

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

GLAUBIA RIBEIRO MOREIRA

A LEITURA PELO OLHAR DO LEITOR COM A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO
21: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSAMENTO DE LEITURA

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2024

GLAUBIA RIBEIRO MOREIRA

**A LEITURA PELO OLHAR DO LEITOR COM A TRISSOMIA DO
CROMOSSOMO 21: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSAMENTO DE LEITURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e desenvolvimento da Língua(gem) Típica e Atípica

Orientador (a): Dra. Marian Oliveira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

M8351	Moreira, Glaubia Ribeiro. A leitura pelo olhar do leitor com a Trissomia do cromossomo 21: um estudo sobre o processamento de leitura. /Glaubia Ribeiro Moreira; orientadora: Marian dos Santos Oliveira. – Vitória da Conquista, 2024. 378f. Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024. Inclui referência F. 250 – 256. 1. Trissomia do cromossomo 21. 2. Compreensão leitora. 3. Fluência leitora. I. Oliveira, Marian dos Santos (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III CDD: 410 616.858
-------	--

Catálogo na fonte: *Chrystina Nery - CRB 5/810*
UESB – *Campus* Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Reading through the reader's eyes with Chromosome 21 Trisomy: a study on reading processing

Palavras-chave em inglês: Trisomy of Chromosome 21. Reading comprehension. Reading fluency.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Doutor em Linguística

Banca examinadora: Dra. Vera Pacheco; Dr. Ronei Guaresi; Dra. Dircel Aparecida Kailler e Dra. Camila Tavares Leite

Data da defesa: 03/04/2024

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0323-2205>

Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/7490193554303135>

GLAUBIA RIBEIRO MOREIRA

**PROCESSAMENTO DE LEITURA DE PESSOAS COM A TRISSOMIA DO
CROMOSSOMO 21**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data da aprovação: 03 de abril de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 **MARIAN DOS SANTOS OLIVEIRA**
Data: 15/04/2024 13:32:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vera Pacheco
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 **VERA PACHECO**
Data: 21/04/2024 09:19:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ronei Guaresi
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 **DIRCEL APARECIDA KAILER**
Data: 16/04/2024 09:45:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
Instituição: UEL – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
 **CAMILA TAVARES LEITE**
Data: 15/04/2024 13:05:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Camila Tavares Leite
Instituição: UFU – Membro Titular

Ass.: _____

Aos participantes desta pesquisa e aos demais alunos do Núcleo Saber Down, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ser meu abrigo e sustento diário.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e à CAPES, pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Dra. Marian Oliveira, pela confiabilidade com que me permitiu realizar esta pesquisa, orientação e incentivo para além da vida acadêmica.

Aos membros da banca de qualificação, Dra. Luciana Mendonça, Dra. Vera Pacheco e Dr. Ronei Guaresi, por aceitarem avaliar o trabalho e pelas mais que valiosas contribuições.

Aos membros da Banca de Defesa, Dra. Vera Pacheco, Dr. Ronei Guaresi, Dra. Dircel Aparecida Kailler e Dra. Camila Tavares Leite, por aceitarem participar da banca e por toda a avaliação e contribuição ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por contribuírem significativamente para a minha formação acadêmica. Em especial, à profa. Vera Pacheco, pela ajuda no desenvolvimento desta pesquisa e pelas excelentes aulas ministradas.

Aos funcionários do PPGLin, pela presteza e dedicação nas diversas demandas que lhes são impostas diariamente.

À minha mãe, Matilde, pelo empenho em me permitir dedicar aos estudos, desde os meus primeiros anos escolares.

Aos demais familiares, pai, irmãs, tias e avó, por se preocuparam comigo e torceram pelo meu sucesso.

Aos participantes desta pesquisa e aos demais alunos do Núcleo Saber Down, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

Ao Núcleo Saber Down, pelos anos de aprendizado, acolhida e por possibilitar a realização desta pesquisa.

¹ Conforme Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018, “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Aos colegas do Núcleo Saber Down, pelas partilhas, incentivo e companhia ao longo dos anos de doutorado. Em especial, a Lucas Alencar, pelo qual tenho muita admiração pelo empenho dedicado ao Núcleo e à pesquisa que realiza.

A Hergom Leite, pelo apoio, incentivo e materiais disponibilizados, desde o início desta pesquisa.

À querida professora Ângela Gusmão pelos livros doados de sua biblioteca pessoal para embasamento teórico desta pesquisa.

RESUMO

A leitura constitui-se objeto importante para autonomia e atuação do sujeito na sociedade. Enquanto criação humana, precisa ser aprendida, sendo a escola sua principal instituição promotora. Para que o aprendizado de leitura ocorra, condições adequadas precisam ser ofertadas, considerando sua natureza enquanto objeto complexo e cognitivo e as condições iniciais do aprendiz. Todavia, mesmo em condições adequadas, alguns aprendizes podem, ainda, enfrentar dificuldades no processo de aprendizagem, em razão de atrasos e comprometimentos nas habilidades e competências necessárias à leitura. O grupo analisado nesta pesquisa, pessoas com a Trissomia do Cromossomo (T21), apresenta atraso cognitivo e de linguagem em todos os níveis e comprometimento de memória, fatores estes essenciais para o processamento de leitura. Diante disso, objetivamos investigar, descrever e analisar o processamento de leitura de pessoas com a T21, em dois tempos: antes (TEMPO 1) e após intervenção (TEMPO 2); além de investigar se a intervenção contribui para o desenvolvimento e avanço de leitura. Nossa hipótese é a de que os atrasos e comprometimentos citados influem negativamente nos aspectos de leitura, dificultando o processamento, mas não o impedindo, uma vez que pode haver melhora com a intervenção adequada. Três pessoas com a trissomia do cromossomo 21 participaram deste estudo, todas alfabetizadas ou em processo final de alfabetização, entre 15 e 20 anos de idade, residentes no Sudoeste da Bahia. Os dados foram coletados remotamente, em razão da pandemia do coronavírus, com o uso de diversas técnicas, tais como: leitura oral, teste cloze e introspecção. Nossos resultados mostraram que os leitores pesquisados apresentaram percurso de leitura semelhante ao de aprendizes típicos, porém, apenas no período ainda inicial de aprendizagem de leitura, já que apresentam desvios orais comuns a esse período, uso demasiado do processamento ascendente, baixa fluência de leitura, além do baixo desempenho em compreensão, mesmo em nível escolar e idade mais avançados. No entanto, no tempo 2, isto é, após intervenção, observamos melhora em todos os aspectos de leitura. Assim sendo, diante dos nossos resultados, não podemos negar que as pessoas com T21 podem aprender ler, desmistificando o que, por muito tempo, foi imposto como verdade: pessoas com T21 não leem. No entanto, eles demorarão mais para aprender e desenvolver a leitura e precisarão de intervenção com um ensino de leitura que considere suas condições iniciais de aprendizado e que proporcione o aprendizado e desenvolvimento da leitura, enquanto atividade social. Conclui-se que as especificidades da pessoa com a trissomia do cromossomo 21 influem negativamente no processamento de leitura, dificultando o desenvolvimento de habilidades requeridas. No entanto, uma intervenção que considera essas especificidades e o

caráter complexo e cognitivo da leitura contribui para o aprimoramento desta habilidade. Apesar de trazermos resultados pioneiros sobre o processamento de leitura de pessoas com T21, o que ainda não havia sido feito por nenhum estudo, faz-se necessário que outros estudos sejam realizados, uma vez que nosso número de participantes é pequeno e ainda há poucos estudos que focam a leitura de textos e não de palavras isoladas.

PALAVRAS-CHAVE

Processamento de leitura; Trissomia do Cromossomo 21; Compreensão leitora; Fluência leitora.

ABSTRACT

Reading is an important object for the subject's autonomy and performance in society. As a human creation, it needs to be learned, with the school being its main promoting institution. For learning to read to occur, adequate conditions need to be offered, considering its nature as a complex and cognitive object and the learner's initial conditions. However, even under adequate conditions, some learners may still face difficulties in the learning process, due to delays and impairments in the skills and competencies necessary for reading. The group analyzed in this research, people with Chromosome Trisomy (T21), presents cognitive and language delays at all levels and memory impairment, factors that are essential for reading processing. Given this, we aimed to investigate, describe and analyze the reading processing of people with T21, at two times: before (TIME 1) and after intervention (TIME 2); in addition to investigating whether the intervention contributes to the development and advancement of reading. Our hypothesis is that the aforementioned delays and impairments have a negative influence on reading aspects, making processing difficult, but not preventing it, since there can be improvement with appropriate intervention. Three people with trisomy 21 participated in this study, all literate or in the final process of becoming literate, between 15 and 20 years of age, living in the Southwest of Bahia. The data was collected remotely, due to the coronavirus pandemic, using various techniques, such as: oral reading, cloze test and introspection. Our results showed that the readers studied presented a reading path similar to that of typical learners, however, only in the initial period of learning to read, as they present oral deviations common to this period, excessive use of bottom-up processing, low reading fluency, in addition to low performance in comprehension, even at a more advanced school level and age. However, at time 2, that is, after intervention, we observed improvement in all aspects of reading. Therefore, given our results, we cannot deny that people with T21 can learn to read, demystifying what, for a long time, was imposed as true: people with T21 do not read. However, it will take them longer to learn and develop reading and will need intervention with reading instruction that considers their initial learning conditions and that provides the learning and development of reading as a social activity. It is concluded that the specificities of the person with trisomy 21 have a negative influence on reading processing, making it difficult to develop the required skills. However, an intervention that considers these specificities and the complex and cognitive nature of reading contributes to improving this skill. Although we bring pioneering results on the reading processing of people with T21, which has not yet been done by any study, it is necessary for

other studies to be carried out, since our number of participants is small and there are still few studies which focus on reading texts and not isolated words.

KEYWORDS

Read processing; Trisomy of Chromosome 21; Reading comprehension; Reading fluency.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Cariótipo montado a partir de fotografia de uma célula com 47 cromossomos, sendo três de número 21 (trissomia 21) 52
- Figura 2** – Exemplo de projeção de texto para leitura oral, na plataforma google meet 89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da quantidade e porcentagem de acertos e erros nos testes cloze..	155
Gráfico 2 – Média de acerto e erro no teste cloze	158
Gráfico 3 – Quantidade de correspondência gramatical das unidades cloze e palavras escolhidas nos três testes cloze.....	164
Gráfico 4 – Correspondência entre função sintática das unidades cloze e das palavras escolhidas por SK nos três testes cloze	166
Gráfico 5 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste rígido de SK, no T1 e T2	169
Gráfico 6 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SK, no T1 e T2	171
Gráfico 7 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SK, no T1 e T2	173
Gráfico 8 – Quantidade de palavras seguindo a pontuação na escala de aceitabilidade sintática, somando todos os testes de SK.....	174
Gráfico 9 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste lexicais maiores de SK, no T1 e T2	175
Gráfico 10 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste lexicais maiores de SK, no T1 e T2	177
Gráfico 11 – Palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SK, no T1 e T2	179
Gráfico 12 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze rígido de SK, no T1	180
Gráfico 13 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SK, no T2.....	181
Gráfico 14 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SK, no T1.....	182
Gráfico 15 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SK, no T2.....	183
Gráfico 16 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SK, no T1	185
Gráfico 17 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SK, no T2	186

Gráfico 18 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste rígido de SE, no tempo 1.....	187
Gráfico 19 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SE, tempo 2	189
Gráfico 20 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SE, tempo 2	191
Gráfico 21 – Quantidade de palavras seguindo a pontuação na escala de aceitabilidade sintática, somando todos os testes de SE, no tempo 1 e 2	193
Gráfico 22 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste rígido de SE, no tempo 1 e 2	194
Gráfico 23 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SE, no tempo 1 e 2	195
Gráfico 24 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SE, no tempo 1 e 2.....	197
Gráfico 25 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática em todos os testes de SE, no tempo 1 e 2.....	198
Gráfico 26 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SE, no tempo 1	199
Gráfico 27 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SE, no tempo 2	200
Gráfico 28 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SE, no tempo 1	201
Gráfico 29 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SE, no tempo 2	202
Gráfico 30 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SE, tempo 1	203
Gráfico 31 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SE, tempo 2	204
Gráfico 32 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste rígido de SC, tempo 1 e 2.....	205
Gráfico 33 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SC, tempo 1 e 2	207
Gráfico 34 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SC, tempo 1 e 2	208

Gráfico 35 – Quantidade de palavras seguindo a pontuação na escala de aceitabilidade sintática, somando todos os testes de SC, tempo 1 e 2	209
Gráfico 36 - Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste rígido de SC, tempo 1 e 2	210
Gráfico 37 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SC., tempo 1 e 2	212
Gráfico 38 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SC, tempo 1 e 2	213
Gráfico 39 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SC, no tempo 1	214
Gráfico 40 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SC, tempo 2	215
Gráfico 41 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SC, tempo 1	216
Gráfico 42 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SC, tempo 2	217
Gráfico 43 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SC, tempo 1	218
Gráfico 44 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SC., tempo 2	219

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos e gêneros textuais dos textos para leitura oral.....	87
Quadro 2 – Características dos textos usados na leitura oral	88
Quadro 3 – Distribuição de atividades e habilidades trabalhadas na intervenção	100
Quadro 4 – Resumo das respostas sobre a variável leitor	104
Quadro 5 – Resumo das respostas da variável texto	108
Quadro 6 – Resumo das respostas na variável objetivo de leitura	114
Quadro 7 – Resumo das respostas na variável estratégias	115
Quadro 8 – Resumo das respostas da variável tarefa	119
Quadro 9 – Tipos de desvios nas leituras orais, no tempo 1	127
Quadro 10 – Exemplos de desvios orais no nível fonológico, tempo 1	130
Quadro 11 – Exemplos de desvios orais no nível sintático, no tempo 1.....	130
Quadro 12 – Exemplos de desvios orais no nível semântico	131
Quadro 13 - Exemplos de desvios orais no nível entoacionais e pausas.....	132
Quadro 14 – Tipos de desvios nas leituras orais, no tempo 2	134
Quadro 15 – Unidade cloze, palavras escolhidas por SK e classificação no cloze rígido	159
Quadro 16 – Unidades cloze e palavras escolhidas por SE para preencher as lacunas dos testes cloze.....	160
Quadro 17 – Unidades cloze e palavras escolhidas por SC para preencher as lacunas dos testes cloze.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de palavras, palavras corretas e palavras com desvios, no tempo 1.	122
Tabela 2 – Quantidade de palavras, palavras corretas e palavras com desvios, no tempo 2.	124
Tabela 3 – Quantidade de palavras e de desvios, com desvios prosódicos, repetições e inserções, no tempo 1	125
Tabela 4 – Quantidade de palavras e de desvios, com desvios entoacionais, pausas indevidas ou não realizadas, repetições e inserções, no tempo 2.....	126
Tabela 5 – Quantidade de cada desvios, considerando as leituras individuais, no tempo 1..	137
Tabela 6 – Quantidade de cada desvios, considerando as leituras individuais, no tempo 2..	139
Tabela 7 – Valores totais de cada desvios, no tempo 1.	141
Tabela 8 – Valores totais de cada desvios, no tempo 2	144
Tabela 9 – Distribuição da quantidade de desvios em cada classificação nas leituras de SK	145
Tabela 10 – Distribuição da quantidade de desvios em cada classificação nas leituras de SE	149
Tabela 11 – Distribuição da quantidade de desvios em cada classificação nas leituras de SC	152
Tabela 12 – Quantidade de palavras totais, inserções, repetições e desvios prosódicos- T1	220
Tabela 13 – Quantidade de palavras totais, inserções, repetições e desvios prosódicos- T2	221
Tabela 14 – Quantidade de palavras lidas corretamente e com desvio T1	222
Tabela 15 – Duração e velocidade das leituras T1	225
Tabela 16 – Duração e velocidade das leituras T2	226
Tabela 17 – Média, mínimo e máximo da velocidade leitora no T1 e T2.....	227
Tabela 18 – Valores de acurácia dos três participantes	227
Tabela 19 – Média, mínimo e máximo da acurácia.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoa Física de Nível Superior
DT	Desenvolvimento típico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do estado da Bahia
PPGLIN	Programa de Pós-graduação em Linguística
SD	síndrome de Down
T21	Trissomia do Cromossomo 21
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 LEITURA.....	24
2.1 Leitura como processo interativo.....	31
2.2 Leitor	37
3 O LEITOR COM A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21.....	50
3.1 Atraso cognitivo	54
3.2 Atraso de linguagem.....	58
3.3 Comprometimento de memória	65
3.4 Leitura	69
4 METODOLOGIA.....	77
4.1 Delineamento da pesquisa.....	77
4.2 Participantes	78
4.3 Espaço de realização da pesquisa: Núcleo Saber Down.....	83
4.4 O contexto da coleta de dados: pandemia do Coronavírus	84
4.5 Instrumentos, procedimentos e tratamento dos dados	86
4.5.1 Técnica de leitura oral.....	86
4.5.2 Teste Cloze	91
4.5.3 Verbalização simultânea, refletida e retrospectiva.....	96
4.5.4 Fluência de leitura: velocidade e a acurácia.....	98
4.5.5 Intervenção	99
5 ANÁLISE	103
5.1 O processo de leitura pelo olhar do leitor com T21.....	103
5.2 Desvios orais.....	122
5.3 Testes cloze	155
5.3.1 Análise rígida.....	155
5.3.2 Análise racional.....	169
5.4 Fluência de leitura: velocidade leitora, acurácia e prosódia	220
6 DISCUSSÃO	230
6.1 Processo de leitura a partir do olhar com leitor com T21	230
6.2 Desvios orais.....	234
6.3 Fluência leitora: velocidade, acurácia e prosódia.....	239
6.4 Compreensão leitora: testes cloze	242

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS	250
APÊNDICES	257
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	257
APÊNDICE B - PLANOS DE ATIVIDADES	262
APÊNDICE C - SLIDES DAS ATIVIDADES.....	287
ANEXOS	360
ANEXO A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - INTROSPECÇÃO REFLETIDA	360
ANEXO B - TEXTOS –LEITURA ORAL.....	362
ANEXO C - TEXTOS – TESTES CLOZE E INTROSPECÇÃO SIMULTÂNEA	372

1 INTRODUÇÃO

Os textos, sejam eles orais ou escritos, perpassam todas as esferas sociais, o que torna a leitura uma importante ferramenta de inserção e atuação do indivíduo em sociedade. Os objetivos de leitura são diversos e sua habilidade altamente complexa precisa ser ensinada. Conforme Pacheco (2017), a fala e a escrita são dois sistemas de comunicação que apresentam diferenças, pois enquanto a primeira é natural, inata e instintiva, a outra é uma invenção humana, um produto da cultura. Assim sendo, prossegue a autora, a fala não precisa ser ensinada, enquanto a escrita sim, na maioria das vezes.

Em um ato comunicativo, a leitura é o processo receptivo da escrita, isto é, sua parte produtiva (Goodman, 1973). Todavia, o ser humano não nasceu leitor. Na verdade, o seu cérebro foi reciclado para a leitura, ou seja, funções primárias do cérebro, como o reconhecimento de objetos e padrões, foram reutilizadas para o processamento de leitura (Dahaene, 2012). Assim sendo, o ser humano é capaz de aprender a ler, mas precisa ser instruído, ensinado, assim como a sua contraparte: a escrita.

Assumimos, neste estudo, a leitura do ponto de vista da psicolinguística. Nesse modelo, a leitura é entendida como um sistema complexo e uma atividade cognitiva (KLEIMAN, 2002; Solé, 1998; Leffa, 1996). Complexo porque diversos outros processos são acionados, tais como: cognição, memória e linguagem. Cognitiva porque ocorre na mente do leitor, de modo inconsciente, havendo interação entre linguagem e pensamento, na busca da compreensão do que se está lendo (Goodman, 1973). Assim sendo, um leitor proficiente é aquele que atribui significado ao texto, a partir das informações gráficas percebidas e processadas e do seu conhecimento de mundo adquirido ao longo de suas vivências e experiências (Kleiman, 1989, 2002; Leffa, 1996; Solé, 1998).

Com isso, o processamento de leitura fará o mesmo percurso em todos os leitores, conforme dados observados pela Neurociência (Dehaene, 2012). No entanto, o leitor que apresenta atrasos e comprometimentos dos processos envolvidos na leitura pode ser prejudicado na aquisição e desenvolvimento dessa habilidade, o que poderá acarretar outras consequências.

Considerando isso, esta tese começou a ser pensada em um contexto de ensino da leitura. Observamos que os adolescentes com a Trissomia do Cromossomo 21 (T21) que atendíamos no Núcleo Saber Down, projeto de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, apesar de decodificarem relativamente bem as palavras, frases e textos, apresentavam grandes dificuldades em compreender o que liam. No entanto, ler não é apenas decodificar, mas,

sobretudo, compreender. Em outras palavras, ler é “olhar para uma coisa e ver outra”, atribuindo-lhe um significado (Leffa, 1996).

Nossa inquietação maior era a de que, enquanto professora, sabíamos da importância que a leitura tem e o quanto ela modificada a vida do indivíduo, proporcionando-lhe uma maior participação nas diversas atividades sociais, nas quais é indispensável. Como dissemos, as pessoas com T21, grupo participante desta pesquisa, apresentam atraso cognitivo e de linguagem e comprometimento de memória, habilidades estas que são essenciais para o aprendizado da leitura. Em vista disso, questionamo-nos: i. o que o leitor com T21 entende por leitura? ii. A partir de um ensino que considera a leitura uma atividade cognitiva e complexa, o entendimento dos participantes sobre o que é a leitura tende a mudar? iii. em razão das especificidades da pessoa com T21, quais são os desvios encontrados na leitura dos nossos participantes? vi. os desvios tendem a ser superados e /ou alterados conforme o aumento da experiência leitora e com a intervenção adequada? v. as especificidades das pessoas com t21 influi negativamente na quantidade de palavras lidas por minuto e na quantidade de palavras lidas corretamente? vi. a velocidade leitora e a acurácia tendem a melhorar com a intervenção? vii. os leitores com T21 pesquisados compreendem o que leem? viii. após intervenção, os níveis de compreensão tendem a melhorar?

Considerando essas questões, nossas hipóteses são: i. os participantes terão uma visão mais simplista e tradicional da leitura por ser o que é trabalhado na escola, principal instituição promotora da leitura; ii. Após intervenção, os participantes terão uma visão de leitura mais próxima do ponto de vista da psicolinguística; iii. os desvios orais serão os mesmos encontrados em dados tipos relatados em estudos, porém tendem a persistir por mais tempo; iv. com a intervenção, os desvios serão superados, porém persistirão por mais tempo do que em seus pares típicos, relatados em estudos; v. As especificidades dos participantes farão com que os participantes tenham uma leitura mais vagarosa e com mais desvios por minuto; vi. A velocidade e a acurácia melhorarão com a intervenção; vii. Os participantes terão baixos níveis de compreensão leitora e viii. Os níveis de compreensão tendem a melhorar após intervenção.

Diante dos nossos questionamentos, decidimos investigar o processamento de leitura das pessoas com Down, a fim de possibilitar que alcancem certa autonomia por meio da leitura e oferecer subsídios científicos aos professores sobre como intervir adequadamente no ensino de leitura a essa população. Além disso, pretendemos contribuir com os estudos sobre o processamento de leitura de pessoas com T21, uma vez que boa parte dos estudos já realizados com esse grupo focam apenas na decodificação de palavras e frases soltas, o que não reflete a

leitura real. Nesta pesquisa, nosso foco são os textos, isto é, a leitura considerada em todos os seus aspectos, o que não foi feito por nenhum estudo ainda.

Assim sendo, nossos objetivos específicos são: i. descrever e analisar qualitativamente a reflexão dos participantes sobre o que entendem por leitura; ii. verificar se após intervenção, o entendimento sobre o que é leitura muda ou tende a permanecer a mesma; iii. quantificar os desvios orais observados nas leituras dos participantes; iv. verificar se os desvios orais observados nas leituras dos participantes são os mesmos reportados na literatura sobre leitores típicos; v. verificar se os desvios do TEMPO 1 serão superados e/ou modificados no TEMPO II, após intervenção; vi. investigar se as especificidades do leitor com T21 influenciam a velocidade leitora e a acurácia; vii. verificar se os valores de velocidade e acurácia tendem a melhorar após intervenção; viii. investigar se os participantes compreendem o que leem e ix. verificar se os níveis de compreensão tendem a melhorar após intervenção.

Três pessoas com a T21 participaram deste estudo, as quais são denominadas de SK, SE e SC, a fim de terem suas identidades preservadas. Todas são alfabetizadas ou em fase final de alfabetização, frequentam a rede regular de ensino e residem no Sudoeste da Bahia. Além de frequentarem a rede pública regular de ensino, os três participantes são atendidos pelo Núcleo Saber Down, projeto de extensão da UESB, que desde 2012 tem dedicado atenção e auxílio às pessoas com Down, no desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas as linguísticas, como a leitura.

Para coleta, tratamento e análise dos dados, dispomos de uma série de materiais e técnicas: introspecção, leitura oral e o teste cloze rígido e racional. No total, selecionamos dez textos de diferentes gêneros e tipos textuais para realização da leitura real: miniconto e memórias literárias, tipo narrativo; receita e manual de instruções, tipo injuntivo; notícia e biografia, tipo descritivo; entrevista e bula de remédio, tipo expositivo; artigo de opinião e resenha de filme, tipo dissertativo. Os textos foram selecionados considerando a idade, série escolar e perfis dos participantes. Além disso, realizamos uma entrevista e três testes cloze com cada participante, individualmente.

Todo o processo de coleta dos dados ocorreu de maneira remota. Com o advento da pandemia do Coronavírus, em 2020, as universidades e escolas precisaram ser fechadas e o ensino remoto emergencial passou a ser a modalidade de ensino. Diante desse contexto, adaptamos a nossa pesquisa para que ela pudesse ser realizada.

Esta tese está dividida em seis partes, além desta introdução. Na seção 2, apresentamos alguns modelos de leitura, entre eles, o adotado nesta pesquisa: modelo psicolinguístico; na seção 3, definimos e descrevemos características da pessoa com a trissomia do cromossomo 21,

além de apresentá-las como sujeitos leitores, com base em estudos já realizados; na próxima seção, 4, apresentamos a metodologia empregada na coleta, tratamento e análise dos dados, além de apresentarmos os perfis dos participantes, o espaço de realização da pesquisa e o contexto de realização; em sequência, na seção 5, analisamos os dados dos três participantes, e na última seção, discutimos os dados. Por fim, apresentamos as considerações finais e referências.

2 LEITURA

Ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra.

(Leffa)

A história da leitura, em boa parte das vezes, é descrita apenas tendo como base a literatura, mas segundo Zilberman (1999), essa história está para além disso, isto é, para além da ordem cronológica da publicação de textos escritos. Essa história, conforme a autora, considera pelo menos três critérios: uma instituição, uma técnica e uma tecnologia. A instituição é a escola, na qual há a atuação do professor, peça chave para a promoção da leitura. A técnica diz respeito ao código escrito reconhecido e aceito pela comunidade, sendo utilizado por ela para estabelecer e exercer relações familiares, sociais e econômicas. O terceiro e último critério, a tecnologia, refere-se à fixação da escrita em um meio físico permanente, o qual sofreu mudanças ao longo do tempo (Zilberman, 1999). Segundo Zilberman (1999), esse fato deve-se à busca pela facilitação e socialização da escrita. Até o século XV, o código escrito era fixado na argila, o que exigia o trabalho de um escriba, chegando até a produção em larga escala com a invenção de tipos móveis e da imprensa mecânica (Zilberman, 1999; El Far, 2006; Bomeny, 2009). Além disso, o meio de propagação também se modificou, perpassando pelo papel, CD e o disquete, com permanência atual do papel e do digital (Zilberman, 1999).

A história da leitura consiste na história das possibilidades de ler, ou seja, o acesso à escola e a própria propagação da escrita permitiram a formação de uma sociedade leitora (Zilberman, 1999; Al Far, 2006; Bomeny, 2009). Para isso, três fatores foram necessários: 1) uma escola atuante que valoriza a educação como meio de inserção do indivíduo na sociedade e como possibilidade de ascensão; 2) que a escrita seja considerada uma propriedade que atesta a existência de outras propriedades (escrituras, dinheiro etc.) e 3) que se julgue a impressão de textos escritos um negócio lucrativo (Zilberman, 1999). Segundo Zilberman (1999), a sociedade capitalista é que corresponde a essas condições. Sendo elas estabelecidas, a

leitura então consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo da sociedade, veio a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afetou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado na propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna (Zilberman, 1999, p. 41).

Além de ideia e ideal, a leitura também tem modos de representação característicos, tais como: gestos, como o de segurar o livro, sentar e escrever e “*a alusão a resultados práticos, mensuráveis em comportamentos progressistas*” (Zilberman, 1999, p. 43). Conforme Zilberman (1999), sendo ideia, ideal e representação, a leitura torna-se uma prática individual que resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem.

A leitura, portanto, é uma criação cultural do homem (Zilberman, 1999; Dehaene, 2012; Morais; Kolinsky, 2012). Assim sendo, a partir de uma visão biológica, como o homem, ser não leitor, tornou-se leitor? Houve mudanças biológicas para que ele fosse capaz de ler? Por que o ser humano é capaz de ler, mesmo a leitura não sendo algo natural? Dehaene (2012) afirma que em cada leitor existe uma mecânica neuronal admirável de precisão e eficácia. Com o surgimento da Ciência da Leitura, na década de 90, a organização dessa mecânica tem sido compreendida. A teoria da leitura, conforme o autor: a) descreve como funcionam os circuitos corticais herdados de nosso passado evolutivo e b) explica como as redes de neurônios aprendem a ler. Os avanços da neurociência e psicologia cognitiva permitiram a decodificação dos mecanismos neurais envolvidos na leitura através de ressonância magnética. Esse recurso permite que, em minutos, as regiões cerebrais ativadas no ato de ler sejam visualizadas, possibilitando, assim, a observação do percurso desde a decodificação das palavras até o acesso ao significado (Dehaene, 2012).

Morais e Kolinsky (2012) afirmam que a leitura é uma criação cultural recente e que seu aprendizado depende de um ensino institucionalizado, sistemático e muitos anos de treino e prática no dia a dia. Dehaene (2012) salienta que o cérebro humano não sofreu alterações para que os circuitos cerebrais envolvidos na leitura fossem desenvolvidos, pois o homem não teve tempo para isso. Conforme o autor, o cérebro que usamos para ler é o mesmo de dezenas de milhares de anos atrás, ou seja, o homem não teve tempo de se preparar para receber informações linguísticas através dos olhos. No entanto, os mecanismos envolvidos na leitura são visíveis na imagem cerebral em leitores adultos (Dehaene, 2012).

Dehaene (2012) chama a atenção para o fato de que um fosso parece fazer separação entre aquilo que é biológico, como a fala, daquilo que é uma invenção cultural, como a escrita. Segundo ele, esse pode ser o motivo pelo qual poucos pesquisadores da área de ciências sociais lançam mão de estudos biológicos e da teoria da evolução. Prossegue afirmando que boa parte desses pesquisadores considera um modelo implícito do cérebro, da plasticidade generalizada e do relativismo cultural. Esse modelo considera que o cérebro é tão flexível e maleável que ele

não impõe limites às atividades humanas, sendo considerado como uma ardósia virgem² na qual, ao ser inserido em uma dada cultura, através dos cinco sentidos, os dados do ambiente natural e cultural são impressos (Dehaene, 2012).

Contrariamente a essa visão, Dehaene (2012) sugere um outro modelo, o da “reciclagem neuronal”. Nesse modelo, diferentemente do anterior, o cérebro é entendido como limitado biologicamente, fator que restringe a aprendizagem. Segundo o autor, isso foi observado através de dados cerebrais que refutam as ideias anteriores da relação entre o cérebro e a cultura. O exame dos circuitos cerebrais da leitura mostra que tais pressupostos, ou seja, que o cérebro não tem limitações de aprendizagem, são falsos, já que o cérebro é limitado (Dehaene, 2012). Conforme Dehaene (2012, p. 20),

os mesmos neurônios que reconhecem a forma dos rostos ou das mãos podem igualmente desviar suas preferências a fim de responder a objetos artificiais, a formas fractais ou mesmo às letras. [...] nossos genes seguidamente não especificam senão um jogo de possibilidades, uma arquitetura de “pré-representações”, para retomar o termo de Jean-Pierre Changeux. Formulo, então, a hipótese de que as invenções culturais como a leitura se inserem nesta margem de plasticidade. Nosso cérebro não é uma *tabula rasa* onde se acumulam construções culturais: é um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho.

No Brasil, a formação de uma sociedade leitora demorou um longo período para acontecer, principalmente em razão de que apenas aqueles com maior poder aquisitivo era quem tinham acesso a livros e, conseqüentemente, à leitura. No Brasil colônia, o acesso a materiais de escrita estava restrito apenas aos colonizadores que produziam e recebiam documentos, relatos etc. enviados ou advindos da corte portuguesa. A reprodução de livros era proibida pela corte, em razão de terem medo de que ideias de políticas progressistas e revolucionárias fossem propagadas. Com isso, apenas bibliógrafos, religiosos e eruditos tinham acesso às obras porque enfrentavam a grande burocracia da época para a importação de livros para o Brasil (El Far, 2006).

Além disso, o acesso à educação era apenas para uma pequena parte das pessoas, quais sejam, portugueses vindos para o Brasil, senhores de engenho e seus filhos (Oliveira; Batista, 2018). Aos índios e negros escravizados restavam apenas a instrução para fins de catequese com a chegada dos jesuítas ao Brasil, o que os levavam à alienação cultural portuguesa,

² Rocha cinza ou azulada, separável em lâminas, usada como revestimento de pisos, paredes e coberturas de casas, ou de que se fazem quadros em que se escreve com giz (Dicionários Michaelis online). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ard%C3%B3sia/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

iniciando- se, assim, a educação brasileira (Oliveira; Batista, 2018)). Eles foram proibidos até mesmo de usarem suas próprias línguas, como medida de homogeneização da língua falada no Brasil, em busca de uma língua dita nacional, prevalecendo, claro, o português, já que essa era a língua do colonizador (Correia; Güths, 2015).

Segundo Oliveira e Borges (2018), no período colonial, não havia uma preocupação em relação à leitura e sua complexidade, além de haver um controle em relação às práticas de leitura coletiva, o que levava a um retardo no processo de alfabetização em nosso país. Ainda conforme os autores, a elite portuguesa via a leitura como algo perigoso, já que abria portas para o questionamento da realidade e desejo de mudança, fazendo com que medidas fossem tomadas para não permitir a prática de leitura em lugares públicos. Além disso, a imprensa dedicou-se aos livros didáticos, restringindo, assim, o acesso à literatura (Oliveira; Batista, 2018)

Importante salientar que havia uma restrição ainda maior para as mulheres, uma vez que elas deveriam se dedicar apenas a tarefas domésticas e criação dos filhos, o que corroborava o patriarcado que dava aos homens o privilégio de ter acesso a livros e à educação. A situação das mulheres religiosas que moravam em conventos ou casas de acolhimento era melhor do que a das demais, pois elas conseguiam ter acesso a disciplinas que possibilitavam o acesso aos livros e à leitura (El Far, 2006).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, alguns avanços puderam ser percebidos em relação à educação brasileira, ao processo de alfabetização e ao acesso a livros. No primeiro semestre daquele mesmo ano, no dia 13 de maio, D. João VI fundou a Imprensa Régia, o que, meses depois, possibilitou a impressão de textos literários e de conhecimentos gerais. Obviamente, considerando o contexto colonizador, os textos passavam por uma fiscalização e só eram publicados depois de autorizados (El Far, 2006). Segundo El Far (2006, p. 11),

Pouco a pouco, o texto impresso, em especial o livro, tornava-se não só um objeto conhecido no cotidiano da corte como também um item fundamental no processo de civilização do nosso país. Nesse novo cenário, tipografias eram abertas, livreiros estrangeiros estabeleciam seus negócios nas ruas centrais da cidade e a Real Biblioteca, esquecida nos portos de Lisboa durante a fuga em 1808, finalmente ancorava no Rio de Janeiro.

Mesmo após a volta de D. João VI para Portugal, a Biblioteca Real permaneceu aqui no Brasil. Com isso, livreiros estrangeiros foram atraídos com a valorização do impresso e, de maneira mais lenta, os brasileiros também contribuíram para o crescimento do mercado editorial. Com esse avanço, no fim do século XIX, as pessoas menos favorecidas passaram a

ter acessos a livros, tratado naquela ocasião também como meio de passatempo e diversão (El Far, 2006). Bomeny (2009) salienta que o crescimento do mercado editorial contribuiu significativamente para o crescimento do público leitor.

Todavia, na Era Vargas, mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a educação continuava elitista, uma vez que priorizava o ensino superior e secundário, em detrimento do ensino fundamental (Oliveira; Batista, 2018). Apenas em meados do século XX, a educação começou a expandir e seu crescimento, em termos de escola pública, ocorreu apenas no fim da década de 1970, o que não implica afirmar que já havia qualidade no ensino ofertado (Oliveira; Batista, 2018). Conforme Bomeny (2019), falar de educação até os anos 1980, era basicamente tratar do elitismo e da falta de oferta de educação para todos.

Apenas a partir de 1980 é que o incentivo à leitura começou a ser intensificado no Brasil, com políticas públicas voltadas para este fim, como as salas de leitura, o programa Fome de Livro, criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), intensificados a partir de 2000. Além disso, houve a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e o Todos pela Educação (TDE), em 2006 (Bomeny, 2009; Oliveira; Batista, 2018). Nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, políticas públicas e esforços foram feitos para a área da educação, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), fundado em 1995, e que desde então, mede o índice de aproveitamento da educação básica a cada dois anos (Bomeny, 2009).

Como vimos, a história da leitura mostra-nos que, durante muito tempo, o acesso à leitura era privilégio de poucos. Basicamente, aqueles com maior poder aquisitivo eram quem tinham acesso às obras literárias e, conseqüentemente, à leitura. Embora para alguns grupos de pessoas ainda exista dificuldade ou mesmo impossibilidade de acesso à leitura, o Estado “garante” que todos, sem exceção, têm direito à educação, o que possibilita também o acesso à leitura, já que a escola é a instituição promotora principal e, em muitos casos, exclusiva dela. Esse direito foi garantido inicialmente pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, no qual consta o seguinte: “A educação, **direito de todos**³ e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998).

³ Destaque nosso.

Posteriormente, com o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na década de 90, o direito de crianças e adolescentes à educação foi reafirmado no artigo 53 do capítulo IV, o qual prevê:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Em documentos especificamente educacionais, o direito à educação está previsto na Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB), promulgada em 1996, no inciso I do artigo 4º: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (Brasil, 1996). A lei também prevê o acesso à educação às pessoas com deficiência. No mesmo artigo citado, inciso III, lê-se: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 1996). Além disso, às pessoas que passaram da idade escolar, a educação deverá ser ofertada gratuitamente, o que consta no inciso VII: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades [...]” (Brasil, 1996).

Diante disso, portanto, o acesso a uma educação de qualidade que garanta o desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho é direito de todos. Esse “todos” inclui ou deveria incluir, de fato, a todos, independentemente de suas necessidades específicas. No entanto, mesmo garantido por lei, essa educação ideal ainda não alcança a todos, uma vez que as condições educacionais dos menos favorecidos e de pessoas com deficiência, por exemplo, em sua maioria, são precárias e não garantem a formação do aluno prevista em lei.

A nosso ver, isso se deve a diversos fatores, a saber: falta de formação continuada, condições de trabalho precárias, carga horária de trabalho extensa, falta de materiais didáticos e espaço físico adequados, necessidade de trabalho infantil para complementação da renda familiar, falta de acesso a espaços sociais que possibilitam o acesso a diversos tipos de textos etc. Esses problemas podem e deveriam ser sanados a fim de que todos tenham a mesma oportunidade de acesso à educação, uma vez que isso tem grandes implicações no

desenvolvimento da pessoa, inclusive, no desenvolvimento de habilidades importantes para sua atuação efetiva na sociedade, como a leitura, por exemplo.

Em relação à leitura, especificamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental), por exemplo, para a área de Língua Portuguesa, propõem que, ao organizar o ensino, a escola leve em consideração o desenvolvimento dos conhecimentos discursivos e linguísticos dos alunos, o que inclui, dentre outras coisas, ler e escrever adequadamente (Brasil, 1998). Interessante pontuar que os PCNs trazem uma definição de leitura que a considera como

processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (Brasil, 1998, p. 69-70).

Mais adiante, notaremos que esse conceito de leitura é aquele definido pela psicolinguística, o qual também adotamos nesta pesquisa por entender que é a abordagem que considera a leitura em todos os seus aspectos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, observamos que o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura é normatizado desde a educação infantil, prosseguindo para o ensino fundamental e se consolidando no ensino Médio. Isso possibilita ao aluno a formação para atuação em diferentes esferas sociais e amplia seu conhecimento sobre a linguagem e seu uso social (Brasil, 2017).

Apesar de os documentos oficiais preverem a garantia de educação de qualidade e os documentos educacionais, como os PCNs e a BNCC, normatizarem o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação leitora, o que notamos é que uma grande parte da população brasileira ainda não alcança nem os níveis intermediários de leitura, por fatores já mencionados aqui, o que influi diretamente na formação do educando.

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) mostraram em sua última avaliação, em 2018, que apenas 2% dos estudantes brasileiros alcançaram os níveis mais altos de proficiência, enquanto 43% dos estudantes obtiveram pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência. E mais: desde 2009, ano no qual ocorreu a primeira avaliação do PISA, não há mudança significativa do desempenho em leitura (PISA, 2018), o que é bastante

preocupante. O PISA também mostrou que condições socioeconômicas são um forte preditor, apesar de não ser definitivo, do desempenho de leitura, já que os estudantes em desvantagem socioeconômica foram superados em 97 pontos pelos estudantes em vantagem socioeconômica (PISA, 2018).

Resultados do Indicador de Alfabetização Funcional (INAF), realizado em 2021, também mostraram que desde 2001/2002, quando o primeiro INAF foi realizado, o percentual de brasileiros proficientes em leitura não ultrapassa os 12%. Além disso, ainda há 8% da população brasileira analfabeta, dentre os quais 3% alcançam o nível médio (INAF, 2021), o que nos faz indagar: como uma pessoa analfabeta consegue alcançar o ensino médio, nível no qual já deveria apresentar fluência leitora? A maior porcentagem de brasileiros, 34%, encontra-se no nível elementar. Dentre esses, 49% chegam ao ensino médio e 13% ao ensino superior.

Esses resultados revelam que, apesar de uma educação de qualidade ser prevista em lei, existem problemas na educação brasileira que precisam ser resolvidos urgentemente, uma vez que influi diretamente na formação do educando e, conseqüentemente, na sua formação leitora. Além de outros tantos já citados ao longo deste tópico, um desses problemas recai sobre a própria complexidade da leitura, já que para ensinar é preciso conhecer o objeto de ensino. Assim sendo, a perspectiva de leitura adotada tem impacto importante para a formação do leitor e, conseqüentemente, para sua atuação na sociedade. No próximo tópico, apresentamos a perspectiva de leitura adotada em nossa pesquisa.

2.1 Leitura como processo interativo

Existe diferentes abordagens de leitura, as quais têm diferentes implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Leffa (1999) e Solé (1998) apresentam três, a saber: 1) ascendentes: o texto é o foco e dele o leitor basicamente extrai o significado; 2) descendentes: focam no leitor cujo papel é o de atribuir significado ao texto e 3) abordagens conciliadoras: consideram tanto o leitor quanto o texto, ambos em constante processo de interação.

A primeira, ascendente, teve seu auge nas décadas de 50 e 60, nos Estados Unidos. O foco dessa perspectiva é o texto, já que se acreditava que o significado estava nele e precisava apenas ser extraído. Tendo isso em vista, buscava-se a inteligibilidade do texto, ou seja, a clareza e a transparência, o que possibilitaria ao leitor a extração total do conteúdo e, conseqüentemente, a “compreensão” (Leffa, 1999). Logo, a leitura tem um caráter ascendente (*bottom-up*), partindo do texto para o leitor. Conforme Leffa (1999), o processamento é ativado pelos dados gráficos do texto, os quais comandam a atividade do leitor que processa a

informação de modo linear e indutivo e constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes (Kato, 1999).

Leffa (1996; 1999) elenca uma série de críticas direcionadas à perspectiva do texto. Segundo Leffa (1999), elas estão baseadas em três fatores: 1) ênfase no processamento linear; 2) acesso ao significado por meio do sistema fonológico da língua e 3) valorização das habilidades de baixo nível para acesso ao significado, o que não reflete de fato o processo de leitura, já que ela depende também de outros aspectos.

Diferentemente dessa perspectiva, na do leitor, o texto não ocupa espaço privilegiado na atribuição do significado e, por isso, os aspectos linguísticos não são tão valorizados, pois dão lugar aos conhecimentos de mundo do leitor. Sendo assim, o sentido do texto não é mais construído de baixo para cima, mas de cima para baixo, isto é, de modo descendente (Leffa, 1996; Leffa, 1999; Kato, 1999). Essa é uma abordagem não linear, já que o leitor não lê o texto seguindo, necessariamente, a ordem na qual as informações gráficas aparecem no texto. Além disso, o leitor faz uso dedutivo de informações, fazendo previsões sobre o que possivelmente aparecerá ao longo do texto (Solé, 1998; Kato, 1999).

A perspectiva do leitor, assim como a anterior, sofreu diversas críticas, pois também não dá conta de todo o processo de leitura, senão apenas de uma parte importante dele: o leitor. Ao dar tanta importância ao que ocorre na mente do leitor ao atribuir significado ao texto, não se pode falar em significado certo ou errado, mas sim aquele que o leitor atribuiu ao texto. Assim sendo, sua compreensão, mesmo que fuja totalmente daquilo que é “permitido” pelo texto, não poderá ser de modo algum questionado, pois qualquer atribuição de significado é válida (Leffa, 1999).

Essas duas perspectivas de leitura já apresentadas, como vimos, não dão conta de explicar o fenômeno complexo que é o ato de ler, já que ambas consideram apenas um dos aspectos necessários à compreensão do texto: ora o texto, ora o leitor. No entanto, ler não se resume em decodificar, como no processo ascendente, e nem atribuir um significado ao texto apenas com os conhecimentos prévios do leitor, como no processo descendente, mas, sim, na mobilização dos dois tipos de processamento: ascendente e descendente (Kleiman, 2002; Leffa, 1996; Solé, 1998).

A terceira perspectiva é a da interação que considera tanto o texto quanto o leitor como aspectos essenciais para o processamento de leitura, em um processo de interação. Segundo Goodman (1973), a leitura precisa ser vista como ela é: um processo psicolinguístico. Olhar para a leitura a partir desse ponto de vista é vê-la como um processo de interação entre linguagem e pensamento, a partir do qual o leitor constrói o significado desde o momento em

que entra em contato com os dados do texto, com as informações gráficas, fonológicas, sintáticas e semânticas (Scliar-Cabral, 1986; Goodman, 1973).

Goodman (1973) afirma que a visão psicolinguística da leitura a coloca como um dos quatro processos de linguagem, sendo ela, a parte receptiva da escrita. Justamente por utilizar a linguagem escrita como meio de se chegar à compreensão é que a leitura é um processo psicolinguístico. Assim, o objetivo da leitura é a compreensão do significado através do texto e do conhecimento de mundo do leitor, ambos em interação (Goodman, 1973).

Na concepção interacional da língua, o texto é visto como o próprio lugar de interação, o que implica em dizer que o leitor exerce papel ativo na construção do sentido do texto, uma vez que não é definido a priori. Assim sendo, a leitura é uma atividade interacional, na qual a construção do sentido dá-se em uma interação tripla: autor-texto-leitor. Para tanto, o leitor, agora agindo ativamente, mobiliza uma série de conhecimentos armazenados na memória (Kato, 1999; Koch; Elias, 2008; Rojo, 2004; Kleiman, 2009).

Leffa (1996b) apresenta um conceito geral de leitura que envolve não apenas a leitura do texto escrito, mas de outros “objetos” do mundo. Segundo ele, ler é um processo de representação, no qual o leitor, ao olhar um objeto, isto é, fragmentos da realidade, consegue ver além do que está diante dele. Isso é possível porque ele tem um conhecimento prévio dessa realidade, pois se assim não fosse, a leitura não ocorreria (Leffa, 1996). Os fragmentos da realidade, conforme Leffa (1996), funcionam como um espelho e a interpretação depende de quem os observa, pois funcionam como intermediação para se chegar à realidade. Com isso, fecha-se a triangulação: quem vê, os fragmentos da realidade que servem de intermediação e a própria realidade.

Sendo assim, no sentido geral, o processo de ler não pode ser resumido a uma tarefa simples, na qual o leitor extrai significado do texto e não pode ser tratada apenas como uma atribuição de significado partindo somente do leitor, já que o “objeto”, neste caso, a palavra escrita, funciona como intermediação de acesso à realidade, isto é, à compreensão (Leffa, 1996). Portanto, a triangulação apresentada por Leffa (1996) engloba todos os aspectos necessários à leitura: leitor, com seu conhecimento de mundo; texto escrito, com seus fragmentos da realidade e a realidade, a qual depende da posição do leitor diante dos fragmentos. Essa realidade é o mundo, seus conceitos, valores, objetos etc., do qual cada leitor tem uma visão a partir de suas experiências (Leffa, 1996).

Esses conhecimentos são de caráter linguístico e cognitivo e estão armazenados na memória dos sujeitos leitores. São eles:

- a) Conhecimento linguístico: constitui-se no conhecimento dos sons da língua, relação entre fonema-grafema, conhecimento das regras fonotáticas/ortográficas da língua etc.
- b) Conhecimento enciclopédico (mundo): conhecimentos acumulados ao longo da vida de cada indivíduo, isto é, suas vivências e experiências situadas no tempo e no espaço;
- c) Conhecimento interacional: abrange os conhecimentos ilocucional e comunicacional (metacognitivo e conhecimentos sobre gêneros textuais). O conhecimento ilocucional permite ao sujeito identificar o objetivo do autor. O comunicacional, por sua vez, diz respeito à seleção adequada e suficiente de informações, escolha adequada da variante linguística, bem como do gênero textual coerente com a situação comunicativa (Koch; Elias, 2008).

Diante disso, pode-se afirmar que na leitura de um texto, entram em jogo as diversas outras leituras do leitor, seus valores, suas crenças e atitudes, os quais foram moldadas no meio social onde ele vive e atua (Kleiman, 2002). Sendo assim, a leitura, nesta perspectiva, é considerada como uma prática social (cf. Kleiman, 2002) e o leitor é ativo, pois leva em consideração tudo o que já aprendeu e acredita.

