das sílabas ficou entre monossílabas e trissílabas e a posição da sílaba ficou dividida em 50% para onset inicial e medial.

Na faixa de dois anos de idade, o uso da fricativa [v] foi muito pequeno, com apenas três exemplos, a maioria dos exemplos foi produzido corretamente, como podemos notar nos gráficos: 23, 24 e o gráfico 26 a seguir.

Gráfico 26 (Posição da sílaba geral- 2 anos de idade /v/)



A tonicidade permaneceu na posição tônica e quanto ao número de sílabas, as monossílabas continuam presentes, mas agora com o surgimento das dissílabas. Porém, quanto à posição da sílaba, nessa faixa, o onset inicial prevaleceu em todas as ocorrências, ou seja, na faixa de um ano o fonema [v] oscilou no início e no meio da sílaba, mas na faixa de dois anos de idade, a posição inicial marcou-se predominantemente.

(11)
@Languages: por
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator, VIS Student
@ID: por|florianopolis|CHI|2;02.08|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por|florianopolis|ISI|middle-class|Father|20|
@ID: por|florianopolis|MOT|female|middle-class|Mother|27|
@ID: por|florianopolis|INV|female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@ID: por|florianopolis|VIS|||||Student||
@Media: 7-04, áudio

*CHI: (a)go(ɾ)a **vai** pô(r) o(u)t(ɾ)o. **(onset inicial/monossílaba/tônica)**
%xpho: ˈgɔɐ ˈ**vaj** ˈpo ˈotu
*CHI: o Luiz_Gonzaga .
%xpho: uˈziz zõˈgagɐ
*CHI: **vo(u)** pô(r) . **(onset inicial/monossílaba/tônica)**
%xpho: ˈ**vo** ˈpo

(12)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV: flor...e esse aqui...olha que linda...quem é esse aqui?
*CHI: **vaca (onset inicial/dissílaba/tônica)**

*INV:hein?
*CHI: kavalo

Surgiu também um caso de processo aquisitivo por posteriorização.

(13)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

%com: a inv. Mostra a figura de uma foca.
*INV: e esse aqui ô? Esse?
*CHI: ***ʃaka* (onset inicial/dissílaba/tônica)**
*INV: **vaca**?..não é o ursinho!

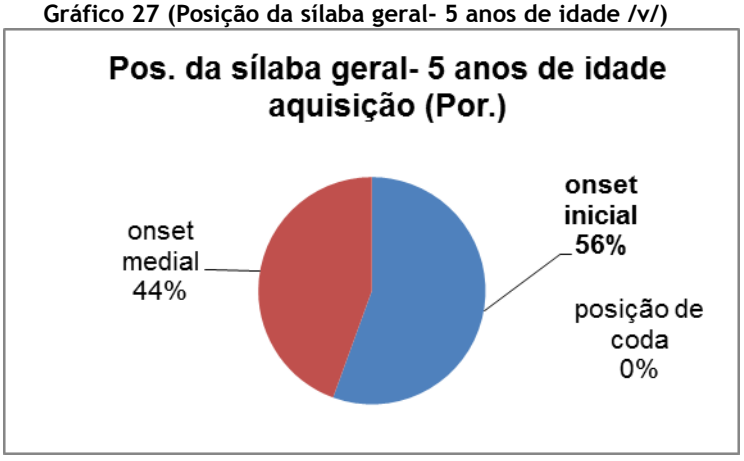
A posteriorização ocorrida nessa faixa nos surpreendeu bastante, pois o fricativo labiodental sonoro [v] foi substituído por um alveolopalatal surdo [ʃ], que teoricamente é um fricativo produzido corretamente somente por volta da faixa dos cinco anos de idade e possui maior complexidade sua execução.

Estas ocorrências nos mostra, segundo Lowe (1996) que:

> "O desenvolvimento fonológico implica a aquisição de um sistema de sons profundamente ligado ao crescimento global da criança em relação ao idioma e embora seja possível identificar tendências gerais, cada criança desenvolve sua linguagem de forma particular." (Lowe, 1996 p.130)

Dessa maneira, no corpus analisado da língua portuguesa, nem todas as crianças chegaram na faixa dos cinco anos de idade com todas as fricativas adquiridas, pois mesmo que fosse provável encontrar todas as crianças com os fricativos adquiridos, não podemos controlar esse processo, por conta da diversidade de desenvolvimento dependente de cada criança. Quanto à produção correta do fonema [v], observemos os dados dos gráficos já apresentados: 23; 26 e abaixo gráfico 27.

Gráfico 27 (Posição da sílaba geral- 5 anos de idade /v/)



Apresentaram-se 21 ocorrências. Na tonicidade, o fonema [v] ocupou todas as categorias: pré-tônica, tônica e pós-tônica, sendo pré-tônica e tônica as que mais casos

possuíram 7 casos cada. No que se refere ao número de sílabas, a trissílaba foi a mais produzida com 8 casos, seguida da dissílaba com 7 casos. A posição da sílaba dividiu-se entre a posição em onset inicial 56% e onset medial 44%.

(14)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV: e esse aqui?
*CHI: **v**iolão **(onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**
*INV: tu gosta de tocar violão? Sabe tocar?
*CHI: hurum (acena um sim com a cabeça)
*INV: não acredito..tu tem (tens) violão? Ei sei tocar
*CHI: minha mãe **v**ai comprar **onset inicial/monossílaba/tônica)**
*INV: hum...vai comprar pra (para) ti! E o que é isso aqui?
*CHI: **v**aca **(onset inicial/dissílaba/tônica)**
****
*CHI:Mac queen
*INV:mas ele é quem o MacQueen?
*CHI:ele faiz a corida
*INV:ele aposta corridas NE? E ele é um ônibus?
*CHI:não..é um carro
*INV:e qual a cor do macqueen? Sabe?
*CHI: é **v**ermeɬu com pretu (**onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**
****
*INV:E esse aqui quem é?
*CHI:Bob ispon$i
*INV:Bob esponja...qual a cor dele tu sabe(s)?
*CHI: é **v**erdʲi **(onset inicial/dissílaba/tônica)**
(15)

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio
*INV:e esse aqui?
*CHI:u **v**iolaw (violão) **(onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**
*INV:Tu sabe(s) tocar violão?
*CHI:vsv

(16)

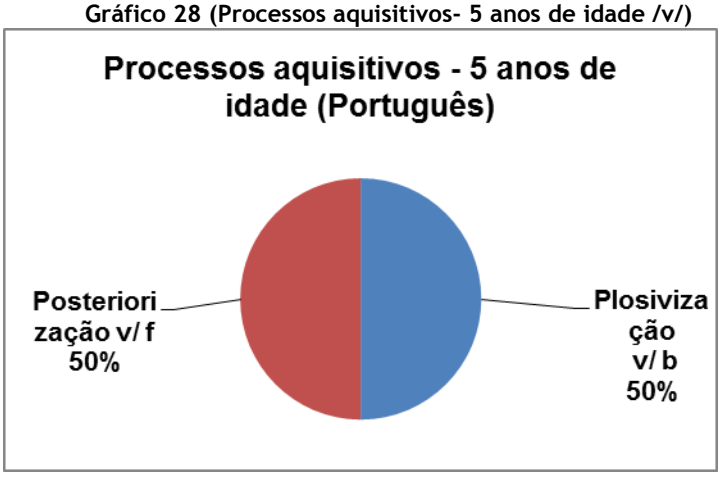
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Entao tu escolheu a Magali. Tu tem cinco anos. E mora com quem?

*CHI: com a minha mamai com mew papaj i côas minhas Irma. Ew tenhu duas irma
*INV:E elas são mais velhas que tu?
*CHI: tein uma mais no**v**a e uma maiz **v**elha. A dada já namora ia outra mais no**v**a naow namora **(onset medial/dissílaba/pós-tônica) (onset inicial/dissílaba/tônica)**
****
*INV:Mas tu assiste filme na TV?
*CHI: asistu
*INV:Qual o filme mais legal que tu já assistiu?
*CHI:Du **v**ampiru **(onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**

Quanto aos processos aquisitivos, as substituições dividiram-se entre a posteriorização (f->v), observemos o gráfico 28.

Gráfico 28 (Processos aquisitivos- 5 anos de idade /v/)



(17)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:E o que é isso mesmo?
*INV:não..uma **vas...**
*CHI: **faɾora**
*INV: vassoura...e aqui?

E a plosivização (b-> v) ambas com 50% dos casos.

(18)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Gosta de sorvete de que?
*CHI: dʒi **bermelu**
*INV:aquele **vermelho** é de morango NE?
*CHI:é
****

*INV:espelho. E qual a cor dele?
*CHI:**bemelu**
*INV:**vermelho**

Tais casos já deveriam ter sido superados, no entanto, a porcentagem da aquisição nessa faixa foi mais de 90%, o que nos leva a avaliar que embora esperássemos 100% da aquisição, estudar a aquisição da linguagem nos permite surpreender-se a cada ocorrência nos mostra quão idiossincrático é este percurso.

Com relação ao contexto nos processos e na aquisição são os seguintes gráficos: 29, 30, 31 e 32.

Gráfico 29 (Contexto precedente -aquisição /v/)

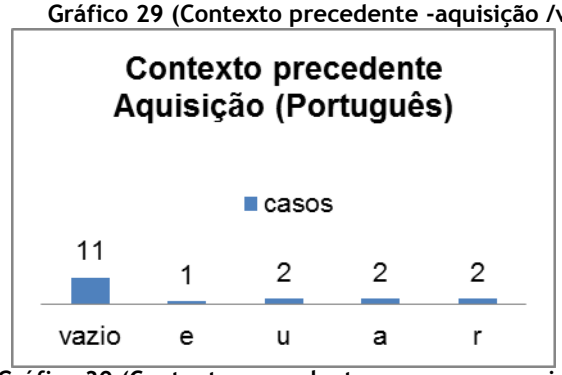


Gráfico 30 (Contexto precedente - processos aquisitivos /v/)

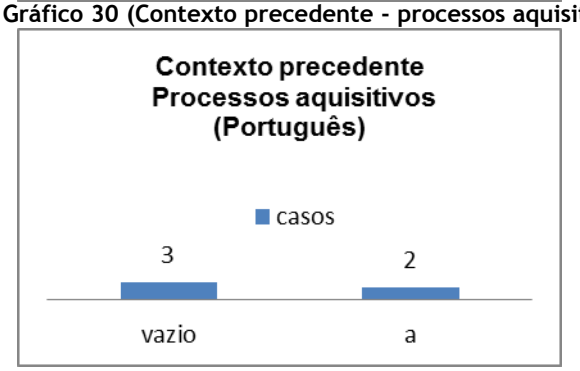


Gráfico 31 (Contexto seguinte- aquisição /v/)

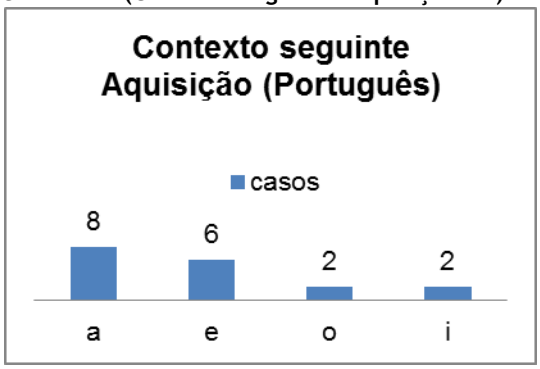
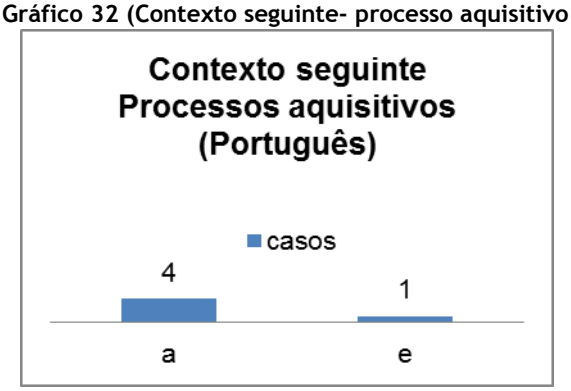


Gráfico 32 (Contexto seguinte- processo aquisitivo /v/)



Os contextos que apareceram na forma precedente dos processos aquisitivos foram: 3 casos de vazio (ou seja, o fonema não foi pronunciado quando deveria estar no início da palavra) ex: "gravar" [gᵛ´ga] ocorrido duas vezes, "ca**v**alo" [´ka] e quando a vogal **a** precedeu o fonema [v] – 2 casos, ex: "gr**a**var" [gᵛ´ga], "c**a**valo" [´ka]. O contexto seguinte ocorreu por meio da não-produção do fonema na forma intervocálica **a-** 4 casos, ex: "cav**a**lo" [´ka], "grav**a**r" [gᵛ´ga], "v**a**ca" [´ʃakᵊ], "v**a**ssoura" [fᵛ´solᵊ] e **e-** 1 caso, ex: "v**e**rmelho" [beɾ´melu].

No contexto da aquisição, observou-se que todos os aspectos precedentes e seguintes dos processos aquisitivos foram superados. Na forma precedente: o fonema [v] apareceu no começo da palavra/sílaba (11 casos), ex: "escre**v**er" [ke´ve], "**v**ai" [´vaj], "**v**erde" [´vedi], "**v**ende" [´v~edʒi], "**v**ou" [´vo], "fica**v**a" [fi´kavᵊ], "le**v**o" [´levu] etc. e no contexto seguinte: intervocálico **a-** 8 casos ex: "v**a**i" [´vaj], "ficav**a**" [fi´kavᵊ], "v**a**ca" [´vakᵊ], "v**a**ssoura" [vᵛ´soɾᵊ], "uv**a**" [`uvᵊ], "v**a**mpiro" [v~ᵛ´piɾu] etc., **e-** 6 casos ex: "escrev**e**r" [ke´ve], "v**e**rde" [´vedi], "v**e**rmelho" [veɾ´melu], "sorv**e**te" [soɾ´vetʃi] etc., **o-** 2 casos ex: "v**o**u" [´vo], "v**o**lto" [´vowtu] e **i-** 2 casos ex: "v**i**ngadores" [v~igᵛ´doɾis], "v**i**olão" [vjo´lãw].

A seguir analisaremos o fonema fricativo alveolar surdo [s] e seu desenvolvimento na língua portuguesa.

3.2.1.4 Fonema fricativo alveolar surdo [s]

O fonema alveolar surdo [s] é um dos fricativos mais utilizados durantes as palavras iniciais (23 dos 108 casos do português), ficando apenas atrás do labiodental sonoro [v]. De acordo com Cristófaro-Silva (2013), o fonema [s] e [ʃ, ʒ, z] apresentam uma perda do contraste fonêmico no final de sílaba, ou seja, ao utilizar um dos fonemas citados, no final da sílaba, não haverá a mudança do significado das palavras, diferentemente do que ocorre em:

-Início de palavra

[7][s] – Ele seca (3ª pessoa do singular presente do indicativo de secar)
[z] – Zeca (nome próprio)
[ʃ] – Ele checa (3ª pessoa do singular presente do indicativo de checar)
[ʒ] – Jeca (adjetivo e substantivo masculino – sig.: matuto, caipira)

[7] Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013 [consultado em 04/02/2014]

- Posição intervocálica

[s] – assa (3ª pess. sing. pres. ind. de assar ou 2ª pess. sing. imp. de assar).
[z] – asa (membro anterior das aves).
[ʃ] – acha (3ª pessoa do singular do indicativo ou 2ª pess. sing. imp. de achar).
[ʒ] – haja (flexão do verbo haver na 1ª e 3ª pessoa do singular do presente do subjuntivo ou do imperativo afirmativo ou negativo).

Dessa forma [s, z, ʃ, ʒ], são classificados como segmentos do arquifonema /S/, que é a representação da neutralização que ocorre neste ambiente específico, no caso, o final da sílaba, dependendo do dialeto em questão.

Ex.:
[´mes] "mês" [mezbu´nitʊ] "mês bonito"
[´meʃ] "mês" [meʒbu´nitʊ] "mês bonito"

Assim, todos os fonemas em questão apresentados influenciarão a fala das crianças até a aquisição do fonema [s]. O dialeto das crianças do nosso corpus é o da cidade de Fortaleza, assim, no final de sílaba, o arquifonema /S/ será neutralizado com o uso dos segmentos **[s]** / **[z]** e **[ʃ]** quando vier antes da consoante t.

Com apenas um ano de idade, algumas palavras já são pronunciadas corretamente, observem os gráficos 33, 34 e 35.

Gráfico 33 (Tonicidade geral de /s/)

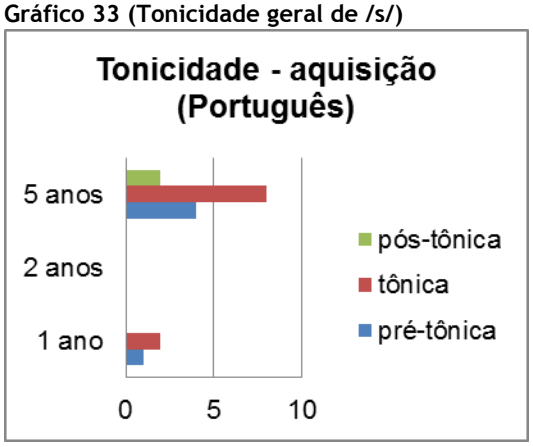


Gráfico 34 (Número de sílabas geral de /s/)

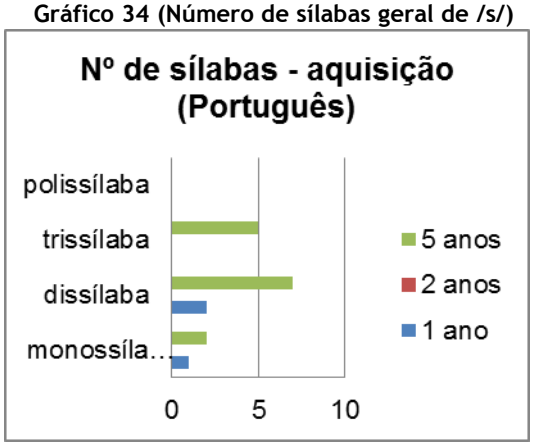
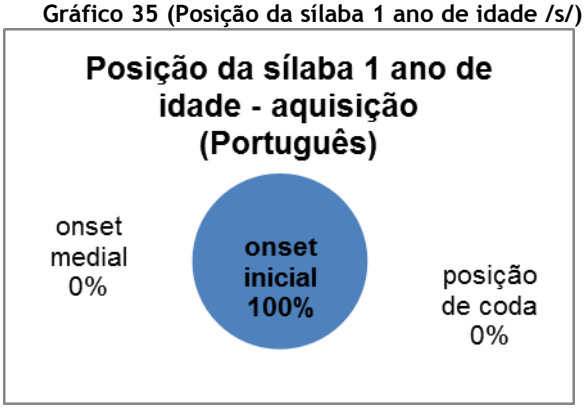


Gráfico 35 (Posição da sílaba 1 ano de idade /s/)



(19)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-09, audio
@Situation: o sabonete caiu no chão=the soap felt on the floor
*CHI: **sabão** ah@i (.) caiu ! **(onset inicial/dissílaba/pré-tônica)**
*CHI: **sujo** . **(onset inicial/dissílaba/tônica)**
%xpho: suᵋjo-:

(20)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|18|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 2-01, audio
*MOT: <de quem é> [>] de quem é essa sacola ?
*CHI: <não> [<] .
%xpho: ˈnə̃
*MOT: pra ir aonde ?
*CHI: &é é meu .
%xpho: ˈɛ ˈɛ ˈmœw
*MOT: onde é que você vai com ela ?
*CHI: ah@i cai não **sei** . **(onset inicial/monossílaba/tônica)**
%xpho: aˈkaj nũˈsej

Nos gráficos 33, 34 e 35 a maioria dos casos apresentaram a forma tônica (2 casos) e pré-tônica (1 caso) quando analisamos a tonicidade; quanto ao número de sílabas, a fricativa [s] aparecerá com palavras monossilábicas (1 caso) e dissilábicas (2 casos); a posição da sílaba foi de onset inicial em todos os casos, devido ao fato de o indivíduo não ter ainda um vocabulário mais complexo. Nessa faixa, as crianças também apresentaram casos de reparo, apresentados na forma plosiva (p->s), ou seja, a substituição da fricativa alveolar por uma oclusiva.

(21)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Esther Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|23|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|20|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-11, áudio
*ISI: <e é dos dois pés> [>] ?
*CHI: <**sapato**> [<] .
%xpho: **pɐ ˈpatu**

(22)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|30|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-11, audio

*INV: um monte de caneta (.) ó .
*CHI: é Paião fez &oto oto &é &**pa sapato** .
%xpho: ˈɛ paˈjə̃w ˈfeˈzutu otu ˈɛ papɐˈpatu
*CHI: oto é <**sapato**> [>] .
%xpho: ˈtuɛ **pɐˈpatu**

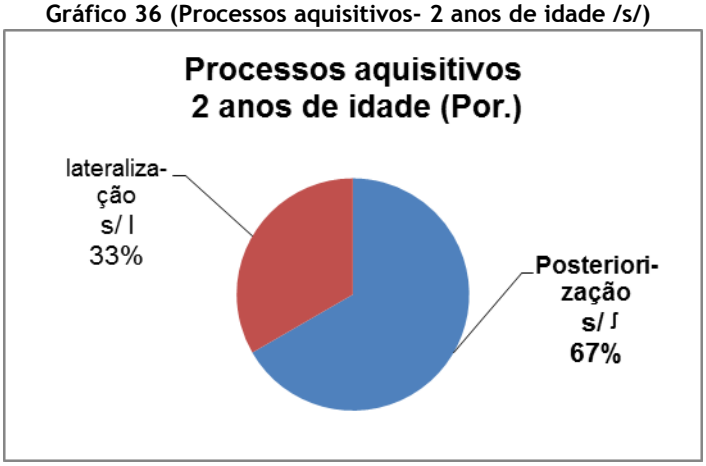
(23)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|23|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||femal|middle-class|Mother|19|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 5-06, áudio

*CHI: <o **sapato**> [>] .
%xpho: upÉ□Ëˆ**patu**
*CHI: (a)chÃ´ !
%xpho: ËˆÊƒo-:

Esse processo aquisitivo é bastante comum nessa idade, pois as oclusivas são as primeiras a serem adquiridas, segundo Castro & Gomes (2000), o desvio por substituições mais habitual em crianças até os três anos é o uso das oclusivas em vez de fricativas – as plosivizações. As fricativas, em particular as sibilantes, são alvo de outros tipos de substituições: o desvozeamento e a troca de ponto articulatório. Os desvios da fala relacionados com dificuldades com as sibilantes tendem a permanecer até mais tarde, principalmente as bilabiais, como [p], que também possui a mesma categoria fônica (surdo) do fricativo alveolar [s] observado

Na faixa dos dois anos de idade, curiosamente a alveolar surda [s] não apresentou nenhum caso de aquisição. Somente apareceram processos aquisitivos, entre elas, como nos mostra o gráfico 36.

Gráfico 36 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /s/)



Os processos mais utilizados foram a posteriorização (ʃ-> s) com 67%. Com efeito, o processo de posteriorização parece incidir principalmente nos fonemas /s/ e /z/ que são substituídos por /ʃ/ e /ʒ/ de acordo com outros trabalhos também em língua portuguesa (Coelho 2006; Savio 2001, citado por Oliveira 2004; Yavas, et al., 2002).

(24)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio
*INV: é o pooh...e quem (ES)tá com ele?
*CHI: é o *pasajᵑu*
*INV: é o passarinho... e olha aqui o que temos aqui
****
***
*CHI: um **uˡʃu**
%com: a criança tende a trocar a fricativa alveolar pela fricativa post alveolar.
*INV: **urso**...muito bem! E esse?
*INV: Brigada...ai vamos só relembrar aqui NE? Esse aqui ô!
*CHI:uma vassola, uma luve (nuvem), uma vaka, um **uʃo (urso),** foka, faka,kavalhu (cavalo), **ʃoba (sopa), ʃapu (sapo),** um kafalu (cavalo).

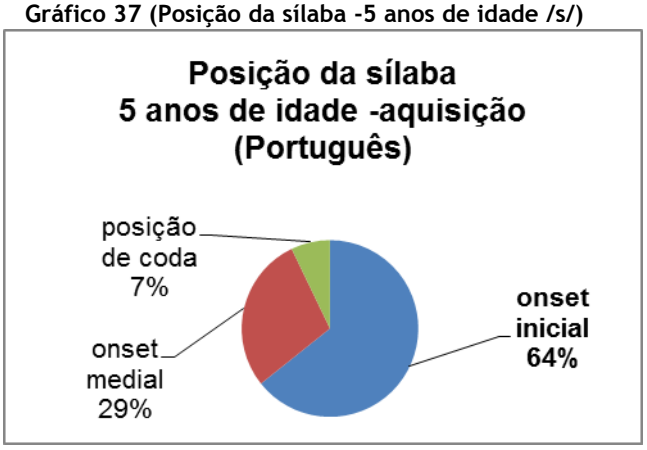
Acreditamos que a troca desses fonemas poderá acontecer por conta da proximidade da articulação dos dois fonemas (alveolar/alveolopalatal) e também por serem unidades de valor surdo, fazendo com que os sujeitos tendam a substituir o fonema observado por zonas mais próximas quando não conseguem pronunciá-lo. Em seguida, aparece com 33% dos casos com a lateralização (l-> s), por ser também a lateral uma alveolar.

(25)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*INV:ok...e esse é o que?
*CHI: sdffv
*INV: o que?
*CHI: ***malarino***

*INV: **passarinho**...

Na faixa de cinco anos de idade, os indivíduos que participaram desta pesquisa apresentaram o fonema em questão na aquisição, como nos mostra o gráfico 37, da seguinte maneira:

Gráfico 37 (Posição da sílaba -5 anos de idade /s/)



A maioria dos casos na tonicidade foram de tônicos com 8 casos, seguido de pré-tônica 4 casos e pós-tônica 2 casos; quanto ao número de sílabas, as dissílabas foram em maior grau 7 casos, trissílabas 5 casos e monossílabas 2 casos; a posição silábica ficou bem distribuída nas três principais posições: 64% onset inicial, 29% onset medial e 7% posição de coda.

(26)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:e esse?
*CHI:**so**vetʃi **(onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**
*INV:Gosta de sorvete de que?
*INV:e aqui o que (ES)tá acontecendo?
*CHI: é u **so**w (sol) **(onset inicial/monossílaba/tônica)**

(27)

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Mas tu assiste filme na TV?
*CHI: asi**st**u **(onset medial/trissílaba/tônica)**

(28)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||male|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:hum..tu fica com a tua tia, enquanto tua mãe trabalha.E o que tu mais gosta(s) de fazer quando fica em casa?

*CHI: dʒi **s**asi**s**ti fiumi, o fiumi do**s** vingadori**s**

(onset medial/trissílaba/tônica); (posição de coda/monossílaba/tônica); (posição de coda/polissílaba/pós-tônica)

*INV:Ah. Esse ai é legal, já foi no cinema ver algum filme assim?

(29)

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:tu assiste os desenhos da Barbie. E sabe brincar no computador?

*CHI: **s**ej meu pai vai komprar um. Ew tenhu um kofre **(onset inicial/monossílaba/tônica)**

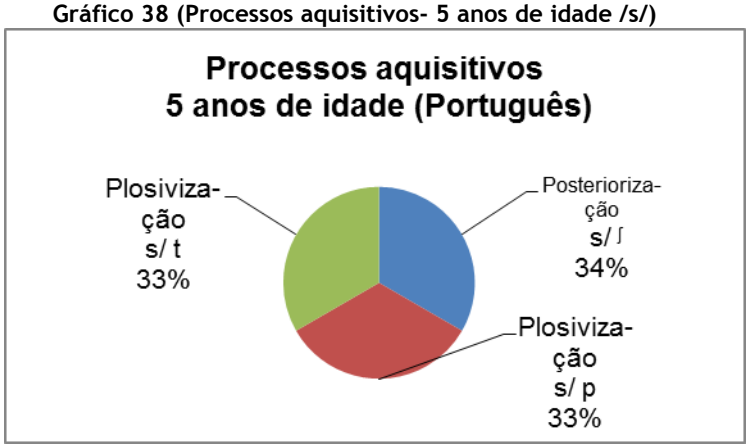
*INV:Ai tu tá guardando dinheiro pra comprar um computador?

*CHI: hurum...

*CHI: **s**abja ki ew **s**ej guardar **s**egredu? **(onset inicial/monossílaba/tônica); (onset inicial/monossílaba/tônica); (onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**

Os processos aquisitivos também ocorreram nessa faixa etária, como se apresenta no gráfico 38, os casos de plosivizações: (ʃ->s) com 34%

Gráfico 38 (Processos aquisitivos- 5 anos de idade /s/)



Vejamos a realização do fonema [s] com as crianças de 5 anos de idade:

(30)

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:a magali
*CHI:Magali (imit.)
*INV: e o que ela (ES)tá segurando?
*CHI:**ʃorvetʃi**

*INV:e tu gosta de sorvete? De que?
*CHI:dʃi fruta...e dʃi maça
*INV:De maça?...eita..pois todos que vinheram aqui falaram que gostam de sorvete de morango. Eu gosto mais de sorvete de chocolate.
*CHI:é sorvetʃi dʃi fruta i dʃi melancia também.

(31)

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*INV:E o que é isso mesmo?
*CHI:u ʃ**apatu** (**sapato**)
*INV:sapato..e isso tu sabe oque é?
*CHI: uma faka

Seguido de (p->s) com 33%

(32)

@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:qual é esse desenho?
*CHI:folia (folha)
*INV:e esse?
*CHI:sinu (sino)
*INV:ai essa aqui...
*CHI:ʃicara (xícara)
*CHI:**papatu** (**sapato**)

E a substituição (t->s), também por plosivização, com 33%.

