

VOL VI

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2022

VOL VI

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2022



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Mauriceia Silva de Paula Vieira Prof. ^a Dr. ^a Patricia Vasconcelos Almeida
Imagem da Capa	Watercolour/shutterstock
Bibliotecária	Janaina Ramos – CRB-8/9166

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima, Brasil*



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. José Cortez Godínez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P832 Por palavras e gestos: a arte da linguagem VI /
Organizadoras Mauriceia Silva de Paula Vieira,
Patrícia Vasconcelos Almeida. – Curitiba-PR:
Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-61-3

DOI 10.37572/EdArt_250822613

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva
de Paula (Organizadora). II. Almeida, Patricia
Vasconcelos (Organizadora). III. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



APRESENTAÇÃO

O volume VI do livro *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* está organizado em torno de três eixos relevantes para os estudiosos e pesquisadores que desenvolvem trabalhos na área da língua/linguagem e suas interfaces. Na sociedade, a presença de variadas tecnologias contribui para que os textos que circulam em diferentes mídias (impressa, eletrônica e digital) se constituam por intermédio da articulação entre linguagens. Cada vez mais, os textos – orais ou escritos, impressos ou digitais, - são multimodais e multissemióticos, isto é, orquestram em sua constituição sons, vídeos, imagens, escrita, cores etc. Essas mudanças contemporâneas nos textos ampliam e modificam as práticas de leitura e escrita, o que exige não só novas práticas de letramentos para que os sujeitos tenham pleno acesso às informações que circulam e as analisem de forma crítico-reflexiva, mas também, novos olhares para o ensino e para as práticas pedagógicas de formação de leitores no espaço escolar. Para além das tecnologias, mídias, leitura e escrita, a sociedade contemporânea presencia a valorização da diversidade cultural, o embate de vozes e o reconhecimento da diferença e da diversidade. Todas essas questões estão permeadas pela língua/linguagem e refletem uma dinâmica sociocultural. *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* reúne uma coletânea de artigos cujas temáticas abordadas fornecem ao leitor um campo vasto e profícuo para o diálogo, além de se constituírem como uma leitura instigante que possibilita a construção de conhecimentos.

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

A LINGUAGEM E SUAS CONEXÕES COM AS TECNOLOGIAS E AS COM MÍDIAS

CAPÍTULO 1..... 1

JORNAL POPULAR ACERTA INTERATIVIDADE COM LEITORES PELO WHATSAPP

Beatriz Corrêa Pires Dornelles

Patrícia Pivoto Specht

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226131

CAPÍTULO 2..... 12

IMAGEM EM MOVIMENTO NOS PRIMÓDIOS DA TELEVISÃO PORTUGUESA ENQUANTO NARRATIVA MUSICAL

João Ricardo Pinto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226132

CAPÍTULO 3..... 22

ESCRITA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O FENÔMENO DA TRANSTEXTUALIDADE NO CIBERESPAÇO

Márcia de Souza Luz-Freitas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226133

CAPÍTULO 4..... 35

UNA LECTURA SEMIÓTICA DE LA REVISTA ARGENTINA *TÍA VICENTA*

María Lourdes Gasillón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226134

CAPÍTULO 5..... 49

THE EMBODIED VOICE: AN HOLISTIC PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE SINGING STUDIO

Philip Salmon

Susana Caligaris

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226135

CAPÍTULO 6..... 61

DIFERENÇAS COMUNICATIVAS ENTRE HOMENS E MULHERES – REFLEXOS DE GÊNERO NA IMPRENSA PORTUGUESA

Marlene Loureiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226136

A LEITURA EM SUAS DIVERSAS NUANCES

CAPÍTULO 7 84

O CONTO NUMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CRÍTICA PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antônio Carlos Soares Martins

Cleunice da Silva Lemos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226137

CAPÍTULO 8.....97

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226138

CAPÍTULO 9.....107

ENCOBRIMENTOS E (DES)ROSTIFICAÇÕES NOS AUTORRETRATOS DE NINO CAIS

Karine Perez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2508226139

CAPÍTULO 10..... 115

ESPAÇOS DO EXÍLIO EM *A COSTA DOS MURMÚRIOS* E *A ÁRVORE DAS PALAVRAS*

Joseane Mendes Ferreira

Cristianne Silva Araújo

Joelma de Araújo Silva Resende

Raimunda Maria dos Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261310

A CONSTITUIÇÃO DA LINGUAGEM EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