Na perspectiva da interação, o significado é construído pelo leitor, mas, além de seus conhecimentos prévios, as informações do texto também são consideradas, ambos em um processo de interação (Solé, 1998). É nesse processo que o leitor constrói o sentido do texto. Solé (1998) apresenta resultados de estudos que se contradizem em relação a definição de bom e mal leitor. Ela cita os estudos de Kolers (1975) que mostram que um mau leitor é aquele que usa seu conhecimento de mundo para fazer adivinhações e, na maioria das vezes, incorretas. Por outro lado, o estudo de Goodman (1967), também citado pela autora, mostra que o leitor competente é aquele que faz muitas previsões, enquanto o mau leitor é aquele que faz poucas previsões.

Segundo Solé (1998), esses resultados só são coerentes se considerarmos ambos os processamentos de leitura como complementares, já que a leitura é vista como um processo de interação entre leitor e texto. Assim, considera-se o conhecimento prévio do leitor e os dados linguísticos do texto. Conforme Leffa (1996), além das habilidades necessárias para a leitura, o leitor precisa ter a intenção de ler, ou seja, ele precisa querer ler, satisfazer uma necessidade. Quando lemos um manual de instruções, por exemplo, temos como objetivo saber o passo a passo de como usar determinado instrumento. Segundo o autor, depois que a intenção de ler ocorre, o processo de interação entre leitor e texto inicia-se.

Semelhantemente a esta ideia, Solé (1998) cita uma definição dela, de 1987a, de que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, sendo que neste processo busca-se

satisfazer um objetivo, isto é, a partir do processo de leitura, o leitor busca informações que dizem respeito ao objetivo proposto antes de iniciar a leitura, o que, como vimos, é chamado por Leffa (1996) de intenção de ler.

O processo de ler é composto por outros processos e subprocessos, os quais podem ocorrer de maneira simultânea, como o reconhecimento de palavras ou conjunto de palavras, ou então sequencialmente. Eles envolvem habilidades de baixo nível, como reconhecimento inconsciente dos traços das letras por já estarem automatizadas no leitor proficiente e as estratégias de alto nível (Leffa, 1996). Segundo Scliar-Cabral (1986, p. 8),

os subprocessos que constituem o ato da leitura (considerando textos de prosa) vão desde as fixações precedidas e seguidas dos movimentos em sacada, reconhecimento de palavras, enfatinamento de unidades básicas de significação na sentença, captação das funções das entidades que as compõem e de seu relacionamento, apropriação do sentido adequado das palavras ao contexto, com eliminação de outros sentidos possíveis (polissêmicos ou ambíguos), relacionamento das significações entre as sentenças, utilização de todos os elementos correferenciais e, finalmente, as inferências que darão unidade ao texto em exame. Resumidamente, poderemos dizer que há quatro etapas decisivas no processo de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Coscarelli (2002) afirma que a leitura pode ser dividida em duas grandes partes, na qual uma está relacionada com a forma linguística e a outra, com o significado. Segundo a autora, essas partes podem ainda ser divididas em outras, como, por exemplo, a decodificação que pode dividir-se em processamento lexical e processamento sintático. A autora deixa claro que essa divisão é apenas didática, pois não é necessário que um nível termine para que o outro comece.

Além disso, ler é um processo complexo que envolve diversos outros fatores, como percepção, atenção e memória, usados na atribuição de sentido ao texto (Kleiman, 1989).

Solé (1998) e Scliar-Cabral (1989) afirmam que esta perspectiva interativa se constitui da reunião de outros modelos, agrupados em ascendente (*bottom up*) e o descendente (*top down*). Ainda conforme Solé (1998), como a perspectiva interativa considera tanto um quanto o outro, leitor e texto são importantes no processo de leitura. Segundo ela,

nesta perspectiva, e simplificando ao máximo, o processo de leitura viria a ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em

indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim o leitor usa simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (Solé, 1998, p. 24).

Em consonância com isso, conforme Pereira (2012), a concepção de leitura da psicolinguística é a de processamento cognitivo que envolve dois tipos de procedimentos: o ascendente e/ou descendente. Segundo a autora, o primeiro é caracterizado pelos movimentos da parte para o todo, no qual o leitor dá mais atenção aos elementos linguísticos do texto, enquanto o segundo, parte do todo para as partes, atentando-se mais para o conhecimento de mundo.

Pereira (2012) ainda pontua que esses procedimentos ocorrem por meio de estratégias, como o *skimming*, o *scanning*, a seleção, a leitura detalhada, o automonitoramento, a autoavaliação, a autocorreção e a predição. Kato (1999) afirma que o leitor proficiente é justamente o leitor que faz uso dos dois tipos de processamento, mas não privilegia nem um nem outro, pois sabe exatamente quando usá-los (Kato, 1999).

Scliar-Cabral (1989) destaca que a interação considerada pelas perspectivas interativas não é aquela que ocorre entre o leitor e autor, mas entre os níveis de conhecimento do leitor, em um inter-relacionamento e de modo não hierarquizado. No entanto, a autora não deixa de considerar a relação entre leitor e autor no processo de compreensão. Kato (1999), por sua vez, coloca o autor como elemento necessário no processo de interação. Segundo ela, o leitor busca as intenções do autor, em um processo de adivinhação. De maneira mais elaborada, de acordo com Kato (1999), a leitura é vista como um ato de comunicação que envolve regras de conversação, como em um “contrato de cooperativismo”.

Além disso, essa construção de sentido acontece em um contexto, isto é, considerando o entorno sociopolítico-cultural de produção e recepção do texto (Koch; Elias, 2008). Esse contexto permite ao leitor fazer inferências para buscar o não-dito, isto é, informações implícitas deixadas pelo autor propositadamente, entendendo que seu leitor será capaz de resgatá-las estrategicamente (Koch; Elias, 2008).

O leitor age ativamente na reconstrução do que foi codificado pelo escritor no texto, a partir das próprias informações gráficas deixadas por ele. Para isso, o leitor mobiliza seus conhecimentos linguísticos, além de suas experiências vividas e dos conceitos que ele já adquiriu ao longo da vida (Goodman; Burke, 1973). Kato (1999) elenca quatro características que regulam o escritor na produção de um texto, a saber: informativo na hora certa, sincero, relevante e claro. Ainda, segundo ela, o papel do leitor é identificar o objetivo do escritor,

acreditar naquilo que ele está falando, procurar o que é relevante diante de seu principal objetivo e esperar por uma linguagem simples.

Em suma, o objetivo da leitura é sempre a compreensão (Goodman; Burke 1973; Kato, 1999). Scliar-Cabral (1986) assume a leitura como um processo criativo do leitor, no qual ele ativa os conhecimentos prévios para adquirir novos conhecimentos, de maneira crítica. O papel desempenhado por ele está intimamente relacionado com a perspectiva de leitura que se adota. Portanto, há diferentes tipos de leitores. No próximo tópico, atentar-nos-emos para o leitor proficiente, considerando a perspectiva adotada nesta pesquisa, a da interação.

2.2 Leitor

Como vimos na parte introdutória desta seção, a leitura passou a fazer parte da cultura humana em um tempo não muito distante. Segundo Dehaene (2012), a escrita tem sua origem datada, aproximadamente, há 5.400 anos, enquanto o alfabeto é ainda mais recente: 3.800 anos. Com o advento da escrita, a leitura também passou a fazer parte da cultura humana, mas, desde então, não há registros de que houve modificações no nosso genoma que indicam o desenvolvimento de circuitos cerebrais especificamente para a leitura (Dehaene, 2012).

Na verdade, ocorreu um processo de exaptação, ou seja, regiões cerebrais com outras funções primárias, como reconhecer os objetos, foram reutilizadas para reconhecer palavras. Essas áreas especializaram-se para o reconhecimento das informações gráficas, o chamado modelo de reciclagem neuronal, isto é, utilizamos o que já possuímos para aprendermos a ler, fazendo o novo com o velho (Dehaene, 2012).

O reconhecimento das palavras, apesar de parecer simples, por já estar automatizado no leitor proficiente, envolve uma estrutura cerebral complexa (Dehaene, 2012). Em todas as culturas, seja ela qual for, com base em experimentos realizados na área da neurociência, os circuitos utilizados no processo de ler é o mesmo para todos os leitores, inclusive, a mesma região cerebral é ativada quando o dado gráfico entra na retina do leitor, com diferenças em milímetros de um cérebro para outro (Dehaene, 2012).

Quando uma criança começa a aprender a ler formalmente, isto é, na escola e com a mediação do professor, ela já tem uma bagagem de conhecimentos que possibilitará a aprendizagem da leitura. A criança, desde bem pequena, já tem contato com livros de histórias, com rótulos, embalagens de alimentos, de cremes etc. Ao frequentar outros espaços sociais, o contato com o código escrito amplia-se ainda mais, pois placas, faixadas, outdoors, letreiros, entre outros, passam a fazer parte do seu cotidiano também.

Todo esse contato com a escrita permite que a criança faça suas próprias formulações sobre o código escrito, sobre a leitura e sua função social, as quais serão o ponto de partida para ler. Isso significa que a criança, ao chegar na escola, não é uma folha em branca a ser preenchida pelo conteúdo. Pelo contrário, ela já tem uma bagagem de conhecimentos que servem como pré-requisitos para aprender ler.

De acordo com Ferreira e Teberosky (1981), antes mesmo de entrar na escola, as atividades de interpretação e produção da escrita já fazem parte da atividade própria das crianças. Segundo elas,

a escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural resultante do esforço coletivo da humanidade. Como um objeto cultural, a escrita cumpre várias funções sociais e tem modos de existência específicos (especialmente em concentrações urbanas). O que está escrito surge perante a criança como um objeto com propriedades específicas e como suporte para ações e trocas sociais. [...] Obviamente, a mera presença do objeto e as ações sociais relevantes, por si só não impõem conhecimento, mas ambas influenciam na criação das condições dentro das quais ele é possível. Imersa em um mundo onde sistemas simbólicos construídos socialmente estão presentes, a criança tenta compreender a natureza dessas marcas especiais. Para isso, ela não coloca em prática uma técnica de aprendizagem específica. Como já fez antes com outros tipos de objetos, ela descobre as propriedades dos sistemas simbólicos por meio de um longo processo construtivo [...] [tradução nossa] (Ferreira; Teberosky, 1981, p. 1).⁴

As autoras pontuam que estudos com crianças espanholas e francesas de diferentes grupos sociais embasam a afirmação de que existe um processo de aquisição da escrita anterior ao ensino formal da escola e que vai muito além dela. Segundo as autoras, um dos resultados que as surpreenderam é o de que as crianças elaboram suas próprias ideias sobre a língua escrita sem nenhuma influência do adulto.

Ferreira e Teberosky (1981) mostram também que a criança, aos quatro anos, é capaz de distinguir o que pode ou não ser lido, mesmo antes de saber ler. Satisfeito esse critério, ela inicia uma tarefa cognitiva sobre o que pode ser lido e estabelece um segundo critério: a

⁴ Texto original: La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas). Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales. [...] Evidentemente, la sola presencia del objeto y de las acciones sociales pertinentes, no impone de por sí conocimiento, pero ambos influyen creando las condiciones dentro de las cuales éste es posible. Inmerso en un mundo donde los sistemas simbólicos socialmente construidos están presentes, el niño intenta comprender la naturaleza de esas marcas especiales. Para ello no pone en juego una técnica de aprendizaje particular. Como lo ha hecho antes con otros tipos de objetos, va descubriendo las propiedades de los sistemas simbólicos a través de un largo proceso constructivo. [...].

quantidade mínima de caracteres. Ou seja, a criança entende que além de letras, é preciso um número mínimo, em torno de três. O próximo critério é o da variedade interna de caracteres, o qual diz respeito a não repetição dos caracteres a ser lido. Segundo as autoras, essas ideias não são resultado de confusões perceptuais, mas sim um problema conceitual, já que os critérios estão relacionados às formalizações.

Fernandes (2012) pontua que é nesse processo que a criança se constitui como sujeito ativo, pois ela elabora e faz manutenção das hipóteses e que “tais mecanismos cognitivos-linguísticos podem ser de extrema importância para o entendimento da habilidade de lidar com a segmentação dos sons, pré-requisito para a aquisição da leitura e da escrita” (Fernandes, 2012, p. 171-172).

Hilário (2021), em uma apresentação de resultados, observou que a criança, mesmo ainda não sendo leitora, já usa recursos específicos da leitura, como a prosódia, o ato de passar a página, fazendo, assim, uma simulação do ato de ler. A pesquisadora mostrou dados de sua filha, em gravações episódicas, nas quais a criança demonstrava ter uma relação com a língua escrita e que, portanto, já estava inserida no mundo escrito. Além disso, Hilário (2021) enfatizou que a criança utiliza seu conhecimento prévio sobre músicas e outras histórias, por exemplo, e os insere na leitura, ou seja, a construção da criança, mesmo ainda não leitora, mobiliza conhecimentos prévios pertinentes para aquela leitura específica.

A pesquisadora também pontuou que a criança observada conseguiu separar a fala da leitura, já que quando simulava esta última, mudava a prosódia, demonstrando conhecimento de que ler é diferente de falar. Isso demonstra também a importância do contato da criança com a leitura, com o outro, seja com uma criança mais velha ou com um adulto, em contextos de letramentos, pois com isso ela é induzida a fazer suas próprias formulações sobre a escrita, sobre ler e sobre sua própria construção desses processos.

Ferreiro e Teberosky (1981) afirmam que as construções escritas da criança nada tem a ver com as do adulto, já que ela formula suas próprias ideias sobre o código escrito. No entanto, também há construções originais que aparecem nas produções da criança, antes e depois das letras, vinculadas à representação de aspectos parciais e formais. Por exemplo, antes de aprender a ler, a criança faz uma associação entre o número de letras da palavra com características quantificáveis do objeto, como o tamanho. No processo de aprendizagem da escrita, ao basear-se na fala, utiliza a hipótese silábica, segundo a qual cada sílaba é representada por uma letra.

Segundo Fernandes (2012, p. 172),

[...] o processo de aquisição da linguagem escrita não se refere apenas à transcrição de sons da fala, mas sim à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e à compreensão do princípio alfabético. A criança deve perceber a segmentação da linguagem em unidades discretas e aprender a manipular tais segmentos.

Além das formulações internas que as crianças fazem a respeito da escrita, há aquelas que envolvem conhecimentos adquiridos apenas com o outro, o adulto ou uma criança maior, tais como: as letras têm um nome, escrevemos da direita para a esquerda, de cima para baixo, junto das letras pode haver marcas que não são letras etc. O aprendizado desses conhecimentos envolve convenções que não afetam a estrutura do sistema (Ferreiro; Teberosky, 1981).

Ao entrar em contato com o código escrito, mesmo que informalmente, a criança adquire conhecimentos necessários para o aprendizado da leitura. De acordo com Kato (1999), para aprender a ler, os seguintes pré-requisitos são necessários: desempenho linguístico, diferenciação da linguagem, consciência da natureza simbólica da escrita, capacidade para a análise segmental, capacidade para reconhecer a autonomia da escrita e a capacidade de discriminação visual (Kato, 1999).

Satisfeitos esses requisitos, a criança poderá aprender a ler. Considerando que a leitura é uma atividade psicológica, o leitor desempenha atividades ativas, sem as quais, a leitura não aconteceria (Kleiman, 2002). Ele utiliza diversos conhecimentos linguísticos, sociocultural e de mundo que estão em interação constante, necessitando, assim, da mobilização de estratégias por parte do leitor, através de operações cognitivas superiores, inconsciente e operações como a linguagem, a compreensão e a memória (Kleiman, 2002).

Os conhecimentos são mobilizados por meio de estratégias que permitirão ao leitor interagir com o autor e o texto, agindo de maneira ativa e consciente na construção do sentido (Rojo, 2004; Koch; Elias, 2008). Segundo Rojo (2004), essas estratégias estão relacionadas à situação comunicativa e o objetivo para o qual se lê determinado texto. São elas: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdo ou propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes), produção de inferências locais e produção de inferências globais (Rojo, 2004).

Desse modo, o leitor age ativamente na construção do sentido do texto, uma vez que a compreensão não está nele (texto), como se pensava inicialmente, mas sim, é construída por um sujeito socialmente localizado que dialoga com o autor e seu texto, construindo-o e sendo constituído por ele (Koch; Elias, 2008). Segundo Kleiman (2009), ao usar estratégias metacognitivas, o leitor age conscientemente no processo de compreensão, já que ele elabora

hipóteses, revisa, faz perguntas para si, corrige, buscando confirmar ou refutar as hipóteses levantadas por ele durante a leitura. Em outras palavras, o processo de compreensão dá-se a partir do momento no qual o leitor mobiliza seus conhecimentos linguísticos, de mundo e situação comunicativa por meio de estratégias (Koch; Elias, 2008).

Conforme Solé (1998), durante a leitura, o leitor precisa, concomitantemente, saber utilizar as habilidades de decodificação, considerar o objetivo da leitura, as ideias e experiências prévias sobre o tema do texto, além de em todo tempo fazer previsões e inferências e a manutenção delas, confirmando ou corrigindo.

Segundo Morais e Kolinsky (2015), a habilidade específica à leitura é a que permite processar as palavras escritas de uma língua de tal maneira que o leitor, utilizando o conhecimento explícito ou implícito que adquiriu do respectivo código ortográfico, possa com rapidez e exatidão reconhecer ou identificar as palavras orais correspondentes. Na leitura, também se utilizam outras capacidades, as quais são necessárias para analisar, compreender, interpretar, avaliar e memorizar o que é comunicado escrito e oralmente.

Nesse processo, primeiro, o leitor entra em contato com as informações gráficas, apreendidas pela visão, mais precisamente, pela retina (Kleiman, 2002; Dehaene, 2012). Principalmente nos leitores mais experientes, esse primeiro contato com o texto parece ser bastante simples porque eles já têm os conhecimentos automatizados. No entanto, do ponto de vista da psicolinguística e da neurociência, é bem complexo, uma vez que, logo ao entrar em contato com o texto, isto é, percebê-lo através dos olhos, os processos psicológicos já entram em funcionamento e, assim, também se inicia o processo de compreensão (Kleiman, 2002; Dehaene, 2012).

Kleiman (2002) descreve o processo de leitura desde o primeiro contato do leitor com o texto: a percepção das informações gráficas pelos olhos. Nesse momento, o leitor percebe o código escrito e envia para a memória de trabalho que tem uma capacidade limitada, pois pode armazenar apenas um total de sete unidades, com uma margem de dois para mais ou para menos. Quando as unidades são processadas, elas dão lugar às novas unidades percebidas. Assim, quanto maiores as unidades percebidas pelo leitor, sejam palavras ou conjunto de palavras, mais retenção haverá (Kleiman, 2002).

A memória de trabalho conta com a ajuda de uma memória intermediária, a qual, segundo Kleiman (2002), mobiliza todos os conhecimentos necessários para a leitura do texto. Esses conhecimentos estão armazenados na memória de longo prazo, juntamente com todos os outros conhecimentos adquiridos ao longo da vida do leitor. Por esse motivo, a percepção de

um texto é individual, já que o leitor não percebe tudo o que vê e nem percebe da mesma forma que outros leitores.

Os mecanismos usados no processamento das palavras são os mesmos para todos os leitores (Kleiman, 2002; Dehaene, 2012). Dehaene (2012) afirma que as regiões cerebrais ativadas durante a leitura, com diferenças mínimas em milímetros, são as mesmas seja qual for a cultura do leitor e que a aprendizagem da leitura percorre o mesmo percurso cerebral em todos os leitores. Além disso, o cérebro tem limitações, as quais não possibilitaram uma evolução para a escrita, mas a escrita evoluiu, considerando as limitações impostas pelo cérebro do leitor.

A Neurociência e as Ciências Cognitivas, com base em experimentos, foram as áreas responsáveis por essas descobertas. Além disso, conseguiram descrever o percurso das palavras no cérebro, a análise das sequências das letras, o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação. Os resultados encontrados pelos experimentos possibilitam descrever como o cérebro lê (Dehaene, 2012).

O movimento dos olhos do leitor não é linear, contínuo, isto é, ele não lê o texto seguindo palavra por palavra sequencialmente e de cima para baixo, mas sim por movimentos que eles chamam de sacádicos. Esses movimentos ocorrem quando o leitor fixa um trecho do texto e depois pula para outro, fixando-se ali (Solé, 1998; Kato, 1999; Kleiman, 2002; Dehaene, 2012).

Portanto, o leitor não lê o texto linearmente, pois faz regressões, fixações e progressões, as quais dependem da maturidade do leitor e de sua familiaridade com o texto. Quanto mais proficiente o leitor for e o texto apresentar menor grau de complexidade, menos regressões ele fará (Kleiman, 2002). Ao fazer regressões na leitura, o leitor demonstra que está controlando seu próprio processo de compreensão, pois elas ocorrem, por exemplo, quando ele não compreende o significado de uma palavra ou uma parte do texto (Kleiman, 2002). Essa manutenção da leitura ocorre de maneira consciente, quando o leitor percebe que não houve compreensão, ou seja, é uma atividade metacognitiva (Leffa, 1996; Solé, 1998; Kleiman, 2002). Conforme Silva (2012, p. 153),

metacognição refere-se, assim, ao conhecimento do leitor e ao controle que este tem de seu próprio conhecimento na atividade de leitura. Outro uso das estratégias metacognitivas ocorre quando a leitura é feita com a intenção de memorizar ou de aprender.

Importante salientar que a leitura não é um jogo de adivinhação ou mesmo lida de forma global, mas o que ocorre, de fato, é a identificação rápida e automática das palavras (Moraes;

Kolinsky, 2015). De acordo com Dehaene (2012), a palavra é fragmentada em unidades mínimas, ou seja, os traços das letras e as letras são percebidas pelos olhos do leitor e processadas. Assim, reconhecer uma palavra implica, primeiramente, na análise da cadeia de letras que a compõem, é preciso reuni-las em combinações, como as sílabas, prefixos, sufixos e radicais e depois associá-las aos sons e aos sentidos.

Conforme Moraes e Kolinsky (2015), o leitor principiante lê as palavras processando as letras intencionalmente, seguindo uma sequência e uma direção, isto é, da direita para a esquerda. Por outro lado, o leitor mais maduro não toma consciência do mecanismo usado no processamento das palavras, uma vez que não é intencional e nem direcional. Segundo Dehaene (2012), é impossível nosso sistema visual não decompor a palavra em unidades elementares, como as letras e morfemas, mas por já estarem automatizados e fora de nossa consciência, esses conhecimentos são processados em milésimos de segundos. Conforme Guaresi (2012, p. 65),

a automatização desses processos está relacionada à direção dos processamentos cognitivos que ocorrem no processamento da leitura, *top-down* e *bottom-up*. O primeiro tipo de processamento, *top-down*, ocorre na direção do mundo – elementos pragmáticos, conhecimentos prévios, entre outros – às unidades menores do texto. No segundo, *bottom-up*, o processo é inverso, a direção é das menores unidades textuais para fora do texto. Um aprendiz da leitura está tão preocupado na decodificação do texto, através do processamento *bottomup*, que a reconstituição do sentido fica comprometida pela falta de recursos atencionais para tal processo.

No processo inicial de leitura, a criança lê demasiadamente devagar, pois as unidades mínimas como as letras, sílabas e palavras ainda não estão automatizadas. O leitor proficiente, por sua vez, lê rapidamente, justamente porque boa parte das informações já estão automatizadas. Kleiman (2002) afirma que lemos rapidamente para podermos organizar as unidades significativamente. Conforme o leitor lê, já vai interpretando o material: letras em sílabas, sílabas em palavras, palavras em frases, até chegar nas preposições com significado (Kleiman, 2002).

Como já dito, as informações percebidas pelo leitor são armazenadas na memória de trabalho. Nesse processo, a partir dos conhecimentos implícitos da gramática de sua língua, ele organiza as unidades menores em unidades sintáticas, o que Kleiman (2002) denomina de fatiamento. Para isso, o leitor usa o conhecimento da gramática para fazer as previsões sobre as próximas ocorrências, ou seja, ele não precisa ler tudo o que está no texto, já que faz adivinhações (Kleiman, 2002).

Conforme Klein e Boef (2012),

[...] a memória operacional [...] serve para “gerenciar a realidade” e determinar o contexto em que os diversos fatos, acontecimentos ou outro tipo de informação ocorrem, e se é válido ou não fazer uma nova memória disso ou se esse tipo de informação já consta dos arquivos. Ela serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento e se diferencia das demais, porque não deixa traços e não produz arquivos (Klein; Boeff, 2012, p. 14).

Contrariamente ao que é colocado por Kleiman (2002) sobre o leitor não ler todas as palavras, Dehaene (2012) coloca que ler é saber identificar todas as palavras, sejam as formas que tem, se maiúscula ou minúscula, se pequena ou grande etc., porque o cérebro reconhece as variedades como invariantes, o que é denominado de conhecimento abstrato. Segundo o autor, esse conhecimento é resultado da existência de detectores de letras, ou seja, de neurônios específicos para recuperar a identidade das letras. Por esse motivo, Dehaene (2012) afirma que a palavra não pode ser reconhecida globalmente, como muitas teorias defendem. Ele levanta a hipótese da arborescência da palavra, ou seja, uma representação hierárquica, na qual a palavra é como uma árvore e as letras reagrupam-se em camadas de unidades maiores.

Mas recorde que, em cada nível, as unidades do nível anterior vão sendo estruturadas numa ordem de complexidade e quantidade crescente: o primeiro nível é o dos traços combinados simultaneamente, e não em cadeia, para formar cada letra [...]; o segundo nível é o do grafema, realizado por uma ou duas letras, associado ao fonema que representa e cuja função é distinguir a significação externa; o terceiro nível é o das unidades cuja função é referenciar a significação puramente gramatical ou externa; o quarto nível é o das frases, com função nominal, verbal ou preposicional; o quinto nível é o das orações, cuja função é proposicionar; o sexto nível é o dos períodos, cuja é combinar as proposições e o sétimo ou último nível é o do texto, cuja função é combinar as ideias, de modo coerente, em torno de uma unidade temática (Scliar-Cabral, 2015 p. 119).

Segundo Dehaene (2012), o que pode estar operando é o chamado efeito gatilho (prime), que consiste na facilitação do reconhecimento de palavras, considerando outras palavras que estão relacionadas a ela dentro de um contexto. Esse efeito não ocorre apenas em palavras semelhantes visualmente e no nível do significado, o que pode ser mais considerado quando a palavra é decomposta em unidades cada vez menores, como letras e morfemas.

Quando o leitor encontra uma unidade, ele a fecha para que outra possa entrar, já que a memória de curto prazo é limitada, mas o processamento da unidade ocorre tanto pela informação que será lida quanto pelo que já foi lido, em um processo interativo. Nesse processo, tanto o processamento *top-down* (descendente) quanto o *bottom-up* (descendente) são usados

como estratégias pelo leitor. Todavia, o uso deles dependerá do material lido e das necessidades do leitor (Kleiman, 2002).

Ao lermos a palavra, não é necessário articularmos os sons, como fazemos na fala. Existe duas vias pelas quais acessamos o significado delas: a via fonológica e a via lexical. Na fonológica, o leitor primeiro utiliza a relação entre os grafemas e fonemas e depois acessa ao significado. Na lexical, primeiro ele acessa o significado e depois analisa as partes, em linha reta (Dehaene, 2012).

Conforme Coscarelli (2002), diversos fatores podem influenciar o processamento lexical, a saber: a complexidade silábica, extensão da palavra, a frequência da palavra na língua, familiaridade, probabilidade contextual, ambiguidade lexical. Ainda conforme a autora, as informações processadas são enviadas para outros níveis de processamento, como o sintático e assim por diante.

O leitor iniciante utiliza apenas a via fonológica, até que os conhecimentos sejam automatizados. Já o leitor proficiente faz uso das duas vias. A via lexical é usada principalmente quando as palavras são familiares e fazem parte do que os psicólogos chamam de léxico mental. A via fonológica, por outro lado, é utilizada quando o leitor encontra uma palavra desconhecida (Defior; Martos; Cary, 2002; Ávila; Kila; Carvalho, 2009; Sales; Parente, 2002; Dehaene, 2012).

Os grafemas são transformados em imagens acústicas, mesmo que o leitor não queira, pois ele não consegue não o fazer antes de acessar o seu significado (Dehaene, 2012). Segundo Dehaene (2012), essa etapa é necessária para a leitura e o acesso ao significado da palavra se dá paralelamente através da via direta, isto é, das letras à significação. O autor salienta que as vias sozinhas não dão conta do processo de leitura, pois não é suficiente, mas que as duas são complementares. Estudos como os de Defior *et al.* (2002), Ávila *et al.* (2009) e Sales e Parente (2002) mostram que a rota fonológica de fato é utilizada por crianças em séries mais iniciais, ou seja, que estão aprendendo a ler, enquanto isso, a rota lexical é mais utilizada por crianças que estão mais avançadas na leitura.

Ao considerar a via lexical, precisa-se considerar também que no cérebro do leitor há uma grande quantidade de palavras armazenadas em um dicionário (Dehaene, 2012). Os psicólogos, segundo Dehaene (2012), nomeiam de léxico mental esse dicionário, ou melhor, de léxicos mentais porque são armazenadas diferentes informações: ortográficas, fonológicas, gramaticais e semânticas (Dehaene, 2012).

Segundo Coltheart (2006), um leitor hábil tem em média 20.000 ou mais palavras familiares. Esse leque de palavras é o que permite o uso da rota lexical, já que ela se dá por

meio do acesso ao léxico mental por meio do reconhecimento visual, o que, segundo o autor também permite que ele além de reconhecê-la visualmente no material impresso, também seja capaz de lê-la em voz alta. Por outro lado, esse mesmo leitor também é capaz de ler palavras nunca vista por ele, no entanto, não utiliza mais a rota lexical para isso, pois não tem nenhuma representação da palavra, denominado pelo autor como não-lexical (Coltheart, 2006).

No léxico ortográfico, estão armazenadas informações da estrutura abstrata da palavra; no fonológico, a pronúncia das palavras e há ainda o que armazena as informações gramaticais que permitem ao leitor classificar a palavra em classe, se plural ou não etc. Além disso, cada palavra está associada às informações semânticas que estabelecem o significado delas (Dehaene, 2012). Conforme Guaresi (2012, p. 64-65),

a compreensão de um texto lido decorre, dentre outros aspectos, de dosagem adequada de informações novas e dadas. Quando todas as informações são dadas, ou conhecidas pelo leitor, a leitura de um texto torna-se enfadonha e, sob o ponto de vista informacional, sem benefícios, já que nada há de novidade. Por outro lado, quando as informações são demasiadamente novas, o leitor não encontra no cérebro conhecimentos prévios para significar aquela leitura e reconstruir o sentido pretendido pelo escritor.

Para ilustrar esse processo de significação, isto é, de compreensão, Leffa (1996) cita uma comparação formulada por Cunningham *et al.* (1981). Os autores comparam-na com a construção de um prédio. Nela, o escritor é o arquiteto, já que é quem planeja o texto. Sendo assim, o texto é a planta que o arquiteto, ou melhor, o escritor fez. O construtor é o próprio leitor que usa o seu conhecimento prévio para construir o prédio, ou seja, o texto. Leffa (1996) salienta que esses conhecimentos não envolvem apenas a familiaridade com determinados construções e características distintivas, mas a capacidade de, a partir do que o texto oferece, inferir aquilo que é necessário para a construção, mas não está registrado. Esses conhecimentos são definidos como esquema.

Segundo Leffa (1996, p.35) “os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo. Na interação com o meio, o indivíduo vai percebendo que determinadas experiências apresentam características comuns com outras”.

Conforme Kato (1999), os esquemas são acionados a partir do estímulo visual e cada esquema ou subesquema representa eventos ou objetos como eles realmente ocorrem. Portanto, podem ser reconhecidos ou compreendidos mesmo quando variam a partir do que ela chama de protótipo. Diante disso, segundo a autora, os esquemas são semelhantes a teorias porque eles

podem prever situações que ainda não foram experienciadas, assim como ocorre em construções de frases que ainda não foram faladas ou ouvidas.

Cada esquema é formado por elementos denominados de variáveis e, por assim ser, são caracterizadas pela variação entre os acontecimentos. Por exemplo, os danos materiais causados por um acidente não será o mesmo para todos os acidentes. A única coisa certa é de que haverá um dano material (Leffa, 1996). As variáveis não funcionam sozinhas para formar um esquema, mas sim uma configuração de variáveis, podendo ser: obrigatórias, não obrigatórias, mas provável, ou apenas opcional (Leffa, 1996).

Os esquemas que nós construímos não ficam soltos em nossa estrutura cognitiva, pois fazem parte de uma rede e estão entrelaçados, fazendo, assim, parte de outros esquemas e subesquemas (Leffa, 1999; Leffa, 1996). Segundo Kato (1999), ao acionar um esquema, outros esquemas ou subesquemas podem ser acionados, permitindo ao leitor prever ou adivinhar o que não está explícito no texto.

Essa relação entre esquemas não ocorre apenas de modo hierárquico, de cima para baixo, mas de todos os lados (Leffa, 1996). A hierarquia entre os esquemas e os seus subesquemas acontece de modo flexível, pois qualquer um dos seus elementos *“pode ser destacado para um plano superior, subordinando os outros elementos”* (Leffa, 1996, p. 36).

De acordo com Leffa (1996), para se definir quais elementos pertencem ao esquema, é preciso definir primeiro um determinado esquema. O acionamento desse esquema, segundo o autor, é um passo essencial para compreender um texto. Caso o leitor não selecione o esquema certo, ele não conseguirá estabelecer o que é mais importante ou o que é secundário no texto (Leffa, 1996).

Além de estabelecer relações com outros esquemas, os esquemas também podem evoluir e auto modificar-se, conforme as experiências do indivíduo vão aumentando ou se alterando (Leffa, 1996; Kato, 1999). Novos elementos podem ser incorporados, descartados e pode também haver mudanças nas relações entre os elementos do esquema. Conforme a pessoa vai ganhando experiências, os esquemas evoluem qualitativa e quantitativamente, pois aumentam em número e se tornam mais complexos, ou seja, têm mais variáveis e são mais específicos. A compreensão acontece, segundo a Teoria dos Esquemas, quando o leitor atribui valores às variáveis que pertencem a um esquema (Leffa, 1996).

Por serem construídos por variáveis e não por constantes, o que sabemos através dos esquemas é genérico e o texto é que dará ao leitor a representação mental consciente (Kato, 1999). Essa representação não é armazenada na memória de longo prazo, mas sim em uma memória mais rasa do que esta e mais profunda do que a de curto prazo, segundo Kato (1999).

Ao acionar um esquema e preencher suas variáveis, as informações tornam-se velhas e estando no nível consciente, permite a articulação com as informações novas fornecidas pelo texto (Kato, 1999).

As variáveis não aparecem em sua totalidade no texto, apenas uma parte dela fica explícita para o leitor. Para identificá-las e atribuir-lhe um valor, ele relaciona as informações do texto com o seu conhecimento prévio (Leffa, 1996). Os esquemas acionados por ele durante a leitura guiam-no na formulação de inferências (Leffa, 1996). Segundo Leffa (1996), os esquemas que o leitor aciona limitam a interpretação que ele faz a partir do texto.

Conforme Leffa (1996, p. 38),

sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível. Ao iniciar a leitura de um texto, a primeira coisa que o leitor normalmente faz é vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto. Quando isso não é possível, o leitor fica perdido: (a) não sabe que interpretação atribuir às palavras; (b) não consegue resumir o texto; (c) não sabe o que é mais ou menos importante. É obrigado a suspender temporariamente a compreensão e tentar guardar indiscriminadamente todos os dados que vêm do texto. Persistindo a impossibilidade de acionar um esquema, a tentativa de leitura torna-se penosa e o colapso da compreensão é inevitável.

De acordo com Leffa (1996), um dos recursos do texto para o acionamento dos esquemas é o título. No entanto, às vezes, os esquemas precisarão ser trocados, revisados ou ajustados, com base nas informações que o texto oferece para que sejam adequadas a elas. Coscarelli (2022) coloca como processamento interativo, no qual o leitor, a partir das informações obtidas no texto, seus conhecimentos podem ser modificados ou não.

Considerando que os esquemas são individuais, uma vez que são criados a partir das experiências vividas por cada leitor, a história que o leitor evoca não é exatamente a que ele leu, devido a dois fatores: primeiro, que ao interagir com o texto, o leitor contribui com o seu conhecimento de mundo para perceber o que está sendo lido. Segundo, o tempo da compreensão e o da evocação modificam a história evocada de acordo com os esquemas individuais (Leffa, 1996). Leffa (1996) afirma que a realidade não é percebida em sua totalidade porque não se pode avaliar um objeto em todos os seus ângulos. O dado é observado a partir de uma perspectiva e é a partir desse ponto de vista que a compreensão é evocada.

Em síntese, o leitor age ativamente no processo de compreensão do texto. Esse processo inicia-se quando a palavra é percebida pelo leitor e é altamente complexo, já que envolve diversos conhecimentos, linguísticos e de mundo, e operações como cognição, memória, atenção etc. Além disso, o leitor é consciente do seu próprio processo de leitura quando encontra

um problema na compreensão e utiliza estratégias metacognitivas para resolvê-lo. Assim sendo, um comprometimento das habilidades envolvidas na leitura pode prejudicar a aquisição e desenvolvimento dessa habilidade cognitiva, como é o caso das pessoas com a trissomia do cromossomo 21 que apresentam uma série de características que podem influenciar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura. No entanto, elas são capazes de aprender a ler, como veremos na seção 3.

3 O LEITOR COM A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21

Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

(Leonardo Boff)

Geralmente, atribuímos ao médico inglês John Langdon Down o primeiro registro da descrição de pessoas com a síndrome de Down (ou Trissomia do Cromossomo 21), ocorrido em 1886. Todavia, Mustachi (2000) apresenta outros três casos de descrição que ocorreram antes desse período. Segundo ele, Juan Esquirol descreveu um caso cinquenta anos antes, em 1836. Depois dele, em 1866, outras duas descrições foram feitas, uma por Seguin e outra por Ducam.

No entanto, de fato, a descrição mais detalhada desse grupo de pessoas foi feita por John Langdon Down. O médico observou que um grupo de pacientes atendidos por ele em um hospital apresentava características semelhantes ao povo da Mongólia e, segundo ele, não era possível distinguir os dois grupos. Apesar de ter feito importantes observações sobre a pessoa com a síndrome de Down com a publicação de seu artigo, o médico utilizou termos pejorativos, tais como: “idiotas”, “imbecis” e “mongoloide”. Esse último termo, por exemplo, durante muito tempo, foi usado de maneira preconceituosa para se referir a pessoas com algum tipo de deficiência.

O detalhamento de aspectos físicos feito por John Langdon Down não difere muito do que tem sido feito em estudos mais recentes. De fato, as pessoas com a T21 apresentam muitas características semelhantes entre si, mas é importante salientar que elas não são iguais nem em aspectos físicos e nem no grau de desenvolvimento, pois a informação genética que recebem dos pais é distinta, assim como qualquer outra criança (Kozma, 2007; Mustachi, 2009).

Os termos pejorativos utilizados inicialmente por John Langdon Down para se referir às pessoas com T21 persistiram até o ano de 1958, ano em que um médico francês, chamado Jerome Lejeune, descobriu que essas pessoas tinham, na verdade, a triplicação do cromossomo 21, ou seja, ao invés de dois cromossomos, havia três. Depois dessa descoberta, em uma homenagem a John Langdon Down, o termo síndrome de Down passou a ser usado para se referir a essas crianças (Mustachi, 2009). Atualmente, tanto o termo síndrome de Down quanto o termo trissomia do cromossomo 21 são usados, mas sendo sempre acompanhadas pelo termo pessoa. Isso ocorre porque, apesar de apresentarem uma síndrome, não é isso que as definem como indivíduo.

Segundo Kozma (2007) e Mustachi (2000), essa síndrome é uma das alterações congênitas mais comuns e pode ocorrer em qualquer grupo de crianças, independentemente de raça, classe socioeconômica e nacionalidade, em outras palavras, qualquer pessoa pode nascer com síndrome de Down. Em relação à causa, Kozma (2007, p. 22) coloca que

durante a meiose, podem ocorrer vários eventos anormais, ou erros, que costumam afetar o crescimento e o desenvolvimento de uma criança. Alguns desses erros podem causar a síndrome de Down. Essa síndrome geralmente resulta do que é chamado não-disjunção, ou falha na separação correta de um par de cromossomos durante a meiose. Na não-disjunção, uma célula-filha recebe 24 cromossomos e a outra, 22 cromossomos. Uma célula com apenas 22 cromossomos (com falta de um cromossomo inteiro) não consegue sobreviver, nem ser fertilizada. Por outro lado, um óvulo ou um espermatozoide com 24 cromossomos consegue sobreviver e ser fertilizado. Quando isso ocorre, o zigoto resultante tem 47 cromossomos, em vez dos 46 cromossomos usuais. Os médicos referem-se a essa condição como uma trissomia (três cromossomos).

Mustachi (2000) salienta que não é necessário que todo o cromossomo 21 seja triplicado para caracterizar a trissomia, mas apenas o braço longo. O autor pontua que entre cada seiscentos ou oitocentos nascidos vivos, um pode apresentar a síndrome. A principal causa, segundo ele, está relacionada à idade dos pais, principalmente da mãe, já que o material genético extra apresenta 20% do pai e os demais 80% são da mãe (Mustachi, 2000). No entanto, os estudiosos da T21 ainda não descobriram o porquê de sua ocorrência e nem se é possível evitá-la (Kozma, 2007).

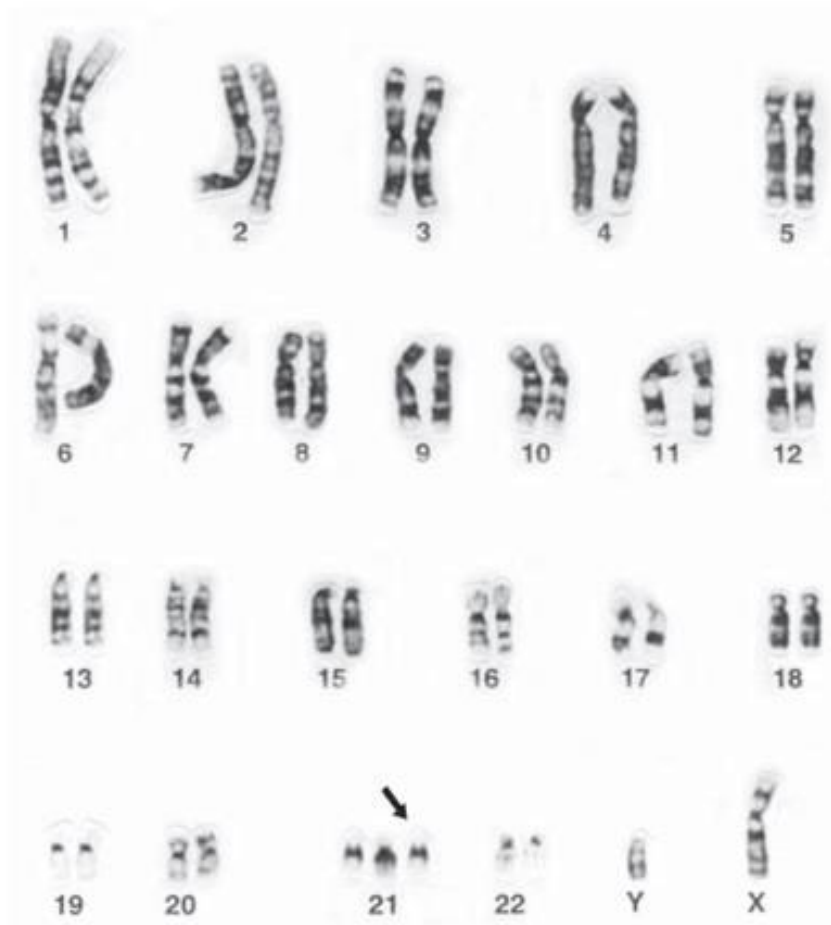
Essa síndrome não apresenta graus, isto é, ou a pessoa a tem ou não. Todavia, ela é classificada por três tipos, dependendo de como ocorre o processo da alteração genética:

- I) **trissomia do cromossomo 21:** é o tipo mais conhecido e o mais comum, ocorrendo em 95% dos casos. Nesse tipo, o erro na divisão dos cromossomos tem como resultado um zigoto com três cromossomos 21, quando o esperado é apenas dois. Com isso, todas as células da criança terão um material genético a mais no par 21 (Kozma, 2007, Mustachi, 2000);
- II) **translocação:** entre 3 e 4% dos bebês nascidos com a síndrome de Down apresentam esse tipo. Nele também há três cromossomos 21, no entanto, ele está conectado a um outro cromossomo: o 14. As mesmas características observadas nas crianças com Down por não-disjunção também são observadas nesse grupo de crianças (Kozma, 2007) e

- III) **mosaicismo:** é o tipo menos comum, ocorrendo em 1% dos casos da síndrome. Nesse tipo, o problema na divisão dos cromossomos ocorre após a fertilização, ocorrendo apenas na segunda ou terceira divisão e não afeta todas as células do embrião com o material extra. Diante disso, o bebê terá células com a trissomia 21 e outras com a quantidade normal de cromossomos (Kozma, 2007; Mustachi, 2000). Kozma (2007) salienta que, por esse motivo, as pessoas com esse tipo podem não apresentar todas as características usuais da síndrome, além de ter uma capacidade intelectual maior.

A imagem 1 ilustra um cariótipo de uma pessoa com a síndrome de Down:

Figura 1 – Cariótipo montado a partir de fotografia de uma célula com 47 cromossomos, sendo três de número 21 (trissomia 21)



Fonte: MUSTACHI, 2000, p. 834.

Na imagem 1, observamos a triplicação do cromossomo do par 21, como apontado pela seta. Importante deixar claro que, apesar dessa alteração genética, a criança ainda apresenta

outros vinte e dois pares de cromossomos sem nenhuma alteração, o que determinam, também, seu curso de crescimento e desenvolvimento (Kozma, 2007).

Contudo, as características físicas e clínicas específicas ainda podem ser observadas. Entre elas estão: tônus muscular baixo, isto é, hipotonia, nariz pequeno, fissuras palpebrais oblíquas, pregas epicânticas nos cantos internos dos olhos, boca pequena, céu da boca um pouco profundo, língua protusa, dentes irregulares, orelhas pequenas e em posição inferior na cabeça, cabeça pequena, tamanho cefálico entre 3% inferiores (microcefalia), parte posterior da cabeça mais achatada (braquicefalia), pescoço mais curto, peso e comprimento médio, mãos menores e dedos mais curtos e a palma da mão pode ter apenas uma linha atravessando-a (Kozma, 2007). Kozma (2007) salienta que as crianças com T21 podem ou não apresentar as características descritas, mas há aquelas que ocorrem com maior frequência, como o tônus muscular baixo, as fissuras palpebrais oblíquas e as orelhas pequenas.

Além disso, o orifício da orelha das pessoas com Down é mais estreito e tem pelo em excesso, o que favorece o acúmulo de cera e, como consequência, o entupimento. Essas características fazem com que elas percebam o volume baixo e tenham mudança no timbre de voz. Além disso, essas pessoas também apresentam cardiopatia congênita, defeito de septo atrioventricular e atraso motor (Mustachi, 2009).

A deficiência mental é outra característica apresentada pelas pessoas com a T21. Isso significa que elas aprendem mais lentamente quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico, além de apresentam dificuldade no raciocínio complexo e no juízo crítico (Kozma, 2007). Segundo Kozma (2007), havia um mito de que as crianças com Down não poderiam aprender por apresentarem QI abaixo de 70, mas, conforme a autora, elas podem aprender e não esquecerá o que aprendeu.

A autora ainda afirma que os especialistas não sabem como o cromossomo 21 em excesso afeta a capacidade mental. As pesquisas mostram, conforme a autora, que esse excesso de material genético impede ou interfere no desenvolvimento do encéfalo normal, uma vez que o tamanho e a complexidade da estrutura são diferentes na criança com Down (Kozma, 2007). Além de tornar o desenvolvimento mais lento, o comprometimento mental prejudica a atenção, a memória e dificulta a aplicação do que foi aprendido. As habilidades superiores, como as que exigem rapidez de juízo crítico, coordenação complexa e análise detalhada também serão mais difíceis de serem executadas (Kozma, 2007).

De acordo com Mustachi (2009), o desenvolvimento cognitivo das pessoas com T21 é mais eficaz do que o de linguagem. Nesse último, segundo ele, a compreensão é melhor do que a expressão. Essa área, a da linguagem, é a que se desenvolve mais lentamente, pois o

desenvolvimento fonológico, de vocabulário e de sintaxe é mais lento e difícil. Outra característica observada é a alteração na qualidade de voz, a qual pode prejudicar o desenvolvimento social e educacional delas (Mustachi, 2009).

Das características citadas, há aquelas que tendem a ficar mais brandas ou mesmo desaparecerem. São elas: hipotonia muscular, língua protusa, excesso de pele no pescoço, diástase dos músculos retos do abdômen. Há também aquelas que persistem mesmo em idades mais avançadas: língua fissurada, braquidactilia, fronte enrugada e pés pequenos. Por outro lado, existem características que não se modificam com o passar dos anos, a saber: fenda palpebral oblíqua, palato ogival, manchas de Brushfield⁵, orelhas displásicas⁶ etc. (Mustachi, 2000).

Em suma, as pessoas que nascem com a trissomia do cromossomo 21 apresentam características específicas da síndrome, mas isso não significa que elas são todas iguais, pois as demais informações genéticas estão preservadas e, além disso, o contexto sociocultural também contribui para o desenvolvimento delas. Ademais, o mito de que elas não podem aprender por causa do atraso cognitivo é desmistificado e dá lugar às evidências de que elas aprendem, caso as condições de aprendizagem sejam adequadas.

Nos próximos tópicos, apresentamos mais detalhadamente as características que influem diretamente no processo de aquisição e desenvolvimento de leitura, a saber: atraso cognitivo e de linguagem e o comprometimento da memória.