(33)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*INV: Vamos ver se tu sabe(são algumas coisinhas tá bom?...O que é isso aqui?)
*CHI:**tapatu**
*INV:**sapato**...e esse aqui?
*CHI:faka...

Nas situações de reparo e de aquisição como mostram os gráficos: 39, 40, 41 e 42.

Gráfico 39 (Contexto precedente – Processos aquistivos /s/)

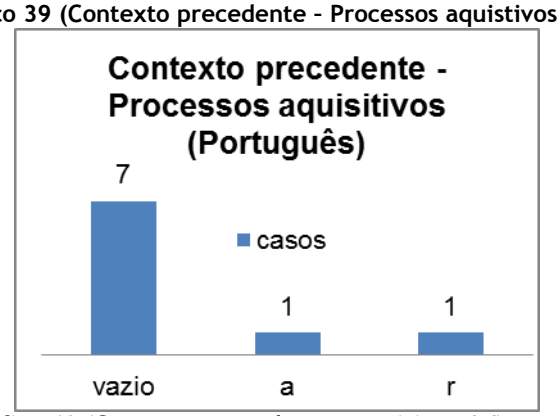


Gráfico 40 (Contexto precedente - aquisição /s/)

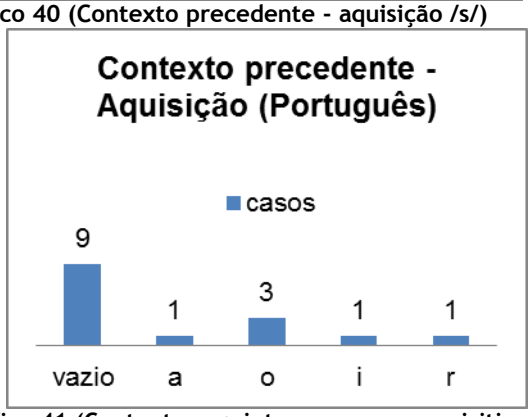


Gráfico 41 (Contexto seguinte- processos aquisitivos /s/)

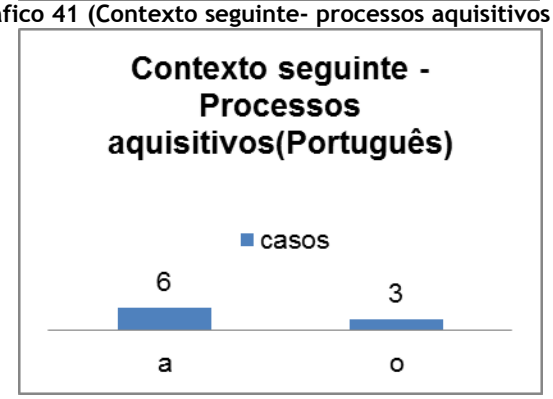
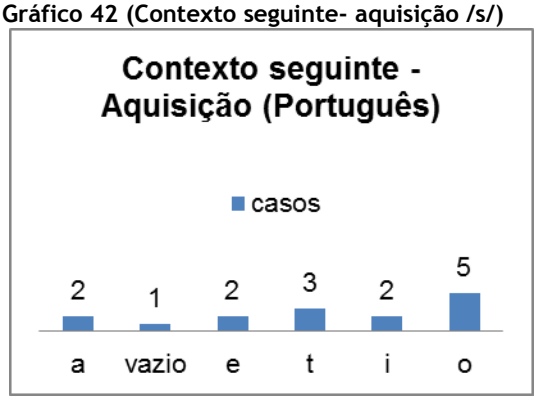


Gráfico 42 (Contexto seguinte- aquisição /s/)



O contexto precedente com processos aquisitivos foi maior quando o fonema não foi pronunciado no início da sílaba com 7 casos ex: “**s**apato” [´patu], “**s**orvete” [oétʃi], “e**s**tá” [´ta], “**s**andália” [´daljᵊ], “mú**s**ica” [´muhkᵊ]; seguido da vogal **a** 1 caso ex: “p**a**ssarinho” [mᵉla´rinu] e da consoante **r** 1 caso ex: “u**r**so” [úʃo]; no mesmo contexto, a

aquisição mostrou-nos que os mesmos valores foram apresentados quando o fonema foi produzido com perfeição: 9 casos, com o fonema em posição inicial ex: "**s**abão" [sᵝ´bãw], "**s**ei" [´sej], "**s**ujo" [swᵉjo], "**s**egredo" [se´gɾedu]; seguido da vogal **a** 1 caso ex: "vassoura" [vᵝ´sowɾᵊ]; **o** 3 casos ex: "gosto" [´gostu], "filhos" [´fiʎus] etc.; **i** 1 caso ex: "asistu" [a´sistu].

No contexto seguinte, os processos apresentaram os seguintes casos: 6 ocorrências vogal **a,** ex: "s**a**pato" [pᵝ´patu], "pass**a**rinho" [mᵝlᵝɾinu], "sapato" [tᵝ´patu], "sapo" [´ʃapu] etc.; e 3 casos da vogal **o ex:** "sorvete" [ʃoɾ´vetʃi] "urso" [úʃu]; "sol" [´ʃow]; na aquisição a vogal **o** assumiu a liderança dos casos (5) ex: "sorvete" [soɾ´vetʃi], "sopa" [´sopᵊ], "sol" [´sow], "urso" [úɾsu], "socorro" [so´koɾu]; seguido da consoante **t** (3 casos) ex: "asistu" [ᵝ´sistu], "gosto" [´gostu] etc.; as vogais **a**, **e** e **i** apresentaram 2 ocorrências cada, ex: "sapo" [´sapu]; "segredo" [se´gɾedu]; "sino" [´sinu], mostrando mais uma vez que os exemplos de processo foram todos superados na aquisição do fonema [s] na faixa de 5 anos.

Seguiremos com o par sonoro do fonema fricativo alveolar, para sabermos se [z] apresenta as mesmas características que [s] ou se comporta de maneira distinta em relação com seu par na língua portuguesa.

3.2.1.5 Fonema fricativo alveolar sonoro [z]

O fonema alveolar sonoro [z] apresentou poucas ocorrências nos dados observados: dos 108 exemplos de fonemas pronunciados, somente surgiram 9 ocorrências de realização deste fonema.

Com relação à aquisição, o fonema surgiu logo na faixa de um ano de idade, o que pode nos levar a concluir que [z] é um fonema muito presente na fonologia do português desde cedo, levando à criança a produzi-lo com maior facilidade que os outros fonemas. Observemos os gráficos seguintes: 43, 44 e 45.

Gráfico 43 (Tonicidade geral de /z/)

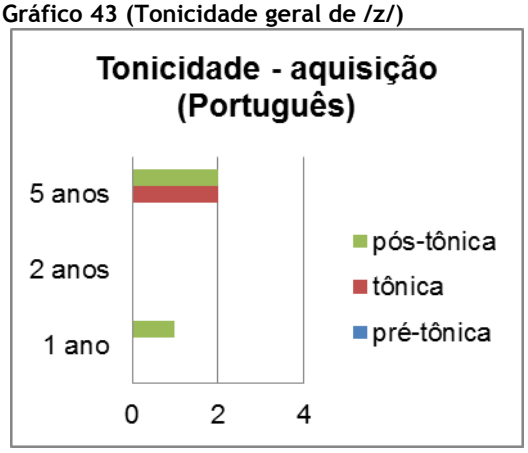


Gráfico 44 (Número de sílabas geral de /z/)

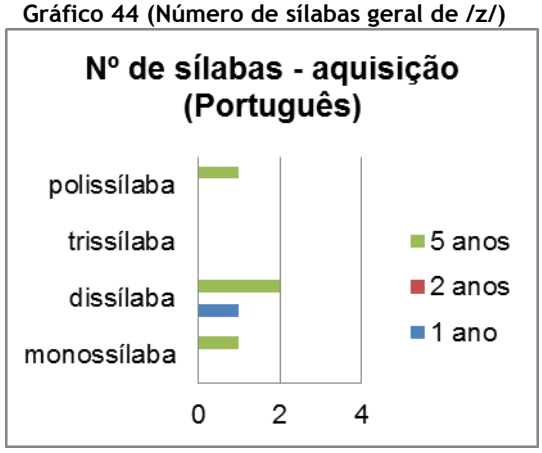
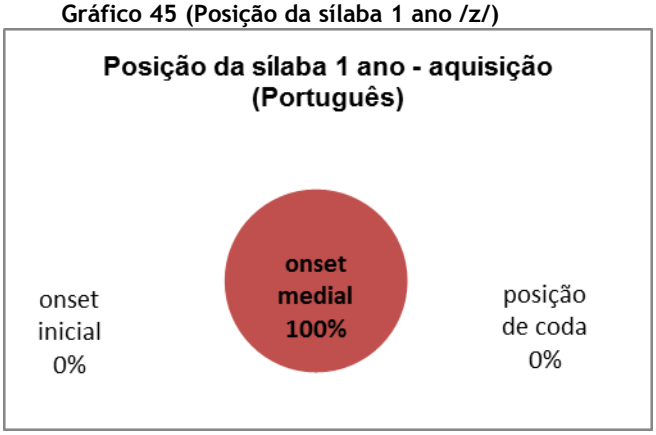


Gráfico 45 (Posição da sílaba 1 ano /z/)



Foi observado que na produção do fonema /z/ por crianças de 1 ano de idade, a tonicidade do fonema se enquadrou em posição pós-tônica; produziu uma dissílaba e a posição do fonema na sílaba ficou em onset medial no exemplo encontrado.

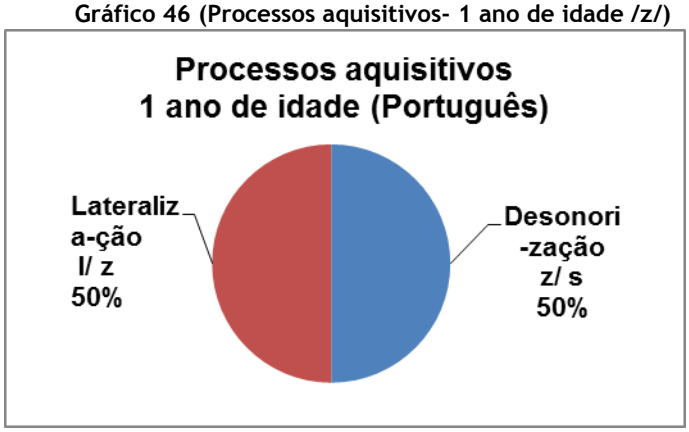
(34)

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|30|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-11, audio

*ISI: toma esse ?
*CHI: qué [= quer] **tazê** oto cmcm@c [= caneta=pen] . **(onset medial/dissílaba/tônica)**
%xpho: ˈtɛ taˈ**z**e ˈotu kmˈkm

Ainda na primeira faixa de idade ocorreram processos aquisitivos, o que nos recorda o dito por Ingram (1981), que é possível que a criança produza um som de forma correta numa palavra e o mesmo não acontecer numa outra palavra diferente. Isto porque durante o desenvolvimento fonológico, a aquisição dos sons é um processo gradual e frequentemente os fonemas podem estar adquiridos, mas não inteiramente dominados. Entre os fatores justificativos desta variação de produção estão diferenças existentes ao nível da estrutura silábica, posição do acento, formato dos processos fonológicos na fala da criança e a existência de assimilações. Na fala encandeada em contexto natural de comunicação, existem ainda fatores cognitivos e emocionais que modulam a fluência, a velocidade e nível de atenção e que afetam a produção da fala, mas que não transparecem quando a criança produz palavras isoladas. Vejamos no gráfico 46 os principais processos pelos quais passaram as crianças da língua portuguesa ao não conseguirem pronunciar o fonema alveolar [z]:

Gráfico 46 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /z/)



Quanto aos processos aquisitivos, o fonema [z] foi substituído em 50% dos casos respectivamente por lateralização (l->z)

(35)

@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Esther Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|23|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|20|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-11, áudio

*MOT: quem deu esse?
*CHI: é **(A)zô** [= médico] !
%xpho: ˈɛ ˈ**zo-**:
*MOT: Tio **Azô**@c .
*MOT: Tio Azô@c é o médico .
*MOT: <é o tio **Alóis**> [<] . **(z=l)**

E desonorização, ou seja, o uso do par surdo do fricativo alveolar (s->z), também chamado desvozeamento. Oliveira (2004), com base nos trabalhos de Savio (2001) e Oliveira (2002) refere que o desvozeamento opera em todas consoantes vozeadas da classe das fricativas sendo a mais frequente a substituição de /z/ por [s].

(36)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|27|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|29|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 5-08, áudio

*MOT: você vai aonde ?
*CHI: a **coisa** .
%xpho: aˈ**kosɐ̯ (z=s)**

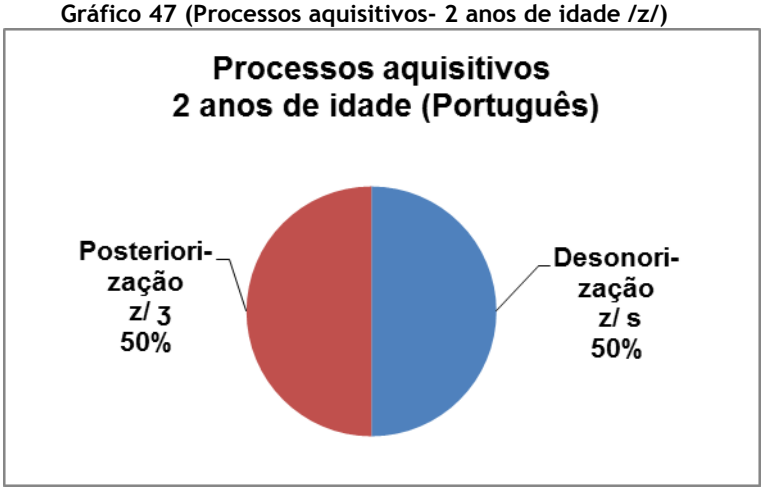
Ainda na faixa do primeiro ano de idade, tivemos um caso de omissão do fonema alveolar [z], neste caso relacionada à supressão de /z/ em nome próprio.

(37)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|30|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-09, áudio

@Situation: vamos por a mÃºsica do LuÃ-s Gonzaga=let's put Luiz **Gonzaga's** music
*MOT: <entÃ£o (.) de quem Ã© essa chave> [/] ?
*MOT: de quem Ã© essa chave ?
*CHI: &m da@fp &m **gagÃ¡**@f . **(z=Ø)**
%xpho: mËˆdÉ • mgÉ • Ëˆ**ga**
%com: generalizaÃ§Ã£o criada a partir de LuÃ-s Gonzaga=generalization from the name of the musician

Na faixa dos dois anos de idade, casos deste fonema alveolar [z] pronunciados corretamente não foram encontrados, assim como o fricativo alveolar surdo [s]. Dessa maneira, observaremos somente os processos aquisitivos, conforme demonstra o gráfico 47:

Gráfico 47 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /z/)



Percebe-se que 50% dos casos foram de posteriorização (ʒ->z), assim como ocorreu no estudo do fricativo [s] que, na faixa etária de dois anos de idade, foi substituído também por um posterior-alveolar [ʃ].

(38)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV: Girafa. E esse aqui?

*CHI: ʒ**e**bra (**ze**bra) **(z=Ø)**

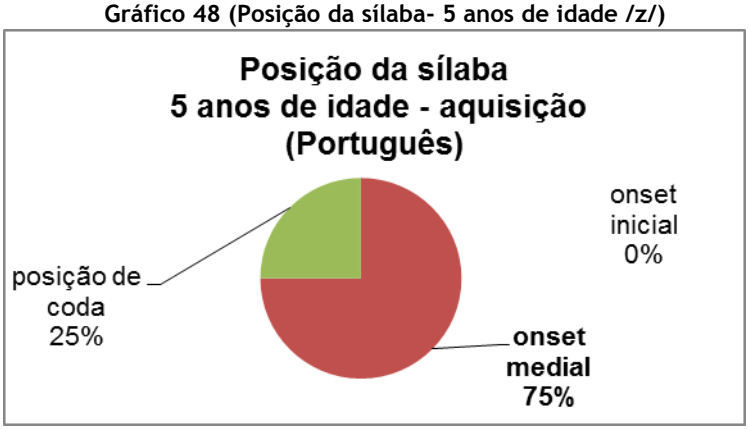
Dessa vez, no lugar do [ʃ] será um valor sonoro [ʒ], e o que nos surpreende é que essa classe é muito mais complexa de se produzir do que as alveolares, porém como os alveolopalatais de acordo com outras investigações surgem na faixa dos dois anos, as crianças participantes desta pesquisa os usaram para reparo quando não conseguiram produzir as alveolares. Os outros 50% dos casos serão da desonorização (s->z), que também foi presente no primeiro ano de idade.

(39)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*CHI: *um usu (urso)*
*INV: tu tem medo de urso?
%com: a criança responde positivamente com a cabeça
*INV: eu também. Qual a cor do urso que tu mais gosta?
*CHI: a a**s**u (a**z**ul)

Com cinco anos de idade, as crianças participantes deste corpus já haviam adquirido plenamente as fricativas sonoras. Diferente de seu par surdo, que na faixa dos cincos anos de idade ainda produziu alguns processos aquisitivos, a fricativa alveolar sonora [z] foi totalmente adquirida. Para uma maior compreensão observemos o gráfico 48, que mostra as posições do fonema na sílaba em palavras adquiridas.

Gráfico 48 (Posição da sílaba- 5 anos de idade /z/)



Na tonicidade, os casos apresentaram tônicas e pós-tônicas; as sílabas foram divididas em monossílabas, dissílabas e polissílabas; a posição da sílaba ficou em 75% dos casos em onset medial e 25% em posição de coda.

(40)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV: e essa? Tá com o que no nariz?

*CHI: uma póla (bola)
*INV: Bola..isso...e o que é isso?
*CHI:uma **kaza** (casa) **(onset medial/dissílaba/pós-tônica)**

(41)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Entao tu escolheu a Magali. Tu tem cinco anos. E mora com quem?
*CHI: com a minha mamai com mew papaj i côas minhas Irma. Ew tenhu duas irma
*INV:E elas são mais velhas que tu?
*CHI: tein uma mais nova e uma **maiz** velha. A Dada já namora ia outra mais nova naow namora. **(posição de coda/monossílaba/tônica)**

(42)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Qual o filme mais legal que tu já assistiu?
*CHI:Du vampiru
*INV:vai ficar igual ao vampiro? (risos). Entao tu não tem medo do babau?
*CHI: não...ew tinha um **kazal** dʒi ramister ai kuandu tinha kria ela comia os filhus. **(onset medial/dissílaba/tônica)**

Ainda nos atendo à aquisição, seguiremos a análise para os contextos, porém observaremos também os casos de processos aquisitivos surgidos nas faixas de um ano e dois anos de idade, como mostram os gráficos 49 a 52.

Gráfico 49 (Contexto precedente geral- processos /z/)

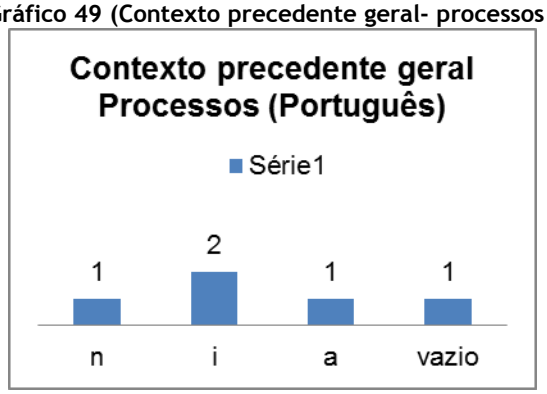


Gráfico 50 (Contexto precedente geral- aquisição /z/)

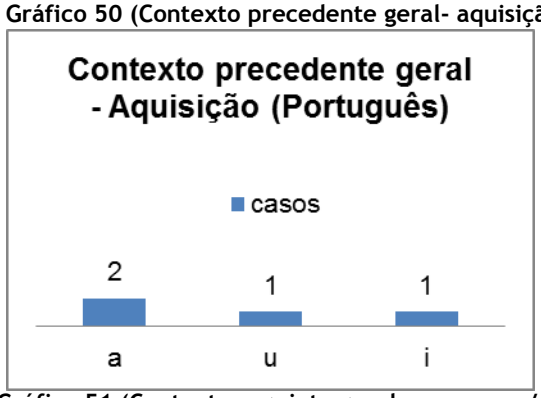


Gráfico 51 (Contexto seguinte geral- processos /z/)

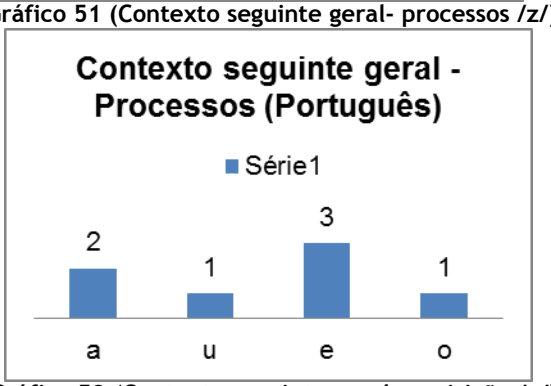
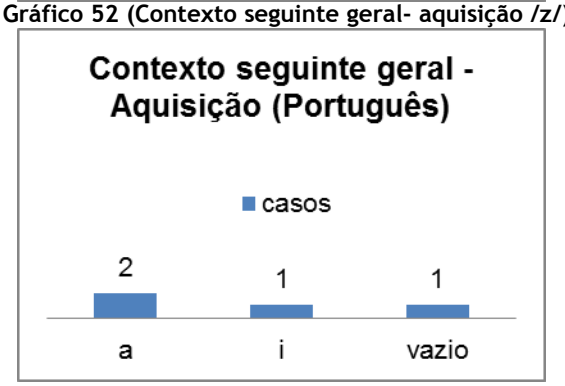


Gráfico 52 (Contexto seguinte geral- aquisição /z/)



Os contextos precedentes e seguintes foram ao longo das faixas etárias desenvolvendo-se e na aquisição os contextos que influenciaram a não produção do fonema fricativo [z] foram superados e passaram também a influenciar e facilitar a produção deste na aquisição.

No contexto precedente nos processos aquisitivos que surgiram, a vogal que mais apresentou casos foi **i** 2 casos ex: "Alo**i**s" [ʁ´zo], "co**i**sa" [´kosə]; seguido de **a** 1 caso ex: "**a**zul" [´suw]; do contexto **vazio** 1 caso ex: "**z**ebra" [ébᵊ]; e quando a alveolar [z] substituíu [ʒ] sua precedente que era a consoante **n** 1 caso ex: "lo**n**ge" [´lõzi]; no contexto seguinte a vogal **e** 3 casos apresentou mais casos da não produção da fricativa ex: "z**e**bra" [ébə], "long**e**" [´lõzi], "hoj**e**" [´ɔzi]; seguido da vogal **a** 2 casos ex: "coisa" [´kosə], "janela" [zʁ´nelə] e **u** ex: "azul" [´suw] e **o** ex: "Alois" [´az**o**] 1 caso cada.

Na aquisição no contexto precedente apresentou a vogal **a** 2 casos ex: "c**a**sa" [´kazə], "**a**zul" [ʁ´zuw]; **u** ex: "**u**sa" [´uzə] e **i** ex: "ma**i**s" [´majz] 1 caso respectivamente; na aquisição no contexto seguinte, veja que a vogal **a** (2 casos) volta a surgir como fator responsável pela produção de [z] ex: "cas**a**" `´kazə], "casal" [kʁ´zaw];

seguido do contexto **vazio** 1 caso ex: "mais" [´majz] e da vogal **i** 1 caso ex: "Z**i**lma" [´ziwmə].

Continuaremos observando os fricativos da língua portuguesa e passaremos a analisar os fricativos alveolopalatais e o desenvolvimento de cada fonema de acordo com as faixas etárias classifcadas.

3.2.1.6 Fonema fricativo alveolopalatal surdo [ʃ]

O fonema alveolopalatal surdo [ʃ] é um dos fonemas que surge na língua portuguesa na faixa de um ano de idade, como nos mostra a tabela seguinte, de acordo com as crianças analisadas na pesquisa:

Tabela 13 (Aquisição dos fonemas fricativos do português)

FONEMA (POR.)	ADQUIRE
f	a partir 2 anos de idade
V	a partir 2 anos de idade
S	Faixa 1 ano de idade
Z	Faixa 1 ano de idade
ʃ	5 anos de idade
ʒ	5 anos de idade

Fonte: Elaborada pela autora

O fonema [ʃ] e seu par sonoro [ʒ] são os únicos que demoram a ser adquiridos, somente na faixa dos cinco anos de idade. Estes são os únicos fricativos do português que tardam em aparecer na produção fonética. No entanto, nesta análise, o uso do fricativo alveolopalatal surdo [ʃ] aparece muito mais do que o alveolar sonoro [z], e a quase na mesma proporção de casos do alveolar surdo [s], apresentando 18 casos entre processos aquisitivos e exemplos de aquisição. Segundo Cristófaro-Silva (2013)[8] [ʃ] é um som foneticamente semelhante de alguns fonemas, ou seja, compartilha de uma ou mais propriedades fonéticas. Por exemplo, com [ʒ] o seu correspondente vozeado; e com [tʃ] e [s] por estar em um ponto de articulação idêntico ou muito próximo.

Observemos os gráficos: 53, 54 e 55 para uma melhor análise gráfica, seguido de alguns exemplos.

[8] Cristófaro Silva, Thaís. Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed.- São Paulo:Contexto

Gráfico 53 (Tonicidade geral de /ʃ/)

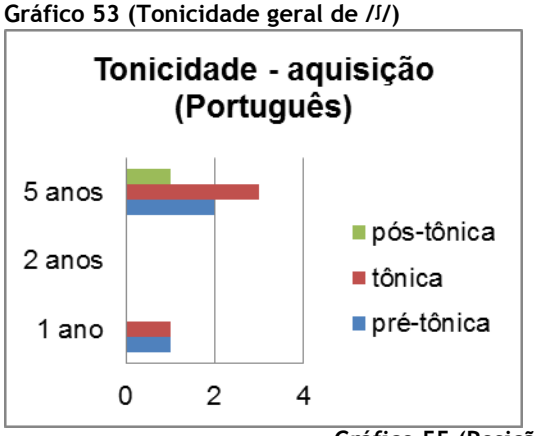


Gráfico 54 (Número de sílabas geral de /ʃ/)

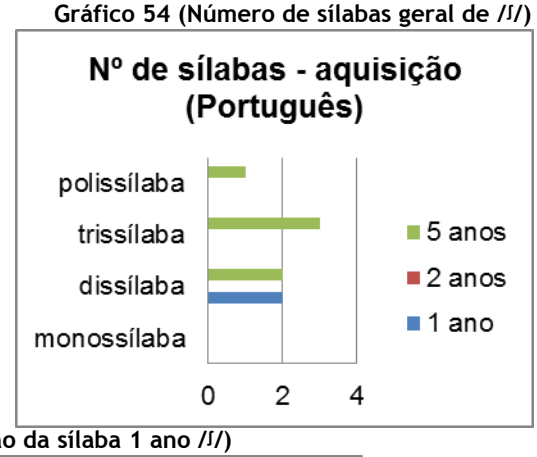
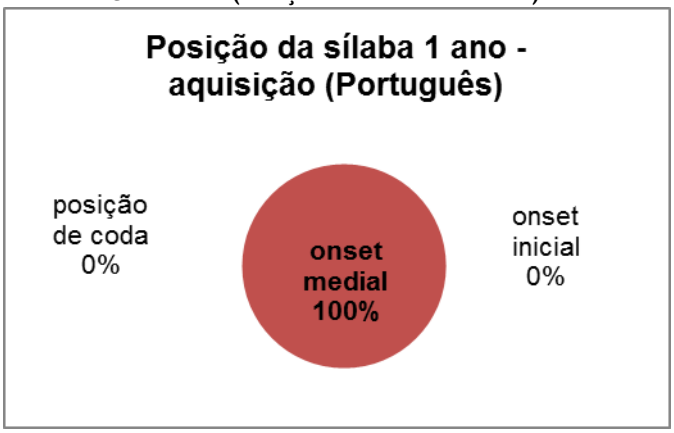


Gráfico 55 (Posição da sílaba 1 ano /ʃ/)



No primeiro ano de idade, alguns casos de pronúncia correta do fricativo em observação foi produzido, algumas vezes por imitação e outras por ajuda dos pais. O que nos faz refletir o afirmado por Fernández Pérez (2003:275) de que o peso do contexto idiomático ou da fala dirigida faz-se patente na ordenação de etapas de modulação cognitiva.[9]

Assim, a tonicidade dos casos aquisitivos apresentou-se entre pré-tônica e tônica; o número de sílabas se fixou nas dissílabas, por serem estas mais fáceis e bem exploradas pelos pais no momento da conversação; a posição da sílaba se fixou em onset medial em 100% das ocorrências.