CAPÍTULO 11.....126

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO DE TOMADA DE POSSE DE JAIR BOLSONARO (2019): AS MARCAS DO CONSERVADORISMO, DO POPULISMO E DO AUTORITARISMO TRADUZIDAS PELA LINGUAGEM

Dayse Alfaia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261311

CAPÍTULO 12 148

EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE AMAZÔNICA: NARRATIVAS POSSÍVEIS

Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261312

CAPÍTULO 13..... 161

ESTUDIO PRAGMALINGÜÍSTICO SOBRE LA CORTESÍA EN EL HABLA DE LA REGIÓN DEL EJE CAFETERO EN COLOMBIA

Mireya Cisneros Estupiñán

Gladys Yolanda Pasuy Guerrero

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261313

CAPÍTULO 14..... 174

(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Márcia Ferreira

Rosa Maria Lima

 https://doi.org/10.37572/EdArt_25082261314

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....185

ÍNDICE REMISSIVO 186

CAPÍTULO 14

(IN) COMPETÊNCIAS DE LINGUAGEM ORAL E PERCEÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM ATRASO DE LINGUAGEM

Data de submissão: 03/06/2022

Data de aceite: 28/06/2022

Márcia Ferreira

Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti
Porto, Portugal

Rosa Maria Lima

Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti
Porto, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-0570-0423>

RESUMO: As crianças com atraso de linguagem oral revelam menor desempenho em habilidades de percepção auditiva de sons verbais e não-verbais do que as crianças sem atraso de linguagem. O recurso elevado a processos de substituição dos sons da fala levado a cabo por crianças com atraso de linguagem oral está correlacionado com o insucesso em tarefas de discriminação e análise auditiva. Estas foram as conclusões da dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti em setembro de 2013. Participaram neste estudo 16 crianças, 8 das quais com atraso de linguagem e 8 sem atraso de linguagem. Os resultados obtidos pelos grupos com e sem atraso de linguagem, permitem afirmar

a existência de relações entre determinadas incompetências de linguagem oral e fraco desempenho em habilidades específicas de percepção auditiva. Desta forma, apoiamos uma intervenção que investe na avaliação e treino seletivo de competências de percepção auditiva em crianças com atraso de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Competências Linguísticas. Linguagem Oral. Percepção Auditiva. Atraso.

1 INTRODUÇÃO

Entre as competências humanas, a linguagem oral é aquela que mais determina e prediz o desempenho académico do sujeito e conseqüentemente a sua realização pessoal, profissional e social (Capellini et al., 2008; Lima, 2000; Lirola, 2010; Nunes et al., 2011). Crianças com dificuldades ao nível da linguagem oral constituem potenciais candidatos a dificuldades e insucesso escolar (Puglisi et al., 2020; Urschitz et al., 2003). Este risco é particularmente acentuado no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, que representam as competências básicas para aceder às restantes áreas disciplinares (Matthew, 2008; Stanovich, 1986).

A atividade linguística oral implica três momentos fundamentais: receber, processar e

produzir (Amoli, 2020; Finotto et al., 2020). Tais momentos apelam ao funcionamento do sistema auditivo periférico e central e do sistema fonoarticulatório (Lazard et al., 2012; Lima, 2009; Monteiro & Santos, 1995; Syka, 2002).

A *percepção auditiva* corresponde ao tratamento dos sinais sonoros, e permite-nos a correta interpretação de toda a informação auditiva (Millman et al., 2017; Reale et al., 2007).

As habilidades de percepção auditiva traduzem-se nas seguintes competências: a *deteção*, que se traduz pela capacidade de identificar a presença de um som; a *atenção*, capacidade de selecionar e focar a sua atenção num determinado som; o *reconhecimento* e a *discriminação auditiva*, que consiste na capacidade de reconhecer e identificar determinado som e diferenciar os sons de acordo com as suas propriedades (como a intensidade, frequência, tempo e duração); a *figura fundo*, capacidade de identificar um determinado som que se encontra misturado com um ruído de fundo e ainda identificar dois sons apresentados em simultâneo; a *análise auditiva*, competência que permite identificar determinado som num contínuo de sons; a *associação auditiva*, reconhecimento de um determinado som e associação do mesmo à sua fonte sonora; a *síntese auditiva*, habilidade que permite identificar o som recebido de forma interrompida e sequencial; o *encerramento*, competência que permite completar um contínuo de sons incompleto; a *percepção de traços suprasegmentais*, habilidade de reconhecimento da informação que oferece os diferentes elementos prosódicos da fala; a *memória sequencial*, que permite ao sujeito identificar e emitir um padrão de sons escutados obedecendo à sequência com que foram apresentados, habilidade que confere a possibilidade de organizar os estímulos auditivos para planear a mensagem a emitir; a *localização da fonte sonora* que permite identificar o local e direção de onde provem o som (Ceballo et al., 2019; Nickisch et al., 2021; O’Sullivan, 2019; Pereira, 2004).