3.1 Atraso cognitivo

Hübner (2015) afirma que não há consenso sobre o que é a cognição. Segundo ele, etimologicamente, o termo origina-se do Latim, mais especificamente, da palavra *noscere* cujo significado é “saber, conhecer”. O autor pontua que pode ser então definida como:

[...] um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de *conhecimento* sobre si mesmo e sobre o mundo. Tais habilidades envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, planejamento, capacidade de resolução de problemas, monitoramento de ações, entre outras funções. Assim sendo, o conceito de

⁵ **Manchas de Brushfield** são pequenos pontos brancos presentes na periferia da **íris** do **olho** humano devido a uma agregação de um elemento normal da íris (tecido conjuntivo). Estes pontos são normais em crianças, mas também são uma característica da **síndrome de Down**. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manchas_de_Brushfield#:~:text=Manchas%20de%20Brushfield%20s%C3%A3o%20pequenos,caracter%C3%ADstica%20da%20s%C3%ADndrome%20de%20Down. Acesso em: 12/04/2022.

⁶ Implantação baixa da orelha.

cognição engloba habilidades desenvolvidas desde a infância, como numa espiral crescente, sem esgotar-se jamais enquanto vivemos. Ressalta-se que a cognição tem a ver com conhecimento, com *aprendizagem*. É impossível que algo passe a fazer parte de nossas memórias sem que tenhamos *aprendido*. Destaca-se, ainda, que é a capacidade de conhecer, de aprender, que nos permite a *adaptação* a novas situações, de modo a nos inserirmos de forma funcional no ambiente social a que pertencemos (Hübner, 2015, p. 100).

De acordo com Mustachi (2000), de todas as características causadas pelo cromossomo 21 extra, o comprometimento cognitivo é o que mais prejudica o desenvolvimento da pessoa com T21 e 100% delas apresentam esse comprometimento. No entanto, Moreira *et al.* (2000) afirmam que a literatura reporta casos de pessoas com Down com desenvolvimento intelectual limítrofe ou mesmo normal.

Segundo a literatura, o sistema neurológico das pessoas com a trissomia apresenta diferenças estruturais e funcionais (Freire *et al.*, 2014; Silva; Kleinhans, 2006). Com base no estudo de Schapiro *et al.* (1989), Mustachi (2000) afirma que, ao nascer, o bebê apresenta o peso da massa do encéfalo similar ao de crianças com desenvolvimento típico, mas isso tende a mudar na infância, já que elas atingem apenas $\frac{3}{4}$ do peso esperado. Conforme o autor, isso indica que a plasticidade ou a maturação neuronal é reduzida e limitada. Ademais, segundo o autor, outras diferenças são observadas, tais como: lobos frontais pequenos, lobos occipitais encurtados, redução secundária dos sulcos e cerebelo pequeno.

Bissoto (2005) cita o estudo de Pinter *et al.* (2001), no qual investigaram a neuroanatomia de pessoas com e sem a síndrome, entre 5 e 23 anos, e os resultados mostraram que o volume de massa cinzenta e branca nas pessoas com Down era menor do que do outro grupo. Além disso, observaram a hipoplasia cerebelar, a qual está relacionada à hipotonia generalizada, dificuldades motoras e distúrbios articulatorios. O estudo também mostrou a redução do volume dos lobos frontais como sendo possível responsável pelo atraso cognitivo (Bissoto, 2005).

Silva e Kleinhans (2006) também evidenciaram esse fato: o bebê com T21 nasce com hipoplasia nos lóbulos frontais e occipitais, além da redução do lóbulo temporal em até 50% dos casos, com ocorrência possível em apenas um lado ou nos dois. As autoras afirmam ainda que em alguns casos, pode-se observar corpo caloso, comissura anterior e hipocampo menores.

De acordo com Kozma (2007), o tamanho da cabeça das crianças com síndrome de Down é menor do que as das crianças típicas, sendo o tamanho do encéfalo 3% menor do esperado na tabela de crescimento para crianças, denominado tecnicamente como microcefalia. Elas apresentam também a braquicefalia, isto é, a parte posterior da cabeça mais achatada, além

do pescoço mais curto e as áreas mais moles da cabeça serem maiores e demorarem para fechar (Kozma, 2007).

Segundo Mustachi (2000),

com o progredir da idade ocorrem alterações específicas com decréscimo dos marcadores colinérgicos e nor-adrenérgicos que são vistos tanto em SD como na Doença de Alzheimer. Uma vez que os neurônios colinérgicos da parte anterior da base do cérebro parecem estar ligados ao aprendizado e memória, sua degeneração pode ter um papel na perda da memória da DA, esta última ocorrendo de 15% a 51% da população com SD; também encontrada no modelo animal da trissomia do cromossomo 21 humano que é expresso pela trissomia do cromossomo 16 do camundongo MMU16 (Mustachi, 2000, p. 861).

E ainda que

a patogênese do comprometimento intelectual na SD foi relacionada com o metabolismo de monocarbonos, efeitos bioquímicos da hiperdosagem da SOD1, da CBS, S100 betaproteína, fosfofrutkinase (PFKL), disfunções tireoidianas com elevação de TSH e redução de eT3 (T3 reverso), e síntese de purinas, no sistema nervoso central (Mustachi, 2000, p. 861).

Mustachi (2000) afirma que o desenvolvimento neuropsicomotor da criança com Down é normal até o fim do sexto mês. A partir daí, ocorre uma defasagem gradativa na linguagem. De acordo com Freire *et al.* (2014), alterações podem ser observadas na morfologia das sinapses, podendo comprometer as funções corticais e, assim, afetar também a aprendizagem. Ainda segundo as autoras, “o desenvolvimento alterado de estruturas dendríticas tem sido frequentemente associado a diversas formas de deficiência intelectual, incluindo-se a SD. Como se sabe os dentritos constituem-se como as principais estruturas receptivas dos neurônios” (Freire *et al.*, 2014, p. 251).

Conforme Voidodic e Storer (2002), além de lento, o desenvolvimento cognitivo é processado de modo diferente nesse grupo de pessoas. Conforme elas vão crescendo, as diferenças são maiores, uma vez que as dificuldades de aprendizagem mudam o curso do desenvolvimento (Voidodic; Storer, 2002). No entanto, as autoras frisam que mesmo diante de todas essas dificuldades, a criança poderá aprender.

Em relação ao grau de comprometimento cognitivo relacionado aos tipos da trissomia, Bissoto (2005) afirma que há poucos estudos que fizeram comparações para identificar se há diferença entre eles, além de mostrarem resultados diversificados. A autora cita o estudo de Rondal e Comblain (1996), por exemplo, no qual os autores afirmam que há diferença no

potencial intelectual e nas habilidades de linguagem entre o tipo mosaicismos e o da trissomia simples. Segundo ela, eles atribuem isso ao fato de que o primeiro grupo apresenta menos redes neurais afetadas.

Moreira *et al.* (2000) também afirmam que as pessoas com T21 do tipo mosaicismos tem uma melhor capacidade cognitiva do que os outros dois tipos e que fatores genéticos e ambientais também podem influenciar positivamente nessa capacidade. Elas chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a capacidade cognitiva dessas pessoas é subestimada historicamente, mas os estudos recentes mostram o comprometimento entre leve e moderado. No entanto, Bissoto (2005) cita o estudo longitudinal realizado por Leshin e Jackson-Cook (1996) que mostra não haver diferença entre os dois grupos, a não ser no engatinhar e deambulação mais precoces no mosaicismos.

No entanto, o diagnóstico da trissomia 21 não determina as características físicas ou mesmo o grau de eficiência intelectual (Silva; Kleinhans, 2006). Segundo Silva e Kleinhans (2006), os cientistas estraram em consenso e estabeleceram que a T21 não tem grau e que as singularidades no desenvolvimento entre eles dependem de fatores como: características individuais relacionadas à genética, estimulação, educação, meio ambiente, problemas clínicos etc.

Assim, por não depender apenas do material genético extra, não existe um padrão de desenvolvimento cognitivo das pessoas com Down, uma vez que fatores como potencial genético e influência do meio externo também estão relacionados a esse desenvolvimento (Voivodic; Storer, 2002; Freire *et al.*, 2014). De acordo com Voidodic e Storer (2002), o desenvolvimento humano está relacionado ao contexto sociocultural no qual ele está inserido, sendo, portanto, imprevisível e individual (Voidodic; Storer, 2002), uma vez que as experiências vividas são distintas para todos os sujeitos, mesmo aqueles que vivem em um mesmo ambiente.

Moreira *et al.* (2000) afirmam que o sistema da base química da deficiência mental apresenta plasticidade na interação com o meio ambiente, podendo se superar e adaptar. Conforme as autoras, o Comitê da Organização Mundial da Saúde dá ênfase à intervenção precoce da criança com T21. Silva e Kleinhans (2006) citam o trabalho de Silva e Bolsanello (2000), cujo objetivo foi investigar e avaliar as construções cognitivas no período sensório motor de crianças com Down, entre quatro meses e quatro anos de idade, estimuladas por meio de atividades. O resultado do estudo mostrou um atraso de um ano a um ano e meio, mesmo com a estimulação. No entanto, uma criança de quatro anos sem estimulação, apresentava atraso maior, pois ainda não andava e nem falava. A partir desses resultados, as autoras chegam

à conclusão de que a intervenção bem estruturada pode ajudar a criança em seu desenvolvimento.

O contexto familiar da criança também é importante para seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Voidodic e Storer (2002), uma interação de qualidade entre as crianças e seus pais tem efeitos importantes no desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocionais da criança com deficiência intelectual. Nós observamos isso em nossa própria experiência, acompanhamento pessoas com a trissomia do cromossomo 21 no projeto de extensão Núcleo Saber Down, na UESB. Notamos que aquelas que recebem maior estímulo e acompanhamento dos pais são as mais desenvolvidas em habilidades cognitivas, como a leitura, por exemplo.

Buckley (1993) sugere que o atraso cognitivo pode estar relacionado, em partes, com as dificuldades no aprendizado da linguagem e, reciprocamente, o atraso de linguagem pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo. O autor defende que tanto a linguagem quanto a cognição se desenvolvem mutualmente, já que uma auxilia no desenvolvimento da outra, na medida em que o desenvolvimento da linguagem é muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Para Buckley (1993), a palavra é conhecimento e quanto mais rápida for a aprendizagem da linguagem, mais a criança poderá aprender sobre o mundo que a cerca, além de ser um suporte para o pensamento e o raciocínio (Buckley, 1993; Buckley, 2002).

Enfim, o atraso cognitivo está presente em 100% ou na maioria dos nascidos com a trissomia do cromossomo 21. Todavia, ele não determina o desenvolvimento da criança, já que outros fatores contribuem para a aprendizagem. A estimulação precoce, por exemplo, é um dos recursos auxiliares no desenvolvimento da criança, além do papel importante que a família desempenha em sua formação. Outra área que está comprometida é da linguagem, como veremos no próximo tópico.

3.2 Atraso de linguagem

Conforme Name (2015), a aquisição da fala ocorre naturalmente, já que não ensinamos a criança a falar. Segundo a autora, a criança aprende a falar espontaneamente nos primeiros anos de vida, a não ser que algum comprometimento cognitivo a impeça de adquirir a sua língua materna. Estudos psicolinguísticos da aquisição da linguagem mostram evidências de que, mesmo antes do nascimento, o feto tem capacidade de perceber o contorno prosódico da fala materna e de memorizá-lo (Name, 2015), o que também observamos em outros estudos (Decasper; Spenser, 1986; Mampe *et al.*, 2009; Moon *et al.*, 1993).

Além disso, os estudos mostram que nos primeiros dias de vida, o bebê é capaz de perceber diferenças acústicas de vogais e consoantes e no primeiro ano, ela é capaz de segmentar a fala em unidades cada vez menores até chegar às palavras, se especializa nos contrastes fonêmicos de consoantes e vogais de sua língua e reconhece o padrão silábico e as combinações mais frequentes de fonemas (Name, 2015; Weker; Yeung, 2005).

Name (2015) afirma que os estudos mostram compreensão de algumas palavras por volta dos 9 meses de vida e, aos 12, a criança já produz as primeiras palavras (Vihman, 2014). Entre três e quatro anos, a fala e a compreensão dela ficam mais complexas, além de criarem palavras. Sobre a criação de palavras, Baia e Moreira (2016) mostraram que, na verdade, essas produções da criança não são criações, mas sim adaptações, com base em um padrão operante. Por volta dos cinco ou seis anos, a criança demonstra domínio prosódico, fonológico, lexical semântico e sintático semelhante ao do adulto (Name, 2015).

No entanto isso não é o que ocorre na aquisição da linguagem de crianças com a trissomia do cromossomo 21. O geneticista Mustachi (2009), a partir de observações da literatura e em sua própria experiência clínica, afirma que a área da linguagem é a mais afetada na pessoa com essa síndrome, até mais do que o comprometimento cognitivo, uma vez que os níveis fonológico, de vocabulário e sintaxe ocorrem lentamente e são difíceis de serem desenvolvidos (Mustachi, 2009).

Buckley (1993, 2002) afirmam, com base em estudos, que a memória fonológica fraca pode ser a responsável pela dificuldade das crianças com T21 em aspectos morfológicos e sintáticos, além de ser um dos principais problemas no desenvolvimento de linguagem. Além disso, o autor destaca o fato de a comunicação receptiva das crianças com Down ser um ponto forte e, por outro lado, a expressiva, um ponto fraco.

Como já exposto, o atraso cognitivo tem relação recíproca com o atraso de linguagem. Segundo Stoel-Gammon (2001), o atraso cognitivo é o marcador primário do comprometimento de linguagem e além dele, há outros fatores envolvidos, a saber: perda auditiva, diferenças anatômicas e fisiológicas no trato vocal. A autora salienta que não se sabe como cada fator influencia o desenvolvimento de linguagem, mas juntos, prejudicam a fala e o desenvolvimento de linguagem. Além disso, tem o fato de as crianças não desenvolverem a linguagem igualmente (Stoel-Gammon, 2001).

As habilidades de conversação mais limitadas também podem ser dificultadoras da aprendizagem da fala, uma vez que o aprendizado de novas palavras e a expansão do vocabulário não acompanham a idade mental da criança com Down (Buckley, 1993). Essas habilidades mais limitadas têm relação com a natureza linguística recebida pelas crianças e é

fator prejudicial ao desenvolvimento fonológico das pessoas com T21 (Stoel-Gammon, 2001; Buckley, 2002).

Silva e Salomão (2002) analisaram a interação entre mães e crianças com e sem a trissomia, enfatizando os aspectos comunicativos verbais e não verbais. As autoras observaram que as mães de crianças com Down utilizam mais comunicação não-verbal para auxiliar os filhos na realização das atividades e que essas crianças responderam menos às solicitações de suas mães. As autoras salientam que isso pode ter ocorrido não apenas pelas limitações de se expressar da criança com T21, mas também por causa do tipo de interação que ocorre entre ela e a mãe.

Além disso, os resultados do estudo mostraram que as mães dessas crianças são as que mais têm iniciativa de interação, o que não ocorre em casos de criança típica. Embora esses resultados tenham mostrado diferença entre os dois grupos, houve diferença significativa apenas na categoria contato físico de ajuda. No entanto, as crianças estavam pareadas na mesma etapa de desenvolvimento, mas as crianças com Down eram mais velhas, o que pode ter influenciado os resultados (Silva; Salomão, 2002).

Pereira-Silva e Dessem (2006) realizaram um estudo cujo objetivo foi descrever algumas dimensões das relações parentais em famílias com crianças com e sem a T21. As autoras analisaram interações entre criança-mãe e criança-mãe-pai, totalizando dez famílias, cinco de cada grupo. Os resultados mostraram similaridades nos tipos de atividades desenvolvidas nos momentos de interação livre nos dois grupos, porém os jogos e as brincadeiras escolares ocorreram menos nas interações das famílias de crianças com T21, o que, segundo as autoras, exige menos habilidade cognitiva dos participantes. Todavia, os momentos de contação de história foram mais frequentes para as crianças com a trissomia, o que, segundo as autoras, pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades de compreensão e linguagem, além de favorecer a atenção e a concentração da criança (Pereira-Silva; Dessem, 2006).

Conforme as autoras, não houve diferença entre os dois grupos em relação ao controle e liderança nas interações, diferentemente do estudo de Silva e Salomão (2002). Nos dois grupos, os pais foram os principais responsáveis por essas tarefas e mantiveram o equilíbrio das interações. Em relação à qualidade das interações, por outro lado, nas interações familiares de crianças com T21, não houve aumento da amistosidade e da sincronia, o que pode ser prejudicial ao desenvolvimento da criança, segundo as autoras.

Além dos fatores já citados, dificuldades motoras físicas e orais também prejudicam o desenvolvimento de linguagem (Buckley, 2002). Segundo Roberts *et al.* (2007), a cavidade oral de pessoas com a trissomia difere em algumas características das de pessoas sem nenhum

comprometimento. Estruturalmente, as seguintes variações podem ser observadas: cavidade oral pequena, palato alto e arqueado, dentição irregular, língua protusa alargada, além de estruturas internas afetadas, como anormalidades musculares da face (Roberts *et al.*, 2007). Ainda, conforme elencado por Stoel-Gammon (2001), o sistema esquelético é caracterizado por ausência ou crescimento ósseo deficiente e músculos ausentes e extras na região facial.

Assim como os fatores citados, a otite média, infecção do ouvido médio que compromete a capacidade auditiva, dificulta o desenvolvimento de linguagem (Stoel-Gammon, 2001). Segundo Stoel-Gammon (2001), inicialmente, pensava-se que a perda auditiva leve a moderada não prejudicava a aquisição da linguagem, mas diversas pesquisas têm mostrado o contrário.

Os estudos têm mostrado um padrão de linguagem específico da pessoa com a T21. Chapman (2006), por exemplo, analisou dados de 36 adolescentes, dos quais 20 tinham a trissomia e 16, deficiência cognitiva de causa desconhecida; com o intuito de investigar se o padrão cognitivo e de linguagem das pessoas com Down é específico da síndrome ou se é o mesmo da deficiência intelectual, seja qual for a causa. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois grupos nos testes de repetição de não-palavras e nas pontuações de Recuperação de número K-ABC, nos quais os participantes com Down apresentaram desempenho inferior ao do outro grupo. Diante dos resultados, Chapman (2006) concluiu que os participantes com T21 apresentam habilidades cognitivas e de linguagem específicas. Martin (2009) também afirma que esse grupo de pessoas tem um perfil particular de linguagem, considerando as habilidades linguísticas mais e menos desenvolvidas. Segundo o autor, a linguagem receptiva é um ponto forte, como já apontado também por Mustachi (2009), enquanto as áreas de fonologia, sintaxe e aspectos da pragmática são mais fracos.

O atraso no desenvolvimento de linguagem das crianças com T21 já pode ser observado desde o período pré-linguístico, por exemplo, no sorrir, balbuciar etc. A exploração do campo visual também não ocorre de maneira semelhante à de crianças típicas, pois os bebês com Down demoram mais para fazê-lo (Buckley, 1993). Segundo Roberts *et al.* (2007), esse período de comunicação por gestos, vocalizações, expressões faciais e movimentos pode perdurar por anos na criança.

Por outro lado, conforme Abbeduto (2007), as crianças com a trissomia do cromossomo 21 aparentam não ter muita dificuldade em aprender através da imitação, mas isso depende também da tarefa que elas precisam exercer. Segundo o autor, na fase inicial de comunicação, os gestos são um ponto forte para esse grupo de crianças. Abbeduto (2007) cita, por exemplo, o estudo de Franco e Wishart (1995), no qual os autores observaram que as crianças com T21

utilizaram quase o dobro de gestos em comparação ao grupo de crianças com desenvolvimento típico. No entanto, o autor salienta que, mesmo usando muitos gestos, a maioria das crianças com Down, nos primeiros três anos de vida, tornam-se usuárias da linguagem vocal. Andrade e Limonge (2007) também encontraram evidências de que as crianças com T21 tendem a usar os gestos com maior frequência e tempo do que as crianças com DT.

Sobre o balbucio, ainda no período pré-linguístico, isto é, período que antecede a produção das primeiras palavras, Kent (2013), com base em resultados de estudos, concluiu que a ocorrência do balbucio é típica, mas não é universal. Conforme o autor, as crianças com Down podem apresentar atraso no início do balbucio canônico, mas não é tão marcado quanto atrasos em habilidades motoras brutas (Kent, 2013).

Moreira (2018) observou em seu estudo características diferentes na estrutura silábica e no tempo de uso do balbucio de uma criança com T21 em comparação com uma criança com desenvolvimento típico. A autora observou que a estrutura silábica do balbucio da criança com T21 era muito mais simplificada do que da criança com desenvolvimento típico. Além disso, esse balbucio persistiu em idades mais tardias, aos 3;4, enquanto a criança com DT deixou de balbuciar ao 2;4.

Moreira (2018) também analisou as primeiras palavras das duas crianças e observou a mesma diferença na estrutura silábica, além do fato de que a criança com T21 produziu menos palavras do que a outra criança. Além disso, o uso de *templates*, isto é, padrões sistemáticos de palavras (Croft; Vihman, 2007), mostrou que a criança com Down faz muito mais adaptações fonológicas para expandir seu inventário lexical, mesmo em idades mais tardias.

Em relação às primeiras palavras, conforme Stoel-Gammon (2001), a maioria das crianças com T21 está atrasada na produção das primeiras palavras. Ela cita o autor Stray-Gunderson (1986) que observou uma grande variabilidade na idade em que as primeiras palavras surgem nesse grupo de crianças: bebês com nove meses já produzindo palavras e crianças com sete anos ainda sem aprender a falar. Moreira (2018), por exemplo, analisou um caso de uma criança com Down que começou a falar as primeiras palavras com um ano e três meses.

Sobre as palavras iniciais, Stoel-Gammon (2001) coloca que as características fonológicas são semelhantes às das crianças típicas, sendo as fricativas, africadas e líquidas mais difíceis, pois são, muitas vezes, produzidas com erro. A semelhança também pode ser observada nos processos fonológicos, com uma tendência de serem os mesmos para os dois grupos. No entanto, Oliveira *et al.* (2017) observaram que os processos fonológicos comuns no

período de aquisição da linguagem tendem a persistir até a fase adulta em pessoas com T21, o que não ocorre com o adulto típico.

Rondal (2006) afirma que o desenvolvimento morfossintático também está comprometido e, mesmo com avanços observados na adolescência, a limitação tende a persistir. Segundo o autor, isso pode ser observado nos seguintes aspectos: (1) construção de frases usando palavras funcionais (artigos, pronomes, verbos auxiliares, preposições e conjunções); (2) produção das flexões adequadas na concordância dos números, bem como nas marcas por pessoa, número e tempos dos verbos; (3) integração de sentenças em parágrafos básicos; (4) produção de vários tipos pragmáticos de sentenças (declarativas, exclamativas, interrogativas, imperativas) de acordo com as regras da linguagem (Rondal, 2006, p. 6). Rondal (2006) prossegue afirmando que, além da dificuldade na produção, elas também têm dificuldades de compreender essas sentenças.

O nível sintático é uma área desafiadora para as pessoas com Down (Abbeduto, 2007). Cazarotti e Camargo (2004), por exemplo, observaram que elas usam gestos como auxílio para o seu discurso e para substituir a sua expressão oral. A criança analisada pelas autoras também contou com a ajuda da monitora na organização sintática do enunciado produzido por ela. Diante disso, Cazarotti e Camargo (2004) enfatizam a importância do interlocutor na interação com os sujeitos com Down e o colocam como determinante na situação dialógica.

Oliveira (2010) encontrou resultados semelhantes. A autora analisou a narrativa em situação dialógica de duas pessoas, uma com a T21 e a outra sem, e observou que a adolescente com Down usou expressões mais curtas pautadas, muitas vezes, em apenas uma palavra núcleo e, também, apoiou-se demasiadamente na fala de seus interlocutores. Gregolin (2000) apresentou dados de adultos com Down que também apresentaram dificuldade na sintaxe. Um dos casos investigados pela autora é de um sujeito de 20 anos que, mesmo vivendo em um ambiente favorável para o desenvolvimento de linguagem, não apresentar uma fala telegráfica e ter um repertório vocabular robusto, apresentou problemas sintáticos. Esses problemas foram observados, por exemplo, na troca de sintagmas nominais, mesmo a tarefa sendo uma repetição de frase dita anteriormente pelo pesquisador.

No nível pragmático, há evidências de que o desempenho das pessoas com Down é mais desenvolvido do que nos outros níveis de linguagem (Cunha; Limongi, 2010; Soares *et al*, 2009; Andrade; Limonge, 2007). No entanto, os estudos de Cunha e Limongi (2010), Soares *et al*. (2009) e Andrade e Limonge (2007) mostraram, também, um atraso no desenvolvimento das habilidades comunicativas. Andrade e Limonge (2007) encontraram evidências de que a

comunicação expressiva se assemelhou a de crianças com DT, porém, de maneira mais lenta e atrasada.

Soares, Pereira e Sampaio (2009) investigaram as habilidades pragmáticas em sujeitos com a trissomia do cromossomo 21 e sua influência no uso comunicativo. Dez crianças e adolescentes, com idade entre sete e treze anos, participaram do estudo. Desses, nove foram responsáveis pelo predomínio das ações de direcionamento da comunicação em comparação com apenas um dos familiares, o que, segundo as autoras, diferencia-se de resultados de estudos já realizados. A função comunicativa comentário foi a mais utilizada, sendo significativo porque ao comentar sobre objetos e fatos vividos, as crianças do estudo usaram frases simples, corroborando com as características relatadas na literatura: limitações cognitivas, dificuldade em generalizações e memória limitada.

Rangel e Ribas (2011) afirmam que as crianças com T21 têm dificuldade em manter a continuidade da conversa em uma situação dialógica, já que apresentam dificuldade em acrescentar informações novas ao dialogar com o outro e apresentam dificuldade em construir frases, sendo elas curtas e interligadas ao aspecto morfológico da linguagem.

Além de afetar o desenvolvimento cognitivo, como já foi exposto no tópico anterior, o atraso de linguagem também afeta a área social, conforme Buckley (2002). Segundo ele, assim como a linguagem é importante para o desenvolvimento cognitivo, também o é para o desenvolvimento social, já que através dela, a criança pode negociar seu mundo social e controlar seus comportamentos.

O desenvolvimento do vocabulário expressivo também é uma área comprometida na T21. Ferreira e Lamônica (2012), com o objetivo de verificar o desempenho lexical receptivo e expressivo de crianças com síndrome de Down, analisaram dados de quarenta crianças, vinte com T21 e vinte com DT, pareadas com a mesma idade mental. Diante dos resultados, Ferreira e Lamônica (2012) concluíram que o desempenho de vocabulário de crianças com Down é inferior ao de crianças com desenvolvimento típico, mesmo com a idade mental pareada.

Lamônica e Ferreira-Vasques (2015) também fizeram essas observações. As autoras objetivaram verificar o desempenho comunicativo e lexical expressivo de crianças com a trissomia, analisando dados de vinte crianças, dez do Grupo experimental, com T2, e dez do grupo controle, com desenvolvimento típico. Os resultados mostraram um desempenho comunicativo e lexical inferior do grupo experimental em relação ao grupo controle quando os seguintes aspectos foram considerados: produção de palavras e frases, narrativa, tempo de atenção e nomeação de figuras.

Como exposto, as pessoas com a trissomia do cromossomo 21 apresentam comprometimento de linguagem em todos os níveis: fonológico, sintático, pragmático e no desenvolvimento do vocabulário expressivo. Esses comprometimentos, além de prejudicar o desenvolvimento cognitivo, também influi negativamente no convívio social e, consequentemente na inserção do indivíduo na sociedade como cidadão atuante.

Além do atraso cognitivo e de linguagem, as pessoas com T21 também apresentam comprometimento de memória, como veremos no próximo tópico.

3.3 Comprometimento de memória

Segundo Dias e Landeira-Fernandez (2011), a memória inicia-se ainda na fase pré-natal e dois fatores operam no desenvolvimento dela: o biológico e o social. Conforme a criança vai se desenvolvendo, a memória acompanha as mudanças tanto antes quanto depois de sua inserção no espaço escolar. As autoras, com base em Luria (1981), pontuam que “a memória é uma função cognitiva complexa composta por sistemas distintos, mas que se relacionam entre si” (Dias; Landeira-Fernandez, 2011).

Segundo Dias e Landeira-Fernandez (2011, p. 21), “já é um consenso de que os diversos tipos de memória estão associados a diferentes áreas cerebrais que funcionam interligadas formando circuitos neurais específicos”. As autoras afirmam que o comprometimento nos sistemas mnemônicos pode prejudicar a leitura e a compreensão de textos, resolução de problemas matemáticos e na aquisição e produção de vocabulário, impactando, portanto, o desempenho escolar.

Como já exposto nesta seção, o cérebro da pessoa com a Trissomia do Cromossomo 21 tem diferenças estruturais e funcionais em comparação ao de uma pessoa com desenvolvimento típico. Essas diferenças, além de causar atraso cognitivo e prejudicar a linguagem, também comprometem a memória. Além dos já elencados, Fernández-Olaria e Flórez (s.d.) elencam os principais problemas da estrutura cerebral da pessoa com Down: redução do número de neurônios, do comprimento de suas extensões, da propriedade das espinhas dendríticas e de sinapses. Além de modificações na presença e atividade de sistemas neuroquímicos, há relativa debilidade da funcionalidade sináptica (Fernández-Olaria; Flórez, s.d.).

Conforme as autoras,

a aparência desses problemas, no entanto, deve ser matizada. Por um lado, não é generalizado para todo o cérebro; afeta o hipocampo, o córtex pré-frontal, algumas áreas de associação e o cerebelo de forma mais marcante. E, por outro

lado, mais uma vez será necessário lembrar a variabilidade com que essas alterações ocorrem em determinadas pessoas, tanto em sua intensidade quanto em sua distribuição pelo córtex cerebral. Mas, em qualquer caso, é fácil compreender que, como resultado de tudo isso e em maior ou menor grau, devem surgir problemas na forma como a memória e os elementos de conhecimento —cognitivos— se organizam em cada indivíduo desde as primeiras fases da vida. Os mecanismos de percepção, a elaboração de redes, seu crescimento e interconexão como novos impulsos perceptivos penetram para originar memórias, seu armazenamento, consolidação e evocação, a elaboração de respostas, etc., são processos severamente condicionados pela perturbação da maquinaria celular. Certamente, a singularidade com que a trissomia do 21 afeta um indivíduo específico desempenha um papel indeclinável (Fernández-Olaria; Flórez, s.d., p. 1-2).⁷

Como exposto pelas autoras, essas diferenças afetam a memória e a capacidade cognitiva desde os primeiros meses de vida da criança. No entanto, elas esclarecem que diversos fatores, como educação, motivações etc. podem interferir no funcionamento cerebral e que, por isso, é preciso ter muito cuidado quando se aponta alguma falha e, sobretudo, do que pode prevalecer ao longo da vida.

As pessoas com Down apresentam comprometimentos tanto na memória de curto prazo, já que têm dificuldades em receber, processar e reter informações, como na memória de longo prazo, pois têm dificuldade em consolidar e guardar as informações (Fernández-Olaria; Flórez, s.d.).

Fernández-Olaria e García (2013) realizaram um estudo, no qual propuseram identificar a relação entre linguagem expressiva e a capacidade de memória operativa em dois grupos (G1 e G2), totalizando vinte adultos com Down de mesma capacidade intelectual, mas diferentes níveis de linguagem expressiva. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os dois grupos, sendo que o G1, cujos membros tinham o nível de linguagem mais alto, apresentou maiores pontuações do que o G2, significando que o G1 teve maior capacidade de memória verbal de curto prazo. Com os resultados, a hipótese de que é possível que as dificuldades de

⁷ Texto original: La aparición de estos problemas, sin embargo, debe ser matizada. Por una parte, no es generalizada para todo el cerebro; afecta de manera más acusada al hipocampo, la corteza prefrontal, algunas áreas de asociación y el cerebelo. Y por otra, una vez más será preciso recordar la variabilidad con la que estas alteraciones se presentan en las personas concretas, tanto en su intensidad como en su distribución por la corteza cerebral. Pero, en cualquier caso, es fácil comprender que, como resultado de todo ello y en mayor o menor grado, han de surgir problemas en el modo en que la memoria y los elementos de conocimiento —cognitivos— se organizan en cada individuo desde las primeras etapas de la vida. Los mecanismos de percepción, la elaboración de redes, su crecimiento e interconexión conforme van penetrando nuevos impulsos perceptivos para originar memorias, su almacenamiento, consolidación y evocación, la elaboración de respuestas, etc., son procesos duramente condicionados por la perturbación de la maquinaria celular. Ciertamente, juega un papel indeclinable la singularidad con que la trisomía 21 afecta a un individuo concreto.

linguagem das pessoas com T21 podem influir no rendimento das tarefas de memória verbal foi confirmada.

Tanto a memória verbal como a espacial estão comprometidas na Trissomia do Cromossomo 21, mas a maior dificuldade é a verbal (Fernández-Olaria; Flórez, s.d.). Conforme Fernández-Olaria e Flórez (s.d.), enquanto uma criança de sete anos de idade é capaz de lembrar mais de sete dígitos; na mesma idade, a criança com SD consegue lembrar quatro dígitos ou menos. O melhor desempenho na memória visual tende a persistir até a vida adulta (Fernández-Olaria; Flórez, s.d.).

As autoras deixam claro que alguns fatores podem interferir nos resultados quando a capacidade de memória de curto prazo é medida nas pessoas com T21, quais sejam: apresentação auditiva dos dígitos, já que elas têm dificuldades auditivas e a discriminação e identificação do estímulo podem tornar a recordação mais difíceis. Além disso, outro fator prejudicial apresentado pelas autoras é a velocidade com que as crianças precisam responder ao estímulo, uma vez que elas têm problemas de articulação.

Segundo Fernández-Olaria e Florez (s.d.), outras deficiências intelectuais também causam essa dificuldade na memória de curto prazo, mas nas pessoas com Down, ela é mais acentuada. Bower e Hayes (1994) também observaram essa diferença. Eles fizeram uma avaliação da memória de curto prazo de treze crianças com T21 e treze crianças com deficiência intelectual de outras origens. Segundo os autores, os resultados do estudo corroboram com as evidências de que pessoas com T21 têm problemas na memória auditiva de curto prazo e, dentre os grupos de pessoas com deficiência intelectual, elas são as que tem maior déficit de memória.

O estudo de Hick *et al.* (2005) mostrou que esse déficit na memória tende a persistir. Eles compararam o desempenho de memória de curto prazo e vocabulário receptivo de três grupos de crianças: 12 crianças com Down, 9 crianças com deficiência por outras causas (SLI) e 12 com desenvolvimento típico. As crianças foram acompanhadas em três momentos, individualmente, com intervalo de seis meses entre eles. Os resultados mostraram que as crianças com DT apresentaram melhor desempenho na memória de curto prazo do que os outros dois grupos, mas o grupo de SLI avançou ao longo do tempo, ao contrário do grupo com a trissomia.

Broadley *et al.* (1995) também analisou a memória de trabalho de crianças com T21. Com o objetivo de avaliar o desempenho delas em uma bateria de tarefas de memória de trabalho e comparar diferentes grupos de idade a fim de ver se há mudanças de desenvolvimento no comprimento da palavra e efeitos de similaridade acústica nesta população, os autores

analisaram dados de 62 crianças. Em relação ao comprimento da palavra, não houve efeito principal significativo para sexo e interação significativa com nenhum outro fator e nem para a modalidade de apresentação, visual ou auditiva, mas houve efeito significativo para idade, ou seja, quanto maiores as palavras, menores as pontuações.

A memória de longo prazo também está comprometida, porém em menor grau. A memória implícita é melhor do que a declarativa porque esta última exige a linguagem, área de dificuldade para as pessoas com Down, mas elas conseguirão lembrar de fatos e relatá-los. Com isso, elas podem desempenhar tarefas complexas, mas não serão capazes de descrevê-las ou explicá-las (Fernandéz-Olaria; Flórez, s.d.).

Laws *et al.* (1995) mostraram que o desempenho na memória pode melhorar com treinamento. Os autores reavaliaram o desempenho de memória de quatorze pessoas com T21, as quais foram submetidas a um treinamento de memória três anos antes. Os resultados mostraram efeito significativo para o tempo, pois ao longo do tempo houve aumento de pontos, caindo um pouco apenas na última avaliação, demonstrando que houve diferenças significativas entre o pré e o pós treinamento. Houve efeito principal também para o modo de apresentação. O maior número de itens lembrados foi por estímulos visuais em detrimento dos auditivos. Houve interação significativa entre tempo e modo de apresentação: no início do estudo havia pouca diferença entre os escores de memória auditiva e visual, mas com o tempo, após o treinamento, a diferença passou a ser significativa, com maiores pontuações para os estímulos visuais. O comprimento da palavra também produziu um efeito significativo, com o aumento das sílabas a uma redução na pontuação. Os resultados mostraram como a leitura auxilia e melhora o desempenho de memória da pessoa com síndrome de Down.

Além disso, há estudos que mostram que o tipo de escola, se regular ou especial, influencia o desempenho de memória. Seguindo o modelo de memória operacional ou de curto prazo de Baddeley (2003), Lima *et al.* (2009) realizaram uma análise exploratória do desempenho de pessoas com Trissomia do Cromossomo 21 que frequentavam diferentes tipos de escola: a regular e a especial. Ao todo, 18 participantes, 9 de cada grupo, foram submetidos a testes de memória. Conforme as autoras, o estudo colaborou com resultados obtidos em estudos de outros países que evidenciam que o tipo de escola frequentada pela criança com T21 influencia o determinante no fenótipo comportamental, já que alunos da escolar regular tiveram pontuações mais altas do que os de escola especial.

A partir de diversos estudos relatados, discorreremos sobre o comprometimento de memória das pessoas com T21 e vimos que ele influencia o desenvolvimento de linguagem e de outras habilidades cognitivas que dependem da memória para sua execução. Além disso, há

um comprometimento cognitivo e de linguagem que, de maneira recíproca, prejudicam-se. Todos esses aspectos são fatores essenciais para a aquisição e desenvolvimento da leitura, como expomos na segunda seção e o comprometimento deles pode prejudicar o desenvolvimento de leitura, como veremos no próximo tópico.

3.4 Leitura

Em nossa pesquisa bibliográfica, em base de dados como Scielo e Capes, não encontramos estudos que investigam o processamento de leitura em pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21. Encontramos apenas estudos que, em sua maioria, analisam a leitura de palavras e pseudopalavras isoladas e poucos tratam da leitura de textos. Neste tópico, trazemos alguns desses estudos e suas contribuições para o tema, mas entendendo que a maioria não trata de todos os aspectos de leitura e nem objetivaram entender como a leitura é processada.

Conforme exposto na seção 2, a leitura é uma atividade altamente complexa que exige do leitor diversos conhecimentos e habilidades. Assim sendo, caso haja algum comprometimento, a leitura poderá ser ineficiente ou mesmo não ocorrer, já que ela é um processo de compreensão. Nos tópicos anteriores, vimos que a pessoa com a trissomia do cromossomo 21 apresenta vários comprometimentos em habilidades e conhecimentos necessários para a leitura, o que pode comprometê-la. No entanto, elas poderão aprender a ler, caso as condições de ensino e aprendizagem sejam adequadas.

Troncoso (2011) afirma que há variabilidade na maneira como as pessoas com T21 aprendem a ler, bem como no grau de habilidades de leitura e no tempo que levam para desenvolver essa habilidade. Ou seja, não existe um padrão para a aprendizagem da leitura, assim como não há para o desenvolvimento de outras habilidades, pois há a influência de muitos fatores. Em nossa experiência com o ensino de leitura para pessoas com Down, observamos essa variabilidade, grau e tempo de aprendizado das diferentes habilidades envolvidas na leitura.

Troncoso (2011) pontua que os estudos têm mostrado, ao longo de trinta anos, que crianças com Down podem aprender a ler, mas não há dados suficientes para mostrar quantos deles usam a leitura na vida cotidiana e quantos têm alcançado a proficiência. De fato, os estudos realizados não são capazes de mostrar o desempenho efetivo da leitura de pessoas com T21, já que não tem esse objetivo. A hipótese da autora é a de que essas crianças aprendem a ler, mas não compreendem, ou seja, apenas decodificam.

Sendo assim, a leitura não ocorre, uma vez que a habilidade mecânica de leitura e o processo real de leitura são duas coisas diferentes (Trancoso, 2011; Leffa, 1996; Solé, 1998). Conforme a autora, todos nós temos dificuldade em entender textos sobre um tema que desconhecemos, mas as pessoas com atraso intelectual têm dificuldade mesmo em parágrafos que são facilmente compreendidos por outras de mesma idade, mas sem nenhum comprometimento no desenvolvimento.

Há fatores ou condições que favorecem, promovem, estimulam e possibilitam a compreensão leitora. São elas: características dos alunos, o método, o modelo familiar, o conteúdo e a forma da leitura (ilustrações, tipo de letra etc.) (Trancoso, 2011; Cortés-Monter, 2016). O método precisa estar bem delimitado e ser motivador tanto para o aluno, quanto para quem ensina. Além disso, Trancoso (2011) salienta que um contexto no qual tem leitores e histórias são lidas desde cedo é importante para a aprendizagem da leitura, já que a hipótese dela é a de que, assim como ocorre com crianças típicas pode acontecer também com criança com Down, o que foi observado por Gomes (2013).

Segundo Cortés-Monter (2016), as pessoas com T21 aprendem a ler, desde que as condições iniciais sejam consideradas e o método de ensino seja adequado, isto é, as necessidades desses indivíduos sejam contempladas e sanadas. A autora pontua, assim como Trancoso (2011), que a leitura de palavras é um ponto forte em crianças com T21, quando comparadas com crianças sem atraso cognitivo, o que tem sido comprovado por outros estudos (Cardoso-Martins; Frith, 2009; Buckley, 1985).

O ambiente familiar, caso ofereça boas condições, pode contribuir para a aprendizagem da leitura de pessoas com T21 (Cortés-Monter, 2016; Gomes, 2013). Gomes (2013) realizou um estudo bem interessante com cinco crianças com a Trissomia do Cromossomo 21, seus respectivos cuidadores e professores. Os resultados do estudo mostraram melhor desenvolvimento de leitura nas crianças cujas famílias desenvolviam atividades de letramento em casa e cujos professores tinham uma concepção de leitura como interação. As atividades de letramento desenvolvidas pelos familiares foram as seguintes: rodas para leitura de histórias, conversas sobre notícias, comentários sobre programas de televisão, sobre as profissões dos pais, entre outros (GOMES, 2013). Além disso, a autora afirma que as atividades socioculturais, como dança e teatro, contribuiriam para a formação dos sujeitos como leitores.

Segundo Gomes (2013, p. 22),

[...] as relações sociais estabelecidas com essa criança [com síndrome de Down], inicialmente no seu grupo primário, que é a família, deverá

necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender, romper com a visão, muitas vezes imposta pela sociedade em geral, de que essas pessoas são seres que apenas recebem passivamente as informações do meio externo, com reduzida capacidade intelectual de elaboração e consciência crítica.

A autora desenvolveu atividades de intervenção com os cinco participantes da pesquisa. Segundo ela, os alunos tiveram dificuldade nas atividades de compreensão de texto, precisando da ajuda para entendê-lo. Mesmo com esse auxílio, nem todos conseguiram atribuir significado ao texto lido. Gomes (2013) afirma que essas dificuldades não podem ser explicadas apenas pela T21, pois um ensino de leitura descontextualizado também pode influenciar negativamente.

Segundo Gomes (2013), todos os participantes apresentaram uso de diferentes estratégias de leitura, com base na complexidade do texto lido. No entanto, eles usaram muito o processo de análise síntese em textos que tinham muitas palavras desconhecidas e difíceis. Segundo a autora, qualquer leitor pode passar por isso, independentemente do seu grau de proficiência. No entanto, o esperado é que leitores proficientes usem menos esse tipo de processamento.

Cortés-Monter (2016) apresenta um programa, implementado por Hayden e Dmitriev, o qual demonstrou que o ensino adequado de habilidades permite o aprendizado da leitura e a possibilidade de frequentar a rede regular de ensino. A autora afirma que a consciência fonológica é um campo de desafio para as pessoas com T21, mas estudos mostraram que elas podem desenvolver a leitura sem contar com essa habilidade, enquanto outros mostram relação entre leitura e consciência fonológica. A autora salienta que as habilidades de linguagem são importantes para a aquisição da leitura e supõe que o melhor desempenho na sintaxe expressiva pode ser um preditor forte para o desenvolvimento de leitura na pessoa com Down. Segundo ela, há um estudo que mostra que a memória visual de curto prazo é um preditor positivo das habilidades leitoras.

Embora as crianças com T21 tenha um desempenho de consciência fonológica inferior, em comparação com pessoas com DT, os estudos têm mostrado correlação entre essa habilidade e a leitura, em um processo de reciprocidade. Cardoso-Martins e Silva (2008) fizeram uma revisão de estudos que investigaram a relação entre o processamento fonológico e a habilidade de ler palavras, em duas alterações do desenvolvimento comumente associadas à deficiência mental: a síndrome de Down e a síndrome de Williams (SW).

Segundo elas, os primeiros estudiosos a investigar essa relação na T21 foram Cossu, Rossini e Marshall (1993). O estudo analisou dados de crianças italianas com Down e crianças

típicas, como grupo controle. Os resultados evidenciaram desempenho bastante inferior das crianças com Down, no controle das tarefas de consciência fonológica. No entanto, observaram que os dois grupos de crianças liam tanto palavras quanto pseudopalavras, o que os fizeram chegar à conclusão de que a consciência fonológica não era condição necessária para a aprendizagem da leitura em um sistema alfabético. Cardoso-Martins e Silva (2008) criticam essa conclusão e sugerem que as crianças com Down não foram capazes de realizar as tarefas de consciência fonológica por não terem entendido as instruções e não porque não tinham habilidade para realizá-las.

As autoras citam outros diversos estudos que investigaram a relação entre consciência fonológica e leitura na T21, mas foca em apenas três, os quais foram os únicos a incluir grupo de crianças típicas emparelhadas na habilidade de ler palavras com as crianças com Down. Os três estudos citados pelas autoras (Cardoso-Martins, Frith, 2001; Gombert, 2002; Snowling, 2002) mostraram que as crianças com Down apresentaram escore baixo nas tarefas de consciência fonológica, mas evidenciaram também correlação entre consciência fonológica e a habilidade de leitura de palavras e pseudopalavras.

Outros estudos têm mostrado correlação entre leitura e linguagem. O estudo de Buckley e Bird (1993), por exemplo, mostrou que a leitura melhora a linguagem, inclusive, a fonológica. As autoras relataram casos de crianças com Down, em idade de alfabetização, que aprenderam a ler palavras isoladas através de um método utilizado no Reino Unido. Esse método consistia no ensino de palavras escritas em cartões, os quais, segundo as autoras, permitiam o acesso à informação visual da palavra, já que as crianças com T21 têm dificuldade na memória auditiva, como foi observado também no estudo de Lara, Trindade e Nemr (2007). Buckley e Bird (1993) acreditam que primeiro deve-se ensinar o olhar e falar a palavra inteira e mais tarde, detalhadamente, mostrar a relação entre som e grafema, o que ajuda as crianças a ler as palavras que elas não conhecem.

Cardoso-Martins e Frith (1999) também encontraram relação de reciprocidade entre leitura e consciência fonológica. Dois grupos de crianças participaram do estudo: grupo teste: 33 pessoas com SD, entre 10 e 49 anos, capazes de ler, no mínimo, 1 pseudopalavra e grupo controle: 33 crianças com desenvolvimento típico, entre 6 e 9 anos, emparelhadas com as crianças com SD na função de ler palavras e pseudopalavras. Os resultados mostraram correlação entre o desempenho nas tarefas de consciência fonológica e nas tarefas de leitura, sendo que a subtração de fonema teve uma correlação maior do que a detecção de rima ou de fonema. O desempenho nas tarefas de leitura também correlacionou com o desempenho nas tarefas de consciência fonológica: a habilidade de leitura de palavras e pseudopalavras

correlacionou com a nomeação das letras. Nos dois grupos, o desempenho no conhecimento de letras e no teste WISC correlacionou com o desenvolvimento da consciência fonológica. Nos três testes de regressão, os resultados mostraram que o desempenho na tarefa de subtração continuou correlacionando com o desenvolvimento de leitura das pseudopalavras e das palavras frequentes e infrequentes para o grupo de desenvolvimento típico e de modo geral para as crianças com SD.

Cardoso-Martins *et al.* (2006) investigaram o impacto do conhecimento do nome da letra sobre as estratégias que os indivíduos com síndrome de Down utilizam para aprender a ler palavras no início da alfabetização. Além disso, investigaram em que medida a aprendizagem do nome das letras impele as crianças a aprender a ler através do processamento e memorização de relações letra-som nas palavras. Elas analisaram dados de 25 crianças, divididas em dois grupos: grupo 1: 12 crianças que conheciam o nome das letras e grupo 2: 13 crianças que não sabiam o nome da letra. Os resultados mostraram que as crianças que conheciam o nome das letras obtiveram escores maiores para as atividades de grafias fonéticas do que para as de grafias visuais. Por outro lado, o grupo 2 teve desempenho fraco nas duas grafias.

Os resultados, segundo Cardoso-Martins *et al.* (2006), questionam as hipóteses de Buckley (1985) de que as crianças com Down aprendem ler com maior facilidade visualmente do que pela relação letra-som. A hipótese das autoras com os resultados é a de que o conhecimento do nome das letras incita os indivíduos a aprender a ler através da relação grafema-fonema e que as razões para isso seriam pistas viso-fonológicas utilizadas pelas crianças, o que possibilita uma leitura muito mais acurada. Concluem que mesmo tendo dificuldades fonológicas, os indivíduos com SD mostraram capacidade de utilizar o conhecimento do nome das letras para aprender a ler, por meio da relação letra-som. Cardoso-Martins *et al.* (2006) sugerem que a habilidade de processar essa relação pode ser indispensável para que o indivíduo com Down aprenda a ler.

Apesar de o estudo de Cardoso-Martins *et al.* (2006) questionar os resultados de Buckley (1985), os resultados de Lara *et al.* (2007) corroboram com os resultados da autora, pois mostraram que o apoio visual auxilia na habilidade de consciência fonológica, a qual se correlaciona com a habilidade de leitura. Ao todo, 40 indivíduos participaram do estudo, divididos em dois grupos: grupo 1 – estímulos sem figura e grupo 2 – estímulo com figura. Os resultados mostraram diferença significativa entre a média dos dois grupos: o grupo que recebeu apoio visual teve escores de média maior do que o grupo que não recebeu o apoio visual.