(43)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|32|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 3-08, áudio

*INV: e como é que você vai **fechar** „ein ? **(onset medial/dissílaba/tônica)**
*CHI: eu vô **fechá** . (imit.)
%xpho: ˈew ˈvo fiˈʃa

[9] "El peso del contexto idiomático o del habla dirigida se hace patente en la ordenación de etapas de modulación cognitiva" (Fernández Pérez, 2003:275)

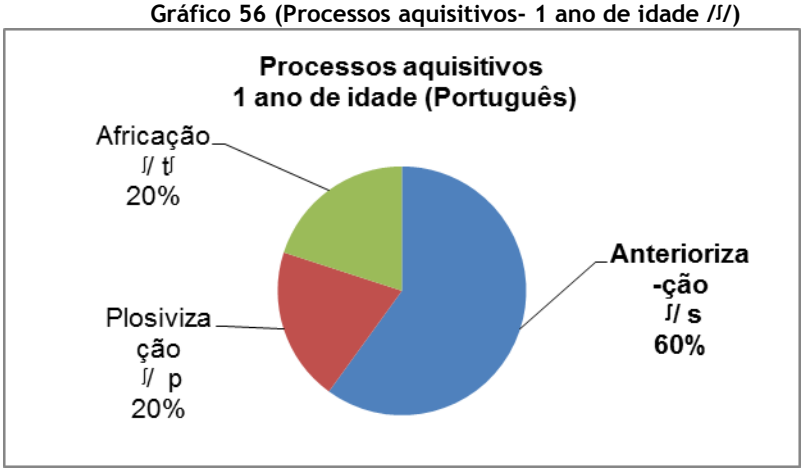
*CHI: &fei eu vô &fei **fechá** .
%xpho: ˈfej ˈew ˈvo ˈfej fejˈʃa

(44)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, audio

*CHI: **achô** . **(onset medial/dissílaba/tônica)**
%xpho: aˈʃo-:
*CHI: eu achei . **(onset medial/dissílaba/tônica)**
%xpho: ˈew aˈʃej

Nessa mesma faixa, encontramos situações de reparo nos seguintes fonemas, como podemos ver no gráfico 56.

Gráfico 56 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /ʃ/)



A substituição mais utilizada foi a anteriorização 60% (s -> ʃ), por encontrar apoio na articulação de um fonema mais fácil de produzir e também mais recorrente na fala no dia-a-dia, como o alveolar [s]. Diversos trabalhos realizados na língua portuguesa descrevem também a anteriorização das fricativas palatais /ʃ/ e /ʒ/ que são produzidas como [s] e [z] (Matzenauer-Hernandorena, 1993; Oliveira, 2002; Savio, 2001, citados por Oliveira, 2004 no Português do Brasil).

(45)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|25|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|27|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-04, áudio

@Situation: o vovô Chefe=grampy Chefe
*CHI: **Chefe** [% apelido do avô=grandfather's nickname].
%xpho: **çe**ˈ**çe**
*MOT: Chefe@q é meu pai (.); sabe ?
*INV: como ?
*MOT: <Chefe>[/] [>] (.) Chefe .
*CHI: <Chefe> [<] .
%xpho: **ç**eˈçe

(46)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Paulo Target_Child, ISI Isidoro Father, MOT Esther Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|middle-class|Father|24|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|16|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-03, audio

*MOT: e o papel (.) onde a gente põe o papel ?
*CHI: u@fp [= no] **lixo** .
%xpho: uˈli**ʃ**u
****
*CHI: pode .
%xpho: ˈpɔdʒi
*CHI: ó **lixo** .
%xpho: ˈɔ ˈli**s**ụ
*MOT: acho melhor deixar na mesa .
*MOT: vai cair .
*CHI: &po pode **deixá** aqui .
%xpho: ˈpə puˈdʒi deˈ**s**aˈki

Em seguida aparece a plosivização 20% (p-> ˀ), a troca pode ser explicada pelo fator doss oclusivos serem geralmente os primeiros fonemas a serem adquiridos pelas crianças;

(47)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, ISI Father, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|ISI||male|Linguist|middle-class|Father|25|
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|27|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 1-04, áudio

@Situation: pegando o **chapéu** do chão
*CHI: u@fp **pepéu**@f yyy .
%xpho: u**p**eˈpɛw naˈi
*CHI: **pepéu**@f aí tá .

%xpho: **p**eˈpɛwnaˈi tạ
*CHI: **pepéu**@f .
%xpho: peˈpɛwnaˈi
*MOT: isso é de pepéu@f .

E a africação 20% (tʃ->ʃ), um processo que faz parte da linguagem regionalista do português, pois como a amostra pertence à crianças da cidade de Fortaleza, os fonemas africados estão presentes por serem uma extensão do arquifonema /T/, assim, os sujeitos substituirão o [ʃ] pelo [tʃ] por ser já um fonema usual na conversação e se aproximar da zona de articulação do fricativo a alcançar, no caso [ʃ].

(48)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;8.21|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|Psychologist|middle-class|Mother|18|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 2-01, audio

*INV: pom é tampa .
*MOT: ele tirou e botou .
*INV: ahã .
*CHI: oto [= outra] .
%xpho: ˈutᵾ
*CHI: **chega** !
%xpho: ˈ**tʃ**eˈkạ

Na faixa dos dois anos nenhuma criança produziu corretamente o alveolopalatal, só processos aquisitivos. Todos foram feitos na troca do alveolopalatal [ʃ] pelo alveolar [s], o que chamamos de anteriorização, fenômeno também encontrado na faixa etária de um ano, mostrando ser recorrente no português a criança alternar entre o uso de [ʃ] ou [s], para depois adquirir [ʃ].

(49)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

%com: a INV mostra figura de um dente, mas a criança identifica como uma roupa
*INV:Não...isso aqui é um den...?
*CHI: *dentʃi*
*INV: e esse?
*CHI:é um *katu*
*INV:ok um gato...e esse aqui?
*CHI:é...é...não sei!
*INV:não sabe? É um coqueiro! E esse aqui?
*CHI:uma...uma..***sika** ***dʃi*** ***Sá (xícara** de **chá)***
*INV:Muito bem! Esse aqui agora!

Na faixa de cinco anos de idade, ocorreram ainda alguns casos de processos por anteriorização do fonema [ʃ] por [s], mesmo que nessa idade fosse esperado que o fricativo em destaque [ʃ] já tivesse sido adquirido. Vihman (2004 a), com base em alguns estudos realizados com crianças entre os dois e os nove anos de idade (Eilers & Oller, 1976; Locke, 1980; Velleman, 1988), refere que alguns contrastes permanecem difíceis de discriminar mesmo após os três anos de idade. Nestes estudos, verificou-se que alguns dos erros perceptivos estavam diretamente relacionados com erros de produção presentes nas etapas mais avançadas do desenvolvimento fonológico. Deste modo, Vihman sugere que a percepção, e consequentemente a representação fonológica, poderão continuar a sofrer transformações e a desenvolver-se até à idade pré-escolar.

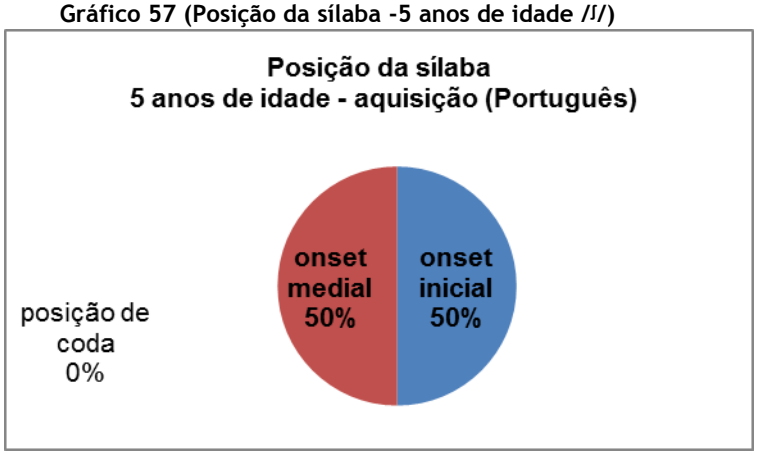
(50)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:e aqui o que (ES)tá acontecendo?
*CHI: é u sow (sol)
*INV:mas tem umas gotinhas caindo. Como é que se chama?
*CHI:**s**uva
*INV:**chuva**..isso! Agora vamos para os desenhos. Esse aqui quem é?
****
*INV:espelho. E qual a cor dele?
*CHI:bemelu
*INV:vermelho
*CHI: anal
*INV:anel
*CHI:uva
*INV:e esse...
*CHI:**s**icala
*INV:**xícara**

Novamente, a anteriorização do fonema [ʃ] será o fator chave para a substituição. Também nota-se que o fonema que aparece é sempre o mesmo fricativo alveolar surdo [s] desde a faixa inicial de um ano de idade, destacando a dificuldade dos indivíduos do corpus em separar o uso do alveolar e alveolopalatal surdo em seus locais de produção, como foi exposto acima no exemplo (50).

Nos casos de aquisição do [ʃ], observemos os exemplos e o gráfico 57 seguintes:

Gráfico 57 (Posição da sílaba -5 anos de idade /ʃ/)



(51)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*CHI:Essa é uma for
*INV:o que?
*CHI:for
*INV:não..o correto é flor!
*INV:E esse?
*CHI:uma ʃave (**chave**) **(onset inicial/dissílaba/tônica)**
*INV:e esse aqui está fazendo...
****
*INV:qual é esse desenho?
*CHI:folia (folha)
*INV:e esse?
*CHI:sinu (sino)
*INV:ai essa aqui...
*CHI:ʃicara (**xícara**) **(onset inicial/trissílaba/tônica)**

(52)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Isso aqui o que é?
*CHI:w ʃovetʃi (sorvete)
*INV:hum..tu gosta de sorvete?
*CHI: dʒi ʃokolatʃi (**chocolate**) **(onset inicial/polissílaba/pré-tônica) / (onset medial/polissílaba/pós-tônica)**
*INV:eu também gosto de chocolate! E isso aqui oque é?
*CHI: **elefantʃi (onset medial/polissílaba/pós-tônica)**

****

*INV:os olhos..e isso aqui?
*CHI: uʃu (urso)
*CHI:ericopo
*INV:helicoptero
*CHI:um gatu
*INV:um gato
*CHI:ʃika dʒi kafé (**xícara** de café) **(onset inicial/trissílaba/tônica)**

(53)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||male|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:Nunca foi no cinema?
*CHI: Não..ew ʒa fuj uma veiz, ew ʒa asisti o relampagu mak quin doijs i us karus.I tambein ʃapewzinhu vermelhu. **(onset inicial/polissílaba/pré-tônica)**

Na aquisição de [ɹ], os resultados foram bem distribuídos: na tonicidade, houve casos nas três categorias (pré-tônica, tônica e pos-tônica); quanto ao número de sílabas, os dados apresentaram casos das dissílabas às polissílabas; e a posição da sílaba ficou dividida entre onset inicial 50% e onset medial 50%.

Conforme os gráficos: 58, 59, 60 e 61, com relação ao contexto nos processos e na aquisição, os precedentes foram:

Gráfico 58 (Contexto precedente geral- processos /ɹ/)

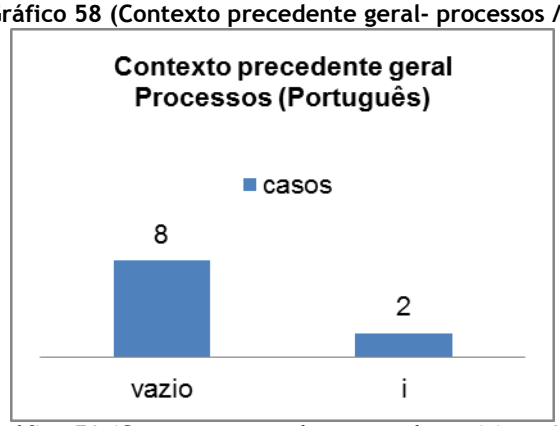


Gráfico 59 (Contexto precedente geral- aquisição /ɹ/)

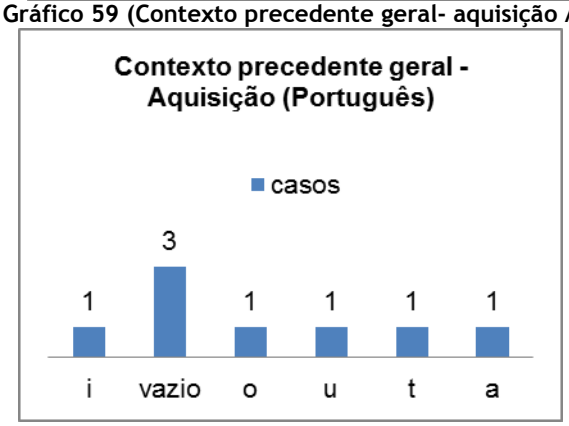


Gráfico 60 (Contexto seguinte geral - processos /ʃ/)

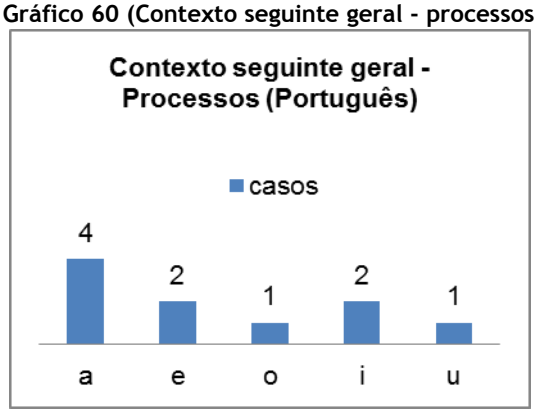
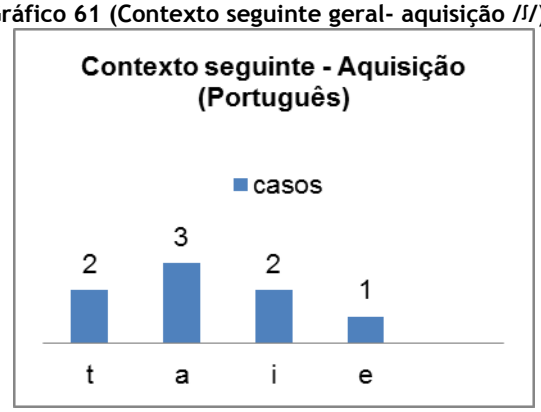


Gráfico 61 (Contexto seguinte geral- aquisição /ʃ/)



Nos processos aquistivos, os resultados do precedente foram: contexto **vazio** 8 casos ex: "**ch**uva" [ˊsuvə], "**x**ícara" [ˊsikɐrə], "**ch**á" [ˊsa], "**ch**efe" [ˊsɛsi] etc.; e vogal **i** 2 casos ex: "fe**i**jão" [fejˊʃaw], "**i**sso" [íʃu];

Na aquisição permeneceu a superação do contexto vazio 3 casos ex: "**ch**ave" [ˊʃavi], "**ch**ocolate" [ˊʃokoˊlatʃi], "**x**ícara" [ˊʃikɐrə]; seguido das vogais **i**, **o,u** e **a** 1 caso cada ex: "estrela" [**i**ʃˊtrelə], "g**o**sto" [ˊgoʃtu], "p**u**xando" [puˊʃãdu], "**a**chei" [ɐˊʃej].

No contexto seguinte em processos aquisitivos, tivemos: vogal **a** 4 casos ex: "ch**a**péu" [peˊpew], "feij**ã**o" [fejˊʃaw], "ch**á**" [ˊsa], "j**a**nela" [ʃɐˊnelə]; **e** 2 casos ex: "ch**e**fe" [ˊsesi], "ch**e**ga" [ˊtʃegə]; e **i** 2 casos ex: "x**í**cara" [ˊsikɐrə], "sorvete" [ʃorˊveʃ**i**]; com **o** e **u** 1 caso ex: "iss**o**" [ˊiʃu], "ch**u**va" [ˊsuvə];

Na aquisição permenece a superioridade do uso da vogal **a** 3 casos ex: "ch**a**ve" [ˊʃavi], "fech**a**r" [feˊʃa], "pux**a**ndo" [puˊʃãdu]; seguido das vogais **i** 2 casos ex: "x**í**cara" [ˊʃikɐrə]; **e** 1 caso ex: "ach**e**i" [ɐˊʃej]; e da consoante **t** 2 casos ex: "is**t**o" [ˊiʃtu], "gos**t**o" [ˊgoʃtu].

A consoante **s** seguida da consoante **t** no dialeto cearense assume o som do fonema fricativo alveolopalatal **[ʃ]**, que atua em distribuição complementar, ou seja, /ʃ/ ocorre em ambiente exclusivo. Diferentes de algumas regiões do Brasil, no Ceará, especificamente a capital, o fonema **[s]** seguida de **[t]**, terá som de fricativa alveolopalatal surda **[ʃ].**

***Realização do fonema [ʃ] seguido da consoante t, na capital do Ceará.**

[s] +seguido da consoante t = pronuncia alveolopalatal [ʃ]
Ex.: (isto**)** [`iʃtu];
(estudante**)** [iʃtu`dãtʃi]

Seguindo nosso estudo, analisaremos o par sonoro do fonema fricativo alveolopalatal [ʒ] e se ele se desenvolve de maneira distinta em relação com seu par na língua portuguesa.

3.2.1.7 Fonema fricativo alveolopalatal sonoro [ʒ]

Assim como seu par surdo [ʃ], o fonema alveolopalatal sonoro [ʒ] em nossa pesquisa só será produzido corretamente, mostrando assim característica de fonema adquirido, na faixa dos cinco anos de idade, como foi exposto na tabela 7. Assim como foi exposto no fonema [ʃ], [ʒ] também é considerado um som foneticamente semelhante com: o fricativo desvozeado [ʃ]; a africada [dʒ] por ponto de articulação próximo ou semelhante e com a fricativa [z] por ponto de articulação muito próximo. Por isso, no decorrer da observação desse fonema veremos que todos esses sons semelhantes à ele serão recorrentes nos casos de processos aquisitivos e influenciarão o desenvolvimento do [ʒ] ao longo da sua aquisição.

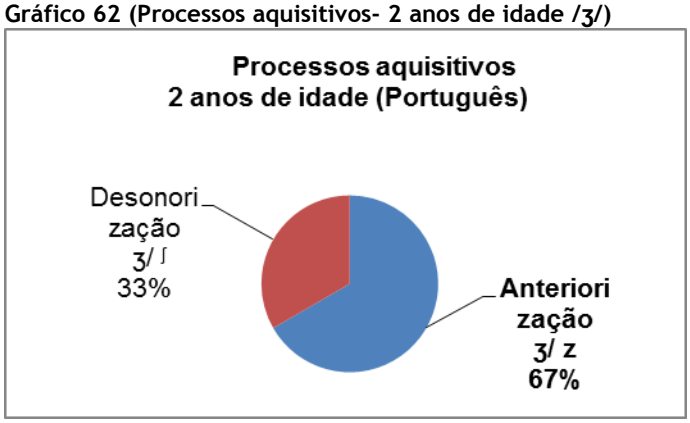
Na faixa de um ano de idade, o fonema não apresentou nenhuma produção da palavra corretamente, por isso, apresentaremos alguns processos aquisitivos. Como ocorreu na maioria dos processos com [ʃ], o [ʒ] também será substituído por anteriorização em todos os casos, porém, desta vez, será o uso do alveolar sonoro [z] (z -> ʒ).

(54)
@Languages: por, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, INV Leonor Investigator
@ID: por, eng|florianopolis|CHI|1;10.20|male|family|middle-class|Target_Child||
@ID: por, eng|florianopolis|MOT||female|middle-class|Mother|33|
@ID: por, eng|florianopolis|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|45|
@Media: 4-01, audio

*CHI: achô .
%xpho: aˈʃo-:
*CHI: eu achei .
%xpho: ˈew aˈʃej
*CHI: não tem fime não .
%xpho: ˈnna ˈtẽj ˈfimi ˈnə̃w
*INV: não tem filme não ?
*CHI: não .
%xpho: ˈnə̃w
*MOT: que que a cocó@f falou quando nós fomos embora ?
*CHI: tchau@i .
%xpho: ˈtʃaw
*CHI: **hoje** +... [+ froz]
%xpho: ˈo**z**i

Na faixa dos dois anos, os processos aquisitivos continuam a prevalecer nos casos da fricativa [ʒ]. Neste corpus, foram 12 processos só de [ʒ] de um total de 36 do português. Observemos o gráfico 62:

Gráfico 62 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /ʒ/)



O fator de anteriorização continua a liderar as substituições dos fricativos alveolopalatais nessa faixa, a anteriorização (z-> ʒ) ocupará 67% dos casos:

(55)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

%com: a INV apresenta para a criança um grupo de desenhos de animais ou objetos e pede para que ela fale os nomes a fim de que se trabalhe as fricativas.
*INV: E esse aqui?
*CHI: **z**anela (**janela**)
*INV: Janela e esse aqui?

(56)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio
*INV: não...eu perguntei esse aqui ô! Que é bem grandão, pescoço grande. Como é o nome dela?
*CHI: **z**ilafa
*INV: **girrafa**

Seguido de 33% de desonorização (ʃ->ʒ), que nada mais é do que a troca do par sonoro pelo seu par surdo.

(57)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|2,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|

@Media: 2-0, audio

%com: a INV apresenta para a criança um grupo de desenhos de animais ou objetos e pede para que ela fale os nomes a fim de que se trabalhe as fricativas.

*INV: Janela..ai vamos ver aqui. Quem é esse?
*CHI: esse é u amigo do bob **eponʃa**
*INV: Tu gosta de assistir o Bob **Esponja**?
*CHI: *Esse é o Patrick*

Na faixa dos cinco anos, vislumbramos uma finalização do processo de aquisição dos fonemas fricativos no grupo das crianças brasileiras, como podemos observar nos gráficos 63, 64 e 65:

Gráfico 63 (Tonicidade geral de /ʒ/)

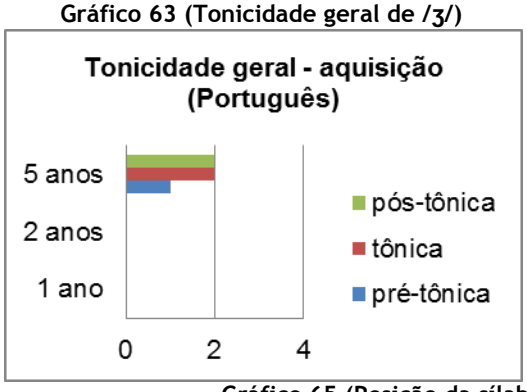


Gráfico 64 (Número de sílabas geral de /ʒ/)

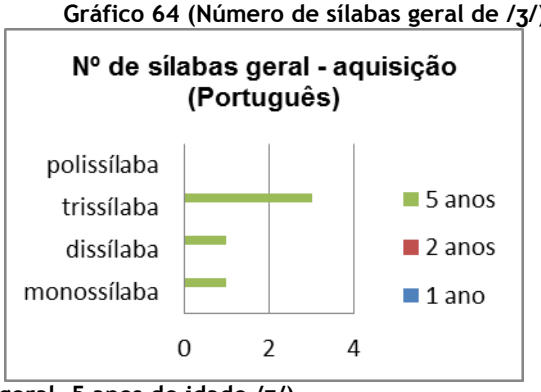
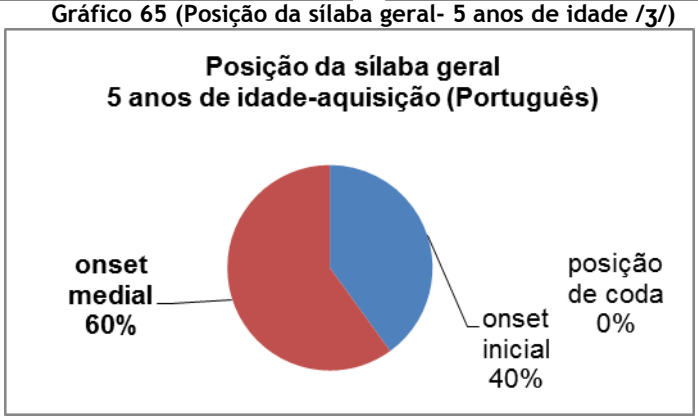


Gráfico 65 (Posição da sílaba geral- 5 anos de idade /ʒ/)



No contexto tonicidade, os casos se dividem nas três categorias: pré-tônica, tônica e pós-tônica; o número de sílabas será das monossilábicas às trissilábicas; e a posição da sílaba ficará com 60% em onset medial e 40% em onset inicial.

(58)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:e em cima da casa tem o que aqui?
*CHI: é.. lua
*INV:Que mais?

*CHI:lua, ʒ**anela**. **(onset inicial/trissílaba/pré-tônica)**
****
*INV:Muito bem!
*INV:E esse aqui quem é?
*CHI:Bob **isponʒi (onset medial/trissílaba/pós-tônica)**
*INV:Bob esponja...qual a cor dele tu sabe(s)?

(59)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

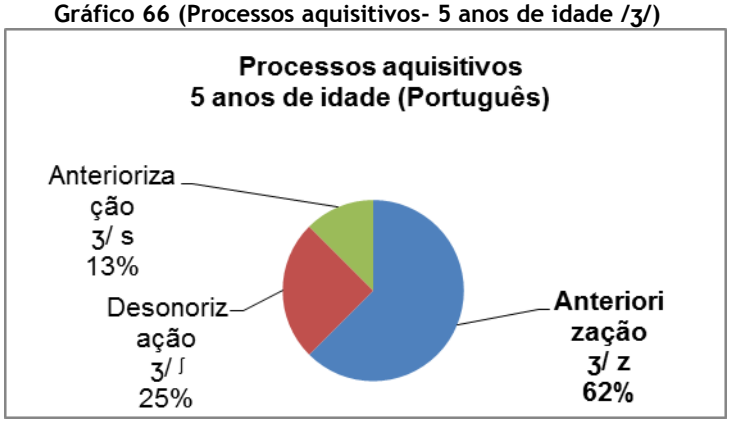
*INV:E isso aqui o que é?
*CHI:uma **igueʒa (onset medial/trissílaba/pós-tônica)**
*INV:parece uma igreja...mas não é...

(59)
Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||male|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:hum..tu fica com a tua tia, enquanto tua mãe trabalha.E o que tu mais gosta(s) de fazer quando fica em casa?
*CHI: dʒi asisti fiumi, o fiumi dos vingadoris **(onset medial/monossílaba/tônica)**
*INV:Ah. Esse ai é legal, já foi no cinema ver algum filme assim?
****
*INV:Nunca foi no cinema?
*CHI: Não..ew **ʒa** fuj uma veiz, ew ʒ**a** asisti o relampagu mak quin doijs i us karus.I tambein ʃapewzinhu vermelhu
*INV:Mas tu já sabe(s) escrever teu nome?
*CHI: ʒ**a (onset inicial/monossílaba/tônica)**

Porém, nessa idade também surgiram casos de processo, como nos mostram o gráfico 66 a seguir e os *exemplos: 60 a 64*

Gráfico 66 (Processos aquisitivos- 5 anos de idade /ʒ/)



Os processos ficaram bem divididos: 62% de anteriorização (z ->ʒ), 25% de desonorização (ʃ -> ʒ) e 13% de novamente anteriorização (s-> ʒ).

(60) **(ʒ -> z)**
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio
*CHI:uma kaza (casa)
*INV:Tu mora aqui perto ou é longe?
*CHI:é lon**z**i (**longe**)
****
*INV:E esse aqui quem é?
*CHI:Bob ispon**z**i
*INV:Bob **esponja**...

(61)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:isso. Oque mais?
*CHI:uma **z**anela
*INV:E o que é isso?

(62) **(ʒ ->ʃ)**
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|male|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, audio

*INV:e esse aqui?
*CHI:ave
*CHI:a ʃanela
*INV:e aqui?
*CHI:a mala

(63)
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

%com: a INV apresenta para a criança um grupo de desenhos de animais ou objetos e pede para que ela fale os nomes a fim de que se trabalhe as fricativas.

*INV:Por exemplo, tu gosta(s) de arroz?
*CHI:cani

*INV:carne? E de frango? E feijão?
*CHI: kastu (gosto)fej´ʃaw (**feijão**)

(64) **(ʒ -> s)**
@Participants: CHI Target_Child, INV Wanessa Investigator
@ID: por,|CHI|5,0,0|female|family|middle-class|Target_Child|
@ID: por,|INV||female|Linguist|middle-class|Investigator|25|
@Media: 2-0, áudio

*INV:vassoura..muito bem!
*CHI:**sanela**
*CHI: Agora vamos para os desenhos. Esse aqui quem é?
*INV:estrela
*CHI:**sanela**

Nos contextos, podemos verificar que o precedente em processo, ocorre com contexto vazio 6 casos ex: "janela" [ʃɐ´nelə], "girrafa" [zi´lafə], "janela" [sɐ´nelə], "janela" [zɐ´nelə] etc.; vogal o 1 caso ex: "hoje" [´ɔzi]; consoante n 2 casos ex: "longe" [´lõzi], "esponja" [es´põzi]; e os demais casos das vogais e e i 1 caso cada ex: "igreja" [i´gweza], "feijão" [fej´ʃaw].

Na aquisição segue como precedente o contexto vazio 2 casos ex: "janela" [ʒɐ´nelə], "já" [´ʒa]; assim como as vogais e e i e a consoante n 1 caso cada ex: "igreja" [i´gɾeʒə]; "feijão" [fej´ʒaw]; "esponja" [is´põʒə].

No contexto seguinte de processo, prevaleceram as vogais: a com 7 casos ex: "janela" [sɐ´nelə], "feijão" [fej´ʃaw], "igreja" [i´gweza], "esponja" [es´põzi], "janela" [zɐ´nelə], "janela" [ʃɐ´nelə]; e 2 casos ex: "longe" [´lõzi], "hoje" [´ɔzi]; i 1 caso ex: "girrafa" [zi´lafə].

Na aquisição temos como contexto seguinte a com 4 casos ex: "janela" [ʒɐ´nelə], "esponja" [is´põʒə], "feijão" [fej´ʒaw], "já" [´ʒa] facilitando a produção do fricativo, seguido da vogal e 1 caso ex: "hoje" [´ɔʒi].

Dessa forma, podemos confirmar, com os diversos fricativos do português, que os contextos precedente e seguinte participam como colaboradores na produção dos fonemas fricativos. Nesse caso, concluímos que o contexto fonêmico pode facilitar ou dificultar o aparecimento do fonema, porém, o essencial será realmente o contexto externo que cada criança fica exposta, sendo influenciada por este, criando diferentes níveis de desenvolvimento fonético em cada indivíduo, segundo o meio que vive. Como por exemplo, o uso da palavra *"xica de café" – "xícara de café"* utilizada por uma das crianças entrevistadas na faixa dos cinco anos. Nessa idade a criança já deveria pronunciar essa palavra corretamente, sem supressões, porém, suponhamos que no contexto familiar o uso de contrações seja recorrente, assim a criança não consegue desenvolver-se por estar em contato direto com um ambiente, no qual é comum fazer contrações das palavras, e ela por influência continua seguindo essa "regra" familiar. Fernández Pérez (2003:275) cita a diferença da aquisição tardia ou não de um fonema

por conta do predomínio corresponde à variação e a diversidade, sobretudo na esfera do desenvolvimento da habilidade linguística[10]. Assim, cada fricativa terá seu momento de surgir e de ser adquirida no processo fonológico, pois não controlamos os fatores externos do meio que podem influenciar a produção ou "não-produção" desses sons.