Qualquer alteração na receção, percepção ou produção pode comprometer a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral (Jones, 2012).

Se tudo correr bem, os primeiros 4/5 anos de vida são suficientes para dotar a criança de capacidade razoável de expressão oral (Larrea, 2004; Lima, 2000; Sim-Sim, 1998). Contudo, pode acontecer que o desenvolvimento desta seja afetado, provocando diversas problemáticas, entre elas, a do *atraso de linguagem* (Sunderajan & Kanhere, 2019). O atraso de linguagem, que constitui o grosso das alterações na praxis linguística (Vyshedskiy et al., 2018), traduz-se num desfasamento temporal no domínio linguístico face à norma etária estabelecida (Jones, 2012; Sunderajan & Kanhere, 2019). O desenvolvimento linguístico da criança pode ocorrer com base em diferentes ritmos de evolução, no entanto, dentro de tal variedade há limites que configuram uma “normalidade” (Lima, 2000). Num atraso de linguagem podem ser afetadas as várias

dimensões linguísticas (fonética, fonologia, morfossintaxe, semântica, pragmática) e em ambas as vertentes – compreensão e expressão (Larrea, 2004; Lima, 2009).

Num quadro de atraso, as dificuldades mais evidentes relacionam-se sobretudo com défices nas dimensões fonético-fonológica (Lima, 2000; Stanovich, 1986). Em consequência deste défice fonético-fonológico, a linguagem expressiva da criança com atraso de linguagem é pautada por múltiplos processos de simplificação de fala, quando ultrapassadas as faixas etárias que os admitem como “usuais” (Lima, 2000, 2009; Rigolet, 2006; Stanovich, 1986). Entende-se por défice fonético a difícil ou ausente possibilidade de articular os sons da fala, tanto na sua forma isolada (fones) como contextualizada (fonemas) (Larrea, 2004; Lima, 2000). A impossibilidade de articulação de qualquer um dos sons da fala de forma persistente, em todos os contextos silábicos, ultrapassando a faixa etária prevista (4 anos), revela um atraso fonético (Lima, 2009; Lurdes Moutinho, 2000; Zemlin, 2005). Entende-se por défice fonológico a dificuldade de organização/ produção de um som num contexto de fala devido, muito provavelmente, a incorretas representações fonémicas mentais, das quais, os fones são materialização física (Capellini et al., 2008; Stanovich, 1986). A produção continuada de modelos linguísticos incorretos constitui um reforço para a estabilização de padrões de movimentos incorretos, os quais, alimentam feedbacks produtivos/ auditivos incorretos foneticamente (Larrea, 2004; Lima, 2009). Quanto maior for o nível de estabilização dos referidos modelos linguísticos incorretos, maior será a dificuldade de superação e conseqüente persistência do erro (Lima, 2000; Peña-Casanova J., 2002).

O presente estudo aborda a hipótese de as incorretas representações mentais fonético-fonológicas que tornam a linguagem oral deficitária poderem ter a sua origem em dificuldades de perceção auditiva. É nosso objetivo compreender possíveis relações entre competências de linguagem oral e habilidades de perceção auditiva, em crianças com e sem atraso de linguagem.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

Participaram nesta investigação um total de 16 crianças de ambos de sexos, com idades compreendidas entre 4/5 anos de idade. Todas tinham o Português Europeu como Língua Materna, frequência em educação pré-escolar, ausência de défice cognitivo e motor, perda auditiva ou anormalidades no sistema fonoarticulatório. Das 16 crianças, 8 estavam sinalizadas como portadoras de atraso de linguagem, constituindo o grupo experimental; as restantes 8 constituíram grupo de controlo.

2.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Foram usados os seguintes instrumentos de avaliação: (1) *Ficha de Identificação e Avaliação Diagnóstica*, elaborada pelas autoras deste estudo para recolha de dados clínicos e desenvolvimentais; (2) *Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos* de Lima (2009), para avaliação da vertente expressiva da linguagem oral. A referida prova permitiu-nos confirmar o atraso de linguagem, servindo para efetuar a divisão dos grupos participantes no estudo; (3) *Teste de Vocabulário por Imagens Peabody* (1986) (Capovilla & Prudêncio, 2006) e (4) *Escala de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell* (1987), para a avaliação da vertente compreensiva da linguagem oral; e (5) *Prueba de Valoración de la Percepción Auditiva*, de Busquets & Cosialls (1999), que permitiu a avaliação das habilidades de perceção auditiva para sons verbais e sons não-verbais.