Os participantes ainda foram divididos de acordo com a fase de leitura em que estavam: pré-silábica, silábica ou alfabética. Houve, nos três grupos, médias de acertos maiores com o

apoio da figura do que sem. Segundo elas, a figura pode eliminar a interferência do déficit na memória de curto prazo. Lara *et al.* (2007) notam relação de reciprocidade entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita, na medida em que os resultados mostraram melhora no número de acertos, ao comparar indivíduos das três fases de aprendizagem. Elas concluem que o uso de figuras beneficia a estimulação da consciência fonológica em pessoas com Down, permitindo, assim, um melhor desempenho no processo de aquisição da leitura e escrita.

Como vimos ao longo do texto, o conhecimento fonológico é importante para a aprendizagem de leitura. Os leitores proficientes também utilizam desse conhecimento para ler palavras que não fazem parte do seu léxico mental. Diante disso e das evidências dos estudos descritos, ao trabalhar com o ensino de leitura, é de suma importância o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica para melhor sucesso no processo de alfabetização. No entanto, é importante salientar que ler envolve muito mais do que a relação entre grafemas e fonemas e, por isso, apenas decodificar palavras não é suficiente para formar um leitor proficiente, apesar de ser um dos pré-requisitos.

Os estudos que investigam o processo de leitura em pessoas com T21 são poucos. Um deles é o de Roch *et al.* (2010). Com o intuito de investigar a relação entre habilidades de leitura e compreensão auditiva na compreensão de leitura, as autoras analisaram dados de dez crianças e adolescentes com síndrome de Down, no período de um ano. No tempo 1, os autores observaram que, nos testes de compreensão de leitura, 7 dos 10 participante tiveram compreensão adequada para a 1ª série e três, compreensão superior. Os resultados também mostraram debilidade na habilidade auditiva, pois apenas 4 responderam corretamente mais de 50% de um total de dez perguntas sobre uma história contada. Além disso, os resultados revelaram bom desempenho na leitura de palavras, pois apresentaram fluência na leitura, inclusive, dois participantes não erraram nenhuma palavra de um total de 112 e três cometeram apenas três ou quatro erros. Na leitura de não palavras, por sua vez, o resultado foi diferente: 6 participantes leram mais de 30% das palavras de maneira incorreta.

No tempo 2, um ano mais tarde, Roch *et al.* (2010) relataram que houve melhora na compreensão leitora e na fluência, precisão e velocidade na leitura de palavras e não palavras, com diminuição dos erros apenas em não palavras, mas não houve melhora na compreensão auditiva. Apesar da melhora, segundo os autores, ela não foi significativa, mesmo os sujeitos participando das atividades escolares de alfabetização no período de um ano. As autoras concluem que há relação entre compreensão de leitura e compreensão auditiva, sendo essa última mais pobre do que a primeira, o que explica o fato de a compreensão de leitura ser menos desenvolvida do que a decodificação. Além disso, as habilidades de leitura, entendidas como a

decodificação de palavras e não palavras se desenvolvem de maneira assíncrona da compreensão de leitura, sendo, portanto, independentes (Roch *et al.*, 2010).

O estudo de Leite *et al.* (2009) analisou dados de leitura de uma pessoa com SD, mostrando que o comprometimento cognitivo, baixo nível na relação grafema-fonema e uso excessivo de processamento analítico-sintético são fatores que podem estar relacionados à natureza de dificuldade de leitura da participante. Os resultados deles também mostraram que a leitora apresenta dificuldade em identificar o assunto dos textos e fazer inferências, habilidades estas que exigem raciocínio maior. A dificuldade maior foi identificada em textos literários em detrimento de textos informativos.

Moreira *et al.* (2021) também observaram que os leitores com síndrome de Down, participantes do estudo, apresentaram dificuldades em elaborar inferências, mesmo com estratégias de levantamento de conhecimento de mundo, apoio de imagens, do título e do professor. Além disso, eles também não apresentaram manutenção das inferências ao longo da leitura, exceto em um único caso, ou seja, não corrigiram as inferências incorretas, mesmo o texto apontando claramente para o erro. Os autores acreditam que essas dificuldades se devem, principalmente, a fatores como: acionamento incorreto dos conhecimentos de mundo, dificuldades em lembrar informações já lidas, além da dificuldade em relacionar os dados do texto com os conhecimentos prévios.

Rosende-Vázquez e Vieiro-Iglesias (2013) mostraram que leitores com síndrome de Down não apresentam diferença significativa na elaboração de inferências que precisam de conhecimento social e inferências que precisam de conhecimento do ambiente físico. No entanto, os resultados mostraram que com o efeito *priming*, isto é, contextualização, melhorou significativamente a geração de inferências com base no conhecimento social, sendo justificado pelos autores pelo fato de as pessoas com SD estarem mais predispostas à tarefa social, sendo, segundo elas, a idade social superior a mental. Ao comparar os dois grupos, as autoras observaram que os leitores com Down são mais lentos em recuperar informações necessárias para gerar a inferência, principalmente quando exige o conhecimento do meio físico. O efeito *priming* serviu como uma ajuda no acesso mais rápido ao conhecimento social, no grupo de pessoas com Down.

Como vimos, os estudos que investigam a leitura como processo interativo em pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21 são bastante escassos. Boa parte dos estudos focam na leitura de palavras e pseudopalavras, mostrando que as pessoas com Down apresentam bom desempenho nessa habilidade. Por outro lado, na compreensão de textos, os resultados mostram baixo desempenho, além da necessidade de auxílio do outro no processo de atribuição do

significado. Apesar disso, as pessoas com T21 são capazes de aprender a ler, mas é preciso que suas especificidades sejam consideradas, o ambiente familiar ofereça recursos de letramento e o ensino seja adequado.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia empregada nesta pesquisa para coleta, tratamento e análise dos dados.

4 METODOLOGIA

A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar.

José Saramago

Nesta seção, apresentamos o delineamento da pesquisa, os perfis dos participantes, o espaço e o contexto de realização da pesquisa, as técnicas, os materiais e os métodos utilizados na coleta, tratamento e análise dos dados.

4.1 Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa longitudinal, com acompanhamento dos participantes pelo período de um ano, dois meses e 28 dias, entre 23/09/2020 e 21/11/21, aprovada pelo comitê de ética: CAAE 04853012.60000.0055. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: antes (**TEMPO 1**) e após intervenção (**TEMPO 2**). Diante disso, os participantes apresentaram idade distinta nos dois tempos, já que a diferença entre as duas coletas é de aproximadamente um ano.

Três (3) pessoas com a trissomia do cromossomo 21 participaram deste estudo: **TEMPO 1**- SE – sexo feminino, 18 anos de idade. Cursava o 9º ano do Ensino fundamental II; SC – sexo feminino, 14 anos de idade. Cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II; SK – sexo masculino, 17 anos de idade. Cursava 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental II, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **TEMPO 2**- SE- 19 anos de idade. Cursava o 1º ano do Ensino Médio; SC – 15 anos de idade. Cursava o 8º ano do Ensino Fundamental II; SK – sexo masculino, 18 anos de idade. Cursava o 1º ano do Ensino Médio. Os responsáveis assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e dois dos participantes também assinaram, SK e SE. Na ocasião, a participante SC ainda não assinava seu nome completo.

Os dados foram coletados em dois momentos: **TEMPO 1** e **TEMPO 2**. No **TEMPO 1**, coletamos os dados antes das atividades de intervenção da pesquisadora. Após essa coleta, elaboraremos um protocolo de atividades de intervenção (APÊNDICE B). No **TEMPO 2**, após intervenção, uma nova coleta de dados foi realizada, utilizando as mesmas técnicas e os mesmos materiais do tempo 1.

No total, realizamos aproximadamente 39 encontros semanais com cada um dos participantes, divididos em: 09 encontros no TEMPO 1 e 09 no TEMPO 2 para a coleta da leitura oral; 02 encontros em cada tempo para realização do teste cloze, sendo um para o cloze

racional e o outro para os dois testes racionais: lexicais maiores e lexicais menores. Além disso, realizamos em média quinze encontros de intervenção, nos quais desenvolvemos atividades com os gêneros e tipos textuais da coleta de dados e atividades específicas para cada participante. O número reduzido de encontros para intervenção ao longo do ano de 2021 se deu porque os encontros ocorriam apenas uma vez por semana, e em algumas ocasiões não havia atendimento por questões de férias, recesso junino e feriados, falta de internet etc. Geralmente, a duração dos encontros ficava em torno de 50min. a 1h.

Todos os dados analisados pertencem ao Banco de dados do Núcleo Saber Down.

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB), pelo período de 01/05/2020 a 01/03/2023. Após esse período, foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) até o seu término.

4.2 Participantes

Três pessoas com a trissomia do cromossomo 21 participaram desta pesquisa, as quais denominamos SK, SE e SC, com o intuito de preservar a identidade delas. Um dos participantes, SK, é do sexo masculino e as outras duas, SE e SC, do sexo feminino. Para participarem da pesquisa, além do diagnóstico de T21, os participantes deveriam ser leitores de textos, uma vez que a maioria das técnicas utilizadas para coleta dos dados requeriam a leitura de textos. Assim, de todos os integrantes do núcleo, espaço onde realizamos a pesquisa, apenas três encaixaram-se nesses critérios. Os demais foram excluídos da pesquisa. Variáveis como sexo, idade, nível escolar e grau de leitura não foram consideradas para inclusão na pesquisa por haver pequena quantidade de sujeitos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 300 mil nascidos no Brasil têm a Trissomia do Cromossomo 21. Em Vitória da Conquista, há 387.524 habitantes, de acordo com o censo 2022. Desse total, 180 pessoas foram classificadas como pessoa com deficiência permanente mental ou intelectual. Assim sendo, considerando esses números, inferimos que o número total de pessoas com T21 é baixo, ainda mais os considerados alfabetizados. Não encontramos dados relacionados especificamente a trissomia em Vitória da Conquista. Oliveira (2010) já mencionava a dificuldade em encontrar tais dados e parece que o problema continua, já que não encontramos dados estatísticos em canais da cidade e/ou do estado da Bahia.

Considerando os critérios e as dificuldades encontradas, selecionamos três participantes. Com o objetivo de conhecer o perfil leitor e o contexto de letramento de cada pesquisado,

enviamos um questionário com 21 perguntas (APÊNDICE A) aos responsáveis, das quais 20 eram obrigatórias e uma opcional. O questionário foi enviado aos responsáveis no dia 20 de outubro de 2020, antes da coleta de dados do **TEMPO 1**, e respondido no mesmo dia pelas três responsáveis: duas mães, uma de SK e a outra de SE; e a irmã de SC.

No questionário, havia perguntas relacionadas ao contexto de alfabetização do participante e do contexto de letramento atual, isto é, de quando os dados foram coletados. Esse contexto estava relacionado com o ambiente familiar e com ambiente externo, representado pelo bairro onde o participante residia. Além disso, havia questões relacionadas às atividades de letramento com a família.

Baseando-nos nas respostas aos questionários e em nossa convivência com cada participante como professora deles no projeto de extensão Núcleo Saber Down, traçamos o perfil de cada um a seguir.

SK

Sexo masculino, 18 anos de idade na primeira coleta dos dados, **TEMPO 1**. Cursava o 8º e o 9º ano, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública da rede municipal de ensino, da cidade onde residia, Vitória da Conquista, Bahia, na região Sudoeste, em um bairro periférico. Na segunda coleta dos dados, **TEMPO 2**, SK estava com 19 anos de idade, cursando o 1º ano do ensino médio, em escola pública técnica estadual, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, em bairro rural universitário.

No bairro onde mora, havia muitas placas, muitos letreiros, pouco painéis e não havia anúncios escritos, conforme resposta da mãe ao questionário. Há, ainda, uma série de elementos com código escrito, tais como cartazes no interior e exterior dos supermercados, restaurantes e estabelecimentos públicos, como escola e posto de saúde.

Segundo a responsável, ele aprendeu a ler aos 10 anos de idade com uma equipe composta por família e professores. SK teve acesso ao ensino de leitura em três lugares, nos quais aprendeu a ler: em casa, na escola e no Núcleo Saber Down. Quando ele aprendeu a ler, tinha acesso à livros, revistas, textos, entre outros materiais de leitura. O participante apresentou dificuldades na aprendizagem da leitura, mas a mãe não soube elencá-las.

No período da primeira coleta dos dados desta pesquisa, no final de 2020, na casa de SK, havia muito material de leitura, tais como: material escolar (livro didático, apostilas, atividades escolares etc.), revistas em quadrinhos e livros de contos. A frequência de leitura dele, segundo resposta registrada no questionário, era de 1 a 2 dias por semana. No entanto, acreditamos que o contato de SK com a leitura ocorria mais vezes durante a semana,

considerando a escola onde estudava e seu apreço pela leitura, sempre externalizado em nossas aulas. As principais leituras que o participante fazia em casa eram de material escolar (livro didático, textos passados pela escola, atividades escolares etc.) e livros de contos infantis (Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho etc.). Ele gosta de ler, conforme resposta da mãe e sempre externalizado por ele mesmo. Os familiares não realizam momentos de leitura no dia a dia com SK.

Em relação ao uso da linguagem, observamos que o participante apresenta boa comunicação em termos de estrutura de frases e vocabulário, expressando-se de maneira bastante compreensível para seu interlocutor. Em termos de compreensão, há certa dificuldade, dependendo de como os tópicos de conversação são direcionados a ele. Tópicos mais diretos e menos complexos são mais bem recepcionados por ele do que tópicos com estruturas complexas e vocabulário rebuscado. O diálogo com ele é bastante produtivo, uma vez que há troca de turnos e desenvolvimento dos tópicos abordados.

Em atividades de leitura, SK demonstra entusiasmo e sempre se dispõe a fazer as leituras, demonstrando interesse. Quando solicitado a falar sobre o tema a ser trabalhado no texto, ele demonstra, na maioria das vezes, bom repertório e conhecimento sobre os temas trabalhados nas atividades. Apresenta bom desempenho na decodificação das palavras e dificuldade na compreensão dos textos. No entanto, demonstra interesse em compreender o texto com a ajuda da professora, com perguntas e sempre que solicitado, tenta responder questões relacionadas ao tema do texto, informações implícitas e explícitas, mas com dificuldade em externalizar as informações solicitadas.

Na produção textual, em termos de estrutura do texto e elementos linguísticos, há um déficit, já que SK apresenta dificuldade em relacionar as frases. No entanto, em termos de conteúdo, o participante consegue expor suas ideias, apesar de argumentar pouco, por exemplo. Em termos de vocabulário e ortografia, existe alguns desvios, até mesmo com palavras comuns, mas, principalmente, com palavras desconhecidas e irregulares.

O participante é bem carismático e tem muita facilidade em interagir com outras pessoas e de fazer novas amizades. Ele é bem dedicado aos estudos e esforça-se bastante em tudo que lhe é proposto.

SE

SE, sexo feminino, 19 anos de idade na primeira coleta dos dados, **TEMPO 1**. Cursava o 9º ano do ensino fundamental II, em escola pública da rede municipal de ensino, onde residia, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, na região Sudoeste, em bairro periférico. No **TEMPO**

2, a participante tinha 20 anos de idade, cursava o 1º ano do ensino médio em escola pública estadual, na cidade onde reside. No bairro onde mora, há poucas placas, poucos letreiros, poucos anúncios escritos e não há painéis, conforme resposta da mãe da participante ao questionário.

SE aprendeu a ler aos 6 anos de idade, com o auxílio de professores e pais. Segundo a responsável, ela teve a contribuição de vários lugares para aprender a ler: casa, escola e o Núcleo Saber Down. Quando estava aprendendo a ler, tinha muito acesso a livros, revistas, textos etc. SE apresentou dificuldade em aprender a ler, no entanto, a mãe não soube especificar qual.

No período da coleta de dados, havia muito material de leitura na casa de SE, tais como: livros literários e material escolar (livro didático, apostilas, atividades escolares etc.). Todos os dias ela lia livros e materiais escolares (livro didático, textos passados pela escola, atividades escolares etc.). SE gosta de ler e participa de momentos de leitura com algum familiar todos os dias da semana, de acordo com o registro da mãe no questionário.

Em relação ao uso da linguagem, SE é bastante comunicativa e gosta de fazer perguntas e conhecer mais as pessoas. Consegue manter os turnos de fala com seus interlocutores, expressando suas opiniões e fazendo questionamentos sobre diversos temas. Em termos de compreensão, compreende bem o que lhe é solicitado, mas tem dificuldade em compreender questões mais complexas.

Em relação à leitura, observamos que SE apresenta boa decodificação nos textos simples, mas leitura bastante vagarosa, o que ocorre também em textos mais complexos, porém com mais dificuldade na decodificação das palavras. Em termos de compreensão, ela apresenta pouca compreensão quando solicitada, por exemplo, a fazer resumo do que leu. Além disso, apresenta dificuldade para relembrar informações explícitas no texto, precisando da intervenção da professora para retomar informações já lidas.

Em relação à escrita, SE produz textos curtos, com dificuldade em expressar suas ideias por meio da escrita. Geralmente, seus textos não ultrapassam três linhas. Em termos estruturais, há ausência de elementos de ligação, como preposições, conectivos e adjuntos adnominais, como os artigos, refletindo, muitas vezes, sua fala. Em relação ao conteúdo, exprime pouco sobre o tema a ser abordado no texto, mesmo aqueles que envolvam experiências vivenciadas por ela.

SE é comunicativa e gosta de fazer perguntas, mantendo um bom diálogo com seu interlocutor. Não é muito fã de estudar, mas com incentivo, faz o que lhe é proposto. A mãe é sua principal incentivadora.

SC

SC, sexo feminino, 14 anos de idade no momento da primeira coleta, **TEMPO 1**. Reside, assim como os demais participantes, no Sudoeste da Bahia, porém em outra cidade: Poções. Cursava o 8º ano do ensino fundamental II, em rede pública municipal. Na maior parte do tempo, estudou em escolas públicas. No **TEMPO 2**, tinha 15 anos de idade e cursava o 9º ano do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade onde residia.

O bairro onde mora tem poucas placas, poucos letreiros, poucos painéis e poucos anúncios, provavelmente por seu um local mais afastado da cidade e mais característico da zona rural.

Aprendeu a ler aos 12 anos de idade, com a irmã, em casa. Quando aprendeu a ler, ela tinha acesso, porém pouco, a livros, revistas, textos etc. Conforme a irmã, SC apresentou dificuldade para aprender a ler, pois ela não conseguia se concentrar.

No período da primeira coleta de dados para realização desta pesquisa, havia materiais de leitura na casa da participante, tais como: livros literários, revistas, material escolar (livro didático, apostilas, atividades escolares etc.), revistas em quadrinhos e livros de contos.

SC lê em casa com uma frequência de 5 a 6 dias por semana, realizando atividade de leitura de livros, história em quadrinhos, material escolar (livro didático, textos passados pela escola, atividades escolares etc.) e livros de contos infantis (A Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho etc.). Ela não gosta de ler, conforme resposta encontrada no questionário. Todos os dias, SC participava de momentos de leitura com algum familiar, a saber: ensino e explicação de palavras que ela tinha dificuldade.

Em relação à comunicação, SC gosta muito de conversar e é bastante expressiva. Mantém os turnos de fala com seus interlocutores, mas suas respostas são estruturalmente simples, geralmente apenas com uma palavra núcleo. Não é muito de fazer perguntas, mas faz bastante comentários sobre temas que gosta ou que lhe chamem a atenção. Possui um comprometimento de fala que, em alguns momentos, torna sua fala ininteligível, o que dificulta a comunicação, já que ela não é muito paciente para repetir para o outro o que não foi entendido.

Em relação à leitura, SC ainda se encontra em um nível mais inicial do aprendizado, com dificuldades na decodificação das palavras com sílabas complexas e de palavras irregulares, por ainda não haver internalizado algumas regras de conversão grafema-fonema e de ortografia. Consegue compreender algumas informações pontuais do texto, mas não o todo. Além disso, tem dificuldades em lembrar informações explícitas no texto e de evocar conhecimento prévio sobre o tema abordado.

Em relação à escrita, SC ainda não produz textos. Quando solicitada a escrever um texto narrativo, por exemplo, ela escreve palavras soltas que remetem àquele tema, mesmo com o auxílio da professora, o que reflete muito da sua fala. Além disso, há bastante omissões de letras, mesmo em palavras familiares.

SC é comunicativa e gosta muito de brincar. Quando o assunto é estudar, o cenário muda, pois ela se mostra resistente e com dificuldades em se concentrar em algumas atividades específicas e com poucos aspectos lúdicos.

Como já dito, os três participantes frequentam o projeto de extensão Núcleo Saber Down. Foi nesse espaço que realizamos nossa pesquisa e que descrevemos a seguir.

4.3 Espaço de realização da pesquisa: Núcleo Saber Down

Todos os três participantes são integrantes do projeto de Extensão Núcleo Saber Down, coordenado pela orientadora desta pesquisa, a profa. Dra. Marian Oliveira. O núcleo teve início no ano de 2012 com iniciativa da profa. Marian Oliveira, após conclusão de sua pesquisa de doutorado, objetivando possibilitar auxílio gratuito a pessoas com síndrome de Down de Vitória da Conquista e região. Além disso, nesse espaço, são realizadas pesquisas de iniciação científica, com alunos da graduação; e de mestrado e doutorado, com os alunos da pós-graduação em Linguística da UESB. Desde que foi fundado, o projeto tem auxiliado crianças, adolescentes e adultos com síndrome de Down no desenvolvimento global, inclusive, em habilidades linguísticas, como a leitura, foco desta pesquisa. Além disso, o Núcleo é um espaço onde pesquisas extremamente relevantes são desenvolvidas, relacionadas a questões linguísticas na T21.

O projeto conta com a colaboração de diversos profissionais. Fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogos, profissionais de letras, fisioterapeutas e educadores físicos já atuaram ou têm atuado no projeto, realizando atendimentos pedagógicos semanais, considerando o perfil de cada integrante do Núcleo. Esses atendimentos são realizados semanalmente, seguindo uma escala de horário individual, em dupla ou em grupos, com duração de 50 minutos.

As atividades são desenvolvidas no espaço físico do Núcleo, localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e conta com uma sala apropriada, com cadeiras e mesas adequadas para atender crianças, adolescentes e adultos. Além disso, os colaboradores do Núcleo dispõem de uma série de recursos e materiais didáticos para realização das atividades. As atividades desenvolvidas visam sanar dificuldades enfrentadas pelas pessoas com Down que frequentam o projeto e auxiliar o trabalho da escola, a fim de ajudá-los a alcançar autonomia

para viver em sociedade e serem atuantes críticos. Essas atividades são elaboradas tendo em vista o perfil de cada aluno e suas necessidades educacionais, físicas e intelectuais. Todos os integrantes chegaram ao Núcleo analfabetos ou em processo de alfabetização. Alguns já conseguiram ser alfabetizados e os demais encontram-se em fase de alfabetização. Aos que já são alfabetizados, o trabalho do Núcleo visa o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, bem como aquisição e desenvolvimento de outras habilidades, tal como aquisição do inglês. Aqueles que ainda estão sendo alfabetizados, além de atividades voltadas especificamente para esse fim, contam com aulas de desenho e de inglês, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita, entre outros processos.

O Núcleo Saber Down é um ponto de apoio importante para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos com a Trissomia do Cromossomo 21. Ao longo desses dez anos de existência, o Núcleo contribuiu para a alfabetização e desenvolvimento de diversas outras habilidades em pessoas com T21. Além disso, tem sido um lugar de apoio aos responsáveis por elas, contribuindo com informações e orientações.

Interessante mencionar também a importância do Núcleo para a população externa à universidade, pois além das pessoas com Down e seus familiares, outras camadas da sociedade podem ter acesso a diversas pesquisas realizadas no Núcleo, tal como o campo educacional. Professores e demais profissionais dessa área podem se beneficiar com os estudos desenvolvidos no Núcleo, o que pode refletir positivamente na formação e na prática pedagógica deles.

Enfim, como já mencionado anteriormente, todos os dados analisados nesta pesquisa pertencem ao banco de dados do Núcleo Saber Down e foram coletados remotamente, em razão da pandemia do coronavírus.

4.4 O contexto da coleta de dados: pandemia do Coronavírus

No final do ano de 2019, mais precisamente no fim de dezembro, na cidade chinesa Wuhan, os primeiros casos de pessoas infectadas pelo coronavírus (2019nCoV) foram relatados. No início de 2020, boa parte dos países já registrava casos de infecção pelo novo Coronavírus. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em São Paulo, com confirmação no dia 26 de fevereiro de 2020: um homem de 61 anos, residente na capital paulista e recém-chegado da Itália. Desde então, milhares de novos casos foram registrados diariamente em todo o país

até o primeiro trimestre de 2022. A pandemia teve fim oficialmente em maio de 2023, mas casos de pessoas infectadas ainda são registrados até os dias de hoje.

Em razão do avanço acelerado do coronavírus, na época da pandemia, diversas áreas foram atingidas direta ou indiretamente, dentre as quais destacamos a área da educação. Todos os profissionais envolvidos nesse setor precisaram se reinventar para que a educação continuasse. Na Bahia, estado no qual desenvolvemos esta pesquisa, no dia 18 de março de 2020, o governador Rui Costa decretou o fechamento de todas as escolas e universidades estaduais. Diante disso, até o mês de junho de 2020, ficamos sem realizar algumas atividades acadêmicas, dentre elas, aulas e projetos de extensão, como o Núcleo Saber Down, uma vez que a universidade estava fechada e um plano de ação ainda estava em fase de planejamento para que o projeto e as pesquisas vinculadas a ele continuassem a ser executadas.

Após reuniões e pensando no desenvolvimento das crianças e adolescentes atendidos no Núcleo, optamos pelo retorno do projeto em meados do mês de julho de 2020. Desde então, desenvolvemos atendimentos remotos a este grupo até o final de 2021. Todas as atividades foram replanejadas e adaptadas para a nova modalidade de atendimento pedagógico.

Esses atendimentos remotos possibilitaram-nos a realização da nossa coleta de dados. Obviamente, algumas modificações precisaram ser feitas, mas nada que impedisse a coleta. Utilizamos a plataforma *Google Meet* que permite uma interação *online* com os pesquisados. O *Meet* é uma plataforma do *Google*, com acesso gratuito e diversos recursos que facilitam o desenvolvimento de atividades diversas, inclusive as que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, essa ferramenta foi selecionada por diversas instituições de ensino como plataforma principal para as aulas e outras atividades acadêmicas.

Recursos como compartilhamento de arquivos, nos mais diversos formatos, e a interação simultânea permitiram-nos realizar diversas técnicas para coleta de dados, as quais serão descritas na próxima seção. Além disso, com uma conta de e-mail institucional, é possível gravar as atividades desenvolvidas nessa plataforma no formato MP4, em vídeo, com boa qualidade de imagem e áudio para posteriores análises dos dados. Todas as nossas atividades de coleta de dados foram gravadas e armazenadas no banco de dados *online* do Núcleo Saber Down.

Na próxima seção, descrevemos os instrumentos, materiais, procedimentos e tratamento dos dados.

4.5 Instrumentos, procedimentos e tratamento dos dados

Considerando a perspectiva de leitura que adotamos e o nosso público participante, selecionamos e adaptamos algumas técnicas para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa e responder nossas perguntas. A seguir, apresentamos cada uma delas.

4.5.1 Técnica de leitura oral

A técnica de leitura oral consiste na análise da leitura oral, tendo em vista os desvios cometidos ao longo do processo de leitura (Leffa, 1996). Conforme Goodman (1973), a pesquisa de análise de textos foi elaborada com o objetivo de entender como a leitura é adquirida e utilizada, ou seja, como ela é processada. Além disso, a análise da leitura oral também poderá indicar caminhos para uma alfabetização mais eficaz (Goodman, 1973).

Sobre a análise de desvios, Goodman (1973, p. 4) afirma que

[...] deve ser vista como parte de uma reordenação e reestruturação generalizada de nossa compreensão da leitura. É uma ferramenta que em pesquisa tem contribuído para o desenvolvimento de um modelo abrangente de leitura; na sala de aula ou na clínica, pode ser usada para revelar os pontos fortes e fracos dos alunos e até que ponto eles são leitores eficientes e eficazes. Mas só é útil na medida em que o usuário passa a ver a leitura como um processo psicolinguístico que ela é. A análise miscuística envolve seu usuário no exame do comportamento observado de leitores orais como uma interação entre linguagem e pensamento, como um processo de significado construtivo a partir de uma exibição gráfica. O uso que o leitor faz de informações gráficas, fonológicas, sintáticas e semânticas é considerado [tradução nossa].

A técnica de análise de desvios orais permite-nos analisarmos os desvios qualitativamente, descobrindo o que há por traz deles: se o significado é aceito ou não, corrigido ou não, se a palavra substituída faz parte do discurso, se o dialeto estava envolvido, qual a semelhança de som da palavra com a palavra do texto etc. Conforme Goodman (1973), os resultados ajudarão a revelar como o leitor atribui significado à linguagem.

O desvio é definido por Goodman (1973) como uma resposta real que não está de acordo com o que é esperado. O autor salienta que tudo o que o leitor faz, seja uma resposta esperada ou um erro, não ocorre por um acaso, pois são resultado do processo de busca do significado. Ao entendermos a relação entre as respostas esperadas e os desvios, é possível compreendermos como o leitor usa o processo de leitura (Goodman, 1973).

Goodman elaborou uma taxonomia que considera a relação entre a resposta esperada (RE) e a resposta observada (RO). A taxonomia sofreu modificações, conforme os estudos

foram avançando e, desde então, a leitura real de crianças vem sendo analisada e entendida a partir deles (Goodman, 1973).

Para coleta dos desvios orais, selecionamos dez textos de cinco tipos textuais e dez gêneros diferentes. No quadro 1, é possível observar quais os gêneros selecionados para cada tipo textual:

Quadro 1 – Tipos e gêneros textuais dos textos para leitura oral

Narrativo	Injuntivo	Descritivo	Expositivo	Dissertativo-Argumentativo e expositivo
Miniconto	Receita	Notícia	Entrevista	Resenha
Memórias literárias	Manual de instruções	Biografia	Bula de remédio	Artigo de opinião

Fonte: Elaboração própria.

Salientamos que classificamos os tipos textuais, considerando a predominância do tipo em cada texto, o que não significa afirmar que cada texto apresenta apenas estrutura de um tipo textual. Para escolha dos textos, alguns critérios foram levados em consideração, uma vez que estávamos utilizando um método e um público com características específicas. Os critérios foram:

- Os textos não poderiam ser muito curtos, uma vez que precisávamos que um número mínimo de desvios orais pudesse ser cometido pelos leitores;
- No entanto, também não poderia ser longo porque os três participantes apresentam uma leitura bem vagarosa, cansam com facilidade, tem dificuldade de atenção e comprometimento de memória;
- Os textos precisavam fazer parte do contexto, tanto escolar quanto de outras esferas sociais comuns dos três participantes;
- O grau de dificuldade dos textos também deveria ser adequado para os três pesquisados, considerando o ano escolar que cursavam no momento da coleta de dados e que eles têm um déficit cognitivo, além do comprometimento de linguagem;
- Temas e palavras familiares e não familiares também foram requisitos para a seleção dos textos, já que precisávamos de textos de diferentes níveis de complexidade.

Esses critérios foram utilizados com o intuito de selecionarmos textos adequados para não haver interferências nos resultados. Além disso, optamos por selecionar textos de todos os tipos textuais para observarmos se há diferença nas estratégias utilizadas para cada tipo predominante e para diferentes gêneros textuais, já que cada um apresenta características estruturais e funções

distintas. Os textos foram tirados da internet, como pode ser observado no ANEXO B. Seguindo esses critérios, os textos selecionados foram classificados da seguinte forma:

Quadro 2 – Características dos textos usados na leitura oral

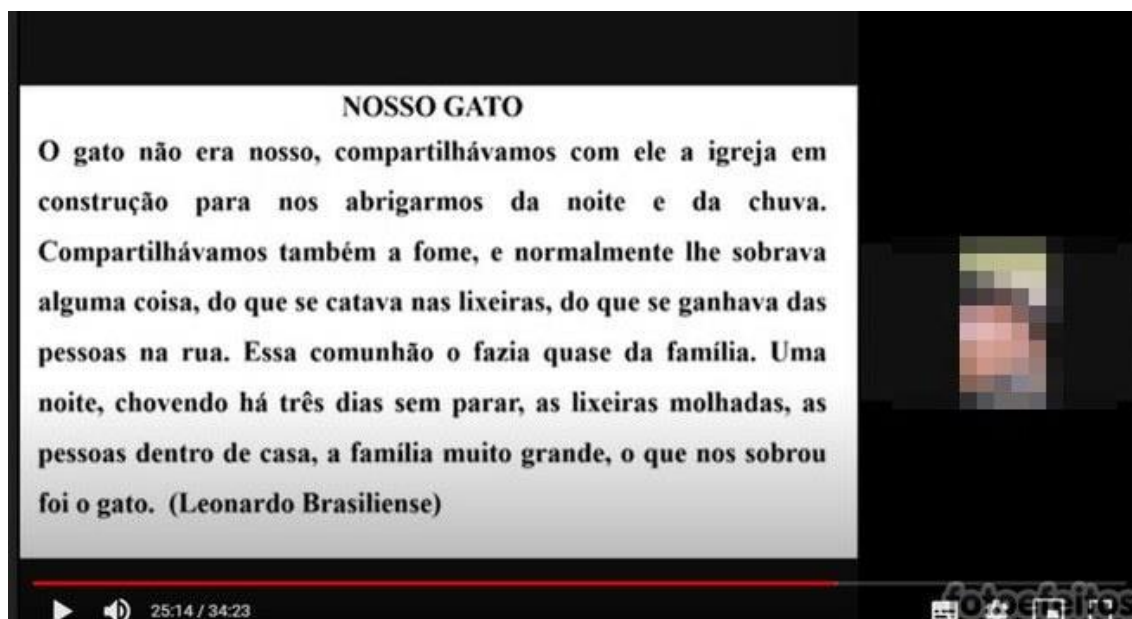
Texto	Gênero	Tipo textual	Número de palavras
O gato não era nosso	Miniconto	Narrativo	82
Memórias de livro	Memórias literárias	Narrativo	215
Salada de Frutas	Receita	Injuntivo	56
Como jogar jogo da velha	Manual de instruções	Injuntivo	152
O que fazer em casa durante o período da pandemia?	Notícia	Descritivo	129
Clarice Lispector	Biografia	Descritivo	233
Entrevista Luan Santana	Entrevista	Expositivo	258
Omeprazol	Bula de remédio	Expositivo	307
Resenha O rei leão	Resenha	Dissertativo-expositivo	249
Como combater as <i>fake News</i> ?	Artigo de opinião	Dissertativo-Argumentativo	228

Fonte: Elaboração própria.

Utilizamos o *Power Point*, recurso de projeção do *Office*, para projetar os textos na plataforma *Google Meet*, pois era a melhor forma de o texto ficar o mais legível possível, considerando as condições nas quais coletamos os dados. Ademais, tentamos preservar ao máximo as características formais de cada gênero, já que é um recurso importante no processamento de leitura.

Todos os dez textos foram projetados no *Power Point*, na própria sala do *google meet*. Antes de cada leitura, solicitávamos ao aluno que observasse se a letra estava com um tamanho bom para ler. Caso não estivesse, aumentávamos até que ficasse confortável para o participante. Na figura 2, visualizamos um exemplo de como os textos apareciam para os participantes:

Figura 2 – Exemplo de projeção de texto para leitura oral, na plataforma google meet



Fonte: Banco de Dados Núcleo Saber Down.

A coleta dos dados ocorreu no horário de atendimento individual de cada participante, com duração variável. Com exceções da receita e manual de instruções, os quais ocorreram no mesmo atendimento, os demais textos foram lidos individualmente, um em cada atendimento pedagógico. A leitura oral de todos os textos foi gravada em vídeo na plataforma *google meet* e armazenada no banco de dados do Núcleo Saber Down.

Em todas as coletas, informamos aos participantes que eles deveriam ler todo o texto audivelmente e que em nenhum momento, os interromperíamos ou os ajudaríamos em alguma questão, o que ocorreria só no final para não haver nossa interferência. No entanto, em alguns textos a ajuda da pesquisadora foi solicitada e tentamos fazê-la de forma que não compromettesse os resultados. Considerando o nosso público, já prevíamos que isso poderia ocorrer. Todos os participantes leram os dez textos selecionados, totalizando dez leituras orais individuais e trinta, considerando os três participantes em cada tempo.

Após a coleta dos dados das leituras orais, realizamos a transcrição ortográfica e fonética das trinta leituras orais realizadas pelos participantes, sendo dez para cada um, com base no modelo a seguir:

Participante: SK
 Data de coleta: 23/09/2020
 Texto: O gato
 Gênero: Miniconto
 Tipo: Narrativo
 Números de palavras: 82

Instruções:

Agora, a gente vai fazer a leitura de um miniconto. É um texto bem curtinho.

Você vai fazer a leitura do texto todinho do começo até o fim sozinho e depois a gente vai conversar sobre o texto. É um texto curtinho.

Duração da leitura: 28'01 a 29'17

MINICONTO O GATO

Nosso gato

- 1 O gato não era nosso, compartilhávamos com ele a igreja em
- 2 construção para nos abrigarmos da noite e da chuva.
- 3 Compartilhávamos também a fome, e normalmente lhe sobrava
- 4 alguma coisa, do que se catava nas lixeiras, do que se ganhava das
- 5 pessoas na rua. Essa comunhão o fazia quase da família. Uma
- 6 noite, chovendo há três dias sem parar, as lixeiras molhadas, as
- 7 pessoas dentro de casa, a família muito grande, o que nos sobrou
- 8 foi o gato. **Leonardo Brasiliense**

Codificação dos desvios

Não leu o título

- 1 O gato era não nosso (não faz a pausa devidamente) compartilhávamos como ele é igreja em
- 2 construção para nos abri.. abrigarmos de da noite e da chuva.
- 3 compartilhávamos também o fome (não faz a pausa) normalmente lhe sobrava
- 4 alguma coisa de [de] que se catava (pausa indevida) nas lixeiras (não faz a pausa) do que se ganha das [...]

Fonte: Banco de dados Núcleo Saber Down.

Como observamos no exemplo, todas as linhas do texto original e da transcrição da leitura oral foram numeradas de acordo com o que foi apresentado para o participante no momento da coleta de dados. Além disso, entre as linhas, reservamos um espaço para sinalização dos desvios e registro de outras informações relevantes. Realizamos a transcrição fonética das palavras lidas, quando o participante cometeu algum desvio oral durante a leitura.

Com as leituras orais transcritas, identificamos cada um dos desvios orais nas leituras individuais, usando códigos que nos permitissem uma posterior identificação do tipo de desvio, como a letra “R” para um desvio de repetição ou “O” para um caso de omissão. Sinalizados os desvios orais, em um primeiro momento, contamos um desvio para cada palavra, mesmo que a palavra tenha sofrido mais de um, com o objetivo de identificar a quantidade de palavras lidas corretamente e de palavras lidas com desvio. Depois disso, todos os desvios foram selecionados e transferidos para uma tabela do *Excel* para categorização, tipologia e classificações. Identificamos a tipologia de cada desvio, seguindo a lista de desvios orais descrita em Teatin (2017), com base no inventário de desvios de Goodman e Burke (1972) e, em alguns casos,

seguindo nossas próprias classificações, quando algum desvio não era encontrado nas classificações de Teatin (2017).

Relembrando que um desvio é a incongruência entre uma resposta esperada, aquela original do texto, e a resposta observada, ou seja, o que foi produzido pelo leitor. Segundo Teatin (2017), os professores e, acrescentamos, aqui, o pesquisador, buscam entender os desvios e não apenas sinalizar se são corretos ou incorretos.

Após codificar e classificar os desvios orais, tabulamos e analisamos os dados quantitativa e qualitativamente.

4.5.2 *Teste Cloze*

O teste Cloze foi criado por Taylor (1953), com o intuito de medir a legibilidade dos textos. Segundo ele, os dados podem ser quantificados de maneira fácil. Basicamente, a unidade funcional, chamada cloze, é considerada como medida e está relacionada com a ideia de “fechar”, uma vez que é utilizada para completar algo que foi deslocado de um padrão, deixando uma lacuna. Nos textos, por exemplo, essa quebra do padrão ocorre quando apagamos palavras que podem ser recuperadas pelo leitor através do contexto. Taylor (1953) afirma que é possível recuperar o que foi “quebrado” e completar a lacuna porque o padrão ou a forma é familiar e pode ser reconhecida estando presente ou não.

Na linguagem, o que ocorre, segundo o autor, é o seguinte: quando o leitor se depara com a omissão de uma palavra e seleciona a mesma palavra omitida para preencher a lacuna, ele marca uma unidade cloze, fechando corretamente a lacuna no padrão de linguagem. Conforme Taylor (1953), a frase tem um padrão composto de diversos outros subpadrões. Com isso, ele prossegue afirmando, saber apenas o significado (relações de significado de símbolo) e as formas (padrões de letras) que compõem a frase em questão, não é suficiente para conseguir o fechamento da unidade cloze. Faz-se necessário, também, saber os significados de determinadas combinações dos significados, ou seja, prever o que a frase como um todo significa. Taylor (1953) define a unidade cloze como a única ocorrência válida de uma tentativa bem-sucedida de reproduzir exatamente uma parte excluída de uma mensagem, considerando, para isso, o contexto, ou seja, o que não foi excluído do texto. Tanto mensagens escritas quanto orais podem ser utilizadas no procedimento cloze e não há parte específica para ser apagada (Taylor, 1953).

Segundo Leffa (1996), embora o teste cloze tenha sido originalmente criado para medir a inteligibilidade dos textos, em um lacunamento rígido, no qual sempre a quinta palavra era

apagada de modo aleatório e sem considerar sua função dentro do texto, alguns pesquisadores descobriram que a técnica poderia ser usada também para medir a proficiência de leitura, já que a variação de acertos no teste discrimina fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco. Ainda segundo o autor, na década de 60, percebeu-se que esse teste também media a competência linguística geral do indivíduo e também tem sido usado no ensino de leitura, auxiliando os leitores a desenvolverem a percepção de aspectos essenciais do texto.

Leffa (1996) pontua que o lacunamento rígido tem sido eficaz para medir a inteligibilidade dos textos e a proficiência dos leitores, mas é insatisfatória quando se pretende fazer uma análise mais detalhada de um leitor específico. De acordo com ele, o lacunamento racional, por outro lado, permite resultados mais satisfatórios. O lacunamento racional surgiu de adaptações feitas por pesquisadores e permite um controle das palavras apagadas, considerando suas funções e grau de importância dentro do texto. No lacunamento racional, pode-se apagar palavras entre a quinta e a nona posição, o que facilita a escolha de quais palavras podem ser apagadas, seguindo, por exemplo, o apagamento de determinada categoria gramatical ou que pertençam a algum campo semântico (Leffa, 1996).

Nesta pesquisa, além do lacunamento rígido de Taylor (1973), utilizamos o lacunamento racional, com base nos critérios utilizados por Kleiman (1989) em seu estudo. A autora realizou dois tipos de lacunamento racional: um de lexicais maiores, no qual palavras de classe abertas foram apagadas; e outro, de lexicais menores, apagando palavras de classes fechadas, como preposições e conjunções.

Para realização dos testes cloze, selecionamos três textos (ANEXO C), dos quais um foi utilizado para o teste cloze rígido e os outros dois para o teste cloze racional. Os textos foram os mesmos para os três participantes. Optamos por apagar apenas dez palavras em cada texto, considerando as especificidades dos nossos participantes.

O texto selecionado para o teste cloze rígido é um texto narrativo, curto, com um total de 144 palavras. Escolhemos o texto em um livro didático do 7º ano, com o intuito de aproximar dos textos que os participantes têm contato em sala de aula e que são adequados para sua faixa etária e ano escolar. Além disso, é um texto com tema familiar, com vocabulário simples e em boa parte de conhecimento dos participantes. Obviamente, algumas palavras não eram familiares como, por exemplo, radiotécnico. O texto não tem título e relata um diálogo entre um menino, chamado Juquinha, e um técnico que conserta rádios. Curioso, o menino questiona ao técnico se ele conserta telefone. O técnico responde que só conserta rádios. Juquinha insiste questionado o homem que, impaciente, no fim do texto afirma que conserta telefones. O menino, então, ironicamente, pergunta o que ele estava fazendo com um rádio.

No texto, apagamos dez palavras aleatórias sempre na sexta posição, seguindo o método rígido proposto por Taylor (1953). Como o leitor utiliza o contexto para compreender o texto e preencher as lacunas, preservamos a parte inicial e final do texto. As primeiras três linhas foram preservadas, isto é, não tiveram palavras apagadas, para que o leitor pudesse recuperar o contexto. As cinco últimas linhas também não sofreram alterações.

As palavras retiradas do texto foram substituídas por uma linha. Todas as dez linhas tinham o mesmo tamanho para não influenciar a resposta do participante, como se observa a seguir:

Juquinha chega perto de um homem que está consertando um rádio e pergunta:

- *O senhor é o técnico que conserta telefones?*
- *Não, menino. Eu sou o técnico que conserta rádios.*
- *Mas o _____ não conserta telefones?*
- *Não. Eu _____ conserto rádios.*
- *Mas o senhor _____ certeza que conserta telefones?*

Como as palavras foram apagadas aleatoriamente, não tivemos o controle na escolha delas e nem a quais classes pertenciam e quais funções sintáticas exerciam no contexto do texto. As palavras apagadas foram as seguintes: senhor, só, tem, claro, rádios, não, da, menino, conserto e disseram. Dentre elas, havia quatro unidades cloze que pertenciam a classe de palavras fechadas: três advérbios e uma preposição e seis unidades cloze classificadas como palavras abertas, a saber: três verbos e três substantivos. As funções sintáticas são as seguintes: sujeito, adjunto adverbial, núcleo do predicado verbal, adjunto adverbial, complemento verbal, adjunto adverbial, conectivo e vocativo.

Para o teste cloze racional, selecionamos dois textos: em um, apagamos itens lexicais maiores, como verbos e substantivos; e no outro, apagamos itens lexicais menores, como preposições e conjunções.

O texto selecionado para o teste racional lexicais maiores é intitulado “A raposa e o tigre”. É uma fábula, de tipo narrativo, curto, com um total de 136 palavras, contando com o título. Assim como o anterior, esse texto também foi retirado de um livro didático do 7º ano. Boa parte das palavras são familiares e algumas não familiares. No texto, relata-se uma situação na qual um tigre agarra uma raposa para devorá-la, mas com sua esperteza, ela consegue enganá-lo ao fazer parecer que todos os demais animais da floresta tinham medo dela, mas na verdade, estavam com medo do tigre. A fim de preservar o contexto, as duas primeiras e as duas últimas linhas do texto foram preservadas. A diferença na quantidade de linhas preservadas

deve-se à extensão do texto, por este ser menor do que o do cloze rígido. Assim como no cloze rígido, as linhas das lacunas tinham o mesmo tamanho.

Como o cloze racional permite-nos, apagamos palavras específicas, entre a quinta e a nona posição. As palavras apagadas foram: raposa, dizendo, floresta, aterrorizados, aceitou, foram e raposa. Elas pertenciam as seguintes classes gramaticais: três substantivos, um advérbio, dois adjetivos e quatro verbos. As funções sintáticas das palavras foram: complemento verbal direto, predicativo do sujeito, núcleo do predicado verbal, sujeito, verbo auxiliar e adjunto adverbial.

O texto do teste cloze racional lexicais menores tem como título “conflito de gerações”. Assim como os outros dois, é um texto narrativo, curto, com um total de 193 palavras. As palavras do texto são, em sua grande maioria, familiares, com poucas exceções. As três primeiras linhas e as sete últimas não sofreram modificações. Como as palavras a serem recuperadas pelo leitor eram pequenas em sua maioria, optamos por diminuir o tamanho das linhas das dez lacunas. No texto, relata-se um conflito entre a mãe e o filho Marquinhos. O menino havia comido toda a salsicha e bebido o refrigerante da geladeira e a mãe estava brava com o ocorrido. Usando vários argumentos, Marquinhos tenta convencer a mãe de que era o mais correto a se fazer, mas ela não se deu por convencida, contra-argumenta com ele várias vezes e continua nervosa.

Como ocorreu no cloze racional lexicais maiores, as palavras apagadas não foram aleatórias, já que tínhamos a possibilidade de apagar sempre entre a quinta e a nona palavra. Nesse teste, apagamos dez palavras que pertenciam à classe de palavras fechadas, como aquelas que funcionam como conetivos, por exemplo, preposições e conjunções. As palavras apagadas foram: um, a, as, até, e, o, do, tinha (verbo auxiliar), e, de. As classes de palavras que pertencem as palavras apagadas são: quatro artigos, um advérbio, duas conjunções, duas preposições e um verbo auxiliar. Já as funções sintáticas são: adjunto adnominal, adjunto adverbial, conectivo e verbo auxiliar.

Após seleção e lacunamento dos textos, realizamos os testes com os participantes, individualmente. O teste rígido foi realizado em uma sessão, e os dois racionais, em outra sessão, com uma média de uma hora cada. Por conta da pandemia do coronavírus, não pudemos fazê-los presencialmente e, por isso, foram necessárias algumas adaptações para coleta dos dados.

Geralmente, os textos lacunados são entregues aos leitores e eles preenchem as lacunas. No entanto, como os testes foram realizados no *google Meet*, plataforma remota, isso não foi possível. Assim sendo, projetamos o texto no *word*, na própria plataforma. Os participantes

faziam a leitura do texto e conforme desejavam, diziam-nos qual palavra deveria preencher a lacuna ou se deixaria em branco e nós colocávamos em vermelho as palavras escolhidas por eles. Antes de cada teste, informamos aos pesquisados que eles iriam ler um texto com algumas palavras apagadas a serem preenchidas por eles para completar o sentido do texto. Informamos também que não iríamos ajudá-los e, somente no final, conversaríamos sobre o texto. Pedimos que lessem o texto e quando escolhessem a palavra para preencher a lacuna, informassem-nos para que pudéssemos digitar.

Todos os testes foram gravados na plataforma e armazenados no banco de dados do Núcleo Saber Down, totalizando doze vídeos, dois para cada participante, em cada tempo, com uma média de uma hora cada. Não estipulamos tempo para a realização dos testes. Uma vantagem de gravar os testes é que, além do registro das respostas dos participantes, outras informações relevantes podem ser registradas e auxiliar no entendimento do processo de compreensão dos textos.