3.2.2 Processo aquisitivo dos fonemas fricativos da língua espanhola

Análise do desenvolvimento aquisitivo dos fricativos da língua espanhol através dos dados coletados de entrevistas com crianças em diferentes faixas de idade, com o objetivo de investigar o desenvolvimento dos fricativos desde sua "aparição" até sua pronuncia correta dentro da conversação.

3.2.2.1 Fricativo bilabial sonoro [β]

O fricativo bilabial sonoro [β] do espanhol é um som que não está registrado no sistema fonológico do português. Decidimos observá-lo por conta da sua constante presença sonora em palavras escritas com o grafema **v** em espanhol como: "Vivir" [`biβi^{r}]. Resolvemos analisar [β], por ele representar de certa maneira o par sonoro da labiodental espanhola [f], que se encontra vazio por não existir no espanhol a pronúncia fricativa labiodental sonora [v]. As mesmas regras que condicionam a pronunciação do fonema representado pelo grafema *b* valem igualmente para o grafema *v* sendo a distinção entre ambos puramente ortográfica. Assim, não podemos comparar este fonema com nenhum outro fricativo da língua portuguesa, pois no português o [β] é substituído pelo fonema fricativo labiodental [v], analisaremos dessa forma, somente seu desenvolvimento dentro da língua espanhola.

O uso que o ser humano faz do seu aparelho articulatório varia de língua para língua. Isto explica o fato de as interferências entre duas línguas se tornarem mais evidentes na pronúncia. Camorlinga (1997) afirma que a maior semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola se constata no léxico, 85% das palavras possuem uma origem em comum. Por outro lado, o campo fonético/fonológico é o que apresenta maiores divergências, dificultando o aprendizado do português por falantes nativos do espanhol, por exemplo, dado que o português apresenta um material sonoro mais complexo.

A grafia das palavras escritas em espanhol com a letra **V** no início ou meio da sílaba é produzido com [β].

*Espanhol	*Português
Viv**v**ir [**β**i´**β**i^{r}]	**Vi**v**v**er [**v**i´**v**e^{h}]
Vale [´**β**ale]	**V**ocê [**v**o´se]

O som bilabial sonoro [β] surge de acordo com nosso corpus, na língua espanhola na faixa etária dos dois anos, como nos mostra a tabela abaixo dos fricativos espanhóis observados nesta pesquisa.

[10] El predominio corresponde a la variación y a la diversidad, sobre todo en la esfera del desarrollo de la habilidad lingüística (Fernández Pérez 2003:275)

Tabela 14 (Aquisição dos fonemas fricativos do espanhol).

FONEMA (ESP.)	ADQUIRE
f	2 anos
S	2 anos
B	A partir dos 2 anos
ɵ	A partir dos 2 anos

Fonte: Elaborada pela autora

Como pode ser notado, o [β] surge na faixa dos dois anos de idade, devido a sua complexidade. As crianças irão utilizar substitutos para ele, geralmente o fricativo [v] ou o oclusivo [b].

De acordo com o corpus analisado, foram encontrados 21 casos do uso ou substituição da fricativa bilabial [β]. Na faixa etária de um ano de idade, houve apenas um caso de pronúncia correta deste fonema, este provavelmente produzido por imitação, pois veremos mais adiante que os processos aquisitivos ocorrerão na faixa dos dois anos de idade. Com relação à produção correta encontrada nesta primeira idade e nas próximas faixas de observação (2 e 5 anos), observemos os gráficos 67 e 68 a seguir:

Gráfico 67 (Tonicidade geral de /ß/)

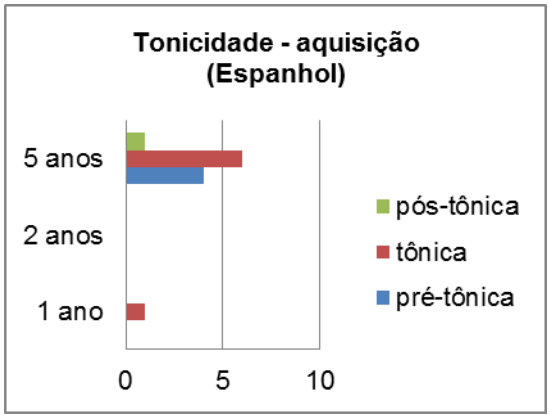
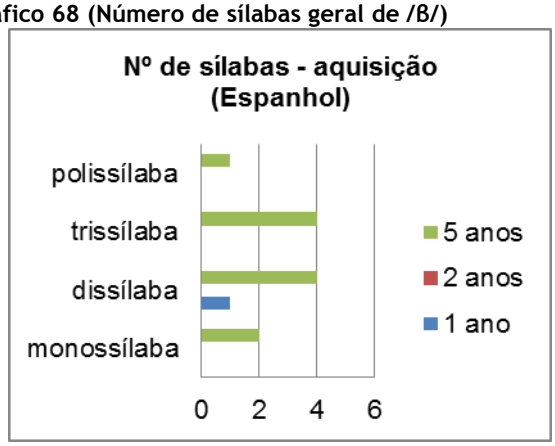


Gráfico 68 (Número de sílabas geral de /ß/)



No caso encontrado na faixa de um ano de idade, o fonema fricativo [β] apresentou-se em uma sílaba tônica; em um dissílabo e na posição de onset medial.

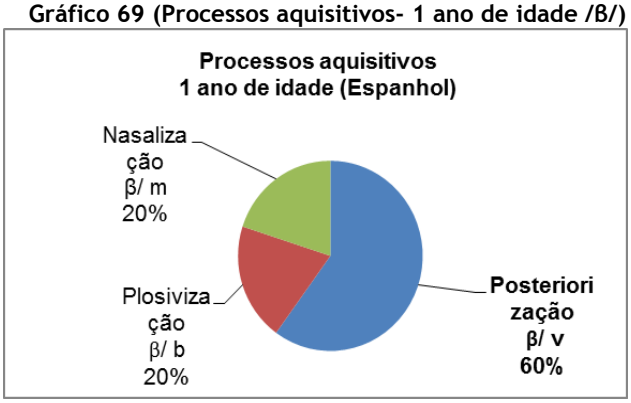
(65)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MAG: mira, el tatón [: ratón] .
*MOT: eh ?
*MAG: el mono .

*MOT: el mono .
*MAG: su**b**i(r) [*] mono .
*MOT: qué ?
%xpho: bu'**β**i mono **(onset medial/dissílaba/tônica)**

Ainda nessa idade, houve dois processos aquisitivos, como nos mostra o gráfico 69 abaixo:

Gráfico 69 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /ß/)



Nos processos aquisitivos, 60% das substituições foram de posteriorizações (v ->β).

(66)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MAG: (l)a (acei)tuna .
*MAG: otra (acei)tuna .
*MAG: **v**ete . [´vet]
****
*FAT: www .
*MAG: **v**ámono(s) .

Os 40% restantes foram divididos em 20% de plosivização (b->β)
(67)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

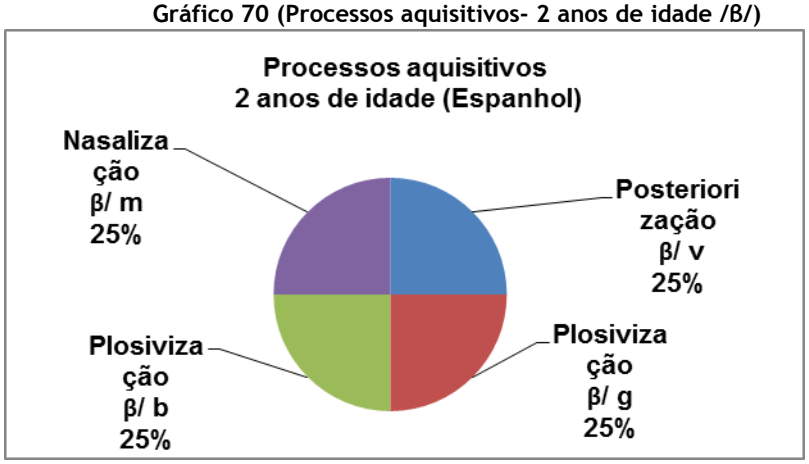
*MOT: los zapatos no Magín, porque vamos a dormir .
*MOT: el pato y la foca .

*MAG: se **v**an .
%xpho: be **b**an
*MAG: &parampo .
*MAG: mira, el tatón [: ratón] .
E 20% de nasalização (m->β).
(68)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target_Child, MOT Mother, FAT Father, SIS Sister, FAM Family_Friend
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.20||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@ID: spa|aguirre|FAM|||||Family_Friend||
@Date: 20-AUG-1992
@Location: Spain
*MOT: allí vamos .
*MAG: papá, **m**amo [: **v**amos] .
*FAT: espera que me arregle el pie .
****
*MOT: dile, no me lo quites, papá .
*MAG: oh, **m**amo [: **v**amos] .

Resultados esses esperados, pois por não conseguirem produzir a bilabial fricativa, as crianças acabam buscando pontos de articulação mais próximos como a bilabial oclusiva [b] e a labiodental fricativa [v]. O caso de nasalidade foi curioso, pois a nasalidade não existe nem no espanhol e em nenhum dialeto da Espanha. Segundo Monteagudo (2002, citado por Mateus, 2002:19-34), por volta dos séculos XIV-XV teve início a separação que hoje se verifica entre o português e o galego (no galego não existem fricativas palatais sonoras [ʒ], como se revela na grafia de xeito, 'jeito', nem existem vogais nasais, como se observa emunión, que difere de 'união'). Nas faixas iniciais, como as de um e dois anos de idade no nosso corpus, as nasais aparecem como recurso de ajuda, enquanto as crianças não conseguem produzir a labiodental [β], utiliza a bilabial [b], que depois com o desenvolver fonético [b] se acomodará no seu espaço dentro do sistema fonológico e [β] vai ser adquirida.

Na faixa dos dois anos de idade, não foi encontrado nenhum caso de produção do [β] corretamente, no entanto, os processos continuaram ocorrendo, como mostram os seguintes resultados no gráfico 70.

Gráfico 70 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /ß/)



Todas as porcentagens ficaram divididas igualitariamente em 25% para plosivização (g ->β).

(69)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Koki Target_Child, MOT Rosa Mother, JIM Jim Father
@ID: spa, eng|montes, en|CHI|2;4.18||||Target_Child||
@ID: spa, eng|montes, en|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|montes, en|JIM|||||Father||
@Date: 19-APR-1981
@Location: Patzcuaro, Mich. MEXICO

*MOT: no [/] no habrá un Luquitas ?
*MOT: éste ?
*CHI: no [= 'no:] .
*MOT: ése no ?
*CHI: se fue [= 'jwe] ?
*MOT: éste ?
****
*CHI: (8.8) ahí (e)stá !
*MOT: ahí está .
*CHI: ahí (e)stá .
*CHI: &a [/] hace~lo@n [/] (..) hace~lo@n dar &bu [//] vueltas
[= 'gweltas] .
*MOT: cómo [x 2] ?
%par: rising intonation
*CHI: hace~le@n **vueltas [= 'gweltas]** .

Para plosivização (b ->β);

(70)
@Languages: spa
@Participants: CHI Silvia Target_Child, MOT Elena Mother
@ID: spa|fernaguado|CHI|2;11.12||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@Date: 20-NOV-1997
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*MOT: y se ha acabado .
*CHI: sí .
*CHI: y ahora a beber agua .
*CHI: al la**v**abo [**b**abo] .
*CHI: vale (.) mamá ?

Para posteriorização (v->β)

(71)
@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias

*TOY: y de qué color ?
*CHI: (b)lanco .
*TOY: rubio .
*CHI: rubio [*] .
*CHI: **v**amo(s) [´vamo] a (j)u(g)ar [*] .

E nasalização (m->β)

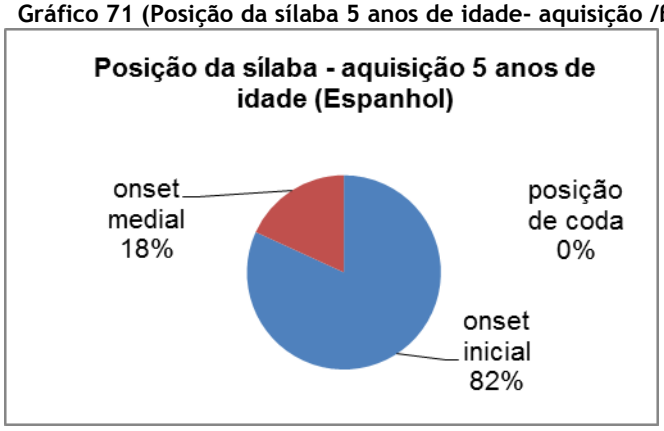
(72)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Koki Target_Child, MOT Rosa Mother, JIM Jim Father
@ID: spa, eng|montes, en|CHI|2;4.18||||Target_Child||
@ID: spa, eng|montes, en|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|montes, en|JIM|||||Father||
@Date: 19-APR-1981
@Location: Patzcuaro, Mich. MEXICO

*MOT: y van todos juntitos ?
*CHI: sí .
*CHI: (2.4) voy a decir~le [= di'sile] <adios [= a'yos]>["] .
*MOT: adios [= a'dio:s] .
*CHI:**vem [men]**

Essas divisões bem definidas mostram que já não há processos que se destacam mais que os outros, as porcentagens começam a cair em comparação à faixa etária anterior, para desenvolver futuramente a plena aquisição do som fricativo bilabial [β].

Na faixa dos cinco anos de idade, a aquisição do fricativo bilabial sonoro [β] foi observada em todas as crianças desta faixa. Nesta idade, não existem mais dificuldades da produção de [β] por parte dos observados e o fonema apresenta-se tanto no início como no meio da sílaba, como nos mostra o gráfico 71 seguinte:

Gráfico 71 (Posição da sílaba 5 anos de idade- aquisição /ß/)



Dos 11 casos encontrados na aquisição do fonema [β], seis estavam na posição tônica, quatro pré-tônica e um na pós-tônica; quanto ao número de sílabas, dissílabas e trissílabas tiveram ambas quatro casos, enquanto monossílaba dois e polissílaba um caso respectivamente; a posição da sílaba que mais teve destaque foi a de onset inicial 82%, com apenas 18% de onset medial. Os exemplos 73, 74 e 75 mostram os casos nos quais, [β] foi adquirido seguido da classificação do fonema segundo: tonicidade, número de sílabas e posição da sílaba.

(73)
@Languages: spa
@Participants: CHI Eider Target_Child, MOT Francisca Mother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|CH;5.11.05||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 30-MAR-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*MOT: en la tabla (.) y qué van a cenar ?
*CHI: sí .
*MOT: pues venga llévalos a cenar .
*MOT: tú verás .
*CHI: ahora se **van [se βan]** . **(onset inicial/monossílaba/tônica)**
****
*CHI: son cuatro sillas .
*MOT: ahí .
*CHI: **va [βa]** aquí . **(onset inicial/monossílaba/tônica)**
*MOT: muy bien (.) y qué más a_ver ?

(74)
@Languages: spa
@Participants: PEL Pello Target_Child, AND Andoni Brother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|PEL|3;5.28||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|AND|5;3.10||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 14-OCT-1999

@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*INV: claro (.) esa es una .
*AND: no hay **calaβeras** ? **(onset medial/polissílaba/tônica)**
*INV: está un poco duro pero tú insiste .
*AND: ya está .
*AND: esto aquí .

Para concluirmos a análise dos fonemas, observemos os gráficos a seguir 72, 73, 74 e 75, no que diz respeito ao contexto precedente e seguinte.

Gráfico 72 (Contexto precedente- processo /ß/)

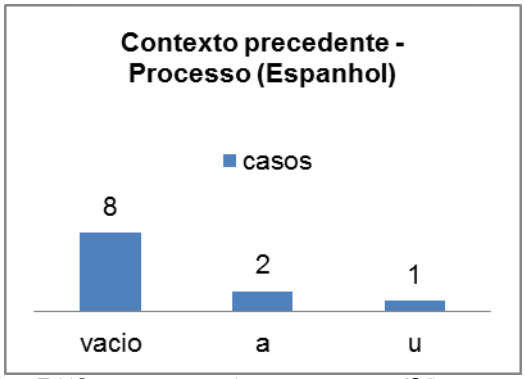


Gráfico 73(Contexto precedente- aquisição /ß/)

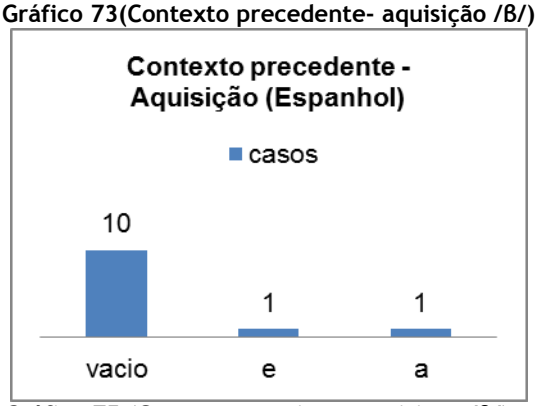


Gráfico 74(Contexto seguinte- processo /ß/)

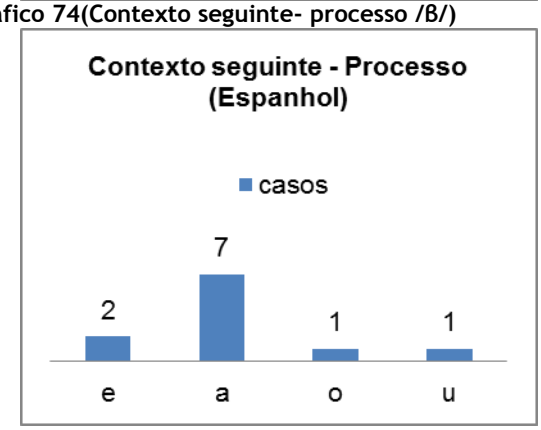
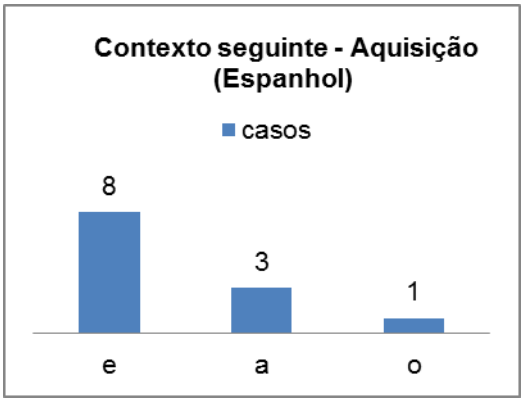


Gráfico 75 (Contexto seguinte- aquisição /ß/)



No que se refere ao contexto precedente, no processo observa-se que o fonema [β] não era produzido no início da sílaba ex: "**v**amos" [´vamo], "**v**an" [´bã], "**v**en" [´men], "**v**ueltas" [´gwelta] etc.; e quando o precede as vogais: **a** ex: "l**a**vabo" [´babo], "f**a**vor" [a´vo]; e **u** ex: "s**u**bir" [bu´bi]. Quando foi adquirido, o mesmo contexto precedente que antes dificultou a pronúncia, depois facilitou a produção do fonema fricativo em destaque quando este foi adquirido, como no início da sílaba ex: "**v**a" [´βa], "**v**olar" [βo´la], "**v**ete" [´βete], "**v**estido" [βes´tido]; e com as vogais **a** e **e** precedendo o fonema [β] "cal**a**veras" [kala´βera]; "mu**e**ve" [mwe´βe].

No contexto seguinte, no processo houve o uso das vogais: **a** 7 casos ex: "vamos" [´vamo], "lav**a**bo" [´babo], "v**a**n" [´bã], "uv**a**" [úa]; **e** 2 casos ex: v**e**n" [´men]; **o** e **u** 1 caso cada ex: "fav**o**r" [a´vo]; "v**u**eltas" [´gwelta] dificultou a produção do som [β]. Enquanto na aquisição continuamos com o maior caso de vogais, nesse caso **e** 8 casos ex: "v**e**te" [´βete], "v**e**stido" [βes´tido], "v**e**nga" [´βenga], "v**e**las" [´βelas], "muev**e**"

[´mweβe]; **a** 3 casos ex: "v**a**" [´βa], "v**a**rrilla" [βa´riʎa], "v**a**le" [´βale]; e **o** 1 caso ex: "v**o**lar" [βo´la].

Ainda na observação dos fricativos do espanhol, analisaremos o par surdo do fonema fricativo dental.

3.2.2.2 Fonema fricativo dental surdo [ɵ]

O fonema fricativo dental do espanhol [ɵ] é também um fonema de produção complexa, assim como [β]. Este fonema não é produzido pelos falantes da língua portuguesa, por isso, assim como [β] não poderemos compará-lo a nenhum outro fricativo do português. As letras correspondentes no espanhol da Espanha, que é uma das regiões cujo corpus foi retirado, para a produção de [ɵ] serão as consoantes: **C** seguida de vogal **e** ou **i** ex: "cero" [´θro]; "cinco" [´θinko], assim como, a consoante **Z** seguida de qualquer vogal ex: "zapato" [θa´pato], "zurdo" [´θurdo].

No português, a consoante **C** seguida de **e/i** é representado pelo fonema alveolar [s] ex; "cem" [´s~e], "cinco" [´sinkʊ], assim como, o espanhol da latino-américa. E a consoante **Z** seguida de qualquer vogal é representada apenas pelo fonema [z] ex: "zero" [´zeɾu], "zinco" [´z~ikʊ]. De acordo com Zamora Vicente (1970) desde o ponto de vista histórico, seseo e ceceo são um grau, por conta da redução de fonemas operados durante o século XVI e parte do XVII. As antigas **ç** e **z** se converteram em fricativas, e ainda a **z** perdeu sua sonoridade, igualando-se ambas em castelhano na fricativa surda interdental **θ**. Mas esta não se confundiu com a **s** procedente da igualação de -ss- e -s-, as antigas surda e sonora respectivamente. Ou seja, dos quatro fonemas medievais (ç, z, ss e s) ficaram reduzidos na Castilha a dois: **s** e **θ**. Na Andaluzia, no entanto, os quatro fonemas transformaram-se em um só /**s**/ tranformando-se no fenômeno conhecido como seseo, pronunciação única, com /s/ surda. Assim, será comum ver a substituição do [ɵ] pelo [s] dentro das faixas de 1 a 2 anos, até a aquisição definitiva do fonema na faixa dos cinco anos de idade, por conta da proximidade das zonas dental/alveolar.

Gráfico 76 (Tonicidade geral de /ɵ/)

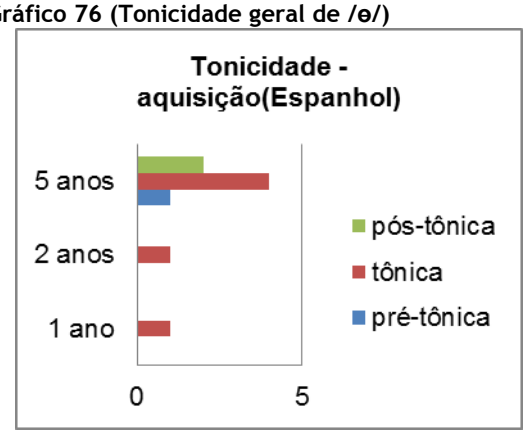
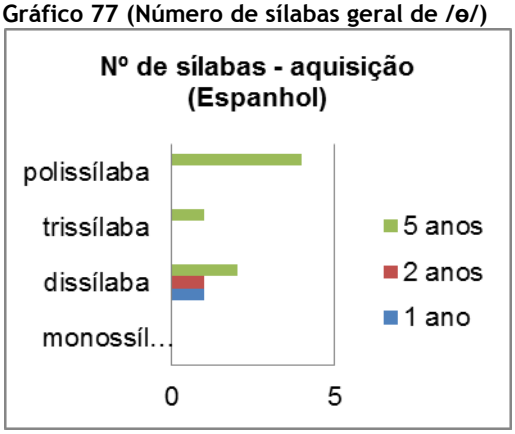


Gráfico 77 (Número de sílabas geral de /ɵ/)



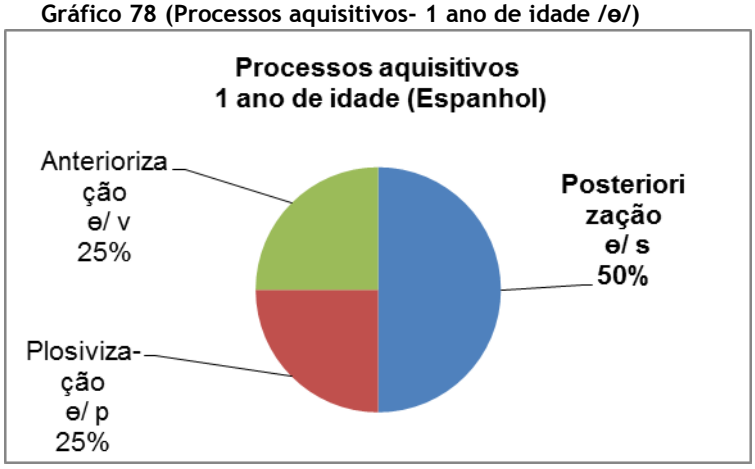
Na faixa de um ano de idade, como nos mostram os gráficos 76 e 77 foi encontrado apenas um caso da produção do fonema [ɵ], assim como no fricativo [β]. Este caso apresentou posição pós-tônica; palavra trissílaba; fonema na posição onset medial.

(75)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target_Child, MOT Mother, FAT Father, SIS Sister, FAM Family_Friend
@ID: spa|aguirre|MAG|1;11.20||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@ID: spa|aguirre|FAM|||||Family_Friend||
@Date: 20-SEP-1992
@Location: Spain
@Transcriber: CAM
@Room Layout: Street.
@Situation: In the livingroom.

%com: están hablando de los zapatos
*MAG: el otro .
*MAG: el otro .
*MAG: a poner .
*MAG: an(d)a .
*MAG: poner [*] lo(s) mío [*], mamá .
*MAG: mamá, **los azule** [*] .[a´θule] **(onset medial/trissílaba/tónica)**
%com: la s enlaza con la a y se oye nítidamente .

Porém, nessa mesma faixa o que ocorreram foram bastantes casos de processos aquisitivos, observemos o gráfico 78, tais como:

Gráfico 78 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /ɵ/)



Os 50% dos casos nessa idade apresentaram posteriorização (s->θ), substituição essa que já foi explicada no início do texto sobre a facilidade dos sujeitos em início de produção dos fonemas fricativos de trocar /ɵ/ por /s/ devido à proximidade de articulação;

(76)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|1;9.10|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||

@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 03-JUN-1999
@Time Duration: 1:36-2:10
@Location: Spain

*MOT: uu!
*CHI: <e(s)tá> [% susurrando].
*MOT: <está sentado> [% susurrando].
%spa: $IMIT
*CHI: aoa (.) a **tasa [: taza] [*].**
*CHI: mía (.) tayó [: cayó] [*] [/] tayó [: cayó] [*] [/] (.) tayó
[: cayó] [*] mami.
*MOT: quien cayó (.) cariño?
*CHI: papa de Juan.
(77)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target_Child, MOT Mother, FAT Father, BRO Brother
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.27||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|BRO|||||Brother||
@Date: 27-AUG-1992
@Location: Spain

*MAG: la lu**(z)** .
*FAT: aquello .
%mor: det:dem|aquello-MASC=that .
*FAT: qué es aquello ?
%mor: pro:int|qué=what vpres|se-3S&PRES=be det:dem|aquello-MASC=that ?
*MAG: la **luse(s) [luce(s)]** *.
%mor: det:art|el&FEM&SG=the vpres|luci-2S&PRES=shine .
*FAT: pero, qué es ?
%mor: conj|pero=but pro:int|qué=what vpres|se-3S&PRES=be ?
*MAG: la **luse(s) [luce(s)]** *.

As outras porcentagens foram de 25% de plosivização (p->θ)

(78)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target_Child, MOT Mother, FAT Father, BRO Brother, SIS Sister
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.16||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|BRO|||||Brother||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@Date: 16-AUG-1992
@Location: Spain

*MAG: el papapo [: zapato] .
*MAG: para ya, nene .
*MAG: a arropar no .

(79)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MAG: e@c po [: los] **papapo [: zapatos]** [*], allí .
*MAG: allí, po [: los] **papapo [: zapatos]** [*] .
*MOT: los zapatos no Magín, porque vamos a dormir .

E 25% de anteriorização (v->θ).

(80)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|1;9.10|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||
@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 03-JUN-1999
@Time Duration: 1:36-2:10
@Location: Spain

*CHI: <mía e(s)tá no> [/] mía e(s)tá (.) <au (.) au> [=! gritando]!
*MOT: <que hace> [=! gritando] (.) Garfio?
*CHI: **eviva [: encima]** [*] (d)e(l) papa de Juan.
*MOT: está encima del papa de Juan (.) y que le hace?
%com: un muñeco lo pone encima de otro
*CHI: au [=! gritando]!