2.3 ANÁLISE

Para a Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos, definiu-se o tipo e a incidência de processos de simplificação usados por cada participante. Os resultados da prova de perceção auditiva foram analisados em termos de percentagem de erro por prova/competência investigada. Quanto às duas provas de linguagem standardizadas (Reynell e Peabody), foram calculadas as idades linguísticas.

A comparação das médias dos dois grupos (com e sem atraso) nas diversas medidas foi feita através da análise de variância e do teste t de student (nível crítico de $p < 0.05$). Para estudar o grau de relacionamento entre as variáveis – percentagem de processos de simplificação utilizados e percentagem de erro em cada uma das sub-provas de perceção auditiva, recorreremos às técnicas de Correlação Bivariada.

3 RESULTADOS

3.1 PROVAS DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E VALIDAÇÃO DA AMOSTRA

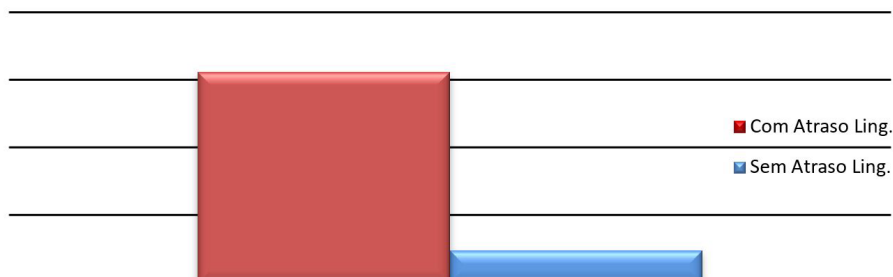
Observaram-se diferenças significativas entre os grupos em relação aos níveis de compreensão linguística em ambas as provas – Reynell ($t(15) = -6.85$, $p = 0.000$; $t(15) = -4.49$, $p = 0.001$) e Peabody. As crianças sem atraso de linguagem obtiveram melhores resultados em tarefas que fazem apelo à compreensão linguística. Os resultados corroboram a sinalização das crianças com atraso de linguagem.

3.2 NÍVEIS DE ERRO FONÉTICO-FONOLÓGICO POR GRUPO

Observaram-se diferenças significativas entre o número de erros obtidos pelo grupo de crianças com atraso de linguagem e o número de erros obtidos pelo grupo de

crianças sem atraso de linguagem ($F(1,14) = 10.571, p = 0.006$, figura 1). O número de erros obtidos na prova PAFFS pelo grupo de crianças com atraso de linguagem foi superior ao número de erros do grupo sem atraso de linguagem.

Figura 1. Número total de erros de cada um dos grupos (com e sem atraso de linguagem) na PAFFS.



Existiram diferenças significativas na percentagem de erros por fonema obtida em cada um dos grupos (com e sem atraso de linguagem, quadro 1). Observou-se também que ambos os grupos (com e sem atraso de linguagem) dão mais erros em relação às consoantes líquidas /l/ e /r/.

Quadro 1: resultados das ANOVAS para comparação da percentagem de erro entre os dois grupos (com e sem atraso de linguagem).

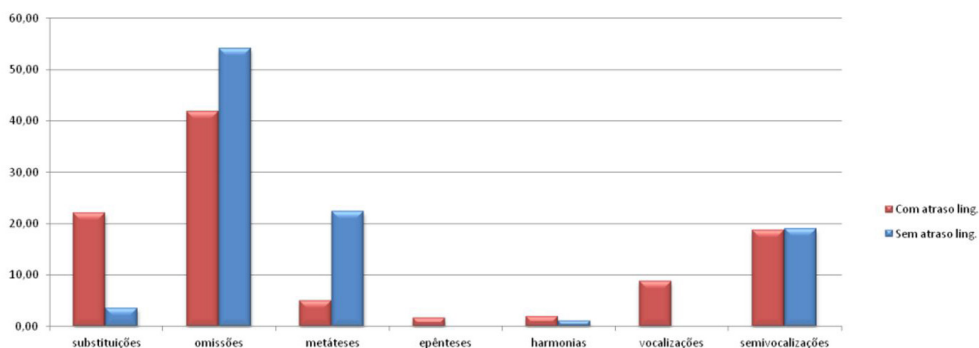
Erros PAFFS	ANOVA
/t/	$F(1,14) = 4,520, p = 0.052^*$
/g/	$F(1,14) = 7,266, p = 0.018^*$
/nh/	$F(1,14) = 9,000, p = 0.010^*$
/r/	$F(1,14) = 5,870, p = 0.030^*$
/l/	$F(1,14) = 14,977, p = 0.002^*$
/lh/	$F(1,14) = 21,000, p = 0.000^*$