Além disso, salvamos o teste respondido em *word*. Depois disso, analisamos os dados, seguindo dois tipos de análise:

- 1) Rígida: nesta análise, consideramos como correta apenas a lacuna preenchida com a mesma palavra retirada do texto. Ao preencher corretamente a lacuna, o leitor recebeu 1 ponto. Por outro lado, caso ele tenha preenchido com outra palavra ou tenha deixado a lacuna em branco, não pontuou; as palavras apagadas nos textos para serem recuperadas pelos participantes são denominadas de unidade cloze, termo utilizado por Taylor (1953) e adotado nesta pesquisa. Assim, sempre que nos referirmos a unidade cloze, estamos falando de uma palavra que foi retirada do texto para o leitor recuperar a partir de um dado contexto. No total, cada texto tinha dez unidades cloze, já que apagamos dez em cada um. Com isso, cada participante poderia alcançar até dez pontos em cada teste. Considerando os três testes, portanto, o máximo de pontos a serem atingidos era 30.
- 2) Racional: nesta análise, consideramos como acerto não só as palavras idênticas às que foram retiradas dos textos, mas também aquelas que são aceitáveis, sejam por questões sintáticas e/ou semânticas. Para isso, utilizamos um resumo da escala que Leffa (1996) fez a partir do refinamento da análise qualitativa apresentada por Clarke e Burdell (1977). A escala criada por eles abrange desde as respostas totalmente aceitáveis até as totalmente inaceitáveis, considerando termos sintáticos e semânticos.

A escala que utilizamos é a seguinte:

Aceitabilidade Sintática:

4. Totalmente aceitável. Não apenas respostas exatas, mas também palavras que satisfaçam as restrições ao nível da sentença e do texto.
3. Aceitável na frase. A resposta satisfaz apenas a restrições sintáticas a nível de sentença.
2. Aceitável apenas com o segmento posterior da frase.
1. Aceitável apenas o segmento anterior da frase.
0. Totalmente inaceitável.

Aceitabilidade Semântica

6. Totalmente aceitável.
5. Totalmente aceitável se restrições sintáticas forem ignoradas.
4. Aceitável na frase, mas não no contexto.
3. Aceitável na frase se restrições sintáticas forem ignoradas, embora não aceitável no contexto.
2. Aceitável apenas com o segmento posterior da frase.
1. Aceitável apenas com o segmento anterior da frase.
0. Totalmente inaceitável.

Fonte: (LEFFA, 1996).

Fizemos essa análise nos três testes de cada participante e cada uma das dez lacunas de cada teste foi classificada, conforme essa escala, como observamos no exemplo seguinte:

TABULAÇÃO QUALITATIVA DADOS TESTE CLOZE – SK

Juquinha chega perto de um homem que está consertando um rádio e pergunta:

- O senhor é o técnico que conserta telefones?
- Não, menino. Eu sou o técnico que conserta rádios.
- Mas o RÁDIO não conserta telefones?

RÁDIO: SINTÁTICA – 4. Totalmente aceitável. SEMÂNTICA – 0. Totalmente inaceitável.

Fonte: Banco de dados Núcleo Saber Down.

Após as classificações, analisamos os dados quantitativa e qualitativamente.

4.5.3 Verbalização simultânea, refletida e retrospectiva

A verbalização refletida não tem envolvimento de atividade de leitura, já que o leitor é guiado a refletir sobre a sua própria teoria do processo da leitura. As variáveis para as perguntas podem ser: leitor, texto, objetivo, estratégia e tarefa (LEFFA, 1996).

Elaboramos uma entrevista semi-estruturada (ANEXO A) para realizar a verbalização refletida, a fim de induzir o leitor a verbalizar seu próprio processo de compreensão. Consideramos cinco variáveis: leitor, texto, objetivo, estratégias e tarefa. Seleccionamos as perguntas sugeridas por Leffa (1996) e fizemos algumas pequenas modificações e acréscimos, considerando nosso público-alvo. No total, a entrevista continha vinte perguntas, distribuídas da seguinte forma:

- a) Na variável leitor, havia cinco perguntas voltadas para o entendimento que o participante tem em relação ao papel do leitor, ou seja, suas características principais;
- b) Na variável texto, também havia cinco perguntas. Nessa seção, as perguntas induziam o leitor a elencar características de um texto que ele considera difícil ou fácil, listar tipos de textos que ele conhece e diferenciar gêneros textuais;
- c) Na variável objetivo, apenas uma pergunta foi elaborada: “por que as pessoas leem?” Os objetivos de leitura são diversos e os indivíduos pesquisados poderiam elencar quantos objetivos achassem necessários;
- d) Na variável estratégia, seis perguntas foram selecionadas. Ao responder as perguntas relacionadas a essa variável, os leitores poderiam verbalizar as estratégias utilizadas quando eles encontram algum problema na sua compreensão;
- e) Por fim, três perguntas compõem a seção da variável tarefa. Com esse tipo de pergunta, nosso objetivo era que o participante expusesse o que ocorre na mente de um leitor quando lê um texto, uma vez que a leitura é uma atividade cognitiva.

Os três participantes participaram da entrevista, individualmente, e de modo remoto. No momento da entrevista, as universidades ainda estavam fechadas por conta da pandemia e, por isso, fizemos na plataforma *google meet*. Essa plataforma pertence ao *Google* e tem diversas vantagens, as quais nos permitiram realizar as entrevistas sem dificuldades. Ela permite a criação de uma sala *on-line*, na qual podemos visualizar e ouvir os participantes da sala.

Antes de cada entrevista, informamos a cada participante que faríamos uma espécie de entrevista e perguntamos se eles estavam de acordo em responder as perguntas. Todos concordaram em participar da entrevista. Salientamos que algumas perguntas foram minimamente modificadas ao longo das entrevistas, com o intuito de facilitar a compreensão dos participantes sobre o que estava sendo questionado. Essas modificações foram feitas em diferentes perguntas para cada um deles, conforme observamos que havia necessidade. Reforçamos que mesmo fazendo pequenas modificações em algumas perguntas, buscamos não interferir nas respostas dos participantes.

Cada entrevista teve duração diferente: **TEMPO 1: SK** – 00’26’42⁸, **SE** – 00’24’42 e **SC** -00’17’18; **TEMPO 2: SK** – 00’30’35, **SE** – 00’40’25 e **SC** -00’22’23. Elas foram gravadas em vídeo, formato MP4, na própria plataforma e armazenadas no banco de dados do Projeto de Extensão Núcleo Saber Down ‘.

Depois de realizar a entrevista, transcrevemos ortograficamente cada uma delas para realizarmos a análise qualitativa dos dados. As entrevistas e transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora. Com os dados transcritos, realizamos a análise qualitativa dos dados, descrevendo as respostas, com o objetivo de analisar qualitativamente o que os participantes entendem por leitura.

Realizamos, também, a verbalização simultânea. Ela ocorre quando o leitor tenta relatar o que acontece no exato momento em que ele está fazendo a leitura. Há, entre outras, três maneiras de conduzir o leitor a essa reflexão: uso de pausas na leitura, o emprego de palavras sem sentido e a aplicação do cloze (Leffa, 1996).

A verbalização simultânea foi realizada juntamente com o teste cloze. Ao preencher cada uma das lacunas dos três testes cloze, solicitamos aos participantes que justificassem as escolhas da palavra utilizada para preencher a lacuna. Isso nos permitiu identificarmos as estratégias linguísticas e de compreensão no preenchimento das lacunas e, portanto, o processo de compreensão do texto.

4.5.4 Fluência de leitura: velocidade e a acurácia

As leituras orais também foram utilizadas para medir velocidade e acurácia das palavras lidas. Essas características estão relacionadas com a fluência de leitura.

A velocidade diz respeito a quantidade de palavras lidas por minuto. A seguinte fórmula foi utilizada para chegar a esse número em cada uma das 60 leituras realizadas, dez para cada participante, em cada um dos tempos: quantidade de palavras / tempo em segundos x 60⁹ (Komeno *et al.*, 2015). O resultado desse cálculo mostra a quantidade de palavras lidas corretamente. Como os textos foram projetados no *power point* e divididos em partes, registramos o tempo de início e fim da leitura de cada parte em todos os textos. Depois, o tempo de leitura das partes foi computado em segundos e somados. Salientamos que o tempo de transição de uma parte para outra e interrupções nas leituras por fatores externos foram

⁸ Lê-se: vinte e seis minutos e quarenta e dois segundos.

⁹ Lê-se: quantidade de palavras lidas ou totais, dividida pela duração em segundos e multiplicada por sessenta.

desconsiderados na duração total da leitura, já que ao mudar os slides na plataforma meet, o tempo para ser visualizado na tela do participante era maior e, por isso, esse tempo em que ele não estava visualizando não foi computado.

Para medir a acurácia, usamos a fórmula: quantidades de palavras lidas corretamente x 60/duração da leitura em segundos.¹⁰ Os resultados desse cálculo mostram a quantidade de palavras lidas corretamente.

Depois disso, registramos os resultados em uma planilha do *Excel*, na qual registramos o tipo, o gênero textual, a quantidade de palavras totais, a quantidade de palavras lidas, a duração da leitura em segundos, a velocidade leitora, a quantidade de palavras lidas corretamente, quantidade de palavras lidas com desvio e a acurácia.

Além disso, no próprio *Excel*, calculamos o mínimo, a média e o máximo da velocidade leitora e da acurácia. Depois disso, os dados foram tabulados e analisados quantitativa e qualitativamente.

4.5.5 Intervenção

Como já dissemos, a coleta de dados foi realizada em dois momentos: antes e após intervenção. Após a primeira coleta, realizamos uma série de atividades (APÊNDICE B) com os participantes, levando em consideração o que foi observado na coleta do **TEMPO 1**, na nossa experiência de ensino de leitura aos participantes.

Essas atividades foram realizadas individualmente ou em grupo, dependendo do caráter delas e tendo em vista o desenvolvimento dos participantes. Nosso intuito era fazer uma intervenção que considerasse o desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades requeridas pela leitura e que ainda não haviam sido desenvolvidas, considerando tanto o caráter cognitivo e complexo da leitura quanto as especificidades de cada participante. Além disso, é importante deixar claro que as atividades foram desenvolvidas tendo como base os gêneros textuais usados na coleta: miniconto, memória literária, receita, manual de instruções, biografia, notícia, entrevista, bula de remédio, resenha de filme e artigo de opinião.

Em razão da pandemia, como já dissemos, as atividades de intervenção foram realizadas remotamente. No entanto, o contexto foi o Núcleo Saber Down, já que demos continuidade a um trabalho que já vem sendo desenvolvido no Núcleo, em outro contexto e modalidade:

¹⁰ Lê-se: quantidade de palavras lidas corretamente, multiplicada por sessenta é dividido pela duração em segundos.

presencial e sem a pandemia. Na verdade, o trabalho com leitura e outras habilidades já vinham sendo desenvolvidas com os participantes e demais integrantes do projeto de extensão Saber Down. Com nossa pesquisa, essas atividades foram intensificadas, já que tínhamos como principal objetivo, primordialmente, o aprimoramento de leitura.

Todavia, apesar de nosso foco maior girar em torno da leitura, outras habilidades também foram foco de nossas atividades, como a escrita. No total, desenvolvemos 15 encontros de intervenção com SE e SC e 16 com SK. A quantidade de encontros não ocorreu de modo totalmente controlado, por diversas questões: primeiro, porque estávamos em um contexto totalmente atípico: a pandemia. Com isso, em alguns momentos, fez-se necessário desmarcarmos o encontro por falta de internet, por exemplo. Segundo, cada participante respondeu de forma diferente a algumas atividades, já que apresentam perfis, dificuldades e desafios diferentes uns dos outros, como já vimos na seção dos participantes. Além disso, questões relacionadas ao cronograma do próprio Núcleo Saber Down, como férias e feriados, foram fatores que contribuíram para o modo e a quantidade de atividades desenvolvidas. Salientamos que todas as atividades, assim como a coleta 1 e 2, foram realizadas remotamente na plataforma *google meet*, em razão da pandemia do coronavírus, como já explicado em seção anterior.

Dois dos encontros foram realizados com os três participantes (destacados em negrito) e os demais, individualmente, como observamos na distribuição do quadro 3:

Quadro 3 – Distribuição de atividades e habilidades trabalhadas na intervenção

Atividades		
SK	SE	SC
Miniconto	Miniconto	Miniconto
Miniconto	Miniconto	Miniconto
Memórias literárias	Memórias literárias	Miniconto
Memórias literárias	Memórias literárias	Memórias literárias
Memórias literárias	Memórias literárias	Memórias literárias
Memórias literárias	Memórias literárias	Memórias literárias
	Memórias literárias	
Manual de instruções	Manual de instruções	
Manual de instruções	Manual de instruções	Manual de instruções
Biografia	Biografia	Biografia
Biografia		Biografia
Notícia	Notícia	Notícia
Entrevista		Entrevista
Artigo de opinião	Artigo de opinião	Artigo de opinião
Resenha	Resenha	Resenha
Bula de remédio	Bula de remédio	Bula de remédio
Clube da leitura	Clube da leitura	Clube da leitura

Fonte: Elaboração própria.

Em nossa proposta de intervenção, preparamos 14 encontros semanais, com atividades de leitura, considerando um ou dois encontros por gênero como foco, dependendo da complexidade do gênero. Assim, tivemos a seguinte distribuição: encontro 1 e 2: miniconto; encontro 3 e 4, memórias literárias; encontro 5 e 14: manual de instruções; encontro 6, 7 e 11: biografia; encontro 8: notícia; encontro 9: entrevista; encontro 10: artigo de opinião; encontro 11 e 13: resenha. No entanto, como mostra o quadro 3, a quantidade de encontros variou de participante para participante, isto é, houve participantes que precisou de mais tempo para desenvolver uma atividade, como observamos no caso de SE que precisou de quatro encontros de manual de instruções ao invés de dois, como estava previsto inicialmente.

Como dissemos, em dois encontros, realizamos atividades com os três participantes juntos, a saber: um encontro para discutirmos questões relacionadas ao clube de leitura que seria criado, como a escolha do livro, da autora e do nome do clube. Nesse encontro, os participantes leram a resenha do livro escolhido e a biografia da autora. No outro encontro em grupo, fizemos uma disputa entre os três com diversos jogos: stop, jogo da velha, jogo da memória e caça-palavras. Na oportunidade, lemos e discutimos os manuais de instruções dos jogos.

Todas as atividades foram propostas, considerando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas antes, durante e após a leitura, como visualizamos no apêndice B. Assim, desde habilidades como acionamento do conhecimento, retomada de informações lidas, elaboração de inferências e as metacognitivas, como pesquisa de um significado da palavra, resumo do texto lido, entre outros foram pretendidas ao longo do processo de intervenção.

Importante deixar claro que todo o material escolhido, isto é, os textos, e as atividades foram propostas pensando em nossos participantes e considerando o perfil deles, mas elas podem ser facilmente adaptadas para outros públicos. Optamos por escolher textos do cotidiano das diversas esferas sociais e os mesmos gêneros que já havíamos trabalhado na coleta do **TEMPO 1**. Também consideramos as especificidades cognitivas e os conhecimentos prévios dos nossos participantes para a escolha dos textos adequados. Todos os textos foram retirados da *internet* e adaptados para o *Power point* (APÊNDICE C).

Além disso, as atividades foram pensadas, tendo em vista o contexto pandêmico e, consequentemente, o ensino remoto. Diante disso, preparamos todas as atividades no *Power point*, tentando manter, o máximo possível, as características formais e estruturais dos textos usados. Ademais, precisamos adaptar, em alguns momentos, a maneira como as atividades foram conduzidas, já que estávamos em um ambiente remoto e com participantes com características específicas.

Após a intervenção, uma nova coleta foi realizada, no **TEMPO 2**, isto é, após intervenção, utilizando os mesmos materiais e procedimentos do **TEMPO 1**. A seguir, na seção 5, analisamos os dados.

5 ANÁLISE

Ao definir as possibilidades de aprendizagem de uma criança [ou qualquer pessoa], posso negar seu potencial.

Gomes (2013)

Nesta seção, analisamos os dados dos três participantes, iniciando pelos resultados da introspecção refletida, na qual os participantes externalizaram o que entendem sobre o processo de leitura por meio de uma entrevista semiestruturada.

5.1 O processo de leitura pelo olhar do leitor com T21

A técnica de verbalização refletida, utilizada para a coleta dos dados analisados nesta primeira seção, permitiu-nos, através de uma entrevista semiestruturada, descrever e compreender o que os participantes entendem por leitura. Ao refletir e verbalizar o que entende por leitura, o participante expõe sua concepção de leitura e de leitor, as estratégias que utiliza e julga necessárias para a leitura, os objetivos e as tarefas que precisam desempenhar ao longo de todo o processo. Além disso, o leitor revela os tipos de textos que conhece, as diferenças entre diversos gêneros etc. Os participantes responderam aproximadamente vinte perguntas que os induziram a fazer essas reflexões a respeito da leitura.

As primeiras cinco perguntas da entrevista diziam respeito à variável leitor. Nessa variável, SK, SE e SC precisavam descrever um bom leitor, diferenciar um bom e um mal leitor, verbalizar o que faz com que uma pessoa goste de ler e que tipo de pessoa eles consideram que lê mais. No quadro 4, registramos as respostas dos participantes nos dois tempos, antes (**TEMPO 1**) e após intervenção (**TEMPO 2**):

Quadro 4 – Resumo das respostas sobre a variável leitor

SK		SE		SC	
Características de um bom leitor					
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II
- precisa a caneta, o lápis, o livro se lê; - [...] ele lê mais calmo, bem silencioso; - [...] ele é bom escritor. É... é... p(a)ra escrever, ler, reler. - “é p(a)ra continuar uma história”	Bom leitor: ler, escrever, interpretar a leitura; a pessoa que não gosta de ler é problema dela que ela não quer estudar.	- Bom leitor: tem que ser interessante? Hum... consistência?	Bom leitor: gosta de ler; Tipo de pessoa que lê mais: “acho que eu também tô precisando também, né?”; professor.	lê, aprender. Aprender; Prestar atenção (?), professor (es)tá falando aprender tudo; respeitar a professora, respeitar a mãe, o pai, a avó.	Bom leitor: “sei não”; precisa de: livro; características: “eu escrevo historinha...”;
Diferença entre bom e mal leitor					
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II
Diferença entre bom e mal leitor: - hum... eu acho todo mundo gosta de ler, menos um, mas não gosta de estudar; - é... a diferença sobre ler, reler do livro, escrever no caderno ou do caderno qualquer que você escreve.	Diferença entre Bom e mal leitor: cita o exemplo de uma colega que não faz nada, só escreve (como leitora ruim)	lê...leitura (?) mais? “hum... consistência?” “acho que é ler muito.”	Bom e mal leitor: são diferentes; bom leitor conversa melhor porque lê melhor, mal leitor não conversa bem.		Bom e mal leitores: são iguais;
O que faz as pessoas gostarem de ler					
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II
O que faz a pessoa gostar de ler: - precisa...precisa ler, precisa estudar; - [...] tem que reler;	O que faz as pessoas gostarem de ler: cita o exemplo dele que gosta de ler livros; cita os materiais utilizados para a leitura: celular, computador, celular do pai, televisão	Faz pessoa gostar de ler: quando (?) ler todos os dias; ler uma história.	O que faz uma pessoa gostar de ler: cita o exemplo dela com Matemática: a ajuda da mãe porque fica mais fácil; outros: pode começar ler e escrever melhor;		O que faz uma pessoa gostar de ler: “a pessoa vai lê, estudar faço tudo”; “eu amo ler”;
Quem mais gosta de ler					
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II
eu acho é que ler mais é minha sobrinha que gosta de ler e mais gostam de ler? É minha irmã.	Tipo de pessoa que ler mais: “eu”; “eu e o meu sobrinho só sabe um pouquinho [...]”.		Tipo de pessoa que lê mais: “acho que eu também tô precisando também, né?”; professor;		Tipo de pessoa que lê mais: “eu”; “Kauan”; “Érica”;

Fonte: Elaboração própria.

Como observamos no quadro 4, os três participantes apresentaram dificuldade em estabelecer características que definem um bom leitor. SK, por exemplo, apoia-se em sua própria experiência de leitura, uma vez que cita atos que ele afirmou em outras ocasiões utilizar quando realiza uma leitura, como ser *calmo* e *silencioso*. Além disso, percebemos que nos dois tempos, ele mistura dois papéis distintos, mas que estão relacionados: o leitor e o escritor. Os primeiros instrumentos que ele cita são a caneta e o lápis, materiais utilizados, em algumas ocasiões, especificamente para a escrita.

No tempo 1, ao ser questionado se realmente são instrumentos utilizados para a leitura ou para a escrita, ele responde: “*é p(a)ra continuar uma história*”. Posteriormente, ele afirma novamente: *é para continuar uma história* e acrescenta: *ser escritor*. Novamente, observamos que ele retoma o termo escritor. Diante disso, fica claro que o participante não distingue claramente leitor e escritor, pois não consegue separar os dois papéis, provavelmente porque essas duas modalidades da linguagem são trabalhadas juntas na escola e em outros ambientes pedagógicos. Em nenhuma de suas respostas do tempo 1, SK elencou características relacionadas a atividades cognitivas, ou seja, aquelas que ocorrem na mente do leitor. Todavia, no tempo 2, SK acrescenta um elemento importante no processamento de leitura: a interpretação.

SE também apresenta dificuldades em definir um leitor. Ao ser perguntada sobre as características de um bom leitor no tempo 1, SE parece não ter firmeza na primeira resposta porque ela responde com um questionamento: “*hum, tem que ser interessante, tia?*” Além disso, parece que ela se refere ao tipo de material a ser lido e não ao leitor especificamente. O mesmo ocorre quando ela cita outra característica, pois também responde com uma pergunta: “*hum... consistência?*” Novamente, demonstra incerteza, uma vez que questiona e não afirma. Ao ser questionada sobre o que seria essa consistência, se seria ser firme na leitura, SE responde que sim. A participante também é questionada se essa consistência é porque a pessoa precisa ler muito e ela responde, mas também sem mostrar certeza: “*acho que é ler muito*”. Por fim, também de maneira incerta responde que um bom leitor lê mais.

No tempo 2, sobre a características de um bom leitor, a participante também responde com uma pergunta, demonstrando incerteza: *gostar de ler?* No entanto, ao diferenciar um bom e um mal leitor, SE acrescenta uma característica como resultado de quem ler bem: *conversa melhor, muito bem*; e de um mal leitor: *não conversa bem*. Ainda sendo indagada sobre a diferença, ela decide citar seu próprio exemplo: *se eu escrever melhor, posso conversar com a pessoa melhor*. Ao ser alertada que ela está falando, na verdade, sobre a escrita, e indagada

sobre a leitura, ela reconhece e responde “*sim*”, à pergunta: “*E em relação à leitura, você acha que a pessoa que lê melhor também fala melhor?*”.

Sobre as características de um bom leitor, no tempo 1, SE elenca três características, como podemos visualizar no quadro 4. No entanto, apenas uma está de fato relacionada com o leitor e não com o material a ser lido: *lê mais*. Isto é, para SE, um bom leitor é aquele que lê com maior frequência. A participante apresenta apenas uma diferença entre o bom e o mal leitor, qual seja: o mal leitor é ruim de leitura porque não estuda. Essa característica está relacionada com o objetivo principal da escola: ler para estudar. Além disso, ela mesma se coloca como a pessoa que mais gosta de ler. No entanto, o objetivo da pergunta era induzi-la a verbalizar sobre o tipo de pessoa que mais lê e não para apontar alguém específico. Por fim, elenca dois fatores que contribuem para uma pessoa gostar de ler, os quais não são muito convincentes pelo fato de ela hesitar bastante nas respostas. No tempo 2, observamos que apesar de não especificar, SE sabe que um bom leitor é bom leitor, isto é, um leitor proficiente.

Nos dois tempos, SC afirma não saber o que define um bom leitor. No entanto, no tempo 1, depois de insistir na pergunta, ela respondeu o seguinte: *lê, aprender*. No tempo 2, a participante também não estabelece características de um bom leitor, mas apenas do que ele precisa: *livro* e cita um exemplo relacionado a ela: *eu escrevo historinha*. Observamos que, assim como SK, SC também não distingue bem leitor e escritor.

Em relação à diferença entre um bom e um mal leitor, com a dificuldade de SK em definir um bom leitor, era de se esperar que o mesmo ocorresse quando perguntássemos sobre a diferença entre um bom e um mal leitor. Ao ser questionado se havia diferença entre os dois, ele afirma que sim. Observando as respostas, percebemos que SK não estabelece diferença entre bom e mal leitor, além de misturar novamente os papéis de leitor e escritor. Já no tempo 2, apesar de não estabelecer uma diferença clara entre os dois, ele cita um exemplo de uma colega de sala de aula como uma leitora ruim, já que, segundo ele, ela não faz nada na sala de aula, além de copiar o que está no quadro. No quadro 4, é possível visualizarmos mais claramente que os termos *ler* e *reler* são os mais frequentes nas respostas do participante. Apenas na terceira coluna, esses termos não foram mencionados. Além disso, a caneta, o lápis e o ato de escrever são aspectos elencados por SK com certa frequência, o que evidencia uma relação clara do papel da escola na formação do leitor e o seu engessamento, uma vez que limita sua visão de leitor e, consequentemente, as possibilidades de leituras.

SE, por outro lado, afirma que há diferença entre um bom e um mal leitor nos dois tempos, 1 e 2. No entanto, no tempo 2, ao tentar estabelecer uma diferença entre os dois, ela não consegue, apesar de definir um mal leitor como: “*ele é muito ruim de leitura*”. Ao ser

indagada sobre o porquê um mal leitor é ruim de leitura ela responde: “*hum, acho que ele não estuda.*” Depois indagamos a participante se um bom leitor, então, era quem estuda muito. A resposta dela é positiva. No tempo 2, ela consegue estabelecer uma diferença clara: um conversa melhor do que o outro, sendo o primeiro, o bom leitor e o segundo, mal leitor. Observamos, a partir das respostas, que os fatores que contribuem para o gosto pela leitura, elencados por SE, são: boa frequência de leitura e a leitura de um tipo específico de texto: histórias.

No tempo 1, SC não soube responder sobre a diferença entre bom e mal leitor. No tempo 2, a participante não considera que um bom leitor seja diferente de um mal leitor. Mesmo a pesquisadora insistindo na pergunta, ela permanece afirmando que eles são iguais. Quando questionada sobre o que faz uma pessoa gostar de ler, no tempo 1, a resposta estava relacionada ao que, geralmente, é vivenciado na sala de aula: 1) *aprender*, 2) *Prestar atenção (?)*, *professor (es)tá falando*. No tempo 2, a resposta também está relacionada com a escola: *a pessoa vai ler, estudar*. Sobre as pessoas que leem muito, o tipo de pessoa que lê muito, para ela, é aquele que: *aprender tudo*. Novamente indagada ela responde: *respeitar a professora, respeitar a mãe, o pai, a avó*. No tempo 2, SC também não consegue estabelecer as características de alguém que lê muito. Ela apenas responde: *a pessoa vai lê, estudar, faço tudo e eu amo ler*.

Os participantes também deveriam elencar fatos que fazem com que uma pessoa goste de ler, porém no tempo 1, SK apenas cita passos que o leitor precisa fazer para ler, a saber: ler, estudar, reler. O participante não consegue dizer o que faz com uma pessoa goste de ler em nenhum dos dois pontos, mas cita a sobrinha e a irmã como pessoas que mais gostam de ler. No tempo 2, cita o próprio exemplo como alguém que gosta de ler.

No tempo 1, SE consegue estabelecer os critérios, a saber: ler todos os dias e ler uma história. No tempo 2, ela apresenta uma situação vivenciada por ela: ajuda da mãe em atividade de matemática quando ela tem dúvida, o que torna mais fácil. Em relação a quem mais gosta de ler, no tempo 1, a participante não define ninguém, mas no tempo 2, faz uma avaliação de si, quando afirma: “*eu acho que eu também tô precisando, né?*”. Parece que ela não entendeu a pergunta, pois quando indagamos novamente ela responde: *professor*.

No tempo 1, SC também não consegue elencar o que faz as pessoas gostarem de ler, mas no tempo 2, ela elenca, no entanto, características de um bom aluno no geral e não de quem mais lê. Dois fatores foram escolhidos pela participante como requisitos para alguém gostar de ler, os quais estão relacionados com o ambiente escolar: ler, estudar. Sobre as pessoas que gostam de ler, no tempo 1, SC não estabelece ninguém e no 2, afirma que é ela, SK e SE.

Feitas as perguntas relacionadas ao leitor, nas seguintes, baseamo-nos na variável texto. No quadro 5, observamos as respostas dos participantes.

Quadro 5 – Resumo das respostas da variável texto

SK		SE		SC	
Características de texto difícil					
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo 2
[...] <i>é minha irmã que... é meu irmão pega, pega lápis aí escreve texto muito grande, médio, pequeninho; é, eu acho é, é... pessoal gosta de escrever o texto, mas eu gosto, mas é muito grande; eu acho meu texto grande.</i>	Características texto difícil: textos de história, por causa da ansiedade gerada para fazer perguntas à professora; textos com mais palavras desconhecidas, “o mais difícil é a África, apresenta u topografia variada. Fala um fácil: MTS, texto sobre empreendedorismo, aprender da sua conta; educação física; português	<i>a letra é muito pequena; eu chamo a minha mãe.</i>	Texto ficar mais difícil: “eu prefiro ler porque fica até mais fácil “; quando tem uma palavra ou parte difícil ela pula; textos com palavras que não conhece; “quando tem uma palavra di... que eu não conheço eu pego a letra e ajunto”	<i>difícil tudo.</i>	Texto difícil: “de letra grande”; quando o texto é grande (responde positivamente após pintar de PG); de inglês, história; Fácil: texto com palavras difíceis desconhecidas;
Textos que conhece					
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo 2
Pinóquio, João e Maria, Patinho feio, A Branca de Neve e os sete anões, <i>The flash</i> , Arqueiro, Exterminador, Os Vingadores, O Hulk, Planeta Hulk, Zé Carioca, Pato Donald, Patinho feio, Turma da Mônica, Mickey	Textos que já leu: português; fazer texto; Karl Max; Max Weber; turma da Mônica; Zé colmeia; Mickey; texto sobre passarinho; “eu gosto texto de aventura”; texto que passou na televisão; resumo do tubarão branco (ele mesmo que pesquisou); texto sobre jornal: jornal hoje, jornal da band e até jornal de Conquista;	<i>Papai e filho, Branca de Neve, do passarinho</i>	Textos que conhece: brincando na fazenda; Branca de Neve; o pequeno Príncipe; chapéuzinho vermelho (citado pela mãe e repetido por SE); turma da Mônica (citado pela mãe e repetido por SE); o menino e o porquinho; o menino do dinheiro;	<i>Barbie e da palavr</i>	Texto que conhece: a bolsa amarela; tem o pai (dez conselhos de um pai); Barbie; águia, Branca de Neve; autora; ariel; a belae a fora;
Diferença entre textos					
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo 2
<i>esse texto é diferente, tem que ler, tem que reler. Aqui tem, tem vários gibi(s) p(a)ra ler. Aqui tem, tem vários gisbi(s) p(a)ra ler. é... receita é receita, música é música</i>	Diferença entre textos: Receita e manual de instruções são diferentes porque receita é pra fazer bolo; notícia e cardápio são iguais porque “nós come verduras”.	<i>“receita tem... receita pode comer; tem imagem que a gente coloca. “receita tem um texto, só que o texto da receita, a letra é muito pequena”.</i>	Diferença entre textos: Receita é diferente de manual de instruções porque a receita” a receita eu acho que pode... tipo os ovos; cardápio diferente de uma notícia porque “quando eu saio...assim entre família eu vejo e leio ao mesmo	<i>não sei nada</i>	

			tempo...tipo eu quero um X-burger e na Notícia...eu leio, vejo o que aconteceu pessoas		
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Primeiro, SK, SE e SC deveriam elencar características que tornam um texto difícil. No tempo 1, SK não responde adequadamente ao que foi solicitado, o que pode ter ocorrido por três motivos: 1) porque ele não entendeu o que foi perguntado, 2) porque ele não sabia de fato as características de um texto difícil ou 3) porque ele não conseguiu expressar-se como queria. No entanto, pelas respostas, conseguimos identificar pelo menos um fator que o participante considera como aspecto de um texto difícil: grande. Além disso, ele persiste em colocar escritor e leitor em uma única tarefa: a leitura.

Mesmo a pesquisadora citando exemplos de fatores que poderiam tornar um texto difícil, SK apresentou muita dificuldade em elencar as características. Apenas quando perguntamos se um texto grande era difícil, ele concorda: *é difícil mesmo* e quando perguntado sobre um texto que tem muitas palavras que ele não conhece, se ele achava difícil, ele responde: *hum... é... isso aí é fácil*. Logo após ele responde: *difícil*. Apesar dessas afirmações, SK demonstra estar bastante confuso, demonstrando que não entendeu o que foi solicitado, mesmo com ajuda.

No tempo 2, a dificuldade continua, pois SK cita apenas textos e disciplinas do seu contexto escolar: curso técnico em Agroecologia. Primeiro, elenca textos que ele considera fáceis: MTS, sobre empreendedorismo, aprender de sua conta e depois cita disciplinas que ele considera fáceis, a saber: educação física, português e história. Ao ser indagado sobre os textos que ele lê na escola se são difíceis, o participante afirma que é difícil. E sobre os textos de história, ele responde que são difíceis porque ele fica ansioso para perguntar para a professora. Em relação aos textos mais difíceis, ele cita apenas o da África.

No tempo 1, SE elencou dois critérios, a saber: 1) a letra é muito pequena e 2) eu chamo a minha mãe. Com base na primeira resposta, a pesquisadora questiona se um texto pequeno é mais difícil para ler e ela responde que sim. Provavelmente, SE não compreendeu a pergunta claramente, quando feita novamente pela pesquisadora, pois a segunda resposta dela foi: *eu chamo a minha mãe*. Parece que ela entendeu que a pergunta era o que ela faz quando lê um texto difícil e não o que faz um texto ser difícil. A pesquisadora insiste na pergunta e SE afirma que um texto fica mais difícil quando tem muitas palavras desconhecidas e quando o assunto não é familiar. Importante salientar que SE conseguiu verbalizar apenas um critério que

classifica um texto como difícil: letra pequena. Os outros foram induzidos pela pesquisadora, o que pode ter influenciado as respostas. Ao ser questionada sobre qual texto é mais difícil, entre dois, um que fala sobre Larissa Manoela, da qual ela é fã, e o outro sobre física quântica, assunto que ela não conhece; para ela, é o segundo.

No quadro 5, observamos que no tempo 1 SE define apenas três características de um texto difícil. Salientamos que apenas a primeira foi elencada por ela e as outras duas foram induzidas pela pesquisadora e confirmada pela participante. No tempo 2, a participante elenca quatro características, dentre as quais três são, na verdade, estratégias utilizadas por ela quando precisa lidar com palavras ou partes dos textos que não conhece ou que não compreende. Aparentemente, SE não compreendeu a pergunta porque ela responde com estratégias de leitura e não com características de um texto difícil, a saber: *eu prefiro ler porque fica até mais fácil, ler muito facilita e eu pulo na outra parte*. Com a ajuda da pesquisadora, SE responde de maneira afirmativa para a seguinte característica: textos com palavras difíceis, além de citar uma estratégia para texto com assunto difícil: pula tudo e vai para outra parte.

SC, ao ser questionada sobre o que torna um texto difícil, fomos elencando alguns critérios, como: muito grande, quando tem muitas palavras que ela não conhece, ou quando é um assunto desconhecido. SC respondeu: *difícil tudo*. Depois perguntamos novamente o porquê ela acha um texto difícil e ela não consegue elencar os critérios e só responde: *muito difícil*. Novamente, a pesquisadora elencou os critérios “muito grande” e “palavras desconhecidas”, um por um, e ela responde que é difícil. SC apenas elencou características de um texto difícil quando a pesquisadora as citou, mas, mesmo assim, não estabelece bem as características de um texto difícil. Ao ser questionada sobre qual texto era mais difícil, entre dois, um sobre Luan Santana, que ela conhece e o outro sobre Física Quântica, tema desconhecido, ela responde apenas: *difícil*. SC não consegue escolher entre os dois para dizer qual é o mais difícil ou não entendeu a pergunta feita. A pesquisadora especifica melhor e questiona se era o da física quântica e ela responde: *foi*. No entanto, parece não ter entendido a pergunta ou mesmo não conseguiu classificar qual seria o mais difícil, mesmo tendo um critério bem estabelecido: tema conhecido *versus* tema desconhecido. Prova disso é que ao ser questionada sobre quais textos seriam mais fáceis se sobre MC Guimê, cantor que ela gosta, e sobre Luan Santana, que ela não gosta, ela responde: *tudo*.

No tempo 2, a participante também apresentou dificuldade em estabelecer características de um texto difícil: inicialmente, ela disse: *letra grande*. A pesquisadora, com o intuito de identificar o que isso significava, continuou indagando e perguntou se era quando o

texto é muito “grandão” e SC responde que sim. Sobre o que mais faria um texto difícil para ela, a pesquisada responde disciplinas e não textos, a saber: inglês e história.

Sobre os textos conhecidos ou que já leram, SK cita vários. São eles: Pinóquio, João e Maria, Patinho feio, A Branca de Neve e os sete anões, *The flash*, Arqueiro, Exterminador, Os Vingadores, O Hulk, Planeta Hulk, Zé Carioca, Pato Donald, Patinho feio, Turma da Mônica, Mickey. Observamos que os textos lidos ou que estão presentes na casa de SK, citados por ele, pertencem a um único tipo textual, o narrativo, e apenas a dois gêneros textuais: conto e história em quadrinhos. No quadro 5, observamos que a gama de textos, tipos e gêneros textuais que fazem parte do cotidiano de SK é limitada, pois abrange apenas um tipo textual e dois gêneros, não condizendo, portanto, com o esperado, já que na sociedade, há uma grande multiplicidade de gêneros usados no dia a dia nas diversas esferas sociais. Em alguns momentos, o participante não consegue definir a qual gênero o texto citado pertence. Por exemplo, ao ser questionado se o Patinho Feio era uma história em quadrinhos, ele responde: *é. Também é*. No entanto, quando perguntado: *ou é um conto?* Ele responde: *é um conto do texto*. Por outro lado, há outros que ele consegue definir bem o gênero, como exemplo, quando perguntado se *The Flash* era uma história, ele afirma: *aham, uma história em quadrinhos*.

No tempo 2, observamos que SK tem um repertório de textos mais amplo em termos de gêneros e tipos textuais que perpassam o ambiente escolar: português; fazer texto; Karl Max; Max Weber; e em casa: turma da Mônica; Zé colmeia; Mickey; texto sobre passarinho; texto de aventura; texto que passou na televisão; resumo do tubarão branco (ele mesmo que pesquisou); texto sobre jornal: jornal hoje, jornal da band e jornal de Conquista.

Por outro lado, SE parece não entender o questionamento, já que a resposta dela não condiz com o que foi solicitado. A resposta dela foi a seguinte: *eu pesquisei no Google*. Depois, a pesquisadora perguntou quais tipos de texto ela pesquisa no *Google* e ela responde: *Papai e filho, Branca de Neve, do passarinho*. Esse último ela diz que é uma letra de música, o primeiro, uma história e o segundo, um conto. A variedade de textos lidos ou que são do conhecimento de SE é limitada, já que ela apresentou apenas três textos. Entre eles, há uma história (Papai e filho), um conto de fadas (Branca de Neve) e uma letra de música (do passarinho). Não foi possível resgatar o tipo textual da letra de música, uma vez que SE não conseguiu lembrar o nome da música. Os dois primeiros textos têm predominância do tipo textual narrativo. Assim como SK, no tempo 2, SE também apresentou uma variedade de textos maior do que no tempo 1: Brincando na fazenda; Branca de Neve; O pequeno Príncipe; Chapeuzinho vermelho (citado pela mãe e repetido por SE); Turma da Mônica (citado pela mãe e repetido por SE); O menino e o porquinho e O menino do dinheiro.

Sobre os textos conhecidos ou que já leu, SC primeiro afirma não lembrar de nenhum. Depois perguntamos se ela lê em casa e ela responde que só brinca. Perguntamos novamente se ela lê e ela diz que sim. Perguntamos, ainda, o que ela lê em casa e ela responde: *tudo*. Pedimos, então, para ela dizer quais já leu e ela responde: *Barbie* e *da palavra*, que era, na verdade, um jogo. Dos textos já lidos por ela, cita apenas dois, dentre eles, um, na verdade, é um jogo de leitura de palavras isoladas e não de um texto. Assim sendo, há apenas um tipo textual e um gênero: narrativo e conto, respectivamente. No tempo 2, SC, assim como os demais participantes, ampliou seu repertório de textos conhecidos, elencando, principalmente, textos trabalhados no período de intervenção: A bolsa amarela; tem o pai (Dez conselhos de um pai); Barbie; Águia, Branca de Neve; Aurora; Ariel; A bela e a fera.

Na variável texto, também perguntamos aos participantes se havia diferença entre dois gêneros textuais e se sim quais eram as diferenças. A primeira foi entre uma receita e uma música. Segundo SK, há diferença entre os dois gêneros, mas ao perguntarmos quais seriam as diferenças, ele hesita e, por fim, responde: *esse texto é diferente, tem que ler, tem que reler. Aqui tem, tem vários gibi(s) p(a)ra ler*. Observamos que ele não faz distinção entre os gêneros citados e, ainda mais, retorna a questão do *ler* e *reler* e coloca outro assunto na resposta: *Aqui tem, tem vários gisbi(s) p(a)ra ler*. Depois da pesquisadora tentar facilitar a pergunta, SK ainda não responde adequadamente e quando perguntamos mais uma vez, ele diz: *é... receita é receita, música é música*, demonstrando saber que há diferença entre os dois gêneros. Outros dois gêneros que questionamos se SK considerava como diferente e quais eram as diferenças foram a entrevista e o conto de fada. A resposta dele, mais uma vez, demonstra que ele sabe que uma entrevista é diferente de um conto: *é diferente e escrito*. Quando perguntamos o que há de diferente nos dois, ele responde: *é p(a)ra... é p(a)ra ler*. Diante disso, ele não conseguiu estabelecer nenhuma diferença entre os gêneros, mesmo sendo textos comuns no seu dia a dia ou que ele já teve contato.

No tempo 2, SK citou funcionalidades do gênero textual para justificar a diferença entre uma receita e um manual de instruções. Perguntamos se havia diferença entre esses dois gêneros e ele responde que são diferentes. Ao ser questionado sobre o porquê da diferença, ele responde: *receita é para fazer bolo*. Sobre o manual de instruções, SK cita o seu curso em Agroecologia e uma disciplina com o mesmo nome, além de comentar sobre o que faz nessa disciplina. Depois perguntamos se uma notícia e um cardápio são diferentes, ele diz que são iguais porque *nós come verduras*.

Perguntamos a SE se havia diferença entre a leitura de uma letra de música e a de uma receita. A resposta dela é positiva: *sim*. Ao ser indagada sobre quais eram as diferenças, ela elenca as que seguem:

- 1) *receita tem... receita pode comer;*
- 2) *tem imagem que a gente coloca.*

A pesquisadora, não entendendo a primeira resposta, pergunta: *pode o que?* Ela responde: *receita tem um texto, só que o texto da receita, a letra é muito pequena*. Ao ser indagada sobre qual que tem imagem, ela responde: *é, imagem do bolo*. E perguntamos se na letra da música tinha imagem, a resposta de SE é negativa: *não*. Outros dois gêneros que questionamos se SE considerava como diferente e quais eram as diferenças foram uma entrevista e um conto de fada. Segundo ela, não há diferença entre os dois gêneros, pois eles são iguais.

No tempo 2, perguntamos se uma receita é diferente de manual de instruções, a resposta é positiva: *sim*. Ao ser questionada sobre o porquê, ela responde com um elemento que tem em um dos textos: *porque a a receita eu acho que pode... tipo os ovos*. Depois explica o que é um cardápio e perguntamos se ele é diferente de uma notícia, ela responde com uma pergunta: *diferente?* Perguntamos o porquê e ela responde: *porque quando eu saio...assim entre família eu vejo e leio ao mesmo tempo...tipo eu quero um X-burger e na Notícia...eu leio, vejo o que aconteceu pessoas*.

SC também foi questionada sobre a diferença entre gêneros. Quando perguntamos se uma receita é igual a uma letra de música ela diz: *não sei*. Depois fala novamente: *não sei nada*. Mudamos, então, para o conto *A Branca de Neve* e a letra de música e perguntamos se são parecidos, iguais, e ela responde: *eu acho*. Perguntamos: são iguais? E ela positivamente diz: *sim*. Importante salientar que SC já teve contato com o conto *A Branca de Neve*, inclusive, diversas vezes, além de ter feito parte de uma peça com esse conto, como atividade pedagógica do projeto de extensão Núcleo Saber Down, do qual participa há alguns anos. No tempo 2, SC, apesar de confusa inicialmente, consegue distinguir um cardápio de uma notícia, citando elementos que fazem ou não fazem parte deles. Primeiro, ela afirma que não são diferentes. E depois que não são iguais, após perguntarmos novamente. A pesquisadora, ao comentar sobre a notícia, é complementada por SC: *acidente de carro, moto, que ladrão matou pessoa e queimou a casa*. Então são iguais ou diferentes? *Iguais*. Uma notícia é igual um cardápio? *Não*. Perguntamos novamente e ela responde: *tem pizza, jornal não tem e tem hambúrguer, não tem*.

A terceira variável que consideramos na entrevista foi a variável objetivo. No quadro 6, apresentamos as respostas dos participantes:

Quadro 6 – Resumo das respostas na variável objetivo de leitura

Objetivo de leitura					
SK		SE		SC	
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II
Comprar uma coisa, um gibi; Estudar.	“a leitura é pra aprender”;	Estudar; Ler mais.	Pra aprender ler; tem que ter firmeza; pra ler mais; conversar melhor; pra comprar x-burguês (após PG dar duas opções de objetivo);	aprender; ler; escrever.	Dirigir carro, dirigir moto, emprego, joia, dinheiro; Pra ler jornal; Pra ler TV “tem novinho, a pessoa vai e lê; “pessoa vai entender rouba tudo”

Fonte: Elaboração própria.

Perguntamos a SK o porquê as pessoas leem e citamos uma série de objetivos. Segundo ele, as pessoas leem para comprar uma coisa, um Gibi. Novamente, o questionamos o porquê as pessoas leem e ele responde: *é porque eu leio muito, bastante*. Mudamos, então, a pergunta e direcionamos para ele, o porquê ele lê muito e a resposta é a seguinte: *p(a)ra estudar e é minha vida*. Em seguida, voltamos ao questionamento inicial: por que as pessoas gostam de ler? E ele responde: *as pessoas não gostam tanto de ler*. Analisando essas respostas, inferimos que SK gosta muito de ler e com um único objetivo: estudar. Como já afirmado por ele em outros momentos da entrevista, as pessoas não gostam de ler, mas o participante não justifica sua resposta.

Visualizamos no quadro 6 que apenas dois objetivos de leitura foram estabelecidos por SK: comprar uma coisa e estudar. O primeiro objetivo estabelecido por ele fazia parte de uma lista citada pela pesquisadora na pergunta, sendo o único escolhido. No entanto, essa escolha sugere que SK estabeleceu o objetivo em questão por outras razões, não aquelas solicitadas na pergunta, uma vez que ele cita uma compra específica: gibi. Por outro lado, a segunda escolha revela o único objetivo de leitura usado por SK: estudar. Essa ideia de que a leitura é para estudar persiste no tempo 2, pois é o único objetivo estabelecido por ele na entrevista pós-intervenção: “a leitura é para aprender”. A resposta dele permanece, mesmo após a pesquisadora perguntar se a leitura era apenas para aprender.

Assim como SK, os objetivos listados por SE são poucos, pois são apenas dois, além de permearem majoritariamente as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, já que a escola tradicional explora a leitura apenas como meio de estudar, isto é, de obter informações a respeito de determinado tema e de “aprimorar” essa habilidade para ler mais. Diferentemente de SK, no tempo 2, SE acrescenta outros objetivos de leitura: Pra aprender ler; tem que ter

firmeza; pra ler mais; conversar melhor; pra comprar x-burguês (após a pesquisadora dar duas opções de objetivo).

Como exposto no quadro 6, SC estabeleceu três objetivos de leitura, os quais todos estão relacionados basicamente com aqueles que a escola estabelece para as atividades de leitura, assim como os outros participantes. No tempo 2, assim como SE, SC acrescenta outros objetivos de leitura que, na verdade, são objetivos que ela pretende alcançar depois de completar dezoito anos de idade: dirigir carro, dirigir moto, emprego, joia, dinheiro. Além de outros dois: ler jornal e ler TV. Sobre ler TV, ela explica que aparece um “nominho”, a pessoa vai e lê. A penúltima variável é a de estratégias. No quadro 7, observamos um resumo das respostas dos participantes.

Quadro 7 – Resumo das respostas na variável estratégias

Estratégias de Leitura					
SK		SE		SC	
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II
Chama a professora; Reler; Ler; Escrever; Estudar; Criar uma história; Se virar só.	Palavra que não entende: pergunta para o professor; ajuda para o pai; Parte do texto que não entende: “alguém me explica”; Estratégias para ensinar a ler: aprender sobre empreendedorismo; aprende, eu te explico; Fácil e difícil: texto que conhece é mais fácil; leitura diferente quando ler um texto de tema que não conhece da de tema conhecido.	chegar na escola, a tia ela vai ensinar, eu vou primeiro na sala dos professores; aí de lá eu vou para a aula; eu, eu escrevo no quadro; fazer a chamada. aí depois você já leu o texto. é porque você é bonita, tia. Aí você vai aprendendo. faço o nome da escola, (vo)cê vai fazendo a data, coloca o... nome. eu faço lendo os pouquinhos eu acho que sobre Larissa Manoela é muito diferente.	Palavra que não entende: “eu leio a parte” (as outras palavras que estão ao redor para entender, conforme afirma PG); ajuda da mãe e juntar as letras, até formar a palavra; Estratégias para ensinar ler: “ah, ler é muito importante, né?”; “os títulos do texto”; aí depois eu abro e eu começo ajudar você a ler”; “eu vou ler calma”; escrever no quadro”; cê abre o livro Começa ler; Quando não entende uma parte: “eu faço...leio de novo”; se não, chamo a minha mãe pra ajudar igual palavra que não conheço “; Quando não entende texto todo: leio de novo; leitura de dois textos é diferente; Fácil e difícil: texto que conhece	tarefa, prova aprender, ler Vai e lê Lê de novo	Palavra que não conhece: chama a mãe; Como ensina a ler: “ajudar aluno”; Quadro, o lápis, a borracha; Prova; Tarefa; Quando não entende texto todo: “não entendeu lê de novo, não entendeu, lê de novo, até repetir cem vezes Texto mais difícil: sobre tema que não conhece; Diferença na leitura de texto da Barbie e texto sobre elementos químicos: primeiro fala que não há diferença; depois fala: igual não. Um tem comida o outro não te:

			(branca de neve) é mais fácil do que o que não conhece (elementos químicos); as duas leituras são diferentes;		
--	--	--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Perguntamos o que SK faz quando encontra uma palavra difícil ou desconhecida. A estratégia utilizada por ele é chamar a professora para ajudar. Quando não há a presença da professora, a estratégia dele é ler de novo. O mesmo ocorre quando ele não entende uma parte do texto, ou seja, lê novamente. No tempo 2, ao ser questionado sobre palavra que não entende, SK demora para entender o que está sendo questionado e depois, inclusive, externaliza isso. Por fim, responde o seguinte sobre a palavra e parte que não entende: pergunta para o professor se estiver na escola e se estiver lendo sozinho, pede ajuda para o pai. Quando não entende o texto, ele responde: *a pessoa explica pra mim*.