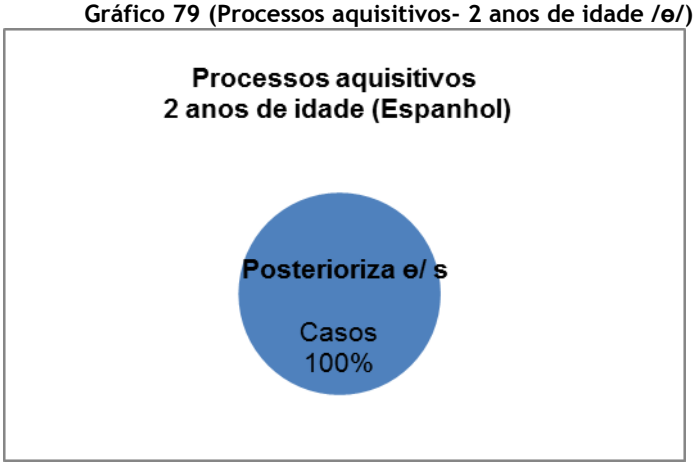
Na faixa dos dois anos de idade, encontramos também mais um caso de produção correta do fonema [ɵ]. Ele apresentou a palavra em tônica; dissílaba e posição de onset medial.

(81)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Koki Target_Child, MOT Rosa Mother, JIM Jim Father
@ID: spa, eng|montes, en|CHI|2;4.18||||Target_Child||
@ID: spa, eng|montes, en|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|montes, en|JIM|||||Father||
@Date: 19-APR-1981
@Location: Patzcuaro, Mich. MEXICO

*MOT: y van todos juntitos ?
*CHI: sí .
*CHI: (2.4) voy a **decir**~le [= **di'θi**le] <adios [= a'yos]>["] . **(onset medial/dissílaba/tónica)**
*MOT: adios [= a'dio:s] .
*CHI:vem [men]

Porém, o que nos chama atenção nessa faixa são os processos aquisitivos, pois todos os casos apresentam a posteriorização (s->θ), o que foi esperado, dado a proximidade do ponto de articulação fonético já falado.

Gráfico 79 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /ɵ/)



No espanhol da América latina, o som da dental [ɵ] foi apagado do alfabeto fônico substituído pela alveolar [s], pois os colonizadores espanhóis vieram exatamente da região andaluza[11] que não produz o dental e sim o alveolar [s] em todos os casos, como nos conta Moreno de Alba (1992)

> "El andalucismo del español de América, que yo llamaría con, más precisión sevillanismo, me parece incontrovertible en lo que respecta al seseo, que se extiende a todo el español ultramarino y que tiene su origen en esa espécie de filtro que representa la norma sevillana para el español trasplantado al Nuevo Mundo y a las Islas en los primeros tiempos de la conquista"[12]. (Moreno De Alba, 1992, p. 100)

Assim como acrescenta Zamora Vicente (1967) sobre a dialectologia espanhola "Los rasgos linguísticos, pues, más característicos del español americano – frente a la subnorma castellana se encuentran en esa nueva *coiné* surgida de Andalucía"[13].

Os exemplos 82 a 85 mostram a substituição por posteriorização (s->θ).

[11] Grande parte da área seseante da Andaluzia se localiza entre a Cordilheira Marianica (Serra Morena) e a Serra Nevada.[de Oliveira, Marco Antônio (2011, p: 1-15). Sobre a questão do seseo-ceceoandaluz]. http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/128/78

[12] "O andalucismo do espanhol americano, que eu chamaria com maior precisão sevilhano, parece incontestável em relação ao seseo, que se estende a todo espanhol ultramarinho e que tem a sua origem nesse tipo de filtro que representa o padrão de Sevilha para o espanhol transplantado para o Novo Mundo e as ilhas nos primeiros tempos da conquista" Moreno de Alba, J.G. *Diferencias léxicas entre España y América*, Madrid: 1992.

[13] "As características lingüísticas, portanto, mais característicos da América espanhola - frente a sub-norma castelhana se encontram sobre esta nova linguagem decorrente da Andaluzia." (Zamora, 1967)

(82)
@Languages: spa
@Participants: CHI Alfonso Target_Child, MJO María Investigator, RAF Rafael Child, MOT Paloma Mother
@ID: spa|marrero|CHI|2;10.22||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|MJO|||||Investigator||
@ID: spa|marrero|RAF|||||Child||
@ID: spa|marrero|MOT|||||Mother||
@Date: 23-SEP-1991
@Location: Madrid, Spain
*MJO: todavía no, es que tarda mucho en salir, verdad ?
*CHI: sí, e(s) fisí**s**il [: difí**c**il] [*] .
*MJO: es difícil, verdad ?
*MJO: pero tenéis lápices o ceras ?
*CHI: **s**elas [: **c**eras] [*] .
%act: dando a María José un dibujo .
*MJO: gracias, Rafa; es un dibujito ?
*CHI: es un **pes [: pez]** [*] !

(83)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|2;2.14|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||
@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 07-NOV-1999
@Time Duration: 00:00-00:56
@Location: Spain
*CHI: y estaba en**s**erado [: en**c**errado] papi.
*MOT: estaba encerrado papi (.) donde?
*CHI: la **habitasión [: habitación].**
%spa: $RES
****
*CHI: y luego le pegaron a una niña y a un niño (.) y mataron con un billete y ton [: con] papi.
*CHI: y con (.) y [/] <y con> [/] y con Senisieta [: Cenicienta] [?].
*MOT: y luego de pegarte ya marchaste.
****
*MOT: a_ver (.) que qui(er)es hacer con el azucarero?
*CHI: no tiene **asucar [: azúcar]** [*] !
*MOT: no (.) no tiene azúcar.

(84)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|2;6.12|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||

@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 05-MAR-2000
@Time Duration: 1:01-1:48
@Location: Spain

%act: la niña está intentado abrir un bote de colonia
*MOT: está dura (.) no la puedes abrir?
*CHI: <ay (.) e que Alisia compro nueva> [=! gritando].
*MOT: claro (.) por eso está dura.
*CHI: e que ya serre muy +//.
*CHI: ay (.) ay (.) e que pone aquí que la trago Alisia (.) eh!
*CHI: gra**s**ias [: gra**c**ias] [*].
*MOT: y que vas a llevar en la mano mañana con el disfraz de conejo?
*CHI: la sanahoria [: zanahoria] [*].
%spa: $RES

(85)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Target_Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|lgo|CHI|2;10.13|female|||Target_Child||
@ID: spa|lgo|MOT|||||Mother||
@ID: spa|lgo|FAT|||||Father||
@Birth of CHI: 23-AUG-1997
@Transcriber: VM
@Date: 06-JUL-2000
@Time Duration: 00:05-00:58
@Location: Spain

*MOT: vale (.) y de ropa que te llevo?
*CHI: de ropa?
*CHI: pues me tienes que llevar el libro (.) que cuento <me llevaré> [?]
(.) E:l_libro_de_la_selva.
*MOT: pero eso es una ropa?
*CHI: no (.) y [/] y las **sapatillas [: zapatillas]** [*] y +/.
%err: sapatillas=zapatillas $PHO;
*MOT: tengo que llevarte las zapatillas (.) y para ir a la playa?

Na faixa dos cinco anos de idade, a aquisição do fonema foi adquirida e quanto à posição silábica mais usual do fonema [ɵ] temos onset medial 71% e onset inicial 29%; quanto à posição da sílaba, as mais recorrentes foram na posição tônica, seguido de pós-tônica; quanto ao número de sílabas temos as trissílabas, seguido de dissílabas e polissílabas, como nos mostram os exemplos 86 a 89.

(86)
@Languages: spa
@Participants: CHI Eider Target_Child, MOT Francisca Mother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|CH;5.11.05||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||

@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 30-MAR-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*MOT: esto qué es ?
*CHI: la mesa .
*MOT: pues a_ver (.) dónde vas a poner esa mesa ?
*CHI: pues en la **cocina [ko´θina]. (onset medial/tónica/trissílaba)**

(87)
@Languages: spa
@Participants: PEL Pello Target_Child, AND Andoni Brother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|PEL|3;5.28||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|AND|5;3.10||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 14-OCT-1999
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*AND: y <este cofre> [//] el cofre dónde va ?
*AND: pues aquí no se guarda nada (.) eh (.) aunque se **cierre [´θjere]. (onset inicial/pré-tónica/trissílaba)**

(88)
@Languages: spa
@Participants: CHI Silvia Target_Child, SIS Sayoa Sister, INV Marta Investigator, MOT Mother
@ID: spa|fernaguado|CHI|3;11.08||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|SIS|5;2.07||||Sister||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@Date: 21-APR-1999
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*SIS: déjalo .
*SIS: **ciérralo [´θjeralo] (onset inicial/tónica/polissílaba)**
%com: cierra la puerta del camarote
****
*JUL: éste ahí .
%com: mete otro muñeco en la bodega
*SIS: se **hace** así . **(onset medial/pós-tónica/dissílaba)**
*SIS: no puedo .

(89)
@Languages: spa
@Participants: PEL Pello Target_Child, AND Andoni Brother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|PEL|3;5.28||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|AND|5;3.10||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||

@Date: 14-OCT-1999
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*AND: el cofre en la barca ?
*AND: pues me **parece [pa´reθe]** porque lo veo aquí . **(onset medial/pós-tónica/trissílaba)**
*INV: pues dónde quieras .

Quanto ao contexto precedente dos processos aquisitivos, a maioria dos casos foi com contexto vazio 5 casos ex: "**C**enicienta" [seni´sjenta], "**z**apatilla" [sapa´tiʎa], "**c**eras" [´sera], "**z**anahoria" [sana´orja], "**c**ero" [´sero]; mostrou que a maioria tinha também como precedente a vogal **a** 7 casos ex: "habit**a**ción" [abita´sjon], "t**a**za" [´tasa], "gr**a**cias" [´grasjas], "**a**zúcar" [a´suka] etc., e seguido da vogal **i** 2 casos ex: "Cen**i**cienta" [seni´sjenta], "dif**í**cil" [fi´sisil];

Seguindo o mesmo contexto precedente, na aquisição, a vogal **a** continua sendo a que acompanha o fonema [ɵ] 3 casos ex: "h**a**ce" [´aθe], "**a**zules" [a´θules], "habit**a**ciones" [abita´θjones]; seguido do contexto **vazio** ex: "**c**iérralo" [θj´eralo], "**c**iego" [´θjego], "**c**erramos" [θe´ramos] e da vogal **e** ex: "par**e**ce" [pa´reθe], "v**e**cina" [be´θina].

No contexto seguinte, no processo temos as vogais **i** com 4 casos ex: "habitac**i**ón" [abita´sjon], "difíc**i**l" [fi´sisil], "grac**i**as" [´grasjas], "Cenic**i**enta" [seni´sjenta]**; a** com 3 casos ex: "taz**a**" [´tasa], "z**a**patilla" [sapa´tiʎa], "z**a**nahoria" [sana´orja]; seguido de **e** 3 casos ex: "C**e**nicienta" [seni´sjenta], "c**e**ras" [´sera], "c**e**ro" [´sero];

Na aquisição seguimos com a aparição das vogais **i** 4 casos ex: "c**i**érralo" [´θjeralo], "c**i**ego" [´θjego], "vec**i**na" [be´θina], "habitac**i**ones" [abita´θjones]; e **e** 3 casos ex: "hac**e**" [´aθe], "parec**e**" [pa´reθe], "c**e**rramos" [θe´ramos].

Podemos concluir que as vogais não atrapalharam muito a produção do fonema, pois elas se repetem ao longo dos exemplos de "não-produção" e na aquisição. O que pode ter dificultado foi o próprio momento da execução, ou seja, a faixa etária na qual as crianças estavam, pois, segundo Wertzner: "a aquisição do sistema fonológico de uma língua, incluindo seu inventário fonético e as regras fonológicas, ocorre gradativamente até os sete anos. Portanto, a aquisição fonológica é contínua" (Wertzner, 2004).

Dessa maneira, em algumas idades não é possível produzir o fonema [ɵ], já que o material fonético dos sujeitos em questão, ainda está em formação e alguns fonemas estão se adaptando a seus lugares de aquisição.

3.2.2.3 Fonema fricativo alveolar surdo [s]

O fonema fricativo alveolar surdo [s], no espanhol foi o que mais exemplos apresentou 26 casos, nos dados observados. Este fonema e o fonema labiodental [f] são os únicos que se encontram também na tabela fonética do português. Observou-se que de acordo com nossa pesquisa, o fonema alveolar [s] se adquire na faixa dos dois anos

de idade. Nos gráficos que dispomos abaixo, está descrito a tonicidade e o número de sílabas dos exemplos pronunciados corretamente com [s] em todas as faixas observadas na pesquisa, em seguida temos a posição da sílaba dos dois exemplos de produção correta de [s] encontrados no primeiro ano de idade, como mostram os gráficos 80, 81 e 82:

Gráfico 80 (Tonicidade geral de /s/)

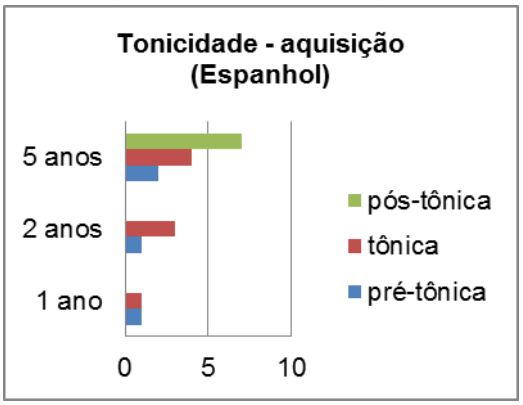


Gráfico 81 (Número de sílabas geral de /s/)

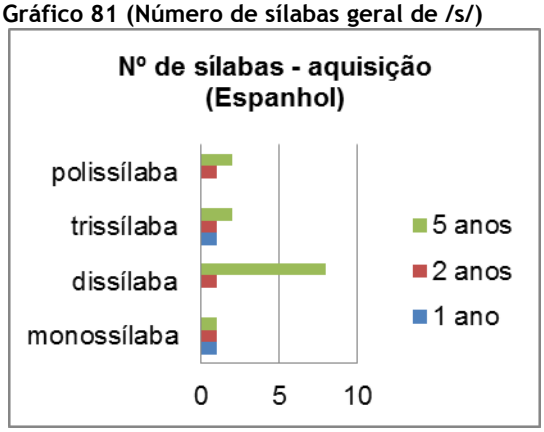
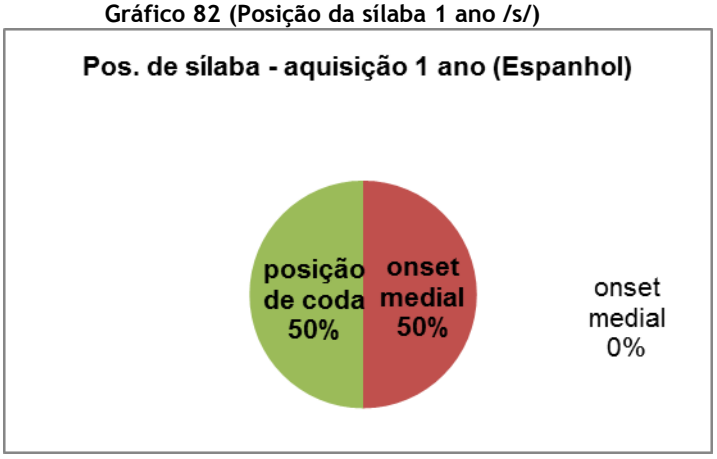


Gráfico 82 (Posição da sílaba 1 ano /s/)



Na faixa de um ano de idade foram encontrados dois casos de aquisição: as palavras apresentaram-se na posição tônica e pré-tônica; o número de sílabas com monossílabas e trissílabas; e a posição silábica dividida entre onset medial e posição de coda, com 50% para cada um, como vemos nos *exemplos: 90 e 91*.

(90)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*MOT: la pluma .
*MAG: e(s) Tana .
*MOT: qué ?
*MAG: **Rosana** ? **(onset medial/trissílaba/tônica)**
*MOT: Rosana ?

*MOT: no está Rosana .

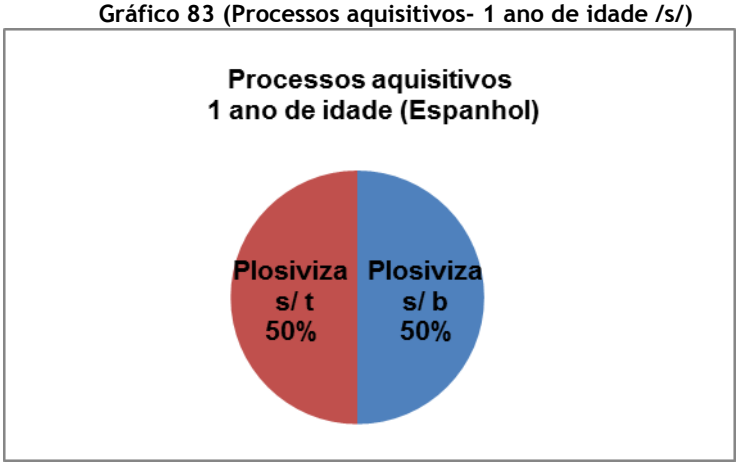
(91)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target_Child, MOT Mother, FAT Father, SIS Sister, FAM Family_Friend
@ID: spa|aguirre|MAG|1;11.20||||Target_Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@ID: spa|aguirre|SIS|||||Sister||
@ID: spa|aguirre|FAM|||||Family_Friend||
@Date: 20-SEP-1992
@Location: Spain
@Transcriber: CAM
@Room Layout: Street.
@Situation: In the livingroom.

%com: están hablando de los zapatos
*MAG: el otro .
*MAG: el otro .
*MAG: a poner .
*MAG: an(d)a .
*MAG: poner [*] lo(s) mío [*], mamá .

*MAG: mamá, **los** azule [*] .**(posição de coda/monossílaba/tônica)**
%com: la **s** enlaza con la a y se oye nítidamente .

Nessa mesma faixa, ainda, ocorreram processos aquisitivos, que apresentaram também a divisão de porcentagem 50% entre plosivizações (t->s) e (b->s), como se observa no gráfico 83:

Gráfico 83 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /s/)



(92) (t->s)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||

@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*MOT: el mono .
*MAG: subi(r) [*] mono .
*MOT: qué ?
%xpho: bu'bi mono
*MAG: **tuto [: susto] . (s->t)**
*MAG: e(s) mi .
*MAG: e(s) mamá .

(93) (b->s)

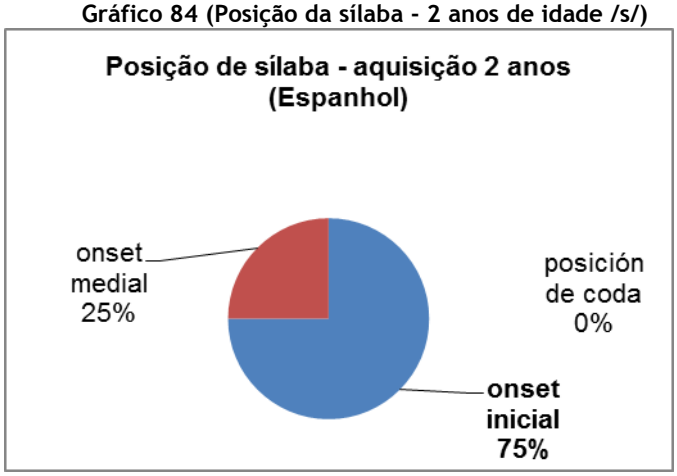
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain

*MOT: el pato y la foca .
*MAG: se van .
%xpho: **be ban (s->b)**
*MAG: &parampo .
*MAG: mira, el tatón [: ratón] .

Na faixa dos dois anos de idade, surgiram quatro casos de aquisição, nos quais observaram-se a tonicidade, o número de sílabas e a posição da sílaba.

Na maioria dos casos, os fonemas estão em posição tônica, seguido de um caso de pré-tônica; quanto ao número de sílabas, os casos ocuparam as quatro posições (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba); na posição silábica 75% está em onset inicial e 25% onset medial

Gráfico 84 (Posição da sílaba - 2 anos de idade /s/)



(94)
@Languages: spa
@Participants: CHI Alfonso Target_Child, MJO María Investigator, RAF Rafael Child, MOT Paloma Mother

@ID: spa|marrero|CHI|2;10.22||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|MJO|||||Investigator||
@ID: spa|marrero|RAF|||||Child||
@ID: spa|marrero|MOT|||||Mother||
@Date: 23-SEP-1991
@Location: Madrid, Spain

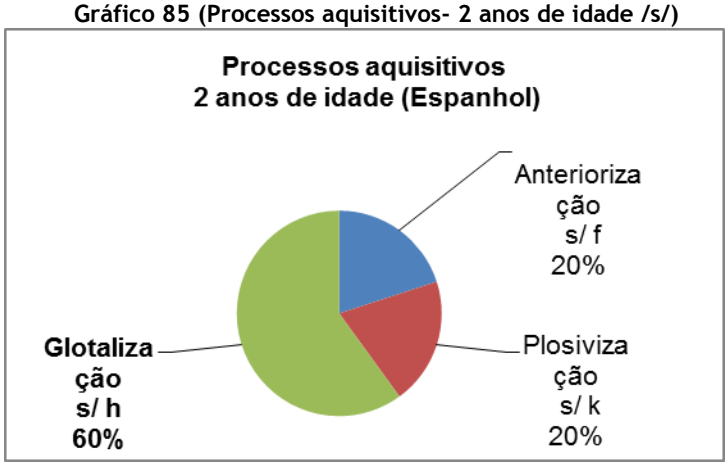
*MJO: eso es plastilina, no ?
%act: señalando la caja de un juego de plastilina .
*CHI: **sí**, esto e**s** [/] esto es [/] esto es a Rafa, a mío es a &pa [//] a **(onset inicial/monossílaba/tônica) (onset medial/dissílaba/tônica) (posição de coda/monossílaba/tônica)**
Rafa es a hijo, a mío [//] a Rafa es a papá, a mío es a hijo .
****
*MJO: no pinta, es que le tenemos que sacar punta .
*CHI: (d)ó(n)de **está** e(l) **sacapuntas**? **(onset medial/dissílaba/pré-tônica) (onset inicial/posição de coda/polissílaba/pré-tônica/pós-tônica)**
*MJO: vamos a buscar un sacapuntas .

(95)
@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias

*CHI: yo [//] y yo [/] yo &ma [//] yo [/] yo **Sivia**! **(onset inicial/trissílaba/tônica)**
*TOY: tú eres Silvia ?
*CHI: sí [% vocal larga] !

Nesta mesma faixa etária, também ocorreram casos de substituições do fonema em estudo. Analisemos o gráfico 85:

Gráfico 85 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /s/)



A maioria dos processos é de glotalização 60% (h->s). De acordo com Hart (1955, trad. Canovas, 1991, p.34) a pronúncia aspirada ou velarizada é típica do espanhol para enfraquecer a [s] e torná-la velar [x] ou aspirada [h, ɦ], colocando a aspiração como um nível mais acentuado de enfraquecimento da sibilante.

(96)
@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias
*TOY: y ahora ?
*CHI: é(**s**)ta es la músita [: música] [*] .

****
*TOY: y qué quiere el perro ?
*CHI: coge(r) [*] la(**s**) múcala [: música] [*] .
*TOY: qué coger la +...

****
*TOY: y de qué color ?
*CHI: (b)lanco .
*TOY: rubio .
*CHI: rubio [*] .
*CHI: vamo(**s**) a (j)u(g)ar [*] .
****
*TOY: un regalito para ti ?
*CHI: y ca(ra)melo**s [% 's' aspirada**] .
*TOY: caramelos ?

Em seguida apresentou 20% de substituição por anteriorização (f->s).

(97)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Lucía Target_Child, MOT Madre Mother, FAT Padre Father
@ID: spa, eng|OreaPine|CHI|2;6.24|female|||Target_Child||
@ID: spa, eng|OreaPine|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|OreaPine|FAT|||||Father||
@Transcriber: Javier, University of Nottingham
@Date: 01-MAY-2001
@Location: Madrid

*MOT: casa house .
*MOT: y suelo floor@s .
*CHI: floor@s .

*CHI: fue@x [//] **fuelo [: suelo]** .
*MOT: floor@s .
*CHI: floor@s .
%act: después come un poco de yogur
*CHI: qué a(s)co .
*CHI: xxx .
*CHI: qué a(s)co .

E por fim, 20% plosivização de (k->s).

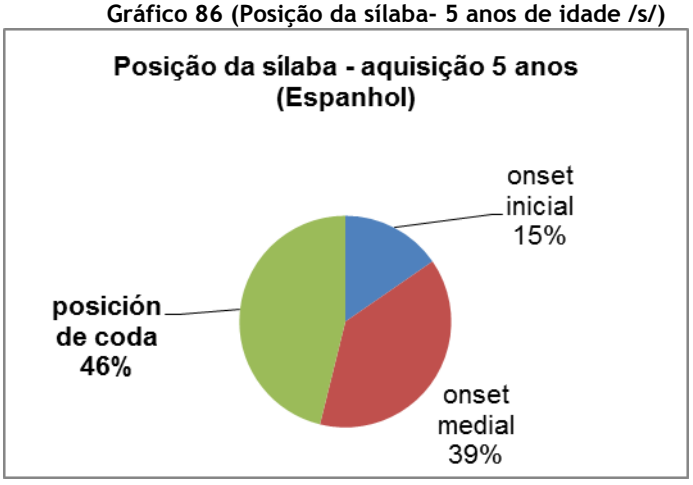
(98)
@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias

*TOY: y qué quiere el perro ?
*CHI: coge(r) [*] la(s) **múcala [: música]** [*] .
*TOY: qué coger la +...
*CHI: la(s) **múcala [: música]** [*] .

O fato de a glotalização ter tido o maior número de casos é devido ao fato da [s] espanhola ser muitas vezes aspirada (glotalizada) em algumas regiões do país. Por ser maior a facilidade da pronúncia, as crianças antes de adquirirem-na costumam glotalizar, nos casos de dificuldade na produção.

Aos cinco anos de idade, os casos de processos já não existem, pois as crianças selecionadas nessa faixa etária já desenvolveram todos os fricativos, assim como outras crianças selecionadas na faixa dos dois anos, que já apresentavam sinais de aquisição. Quanto à aquisição, observemos o seguinte gráfico 86.

Gráfico 86 (Posição da sílaba- 5 anos de idade /s/)



Dos exemplos encontrados no corpus, sete foram de [s] em tonicidade pós-tônica, (4) de tônica e (2) pré-tônica; quanto ao número de sílabas apresentados as dissílabas apareceram de modo bem acentuado (8), seguido de algumas trissílabas e polissílabas (2 em cada caso) e (1) de monossílaba; a posição da sílaba dividiu-se em 46% na posição de coda, 39% onset medial e 15% onset inicial. Em seguida, apresentamos os exemplos de cada valor exposto acima.

(99)
@Languages: spa
@Participants: CHI Eider Target_Child, MOT Francisca Mother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|CH;5.11.05||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|MOT|||||Mother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 30-MAR-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*CHI: aquí está . **(pré-tônica/dissílaba/onset medial)**
*MOT: qué hay ahí (.) a_ver (.) en el garaje ?
*CHI: esto qué es ? **(tônica/dissílaba/onset medial)**
*MOT: lo [*] qué ?
*CHI: **e**sto . **(tônica/dissílaba/onset medial)**
*MOT: a quién vas a poner ahí ?
*CHI: a é**s**ta . **(tônica/dissílaba/onset medial)**
*MOT: a esa ovejita .
*MOT: ay (.) que se cae !
*CHI: é**s**te . **(tônica/dissílaba/onset medial)**
*MOT: en la tabla (.) y qué van a cenar ?
*CHI: **s**í . **(tônica/monossílaba/onset inicial)**
*MOT: pues venga llévalos a cenar .

****
*MOT: esto qué es ?
*CHI: la me**s**a . **(pré-tônica/dissílaba/onset medial)**
*MOT: pues a_ver (.) dónde vas a poner esa mesa ?
*CHI: pues en la cocina .

(100)
@Languages: spa
@Participants: EID Eider Target_Child, JUL Julen Brother, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|EID|3;6.03||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|JUL|5;2.01||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 28-OCT-1999
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

*JUL: dónde están los otros hombre**s**? **(pós-tônica/dissílaba/posição de coda)**
*JUL: allí hay uno.
*JUL: el negrito e**s**taba aquí. **(pré-tônica/trissílaba/onset medial)**

*JUL: corre.
*JUL: no se van a morir.
*JUL: no se van a morir.
*JUL: eso es que ʙan a ʙolar por los aires. **(pós-tônica/tônica/monossílaba/onset medial/posição de coda)**

(101)
@Languages: spa
@Participants: JGA JavierG Target_Child, BRO Iñigo Brother, SIS Maite Sister, INV Marta Investigator
@ID: spa|fernaguado|JGA|4;0.23||||Target_Child||
@ID: spa|fernaguado|BRO|||||Brother||
@ID: spa|fernaguado|SIS|5;4.14||||Sister||
@ID: spa|fernaguado|INV|||||Investigator||
@Date: 28-FEB-2000
@Location: Pamplona, Navarra, Spain

%com: la bandera
*SIS: Javier eso no es pequeño. **(pós-tônica/tônica/monossílaba/onset medial/onset medial/posição de coda)**
*SIS: eso en el otro. **(pós-tônica/dissílaba/onset medial)**
*SIS: ves como éste puede nadar. **(tônica/monossílaba/dissílaba/posição de coda/onset medial)**
*JGA: iban a andar.
%com: mueve el barco
*SIS: espera! **(pré-tônica/trissílaba/onset medial)**
*JGA: que iba a pasar?

Com relação aos contextos da fricativa alveolar [s] no processo e aquisição, analisemos os gráficos: 87, 88, 89 e 90.