3.3 TIPOS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS POR GRUPO

Evidenciam-se diferenças significativas entre os grupos quanto ao tipo de processos de simplificação utilizados (Figura 2). As diferenças no recurso aos processos de simplificação específicos fizeram-se sentir ao nível das substituições, epênteses e metáteses (quadro 2). As substituições são de superior utilização por parte das crianças com atraso de linguagem. Note-se que as substituições, assim como as omissões,

processos de simplificação mais utilizados pelo grupo de crianças com atraso de linguagem, tratam-se das estratégias de simplificação de fala mais elementares e primitivos. As epênteses, mesmo não sendo muito frequentes, são utilizadas apenas pelo grupo de crianças com atraso de linguagem. Já as metáteses correspondem ao processo de substituição mais frequentemente utilizado pelo grupo sem atraso de linguagem. Este é um processo que se torna mais particularmente evidente na curva terminal do desenvolvimento fonológico (Lima, 2009).

Figura 2: Percentagens de processos de simplificação da fala dos dois grupos - com (esquerda) e sem (direita) atraso de linguagem.



Quadro 2: resultados das ANOVAS para comparação da percentagem de processos de simplificação utilizados entre os dois grupos.

Processos de Simplificação	ANOVA
Substituições	$F(1,14) = 5,422, p = 0.035^*$
Metáteses	$F(1,14) = 6,957, p = 0.019^*$
Epênteses	$F(1,14) = 6,262, p = 0.025^*$

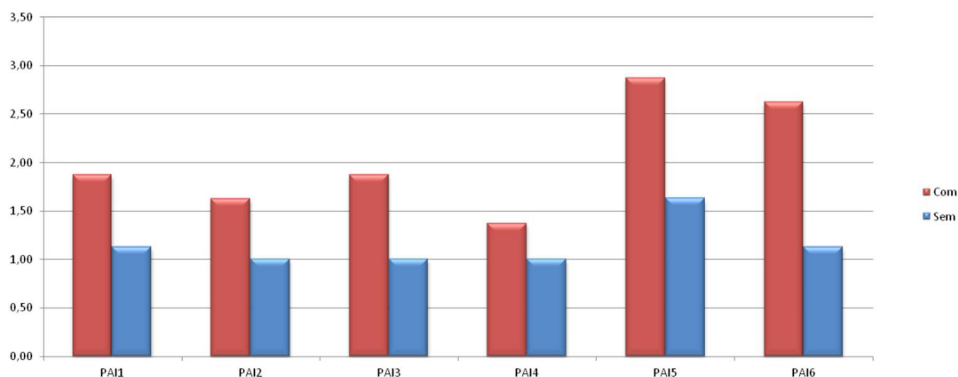
3.4 PROVAS DE PERCEÇÃO AUDITIVA POR GRUPO

O grupo de crianças com atraso de linguagem obteve mais erros na prova de percepção auditiva do que o grupo de crianças sem atraso de linguagem. As crianças com atraso de linguagem apresentaram maior percentagem de erro em todas as habilidades de percepção auditiva para sons verbais (Figura 3, quadro 3) e sons não-verbais (Figura 4, quadro 4). Foi exceção a habilidade associação auditiva, em que a percentagem de erro foi similar entre os dois grupos.

3.5 CORRELAÇÃO ENTRE FONOLOGIA E PERCEÇÃO

Observou-se uma correlação positiva entre a percentagem de utilização do processo de simplificação substituição e dificuldades (discriminação e análise auditiva para sons verbais) nas provas de percepção auditiva. O recurso à epêntese esteve correlacionado com dificuldades na análise auditiva, síntese auditiva, e memória sequencial. O uso de vocalizações esteve correlacionado com dificuldades de discriminação, figura-fundo, análise auditiva, síntese auditiva, e encerramento fonológico (quadro 5).