Para entendermos as estratégias que ele usa na leitura, solicitamos que descrevesse como ensinaria alguém a ler. Pedimos que se imaginasse no papel de professor e a pesquisadora no papel de aluna e, assim, descrevesse todo o processo do ensino de leitura. Ele começou descrevendo da seguinte forma: *eu vou ensinar p(a)ra eles p(a)ra ler, escrever, reler, estudar*. Como podemos observar, ele insiste no *ler, escrever e reler*. São três processos que SK cita em vários momentos da entrevista. Insistimos na pergunta, ele repete quase a mesma resposta e depois diz: *é, é, chama professor p(a)ra ajudar criar uma história. Ele se vira sozinho*. Depois, afirma que ajuda e orienta e que é para ler uma história. O que está implícito na resposta de SK é que ele toma como base sua experiência pessoal para descrever o processo de ensino da leitura, ou seja, aquilo que ele experiencia em sala de aula ou em outros ambientes pedagógicos. No tempo 2, a mesma pergunta foi feita e ele respondeu: *aprender sobre empreendedorismo*. Depois fala, aprende, eu explico. Diante das respostas, observamos que ele não consegue externalizar o passo a passo, assim como no tempo 1.

Em síntese, sete estratégias foram elencadas por SK, as quais estão presentes geralmente no ambiente escolar e apenas um tipo de leitura, como exemplo: pedir ajuda à professora. A estratégia “*reler*” é a única citada que pode permear diferentes leituras e em diferentes ambientes, principalmente, fora da escola. A utilização das estratégias *escrever, estudar e criar uma história* não fica bem estabelecida, mas parece estar relacionada com alguma atividade de escrita realizada após a leitura e não durante o processo.

Ao ser indagada sobre a estratégia que utiliza quando encontra uma palavra que não sabe o significado, SE responde que fica olhando e chama a mãe dela para ajudar, sendo esta última algo que ela sempre faz. Sobre as estratégias de leitura quando não entende uma parte do texto, ela responde o seguinte: *eu faço lendo os pouquinhos*, algo que, segundo ela, sempre faz. No tempo 2, quando encontra uma palavra que não entende a estratégia dela é: ler a outra parte (as outras palavras que estão ao redor para entender, conforme afirma a pesquisadora); ajuda da mãe e juntar as letras, até formar a palavra, com resposta positiva após pergunta da pesquisadora.

Para entendermos as estratégias que ela usa na leitura, solicitamos que descrevesse como ensinaria alguém a ler. A participante iniciou a descrição da seguinte forma: 1) *chegar na escola*, 2) *a tia ela vai ensinar*, 3) *eu vou primeiro na sala dos professores*; 4) *aí de lá eu vou para a aula*; 5) *eu, eu escrevo no quadro*; 6) *fazer a chamada*. Até esse momento, SE estava descrevendo o que, provavelmente, a professora dela faz até chegar à sala de aula. Ela prossegue quando indagamos sobre o que fazer depois: 7) *aí depois você já leu o texto*. A pesquisadora perguntou se leria sem ninguém a ensinar e SE disse que sim.

Ao ser indagada pela pesquisadora se ela já chegaria na escola sabendo ler, a resposta dela é bastante inusitada: *é porque você é bonita, tia*. Mesmo sendo questionada novamente, ela confirma essa resposta e complementa: *é. Aí você vai aprendendo*. Voltamos a questioná-la sobre como aprendemos ler aos poucos. A resposta dela é: *faço o nome da escola, (vo)cê vai fazendo a data, coloca o... nome*. A pesquisadora faz o seguinte questionamento: mas isso você vai copiando do texto, lá do quadro que a professora escreveu? Ela responde que sim. Questionada novamente, ela responde: no caso você vai copiando e aprendendo a ler, é assim? A resposta dela, mais uma vez, é positiva: *é*.

Em suma, no tempo 1, quatro estratégias de leitura foram elencadas por SE. Dentre elas, duas são conduzidas por ela: fica olhando e lê aos pouquinhos; e duas precisam do outro: ajuda da mãe e do que o professor escreve no quadro, o que demonstra pouca autonomia no uso de estratégias. No tempo 2, cinco estratégias foram elencadas: ler com calma, escrever no quadro, abrir o livro e começar a ler. Quando não entende uma parte do texto ou palavra, as estratégias elencadas foram as seguintes: ler de novo, chama a mãe para ajudar e quando não entende o texto todo: ler de novo.

Quando perguntamos SC, ela parece não ter entendido a pergunta, uma vez que dá a seguinte resposta: *muito difícil fazer*. Quando perguntamos novamente o que ela faz quando encontra uma palavra difícil, a resposta dela é a que segue: *aprender, ouvir*. Insistimos na pergunta e ela responde: *lê*. Perguntamos mais uma vez: *vai lendo até aprender*. Quando

perguntamos sobre o que ela faz quando encontra uma palavra que não conhece no texto, ou que ela nunca leu, o que ela faz, SC responde: *aprender, ler*. No entanto, na pergunta seguinte, ela se contradiz, pois afirma que não consegue ler uma palavra que não sabe ou nunca leu. Ao ser questionada sobre a estratégia que utiliza quando não consegue ler ela responde: *vai e lê*. Sobre o mesmo questionamento, mas em uma segunda tentativa, SC responde: *lê de novo*. Diante das respostas da participante, observamos que a única estratégia de leitura que ela sabe que usa é: ler. Ainda, para entendermos as estratégias que ela usa na leitura, solicitamos que descrevesse como ensinaria alguém a ler, assim como fizemos com SK e SC. Quando questionada sobre o que ensinaria primeiro, ela responde: *tudo*. Novamente, perguntamos como ela ensinaria a ler e a resposta dela é: *tarefa, prova*. Mais uma vez, SC toma como eixo o que ela vivencia na escola, já que é uma das instituições onde tem contato com a leitura.

Diante disso, no tempo 1, três estratégias de leitura foram elencadas por SC. No entanto, as duas primeiras não são, na verdade, estratégias, uma vez que ao encontrar dificuldade na leitura de uma palavra, muitas vezes, não é possível apenas lê-la, já que há um problema. Em outras palavras, faz-se necessário usar outra estratégia para que a palavra seja lida corretamente, tais como: ler mais devagar, silabada, pular a palavra etc. No tempo 2, a estratégia usada para palavra que não conhece é: chamar a mãe. Indagada se ela sempre faz isso, ela responde que sim. Quando não entende texto todo, a estratégia é: ler de novo. No tempo 2, também indagamos sobre como ensina a ler e ela respondeu: *ajudar aluno, prova e tarefa*. Portanto, ao todo, cinco estratégias foram elencadas por SC.

Sobre a diferença entre as leituras de dois textos de temas diferentes, um mais familiar, como futebol, e outro menos familiar, como física quântica, SK tem muita dificuldade em responder. Quando questionado, ele responde citando algo relacionado a futebol: *arremesso lateral*, demonstrando que não entendeu a pergunta. Mesmo insistindo na pergunta, com enunciado mais facilitado, ele não estabelece diferença entre as duas leituras e responde: *eu leio sobre futebol*. SK pega apenas uma parte da pergunta, a que fala sobre o futebol, e dá uma resposta que não condiz com a pergunta feita. Isso pode significar duas coisas: 1) ele não entendeu a pergunta ou 2) não sabe a resposta e não quer deixar isso claro. No tempo 2, questionamos se havia diferença entre a leitura de um texto de tema conhecido e um de tema desconhecido e ele responde que sim. Quando perguntamos o porquê, ele responde: *o estudo é... as pessoas só escrevem do tipo sua letra, sua letra*. Em síntese, as estratégias utilizadas por SK quando encontra um problema na compreensão são: chamar a professora ou reler a palavra ou parte que não conseguiu compreender.

SE, quando indagada sobre a diferença de leitura entre um texto que ela conhece o tema e o que ela não conhece, ela diz que há diferença. Novamente, perguntamos se ela considera a leitura de um texto sobre Larissa Manoela diferente de um texto sobre Física Quântica e ela diz que sim. Ao ser questionada o porquê, a resposta dela é: *eu acho que sobre Larissa Manoela é muito diferente*. Observamos que, provavelmente, essa diferença mencionada por SE é apenas em relação ao conteúdo e não ao processo de leitura. No tempo 2, perguntamos se um texto da Branca de Neve é diferente de um texto sobre elementos químicos, ela responde que são diferentes. Diante disso, observamos que SE sabe que existe diferença entre os textos, mas não consegue elencar essas diferenças.

SC, por outro lado, parece confusa ao responder as perguntas sobre diferenças entre textos, pois apresenta respostas que se contradizem. Quando questionada sobre qual texto ela considera mais fácil, o da Barbie, sobre o qual já havia comentado que gosta de ler, ou um texto que ela nunca leu; primeiro, SC afirma que o texto da Barbie não é mais fácil do que o outro, mas depois, quando perguntada novamente, fala que é mais fácil, demonstrando dúvida em relação ao que foi solicitado.

A última é a variável tarefa. Nela, o leitor refletiu sobre o que ocorre na mente do leitor quando ele lê. As respostas podem ser visualizadas no quadro 8:

Quadro 8 – Resumo das respostas da variável tarefa

Tarefa					
SK		SE		SC	
Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II	Tempo I	Tempo II
ele entende lê sabe, sabe por quê? Lá na mente dele, o(lha), ele colocou o caderno aqui é p(a)ra ele (es)tá estudando sobre futebol, futsal, basquetebol.	O que ocorre na mente quando lê o título: empreendedorismo (lembra o que sabe do tema); Ocorre na mente: a professora manda ler, ler, ler, reler, ler; distrai um pouco, depois estudo;	Ela vai e lê.	O que ocorre na mente: “a mente ajuda que...ler mais”; a gente pensa (confirma após fala de PG); eu penso a Branca de Neve aconteceu com ela; eu acho que...não sei”;	não sei. Acho que acontece	O que acontece na mente do leitor: “aprender letra”; PG pergunta: a gente aprende é na mente, Cris e ela responde: não; Pessoa lê, vai aprender”; Não sei;

Fonte: Elaboração própria.

Perguntamos a SK o que ocorre na mente quando alguém lê e ele disse: *ele entende*. Essa resposta dele é bem importante porque demonstra que ele sabe que entender faz parte do

processo de leitura. Continuamos perguntando o que a pessoa faz na mente para poder entender e ele diz: *lê*. Depois de tentar responder, mas sem êxito, ele diz: *sabe, sabe por quê? Lá na mente dele, o(lha), ele colocou o caderno aqui é p(a)ra ele (es)tá estudando sobre futebol, futsal, basquetebol*. Depois dessas tentativas afirma: *hum, é... essa pergunta é difícil* e fala que não sabe o que ocorre na mente do leitor.

Inicialmente, o participante elencou duas tarefas que ocorrem na mente do leitor durante a leitura, mas não explicou como elas ocorrem. Por fim, afirma que é uma pergunta difícil e que não sabe o que ocorre na mente do leitor. No tempo 2, o participante ainda não consegue elencar tarefas cognitivas que envolvem a leitura. No entanto, com a ajuda da pesquisadora, ele responde positivamente à duas tarefas: retomada do conhecimento prévio e a leitura. Ele também apresenta uma tarefa que pode ocorrer durante a leitura, mas que é negativa: a distração. Além disso, ele apresenta uma tarefa metacognitiva: a releitura.

SE também apresentou muita dificuldade em responder as perguntas da variável tarefa. Ao ser questionada se acontece algo na mente da pessoa quando ela lê, SE responde positivamente: *sim*. Ao ser questionada novamente, SE afirma que a pessoa esquece o que lê, no final da leitura. Por fim, a pesquisadora questionou se há diferença entre a leitura de um conto de fada e uma entrevista. Segundo a participante, a leitura é diferente, mas ela não elenca as diferenças. Enfim, a participante apresenta dificuldades em verbalizar as atividades cognitivas necessárias ao processo de leitura, provavelmente, porque ela não tem consciência de quais são. Por outro lado, entende que algo acontece na mente do leitor quando ele lê. No tempo 2, essa ideia de que algo acontece na mente do leitor fica mais clara nas respostas de SE. Quando questionada se algo ocorre na mente quando alguém lê, SE responde: *sim*. Perguntamos então o que que ocorre na mente quando alguém lê, que nos ajuda a ler. Ela responde: *a mente ajuda ler mais*. Continuamos indagando e SE responde algo interessante que mostra que o conhecimento prévio é usado durante a leitura: *Eu penso Branca de Neve, que aconteceu com ela*.

A participante SC também apresentou dificuldade para responder as perguntas. Perguntamos a ela o que acontece na mente quando ela começa a ler um texto da Barbie. A resposta dela é a seguinte: *não sei*. Mas quando perguntamos: *será que não acontece nada?* Ela responde: *acho que acontece*. No entanto, quando perguntamos: *mas você não sabe o que é, não é?* Ela responde com sinal de negação. Quando perguntamos sobre o título, se acontece alguma coisa na nossa mente quando lemos o título, ela diz que não. Ao responder esses questionamentos, a participante demonstra saber que algo ocorre na mente do leitor, mas ela não sabe o que é e, por isso, a verbalização não é possível. No tempo 2, SC também não soube

responder aos questionamos sobre o que ela acha que acontece na mente quando alguém começa a ler um texto.

Em suma, a perspectiva de leitura dos três participantes é simplista e tradicional em ambos os tempos. No entanto, no tempo 2, notamos que os participantes já conseguem se expressar sobre alguns elementos importantes na leitura, como o uso do conhecimento prévio, além de estratégias metacognitivas e ampliação do repertório de leituras elencadas e de objetivos de leitura. No entanto, há ainda a necessidade da expansão do conhecimento a respeito do processo de leitura por parte dos leitores pesquisados.

Individualmente, observamos que a visão de leitura de SK em ambos os tempos é tradicional e limitada, relacionada ao que é imposto pela escola. Nessa visão, não há relação entre a leitura e seu objetivo: a comunicação, mas apenas como meio de estudo. Isso também pode ser percebido nos textos elencados pelo participante, revelando que ele não sabe identificar os diferentes textos usados no dia a dia, em diferentes âmbitos sociais. No entanto, no tempo 2, observamos que outros textos foram elencados, principalmente aqueles relacionados ao curso técnico realizado por ele. Além disso, os resultados mostram que SK não é um leitor proficiente, já que esse tipo de leitor sabe o que precisa fazer para compreender um texto, ou seja, quais habilidades e conhecimentos usar, além de estabelecer objetivos e estratégias adequados para as diferentes leituras. Ademais, ao tomar consciência da leitura, ele deverá ser capaz de saber que a leitura é uma atividade cognitiva que envolve outros processos, como a memória, a atenção, a linguagem etc., o que não foi demonstrado nas respostas do participante em nenhum dos tempos.

A perspectiva de leitura de SE também é limitada, pois não abarca as habilidades e estratégias necessárias para um processo completo de leitura. Além disso, conhece poucos tipos de textos e os objetivos de leituras são basicamente voltados para o estudo. No entanto, no tempo 2, observamos que ela consegue distinguir textos a partir de seus elementos e estabelecer outros objetivos de leitura. A participante não tem firmeza em suas respostas, demonstrando dúvidas em relação ao processo de ler.

SC demonstrou pouco conhecimento dos processos, habilidades e estratégias requeridas no momento da leitura. Além disso, observamos que sua perspectiva de leitura se baseia, principalmente, na experiência vivenciada no âmbito escolar, conferindo-lhe uma visão de leitura apenas como meio para aprender. No entanto, no tempo 2, observamos uma ampliação na tipologia e livros lidos os conhecidos.

Na próxima seção, analisamos os desvios orais observados na leitura dos três participantes.

5.2 Desvios orais

A análise dos desvios orais tem sido utilizada para entender o processo de compreensão leitora. Os desvios são as respostas observadas durante a leitura oral que não condizem com a resposta esperada, ou seja, com o que está presente no texto original. Nesta seção, fazemos uma análise quantitativa e qualitativa dos desvios orais dos três participantes. Seleccionamos cinco gêneros e cada um representando um tipo textual: narrativo (miniconto), injuntivo (receita), descritivo (notícia), expositivo (entrevista) e dissertativo-argumentativo (resenha).

A quantidade de palavras e de desvio de cada texto pode ser observada na tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de palavras, palavras corretas e palavras com desvios, no tempo 1

Gênero	Quantidade de palavras	Palavras corretas e %			Palavras com desvio e %		
		SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	82	65 – 79,25%	51 – 62,2%	35 – 42,7%	17 – 20,7%	31 – 37,8%	47 – 57,3%
Memórias	215	183 – 85,1%	136 – 63,3%	93 – 43,3%	32 – 14,9%	79 – 36,7%	122 – 56,7%
Receita	56	45 – 80,3%	49 – 87,5%	22 – 39,9%	11 – 19,6%	7 – 12,5%	34 – 60,7%
Manual de instruções	152	119 – 78,3%	77 – 50,7%	64 – 42,1%	33 – 21,7%	70 – 46%	88 – 57,9%
Biografia	261	182 – 69,7%	174 – 66,7%	70 – 26,8%	47 – 18%	59 – 22,6%	163 – 62,5%
Notícia	129	109 – 84,5%	92 – 71,3%	50 – 38,8%	20 – 15,5%	37 – 28,7%	79 – 61,2%
Entrevista	257	212 – 82,5%	195 – 75,9%	113 – 44%	45 – 17,5%	63 – 24,5%	145 – 56,4%
Bula de remédio	352	250 – 71%	125 – 35,5%	60 ¹¹ – 34%	102 – 29%	181 – 51,4%	128 – 68%
Resenha	259	201 – 77,6%	148 ¹² – 70,1%	106 – 41%	51 – 19,7%	63 – 29,9%	143 – 55,2%
Artigo de opinião	228	156 – 68,4%	166 – 72,8%	67 – 29,4%	72 – 31,6%	62 – 27,2%	161 – 70,6%

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 1, observamos que os textos apresentam extensões diferentes, considerando como critério, a quantidade de palavras. Assim, há textos pequenos, como a receita e o miniconto; texto médio, como a notícia e textos maiores: resenha e entrevista. Além disso, os textos selecionados para a leitura oral apresentam estrutura, conteúdo, vocabulário e outros aspectos formais diferentes entre si. Salientamos que esses fatores podem influenciar a quantidade de

¹¹ SC não leu a última parte do texto porque a conexão com a internet caiu. Diante disso, consideramos apenas 188 palavras.

¹² SE não leu a última parte do texto porque a internet caiu. Diante disso, consideramos apenas 211 palavras.

desvios orais em cada leitura, o que, a nosso ver, reflete de fato a leitura real e não a simulação dela.

Como mostra a tabela, no tempo 1, todas as leituras dos três participantes apresentaram palavras com desvios orais, com variação na quantidade. Os textos com menores extensões, miniconto e receita, tiveram a menor quantidade de palavras com desvios, sendo a receita, o texto com menos palavras com desvios orais. SE apresentou, ainda, quantidade aproximada de palavras com desvios na leitura da notícia e do miniconto, mesmo os textos apresentando extensões distintas, diferentemente dos outros dois participantes. Nos textos maiores e mais complexos, mais palavras com desvios foram registradas, a saber: Bula de remédio e artigo de opinião de SK e SE e Resenha e biografia de SC. Essa diferença entre os resultados pode ser justificada pelo fato de que SC não leu toda a Bula de remédio, em razão de uma queda da internet e, por isso, a quantidade de palavras considerada foi menor do que os outros dois participantes. Diante disso, observamos diferenças em relação à quantidade de desvios orais nas leituras dos participantes, tanto em termos numéricos quanto em relação ao tipo de texto com mais ou menos desvios.

Ao analisarmos os valores em porcentagem, percebemos que os textos em menores quantidades de palavras, não foram os textos com menores porcentagens de desvio, diferentemente do que já observamos na análise dos valores absolutos, exceto no caso de SE que apresentou menor porcentagem de desvio na leitura da receita, mas seguida da biografia e não do miniconto. SK apresentou menos porcentagem de desvios na leitura da memória literária. SC, por sua vez, apresentou porcentagem aproximadas na leitura de quatro textos, a saber, em ordem crescente: resenha, memória literária, miniconto e manual de instruções. Apenas o miniconto é considerado um texto pequeno, mas ocupou apenas a terceira porcentagem menor de desvio.

Os textos com mais desvios foram os textos com maiores extensões e mais complexos. SK apresentou porcentagem de desvio na leitura do artigo de opinião, seguido da leitura da bula de remédio. A leitura de SE com maior porcentagem de desvio foi a bula de remédio e de SC, do artigo de opinião. Diante desses resultados, visualizamos uma diferença entre as leituras com maiores desvios para os três participantes.

No tempo 2, observamos aumento da quantidade de palavras corretas na maioria das leituras dos três participantes. Consequentemente, houve também uma queda na quantidade de desvios em boa parte das leituras, como mostra a tabela 2:

Tabela 2 – Quantidade de palavras, palavras corretas e palavras com desvios, no tempo 2

Gênero	Quantidade de palavras	Palavras corretas e %			Palavras com desvio e %		
		SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	82	67 - 81,7%	65 - 79,3%	48 - 58,5%	15 - 18,3%	16 - 19,5%	34 - 41,5%
Memórias	215	187 - 87%	183 - 85,1%	132 - 61,4%	28 - 13%	30 - 14%	84 - 39%
Receita	56	45 - 80,4%	37 - 66%	31 - 55,4%	11 - 19,6%	15 - 26,8%	25 - 44,6%
Manual de instruções	152	109 - 71,7%	115 - 75,7%	69 - 45,4%	43 - 28,3%	37 - 24,3%	84 - 55,3%
Biografia	261	204 - 78,2%	169 - 64,8%	119 - 45,6%	57 - 21,9%	66 - 25,3%	148 - 56,7%
Notícia	129	100 - 77,5%	91 - 70,5%	57 - 44,2%	29 - 22,48%	38 - 29,5%	77 - 59,7%
Entrevista	257	211 - 82,1%	220 - 85,6%	120 - 46,7%	46 - 17,9%	40 - 15,6%	133 - 51,8%
Bula de remédio	352	245 - 69,6%	155 - 44%	53 ¹³ - 28,2%	107 - 30,4%	151 - 42,9%	135 - 71,8%
Resenha	259	199 - 76,8%	130 - 50,2%	100 - 38,6%	60 - 23,1%	81 - 31,3%	159 - 61,4%
Artigo de opinião	228	175 - 76,8%	144 - 63,2%	197 - 86,4%	53 - 23,2%	82 - 36%	132 - 57,9%

Fonte: Elaboração própria.

Assim como no tempo 1, no 2, todos os participantes apresentaram palavras com desvios orais em todas as leituras, também com variação na quantidade. Os textos com menores quantidades de palavras continuam sendo os textos com menos desvios, assim como observamos no tempo 1, sendo a receita e o miniconto, os textos com menores quantidades de palavras com desvios. Os textos maiores e mais complexos apresentaram leituras com mais palavras com desvios, a saber: bula de remédio para SK e SE e a resenha para SC. Lembrando que SC não leu toda a bula e, possivelmente, se assim ocorresse, esse seria também o texto com mais desvios da participante.

Como visualizamos na tabela 2, no tempo 2, SC foi a participante que apresentou mais leituras com aumento da quantidade de palavras corretas, sendo 80% das leituras, seguida de SK, 60%, considerando que em uma das leituras o resultado foi o mesmo do tempo 1, a receita, e por fim, SE, com um total de 50%. Embora os resultados mostrem melhora de SE e SC, SK continua sendo o participante com melhor desempenho nas leituras, levando em consideração a quantidade de palavras corretas, já que em oito das dez leituras, ele foi o participante que leu mais palavras corretamente.

No tempo 2, em relação aos valores de porcentagem, percebemos que os três participantes apresentaram a menor porcentagem no mesmo texto: memória literária. Notamos que a portagem de SK e SE são aproximadas, com diferença de 1% entre eles e o de SC com uma diferença maior, com mais de 20% a mais. A leitura com maior porcentagem de erro: a bula de remédio foi a mesma para os três participantes também. No entanto, notamos maiores

¹³ Para equiparar ao número do tempo 1, consideramos apenas a leitura de 188 palavras.

diferenças nas porcentagens nas três leituras: SK com porcentagem menor, seguido de SE e SC. A diferença de porcentagem de SC para SK é mais de 40%.

Em relação aos valores percentuais, observamos que houve melhoras e quedas na quantidade de palavras lidas corretamente e, conseqüentemente, na porcentagem de palavras lidas com desvio. SK foi o participante com menor índice de melhora, com apenas quatro leituras com aumento da porcentagem de palavras lidas corretamente e uma permaneceu com a mesma porcentagem, a receita. SE apresentou melhora em cinco leituras e queda em outras cinco. Por outro lado, SC foi a participante com maior índice de melhora, já que houve aumento na porcentagem de palavras lidas corretamente e, conseqüentemente, queda nas palavras lidas com desvios em oito das dez leituras.

Na tabela 3, observamos a quantidade de desvios totais em cada leitura oral dos participantes, considerando os desvios entoacionais, pausas indevidas ou não realizadas, as repetições e as inserções:

Tabela 3 – Quantidade de palavras e de desvios, com desvios prosódicos, repetições e inserções, no tempo 1

Gênero	Quantidade de palavras	Quantidade de desvios e %		
		SK	SE	SC
Miniconto	82	31	46	92
Memórias	215	55	139	183
Receita	56	15	10	52
Manual de instruções	152	59	85	126
Biografia	261	80	52	151
Notícia	129	36	89	66
Entrevista	257	98	80	189
Bula de remédio	352	220	216	148
Resenha	259	85	106	184
Artigo de opinião	228	107	82	184

Fonte: Elaboração própria.

Como mostra a tabela 3, todas as leituras dos três participantes apresentaram variação na quantidade de desvios. Os textos com menores extensões, miniconto e receita, tiveram a menor quantidade de desvios, sendo a receita, o texto com menos desvios orais, mesmo considerando os desvios prosódicos, repetições e as inserções. SC apresentou, ainda, menor quantidade de desvios na leitura da notícia do que no miniconto, diferentemente dos outros dois participantes. Nos textos maiores e mais complexos, mais desvios foram cometidos pelos participantes, a saber: SK e SE, na bula de remédio e SC, na resenha. Diante disso, observamos diferenças em relação à quantidade de desvios orais nas leituras dos participantes, tanto em termos numéricos quanto em relação ao tipo de texto com mais ou menos desvios.

Em termos individuais, alguns fatos interessantes podem ser observados nas leituras dos três participantes. SK, por exemplo, ao compararmos a quantidade de desvios do miniconto e da entrevista, a diferença é de apenas 9. No entanto, a diferença de quantidade das palavras entre os dois textos é de 47. Nas demais leituras, as quantidades são proporcionais, considerando a quantidade de palavras e de desvios orais.

No caso de SE, a receita, menor texto em número de palavras, 56, foi o texto com menor quantidade de desvios, 11. Por outro lado, o texto mais extenso, a entrevista, não foi o texto com o maior número de desvios, mas sim a resenha, com um número total de 107 desvios orais. Embora a resenha não seja o texto com maior extensão, ele apresenta número de palavras similar à entrevista, com uma diferença de apenas 9 palavras. No entanto, a diferença é de 24 desvios orais. O miniconto, a receita e a notícia parecem ter o número de desvios orais proporcionais a quantidade de palavras do texto lido.

O mesmo ocorreu com SC, porém nas leituras da entrevista e da resenha. A receita foi o texto com menor quantidade de desvios, 53. Por outro lado, o texto mais extenso, a entrevista, não foi o texto com o maior número de desvios, mas sim a resenha, com um número total de 191 desvios orais. O miniconto é o único texto lido com número de desvios orais maior do que o número total de palavras, já que há uma diferença de 10 desvios orais em relação à quantidade de palavras. A receita, por outro lado, apresenta um número de desvios orais próximo ao do total de palavras, com uma diferença de apenas três.

No tempo 2, considerando também os desvios prosódicos, as repetições e as inserções, notamos uma diminuição da quantidade de desvios, como mostra a tabela 4:

Tabela 4 – Quantidade de palavras e de desvios, com desvios entoacionais, pausas indevidas ou não realizadas, repetições e inserções, no tempo 2

Gênero	Quantidade de palavras	Quantidade de desvios		
		SK	SE	SC
Miniconto	82	25	25	44
Memórias	215	58	58	111
Receita	56	15	19	29
Manual de instruções	152	51	44	93
Biografia	261	78	78	191
Notícia	129	33	48	105
Entrevista	257	65	60	169
Bula de remédio	352	141	169	158
Resenha	259	78	109	215
Artigo de opinião	228	75	94	148

Fonte: Elaboração própria.

Assim como no tempo 1, os resultados do tempo 2 mostram que há variabilidade na quantidade de desvios, já que os valores dependeram da extensão e dos aspectos formais do texto. Nos casos de SK e SE, notamos que a diferença entre a quantidade de desvios das leituras diminuiu, havendo, portanto, aproximação entre elas. Por exemplo, nas leituras de SK, temos números próximos na leitura da memória, manual de instruções e entrevista, com menos de dez palavras de diferença entre elas. A biografia, a resenha e o artigo de opinião apresentam número ainda menor, com diferença de menos de cinco ou nenhuma palavra, como é o caso das duas primeiras.

SK foi o participante que apresentou melhor desempenho nas leituras, já que em 90% delas, o número de desvios diminuiu. Em apenas uma leitura, a da receita, observamos o mesmo número do tempo 1: 15 desvios. SE apresentou melhora no desempenho em 70% das leituras, seguida de SC, com 60% de leituras com menos desvios do que no tempo 1.

Além da quantificação, os desvios orais foram classificados de acordo com a tipologia relacionada ao nível de linguagem: fonológico, sintático e semântico. Além disso, aspectos de entonação, pausas indevidas ou não realizadas também foram consideradas. No quadro 9, visualizamos a tipologia dos desvios orais na leitura de cada texto, individualmente:

Quadro 9 – Tipos de desvios nas leituras orais, no tempo 1

Gênero textual	Tipos de desvios		
	SK	SE	SC
Miniconto	Omissão Transposição Substituição (supressão de fonema) Substituição (inserção de fonema) Substituição (pronúncia) Substituição (palavra real) Substituição (troca de fonema) Substituição (erro complexo) Omissão parcial Inserção Repetição ou regressão Entonação (vírgula não respeitada) Pausa (ponto final indevido)	Omissão Substituição (pseudopalavra) Substituição (palavra real) Substituição (omissão de fonema) Omissão parcial Transposição Substituição (inserção de fonema) Entonação (vírgula não respeitada) Pausa (pausa final indevida)	Substituição (erro complexo) Repetição Substituição (palavra real) Substituição (omissão de fonema) Correção malsucedida Inserção Substituição (troca de fonema) Substituição (pronúncia) Correção Omissão Entonação (não usa vírgula) Entonação (não usa ponto final)
Receita	Omissão Inserção Substituição (não-palavra) Substituição (troca de fonema) Substituição (palavra real) Substituição (erro complexo)	Substituição (erro complexo) Repetição Omissão	Omissão parcial Substituição (omissão de fonema) Omissão Substituição (palavra real) Substituição (erro complexo) Repetição Correção

			Substituição (pseudopalavra) Correção malsucedida Entonação (erro de acentuação) Pausa (pausa final indevida) Entonação (não faz a pausa final) Substituição (pronúncia)
Notícia	Substituição (palavra real) Substituição (troca de fonema) Omissão Substituição (omissão de fonema) Inserção Repetição ou regressão Substituição (erro complexo) Substituição (regularização) Transposição Correção (da transposição) Omissão parcial Entonação (não usa a entonação de pergunta) Entonação (não usa a vírgula) Entonação (não usa o ponto final) Pausa (pausa final indevida)	Substituição (pronúncia) Substituição (pseudopalavra) Inserção Repetição Substituição (inserção de fonema) Omissão Substituição (troca de fonema) Entonação (pausa no meio da palavra) Substituição (omissão de fonema) Substituição (palavra real) Entonação (erro de acentuação) Correção Correção malsucedida Substituição (erro complexo) Entonação (não faz entonação de pergunta) Entonação (não usa ponto final) Pausa (pausa final indevida)	Substituição (pronúncia) Substituição (pseudopalavra) Inserção Substituição (erro complexo) Substituição (palavra real) Correção malsucedida Substituição (troca de fonema) Substituição (inserção de fonema) Correção Repetição Entonação (erro de acentuação) Omissão Omissão parcial Substituição (regularização) Entonação (não faz entonação de pergunta) Entonação (não usa a vírgula) Entonação (não usa o ponto final)
Entrevista	Substituição (omissão de fonema) Inserção Repetição ou regressão Omissão Substituição (erro complexo) Correção Substituição (pronúncia) Substituição (palavra real) Substituição (inserção de fonema) Omissão parcial Transposição Entonação (não faz pausa final) Entonação (afirmação no lugar de exclamação) Pausa (pausa indevida) Entonação (não pausa na vírgula) Entonação (afirmação no lugar de interrogação) Entonação (interrogação no lugar de afirmação)	Omissão Substituição (inversão de fonema) Substituição (omissão de fonema) Substituição (troca de fonema) Inserção Substituição (palavra real) Omissão parcial Substituição (inserção de sílaba) Substituição (pseudopalavra) Substituição (inserção de fonema) Repetição Substituição (pronúncia) Entonação (não usa a vírgula) Entonação (não usa o ponto final) Entonação (não faz entonação de pergunta)	Substituição (erro complexo) Omissão Repetição Substituição (regularização) Correção Substituição (pseudopalavra) Substituição (troca de fonema) Correção malsucedida Substituição (inserção de fonema) Substituição (palavra real) Substituição (omissão de fonema) Substituição (pronúncia) Omissão parcial Inserção Entonação (não usa a vírgula) Entonação (não usa o ponto final)

Resenha	Substituição (inserção fonema) Substituição (palavra real) Substituição (pronúncia) Repetição ou regressão Substituição (omissão de fonema) Substituição (complexo) Omissão Inserção Omissão parcial Substituição (troca de fonema) Substituição (transposição) Entonação (não usa vírgula) Pausa (pausa indevida) Entonação (não usa ponto final)	Omissão Substituição (erro complexo) Entonação (erro de acentuação) Repetição Substituição (inversão de fonemas) Inserção Substituição (troca de fonema) Substituição (palavra real) Substituição (pseudopalavra) Correção mal-sucedida Substituição (inserção de fonema) Substituição (omissão de fonema) Substituição (regularização) Entonação (erro de acentuação) Omissão parcial Correção malsucedida Correção Transposição Entonação (não faz a pausa dos parênteses) Entonação (vírgula não respeitada) Entonação (ponto final não respeitado) Pausa (ponto final indevido)	Omissão Substituição (inserção de fonema) Substituição (palavra real) Substituição (omissão de fonema) Repetição Inserção Entonação (erro de acentuação) Substituição (erro complexo) Substituição (pseudopalavra) Substituição (troca de fonema) Substituição (pronúncia) Correção Correção malsucedida Transposição Entonação (não usa os dois pontos) Entonação (não usa a vírgula) Entonação (não usa o ponto final)
----------------	---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Observamos desvios nas leituras de todos os participantes, a saber: desvios orais no nível fonológico, como omissão, transposição e inserção de fonema; no nível sintático, isto é, que afetam a relação entre termos da oração, bem como no nível semântico, que envolvem as relações de sentido entre os termos: omissões, inserções, transposições, repetições (regressões) e substituição por pseudopalavras ou palavras reais. Além disso, há também desvios prosódicos, como pausa indevida, troca de pronúncia e erro de acentuação.

Os desvios no nível fonológico foram: supressão de fonema, inserção de fonema, pronúncia, troca de fonema, erro complexo, entonação (erro de acentuação), transposição de fonema, omissão parcial e regularização. Exemplos a seguir ilustram os desvios no nível fonológico de cada um dos participantes:

Quadro 10 – Exemplos de desvios orais no nível fonológico, tempo 1

Exemplos de desvios		
SK	SE	SC
a) Supressão de fonema: sadável (saudável);	i) Supressão de fonema: amoço (almoço);	p) Supressão de fonema: dua (duas);
b) Inserção de fonema: Sinqueira (Siqueira);	j) Inserção de fonema: insolamento (isolamento);	q) Inserção de fonema: porre (por);
c) Pronúncia: [de] (de);	k) Pronúncia: [ɔ] (o [u]);	r) Pronúncia: [sa.u.'da.dɛ] (saúde);
d) Troca de fonema: costada (cortada);	l) Troca de fonema: confinimento (confinamento);	s) Troca de fonema: dizer (dizer);
e) Erro complexo: humamado (humorado);	m) Erro complexo: [a.so.ni.'sɔ.zus] (ansiosos);	t) Erro complexo: [i.'ka.rɔ] (Ícaro);
f) Transposição de fonema: plúbico (público);	n) Transposição de fonema: supermercado (supermercado)	u) Omissão parcial: qual (qualquer);
g) Omissão parcial: asadora (arrasadora);	o) Omissão parcial: comparti (compartilhávamos);	v) Regularização: [fi.'ʃɔ] (fixo).
h) Regularização: ['fi.ʃus] (fixos).	Regularização: sugestões (sugestões).	

Fonte: Elaboração própria.

No quadro 10, observamos supressão de fonema, no exemplo a), no qual há uma simplificação silábica de uma estrutura CVV¹⁴ para CV; inserção de fonema, exemplo b), no qual SK insere uma consoante nasal ao ler a palavra; pronúncia, c), ocorrida com frequência nas leituras analisadas: [d̃ɜ] pronunciado como [de]; troca de fonema, l), no qual a vogal central baixa é substituída por uma vogal alta; transposição de fonema, f), dois fonemas [x] são transpostos, um dentro da mesma sílaba e outro para a sílaba anterior; um erro complexo, exemplo t), no qual observamos mais de um desvio, como erro de acentuação e de pronúncia; omissão parcial, u), exemplo no qual há a omissão da sílaba final e regularização, fixo lida como [fi.'ʃɔ], entre outros exemplos.

Também observamos desvios no nível sintático. No quadro 11, exemplos de cada um podem ser visualizados:

Quadro 11 – Exemplos de desvios orais no nível sintático, no tempo 1

Exemplos de desvios		
SK	SE	SC
a) Omissão: [...] “é a rotina (notícia)	g) Inserção: “Mui muitas pessoas não sabem o que fazer de dentro de casa.” (notícia)	l) Omissão: mistura mistura as frutas com suco de laranja” (receita)
b) Inserção: “Meio mamão de picado” (receita)	h) Transposição: “[...] normalmente lhe sobrava guma coisa que do se cantava nas lixeiras [...]” (miniconto)	m) Inserção: “esta comussão o fazer fazer que seu da família” (miniconto)
c) Transposição: “o gato era não nosso [...]” (miniconto)	i) Repetição ou regressão: “Duas bananas duas bananas cortadas [...]” (receita)	n) Transposição: “[...] a mais do mais que que do que [...]” (resenha)
d) Repetição ou regressão: “entevista entevista Luan Santana” (Entrevista).		

¹⁴ C – Consoante e V – vogal.

e) Substituição por pseudopalavra: “Então você sen falta anatimento” (Entrevista).	j) Substituição por pseudopalavra: “[...] de forma arsetotora nos EUA [...]” (resenha)	o) Repetição ou regressão: “[...] é se turma o rei de se seva seva” (resenha)
f) Substituição por palavra real: “[...] período dessa pandemia?” (notícia).	k) Substituição por palavra real: Para ajudar a passar por esse prejuízo, ouvimos psicólogas [...]” (notícia)	p) Substituição por pseudopalavra: “o que fazer em casa de ducado de o pesoto [...]” (notícia)
		q) Substituição por palavra real: “[...] a música a patri dia.” (entrevista)

Fonte: Elaboração própria.

No exemplo a), há a omissão da palavra “manter”, que estava grafada logo após o verbo “é”. Aparentemente, a omissão não se deu por uma recusa. No exemplo b), SK inseriu a preposição “de” logo após o termo “mamão”. A transposição, exemplo c), consiste no deslocamento da posição da palavra, como uma antecipação de um dos termos da oração. Ao invés de ler “o gato não era nosso”, SK lê o que se observa neste exemplo, antecipando o adjunto adverbial de negação: “não”. No exemplo g), SE inseriu a preposição “de” logo após o termo “dentro”. Em i), observamos que há a repetição de duas palavras: “duas” e “bananas”. Não há nenhum desvio que justifique a repetição das palavras, por exemplo, para fazer uma correção. Além disso, a repetição ocorreu imediatamente.

No exemplo m), há vários desvios orais, mas atentaremos para o fato de que SC inseriu o pronome possessivo “seu” logo após o termo “que”, o que caracteriza um desvio de inserção. A palavra inserida não é aceitável sintaticamente e nem semanticamente dentro do contexto observado. No exemplo n), ao invés de ler “a mais do que”, SC lê o que se observa neste exemplo, antecipando a preposição “do”, porém, ao reler, faz a correção em seguida.

Também observamos desvios no nível semântico, a saber: substituição por pseudopalavra e substituição por palavra real. No quadro 12, exemplos de cada um podem ser visualizados:

Quadro 12 – Exemplos de desvios orais no nível semântico

Exemplos de desvios		
SK	SE	SC
a) Substituição por pseudopalavra: “Então você sen falta anatimento” (Entrevista).	c) Substituição por pseudopalavra: “[...] de forma arsetotora nos EUA [...]” (resenha)	e) Substituição por pseudopalavra: “o que fazer em casa de ducado de o pesoto [...]” (notícia)
b) Substituição por palavra real: “[...] período dessa pandemia?” (notícia).	d) Substituição por palavra real: Para ajudar a passar por esse prejuízo, ouvimos psicólogas [...]” (notícia)	f) Substituição por palavra real: “[...] a música a patri dia.” (entrevista)

Fonte: Elaboração própria.

No exemplo a), SK substituiu a palavra anonimato por anatismo, o que caracteriza uma pseudopalavra porque não é possível recuperar os desvios na produção da palavra. Exemplo b), SK substituiu uma preposição “da” por um pronome demonstrativo “dessa”. No exemplo c), a palavra original do texto era “arrasadora”, mas SE leu como “arsetotora”. Como não é possível identificar os desvios na palavra lida, classificamos como uma pseudopalavra. No d) SE substituiu o termo “período” por “prejuízo”, mas sem haver nenhuma mudança de classe gramatical. As duas palavras apresentam similaridade visual, o que pode ter induzido a participante a fazer a troca. No exemplo e), dois casos de substituição por uma pseudopalavra podem ser observados: “ducado” e “pesoto”. O primeiro substituiu a palavra “durante” e o segundo, a palavra período. Observamos que não há possibilidade de recuperarmos todos os desvios orais das palavras usadas para fazer a repetição, ocasionando em uma pseudopalavra. Por fim, no f), SC substituiu o termo “daí” por “dia”, palavras visualmente semelhantes, mas com pronúncia e significado diferentes.

Desvios orais relacionados a aspectos de fluência da leitura, como entonação e pausa, também fizeram parte das leituras dos participantes. São eles: entonação (vírgula, ponto final, interrogação e exclamação, parênteses, dois pontos) e pausa (pausa final indevida, pausa no meio da palavra). Esses desvios estão relacionados com ausência das pausas, mesmo na presença de vírgula e ponto final; inserção de pausa em local indevido, como pausas finais separando termos essenciais da oração e troca da melodia entoacional, como a afirmação em lugar de pergunta. Nos exemplos seguintes, observamos cada um desses aspectos:

Quadro 13 – Exemplos de desvios orais no nível entoacionais e pausas

Exemplos de desvios		
SK	SE	SC
a) Compartilhávamos também o fome (não faz a pausa) nominalmente [...];	f) [...] chovendo hás três dias sem parar (não faz a pausa) as lixeiras [...];	l) Neste período de isolamento soção (não faz a pausa) para [...];
b) [...] chovendo há três dias (pausa final indevida) sem parar [...];	g) [...] importante agora é ficar em atividades (pausa final indevida) pre prafinrosas [...];	m) eu (pausa final indevida) sinto sim as vez [...];
c) O que fazer em cada durante o período dessa pandemia. (não faz entonação de pergunta;	h) O que fazer em casa run durante o perdido e da pandemia (não faz entonação de pergunta);	n) O que fazer em casa de ducado de o pesoto pandeminha (não faz entonação de pergunta);
d) Ele é o cara! (não faz entonação de exclamação);	i) Simba (não faz a pausa de parêntese) joão vitor ma mafra [...] (não faz pausa de parêntese);	o) Si silo silo (não faz a pausa de dois pontos);
e) Alguns se sente solitários, outros ansiosos e tensos (não faz a pausa final).	j) [...] extensão de muitas senhas (não faz a pausa final);	p) Mistura mistura as fruta com suco de laranja (não faz a pausa final);
	k) [...] a disseminação do corona (pausa) vírus (lê como duas palavras).	

		q) [...] compario vamo (lê como duas palavras) com ele a a geja [...].
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Observamos que na leitura da receita, SK e SE não cometeram desvios entoacionais e de pausa. SC, por sua vez, apresentou desvios prosódicos em todas as leituras. Algumas diferenças de tipologia de desvios foram observadas em todas as leituras. Por exemplo, na receita, não houve desvio de entonação e pausa de nenhum tipo. Por outro lado, na leitura da entrevista, SK apresentou diversos desvios de entonação e pausa: não faz pausa final, afirmação no lugar de exclamação, pausa indevida, não pausa na vírgula, afirmação no lugar de interrogação e interrogação no lugar de afirmação. Nos exemplos, observamos que SK comete desvios relacionados à pontuação, como a vírgula, ponto final, ponto de interrogação e de exclamação, pois não faz as pausas necessárias indicadas pelos símbolos ou não faz a entonação condizente com a pontuação registrada, como afirmação no lugar da interrogação, exemplo c).

SE e SC também apresentam desvios relacionados à pontuação, como a vírgula, ponto final, ponto de interrogação, uma vez que não faz as pausas necessárias indicadas pelos símbolos ou não faz a entonação condizente com a pontuação registrada, como afirmação no lugar da interrogação, exemplo h). Observamos também algumas diferenças de tipologia e quantidade de desvios. Por exemplo, na receita, não houve palavras com desvios relacionados a questões de relação grafema-fonema e nem de entonação e pausa. Por outro lado, na leitura da resenha, SE apresentou diversos desvios de entonação e pausa: não faz pausa final, não faz a pausa do parêntese, pausa indevida, não pausa na vírgula, além de ser o texto com o maior número de correções malsucedidas. Há também pausas inadequadas, quando SC faz uma pausa final dentro da palavra, como observamos em q), pois ela lê *compartilhávamos* como duas palavras separadas, já que faz uma pausa longa entre “compario” e “vamo”.

Além disso, desvios de manutenção da leitura também foram observados. As correções dizem respeito às tentativas de correção de um desvio. Elas podem ser bem-sucedidas, classificadas como correção ou regressão, ou malsucedidas, quando o leitor tenta, mas não obtém sucesso na correção. Apenas correções bem-sucedidas foram encontradas nas leituras de SK e em apenas dois gêneros: notícia e entrevista. Os exemplos seguintes ilustram esse tipo de desvio: [...] *no confinamento con confinamento* e [...] *super humamado humorado*. Em ambos, SK identifica o desvio e corrige-o imediatamente. No primeiro exemplo, notamos ainda uma hesitação, que consiste em tentativa de pronúncia da palavra, mas que não é computada como desvio.

Desvios de manutenção da leitura, correção e correção malsucedida também foram observados nas leituras de SE, na leitura de dois textos: notícia e resenha e de SC, em todas as leituras, com maiores incidências na entrevista e na resenha. Os exemplos seguintes ilustram esses desvios: [...] *e deve contar em pratica prática* [...] e [...] *agora tem uma líder das eiras eirinhas* [...]. No primeiro exemplo, SE leu a palavra com um desvio de erro de acentuação e, depois, corrige, lendo a palavra corretamente. No outro exemplo, há uma substituição da palavra “hiena” por outra palavra: “eiras”. Em seguida, há uma tentativa de correção, porém malsucedida: “eirinhas”. Os exemplos seguintes ilustram esses desvios: a) [...] *o outra [palavra ininteligível] morre morra* [...] e b) [...] *suple suplementa sumenta com beijinho* [...]. No primeiro exemplo, SC lê a palavra com um desvio de troca de fonema e, depois, corrige, lendo a palavra corretamente. No outro exemplo, há uma substituição da palavra “comprimenta” por outra palavra “suplementa” e em seguida, uma tentativa de correção, porém malsucedida: “sumenta”.

No tempo 2, os desvios foram semelhantes ao tempo 1, com algumas poucas exceções, como observamos no quadro 14.

Quadro 14 – Tipos de desvios nas leituras orais, no tempo 2

Gênero textual	Tipos de desvios.		
	SK	SE	SC
Miniconto	Omissão; Substituição (palavra real); Substituição (erro complexo); Substituição (pronúncia); Omissão de fonema; Substituição (pseudopalavra); Repetição com tentativa de correção; Repetição com correção; repetição; Antecipação de fonema; Entonação (pausa indevida); Entonação (não usa o ponto final).	Substituição (erro complexo); Repetição com tentativa de correção; Inserção de fonema; Substituição (palavra real); Repetição; Omissão; Omissão parcial;	Substituição (pseudopalavra) Omissão de fonema Substituição (erro complexo) Repetição Substituição (palavra real) Omissão Troca de fonema
Receita	Troca de fonema; Inserção de fonema; Omissão de fonema; Repetição; Inserção; Substituição (erro complexo); Substituição (pronúncia).	Omissão; Substituição (pseudopalavra); Repetição com tentativa de correção; Repetição; Inserção de fonema; Omissão de fonema; Substituição (palavra real); Inserção.	Omissão de fonema; Substituição (pseudopalavra); Substituição (erro complexo); Repetição; Substituição (palavra real); Omissão; Repetição com tentativa de correção; Troca de fonema; Entonação (pronúncia); Omissão parcial.