Gráfico 87 (Contexto precedente- processo /s/)

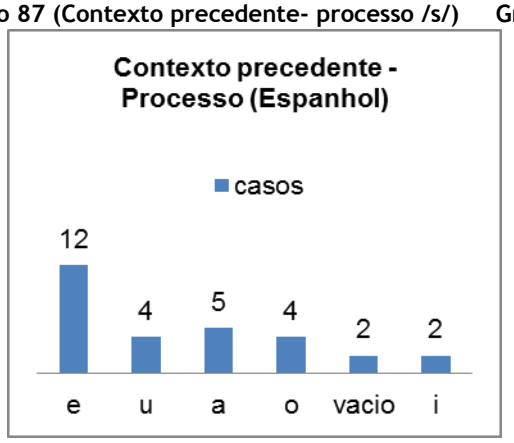


Gráfico 88 (Contexto precedente- aquisição /s/)

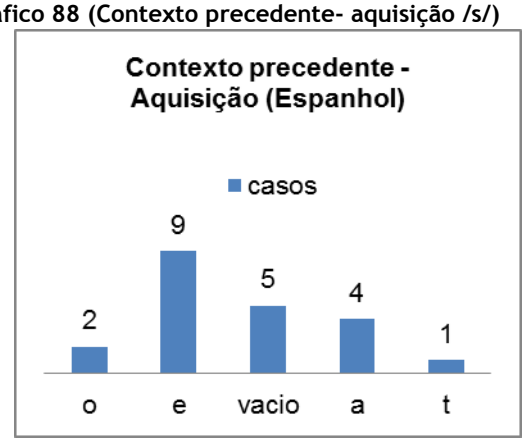


Gráfico 89 (Contexto seguinte- processo /s/)

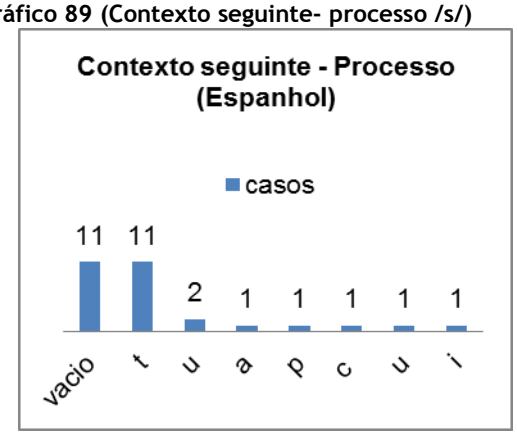
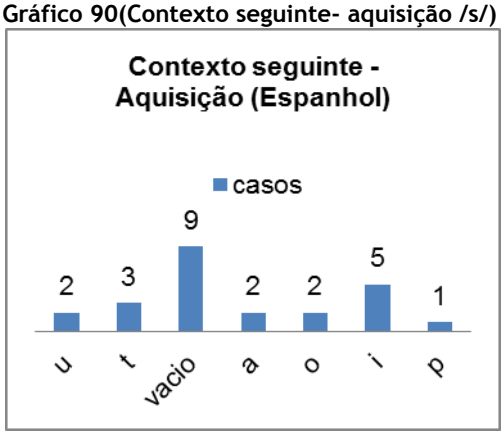


Gráfico 90(Contexto seguinte- aquisição /s/)



Nos exemplos de processos, os contextos precedentes que mais se destacaram quando o fonema [s] não pode ser produzido foram: a vogal **e** 12 casos ex: "**e**s" [´e], "**e**ste" [´ete], "ca**e**s" [´kae], "tr**e**s" [´te], "luc**e**s" [´luse], "**e**s" [´e], "**e**sto" [´eto], "**e**sperar" [a´pela] etc.; seguido da vogal **a** "**a**sustado" [tu´tado], "**a**sco" [´ako], "m**á**s" [´mah] etc.; da vogal **u** "g**u**sta" [´guta], "as**u**stado" [tu´tado] etc.; vogal **o** "l**o**s" [´lo], "vam**o**s" [´bamo], "tiram**o**s" [ti´ramo] etc.; contexto **vazio** "**S**antiago" [anti] e a vogal **i** "h**i**stória" [i´torja], "dij**i**ste" [di´jite].

Na aquisição o precedente foi também a vogal **e** 9 casos ex: "**e**stá" [es´ta], "**e**sto" [´esto], "m**e**sa" [´mesa], "**e**s" [´es], "**e**so" [´eso], "hombr**e**s" [´ombres], "habitacion**e**s" [abita´sjones], "**e**spera" [es´pera]; seguido de 5 casos do fonema [s] pronunciado no **início da palavra** ex: "**s**e" [´se], "**s**í" [´si], "**S**ilvia" [´silβja]; vogal **a** ex: "**a**sí" [a´si], "vel**a**s" [´βelas], "calaver**a**s" [kala´βeras]; e vogal **o** ex: "l**o**s" [´los], "R**o**sana" [ro´sana], "cerram**o**s" [se´ramos].

No contexto seguinte, o processo ocorreu quando o fonema [s] não foi pronunciado no **final da palavra** com 11 casos ex: "e**s**" [´e], "cae**s**" [´kae], "tre**s**" [´te], "tiramo**s**" [ti´ramo], "luce**s**" [´luse], "lo**s**" [´lo], "más" [´mah] etc.; e quando a consoante **t** o acompanhou como contexto seguinte 11 casos ex: "es**t**e" [´ete], "gus**t**a" [´guta], "asus**t**ado" [tu´tado], "dijis**t**e" [di´jite], "his**t**ória" [i´torja]; os demais casos foram com quantidades pequenas de exemplos, como a vogal **u** ex: "as**u**stado" [tu´tado]; **a** ex: "S**a**ntiago" [´antiago] ; e a consoante **p** ex: "es**p**erar" [a´pela].

Na aquisição, o contexto seguinte seguiu facilitando a produção, quando o fonema [s] ficou no **final da palavra** (9 casos) "los" [´los], "hombre**s**" [´ombres], "habitacione**s**" [abita´θjones], "cerramo**s**" [θe´ramos], "vela**s**" [´βelas], "calavera**s**" [kala´βeras]; seguido da vogal **i** (5 casos) "s**í**" [´si], "as**í**" [a´si], "S**i**lvia" [´silβja]; da consoante **t** (3 casos) "es**t**o" [´esto], "es**t**á" [es´ta]; da consoante **p** ex: "es**p**era" [es´pera]; das vogais **a** ex: "Ros**a**na" [ro´sana]; e **o** ex: "es**o**" [´eso].

O alveolar surdo /s/ foi o fricativo que mais se destacou no processo de aquisição das crianças selecionadas do espanhol, por apresentar uma maior quantidade tanto de processos aquisitivos quanto de amostras produzindo perfeitamente o som correto do fonema. Podemos dizer que na língua espanhola esse fonema é bastante desenvolvido na fala do dia-a-dia o que faz com que as crianças o aprendam mais facilmente do que os outros fricativos. Em seguida, partiremos para a produção do fricativo labiodental

surdo /f/, que juntamente com o alveolar surdo serão os dois fonemas fricativos nos quais podemos fazer o estudo comparativo com o desenvolvimento das crianças portuguesas.

3.2.2.4 Fonema fricativo labiodental surdo [f]

O fonema fricativo labiodental surdo [f], no corpus analisado do espanhol, foi o único fonema que apresentou cinco casos sendo apenas um deste na aquisição. Na faixa dos cinco anos de idade não encontramos o uso deste fonema na conversação das crianças, assim que, observaremos somente as faixas de um ano e dois anos de idade. Como mostram os gráficos: 91 e 92.

Gráfico 91 (Tonicidade geral de /f/)

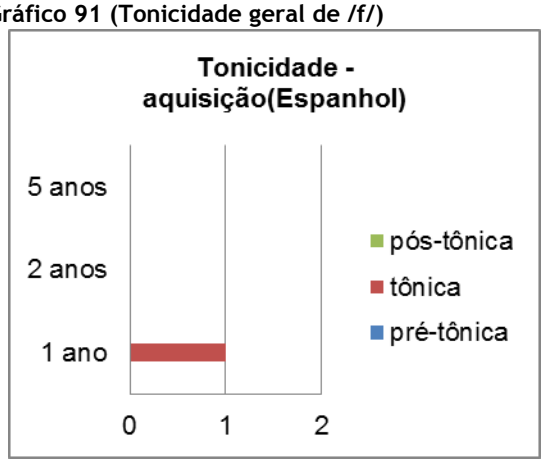
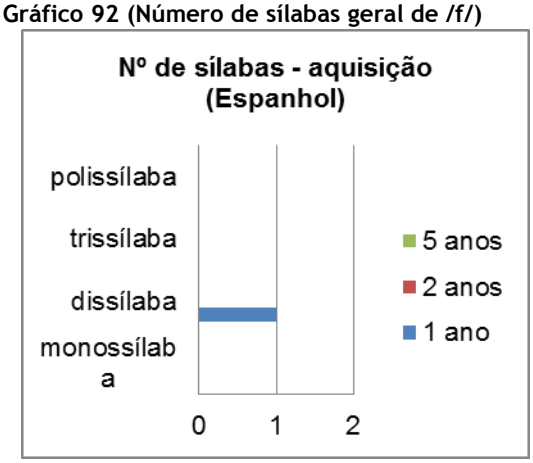


Gráfico 92 (Número de sílabas geral de /f/)



No caso da aquisição apresentada apenas com as crianças da faixa de um ano de idade, observa-se que a tonicidade apresentou-se em tônica; com o número de sílaba em dissílaba na posição de onset inicial.

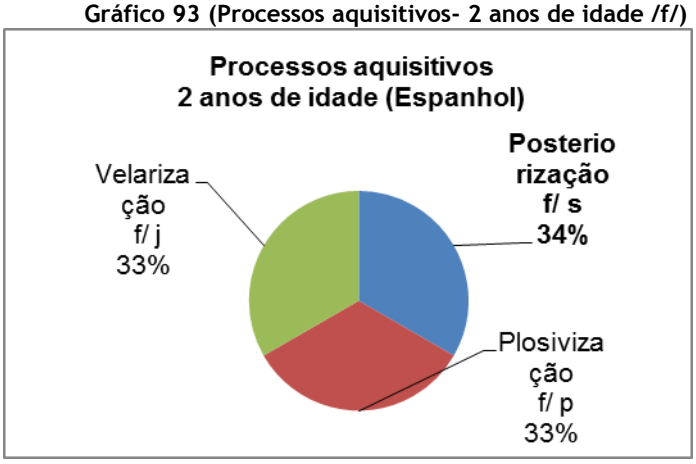
(101)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
*FAT: siéntate .
*FAT: siéntate .
*MAG: nara@p quita ..
%xpho: es muy difícil decidir si dice quita o quito .
*FAT: espera .
*MAG: xxx xxx .
*MAG: (es)tá **fría . (onset inicial/dissílaba/tônica)**

No entanto, encontramos também um caso de processo nessa idade (z->f)

(102)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@Date: 01-DEC-1992
@Location: Spain
*MOT: mira el libro de los colores, Magín .
*MAG: hay que buscar una **z**una [: **funda**] .
*MOT: hay que buscar una ?

Na faixa dos dois anos de idade notamos alguns casos de processos aquisitivos. Observemos o gráfico 93.

Gráfico 93 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /f/)



A divisão dos casos foi bem equilibrada, com índices bem próximos, sendo que, por pequena diferença, a posteriorização foi a categoria mais utilizada com 34% (s->f).

(103)
@Languages: spa
@Participants: CHI Alfonso Target_Child, MJO María Investigator, RAF Rafael Child, MOT Paloma Mother
@ID: spa|marrero|CHI|2;10.22||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|MJO|||||Investigator||
@ID: spa|marrero|RAF|||||Child||
@ID: spa|marrero|MOT|||||Mother||
@Date: 23-SEP-1991
@Location: Madrid, Spain
*MJO: todavía no, es que tarda mucho en salir, verdad ?
*CHI: sí, e(s) fi**s**ísil [: **difícil**] [*] .
*MJO: es di**f**ícil, verdad ?

Seguido respectivamente de 33% de velarização (j->f)

(104)
@Languages: spa, eng
@Participants: CHI Koki Target_Child, MOT Rosa Mother, JIM Jim Father
@ID: spa, eng|montes, en|CHI|2;4.18||||Target_Child||

@ID: spa, eng|montes, en|MOT|||||Mother||
@ID: spa, eng|montes, en|JIM|||||Father||
@Date: 19-APR-1981
@Location: Patzcuaro, Mich. MEXICO
*MOT: no [/] no habrá un Luquitas ?
*MOT: éste ?
*CHI: no [= 'no:] .
*MOT: ése no ?
*CHI: se **fue [= 'jwe]** ?
*MOT: éste ?

E por fim, a plosivização 33% (p->f).

(105)
@Languages: spa
@Participants: CHI Target_Child, SER Brother, ALB Father, TOY Toya Investigator
@ID: spa|marrero|CHI|2;11.29||||Target_Child||
@ID: spa|marrero|SER|||||Brother||
@ID: spa|marrero|ALB|||||Father||
@ID: spa|marrero|TOY|||||Investigator||
@Date: 03-JAN-1991
@Location: Gran Canaria, Islas Canarias
*TOY: lo dejamos ?
*CHI: que no !
*CHI: no [?] (.) **pishiona [: funciona]** [*] .
*CHI: no **pishiona [: funciona]** [*] .
*TOY: por qué no funciona ?

No contexto precedente, em processo aquisitivo, apresentou-se a maioria dos casos 5 casos, que dificultaram a produção do fonema, quando [f] deveria ocupar a posição inicial da palavra.

(106)
@Languages: spa
@Participants: MAG Target Child, MOT Mother, FAT Father
@ID: spa|aguirre|MAG|1;10.||||Child||
@ID: spa|aguirre|MOT|||||Mother||
@ID: spa|aguirre|FAT|||||Father||
@Date: 31-JUL-1992
@Location: Spain
%com: salen a la calle y la madre apaga la grabadora. Se reinicia la grabación después, en casa .
*MAG: **(f)uera** .
%mor: adv|fuera=outside .
*MAG: **(f)uera** .
%mor: adv|fuera=outside .
*MAG: **(f)uera** .
%mor: adv|fuera=outside .
*MOT: qué ?

%mor: pro:int|qué=what ?
*MAG: **(f)uera** .

Seguindo com o contexto precedente no processo, temos a vogal i (1 caso) ex: "difícil" [fi´sisil]; na aquisição, o único caso apresentado foi quando o fonema [f] apareceu no início da palavra exemplo ex: "fría" [´frja]. No contexto seguinte, em processo, temos a antecedência das vogais: u ex: "funda" [´suna], "fue" [´jwe], "funciona" [piʃj´ona], "fuera" [w´era]; i (1 caso) ex: "difícil" [fi´sisil]; na aquisição não se encontraram vogais e, sim a consoante r (1 caso) ex: "fría" [´frja] facilitando a produção do fricativo labiodental surdo.

O fricativo labiodental surdo /f/ apresentou poucos usos nas amostras da língua espanhola. O seu desenvolvimento e uso aconteceu mais na faixa etária dos dois anos de idade com os processos de reparo em sua maioria de: plosivas, posteriorização de algúm fonema e a velarização. Na língua portuguesa /f/ apresentou-se com diversas amostras, diferente da língua espanhola que o encontrou em poucos contextos, seu par sonoro /v/, que desde cedo na língua espanhola é utilizado para depois se desenvolver para um fricativo bilabial /β/, mostrou muitos casos por isso a quantidade de usos de processos de reparo nesse fricativo. No entanto, quando as crianças conseguiram acomodar o fricativo bilabial surdo /f/ na faixa de cinco anos, tanto no português como no espanhol, já não houveram mais reparos pois as crianças o adquiriram por completo sem o confundir com mais nenhum tipo de fricativo ou outros fonemas. Mostrando que mesmo com pouco uso sua aquisição foi muito mais "fácil" do que outros fricativos que na língua portuguesa, por exemplo, continuaram em certas crianças a apresentar processos de reparo mesmo na faixa etária de cinco anos, sem sucesso de aquisição completa da grade fonológica portuguesa.

3.3 Disposições finais

Fechamos este trabalho, com pequenos comentários que apresentaremos como uma recordação de dados, que já foram apresentados anteriormente de forma mais detalhada. Trabalhar com uma análise comparativa nos leva a investigar de uma maneira criteriosa, pois além de nos fixarmos no material de dois idiomas, temos que nos atentar as possíveis diferenças e/ou semelhanças entre os dois. Mesmo que estejamos falando de línguas tão próximas como o português e o espanhol, cada uma apresentou suas peculiaridades, mostrando que, foneticamente, não há tanta proximidade, como existe na área morfológica, pois a língua portuguesa, por exemplo, apresentou três fricativos a mais /ʃ/, /ʒ/ e /z/, do que a língua espanhola, que também apresentou dois fricativos inexistentes no sistema fonológico português /β/ e /θ/. Assim, restou- nos dois fonemas de cada idioma /f/ e /s/ para comparar de acordo com o desenvolvimento aquisitivo de várias crianças nas faixas de 1 ano, 2 anos e 5 anos de idade, porém isso não nos impediu de observar os outros fricativos do português e do espanhol, pois pudemos mostrar como alguns fricativos do português como /z/ e /v/ são representados na língua espanhola somente graficamente, já que foneticamente os dois não existem e são usados com /s/ e /β/ respectivamente. Servirá esse trabalho de observação dos fricativos nos dois idiomas também para pesquisadores, tanto portugueses quanto espanhóis, que desejem analisar a sua língua materna em separado. Na tabela que se figura na página seguinte, apresentamos um apanhado geral de todos os fricativos do português e espanhol, especificando os processos e variantes observadas durante a pesquisa, seguido de um comentário sobre a tabela com as disparidades entre o processo de

desenvolvimento dos fricativos que mais se sobressaíram, as perguntas propostas ao início da pesquisa e pequenos fatores que se apresentaram durante a investigação.

Tabela 15 (Quadro geral de aquisição das fricativas do português e espanhol)

Fricativos	Aquisição Tonicidade por Idade	Nº de sílabas por idade	Posição da Sílaba por idade	Contexto Precedente Aquisição	Contexto Seguinte Aquisição	Processos Aquisitivos 1ano	Processos Aquisitivos 2 anos	Processos Aquisitivos 5 anos	Contexto Precedente Processos Aquisitivos	Contexto Seguinte Processos Aquisitivos
Português										
/f/	1- tônica	1-mono/dissil.	1- o.inicial	vazio 10	i 5	omissões	posteriorização	----------	vazio 2	e 2
	2- tônica	2- dissilaba	2- o.inicial		a 3		f->s		o 1	a 1
	5- prét/t/póst	5- m/d/t/polis.	5- o.ini (77%)		e 2					
			o.medial (23%)							
/v/	1- tônica	1- mono/trissi	1- o.inicial	vazio 11	a 8	----------	posteriorização	plosivi. b->v	vazio 3	a 4
	2- tônica	2- mono/dissil.	2- ----------	u/a/r 2	e 6		f->v	poster. f->v	a 2	e 1
	5- prét/t/póst	5- m/d/t/polis.	5- o.ini (56%)		o/i 2					
			o.medial (44%)							
/s/	1-prét/tonica	1- mono/dissil.	1- o.inicial	vazio 9	o 5	plosivi. p>s	post. ʃ->s 67%	post. ʃ->s	vazio 7	a 6
	2- ----------	2- ----------	2- ----------	o 3	t 3		lateraliz. l->s 33%	plos. p->s/t->s	a/r 1	o 3
	5- prét/t/póst	5- m/dis/trissil.	5- o.ini (64%)							
			o.medial (29%)							
			pos.coda (7%)							
/z/	1- póstónica	1- dissilaba	1- o.medial	a 2	a 2	desonoriz. s->z	desonoriz. s->z	----------	i 2	e 3
	2- ----------	2- ----------	2- ----------	u/i 1	i/vazio 1	lateral. l->z	posterio. ʒ->z		vazio 1	a 2
	5- ton/póstón.	5- m/diss/poli.	5- o.medial (75%)						a/n 1	u/o 1
			p.coda (25%)							
/ʃ/	1- prét/tonica	1- dissilaba	1- o.medial	vazio 3	a 3	anteriori. s->ʃ	anteriori. s->ʃ	anteriori. s->ʃ	vazio 8	a 4
	2- ----------	2- ----------	2- ----------	t/a/a/r 1	t/i 2	africação tʃ->ʃ			i 2	e/i 2
	5- pret/ton/pt	5- diss/tri/poli	5- o.inic./medial			plosivi. p->ʃ				
/ʒ/	1- ----------	1- ----------	1- ----------	vazio 2	a 4	anteriori. z->ʒ	anteriori. z->ʒ	anteriori. z->ʒ	vazio 6	a 7
	2- ----------	2- ----------	2- ----------	i/a/n 1	e 1		desonoriz. ʃ->ʒ	anteriori. s->ʒ	n 2	e 2
	5- pret/ton/pt	5- m/diss/poli.	5- o. medial					desonoriz. ʃ->ʒ		i 1
Espanhol										
/β/	1- ----------	1- dissilaba	1- ----------	vazio 10	e 8	posterio. v->β	posterio. v->β	----------	vazio 8	a 7
	2- ----------	2- ----------	2- ----------	e/a 1	a 3	nasalização m->	plosiviz. g->β/b->β		a 2	e 2
	5- pret/ton/pt	5- m/d/t/polis.	5- o.inicial (82%)		o 1	plosiviz. b->β	nasalização m->β		u 1	u 1
			o.medial (18%)							
/θ/	1- tônica	1- dissilaba	1- o.medial	a 3	i 4	posterio. s->θ	posterio. s->θ	----------	vazio 5	i 4
	2- tônica	2- dissilaba	2- o.medial	vazio 3	e 3	anterior. v->θ			a 7	a 3
	5- pre/ton/pt	5- diss/tri/poli	5- o.medial (71%	e 3		plosiviz. p->θ			i 2	e 3
			o.inicial (29%)							
/s/	1- pret/tônica	1- mono/trissi	1- o.medial/p. co	e 9	vazio 9	plosiviz. t->s	glotalização h->s	----------	e 12	vazio 11
	2- pret/tônica	2- m/d/t/poli	2- o.inicial (75%)	vazio 5	i 5	plosiviz. b->s	plosiviz. k->s		a 5	t 11
	5- pre/ton/pt	5- m/d/t/polis.	o.medial (25%)	a 4	a/u 2		anterioriz. f->s		u/o 4	u 2
			5- p.coda (46%)		t 3					
			o.inicial (15%)							
			o.medial (39%)							
/f/	1- tônica	1- dissilaba	1- o.inicial	vazio 1	r 1	posterioriz. z->f	posterioriz. s->f	----------	vazio 5	u 4
	2- ----------	2- ----------	2- ----------				plosiviz. P->f		i 1	i 1
	5- ----------	5- ----------	5- ----------				velarização j->f			r 1

Fonte: Elaborada pela autora

- A partir do que apresentamos na tabela 14, nossa primeira observação foi sobre qual (quais) fricativo(s) das línguas portuguesa e espanhola foram adquiridos pelas crianças brasileiras e espanholas nas faixas de um ano, dois anos e cinco anos de idade.

Quanto à comparação entre os fricativos dos dois idiomas em questão, o tópico da nossa investigação *fricativos: uma análise comparativa tipológica* é o indicado para que se compreenda através do uso de amostras entre as faixas etárias selecionadas, quais fricativos foram observados na comparativa tipológica. Nessa disposição final, seguiremos falando dos fricativos que mais se destacaram durante todo o processo dentro das línguas portuguesa e espanhola. Começando pela língua portuguesa, dois fricativos apresentaram bastante produtividade durante o processo aquisitivo, não só com relação à quantidade de ocorrências, mas também à facilidade com que se desenvolveu até a aquisição. Foram eles: o fricativo labiodental surdo /f/, que mesmo com uma quantidade menor de ocorrências (17), apresentou desde a faixa etária de um ano de idade casos de aquisição; quanto aos processos aquisitivos deste fricativo: ocorreu uma omissão na faixa de um ano; a posteriorização de s->f na faixa dos dois anos de idade e na faixa dos cinco anos de idade nenhum caso foi apresentado e o fricativo sempre figurou entre as posições iniciais ou mediais, concluindo que, este fonema foi adquirido antes da faixa dos cinco anos de idade por todas as crianças que participaram da pesquisa. Outro caso foi o fricativo labiodental sonoro /v/, assim como seu par /f/ foi um dos mais desenvoltos no processo aquisitivo com 24 ocorrências. Este fricativo apresentou aquisições desde a faixa de um ano de idade; nos processos aquisitivos na faixa de um ano de idade, não foram utilizados nenhum tipo de substituições; na faixa de dois anos de idade, todos os casos foram de posteriorização de ʃ->v, casos estes que voltaram a ocorrer na faixa de cinco anos de idade, só que desta vez com um fricativo diferente f->v e a plosivização b->v. Quanto à posição da sílaba, o labiodental /v/ apresentou-se já adquirido com 56% na posição inicial e 44% na posição medial, sem apresentar casos do fricativo na posição de coda.

Na língua espanhola, dos quatro fricativos observados, o fricativo alveolar /s/ foi o mais utilizado com 26 ocorrências, apresentando aquisições desde o primeiro ano de idade. Este fricativo também não deixou de utilizar processos aquisitivos. Na faixa de um ano de idade, as plosivizações foram absolutas nesse processo: t->s e b->s, um processo também utilizado pelo mesmo fricativo /s/ na língua portuguesa. Na faixa de dois anos de idade surgiram a glotalização h->s (60%), plosivização k->s (20%) e anteriorização f->s (20%); e na faixa dos cinco anos de idade o fricativo alveolar havia sido adquirido. Quanto à posição da sílaba, /s/ apresentou-se nas três posições, com destaque para 46% da posição de coda, 39% posição medial e 15% posição inicial. Na língua portuguesa, o fricativo alveolar /s/ também se apresentou nas três posições, mas o destaque foi a posição inicial 64%, com medial de 29% e posição de coda 7%.

Quanto os fonemas fricativos do português e do espanhol que as crianças mais apresentaram uma "demora" para sua aquisição, tivemos, na língua portuguesa, os fricativos alveolopalatais /ʃ/ e /ʒ/. O fricativo alveolopalatal surdo /ʃ/ apresentou 18 ocorrências, dentre aquisições e processos aquisitivos. Na faixa de um ano de idade houve dois casos de aquisição que foram considerados como imitações durante a conversação. Nessa mesma idade, os processos aquisitivos foram bastante utilizados com 60% de casos de anteriorização s->ʃ e 20% respectivamente de africação tʃ->ʃ e plosivização p-> ʃ; na faixa dos dois anos de idade, não foram encontrados aquisições, somente o processo aquisitivo da anteriorização s->ʃ em todos os casos; na faixa dos

cinco anos de idade ocorreram cinco casos de aquisição, com o fricativo em 50% nas posições inicial e medial. Não deixou de ocorrer casos de anteriorização s->ʃ, mostrando que, mesmo aos cincos anos de idade, uma faixa na qual se espera que as crianças já tenham adquirido os fonemas de seus respectivos idiomas, algumas crianças mostram dificuldades com o alveolopalatal, que continuará a buscar sua acomodação no sistema.

Outro fricativo foi o alveolopalatal sonoro /ʒ/, que não apresentou nenhuma aquisição até a faixa dos dois anos de idade; na faixa de um ano e dois anos de idade só ocorreram processos aquisitivos: anterioridade z->ʒ 67% e desonorização ʃ->ʒ 33%; aos cinco anos de idade surgiram cinco casos de aquisição, mas assim como seu par surdo /ʃ/, os processos aquisitivos tornaram a aparecer 62% de anteriorização z->ʒ, 25% desonorização ʃ->ʒ e 13% anteriorização s->ʒ. A posição do fricativo na sílaba oscilou com 60% na posição medial e 40% posição inicial.

Enquanto na língua portuguesa /f/ se destacou como um dos fricativos mais desenvolvidos na aquisição, na língua espanhola /f/ foi o que apresentou maior dificuldade. Na faixa de um ano de idade, o labiodental /f/ apresentou somente um caso de aquisição das cinco ocorrências surgidas entre aquisições e processos aquisitivos; com um ano de idade, o que mais se destacou foi a posteriorização z->f; aos dois anos de idade assim como na língua portuguesa, o processo aquisitivo mais utilizado foi a posteriorização 34% s->f, seguido de 33% p->f e 33% da velarização j->f; na faixa dos cinco anos de idade o fricativo foi produzido corretamente e a posição do fricativo na sílaba foi semelhante a encontrada na língua portuguesa (posição inicial em todos os casos). Após apresentarmos os fonemas fricativos dos dois idiomas sob o olhar de destaque de quais os mais facilmente adquiridos e os tardiamente adquiridos, partiremos para o comentário de dois casos interessantes, que surgiram no decorrer da aquisição.

O primeiro deles se refere à língua portuguesa, na qual o fricativo alveolar surdo /s/ surge como o fricativo mais utilizado para substituir /ʃ/ por anteriorização nas faixas etárias de um, dois e cinco anos de idade. Até este momento foi um recurso esperado, pois sabemos e vimos que as crianças da pesquisa tiveram uma maior facilidade em adquirir as labiodentais e alveolares, antes dos outros fricativos, porém, ao desenvolver-se o alveolar surdo /s/, notou-se a presença do alveolopalatal surdo /ʃ/ como fricativo substituto de /s/ tanto na faixa dos dois anos de idade, como na faixa dos cinco anos de idade, através da posteriorização. Caso este que nos surpreendeu bastante, pois /ʃ/ foi um fricativo complicado de ser adquirido pelas crianças, e mesmo estando na faixa dos cinco anos de idade, algumas apresentaram desvios de pronunciação desse fricativo. O fato de /ʃ/ apresentar-se e até influenciar /s/ deve-se à aproximação da zona de articulação: alveolar->alveolopalatal, a qual a criança não sabe diferenciar e acaba trocando ou escolhendo aleatoriamente um dos dois fricativos, de acordo com a finalidade e decorrer da fala; deve-se também a uma falta de conhecimento prévio da criança em não saber separar a colocação de /ʃ/ na fala diatópica fortalezense, cidade na qual todas as crianças do corpus criado para a pesquisa vivem, que tende a utilizar /ʃ/ no lugar de /s/ antes de /t/, quando a maioria das cidades brasileiras, como São Paulo, tende a utilizar /s/ antes de /t/. Assim, cremos que, as crianças, por não conseguirem separar as ocasiões que ocorrem tal processo, tendem a substituir sempre /s/ por /ʃ/ quando não conseguem utilizá-lo.