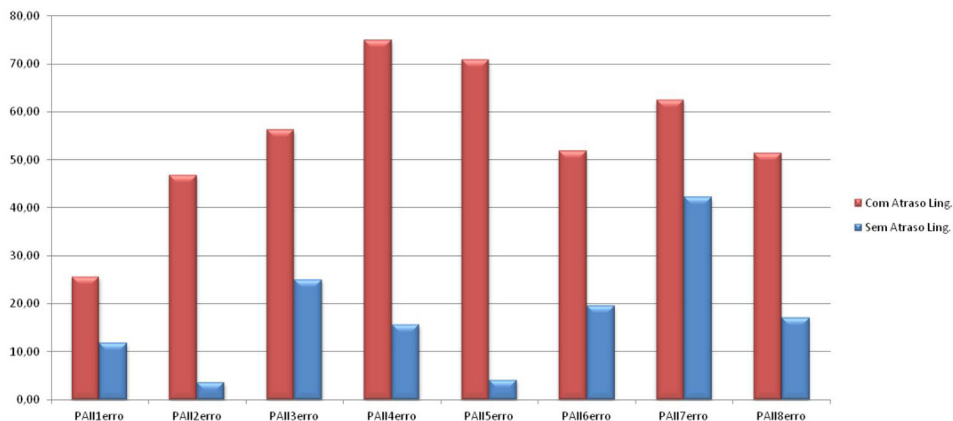
Figura 3: Erros nas provas de percepção de sons verbais para os dois grupos - com (esquerda) e sem (direita) atraso de linguagem.



Quadro 3: resultados das ANOVAS para comparação dos erros de percepção de sons verbais nos dois grupos.

Provas de Percepção Auditiva para Sons Verbais	ANOVA
PAI1 – Sons verbais – Reconhecimento Auditivo	$F(1,14) = 8,925, p = 0.010^*$
PAI2 – Sons Verbais – Discriminação Auditiva	$F(1,14) = 61,287, p = 0.000^*$
PAI3 – Sons Verbais – Figura-Fundo Auditivo	$F(1,14) = 18,305, p = 0.001^*$
PAI4 - Sons Verbais – Análise Auditiva	$F(1,14) = 64,795, p = 0.000^*$
PAI5 - Sons Verbais - Síntese Auditiva	$F(1,14) = 127,977, p = 0.000^*$
PAI6 - Sons Verbais – Encerramento Fonológico	$F(1,14) = 15,972, p = 0.001^*$
PAI7 – Sons Verbais – Traços Suprasegmentais	$F(1,14) = 14,975, p = 0.002^*$
PAI8 – Sons Verbais – Memória Sequencial Auditiva	$F(1,14) = 18,931, p = 0.001^*$

Figura 4: Erros nas provas de percepção de sons não verbais para os dois grupos - com (esquerda) e sem (direita) atraso de linguagem.



Quadro 4: resultados das ANOVAS para comparação dos erros de percepção de sons não verbais nos dois grupos.

Prova de Percepção Auditiva para Sons Não Verbais	ANOVA
PAI1 Sons Não Verbais - discriminação e Reconhecimento	$F(1,14) = 10,310, p = 0.006^*$
PAI2 Sons Não Verbais –Figura Fundo Auditivo	$F(1,14) = 8,224, p = 0.012^*$
PAI3 Sons Não Verbais – Análise Auditiva	$F(1,14) = 6,517, p = 0.023^*$
PAI4 Sons Não Verbais – Associação Auditiva	$F(1,14) = 4,200, p = 0.060$
PAI5 Sons Não Verbais – Síntese Auditiva	$F(1,14) = 26,525, p = 0.000^*$
PAI6 - Sons Não Verbais – Memória Sequencial Auditiva	$F(1,14) = 45,818, p = 0.000^*$

Quadro 5: correlações significativas entre dificuldades perceptivas e processos de simplificação.

PA	Substituições	Epênteses	Vocalizações
PAI1 - Discriminação e reconhecimento			$r = 0,646^*$ $p = 0,007$
PAI2 - Figura fundo			$r = 0,728^*$ $p = 0,001$
PAI3 - Análise auditiva		$r = 0,521^*$ $p = 0,039$	$r = 0,631^*$ $p = 0,009$
PAI4 - Associação auditiva			$r = 0,537^*$ $p = 0,032$
PAI5- Síntese auditiva		$r = 0,587^*$ $p = 0,017$	
PAI6 - Memória sequencial		$r = 0,615^*$ $p = 0,011$	
PAII2 - discriminação	$r = 0,608^*$ $p = 0,013$		
PAII4 - Análise auditiva	$r = 0,502^*$ $p = 0,048$	$r = 0,576^*$ $p = 0,020$	
PAII6 - Encerramento fonológico			$r = 0,754^*$ $p = 0,001$