Notícia	Repetição; Troca de fonema; Substituição (palavra real); Omissão; Omissão de fonema; Repetição com correção; Substituição (pronúncia); Substituição (erro complexo); Regularização;	Substituição (erro complexo); Substituição (palavra real); Substituição (omissão de fonema); Repetição tentativa de correção; Repetição com correção; Omissão; Omissão de fonema; Antecipação de fonema; Troca de fonema; Substituição (pseudopalavra); Repetição; Regularização; Omissão parcial; Entonação (não faz a pausa final); Entonação (não usa a vírgula).	Entonação (pronúncia); Substituição (pseudopalavra); Inserção de fonema; Substituição (palavra real); Troca de fonema; Substituição (palavra real); Substituição (erro complexo); Repetição com tentativa de correção; Omissão de fonema; Repetição; Inserção; Repetição com correção; Inserção de sílaba; Entonação (não faz a pausa).
Entrevista	Omissão de fonema; Troca de fonema; Substituição (erro complexo); Inserção; Repetição; Repetição com correção; Substituição (palavra real); Inserção de fonema; Substituição (pronúncia); Omissão; Entonação (pausa indevida); Entonação (não usa a vírgula); Entonação (não usa o ponto final); Entonação (afirmação no lugar de interrogação).	Omissão; Substituição (antecipação de fonema); Repetição; Substituição (palavra real); Substituição (pseudopalavra); Repetição com correção; Substituição (troca de fonema); Inserção; Substituição (inserção de fonema); Substituição (erro complexo); Substituição (omissão de fonema); Inserção; Repetição tentativa de correção; Entonação (Não faz pausa final); Entonação (afirmação no lugar de interrogação); Entonação (faz pausa de vírgula).	Omissão; Substituição (erro complexo); Repetição com tentativa de correção; Omissão; Substituição (palavra real); Omissão de fonema; Entonação (acento); Substituição (pseudopalavra); Repetição com correção; Troca de fonema; Omissão parcial; Inserção; Inserção de fonema; Entonação (pronúncia); Repetição; Omissão; Inserção de sílaba; Antecipação; Entonação (afirmação no lugar de exclamação); Entonação (não faz a pausa); Entonação (afirmação no lugar de interrogação);
Resenha	Omissão de fonema; Substituição (pronúncia); Troca de fonema; Substituição (erro complexo); Inserção; Substituição (palavra real); Repetição;	Omissão; Repetição; Substituição (palavra real); Substituição (inserção de fonema); Substituição (troca de fonema);	Substituição (pseudopalavra); Repetição; Troca de fonema; Inserção parcial; Inserção de fonema; Omissão de fonema;

	Substituição (erro complexo); Repetição com correção; Entonação (acento); Omissão; Substituição (pseudopalavra); Antecipação; Omissão parcial; Entonação (não faz a pausa); Entonação (pausa final indevida).	Substituição (erro complexo); Substituição (pseudopalavra); Inserção Repetição com correção; Repetição tentativa de correção; Entonação (não faz pausa de vírgula); Entonação (não faz pausa de ponto final).	Substituição (palavra real); Entonação (pronúncia); Repetição com tentativa de correção; Antecipação; Omissão; Substituição (erro complexo); Inserção de sílaba; Repetição; Entonação (acento); Repetição com erro; Repetição com correção; Omissão parcial; Inserção; Entonação (não faz a pausa).
--	---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Com algumas exceções, observamos os mesmos desvios do tempo 1. No entanto, como era esperado, houve diferenças entre as leituras, na medida em que houve desvios comuns nas leituras dos três participantes em ambas as leituras e desvios que ocorreram apenas no tempo 1 ou apenas no tempo 2 em determinada leitura. Por exemplo, na leitura do miniconto, no tempo 2, SK apresentou seis desvios em comum. Todavia, outros seis apareceram apenas no tempo 2 e outros sete apenas no tempo 1. Isso ocorreu em todas as leituras dos três participantes. Além disso, a ordem e a frequência com que os desvios ocorreram também foram diferentes, como veremos mais adiante.

No tempo 2, observamos desvios orais em todos os níveis da linguagem em todas as leituras dos três participantes, assim como no tempo 1, a saber: desvios fonológicos, sintáticos, semânticos e lexicais. Além disso, há também desvios prosódicos. No nível fonológico, com exceção da inserção parcial, os mesmos desvios do tempo 1 foram encontrados no tempo 2, tais quais: erro complexo, omissão de fonema, antecipação de fonema, troca de fonema, inserção de fonema, regularização, omissão parcial, pronúncia e acento. Nos níveis sintático e semântico, sem exceções, encontramos os mesmos desvios do tempo 1, a saber: omissão, inserção, antecipação, repetição ou regressão, substituição (palavra real), substituição (pseudopalavra). Em relação à entonação e pausa, houve duas exceções: a ausência da pausa no parêntese e nos dois pontos, já que ambos ocorreram no tempo 1, mas não houve ocorrência no tempo 2. Os demais foram os mesmos: entonação (não usa a vírgula, não faz pausa de ponto final, afirmação no lugar de interrogação, afirmação no lugar de exclamação) e pausa (pausa final indevida e pausa no meio da palavra).

Na tabela 5, distribuímos a quantidade de cada desvio, considerando as leituras individuais, no tempo 1

Tabela 5 – Quantidade de cada desvios, considerando as leituras individuais, no tempo 1

DESVIOS	Miniconto			Receita			Notícia			Entrevista			Resenha		
	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Omissão	2	17	11	4	6	2	3	3	2	12		34	26	19	12
Transposição	1	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	3	-	14
Omissão de fonema	6	1	4	-	1	8	8	3	10	7	1	13	26	9	8
Inserção de fonema	1	4	-	-	-	-	-	2	1	2	4	3	4	3	12
Substituição (pronúncia)	1	-	4	-	-	1	-	3	4	7	1	6	15	-	10
Substituição (palavra real)	3	5	10	1	-	9	4	9	10	10	20	26	37	18	34
Substituição (inversão fonema)	1	-	X	-	-	X	-	2	X	2	2	X	4	2	X
Omissão parcial	1	2	-	-	-	-	1	1	1	1	1	3	5	1	-
Inserção	4	-	4	3	-	-	1	3	3	8	7	3	19	8	6
Repetição ou regressão	2	1		-	3	8	3	7	4	11	2	12	24	12	10
Entonação (vírgula não respeitada)	3	6	1	-	3	-	5	-	8	10	-	1	24	12	8
Pausa (pausa final indevida)	2	1	-	-	-	2	4	2	-	9	-	-	31	1	-
Substituição (não-palavra)	-	1	1	-	1	3	-	3	4	1	28	7	1	19	12
Substituição (troca de fonema)	1	-	3	4	-	-	1	4	5	1	2	7	8	6	8
Substituição (erro complexo)	1	-	21	1	-	8	1	4	37	-	-	42	10	8	44
Substituição (regularização)	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	1	2	1
Correção	-	-	3	-	-	2	2	1	1	3	-	6	5	2	5
Entonação (não faz entonação de pergunta)	-	-	-	-	-	-	1	1	1	4	3	-	5	-	-
Entonação (não faz pausa final)	-	1	1	-	-	1	2	2	3	5	1	6	8	3	3
Entonação (afirmação no lugar de exclamação)	-	X	X	-	X	X	-	X	X	1	X	X	1	X	X
Entonação (interrogação no lugar de afirmação)	-	X	X	-	X	X	-	X	X	1	X	X	1	X	X
Entonação (pausa no meio da palavra)	X	-	X	X	-	X	X	1	X	X	-	X	X	-	X
Entonação (erro de acentuação)	X	-	-	X	-	1	X	-	3	X	4	-	X	5	2
Correção malsucedida	X	-	5	X	-	6	X	1	3	X	-	11	X	7	12
Entonação (não faz pausa de parênteses)	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	2	X
Substituição (inserção de sílaba)	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	1	X	X	-	X
Entonação (não usa dois pontos)	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	1
Total	29	40	68	13	14	51	38	41	89	96	77	180	258	139	204

Fonte: Elaboração própria.

Como apresentado na tabela 5, em nenhuma leitura, há a presença de todos os tipos de desvios elencados nas leituras dos cinco textos. A leitura da entrevista foi a que apresentou maior variedade de desvios orais, já que dos 21 tipos, apenas dois, erro complexo e regularização, não foram observados na leitura de SK. Na receita, há a menor variedade de desvios, uma vez que apenas cinco tipos de desvios foram observados. Omissões, substituição por palavra real, inserções e troca de fonemas foram os desvios que estavam presentes em todas as leituras. Substituição (não palavras), regularizações, entonação (afirmação no lugar de

exclamação) e entonação (interrogação no lugar de afirmação) foram os desvios que apareceram apenas uma vez, das quais, três aparecem apenas na leitura da entrevista: substituição (não palavra), entonação (afirmação no lugar de exclamação) e entonação (interrogação no lugar de afirmação) e a regularização, no gênero notícia. Os resultados mostraram que SK cometeu 37 desvios de substituição de palavra por palavra real e 31 desvios de pausa, os quais foram os desvios com maior ocorrência, principalmente na entrevista. Desvios envolvendo regularização e entonação de afirmação no lugar de exclamação e interrogação no lugar de afirmação tiveram menor incidência.

No caso de SE, a leitura da resenha foi a que apresentou maior variedade de desvios orais, já que dos 24 tipos, apenas cinco não foram observados nessa leitura. Na receita, há a menor variedade de desvios, uma vez que apenas cinco tipos foram observados. Omissões, substituição por palavra real e repetições estavam presentes em todas as leituras. Por outro lado, transposição, entonação (pausa no meio da palavra) e substituição (inserção de sílaba) apareceram apenas uma vez, em diferentes gêneros: transposição (miniconto), entonação (pausa no meio da palavra) (notícia) e substituição (inserção de sílaba) (entrevista).

Os resultados mostraram também que SE cometeu 73 desvios de omissão e 52 de substituição de palavra por palavra real, os quais foram os desvios com maior ocorrência, principalmente na entrevista. Desvios envolvendo omissão parcial, transposição, substituição (pronúncia), entonação (pausa no meio da palavra), substituição (erro de acentuação), entonação (não faz entonação de pergunta), pausa (pausa final indevida), substituição (regularização), entonação (não faz pausa de parêntese) e substituição (inserção de sílaba) ocorreram com menos incidência, com cinco ou menos casos, considerando todas as leituras.

SC, na leitura da entrevista e da resenha apresentou maior variedade de desvios orais, já que dos 21 tipos, apenas três não foram observados nas leituras de SC. No miniconto e na receita, há a menor variedade de desvios, uma vez que 11 e 13 tipos de desvios foram observados, respectivamente. Erros complexos, repetições, substituição por palavra real, substituição (pseudopalavra), substituição (omissão de fonema), correção malsucedida, substituição, pronúncia, correção, omissão e entonação (não usa o ponto final) foram os desvios que estavam presentes em todas as leituras. Entonação (não faz entonação de pergunta), transposição e entonação (não usa os dois pontos) foram os desvios que apareceram apenas uma vez, em dois diferentes gêneros: o primeiro, na notícia e os dois últimos, na entrevista. SC cometeu 152 desvios de substituição (erro complexo) e 89 de substituição de palavra por palavra real, os quais foram os desvios com maior ocorrência, principalmente na entrevista e na resenha. Desvios envolvendo omissão parcial, pausa (pausa final indevida), substituição (regularização),

entonação (não faz entonação de pergunta), transposição e entonação (não usa os dois pontos) ocorreram com menos incidência, com quatro ou menos casos, considerando todas as leituras.

No tempo 2, também fizemos a distribuição da quantidade de cada desvio, como observamos na tabela 6.

Tabela 6 – Quantidade de cada desvios, considerando as leituras individuais, no tempo 2

DESVIOS	Miniconto			Receita			Notícia			Entrevista			Resenha		
	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Omissão parcial	1	1	0	3	0	1	0	1	0	0	0	4	2	0	1
Transposição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Substituição (palavra real)	4	3	6	0	1	7	4	6	18	10	23	33	20	28	31
Substituição (erro complexo)	2	2	6	2	0	2	2	7	15	3	2	19	6	8	24
Substituição (pronúncia)	3	0	4	2	0	2	1	0	4	5	0	3	6	0	5
Omissão de fonema	2	0	14	2	2	7	8	4	7	13	1	24	8	5	11
Substituição (pseudopalavra)	1	0	1	0	1	2	0	4	6	0	2	15	2	5	25
Repetição com tentativa de correção	1	1	1	0	1	2	0	1	5	0	1	7	0	2	14
Repetição com correção	2	0	1	0	0	0	1	2	3	1	2	7	4	3	4
Repetição	3	6	6	2	0	2	3	3	8	6	8	11	6	9	34
Antecipação de fonema	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Entonação (pausa indevida)	4	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
Entonação (não usa o ponto final)	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	3	0	0	1	0
Troca de fonema	0	0	2	3	0	1	10	1	1	6	0	2	4	4	11
Inserção de fonema	0	2	0	1	2	1	0	0	0	2	1	4	0	2	1
Inserção	0	0	0	2	1	1	2	0	3	1	3	5	5	7	3
Omissão	0	6	2	0	9	3	1	11	0	7	6	17	6	31	33
Regularização	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0
Entonação (não usa a vírgula)	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	3	5	1	3	1
Entonação (afirmação no lugar de interrogação)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0
Entonação (acento)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2
Entonação (pausa final indevida)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0
Entonação (afirmação no	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0

DESVIOS	Miniconto			Receita			Notícia			Entrevista			Resenha		
	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
lugar de exclamação)															
Inserção parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
Antecipação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1
Repetição com erro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Total															

Fonte: Elaboração própria.

Nos dados de SK, observamos que dos 24 desvios, 15 estão presentes na leitura da entrevista e da resenha, sendo, portanto, as leituras com mais variedade de desvios, diferentemente do tempo 1 que apenas a entrevista apresentou mais desvios. Com esses resultados observamos uma queda na quantidade do tipo de desvio nas leituras de SK, levando em consideração que, no tempo 1, o texto com mais desvios, a entrevista, apresentou 19 desvios, quatro a mais do que no tempo 2. O gênero que apresentou menor quantidade de tipos de desvios foi o mesmo para os dois tempos: a receita. No entanto, no tempo 2, a quantidade de tipos de desvio observada é maior do que no tempo 1, já que no tempo 2 foi oito e no tempo 1, cinco. Substituição (erro complexo), Substituição (pronúncia), Substituição (omissão de fonema) e repetição foram os desvios encontrados em todas as leituras, resultado distinto do tempo 1. Repetição com tentativa de correção, antecipação de fonema e entonação (acento) ocorreram apenas uma única vez, dos quais nenhum é igual ao tempo 1. Em termos quantitativos, o tipo de desvio com maior número de ocorrência foi a substituição (palavra real), com 38 ocorrências, o mesmo do tempo 1, com 37 desvios, seguido de omissão de palavra com 33 ocorrências, diferentemente do tempo 1, o qual foi o desvio de pausa, com 31 desvios.

No caso de SE, observamos que dos 18 desvios, 15 estão presentes na leitura da resenha, sendo, portanto, a leitura com mais variedade de desvios, assim como no tempo 1. Com esses resultados observamos uma queda na quantidade do tipo de desvio nas leituras de SE, levando em consideração que, no tempo 1, o texto com mais desvios apresentou 19, quatro a mais do que no tempo 2. A mesma leitura com a quantidade menor de tipos de desvios foi a mesma para os dois tempos: a receita. No entanto, no tempo 2, a quantidade de tipos de desvio observada é maior do que no tempo 1, com sete desvios, dois a mais. Substituição (palavra real), repetição com tentativa de correção e omissão foram os desvios encontrados em todas as leituras, resultado parecido com o tempo 1, já que houve apenas um desvio diferente, repetição no tempo 1 e repetição com tentativa de correção no tempo 2. Antecipação de fonema e entonação (afirmação no lugar de interrogação) ocorreram apenas uma única vez, dos quais nenhum é igual ao tempo 1. Em termos quantitativos, o tipo de desvio com maior número de ocorrência

foi a omissão, com 62 ocorrências, seguido de substituição (palavra real), com 61, o mesmo do tempo 1. Porém, no tempo 2, observamos uma quantidade menor de omissões que era 73 e aumento da substituição (palavra real) que era 52.

Por sua vez, nos dados de SC, observamos que dos 22 desvios, 19 estão presentes na leitura da entrevista e 18 na leitura da resenha, sendo, portanto, as leituras com mais variedade de desvios, igualmente ao tempo 1. Com esses resultados, observamos aumento de um tipo de desvio na leitura da entrevista, levando em consideração que, no tempo 1 foram 18 desvios. A leitura com a quantidade menor de tipos de desvios foi a mesma para os dois tempos: o miniconto e a receita. No entanto, no tempo 2, a quantidade de tipos de desvio observada é menor do que no tempo 1, já que lá foram 11 e 13, respectivamente, isto é, diferença de um e dois tipos de desvios. Substituição (palavra real), Substituição (erro complexo), Substituição (pronúncia), Substituição (omissão de fonema), substituição (pseudopalavra), repetição com tentativa de correção, repetição e troca de fonema foram os desvios encontrados em todas as leituras, resultado distinto do tempo 1, com acréscimo do desvio troca de fonema no tempo 2 e ausência dos tipos omissão e entonação (não usa o ponto final). Entonação (afirmação no lugar de interrogação) ocorreu apenas uma única vez, igual ao tempo 1 que teve outros dois, como vimos. Em termos quantitativos, o tipo de desvio com maior número de ocorrência foi a substituição (palavra real), com 95 ocorrências, diferentemente do tempo 1, que foi substituição (erro complexo), com 152 desvios.

Na tabela 7, visualizamos melhor as diferenças na quantidade de ocorrências dos desvios e os que ocorreram com mais ou menos frequência:

Tabela 7 – Valores totais de cada desvios, no tempo 1.

Desvios	SK	SE	SC	Total
Omissão	26	73	61	160
Transposição	3	1	1	5
Substituição (omissão de fonema)	26	7	43	76
Substituição (inserção de fonema)	4	13	26	43
Substituição (pronúncia)	15	4	25	44
Substituição (palavra real)	37	52	89	178
Substituição (inversão fonema)	4	6	0	10
Omissão parcial	5	5	4	14
Inserção	19	18	16	53
Repetição ou regressão	24	25	58	107
Entonação (vírgula não respeitada)	24	12	18	54
Pausa (pausa final indevida)	31	4	2	37

Desvios	SK	SE	SC	Total
Substituição (não-palavra)	1	15	27	43
Substituição (troca de fonema)	8	12	23	43
Substituição (erro complexo)	10	8	152	170
Substituição (regularização)	1	2	2	5
Correção	5	3	17	25
Entonação (não faz entonação de pergunta)	5	4	1	10
Entonação (não faz pausa final)	8	6	14	28
Entonação (afirmação no lugar de exclamação)	1	0	0	1
Entonação (interrogação no lugar de afirmação)	1	0	0	1
Entonação (pausa no meio da palavra)	0	1	0	1
Entonação (erro de acentuação)	0	5	6	11
Correção malsucedida	0	8	37	45
Entonação (não faz pausa de parênteses)	0	2	0	2
Substituição (inserção de sílaba)	0	1	0	1

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 7, é possível visualizarmos com maior precisão a variabilidade da quantidade dos desvios, considerando os valores totais, isto é, todas as ocorrências. No caso de SK, a quantidade de ocorrências varia desde 38, número máximo, no desvio substituição (palavra real), até um, número mínimo, como na repetição com tentativa de correção, por exemplo. Considerando todas as leituras, o maior número de desvios foi observado em relação à sintaxe e à semântica, totalizando 110, e em segundo, o de conhecimento fonológico e ortográfico, com 73 desvios, seguido de erros de entonação, 70, e de manutenção, 5. Analisando as leituras individualmente, notamos que há mais diferenças do que semelhanças no que diz respeito ao tipo e quantidade de desvios. Por exemplo, na entrevista, os desvios de entonação são mais frequentes do que no miniconto e na receita. Outra diferença pode ser percebida comparando a entrevista com a resenha. Nesta última, a quantidade de pausas indevidas é quase o dobro da ocorrida na entrevista, o mesmo observado no desvio substituição (palavra real).

No miniconto e na receita, quando comparados, observamos diferenças e semelhanças: há a presença de desvios em ambos: omissão, substituição por palavra real, substituição (troca de fonema) e substituição (erro complexo), com quantidade semelhante. Há, também, ausência de desvios em ambos: substituição (pseudopalavra), substituição (regularização), correção, entonação (não faz entonação de pergunta), entonação (não faz pausa final), Entonação (afirmação no lugar de exclamação), entonação (interrogação no lugar de afirmação) e presença de desvios apenas no miniconto: transposição, substituição (omissão de fonema), substituição

(pronúncia), substituição (inversão de fonema), omissão parcial, repetição ou regressão, entonação (vírgula não respeitada) e entonação (pausa final indevida).

A quantidade de ocorrências de desvios de SE varia desde 73, número máximo, no desvio omissão, até um, número mínimo, transposição e entonação (pausa no meio da palavra). Considerando todas as leituras, o maior número de desvios foi observado em relação à sintaxe e à semântica, totalizando 185 desvios, e em segundo, o de conhecimento fonológico e ortográfico, com 61 desvios, seguido de erros de entonação, 34, e de manutenção, 11. Analisando as leituras individualmente, notamos que há mais diferenças do que semelhanças no que diz respeito ao tipo de desvios. Por exemplo, no miniconto e na receita, os desvios orais que afetam a estrutura interna da palavra, como omissões e inserções de fonema, são menos frequentes ou nem existem. Por outro lado, na resenha, eles são frequentes.

As tipologias e quantidade de desvios orais em cada leitura de SE é bastante variável, apresentando mais diferenças do que similaridades, quando analisados em sua totalidade em cada leitura. Por exemplo, entre o miniconto e a receita, apenas três tipos de desvios orais são encontrados nos dois: omissão, substituição (pseudopalavra) e repetição. Outros sete aparecem apenas no miniconto, entre eles: substituição (palavra real), substituição (omissão de fonema) e omissão parcial. Os outros 13 desvios não aparecem em nenhum dos dois gêneros.

No caso de SC, a quantidade de ocorrências varia desde 152, número máximo, no desvio substituição (erro complexo), até 1, número mínimo, no desvio de entonação (não faz a entonação de pergunta), transposição e entonação (não usa os dois pontos). Considerando todas as leituras, o maior número de desvios envolve conhecimento fonológico e ortográfico, com 281 desvios, seguido do sintático e semântico, totalizando 252 desvios, erros de manutenção, 54 e erros de entonação, 36.

Analisando as leituras individualmente, notamos que há mais semelhanças do que diferenças no que diz respeito ao tipo e quantidade de desvios. Por exemplo, substituições por erro complexo foram as mais frequentes em três das cinco leituras: notícia, entrevista e resenha. Mesmo nos outros dois gêneros, miniconto e receita, a diferença é de apenas 3 e 1 desvio, respectivamente, não sendo significativo. Outra semelhança é em relação aos desvios de entonação, pois em todas as leituras há poucas ocorrências envolvendo esse tipo de desvio.

Na tabela 8, visualizamos os valores do tempo 2.

Tabela 8 – Valores totais de cada desvios, no tempo 2

Desvios	SK	SE	SC	Total
Omissão parcial	6	2	6	14
Transposição	0	0	0	0
Substituição (palavra real)	38	61	95	194
Substituição (erro complexo)	15	19	66	100
Substituição (pronúncia)	17	0	18	35
Omissão de fonema	33	12	64	109
Substituição (pseudopalavra)	3	12	49	64
Repetição com tentativa de correção	1	6	29	36
Repetição com correção	8	7	15	30
Repetição	20	26	61	107
Antecipação de fonema	1	1	0	2
Entonação (pausa indevida)	7	0	0	7
Entonação (não usa o ponto final)	3	6	0	9
Troca de fonema	23	5	17	45
Inserção de fonema	3	7	6	16
Inserção	10	11	12	33
Omissão	14	62	55	131
Regularização	2	2	0	4
Entonação (não usa a vírgula)	5	7	9	21
Entonação (afirmação no lugar de interrogação)	2	1	1	4
Entonação (acento)	1	0	4	5
Entonação (pausa final indevida)	6	0	0	6
Entonação (afirmação no lugar de exclamação)	0	0	2	2
Inserção parcial	0	0	4	4
Antecipação	2	0	2	4
Repetição com erro	0	2	3	5

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 8, é possível visualizarmos com maior precisão a variabilidade da quantidade dos desvios, considerando os valores totais, isto é, todas as ocorrências, no tempo 2.

Nos dados de SK, a quantidade de ocorrências varia desde trinta e oito, número máximo, no desvio substituição por palavra real, até um, número mínimo, como a repetição com tentativa de correção, por exemplo, com um desvio observado. Considerando todas as leituras, o maior número de desvios foi observado em relação ao nível fonológico, com 77 ocorrências e em segundo, à sintaxe e à semântica, totalizando 67 desvios. Em sequência, o de conhecimento prosódico e ortográfico, com 41 desvios, e de manutenção, 29. Com esses resultados, notamos que no tempo 2, houve uma inversão no tipo de desvio que ocorreu com mais frequência, passando do sintático e semântico para o fonológico. Todavia, houve diminuição dos desvios

sintáticos e semânticos de 110 para 67; aumento do fonológico de 73 para 77; queda dos erros de entonação de 70 para 41 e aumento de manutenção de 5 para 20.

A quantidade de ocorrências de desvios de SE varia desde 62, número máximo, no desvio substituição (palavra real), até um, número mínimo, como é o caso da antecipação de fonema. Considerando todas as leituras, o maior número de desvios foi observado em relação à sintaxe e à semântica, totalizando 144 desvios, e em segundo, o de conhecimento fonológico e ortográfico, com 48 desvios, seguido de manutenção, 41, e erros de entonação, 16. Com isso, observamos que o tipo de desvio mais frequente permaneceu o mesmo do tempo 1, no nível sintático e semântico. Ademais, houve queda em todos os tipos de desvios: sintáticos e semânticos de 185 para 144; fonológico e ortográfico de 61 para 48; prosódicos de 34 para 16 e aumento no de manutenção de 11 para 41.

No caso de SC, a quantidade de ocorrências varia desde 95, número máximo, no desvio substituição (palavra real), até 1, número mínimo, no desvio de entonação (não faz a entonação de pergunta). Considerando todas as leituras, o maior número de desvios envolve conhecimento sintático a semântico, 213 desvios, seguido do fonológico e ortográfico, com 163 desvios, erros de manutenção, 53 e erros de entonação, 34. Houve inversão do tipo de desvios com maior quantidade, passando do fonológico para o sintático e o semântico. Além disso, notamos queda na quantidade de todos os tipos de desvios: sintático e semântico de 252 para 215; no fonológico de 281 para 163, no prosódico de 36 para 34 e na manutenção de 54 para 53.

Além da análise de tipologia dos desvios orais, eles foram classificados considerando aspectos de similaridade gráfica e fônica, aceitabilidade sintática e semântica, mudança semântica e categoria gramatical. Na tabela 9, distribuímos a quantidade de desvios classificados em cada categoria, nas leituras de cada texto.

Tabela 9 – Distribuição da quantidade de desvios em cada classificação nas leituras de SK

Gênero		Classificações									
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Miniconto	Similaridade gráfica	4	10	0	0	1	0	0	0	0	3
	Similaridade fônica	3	7	0	2	2	0	0	0	0	4
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	12	3	1	2	6
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	14	0	0	0	10
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	16	2	0	6
	Categoria gramatical	-	-	-	0	5	1	5	7	5	-
Receita		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	0	4	0	0	1	0	1	0	0	0
	Similaridade fônica	0	4	0	0	1	0	1	0	0	0
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	5	0	1	1	6

Gênero	Classificações										
	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
Notícia	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	5	2	0	0	6	
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	4	1	1	7	
	Categoria gramatical	-	-	-	0	3	0	0	2	8	-
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	4	14	1	0	0	0	0	0	1	0
	Similaridade fônica	4	11	0	1	0	0	0	0	1	0
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	13	0	1	3	8
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	17	0	0	0	8
Entrevista	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	17	2	1	5
	Categoria gramatical	-	-	-	0	4	0	9	7	5	-
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	8	10	0	0	0	0	0	0	0	1
	Similaridade fônica	6	9	0	1	0	1	1	0	0	1
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	14	0	0	0	11
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	17	0	0	0	8
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	21	4	0	0
Resenha	Categoria gramatical	-	-	-	0	8	0	10	0	7	-
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	5	3	0	6	0	4	0	0	1	0
	Similaridade fônica	1	2	0	6	13	0	3	0	0	3
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	11	1	3	1	9
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	11	3	0	0	11
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	11	0	0	14
	Categoria gramatical	-	-	-	0	7	0	6	5	7	-

Fonte: Elaboração própria.

Quanto mais próximos ou iguais a 9, os desvios forem classificados, mais eles se assemelham fônica e graficamente da resposta esperada. De um modo geral, em relação à similaridade gráfica e fônica, os desvios orais são mais semelhantes à resposta esperada do que diferente. A quantidade de desvios orais classificados como 9 ou 8 prevalece em quatro das cinco leituras analisadas, já que na leitura da resenha, os desvios orais estão mais distribuídos também com classificação 6 e 4, ou seja, mais distantes da resposta esperada. A similaridade gráfica é mais evidente do que a fônica no miniconto, notícia, entrevista e resenha, mas a diferença não é significativa. Na receita, não há diferença entre as duas categorizações.

Como a quantidade de desvios classificados é diferente nas duas categorias, mesmo que minimamente, fica evidente que alguns desvios receberam classificações diferentes em relação à similaridade gráfica e fônica, como mostram os exemplos seguintes:

- 1) Leonardo – leornado (8 e 6);
- 2) Gasparine – Gaspiene (7 e 6);
- 3) Pra – para (8 e 4).

Os exemplos mostram diferenças entre as similaridades gráficas e as similaridades fônicas. Nos exemplos, as similaridades gráficas são mais próximas da resposta esperada do que as similaridades fônicas, ou seja, a grafia é mais semelhante do que a pronúncia. No exemplo 3, a similaridade gráfica é classificada como 8, pois apresenta apenas diferença em um grafema, que é, na verdade, o acréscimo da vogal “a” na forma observada. Por outro lado, a similaridade fônica é de 4, pois apenas o início é semelhante à resposta esperada.

Boa parte das palavras com desvio no miniconto, na similaridade gráfica, 55,5%, é classificada como 8, 22,2% como 9, e os outros, 16,7% e 5,6%, 0 e 5, respectivamente. Por outro lado, 38,9% têm similaridade fônica 8, 16,7%, 9, 22,2%, 0 e os demais, ambos com 11,1%, 5 e 6. A maioria das palavras tem semelhança gráfica alta, 12, o que equivale a 66,7 % das palavras analisadas; nenhuma, 27,8% e alguma, 5,5%. Na receita, 66,7% são de classificação 8; 3 e 5 com 16,7% cada. Os mesmos valores são observados na similaridade fônica. Considerando a semelhança fônica, 83,3% dos desvios são classificados como semelhança gráfica alta, 16,7%, alguma e 0%, nenhuma. Na notícia, as porcentagens de classificação são: 9, 24,5%; 8, 66,7%, 7 e 1, 4,8%. Na similaridade fônica, 9, 24%; 8, 52,3%; 1 e 6, 4,8%. Na semelhança gráfica, 90,5%, alta, 9,5%, alguma e 0% nenhuma. Na entrevista, considerando a similaridade gráfica, 9, 42,1%; 8, 52,6%; 0, 5,2%. Na similaridade fônica, 9, 31,5%; 8, 47,3 e 6, 4, 3, 2, 0, 5,2%. Na semelhança gráfica, 79% como alta, 15,8% como alguma e 5,2 como nenhuma. Por fim, na resenha, na similaridade gráfica, 26,3%; 9, 15,8%, 8; 31,5%, 6; 21%, 4; 5,2%, 3 e 1. Na similaridade fônica, 9, 5,2%; 8, 15,8%; 6, 31,5%; 5, 5,2%; 4, 15,8%; 3, 10,5%; 0, 15,8%. Na semelhança gráfica, 52,6%, alta; 47,3%, alguma e 0%, nenhuma.

Em relação à aceitabilidade sintática e semântica, a quantidade de desvios orais aceitos é maior do que a de não aceitos, inclusive, de totalmente aceito é maior do que aceitável com restrições. Apenas na receita, há mais desvios totalmente inaceitáveis do que totalmente aceitáveis. Na entrevista, os desvios foram classificados apenas como totalmente aceitável ou totalmente inaceitável, ou seja, não houve desvios classificados como aceitável com alguma restrição.

Na aceitabilidade semântica, três leituras tiveram apenas desvios totalmente aceitáveis ou inaceitáveis: miniconto, notícia e entrevista. Na sintática, apenas a entrevista. Observando o quadro de classificações de cada leitura, verificamos que houve desvios aceitos sintaticamente, mesmo que com restrições, mas não o foram semanticamente. O contrário também foi observado.

Exemplos podem ser observados a seguir:

- a) Normalmente lhe sobrava alguma coisa de que se catava nas lixeiras (não faz a pausa) do que se **ganha** (ganhava) das pessoas na rua;
- b) O que fazer em casa durante o período **dessa** (da) pandemia;
- c) Simba (João Vítor mafra/Ícaro Silva) (não faz a pausa) é um jovem leão cujo destino é se **toma** o [o] o [o] rei da selva.

Considerando a mudança semântica dos desvios, há diferenças nas leituras analisadas. No miniconto, notícia e entrevista, houve mais desvios que não apresentaram diferença semântica. Já a receita e a resenha tiveram mais desvios com mudança semântica do que sem mudança. Apenas a leitura da resenha apresentou desvios que tiveram apenas mudança semântica ou apenas sem mudança semântica. As demais tiveram mudança mínima ou mudança grande (miniconto, entrevista) ou mudança mínima e mudança muito grande (receita e notícia). No entanto, a quantidade de desvios classificados nessas categorias é igual ou menor do que 4.

Exemplos podem ser observados a seguir:

- a) Por Graça Vignolo de **Sinqueira**;
- b) **Fique** longe da família e dos amigos também (pausa indevida) é difícil;
- c) Coloque **uma** banana apenas na hora de servir.

Na categoria gramatical, também há diferenças nas classificações dos desvios de cada leitura. No miniconto, houve desvios de substantivo, verbo, modificador de substantivo, modificador de verbo e palavra de função. Não observamos contrações e palavras indeterminadas nessa leitura. A quantidade maior é observada no modificador de substantivo, mas aparentemente não é significativo. Na receita, apenas substantivos, verbos e palavra de função, com maior concentração nos substantivos. Na notícia, substantivos, verbos, modificadores de substantivo e palavras de função sofreram desvios, com maior em modificador de substantivo. Na entrevista, substantivos, modificadores de substantivos e palavras de funções foram observadas, com maior concentração nos modificadores de substantivos e a menor de substantivas, mas com a diferença de apenas três desvios. Na resenha, desvios em substantivos, verbos, modificadores de substantivo e palavras de função tiveram desvios, com concentração maior no substantivo e palavra de função, mas sem ser significativo já que a diferença para os demais é de 1, modificador de substantivo, ou de 2, verbos.

Em síntese, SK cometeu desvios orais em todas as leituras analisadas, com variabilidade entre elas tanto em quantidade como de tipologia. 21 tipos de desvios foram encontrados, considerando todas as leituras orais. A maioria dos desvios são gráfica e fonicamente semelhantes à forma esperada. Houve mais desvios aceitos sintática e semanticamente em todas as leituras, exceto na receita. No miniconto, notícia e entrevista, houve mais desvios que não

apresentaram diferença semântica e a receita e a resenha tiveram mais desvios com mudança semântica do que sem mudança. A maior quantidade de palavras com desvios é de substantivos ou modificadores de substantivo.

Na tabela 10, distribuímos a quantidade de desvios classificados em cada categoria, nas leituras de SE.

Tabela 10 – Distribuição da quantidade de desvios em cada classificação nas leituras de SE

Gênero		Classificações									
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Miniconto	Similaridade gráfica	1	3	-	2	1	2	-	-	-	1
	Similaridade fônica	1	3	-	2	1	1	-	-	-	2
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	14	-	1	1	9
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	12	2	-	-	11
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	12	2	-	11
	Categoria gramatical	-	-	-	3	2	1	-	2	1	-
Receita		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Similaridade fônica	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	1	-	-	-	8
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	-	1	-	-	8
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	1	-	-	8
	Categoria gramatical	-	-	-	1	2	-	2	-	5	-
Notícia		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	7	7	-	2	-	1	1	-	2	-
	Similaridade fônica	6	5	-	2	-	1	1	-	-	5
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	10	-	2	1	12
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	12	-	-	-	13
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	13	2	-	10
	Categoria gramatical	-	-	-	3	4	-	9	3	6	-
Entrevista		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	-	6	2	3	-	-	-	-	-	-
	Similaridade fônica	-	5	-	5	-	-	-	2	-	-
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	13	1	-	1	10
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	15	0	-	1	9
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	13	-	-	12
	Categoria gramatical	-	-	-	-	4	-	5	4	5	-
Resenha		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	5	4	-	4	-	2	1	-	2	-
	Similaridade fônica	2	2	-	7	-	2	1	-	2	1-
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	9	-	1	2	13-
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	11	2	-	-	13
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	20	-	-	5
	Categoria gramatical	-	-	-	1	2	-	1	4	12	-

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à similaridade gráfica e fônica, há uma grande variabilidade de classificações. No miniconto, as classificações entre 9 e 8 são inferiores as demais, entre 6 e 0, porém não é uma diferença alta, uma vez que é de apenas dois desvios. A quantidade de desvios orais classificados como 9 ou 8 prevalece nas demais quatro leituras analisadas, já que na leitura do miniconto, os desvios orais estão mais distribuídos também com classificação 6, 5, 4 e 0.

As classificações da similaridade gráfica estão próximas das similaridades fônicas em todos os gêneros lidos, pois aparentemente a diferença da quantidade das duas não é significativa. A resenha é o texto lido com maior registro de diferenças de classificações, inclusive, esse foi o texto com mais ocorrências de desvios na estrutura interna da palavra. Como a quantidade de desvios classificados é diferente nas duas categorias, mesmo que minimamente, fica evidente que alguns desvios receberam classificações diferentes em relação à similaridade gráfica e fônica, como mostram os exemplos seguintes:

- a) Siqueira – [si.ke.'i.ra] (9 e 6);
- b) Tornar – Tomar (6 e 3);
- c) divino – dividino (7 e 6).

Os exemplos mostram diferenças entre as similaridades gráficas e as similaridades fônicas. As similaridades gráficas estão mais próximas da resposta esperada do que as similaridades fônicas, ou seja, a grafia é mais semelhante à palavra original do texto do que a pronúncia. No exemplo 1, a similaridade gráfica é 9, pois não apresenta nenhuma diferença na grafia entre a palavra lida e a palavra do texto original. Por outro lado, a similaridade fônica é 6, pois apenas o início e o final são semelhantes.

Parte das palavras com desvio no miniconto, 30%, é classificada como 8, 20% como 6 e 4, cada um, e 10% como 9, 5 e 0, cada um. As mesmas porcentagens são observadas na similaridade fônica, com diferença apenas na classificação 4, com 10%, e 0, com 20%. Na receita, 75% são de classificação 9; e 25%, 0. Os mesmos valores são observados na similaridade fônica. Na notícia, 9 e 8, 35% cada; 6 e 1, 10% cada, 4 e 3, 5% cada. Na similaridade fônica, 9, 30%; 8, 25%; 6, 10% e 0, 25%. Na entrevista, 8, 54,5%; 6, 27,2%; 7, 18,1%. Na similaridade fônica, 8 e 6, 41,7%; 2, 16,7%. Por fim, na resenha, 27,8%; 9, 22,2%, 8 e 6; 11,1%, 4 e 1; 3, 5,6%. Na similaridade fônica, 9, 8, 4 e 1, 11,1% cada; 6, 15,8%; 5, 5,2%; 4, 15,8%; 3, 10,5%; 0, 15,8%; 1, 5,6%.

Em relação à aceitabilidade sintática e semântica, a quantidade de desvios orais aceitos é maior do que a de não aceito, exceto na receita e na resenha, pois há mais desvios totalmente inaceitáveis do que totalmente aceitáveis. Em nenhuma leitura, os desvios foram classificados

apenas como totalmente aceitável ou totalmente inaceitável, ou seja, houve apenas desvios classificados como aceitável com alguma restrição em todas elas.

Na aceitabilidade semântica, no miniconto, notícia e entrevista também tem mais desvios aceitáveis do que inaceitáveis, mas não é uma diferença alta. Apenas na receita, a quantidade de desvios foi maior, com uma diferença de 7 desvios. Não houve desvios totalmente aceitáveis ou inaceitáveis. Observando o quadro de classificações de cada leitura, verificamos que houve desvios aceitos sintaticamente, com restrições, mas não o foram semanticamente. O contrário também foi observado.

Considerando a mudança semântica dos desvios, há diferenças nas leituras analisadas. No miniconto e receita, houve mais desvios com mudança semântica, com pouca diferença. Já a notícia, entrevista e resenha tiveram mais desvios sem mudança semântica, mas com aparente significância apenas na resenha, com 15 desvios de diferença entre eles. Na leitura da receita, entrevista e resenha observamos desvios que tiveram apenas mudança semântica ou não apresentaram mudança semântica. O miniconto e a notícia tiveram também classificação 2, equivalente à mudança pequena. No entanto, a quantidade de desvios classificada nessas categorias é apenas 2 em cada leitura, totalizando 4.

Na categoria gramatical, também há diferenças nas classificações dos desvios de cada leitura. No miniconto, houve desvios em palavras que pertencem a classe substantivo, verbo, modificador de verbo, palavra de função e indeterminado. Não observamos contrações e modificadores de substantivo nessa leitura. A quantidade maior é de indeterminado. Na receita, as palavras com desvio pertencem à classe dos substantivos, modificadores de substantivo, palavra de função indeterminada com maior concentração nos substantivos. Na notícia, substantivos, verbos, modificadores de substantivo, palavras de função e indeterminados sofreram desvios, com maior número de modificador de substantivo. Na entrevista, substantivos, verbos, modificadores de substantivos e palavras de funções foram observados, com pouca diferença numérica entre elas. Na resenha, desvios são observados em substantivos, verbos, modificadores de substantivo, palavras de função e indeterminado, com concentração maior no substantivo.

Em síntese, SE cometeu desvios orais em todas as leituras analisadas, com variabilidade entre elas, tanto em quantidade quanto em tipo. Vinte e quatro tipos de desvios foram encontrados, considerando todas as leituras orais, sendo a maioria dos desvios gráfica e fonicamente semelhantes à forma esperada. Em relação à aceitabilidade sintática e semântica, a quantidade de desvios orais aceitos é maior do que a de não aceito, exceto na receita e na resenha, pois há mais desvios totalmente inaceitáveis do que totalmente aceitáveis.

Considerando a mudança semântica dos desvios, há diferenças nas leituras analisadas. Na categoria gramatical, os substantivos foram as palavras que sofreram mais desvios orais.

As classificações dos desvios de SC podem ser observadas na tabela 11.

Tabela 11 – Distribuição da quantidade de desvios em cada classificação nas leituras de SC

Gênero		Classificações									
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Miniconto	Similaridade gráfica	9	4	1	4	-	2	2	-	1	1
	Similaridade fônica	-	3	1	2	-	7	4	-	3	3
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	12	-	1	4	8
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	10	-	-	-	15
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	12	-	-	13
	Categoria gramatical	-	-	-	5	2	-	7	5	6	-
Receita		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	5	9	2	-	-	4	-	-	4	-
	Similaridade fônica	3	8	2	1	-	3	1	-	5	1
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	9	-	-	-	16
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	10	-	-	-	15
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	11	-	-	14
Notícia	Categoria gramatical	-	-	-	4	1	1	10	-	9	-
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	8	4	1	4	-	6	1	-	1	-
	Similaridade fônica	2	2	1	5	-	6	2	-	6	1
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	11	-	-	1	13
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	12	-	-	-	13
Entrevista	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	12	-	-	13
	Categoria gramatical	-	-	-	9	3	1	1	3	8	-
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	5	2	1	-	-	3	-	-	5	-
	Similaridade fônica	3	2	1	-	-	3	-	-	5	2
	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	11	-	-	1	12
Resenha	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	11	-	-	-	13
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	14	-	-	10
	Categoria gramatical	-	-	-	9	1	-	4	2	8	-
		9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	Similaridade gráfica	3	1	-	6	2	5	-	-	5	-
	Similaridade fônica	1	1	1	6	2	5	-	-	7	-
Resenha	Aceitabilidade sintática	-	-	-	-	-	12	-	-	1	12
	Aceitabilidade semântica	-	-	-	-	-	11	-	-	-	14
	Mudança semântica	-	-	-	-	-	-	11	-	1	13
	Categoria gramatical	-	-	-	10	3	-	2	1	9	-

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à similaridade gráfica e fônica, os desvios orais são mais semelhantes à resposta esperada do que diferente nas leituras do miniconto e da receita, com maior concentração em 9 e 8 e maior diferença nos demais: notícia, entrevista e resenha, a partir de

sete, em ordem decrescente. No miniconto, as classificações entre 9 e 8 são superiores as demais, entre 7 e 0, porém não é significativo, uma vez que a diferença é de apenas dois desvios, 13 e 11. Na receita, as classificações 9 e 8 também são superiores às demais, 6 a 1, com diferença de quatro desvios, 14 e 10, respectivamente.

A quantidade de desvios orais classificados a partir de sete, num movimento decrescente, prevalece nas demais leituras analisadas. A resenha é o texto lido com menos desvios classificados com 9 ou 8, pois apenas quatro casos foram registrados. As classificações da similaridade gráfica estão próximas das similaridades fônicas em todos os gêneros lidos, pois a diferença não é significativa, exceto no miniconto, no qual percebemos uma diferença mais acentuada.

Como a quantidade de desvios classificados é diferente nas duas categorias, mesmo que minimamente, fica evidente que alguns desvios receberam classificações diferentes em relação à similaridade gráfica e fônica, como mostram os exemplos seguintes:

- 1) e – [é] (9 e 0);
- 2) isolamento – [i.so.la.'mẽ.tɔ] (9 e 6);
- 3) rodela – [xɔ.lɛɫ.'a] (4 e 1).

Os exemplos mostram diferentes classificações para as similaridades gráficas e as similaridades fônicas em uma mesma palavra. Nos exemplos, as similaridades gráficas são mais próximas da resposta esperada do que as similaridades fônicas, ou seja, a grafia é mais semelhante do que a pronúncia. No exemplo 1, a similaridade gráfica é de 9, pois não apresenta nenhuma diferença na grafia, exceto o sinal de acentuação. Por outro lado, a similaridade fônica é de 0, pois não há nenhuma semelhança com a resposta esperada.

Parte das palavras com desvio no miniconto, 37,5%, é classificada como 9, 16,7% como 8 e 6 para cada um; 8,3% como 4 e 3 para cada um; e 4,2%, 7, 1 e 0 para cada um. Na similaridade fônica, 29,2% como 7; 16,7%, como 3; 12,5%, como 8, 1 e 0 para cada um e 4,2%, como 7. Na receita, 37,5% são de classificação 8; 20,8%, 9; 16,7%, 4 e 1 para cada um; 4,2%, 7. Na similaridade fônica, 33,3%, 8; 20,8%, 1; 12,5%, 9 e 4 para cada um; 4,2%, 6, 3 e 0 para cada um. Na notícia, 9, 32%; 4, 24%, 8 e 6, 16% cada e 7, 3 e 1, 4% cada. Na similaridade fônica, 4 e 1, 16,7% cada um; 6, 20%; 9, 8, e 3, 8% cada um; 7 e 0, 4,2% cada um. Na entrevista, 9 e 1, 31,2% cada; 4, 25%; 8, 12,5% e 7, 6,2%. Na similaridade fônica, 1, 31,2%; 9 e 4, 25% cada; 8 e 0, 12,5% cada e 7, 6,2%. Por fim, na resenha, 27,3%; 6, 22,7%, 4 e 1; 13,6% cada, 9; 5, 9,1% cada; 4,5%, 8. Na similaridade fônica, 1, 31,8%; 6, 27,3%; 4, 13,6%; 5, 9,1%; 9, 8 e 7, 4,5% cada.

Em relação à aceitabilidade sintática e semântica, a quantidade de desvios orais não aceitos é maior do que a de aceito, exceto em raras ocasiões, como na entrevista, com um desvio aceito sintaticamente a mais do que não aceito e na resenha, mas de apenas um. Apenas na receita, os desvios foram classificados apenas como totalmente aceitável ou totalmente inaceitável sintaticamente, ou seja, não houve desvios classificados como aceitável com alguma restrição, fato que ocorreu nas demais leituras. Na aceitabilidade semântica, no miniconto, receita, notícia, entrevista e resenha, há apenas desvios classificados como totalmente aceitáveis ou inaceitáveis semanticamente. Observando o quadro de classificações de cada leitura, verificamos que houve desvios aceitos sintaticamente, mesmo com restrições, o que não ocorreu semanticamente.

Considerando a mudança semântica dos desvios, quatro das cinco leituras apresentaram desvios com ou sem mudança semântica, o que não ocorreu apenas na resenha, já que há um caso classificado como mudança grande. Apenas na entrevista, houve mais desvios que não apresentaram diferença semântica, com diferença aparentemente não significativa. Já as demais, miniconto, receita, notícia, e resenha, tiveram mais desvios com mudança semântica do que sem mudança.

Na categoria gramatical, também há diferenças nas classificações dos desvios de cada leitura. No miniconto, houve desvios orais em substantivo, verbo, modificador de substantivo, palavra de função e indeterminado. Não observamos desvios em contrações e modificadores de verbo nessa leitura. A quantidade maior é de modificador de substantivo e substantivo, 7 e 6, respectivamente. Na receita, substantivos, modificadores de substantivo, modificadores de verbo, palavra de função e indeterminado sofreram desvios orais, com maior concentração nos modificadores de substantivos e substantivo, 10 e 9, respectivamente. Na notícia, substantivos, verbos, modificadores de substantivo, modificadores de verbo, palavras de função e indeterminados sofreram desvios, com maior quantidade de substantivo e indeterminado, 9 e 8, respectivamente. Na entrevista, observamos desvios em substantivos, verbos, modificadores de substantivos, palavras de funções e indeterminado, com maior concentração em substantivo e indeterminado, 9 e 8, respectivamente. Na resenha, houve desvios em substantivos, verbos, modificadores de substantivo, palavras de função e indeterminado, com concentração maior no indeterminado e substantivo, 10 e 9, respectivamente.