Na língua espanhola, o caso mais interessante que destacamos foi a nasalidade encontrada durante o processo de desenvolvimento do fricativo bilabial sonoro /β/.

Durante a faixa de um ano e dois anos de idade, a nasal /m/ foi utilizada para substituir /β/, quando as crianças de cada faixa não conseguiam o pronunciar. Causou-nos interesse, pois na língua espanhola não existe a nasalização de nenhum fonema, como existe na língua portuguesa. Os fonemas nasais no espanhol existem e são utilizados com vogais ou consoantes, que lhes dão um leve tom nasal, a abertura da boca "força" o som nasal a sair da forma mais oral possível, como em: *canta, madre etc.* Dessa maneira, utilizar /m/ no lugar de /β/ foi bastante inusitado, no entanto, como as crianças ainda estão acomodando os fonemas, sejam eles fricativos ou não, ao seu sistema fonológico fica provado que as crianças podem produzir qualquer fonema, mesmo que estes não sejam do seu sistema fonológico, como foi o caso de substituir /β/ por /b/, /v/ e /g/. Com a interação social e a influência do ambiente, a criança vai perceber quais os fonemas usados no seu idioma materno, e vai descartar os outros produzidos, como cita Jakobson (1974).

> "Un niño es capaz de articular en su balbuceo una suma de sonidos que nunca se encuentran reunidos a la vez en una sola lengua (...) el niño pierde prácticamente todas sus facultades de emitir sonidos cuando pasa de la etapa prelingüística a la adquisición de sus primeras palabras, primera etapa lingüística propiamente dicha. Resulta fácil compreender que los sonidos ajenos a la lengua hablada por el entorno del niño desaparezcan fácilmente de su stock fónico." (Jakobson 1974: 31-32)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição da linguagem é um processo construído pela criança muito tempo antes de ela falar a primeira palavra. O balbuciar é cada vez mais entendido por cientistas como um precursor essencial da fala e do desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos bebês. Tanto que pesquisadores descobriram que em todo o mundo, independentemente do idioma em que estão inseridos, os bebês desenvolvem a linguagem de maneira similar. Eles balbuciam de forma parecida e, durante o segundo ano de vida, moldam seus sons nas palavras de suas línguas nativas.

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais, sendo entendida, nesta perspectiva, enquanto comunicação, e portanto é anterior ao surgimento das palavras. Desta forma, através da linguagem a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, crenças e regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura. À medida que a criança se desenvolve, seu sistema sensorial - incluindo a visão e audição - se torna mais refinado e ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado, enquanto seu campo de socialização se estende, principalmente quando ela entra para a escola e tem maior oportunidade de interagir.

O desenvolvimento adequado da linguagem é um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmônica em todas as esferas, seja do ponto de vista social, relacional ou ao nos referirmos à aprendizagem formal. A aquisição da forma, conteúdo e uso da linguagem assumem papel importante na construção da mesma e na compreensão da sua organização interna. A variação entre contextos é marcada pelos diferentes modelos de uso da linguagem que o meio social oferece. Estes modelos são apresentados segundo os modos de vida e os tipos de interações típicas do meio social dos indivíduos, ou seja, correspondem a seus hábitos e necessidades adaptativas.

A partir de todo o estudo que fizemos na parte teórica e ao analizarmos os dados manejados na análise de dados, podemos ver que a aquisição da linguagem não pode ser definida através de tabelas, fórmulas e teorias definitivas, pois a diversidade sempre estará presente dentre qualquer tipo de corpus observado, devido a capacidade do homem de diferenciar-se dos demais. Ou seja, independente do tipo de idioma que for estudado sempré haverá dentro do mesmo corpus indivíduos que desenvolverão processos diferentes dos outros, devido a sua história de vida, ambiente familiar etc., fatores esses essenciais na definição do processo aquisitivo de qualquer criança.

Em resumo, partiremos para as resoluções encontradas através de toda a pesquisa visando responder às perguntas indagadas no início da apresentação do trabalho e de suas hipóteses, com o objetivo de ratificar ou retificar algum dos conceitos sugeridos no início de nossa investigação.

Na parte da metodologia da nossa pesquisa, sugerimos algumas hipóteses que guiaram nosso trabalho dentro da esfera da aquisição da linguagem, que foram: será que

as crianças das faixas etárias selecionadas desenvolvem os processos de aquisição das fricativas de igual maneira em línguas próximas, como o português e o espanhol?

Como hipóteses, consideramos que:

- Até os cinco anos de idade, os processos aquisitivos dos fricativos presentes na fala da criança no desenvolvimento da linguagem oral seriam superados;
- O contexto fonológico irá influenciar a aquisição das fricativas.

Após finalizarmos a investigação, observamos que as crianças, tanto do português, quanto do espanhol, desenvolvem processos aquisitivos com fonemas diferentes, ou seja, apesar de muitas vezes utilizarem o mesmo processo (posteriorização, anteriorização, plosivização) o utilizam usando fonemas diferentes, como, por exemplo, o fricativo /s/ em português na faixa de um ano de idade foi substituído por plosivização p->s; já na língua espanhola na mesma faixa etária, a plosivização ocorreu com t->s e b->s, mostrando que, mesmo em idiomas tão próximos, o uso dos fonemas no processo aquisitivo pode ser o mesmo, mas com fonemas totalmente diferentes dependendo do idioma.

Na faixa dos cinco anos de idade na língua portuguesa, nem todos os fricativos foram totalmente adquiridos, pois ocorreram alguns casos de processos aquisitivos, mostrando a diversidade da aquisição citada por Ingram (1971), já que nem todas as crianças conseguiram nessa idade adquirir na totalidade os fricativos. O que não quer dizer que a aquisição não vá ocorrer, mas sim que cada criança terá seu tempo de aquisição, diferente do que implantava o universalismo, no qual defendia que todas as crianças tinham o mesmo tempo aquisitivo. Na língua espanhola, todos os fricativos foram adquiridos por completo, sem nenhum caso de processo aquisitivo, mostrando que, nesse quesito, as crianças analisadas na pesquisa do espanhol nessa mesma faixa etária dos cinco anos de idade tiveram maior facilidade na acomodação dos seus fricativos que as do português.

O contexto fonológico anterior e seguinte não influenciou na aquisição, pois em todos os contextos, tanto do português como do espanhol, que apareceram durante a fase dos processos aquisitivos foram totalmente superados na faixa dos cinco anos de idade, ou seja, os contextos precedentes e seguintes foram praticamente os mesmos, tanto nos processos aquisitivos, quanto na aquisição.

Com relação aos outros valores, o número de sílabas da palavra, por exemplo, mostrou-se como um fator influente nos fricativos que alcançaram uma ampla extensão de ocorrências, pois observamos que de acordo com a extensão das sílabas será o crescimento vocabular e consequentemente fonológico das crianças, ou seja, enquanto na língua portuguesa as crianças começavam a desenvolver primeiro as monossílabas, para passar pelas dissílbas e polissílabas, no espanhol as crianças começavam com monossílabas e trissílabas já na faixa etária de um ano de idade, para posteriormente nas outras idades fazer uso das polisílabas, o que mostra que, na língua espanhola as crianças não desenvolvem em progressão o contexto vocabular, desenvolvem com facilidade palavras simples (monossílabas) e medianas (trissílabas) “pulando” estágios, que são seguidos na língua portuguesa como fossem etapas. Talvez, por conta da maior dificuldade que apresenta a gramática portuguesa frente à espanhola, as crianças precisam seguir processos para alcançar no final a aquisição completa. Outro fator importante foi a posição da sílaba, pois a localização do fricativo em uma ou outra margem mostrará o grau de domínio da criança, a unidade de desenvolvimento do

processo e o tipo de peculiaridade registrada, durante o desenvolver aquisitivo, por exemplo, no caso das crianças omitirem o fricativo no meio da sílaba, ou no final, muito peculiar na língua espanhola, nos permitirá ter uma visão mais específica do fricativo.

Ao explorarmos a área dos processos aquisitivos, notamos que nem sempre as crianças do português e do espanhol produziram processos aquisitivos diferentes. Na maioria das vezes, os processos foram os mesmos, com algumas adições de africação e lateralização no português; e glotalização e velarização no espanhol. Os outros processos foram recorrentes, o que nos mostra que, de acordo com o idioma, a criança sofrerá alguns processos aquisitivos específicos de cada língua, mas sempre existirão os processos "padrões", que sempre ocorrem independente do idioma a ser adquirido. Ao observarmos a produção das crianças nos dois idiomas, percebemos como se desenvolveu a organização fonológica dos fricativos e os mecanismos que ajudaram o desenvolvimento da aquisição. As teorias de Ingram (1975) sobre o desenvolvimento fonológico das crianças nos ajudaram a definir a parte teórica e metodológica, que foi sustentada através do objetivo de confirmar se haveria a diversidade fonológica dos fricativos na aquisição dos dois idiomas analisados.

Dessa forma, podemos concluir que, mesmo que tenhamos feito uma pequena análise, pudemos observar, apesar das semelhanças entre o português e o espanhol, que estas se apresentam diferentes, por conta da influência do ambiente linguístico e social, como cita Fernández López (2003: 106) "el entorno linguístico y las relaciones sintagmáticas quebrantan la universalidad, es decir, la uniformidad interlingüística del proceso de adquisición". Assim, tanto a variabilidade individual como translinguística serão fundamentais para desenvolver os diversos fonemas na linguagem em aquisição. Ressaltamos que a pesquisa foi feita com a proposta de uma visão específica e não geral dos resultados, ou seja, não queremos afirmar nosso estudo como o único correto, pelo contrário, defendemos a diversidade linguística e por isso acreditamos que os resultados encontrados foram escritos por determinadas observações em alguns contextos, situações, regiões e indivíduos, que permitiram que estudássemos a relação da criança com sua língua nativa através do desenvolvimento aquisitivo dos fricativos de acordo com as faixas etárias. Esperamos ter contribuído para os estudos voltados para a aquisição da linguagem, principalmente, os relacionados à comparação de idiomas. Desejamos que futuramente possa despertar o interesse de outros investigadores e estudantes na busca de trabalhos investigativos entre as línguas portuguesa e espanhola.

Referencias

Acosta, M. V., Moreno, A., Ramon, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *A avaliação da linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico.* São Paulo: Livraria.

Alarcos Llorach, E. (1965). *Fonología española.* Madrid.

Alatorre, G. (1989). *Los 1001 años de la lengua española.* México: Fondo de Cultura Económica y el Colégio de México.

Albano, E. C. (2001). *O gesto e suas bordas: esboço de Fonologia Acústico-Articulatória do português brasileiro.* Campinas: Mercado de Letras; ALB; Fapesp.

_____ et al.(1999). A interface fonética-fonologia e a interação prosódia-segmentos. Estudos Lingüísticos, Campinas, n. 27, 1999. *Anais do XLV Seminario do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo* – GEL'97, Campinas, p. 135-143.

_____. (1993). Uma Estrategia Morfofonologica Para A Aquisicao das Liquidas Portuguesas Por Uma Criança Bilingue. Revista Internacional de Língua Portuguesa , Lisboa, v. 10, p. 73-79.

_____. (1993).Um Oportuno Resgate da Sintese Pessoal. Resenha de Leonor Scliar-Cabral Introducao A Psicolinguistica. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada , v. 9, n.2, p. 129-136.

_____. (1992). A Silaba Portuguesa Como Questao Empirica Em Fonologia. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada , v. 8, p. 105-123.

_____. (1985). *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática.

Archangeli, Diana. (1997). *Optimality Theory: an introduction to Linguistics in the 1990*. In: Archangeli, Diana; e Langendoen, D. Terence (Ed.). *Optimality Theory: an overview*. Oxford: Blackwell.

Bakhtin, Mikhail. (1988). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Beckman, M. E., and G. M. Ayers. (1994). Guidelines for ToBI Labelling. Unpublished manuscript, Ohio State University.

_____. and J. Hirschberg. (1997). *The ToBI Annotation Conventions*. Unpublished manuscript, Ohio State University and AT&T Bell Telephone Laboratories.

_____. and J. B. Pierrehumbert. (1986). *Intonational Structure in Japanese and English. Phonology Yearbook* 3:255—309.

Bechara, Evanildo.(2001). *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna.

Benua, L. (1995). *Identity effects in morphological truncation.* In.: Beckman, J.N.; Dickey, L.W.; Urbanczyk, S. (eds). *Papers in optimality theory*. Amherts: Graduate Linguistic Student Association, p. 77-136.

Berber Sardinha, Tony Berber.(2000). Lingüística de Corpus: histórico e problemática. DELTA, vol.16, no.2, p.323-367.

Berko, J., & Bernsteins, N. (2005). *Psicolinguística* (2ª ed.). (A. M. Ryche, Trad.) Madrid: McGrawHill.

Bernhardt, H. & Stemberger, J. (1998). *Phonological development*. San Diego, California: Academic Press.

Bowerman, M. Levinson, S. (2001). Language Acquisition and Conceptual Development. Printed in the United Kingdom at the University Press, Cambridge.

Bonilha, Giovana Ferreira Gonçalves. (2003). *Teoria da otimidade*. In: Matzenauer, Carmen Lúcia Barreto; Bonilha, Giovana Ferreira Gonçalves. *Aquisição da fonologia e teoria da otimidade*. Pelotas, EDUCAT, p.14-24

_____ & Matzenauer, Carmen Lúcia Barreto.(2003). *Construindo hierarquias: algoritmo de aprendizagem.* In: Bonilha, Giovana Ferreira Gonçalves. *Aquisição da fonologia e Teoria da Otimidade*. Pelotas: Educat, p.25-37.

Bosch, L. (1983*).* El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicologia* , 86-114.

Browman, C.; Goldstein, L.(1990). Representation and reality: physical systems and phonological structure. J. *Phon., n. 18, p. 411-24*.

Bybee, Joan. (2003). *Mechanisms of change in grammaticization: The role of frequency*. In Brian Joseph and Richard Janda (eds.), *Handbook of historical linguistics*, 602-623. Oxford: Blackwell Publishers

_____. (2001). *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (2000). *The phonology of the lexicon: Evidence from lexical diffusion*. In Michael Barlow and Suzanne Kemmer (eds.), *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI, 65-85.

_____. (1995).*"Regular morphology and the lexicon". Language and Cognitive Processes* 10:5.425-455.

Cagliari, L. (2007). *Elementos de fonética do português brasileiro.* São Paulo: Paulista.

_____. (1998). *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione.

_____. (1981). elementos de Fonética do Português Brasileiro. *Dissertação (Mestrado em Linguística)*. Campinas: Universiade Estadual de Campinas.

Canovas, M. I. F. (1991). Variação fônica de /S/ pós-vocálico e de /v, z, ·/ cabeças de sílaba, na fala de Salvador. Salvador, 1991. 168f. *Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa).* Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.

Canellada, M. J. y Madsen, J. K. (1987). *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.

Camorlinga, R. (1997). *A distância da proximidade* - a dificuldade de aprender uma língua fácil. Intercambio Vol. VI (1997). São Paulo.

Castro,S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna.* Lisboa: Universidade Aberta.

Chomsky, Noam. (1998). *Minimalist inquiries: the framework*. MIT OPL 15. Dept. of Linguistics, MIT.

_____. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht:Foris.

_____. (1977). *On wh-movement.* In P. Culicover, T. Wasow, and A. Akmajian, eds., *Formal Syntax*, 71–132, New York: Academic Press.

_____. (1959). *Review of Skinner's Verbal Behavior*. *Language.* ;35:26–58.

_____ & Morris Halle. (1968). *The Sound Pattern of English*. NY: Harper & Row Beckman, M. E., and G. M. Ayers. 1994. Guidelines for ToBI Labelling. Unpublished manuscript, Ohio State University.

Clements, George N. (1985). The Geometry of Phonological Features. *Phonological Yearbook*. N. p. 225-252.

_____.; Hume, E. (1995). *The internal organization of speech sounds*. In: Goldsmith, J. *The handbook of phonological theory*. Oxford: Blackwell, p. 245-306.

Coelho, M. (2006). Processos fonológicos na fala de crianças de três anos de idade do concelho de Lisboa. *Monografia de final do curso de licenciatura em Terapia da Fala*. Alcoitão: Escola Superior de saúde de Alcoitão.

Collischon, G.; Schwindt, L. C. (2003). Teoria da otimalidade em fonologia: rediscutindo conceitos. In: Hora, D. & Collischonn, G. (orgs.). Teoria Lingüística: Fonologia e Outros Temas. João Pessoa: Ed Universitária, p. 17-49.

Corrêa, Marcia. (2001a). Escrita: esse obscuro objeto do desejo. *Tese de Doutorado*, PPGLUFRGS.

_____. (2001b). *Memória da escrita e escrita da memória*, Fragmentum 2. Lab. Corpus: UFSM.

Cristófaro-Silva, T. (2013). *Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios.* São Paulo: Contexto.

_____. (2005). Fonologia probabilística: estudos de caso do português brasileiro. *Lingua (gem), 2*(2), 223-248.

_____. (2003). *Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios.* São Paulo: Contexto.

_____. (2002). *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto.

Cunha, Celso & Cintra, Lindley. (2001). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Cunha, C., & Cintra, L. L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* Lisboa: Sá da Costa.

Denes, P.B. & Pinson, E.N. (1993). *The speech chain*. New York: W.H. Freeman & Company, 2nd. edition.

Docherty, P. G. J., & Watt, D. J. L. (2006). Phonological variation in child directed speech. *Language,* 81, 177–206

Donegan, P.J. and D. Stampe. (1978). *The syllable in phonological and prosodic structure*. In: Bell, A. and J. Bybee Hooper (eds.), *Syllables and segments*. Amsterdam: North-Holland. 25–34.

Durand, J., & Laks, B. (2002). *Phonology, Phonetics and Cognition.* Oxford: Oxford University Press.

Eilers, R. E., & Oller, D. K. (1976). The role of speech discrimination in developmental sound substitutions. *Journal of Child Language*, 3, 319-329.

Fernández López, I. (2009). *Cómo hablan los niños?* Madrid: Arco Libros.

_____. (2003) *"La relevancia del entorno lingüístico y de las relaciones sintagmáticas frente a la universalidad del proceso adquisitivo propuesta por Roman Jakobson*", *Res diachronicae*, 2, 101-108.

Fernández Pérez, M. (2005). El lenguaje infantil - algunos lugares comunes revisitados. *Interlingüística* , pp. 21-42.

_____. (2003). Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística. *Estudios de Lingüística (ELUA), 17 (vol. especial)*, pp. 273-287.

Fillmore, C. (1992). *'Corpus linguistics' or 'computer corpus linguistics'*. In: J. Svartvik (org.). *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991*. Berlin, New York: De Gruyter.

_____. (1975a). *An alternative to checklist theories of meaning*. In BLS-75, Berkeley, CA.

Frisch, Stefan A., Nathan R. Large, Bushra Zawaydeh, and David B. Pisoni. (2001). *Emergent phonotactic generalizations in English and Arabic*. In *Frequency and*

the emergence of linguistic structure. Edited by Joan Bybee and Paul Hopper, 159–180. Amsterdam: John Benjamins.

Foulkes, P., Docherty, G. J., & Watt, D. J. L. (2005). Phonological variation in child directed speech. Language, 81, 177–206.

Fowler, C. (1980). "Coarticulation and theories of extrinsic timing". *Journal of Phonetics*, vol.8, p. 113-133.

Freitas, M. J. (1997). A aquisição da estrutura silábica do português europeu, 396p. *Tese (Doutorado em Lingüística)* – Universidade de Lisboa, Lisboa.

Garcia, R.; Zimmer, M. C. (2010). *CV Phonotactical biases in Brazilian Portuguese acquisition.* Abstracts - São Paulo School of Advanced Studies in Speech Dynamics. São Paulo, p. 136-137.

Grannier, Daniele Marcelle (1998). "Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segundas línguas", *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – AULP*. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.163-170.

Gilliéron, J. & Rousselot, A. (1891). *Revue dês patois gallo-romans.* Vols.14, 15, Paris: H. Welter Éditeur.

Goldsmith, J. (1976*). Autosegmental Phonology. In: Indiana University Linguistics Club.* Garland Press.

Goldstein, L., Byrd, D., and Saltzman, E. (2006). The role of vocal tract gestural action units in understanding the evolution of phonology. In M. Arbib (Ed.) *From Action to Language: The Mirror Neuron System*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 215-249.

Gonçalves, Carlos Alexandre.(2004). Condições de minimalidade no molde da Hipocorização. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 10-32.

_____. (2005). Restrições de identidade em modelos paralelistas: morfologia e fonologia. *DELTA*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 70-112.

_____. & Vazquez R.P. (2005). Fla x Flu no Maraca: uma análise otimalista do truncamento no português do Brasil. *Questões de morfossintaxe*. v. 8, p. 56-64.

Grunwell, Pamela.(1997). *Developmental phonology disability: order in disorder*. In: Hodson, Barbara W.; Edwards, Mary Louise. *Perspectives in applied phonology*. Gaithersburg Maryland: Aspen Publishers.

_____.(1981). *The nature of Phonological Disability in Children*. London: Edward Arnold.

Harris, J. W. (1969). *Spanish phonology.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Hart Jr , Thomas R. (1955). *Notes on sixteenth-century Portuguese pronunciation*. Word, New York, v. 11, n. 3, p. 404-15.

Hazan, V., & Barrett, S. (2000). The Development of phonetic categorization in Children Aged 6-12. *Journal of Phonetics*(28), 377-396.

Heidermann, Werner; Weininger, Markus J. (orgs.), (2006). *Sobre o estudo comparado das línguas em relação com as diferentes épocas do desenvolvimento das línguas* (Trad. Luiz Montez). In: Heidermann, Werner; Weininger, Markus J. (orgs.).Wilhem von Humboldt – Linguagem, Literatura, Bildung. Florianópolis: UFSC, p. 20-93.

_____. (2005). Natureza e constituição da língua em geral (Trad. Weininger). In: Heidermann, Werner; Weininger, Markus J. (orgs.).Wilhem von Humboldt – Linguagem, Literatura, Bildung. Florianópolis: UFSC, p. 120-165.

Hockett, Charles F. (1958). "Two models of grammatical description." *Journal of the Linguistic Circle of New York.* 1945–1985. New York: International Linguistic Association.

Hodson, B. W. (2004). *Hodson Assessement of Phonological Processess.*Third Edition: Examiner´s Manual (APP). Austin: Pro-ed.

Hoey, M. (1997). *From concordance to text structure: New uses for computer corpora*. In: B. Lewandoswka-Tomaszczyk & P. J. Melia (org.). *PALC'97 – Practical Applications in Language Corpora*. Lodz: Lodz University Press.

Hooper, J.B. (1976). *An introduction to natural generative phonology*. New York: Academic Press.

_____.(1992). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Ingram, D. (1985/86). The psychological reality of children´s grammars and it´s relation to grammatical theory. *Língua*, 79-103.

_____. (1981). *Procedures for the phonological analysis of children´s language.* Baltimore: University Park Press.

_____. (1976). *Phonological disability in children.* New York: El sevier.

Jakobson, R. (1974 [1969]). *Langage enfantin et aphasie*, Editions de Minuit, 1969. Trad, esp.: *Lenguaje infantil y afasia*, Ayuso, Madrid, 1974.

_____. (1976). *A linguística em suas relações com outras ciências*. *In: Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

_____. (1941). *Kindersprache, aphasie, und allgemeine lautgesetze*. Uppsala Universitetets Aarsskrift.

_____. ; Fant, G.; Halle, M.(1952). *Preliminaries to Speech Analysis*. Cambridge: MIT Press.

_____. & Halle, M. (1956). *Fundamentals of Language*. The Hague, Mouton.

Johnson, Keith. (1997). The auditory/perceptual basis for speech segmentation. Ohio State University Working Papers in Linguistics 50: 101-113.

_____. (1997). *Speech perception without speaker normalization: an exemplar model*. In: Johnson, Keith; Mullenix, John W. (Ed.). *Talker variability in speech processing*. San Diego: Academic Press, p. 145-165.

Kelso, J. A. S., Bateson, E.-V., Saltzman, E., & Kay, B. (1986). *A qualitative dynamic analysis of reiterant speech production*: Phase portraits, kinematics and dynamic modeling. Journal of the Acoustical Society of America, 77, 266–280.

Lado, R.(1972). *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 167 p.

Lamprecht, R. (2004 a). *Aquisição fonológica do português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.* São Paulo: Artmed Editora.

_____. (2004 c). *Sobre os desvios fonológicos*. In: R. Lamprecht (Ed.), *Aquisição fonológica do português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia* (pp. 193-212). Porto Alegre: Artmed.

_____. et all. (2004). *Aquisição Fonológica do Português*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1990). Perfil de aquisição normal da fonologia do português. Descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5. *Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)* – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Lazzarotto-Volcão, C. (2009). Modelo Padrão de Aquisição de Contrastes: uma Proposta de Avaliação e Classificação dos Desvios Fonológicos. 2009. *Tese (Doutorado)* – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

Liberman, M. (1975). The intonational system of English. *P.H.D. Dissertation*. MIT Distributed by Indiana University Linguistics Club.

Lima, Rosa. (2003). Desenvolvimento Fonológico Infantil no Norte de Portugal. *Tese de Doutoramento,* Salamanca

_____. (2000). *Linguagem Infantil: da normalidade à patologia*. Ed. 2002 Braga: Edições APPACDM

Lindblom B. (1996): *"Role of articulation in speech perception: Clues from production",* J Acoust Soc Am 99(3), 1683-1692.

_____. (1995): *"A view of the future of phonetics",* 22-30 in Bloothooft G, Hazan V, Huber D & Llisterri J (eds): *European Studies in Phonetics and Speech Communication*, CIP-Gegevens Koninklijke Bibliotheek:den Haag.

Locke, J. L. (1983). *Phonological acquisition and change*. New York, NY: Academic Press.

_____. (1980). *The prediction of child speech errors: implications for a theory of acquisition*. In Yeni-Komshian, G., Kavanagh, J. F., & Ferguson, C. (Eds), *Child phonology*. Volume 2. Production. New York: Academic Press.

Lopes, C. (2006). Processos fonológicos na fala de crianças de seis anos. *Monografia de final de curso de licenciatura em Terapia da fala*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde de Alcoitão.

Lowe, E.J. (1996). *Subjects of Experience.* New York: Cambridge University Press.

Maddieson, I. (1984). Patterns of sounds. *Cambridge Studies in Speech Science and Communication*(With a chapter contributed by Sandra Ferrari Disner).

Maingueneau, Dominique. (2002). *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez.

Martínez Celdrán, E. (1989). *Fonética.* Barcelona: Teide.

Mateus, M.H. & Rodrigues, C. (2005). A vibrante em Coda no Português Europeu. In *Actas do XIX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.289-299). Lisboa: APL

_____., Brito, A. M., Duarte I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M., Villalva, A. (2002). *Gramática da língua portuguesa* (5ª ed.). Lisboa: Caminho.

Mattoso Camara, Joaquim. (1988). *Dicionário de Linguística e Gramática* (11ª ed.). Petrópolis: Vozes.

_____. (1976). *História e estrutura da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Padrão.

_____. (1970). *Estrutura da Língua Portuguesa.* Petrópolis: Vozes.

Matzenauer-Hernandorena, C. L. (2008). *Phonological acquisition and phonological theory: formalizing patterns considering features and segments*. In: Bisol, L.; Brescancini, C. (Org.). *Contemporary Phonology in Brazil*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

_____. (1996). Relações implicacionais na aquisição da fonologia. *Letras de Hoje,* Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 67-76.

_____. (1994). A geometria dos traços na representação das palatais na aquisição do Português. *Letras de Hoje*. Porto alegre, v. 29, n 4, p. 159-167.

_____. (1990). Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos. 1990. *Tese (Doutorado)* – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

McCarthy, J. & Alan Prince. (1995). *Faithfulness and reduplicative identity*. In Jill Beckman, Laura Walsh Dickey & Suzanne Urbanczyk (eds.), *Papers in Optimality Theory*. *University of Massachusetts Occasional Papers* **18**. Amherst, Mass.: Graduate Linguistic Student Association. pp. 249–384.

McEnery, T. & Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M. & Andrade, F. (2009). *Teste FonéticoFonológico ALPE*. Aveiro: Desigeed, Lda. ISBN: 978-989-96278-0-2.

Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325, 284 –288.

Miranda, A. R. M. (1996). A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico. 1996. 125p. *Dissertação (Mestrado em Letras)* – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____.Matzenauer, C. L. M. (2010). Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. *Cadernos de Educação*, Pelotas: UFPEL, v. 35, p. 359-405.

Monteiro, José Lemos. (1987). *Morfologia portuguesa*. Campinas: Pontes.

Moreno de Alba, J. G. (1992). *«El español hablado en México»*, In: Hernández Alonso, C. (coord.):*Historia y Presente del Español de América*, Valladolid, Junta de Castilla.

Mowrer. O. H. (1952). *Speech development in the young child: the autism theory of speech development and some clinical applications*, J. Speech Hear. Dis.. 17,263-268.

Nam, H.; L. Goldstein, L.; Saltzmann, E. (2009). *Self-organization of syllable structure: A coupled oscillator model.* In Pellegrino, F.; Marisco,E.; Chitoran, I. (Ed.) *Approaches to Phonological Complexity*. Mouton de Gruyter.

Navarro Tomás, T. (1953). *Manual de pronunciación española.* Madrid: Publicidad de la RFE.

_____. (1991 [1918]). *Manual de pronunciación española* (25a ed.). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Ohman, S. (1966). "Coarticulation in VCV utterances: spectrographic measurements" Journal of the Acoustical Society of America (39) pp,151-168.