4 DISCUSSÃO

O estudo revelou diferenças significativas entre crianças com e sem atraso de linguagem ao nível do desempenho linguístico e perceptivo, e evidenciou correlações específicas e localizadas entre produção fonológica e competência perceptiva ao nível da totalidade da amostra. Salientamos aqui a correlação entre recurso a substituições e as competências de análise e discriminação. A habilidade de análise auditiva refere-se à capacidade de reconhecer e identificar determinado som num contexto de sons, sendo para isso, necessário recorrer à habilidade de discriminação que permite ao sujeito diferenciar os sons. Podemos levantar a possibilidade de que as dificuldades nas habilidades de discriminação e análise auditiva conduzem a criança à utilização do processo de simplificação substituição. No seu conjunto, as duas linhas de resultados (diferenças entre grupos e correlações a nível global) sugerem uma associação forte entre produção fonológica e competência perceptiva conforme nos mostra Lima (2009).

Neste contexto, o exame das competências perceptivas da criança torna-se um passo crítico. Um problema perceptivo pode estar subjacente a um problema produtivo. Por outro lado, a ideia de que uma produção deficitária alimenta uma percepção deficitária também deve ser considerada. Dificuldades Fonético- Fonológicas manifestas na Linguagem Oral de crianças em idade Pré-Escolar carecem de uma intervenção especializada para superação das mesmas, sob pena de poderem vir a estabilizar-se padrões perceptivos e articulatórios incorretos, os quais ao permanecerem no tempo condicionam a comunicação em geral e a aprendizagem escolar em particular.

REFERÊNCIAS

- Amoli, F. A. (2020). The effect of oral metalinguistic corrective feedback on learners' knowledge of pronoun among iranian efl learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(6), 672–677. <https://doi.org/10.17507/tpls.1006.07>
- Busquets, A. M. G., & Cosials, S. M. (1999). *Prueba de valoración de la percepción auditiva*. Elsevier España.
- Capellini, S. A., Germano, G. D., & Cardoso, A. C. V. (2008). Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 235–251. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572008000100016>
- Capovilla, F., & Prudêncio, É. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Teste de Vocabulário Auditivo Por Figuras: Normatização e Validação Preliminares*, 5(2), 189–203.
- Ceballo, S., Piwkowska, Z., Bourg, J., Daret, A., & Bathellier, B. (2019). Targeted Cortical Manipulation of Auditory Perception. *Neuron*, 104(6), 1168–1179.e5. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2019.09.043>

Finotto, S., Bertolini, G., Camellini, R., Fantelli, R., Formisano, D., MacChioni, M. G., & Mecugni, D. (2020). Linguistic-cultural validation of the oral health assessment tool (OHAT) for the Italian context. *BMC Nursing*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/S12912-020-0399-Y>

Jones, N. (2012). *Preschool Educators' Perceptions of Practice in Facilitating/modeling Oral Language Acquisition and Development*.

Larrea, V. R. de. (2004). *Transtornos del Lenguaje Oral*. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial=Euskal Herriko Unibertsitatea.

Lazard, D. S., Collette, J. L., & Perrot, X. (2012). Speech processing: From peripheral to hemispheric asymmetry of the auditory system. *Laryngoscope*, 122(1), 167–173. <https://doi.org/10.1002/lary.22370>

Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil: da normalidade à patologia*. Braga: APPACDM.

Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: Aquisição, Avaliação, Intervenção*. Coimbra: Almedina.

Lirola, F. V. (2010). *Materiales de Logopedia: Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Lurdes Moutinho. (2000). *Uma Introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Plátano Edições.

Matthew. (2008). *effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*.

Millman, R. E., Stone, M. A., & Tan, C.-T. (2017). Objective neurophysiological assessment for sound quality perception by hearing-impaired listeners. *2017 Asia-Pacific Signal and Information Processing Association Annual Summit and Conference (APSIPA ASC)*, 803–807. <https://doi.org/10.1109/APSIPA.2017.8282143>

Monteiro, M., & Santos, M. (1995). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.

Nickisch, A., Nickisch, L., & Kiese-Himmel, C. (2021). Development of Auditory Processing and Perception Skills with and without APD in Primary School Age. *Laryngo- Rhino- Otologie*, 100(8), 627–633. <https://doi.org/10.1055/a-1241-4599>

Nunes, C. L., Pereira, L. D., & Carvalho, G. S. (2011). *Contribuição da Avaliação do Processamento Auditivo no estudo do Desempenho Académico*. Estudo de Investigação Científica, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

O'Sullivan, C. (2019). *THE ROLE OF AUDITORY CORTEX IN SOUND DISCRIMINATION AND PERCEPTION: INSIGHTS FROM OPTOGENETICS*.