Olmsted. D. L. (1966). *A theory OS child's learning OT phonology*, In: Bar-Adon y Leopold (Eds.) 197 1, *Child lenguage: a hook ofreadings*, Prentice Hall, New Jersey.

Oliveira, L. P. (2009). Linguística de Corpus: teoria, interfaces e aplicações. In: *Matraga.* v. 16, n. 24, jan/ jun., p. 48-76.

_____. (2004). *Sobre a aquisição das fricativas*. In R. Lamprecht (Ed.), *Aquisição fonológica do português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia* (pp. 83-94). Porto Alegre: Artmed

_____. (2002). Aquisição das fricativas /f/, /v/ e /z/ do Português Brasileiro. *Dissertação (Mestrado em Linguística)*. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

_____. ; Yavas, M., Hernandorena, C. L. & Lamprecht, R. (2002). *Avaliação fonológica da criança*. Porto Alegre: Artmed editora.

Phillips, Betty S. (1984). Word frequency and the actuation of sound change. *Language* 60, 320- 342.

Piaget, L. E. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar.

Pierrehumbert, J. (2003). *Probabilistic phonology: discrimination and robustness*. In: Bod, R.; Hay, J.; Jannedy, S. (Ed.). *Probabilistic Linguistics*. MIT Press, p. 177-228.

_____. (2001). *Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast.* In: Bybee, J.; Hopper, P. (Ed.). *Frequency effects and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, p. 1-19.

Piñeros, C. E. (2000). *Word-blending as a case of non-concatenative morphology in spanish*. Rutgers: Rutgers University.

Pinheiro, W. (2012). Estudo comparativo do processo de aquisição dos fonemas vibrantes nas línguas portuguesa e espanhola. *Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)*. Santiago de Compostela, Galícia, Espanha: USC-Universidade de Santiago de Compostela.

Quilis, A. (1999). *Fonética acústica de la lengua española.* Madrid: Gredos.

_____. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas* (Vol. 74). Madrid: Gredos.

Rocha Lima, Carlos Henrique da. (2002). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, José Olympio Editora, 42ª ed., RJ, 2002, p. 335.

Santos, C. B. L. (1998). Algumas questões sobre a construção existencial e sua análise face a dados do português do Brasil. *Dissertação de Mestrado.* Brasília, DF, UnB.

Saussure, Ferdinand de. (1974). *Escritos de Lingüística Geral*. São Paulo, Cultrix.

Sávio, C. B. (2001). Aquisição das fricativas /s/ e /z/ do Português Brasileiro. *Dissertação (Mestrado em Linguística)*. Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Scarpa, E. M. (2001). Aquisição da linguagem. In: *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.* Musselin, F. Bentes, A.C. (org) 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 203- 232.

Scherre, Maria Marta Pereira; Macedo, Alzira V. Tavares. (1991). Variação e Mudança: O caso do S pós-vocálico. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. São Paulo, n. 11, p. 165-80.

Sherrard, Nicholas. (1997). 'Questions of Priorities: An Introductory Overview of Optimality Theory in Phonology'. In Iggy Roca (ed.)*Derivations and Constraints in Phonology*. New York: Oxford University Press, 43-89.

Silverman, K. E. A., M. Beckman, J. F. Pitrelli, M. Ostendorf, C. Wightman, P. Price, J. Pierrehumbert, and J. Hirschberg. (1992). TOBI: A standard for Labeling English Prosody. In *Proceedings of the 1992 International Conference on Spoken Language Processing*, Vol. 2, 867--870. Banff, Canada.

Sinclair, J. (2005). Corpus and text: basic principles. In: Wynne, M. (Ed.). *Developing linguistic corpora: a guide to good practice*. Oxford: Oxbow Books, p.1-16.

Stampe, D. (1979). *Prosodies as intersecting rhythmic and feature constraints on natural phonological processes*. University of London.

_____. (1973a). On chapter nine. In: Kenstowicz, M. and C. Kisseberth (eds.), *Issues in phonological theory: Proceedings of the Urbana Conference on Phonology*, April 23–24, 1971. The Hague: Mouton. 44–52.

_____. (1969). The acquisition of phonetic representation. In: Binnick, R. et al. (eds.), *Papers from the fifth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society. 443–454. Reprinted in Stampe 1979 (see Stampe 1973) vii–xxv, and in 2003 in Lust, B. and C. Foley (eds.), *First language acquisition: The essential readings*, Malden MA: Blackwell. 307–315.

Stevens, K. N.; Keyser, S. J. (1989). Primary Features and their Enhancement in Consonants. *Language*, v. 65, p. 81-106.

Tagnin, Stella. E. & Araújo Vale, Oto. (2008). *Avanços da Linguística de Corpus no Brasil*, Editora**:** Humanitas.

Trager, G.L. (1939). "The Days of the Week in the Language of Taos Pueblo, New Mexico", in *Language*, vol. 15, no. 1, pp. 51--55. Linguistic Society of America.

Teixeira, Elizabeth Reis. (2007). Processos de substituição, processos modificadores estruturais e processos sensíveis ao contexto no português.

_____. (1988). Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais em português. *Cadernos de estudos lingüísticos*, n. 14, p. 53-63.

Tomasello M. (2006). Why don't apes point?. In *Roots of human sociality.* Enfield, N; Levinson, S., pp. 506–524. Eds.New York, NY:Wenner-Grenn.

_____. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Cambridge, MA: Harvard University Press. Tomasello, M. (in press). Origins of Human Communication. MIT Press.

Velleman, Shelley. (1988). *The role of linguistic perception in later phonological development*. Applied Psycholinguistics 9, 221-236.

Vigário, Marina; Falé, Isabel. (1994). A Sílaba no Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica. *Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra, 1993).* Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística/Colibri: 465-478.

_____., Martins, F. & Frota, S. (2006b). A ferramenta FreP e a frequência de tipos silábicos e classes de segmentos no Português. *Actas do XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 675-687

Vihman, M. (2004). Review of input- based phonological acquisition. *First language*, 24, 3773-376.

_____. (1996). *Phonological Development: The Origins of Language in the Child Applied Language Studies.* Willey.

_____. (1992). *Consonant Harmony: its scope and function in child language*. In Greenberg, J.H. (ed) Universals of human language, Vol. 2: *Phonology*.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente.* Rio de Janeiro: Martins Fontes.

_____. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. et al. (1988). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp.

Wallon, H. (1994). *L'évolution psychologique de l' enfant*. Paris: Armand Collin.

Waterson, N. (1971). Child phonology: a prosodic view. *Journal of Linguistics*, pp. 179-211.

Wertzner, H.F. (2004). Fonologia: Desenvolvimento e Alterações. In: Ferreira, L.P, Befi-Lopes, D.M & Limongi, SCO. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, p. 772-786.

Wierzbicka, Anna. (1991). *Cross-cultural pragmatics - the semantics of human interaction.* Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

Winitz, H. (1969).*Articulatory acquisition and behavior*. Appleton Century CroRs, New York.

Zamora Vicente, Alonso. (1970). *Dialectología española*. Madrid: Gredos.

_____.(1967). *Dialectología española*. Segunda ed. muy aumentada. Madrid: Gredos.

Zimmer, M. C.; Bonilha, G. (2005). Não há gramática sem léxico: evidências da aquisição da fonologia. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 4., 2005, Brasília. Resumos… Brasília: UNB, p. 162-163.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 (Principais Teorias no estudo da aquisição da linguagem) 35
Tabela 2 (Tabela de representação das variáveis do trato vocal e articuladores envolvidos) 48
Tabela 3 (Principais corpora da língua inglesa existentes) 52
Tabela 4 (Tabela de semelhanças do fricativo /s/ na aquisição no Português e Espanhol) 69
Tabela 5(Tabela de semelhanças do fricativo /f/ na aquisição no Português e Espanhol) 75
Tabela 6 – Alófonos consonânticos do Espanhol 93
Tabela 7 (Omissões gerais dos fonemas fricativos em português) 111
Tabela 8 (Omissões gerais dos fonemas fricativos em espanhol) 117
Tabela 9 (Tonicidade geral da aquisição em português) 122
Tabela 10 (Tonicidade geral da aquisição em espanhol) 122
Tabela 11 (Número de sílabas na aquisição dos fricativos- Português) 125
Tabela 12 (Número de sílabas na aquisição dos fricativos - Espanhol) 125
Tabela 13 (Aquisição dos fonemas fricativos do português) 162
Tabela 14 (Aquisição dos fonemas fricativos do espanhol). 178
Tabela 15 (Quadro geral de aquisição das fricativas do português e espanhol) ... 207

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 (Processos gerais com crianças de 1 ano de idade - Português) 100
Gráfico 2 (Processos gerais com crianças de 1 ano de idade- Espanhol) 102
Gráfico 3 (Processos gerais com crianças de 2 anos de idade - Português 104
Gráfico 4 (Processos gerais com crianças de 2 anos de idade /Espanhol) 106
Gráfico 5 (Processos gerais- 5 anos de idade Português) 109
Gráfico 6 (Posição da sílaba geral no 1 ano de idade- Português) 126
Gráfico 7 (Posição da sílaba geral no 1 ano de idade- Espanhol) 126
Gráfico 8 (Posição da sílaba geral 2 anos de idade- Português) 128
Gráfico 9 (Posição da sílaba geral 2 anos de idade- Espanhol) 128
Gráfico 10 (Posição da sílaba geral 5 anos de idade- Português) 129
Gráfico 11 (Posição da sílaba geral 5 anos de idade- Espanhol) 129
Gráfico 12 (Contexto precedente geral na aquisição- Português) 131
Gráfico 13 (Contexto precedente geral na aquisição- Espanhol) 131
Gráfico 14 (Contexto seguinte geral aquisição- Português) 131
Gráfico 15 (Contexto seguinte geral aquisição Espanhol) 132
Gráfico 16 (tonicidade geral de /f/) 134
Gráfico 17 (Número de sílabas geral de /f/) 134

Gráfico 18 (Posição da sílaba com 1 ano de idade de /f/) 134
Gráfico 19 (Contexto precedente geral /f/) 139
Gráfico 20 (Contexto precedente geral aquisição /f/) 138
Gráfico 21 (Contexto seguinte geral /f) 139
Gráfico 22 (Contexto seguinte aquisição geral /f) 139
Gráfico 23 (Tonicidade geral de /v/) 140
Gráfico 24 (Número de sílabas geral de /v/) 140
Gráfico 25 (Posição da sílaba geral com 1 ano de idade /v/) 140
Gráfico 26 (Posição da sílaba geral- 2 anos de idade /v/) 141
Gráfico 27 (Posição da sílaba geral- 5 anos de idade /v/) 142
Gráfico 28 (Processos aquisitivos- 5 anos de idade /v/) 144
Gráfico 29 (Contexto precedente -aquisição /v/) 145
Gráfico 30 (Contexto precedente - processos aquisitivos /v/) 145
Gráfico 31 (Contexto seguinte- aquisição /v/) 145
Gráfico 32 (Contexto seguinte- processo aquisitivo /v/) 145
Gráfico 33 (Tonicidade geral de /s/) 147
Gráfico 34 (Número de sílabas geral de /s/) 147
Gráfico 35 (Posição da sílaba 1 ano de idade /s/) 147
Gráfico 36 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /s/) 150
Gráfico 37 (Posição da sílaba -5 anos de idade /s/) 151
Gráfico 38 (Processos aquisitivos- 5 anos de idade /s/) 152
Gráfico 39 (Contexto precedente – Processos aquistivos /s/) 154
Gráfico 40 (Contexto precedente - aquisição /s/) 154
Gráfico 41 (Contexto seguinte- processos aquisitivos /s/) 154
Gráfico 42 (Contexto seguinte- aquisição /s/) 154
Gráfico 43 (Tonicidade geral de /z/) 155
Gráfico 44 (Número de sílabas geral de /z/) 155
Gráfico 45 (Posição da sílaba 1 ano /z/) 156
Gráfico 46 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /z/) 157
Gráfico 47 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /z/) 158
Gráfico 48 (Posição da sílaba- 5 anos de idade /z/) 159
Gráfico 49 (Contexto precedente geral- processos /z/) 160
Gráfico 50 (Contexto precedente geral- aquisição /z/) 161
Gráfico 51 (Contexto seguinte geral- processos /z/) 161
Gráfico 52 (Contexto seguinte geral- aquisição /z/) 161
Gráfico 53 (Tonicidade geral de /ʃ/) 163
Gráfico 54 (Número de sílabas geral de /ʃ/) 163
Gráfico 55 (Posição da sílaba 1 ano /ʃ/) 163
Gráfico 56 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /ʃ/) 164
Gráfico 57 (Posição da sílaba -5 anos de idade /ʃ/) 168
Gráfico 58 (Contexto precedente geral- processos /ʃ/) 169
Gráfico 59 (Contexto precedente geral- aquisição /ʃ/) 169
Gráfico 60 (Contexto seguinte geral - processos /ʃ/) 170
Gráfico 61 (Contexto seguinte geral- aquisição /ʃ/) 170

Gráfico 62 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /ʒ/) 172
Gráfico 63 (Tonicidade geral de /ʒ/)..... 173
Gráfico 64 (Número de sílabas geral de /ʒ/) 173
Gráfico 65 (Posição da sílaba geral- 5 anos de idade /ʒ/) 173
Gráfico 66 (Processos aquisitivos- 5 anos de idade /ʒ/) 174
Gráfico 67 (Tonicidade geral de /β/) 178
Gráfico 68 (Número de sílabas geral de /β/)..... 178
Gráfico 69 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /β/) 179
Gráfico 70 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /β/)..... 181
Gráfico 71 (Posição da sílaba 5 anos de idade- aquisição /β/) 183
Gráfico 72 (Contexto precedente- processo /β/)..... 184
Gráfico 73(Contexto precedente- aquisição /β/)..... 184
Gráfico 74(Contexto seguinte- processo /β/)..... 184
Gráfico 75 (Contexto seguinte- aquisição /β/) 184
Gráfico 76 (Tonicidade geral de /ɵ/) 185
Gráfico 77 (Número de sílabas geral de /ɵ/)..... 185
Gráfico 78 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /ɵ/)..... 186
Gráfico 79 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /ɵ/)..... 189
Gráfico 80 (Tonicidade geral de /s/)..... 194
Gráfico 81 (Número de sílabas geral de /s/) 194
Gráfico 82 (Posição da sílaba 1 ano /s/) 194
Gráfico 83 (Processos aquisitivos- 1 ano de idade /s/)..... 195
Gráfico 84 (Posição da sílaba - 2 anos de idade /s/)..... 196
Gráfico 85 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /s/)..... 197
Gráfico 86 (Posição da sílaba- 5 anos de idade /s/)..... 199
Gráfico 87 (Contexto precedente- processo /s/) 201
Gráfico 88 (Contexto precedente- aquisição /s/)..... 201
Gráfico 89 (Contexto seguinte- processo /s/)..... 202
Gráfico 90(Contexto seguinte- aquisição /s/)..... 202
Gráfico 91 (Tonicidade geral de /f/)..... 203
Gráfico 92 (Número de sílabas geral de /f/)..... 203
Gráfico 93 (Processos aquisitivos- 2 anos de idade /f/)..... 204

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 (Diagrama arbóreo da sílaba)..... 38
Figura 2 (Esquema arbóreo com exemplificação)..... 38
Figura 3- Vogais do Português..... 81
Figura 4- Sistema vocálico do Português..... 82
Figura 5- Vogais nasais do Português..... 83
Figura 6- Sistema fonológico do português..... 84
Figura 7 – Vogais do espanhol..... 90
Figura 8 – Sistema consonántico do espanhol..... 90

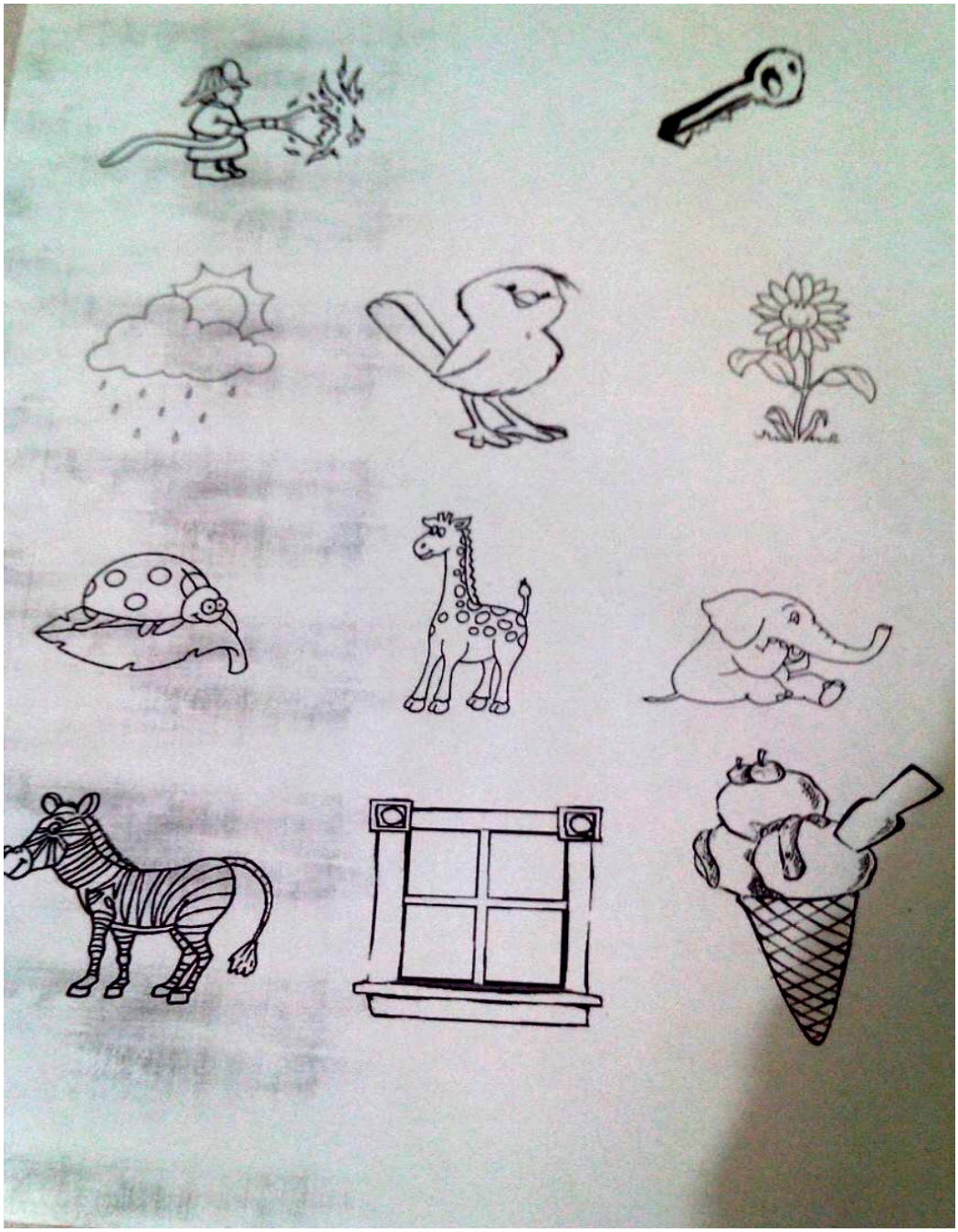
ANEXOS

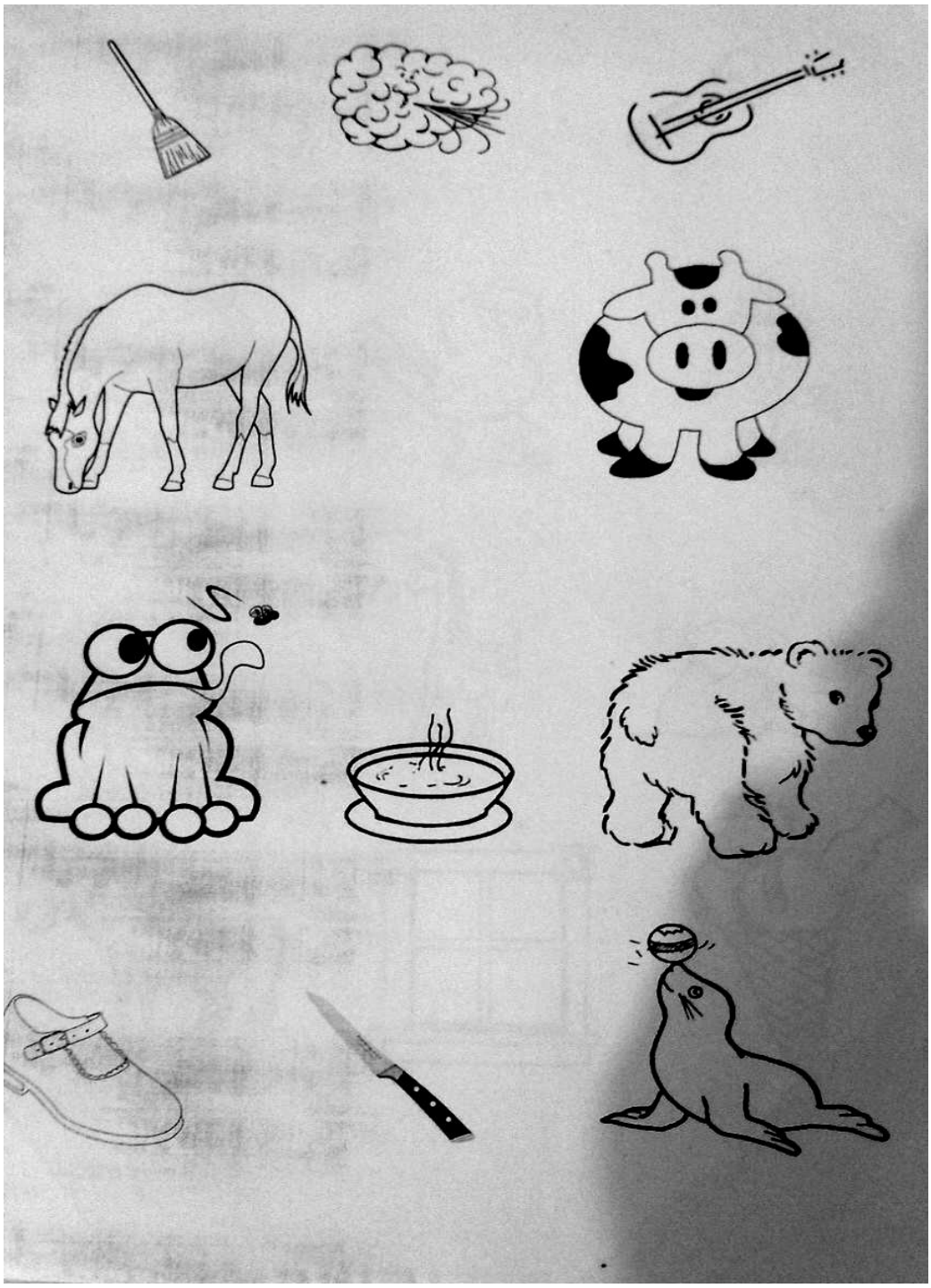
Anexo I. Jogos utilizados durante as entrevistas com as crianças na faixa dos dois a cinco anos.

Jogo de desenhos e rimas, que foi utilizado nas entrevistas com as crianças na faixa de dois anos e cinco anos de idade, sempre tentando estimular a pronuncia dos fricativos em português.

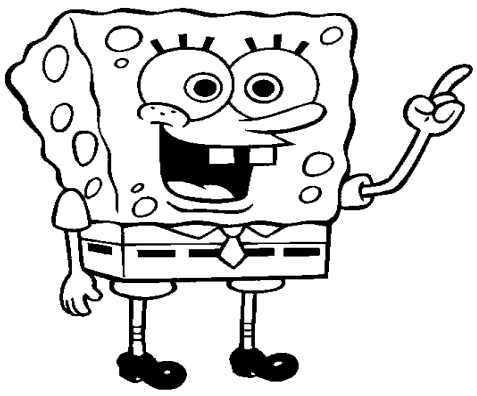
Jogo de encaixe de formas geométricas. Utilizado nas entrevistas das crianças de dois anos de idade, visando o estímulo das cores, formas e outras palavras simples para captar o som dos fricativos.

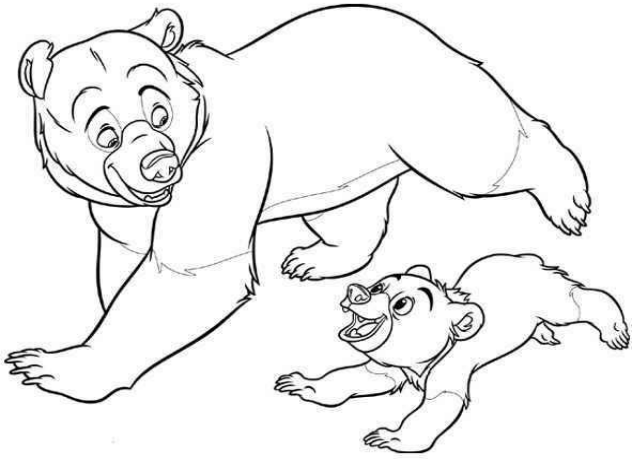
Anexo II. Figuras utilizadas com as crianças nas faixa etária de dois e cinco anos.

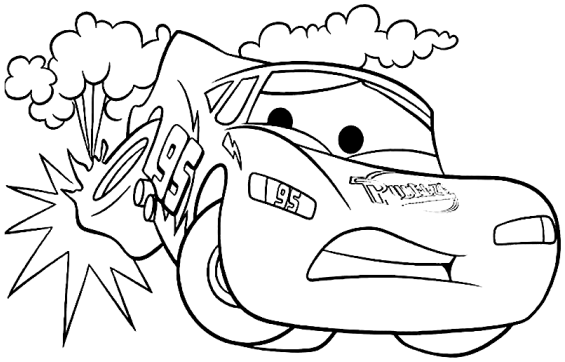


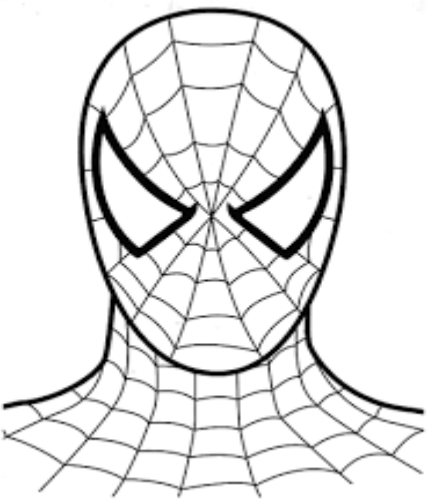


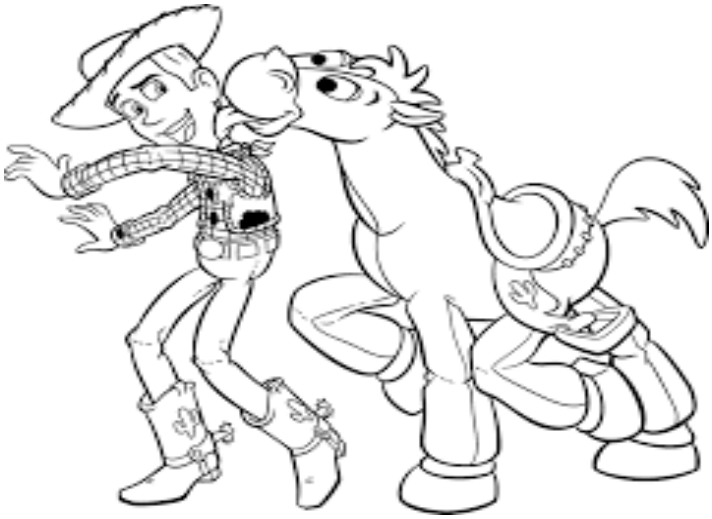
Anexo III. Desenhos usados para colorir direcionado às crianças na faixa etária dos cinco anos durante as conversações.

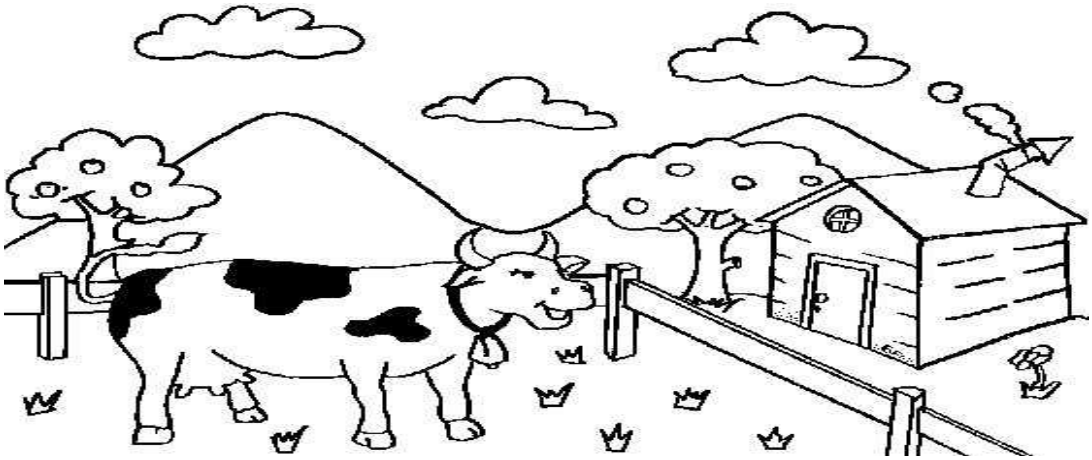












Para acessar aos anexos IV e seguintes, sugerimos que acesse o endereço: https://drive.google.com/open?id=0B73g0W45EoelTS1yQWEyX1RJbjQ ou o CD anexado ao final do trabalho, para a visualização completa das entrevistas realizadas com crianças das línguas portuguesa e espanhola nas faixas de um ano, dois anos e cinco anos de idade.