Peña-Casanova J. (2002). *Manual de Fonoaudiologia (2ª edição)*. São Paulo: Artmed editora.

Pereira, L. (2004). Sistema auditivo e desenvolvimento das habilidades auditivas. *Tratado de Fonoaudiologia*, 547–552.

Puglisi, M. L., Blasi, H. F., & Snowling, M. J. (2020). Screening for the Identification of Oral Language Difficulties in Brazilian Preschoolers: A Validation Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 852–865. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00083

Reale, R. A., Calvert, G. A., Thesen, T., Jenison, R. L., Kawasaki, H., Oya, H., Howard, M. A., & Brugge, J. F. (2007). Auditory-visual processing represented in the human superior temporal gyrus. *Neuroscience*, 145(1), 162–184. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2006.11.036>

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1>

Sunderajan, T., & Kanhere, S. (2019). Speech and language delay in children: Prevalence and risk factors. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8, 1642–1646.

Syka, J. (2002). Plastic changes in the central auditory system after hearing loss, restoration of function, and during learning. *Physiological Reviews*, 82(3), 601–636. <https://doi.org/10.1152/physrev.00002.2002>

Urschitz, M. S., Guenther, A., Eggebrecht, E., Wolff, J., Urschitz-Duprat, P. M., Schlaud, M., & Poets, C. F. (2003). Snoring, intermittent hypoxia and academic performance in primary school children. In *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine* (Vol. 168, Issue 4, pp. 464–468). <https://doi.org/10.1164/rccm.200212-1397OC>

Vyshedskiy, A., DuBois, M., Mugford, E., & Piryatinsky, I. (2018). Development of the Linguistic Evaluation of Prefrontal Synthesis (LEPS) test for children with language delay. *BioRxiv*, 467183.

Zemlin, W. R. (2005). *Princípios de anatomia e fisiologia em fonoaudiologia* (4ª edição). São Paulo: Artmed editora.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Arte 13, 24, 39, 43, 48, 90, 131, 145, 148, 149, 150, 154, 158, 159

Autoritarismo 42, 126, 128, 129, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147

C

Ciberespaço 22, 23, 24, 25, 27, 32, 33

Cognition 49

Competências linguísticas 174

Comunicação social 1, 62

Conto 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96

Cortesía verbal 161, 162, 168, 173

Cultura indígena 148, 149, 150, 156, 157, 159

D

Diário Gaúcho 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11

(Des)rostificações 107, 110

E

Educação 23, 62, 84, 85, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 106, 148, 149, 150, 151, 154, 157, 159, 160, 174, 176, 183

Embodiment 49

Encobrimentos 107, 110

Ensino 23, 84, 85, 87, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 125, 149, 154, 159

Ensino Fundamental 84, 87, 89, 91, 95, 99, 101, 148, 151, 153, 154, 159

Escrita 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 87, 88, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 127, 128, 131, 132, 162, 174

Escrita digital 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32

Español 161, 162, 163, 165, 173

Ethos 126, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 140, 142, 143, 145

Exílio 115, 117, 124, 125

F

Formação crítica 84, 85, 86, 91

G

Género 27, 35, 37, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 92, 96, 99, 101, 130, 135, 137, 138, 140, 151, 163, 166

I

Imagem televisiva 12

Imagem-texto 35, 38, 40

Imprensa 3, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 25, 26, 61, 76, 82, 134, 145, 160

L

Landrú 35, 36, 37, 40, 43, 45, 48

Leitura 12, 23, 31, 32, 33, 34, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 113, 125, 174

Lídia Jorge 115, 116, 117, 123, 124

Linguagem 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 66, 67, 71, 74, 78, 79, 86, 90, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 110, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 139, 140, 143, 144, 150, 155, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Linguagem oral 174, 175, 176, 177, 182

M

Media 1, 2, 9, 12, 13, 21, 38, 45, 48, 61, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 126, 147

N

Narrativa musical 12

Nino Cais 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114

P

Perceção auditiva 174, 175, 176, 177, 179, 180

Pragmalingüística 161, 172

R

Radiotelevisão Portuguesa 12, 14, 15

T

Teolinda Gersão 115, 116, 117, 122, 124

Tía Vicenta 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48

Transtextualidade 22, 23, 24, 27, 30, 32

V

Voice 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60

W

WhatsApp 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 134