Em síntese, SC cometeu desvios orais em todas as leituras analisadas, com variabilidade entre elas tanto em quantidade como na classificação tipológica. Vinte e um tipos de desvios foram encontrados. Em relação à similaridade gráfica e fônica, os desvios orais são mais semelhantes à resposta esperada do que diferente. Em relação à aceitabilidade sintática e

semântica, a quantidade de desvios orais não aceitos é maior do que a de aceito, exceto em raras ocasiões, como na entrevista, com um desvio aceito sintaticamente a mais do que não aceito e na resenha, mas de apenas um, o que não é significativo. Em relação à categoria gramatical, há mais desvios em substantivos.

Na seção seguinte, analisamos os resultados dos testes cloze.

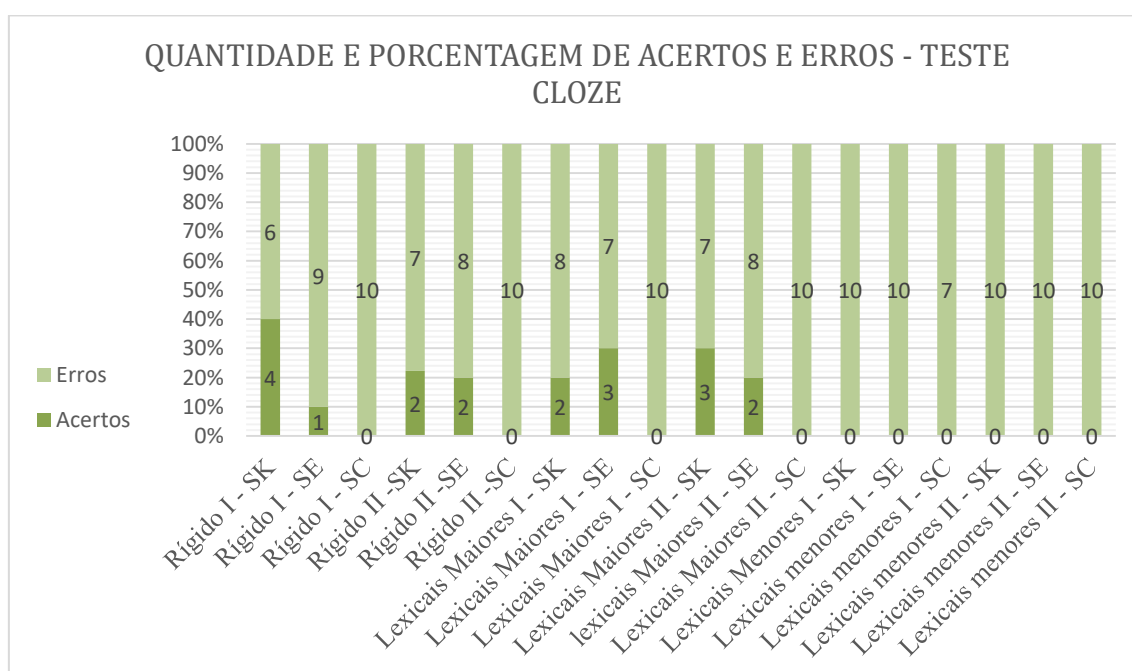
5.3 Testes cloze

O teste cloze permite-nos quantificar o número de acertos e erros no preenchimento das lacunas propositalmente colocadas no texto e, com isso, entender o processo de leitura do leitor pesquisado. Iniciamos a análise dos testes cloze pelo método rígido, ou seja, que considera como correta apenas a lacuna preenchida com a mesma palavra excluída do texto original.

5.3.1 Análise rígida

No gráfico 1, podemos observar a distribuição da pontuação obtida pelos participantes nos três testes cloze, no tempo 1 e no tempo 2: rígido, cloze racional lexicais maiores e cloze racional lexicais menores.

Gráfico 1 – Distribuição da quantidade e porcentagem de acertos e erros nos testes cloze



Fonte: Elaboração própria.

Observamos no gráfico 1 que a diferença entre a quantidade de acertos e erros é evidente nos três testes para os três participantes e em ambos os tempos. No tempo 1, observando os resultados de SK, notamos que o cloze rígido, aquele no qual apagamos palavras aleatórias, foi o teste com melhor pontuação, já que ele preencheu quatro lacunas corretamente e nos outros dois testes, dois e zero, respectivamente. Enquanto isso, o teste cloze lexical menores foi o teste com a menor pontuação, já que não houve acertos. Os resultados mostram uma tendência de queda na quantidade de acertos, enquanto na de erros, há uma evolução, conforme ordem de realização do teste. No tempo 2, não observamos diferença de pontuação entre os testes cloze rígido e lexicais maiores, como no tempo 1, já que em ambos a pontuação foi 2. Todavia, semelhantemente, SK não pontuou no teste lexicais menores.

Os testes foram realizados na sequência em que aparecem no gráfico 1, isto é, rígido, lexicais maiores e lexicais menores; e mostram aspectos relevantes de como o conhecimento linguístico influencia no número de acertos em cada um deles, em ambos os tempos. No primeiro teste, cloze rígido, não controlamos as palavras apagadas e, portanto, também não controlamos as classes de palavras e funções sintáticas desempenhadas no texto. Assim sendo, foram apagadas seis palavras que pertenciam a unidades lexicais maiores: três substantivos e três verbos e quatro unidades lexicais menores: uma preposição e três advérbios. SK pontuou tanto no primeiro teste, com maior quantidade de lexicais maiores, como no segundo, apenas com lexicais maiores, em ambos os tempos. Por outro lado, no teste em que o participante precisava preencher as lacunas com conjunções e preposições, por exemplo, ele não pontuou.

Nenhuma das três porcentagens de acertos atingiram a metade em nenhum dos testes, já que a maior taxa foi de 40%. Em todos os testes, a porcentagem de acerto foi baixa, com uma tendência de queda, no tempo 1, conforme o tipo de teste aplicado, uma vez que de 40% de acertos no cloze rígido, caiu para 20% no cloze lexicais maiores e 0% no último teste realizado, o cloze lexicais menores; e de oscilação no tempo 2, de 20% para 30% e depois 0%. Essa porcentagem evidencia ainda mais que o teste que exige habilidades linguísticas de coesão é um ponto fraco para SK, já que houve 0% de aproveitamento no teste, nos dois tempos. A média de acertos também deixa claro essa dificuldade de SK. Obviamente que a maior dificuldade observada nesse teste não anula o fato de que nos outros dois testes, apesar do menor grau, também houve dificuldades.

Diferentemente de SK, no tempo 1, a melhor pontuação de SE ocorreu no cloze racional lexicais maiores, aquele no qual apagamos palavras de classe abertas, como verbos e adjetivos, já que ela preencheu três lacunas corretamente e nos outros dois testes, uma e zero. No tempo 2, não houve diferença de pontuação entre os dois testes, já que em ambos, a pontuação foi 2.

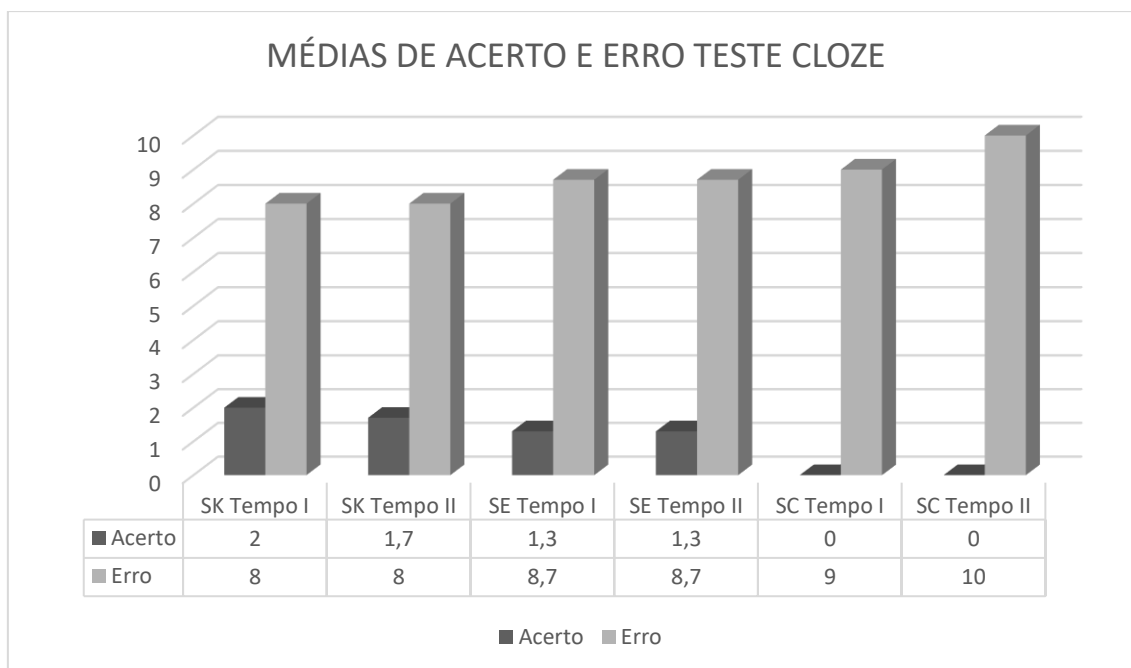
Enquanto isso, semelhantemente ao participante anteriormente mencionado, o teste cloze lexical menores foi o teste com a pontuação mais baixa: zero, nos dois tempos.

Em ambos os tempos, houve oscilação nas pontuações, considerando os três testes, já que variou entre 3 e 0. O segundo teste com melhor pontuação foi o de palavras que pertencem tanto a classes fechadas quanto abertas, mas a maioria, seis, à classe aberta. Por outro lado, no teste em que as lacunas deveriam ser preenchidas com conjunções e preposições, por exemplo, SE não pontuou.

Como observamos no gráfico 1, nenhuma das três porcentagens de acertos atingiram nem a metade em nenhum dos testes de SE, já que a maior foi 30%. Em todos os testes, a porcentagem de acerto foi baixa e com tendência de oscilação, conforme o tipo de teste aplicado, uma vez que passou de 10% de acertos no cloze rígido, para 30%, no cloze racional lexical maiores, havendo uma queda para 0% no último teste realizado, o cloze lexicais menores. Essa porcentagem mostra que as habilidades linguísticas de coesão, necessárias para o preenchimento das lacunas, é um ponto fraco para SE, já que houve 0% de aproveitamento no teste. Nos dois outros testes, SE também não obteve muito sucesso, já que preencheu apenas três lacunas corretas em um e nenhuma, no outro. Em todos os testes, SE apresentou dificuldade para preencher as lacunas, pois em todos eles, obteve pontuação baixa.

Observamos no gráfico 1, que SC não pontuou em nenhum teste em ambos os tempos. Lembrando que ela não terminou o teste cloze racional lexicais menores e, por isso, preencheu apenas sete lacunas. Sendo assim, nesse teste, ela poderia alcançar até sete pontos e nos três testes, 27, no tempo 1; e 30, no 2. Em todos os testes, a menor pontuação de acerto foi 0 e de erro, 10, nos testes cloze rígido e no racional lexicais maiores e 0 e 7, no racional lexicais menores, pelo motivo já explicitado. Como pode ser visto no gráfico, SC teve 0% de acertos em todos os testes realizados.

No gráfico 2, apresentamos a média de acertos e erros dos três testes dos três participantes no tempo 1 e no tempo 2.

Gráfico 2 – Média de acerto e erro no teste cloze

Fonte: Elaboração própria.

As médias foram tiradas considerando os três testes de cada tempo. No gráfico 2, observamos que a média de acertos é consideravelmente menor do que a de erros para todos os três participantes. SK, no tempo 1, a cada dez lacunas a serem preenchidas, apenas 2 foram preenchidas corretamente. Enquanto isso, a cada dez, a média de lacunas preenchidas incorretamente é 8, ou seja, a chance de SK errar é maior do que de acertar nos testes cloze, o que também foi observado no tempo 2. Como já exposto, a ocorrência de erros é bem maior no teste cloze racional lexicais menores, já que nesse teste, SK não pontuou.

Nos dois tempos, diante das médias expostas no gráfico 2, notamos que SE apresenta média de acerto menor do que SK e, conseqüentemente, média de erro maior. A cada dez lacunas a serem preenchidas, apenas 1,3 são preenchidas corretamente. Enquanto isso, a cada dez, a média de erros é de 8,7, ou seja, a chance de SE errar é maior do que a de acertar nos testes cloze. Isoladamente, a ocorrência de erros pode ser bem maior no teste cloze racional lexicais menores.

Diante dos resultados de SC, como ela não pontuou em nenhum teste, a média mostra que não há ocorrência de erros e de acertos maior em nenhum dos testes, já que todos são iguais. Os mesmos resultados foram observados no tempo 2, em relação à média de acertos e erros. Podemos perceber que há uma diferença entre os números registrados de SK e SC. No entanto, podemos justificar isso pelo fato de que SK preencheu uma lacuna a menos, ou seja, no cloze

rígido, ele só teve a oportunidade de responder nove lacunas¹⁵ e SC, três lacunas a mais, já que no tempo 1, ela não conseguiu terminar um dos testes.

Vejamos no quadro 15, as unidades cloze e as palavras escolhidas por SK para preencher as lacunas do teste cloze rígido, lexicais maiores e lexicais menores.

Quadro 15 – Unidade cloze, palavras escolhidas por SK e classificação no cloze rígido

Cloze rígido			Cloze lexicais maiores			Cloze lexicais menores		
Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – Tempo II	Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – tempo II	Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – tempo II
Senhor	Rádio	Rádio	Rei	Rei	Rei	Um	De	De
Só	Não	----- -----	Desgostoso	Bravo	Feliz - zangado	A	Geladeira	Com
Tem	Tem	----- -----	Matou	Menapausa	Comeu	As	Acabou	Muita
Claro	Sim	----- -----	Raposa	Raposa	Raposa	Até	Acabando	Na
Rádios	Rádio	----- -----	Dizendo	Tigre	Correndo	E	Salsicha	Vou
Não	Não	----- -----	Floresta	Ponte	Floresta	O	Geladeira	Tomo
A	Sem	----- -----	Aterrorizados	Amigos	Feliz	Do	Mamãe	O
Menino	Senhor	----- -----	Aceitou	Dá	Achou	Tinha	Papai	Eu
Conserto	Conserta	----- -----	Foram	Animais	Animais	E	Em branco	Diz
Disseram	Fazendo	----- -----	Raposa	Limitação	Floresta	De	Refrigerante	Tanto
A	-----	Só	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Menino	-----	Senhor	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Conserto	-----	Conserta	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Disseram	-----	Ajudar	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Aí	-----	De	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Está	-----	Está	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Um	-----	Técnico	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Está	-----	Tô	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

No tempo 1, das quatro unidades cloze preenchidas corretamente por SK, três são lexicais maiores e apenas uma lexical menor. Além disso, das dez palavras escolhidas, seis pertencem à classe de lexicais maiores, divididas em substantivos e verbos. Em duas ocasiões,

¹⁵ Relembrando, SK pesquisou o texto na internet e, por isso, precisamos alterar as lacunas. Conseguimos colocar apenas nove lacunas e não dez, como no tempo 1.

SK optou por fazer uma mudança da palavra escolhida: *celular* por *rádio* e *conserta* por *fazendo*. No entanto, mesmo assim, não acertou nenhuma das duas. Um fato interessante é que, mesmo com seis erros, as classes gramaticais das palavras escolhidas por SK são as mesmas da unidade cloze no cloze rígido, como veremos mais adiante.

No quadro 15, observamos que apenas duas palavras foram escolhidas corretamente por SK no teste cloze lexicais maiores. As duas unidades cloze são lexicais maiores, mais especificamente, substantivos. Além disso, das dez palavras escolhidas, oito pertencem à classe de lexicais maiores, divididas em substantivos, adjetivos e verbos; uma pertence à classe de palavras menores, um advérbio, e a outra é uma pseudopalavra e, por isso, não conseguimos identificar a classe gramatical. Em nenhuma ocasião, SK optou por fazer uma mudança da palavra escolhida. Mesmo com oito erros, as classes gramaticais das palavras escolhidas por SK tiveram 70% de correspondência das unidades cloze, como veremos mais adiante.

No quadro 15, ainda observamos que nenhuma palavra foi escolhida corretamente por SK no teste cloze lexicais menores. Das dez palavras escolhidas, oito pertencem à classe de lexicais maiores, divididas em substantivos e verbos, uma pertencia a classe de lexicais menores, uma preposição, e havia uma lacuna não preenchida e, por isso, não classificamos de acordo com a classe gramatical. Em nenhuma ocasião, SK optou por fazer uma mudança da palavra escolhida. Com dez erros, as classes gramaticais das palavras escolhidas por SK não tiveram nenhuma correspondência com as das unidades cloze, como veremos no quadro 16.

Analisemos agora os dados de SE. O quadro 16 mostra as unidades cloze e as palavras escolhidas por SE para preencher as lacunas nos três testes.

Quadro 16 – Unidades cloze e palavras escolhidas por SE para preencher as lacunas dos testes cloze

Cloze rígido			Cloze lexicais maiores			Cloze lexicais menores		
Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – Tempo II	Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – tempo II	Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – tempo II
Senhor	Senhor	Rádio	Rei	Em branco	A raposa	Um	De	Suco
Só	Senhor	Menino	Desgostoso	Disse	Delícia	A	Geladeira	Pão
Tem	Menino	Rádio	Matou	Comeu	Em branco	As	Acabou	Pão
Claro	Menino	Em branco	Raposa	Raposa	Raposa	Até	Acabando	Em branco
Rádios	O senhor	Rádio	Dizendo	Em branco	Em branco	E	Salsicha	O pão
Não	Com certeza	Técnico	Floresta	Floresta	Floresta	O	Geladeira	Em branco

A	Consertando	Não ficar perto	Aterrorizados	Céu	Aqui	Do	Mamãe	Verde
Menino	Senhor	Menino	Aceitou	Disse	Pediu a raposa	Tinha	Papai	Refrigerante
Conserto	Menino	Homem	Foram	Tigre	O tigre e a raposa	E	Em branco	Mamãe
Disseram	Senhor	Em branco.	Raposa	Raposa	Bonita	De	Refrigerante	Em branco

Fonte: Elaboração própria.

No tempo 1, no cloze rígido, a única lacuna preenchida corretamente por SE pertence à classe de palavras maiores: um substantivo. Em duas ocasiões, SE optou por fazer uma mudança da palavra escolhida, mesmo assim não acertou nenhuma das duas. A participante trocou “menino” por “senhor” e em outra lacuna, “senhor” por “menino”. Estes dois termos abrangem 80% das escolhas de SE, sendo 50% referente a “senhor” e os outros 30%, a palavra “menino”. As outras duas palavras, isto é, 20%, são: “com certeza” e “consertando”, ambas incorretas. No tempo 2, SE preencheu duas lacunas corretamente, ambas pertencentes à classe de palavras maiores: “rádio” e “menino”. Em duas ocasiões, a participante alterou a palavra escolhida, mesmo assim com erro: “menino” por “rádio” e “rádio” por “menino”. Duas lacunas não foram preenchidas, uma pertencente à classe de palavras fechadas, um advérbio, “claro”; e a outra à classe de palavras abertas, verbo: “disseram”. Assim como no tempo 1, nenhuma palavra escolhida por SE pertence a classe de palavras fechadas.

No cloze lexicais maiores, as unidades clozes preenchidas corretamente por SE pertencem a uma classe de palavras maiores: um substantivo; e uma classe de palavras menores: advérbio. Em nenhuma ocasião, SE optou por fazer mudança da palavra escolhida, mesmo relendo o texto após preencher as lacunas. Duas lacunas não foram preenchidas. No tempo 2, houve dois acertos, ambos de classe maiores: “raposa” e “floresta”. Inclusive, essas duas palavras também foram preenchidas corretamente no tempo 1. Duas lacunas não foram preenchidas, sendo dois verbos, “comeu” e “dizendo”. O primeiro pertence à classe aberta e o segundo à classe fechada, já que desempenha o papel de verbo auxiliar e foi deixada em branco no tempo 1. Das oito palavras, apenas uma pertence à classe de palavras fechadas: “aqui”.

No teste lexicais menores, SE deveria preencher todas as lacunas com artigos, advérbios, conjunção, preposição e verbo auxiliar, todas classificadas como classes menores. No entanto, o que se observa é que apenas duas palavras se encaixam nessa classificação: de (preposição) e acabando (verbo auxiliar). As demais, são seis substantivos, um verbo e uma em branco. Assim como no tempo 1, no 2, não houve acertos. SE preencheu 7 das 10 lacunas, dentre as quais todas pertenciam à classe de palavras abertas: 6 eram substantivos e 1 adjetivo. Um dos substantivos

veio acompanhado de um artigo definido: “o”. Três lacunas não foram preenchidas, a saber: duas preposições: “de” e “até” e um artigo definido: “o”. A palavra “mãe” foi repetida três vezes.

O quadro 17 mostra os resultados de SC.

Quadro 17 – Unidades cloze e palavras escolhidas por SC para preencher as lacunas dos testes cloze

Cloze rígido			Cloze lexicais maiores			Cloze lexicais menores		
Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – Tempo II	Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – tempo II	Unidade cloze	Palavra escolhida – tempo I	Palavra escolhida – tempo II
Senhor	Em branco	Linha de telefone	Rei	Esquilo	Raposa	Um	Vidro	Mãe
Só	Telefone	Consertar rádio	Desgostoso	Esperto	Esperta	A	Sim	Sim
Tem	Telefone	Cozinha	Matou	Cacho de uva	Floresta	As	Em branco	Mesmo
Claro	Estudar	Barriga	Raposa	Pica-pau	Tigre	Até	Catchup	Dali
Rádios	Celular	Barriga	Dizendo	Corrida	Medo	E	Queijo	Escondendo no quarto
Não	Presente	De carro	Floresta	Bosque	Matar o animal	O	Doença	Biscoito
A	A ver tv	Cozinhar	Aterrorizados	Gravação	Casa	Do	Minha mãe	Indo para escola
Menino	Quadro	Gravata	Aceitou	Dragão	Bonzinho	Tinha	-----	Mentira
Conserto	Música	Minha mãe	Foram	Torre	Feliz	E	-----	Beijo
Disseram	Micro-ondas	Queria brincar na rua	Raposa	Festa	Amazonas	De	-----	Sair na encontro

Fonte: Elaboração própria.

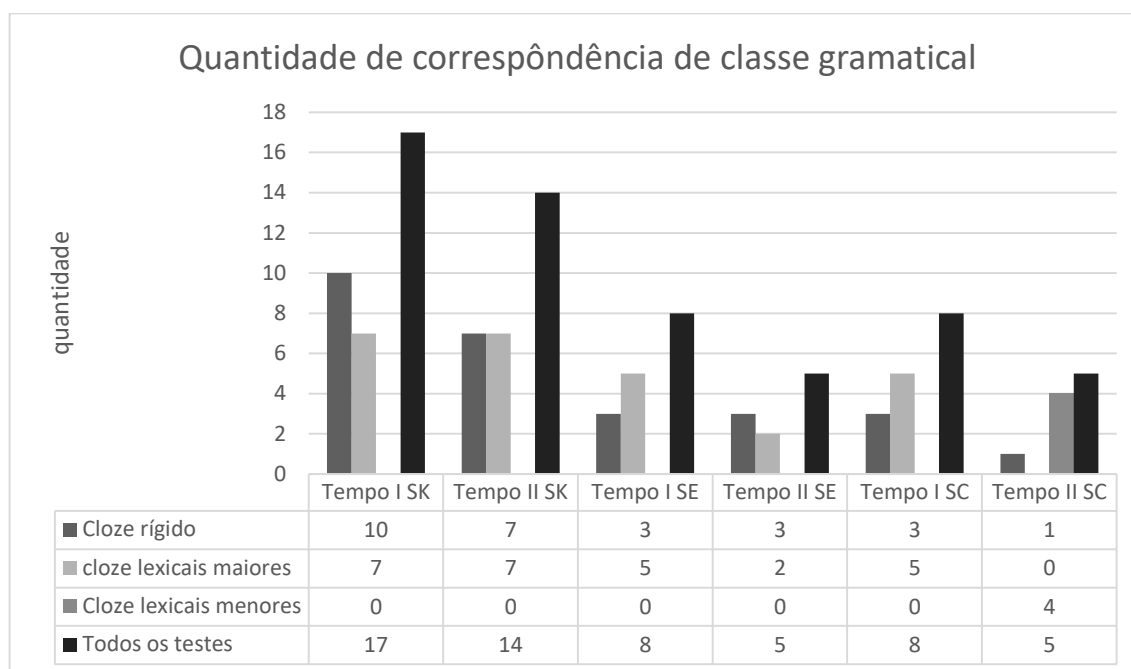
Como já expomos, as dez lacunas do cloze rígido foram preenchidas incorretamente por SC. Dentre elas, uma coluna não foi preenchida, seis palavras são substantivas, dois verbos e uma expressão com preposição, verbo e substantivo. Em apenas uma ocasião, na terceira lacuna, SC optou por fazer uma mudança da palavra escolhida, trocando “telefone” pelo verbo “conserta”, mesmo assim, não acertou a palavra. Apenas três classes gramaticais das palavras escolhidas por SC são as mesmas da unidade cloze. No tempo 2, todas as lacunas foram preenchidas, mas nenhuma corretamente. Um fato interessante é que 50% das lacunas foram preenchidas com expressões com mais de uma palavra. Os outros 50% são palavras que pertencem à classe de palavras abertas, sendo quatro substantivos e um verbo. Não há, portanto, palavras de classes menores.

Como observamos no quadro 17, no lexicais maiores, a participante preencheu todas as lacunas do teste e não fez nenhuma troca de palavra. Além disso, as dez palavras escolhidas por SC não são as mesmas unidades cloze. Dentre elas, nove palavras são substantivas e uma é um adjetivo. Metade das classes gramaticais das palavras escolhidas por SC são as mesmas da unidade cloze, o que veremos mais adiante. No tempo 2, todas as lacunas foram preenchidas, mas todas incorretamente. Uma expressão com mais de uma palavra foi usada para preencher a lacuna. As demais lacunas, nove, foram preenchidas com palavras de classe maiores, sendo três adjetivos e seis substantivos. Nenhuma foi classificada como lexicais menores.

No lexicais menores, observamos que apenas sete lacunas foram preenchidas por SC, dentre as quais três não foram preenchidas em razão de uma queda de internet, o que impediu a finalização do teste. Diante disso, consideramos apenas as sete primeiras lacunas para análise dos dados. Dentre elas, uma lacuna não foi preenchida, quatro palavras são substantivos, uma é um advérbio e uma expressão com pronome e substantivo. Em nenhuma ocasião, a participante optou por fazer uma mudança da palavra escolhida. Não houve correspondência entre as classes de palavras das unidades cloze e entre as palavras escolhidas por SC. No tempo 2, todas as lacunas foram preenchidas, mas todas estavam incorretas. Três enunciados com mais de uma palavra foram usados para preencher três lacunas. As outras sete foram preenchidas com palavras de classes maiores, quatro substantivos, e três de classes menores, dois advérbios e um pronome. Um fato curioso é o de que a segunda lacuna foi preenchida com a mesma palavra escolhida no tempo 1, mesmo estando incorreta.

Em relação às classes gramaticais, o gráfico 3 mostra os resultados dos participantes

Gráfico 3 – Quantidade de correspondência gramatical das unidades cloze e palavras escolhidas nos três testes cloze



Fonte: Elaboração própria.

Como vimos, no teste cloze rígido, todas as classes gramaticais das palavras escolhidas por SK corresponderam às classes da unidade cloze. No cloze racional lexicais maiores, apenas três não corresponderam: uma que ele preencheu a lacuna com uma pseudopalavra e não conseguimos identificar a classe a qual ela poderia pertencer e nas outras duas, ele colocou um substantivo onde, na verdade, deveria ser ocupado por um verbo. Por fim, no teste cloze lexicais menores, há uma evidente discrepância entre as classes gramaticais da unidade cloze e das palavras escolhidas por SK. Observamos nas últimas duas colunas do tempo 1 que não houve nenhuma correspondência de classe gramatical. Um fato interessante é o de que todas as palavras escolhidas por SK para preencher as lacunas do teste cloze lexicais menores pertencem à classe de palavras maiores.

No tempo 2, notamos que houve uma melhora aparente apenas no cloze lexicais menores em comparação ao tempo 1. No rígido, houve uma correspondência de 88,9%, número abaixo do tempo 1, que é de 100%. A quantidade de correspondência do teste lexicais menores permaneceu o mesmo, enquanto o de lexicais maiores, apesar de não haver correspondência, observamos que 60% das palavras pertenciam a classes menores, diferentemente do tempo 1, no qual havia 0% de palavras dessa classe, mesmo o texto pedindo.

SE apresentou menos correspondência do que SK. No tempo 1, no teste cloze rígido, apenas três classes gramaticais das palavras escolhidas por SE correspondem às classes da

unidade cloze: duas de classe aberta, substantivos; e uma de classe fechada: advérbio. No cloze racional lexicais maiores, cinco não correspondem: duas lacunas não foram preenchidas; em duas, houve troca de adjetivo por um substantivo e por um verbo e por fim, um verbo por um substantivo. No teste cloze lexicais menores, há uma evidente discrepância entre as classes gramaticais da unidade cloze e as palavras escolhidas por SE. No quadro 17, observamos que não houve nenhuma correspondência de classe gramatical. Inclusive, de um total de dez, apenas uma das palavras escolhidas por SE pertencia a classe fechada: uma preposição. Em todos os três testes, na verdade, esse foi o único caso em que SE utilizou uma palavra de classe fechada, o que equivale a 3,3% do total.

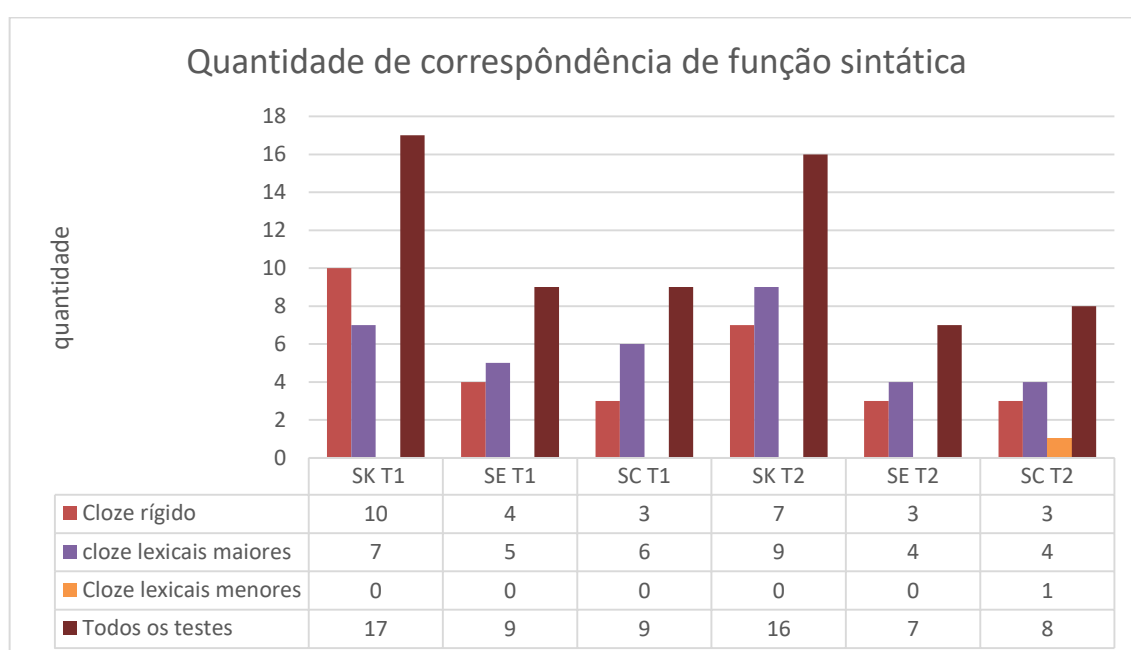
No tempo 2, no rígido, há 3 correspondências, todas as palavras classificadas como substantivo. Das 7 que não houve correspondência, SE trocou advérbio por substantivo e adjetivo e uma lacuna em branco. Houve também duas trocas de verbos por substantivos e uma em branco. Além disso, SE também usou uma expressão com três palavras no lugar de uma das lacunas, a qual pedia uma preposição, substituindo-a por um advérbio, um verbo e outro advérbio. No lexicais maiores, ocorreu três correspondências, sendo dois substantivos e um advérbio. Houve troca de substantivos por duas palavras, um artigo e um substantivo, de adjetivo por advérbio e de verbo por duas expressões, em uma palavra classificada como verbo, artigo e substantivo e na outra, artigo, substantivo, conjunção, artigo e substantivo. No lexicais menores, não observamos nenhuma correspondência. As duas lacunas em branco deveriam ser preenchidas com um verbo. Houve trocas de artigo por substantivo, em três ocasiões e em outra, em branco. Além dessa, houve mais duas lacunas em branco, um advérbio e uma preposição. As outras trocas que ocorreram foram as seguintes: conjunção por artigo e substantivo, em uma expressão, preposição por adjetivo, verbo auxiliar por substantivo e conjunção também por substantivo.

No teste cloze rígido, três classes gramaticais das palavras escolhidas por SC correspondem às classes das unidades cloze. No cloze racional lexicais maiores, cinco correspondem. Destas, uma em branco, uma foi agramatical e, portanto, totalmente inaceitável, e nas demais, as classes foram realmente distintas. Por fim, no teste cloze lexicais menores, não houve nenhuma correspondência, sendo uma em branco. No tempo 2, no rígido, houve apenas uma correspondência de classe gramatical, um substantivo. Houve troca de verbo e adjetivo por substantivo, substantivo e preposição por verbo e substantivo, advérbio, e verbo por expressão com mais de uma palavra. No lexicais maiores, houve quatro correspondências, sendo três substantivos e um adjetivo. Houve troca de verbo por substantivo e adjetivo, adjetivo por substantivo, verbo por adjetivo e advérbio por expressão com mais de uma palavra. No lexicais

menores, não houve nenhuma correspondência gramatical. SC usou três expressões com mais de uma palavra para preencher três lacunas. Não conseguimos definir a classe da palavra da quarta lacuna. Houve troca de artigo por substantivo, advérbio e pronome; advérbio por classe não identificada, conjunção e preposição por expressão com mais de uma palavra e verbo auxiliar e conjunção por substantivo.

Em suma, os dois testes que envolviam unidades lexicais maiores, como verbos e substantivos, foram os que apresentaram correspondência entre as classes gramaticais. Por outro lado, no teste em que os participantes deveriam preencher as lacunas com palavras invariáveis, como preposições e conjunções, não houve correspondência. Um fato interessante é que de trinta, vinte e duas classes das palavras escolhidas pertenciam aos lexicais maiores, sendo quatorze substantivos, seis verbos e dois adjetivos. Nas outras oito, quatro são advérbios, duas preposições, uma em branco e uma não identificada. No tempo 2, houve uma queda em quantidade de correspondências gramaticais para os três participantes. SK saiu de 17 para 14, SE de 8 para 6 e SC de 8 para 5. Para SK e SC, a diferença maior de quantidade é no rígido, enquanto SE, é no lexicais maiores. No lexicais menores, a quantidade de correspondência permaneceu a mesma para os dois tempos: 0. Também reunimos os dados quantitativos das correspondências sintáticas das palavras escolhidas pelos participantes para preencher as lacunas nos testes, como visualizamos no gráfico 4.

Gráfico 4 – Correspondência entre função sintática das unidades cloze e das palavras escolhidas por SK nos três testes cloze



Fonte: Elaboração própria.

No cloze rígido, assim como evidenciado em relação à classe gramatical, todas as funções sintáticas das palavras escolhidas por SK para preencher as lacunas são as mesmas desempenhadas pelas unidades cloze retiradas do texto. Mesmo acertando apenas quatro palavras corretamente, todas as funções sintáticas estavam corretas. No teste cloze racional lexicais maiores, de um total de dez, houve sete correspondências entre as funções sintáticas, mesmo SK acertando apenas duas unidades cloze. Assim como ocorreu com a classe gramatical, nas funções sintáticas, no cloze racional lexicais menores não houve nenhuma correspondência entre as funções sintáticas da unidade cloze e das palavras selecionadas por SK para preencher as lacunas.

No tempo 2, no rígido, SK teve uma correspondência de funções sintáticas de 77,8%, o que equivale a sete correspondências de nove: adjunto adnominal por predicativo e um conectivo por uma palavra que não foi possível identificar a função sintática. No lexicais maiores, a correspondência foi maior: 90%. Como observamos no quadro, apenas não houve correspondência entre verbo – núcleo do predicado verbal por uma palavra totalmente inaceitável e, portanto, não conseguimos identificar sua função sintática. No cloze lexicais menores, por fim, não houve nenhuma correspondência, assim como no tempo 1.

Os mesmos resultados obtidos na correspondência de classe de palavras foram observados nesta análise. Os dois testes que envolviam unidades lexicais maiores, como verbos e substantivos, foram os que apresentaram correspondência entre as funções sintáticas. Por outro lado, no teste em que o participante deveria preencher as lacunas com palavras invariáveis, como preposições e conjunções, não houve correspondência. No total, foram dezessete correspondências, divididas em: sujeito, adjunto adverbial, núcleo do predicado verbal, adjunto, conectivo e vocativo.

Apenas 4 funções sintáticas das palavras escolhidas por SE para preencher as lacunas no teste cloze rígido foram correspondentes às unidades cloze retiradas do texto. Mesmo acertando apenas uma palavra corretamente, houve mais três palavras que as funções sintáticas corresponderam. No teste cloze racional lexicais maiores, de um total de dez, houve cinco correspondências entre as funções sintáticas, mesmo SE acertando apenas três unidades cloze. No cloze racional lexicais menores não houve nenhuma correspondência entre as funções sintáticas da unidade cloze e das palavras selecionadas por SE para preencher as lacunas.

No tempo 2, no rígido, apenas três correspondências foram encontradas. As demais foram substituídas por palavras que exerciam outras funções sintáticas, como, por exemplo, o conectivo que foi substituído por um adjunto adverbial. Duas ficaram em branco, a saber: adjunto adverbial – aposto e verbo – núcleo do predicado verbal. No lexicais maiores, houve

uma correspondência a mais, 4, equivalendo a 40%. Houve um caso de lacuna em branco: verbo- núcleo do predicado verbal. No lexicais menores, não houve nenhuma correspondência e três casos de lacunas em branco: adjunto adverbial, adjunto adnominal e conectivo.

Como o gráfico 4 mostra, três funções sintáticas das palavras escolhidas por SC para preencher as lacunas no teste cloze rígido são as mesmas das unidades cloze retiradas do texto. Mesmo errando todas as palavras preenchidas, três das dez funções sintáticas estavam corretas. No teste cloze racional lexicais maiores, de um total de dez, houve seis correspondências entre as funções sintáticas, mesmo SC não pontuando nesse teste. No cloze racional lexicais menores, não houve nenhuma correspondência entre as funções sintáticas da unidade cloze e das palavras selecionadas por SC para preencher as lacunas.

No tempo 2, no rígido, houve três correspondências, equivalendo a 30% e 70% de não correspondência. Houve seis casos, nos quais não foi possível identificar as funções sintáticas por serem palavras totalmente inaceitáveis. No lexicais maiores, houve quatro correspondências, 40% do total das lacunas. Dos 60% não correspondentes, 50% não conseguimos identificar a função sintática. No lexicais menores, diferentemente dos outros dois participantes, houve uma correspondência. Das nove palavras cujas funções sintáticas não foram as mesmas das unidades cloze, cinco não conseguimos identificar e uma estava em branco.

Em suma, na análise rígida, SK apresentou baixa pontuação nos três testes, com maior pontuação no cloze rígido e menor no cloze lexicais menores. Os resultados mostraram que SK apresentou mais dificuldades no teste que envolvia conhecimentos linguísticos relacionados a palavras que funcionam como elementos de ligação, já que não pontuou nesse teste. Além disso, mostram dificuldade no acionamento dos conhecimentos de mundo e, consequentemente, dificuldade em relacioná-lo como as informações do texto. Apesar disso e da grande quantidade de erros, as palavras escolhidas por SK podem revelar o acionamento do conhecimento linguístico no processo de leitura, uma vez que houve correspondência em relação à classe de palavra e função sintática na maioria das palavras. A pontuação de SE também foi baixa nos três testes realizados, com maior dificuldade no teste cloze lexicais menores. Em relação à correspondência de classes gramaticais, nos testes cloze rígido e lexicais maiores, a participante escolheu palavras que, mesmo não sendo a unidade cloze, correspondia à classe gramatical e à função sintática da palavra retirada do texto. SC foi a participante com menor desempenho, uma vez que não pontuou em nenhum deles. Em relação às correspondências entre as classes gramaticais e funções sintáticas, apenas 8, de um total de 27, tiveram correspondência.

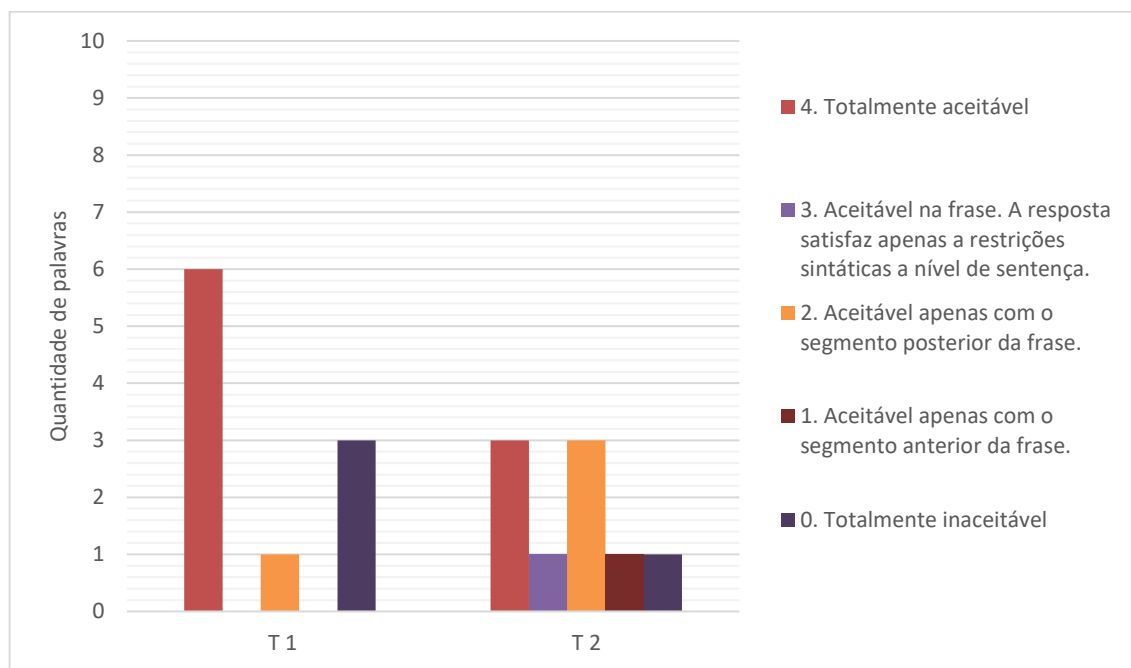
No tópico seguinte, fazemos a análise racional do teste cloze.

5.3.2 Análise racional

Na seção anterior, analisamos os resultados do teste cloze, considerando apenas como palavra correta aquela preenchida com a mesma palavra retirada do texto original. Neste tópico, não apenas estas palavras serão consideradas aceitas, mas também aquelas que apresentam algum grau de aceitabilidade sintática ou semântica. Esse método da palavra aceitável permite-nos analisar o processo de leitura do leitor, tendo em vista não apenas as palavras exatas como corretas, mas também aquelas que podem ser aceitáveis, seguindo uma série de critérios sintáticos e semânticos. Nesta análise, seguimos a aceitabilidade sintática e semântica, considerando desde a palavra totalmente aceitável até a totalmente inaceitável, conforme critérios pré-estabelecidos na escala formulada por Clarke e Burdell (1977), já descrita na metodologia. Na aceitabilidade sintática, a escala é decrescente, na qual 4 é a palavra totalmente aceitável, 3 aceitável apenas na frase, 2 aceitável apenas com o seguimento posterior, 1 aceitável apenas com o segmento anterior e 0 totalmente inaceitável.

O gráfico 5 mostra a quantidade de palavras classificadas de acordo com cada uma dessas classificações, no cloze rígido, nos dois tempos: antes e após a intervenção:

Gráfico 5 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste rígido de SK, no T1 e T2



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos no gráfico 5, no tempo 1, das dez palavras usadas por SK para preencher as lacunas do teste cloze rígido, aquele em que apagamos dez palavras aleatórias, seis foram classificadas como totalmente aceitável. Desse total, três foram palavras exatas, ou seja, tal qual foi retirada do texto original, como no exemplo a seguir: - *Mas o senhor **TEM** certeza que conserta telefones?* A palavra “tem” foi exatamente a que retiramos do texto original. As outras cinco foram classificadas da seguinte forma: aceitável apenas com o segmento posterior da frase (1), como em *Eu sou radiotécnico e só **CONSERTA** rádios.* A palavra “*conserta*”, selecionada por SK para preencher a lacuna, só é aceitável sintaticamente quando consideramos a palavra que vem logo depois dela, isto é, “rádios”. No entanto, o contexto exige que seja “conserto”, já que se refere ao sujeito “eu” explícito na primeira oração da frase.

Três palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis (3), ou seja, aquelas palavras que ferem totalmente a sintaxe da língua, como no exemplo: - *Mas é que me **FAZENDO** que o senhor consertava telefones.* A palavra “fazendo”, utilizada por SK, está sintaticamente incorreta, já que não está relacionada com nenhum outro termo da oração. Inclusive, essa foi a segunda palavra escolhida por SK para preencher a lacuna, mas a primeira palavra também era totalmente inaceitável. O participante escolheu, primeiramente, “conserta”, verbo que também não é possível estabelecer relação com nenhum outro termo da oração no contexto analisado. Nenhuma das palavras recebeu classificação aceitável apenas na frase e aceitável apenas com o segmento anterior da frase.

No tempo 2, observamos uma maior distribuição nas classificações das palavras, com a presença de todas as classificações. Com isso, notamos que houve uma queda na quantidade de palavras totalmente aceitáveis, passando de 6 para 3. No entanto, houve uma queda na quantidade de palavras totalmente inaceitáveis, de 3 para apenas 1. Além disso, duas novas classificações apareceram: uma com classificação 3 e outra com classificação 1, o que não aconteceu no tempo 1.¹⁶

Como dissemos, três palavras foram totalmente aceitas, dentre as quais duas foram as mesmas do texto original, “rádio” e “está”, esta última está abreviada no texto: “tá”. A outra, apesar de não ser a mesma do texto original, “menino”, foi totalmente aceita, já que sintaticamente cumpria a mesma função da palavra substituída, como observamos no exemplo:

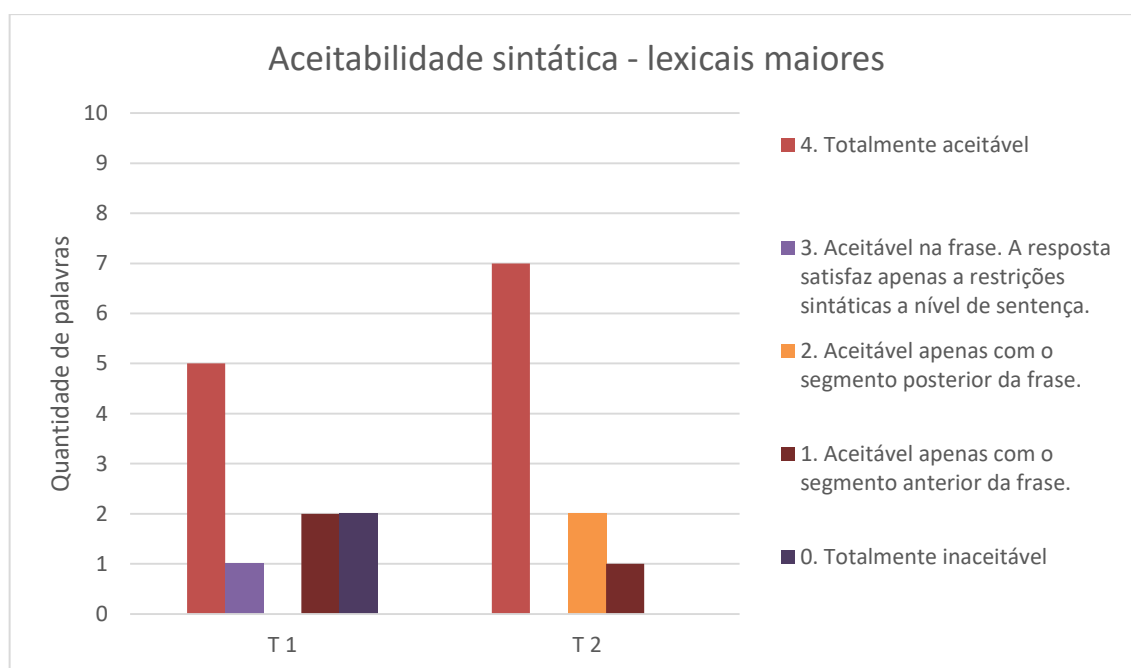
¹⁶ Durante a realização do teste cloze rígido com SK, precisamos desconsiderar cinco lacunas preenchidas por ele, pois ele pesquisou o texto na internet durante a realização do teste. Decidimos, a partir disso, acrescentar novas lacunas, porém, em razão da extensão do texto, conseguimos acrescentar apenas 4 lacunas, o que pode ter influenciado nos resultados, mas optamos em deixar por trazer dados importantes para nossa análise.

- *Escuta aqui, ô **SENHOR***. Outra classificação que teve três palavras foi a 2. Aceitável apenas com o segmento posterior da frase, como observamos no exemplo seguinte: *O homem começa **SÓ** ficar impaciente*. O advérbio “só” é aceitável apenas quando consideramos o verbo “ficar” que vem logo após à lacuna.

As classificações 3, 1 e 0 tiveram apenas uma palavra cada. Uma palavra não foi aceita, mesmo considerando restrições: a preposição **DE**, usada para preencher a lacuna na seguinte frase: ***DE** o homem perde a paciência:[...]*. Além disso, a preposição ocupa uma posição inadequada na construção da frase, pois, já que não há nenhuma ligação entre os dois termos, haveria a necessidade de uma junção entre a preposição e o artigo, formando um “do”, o que não ocorre.

No gráfico 6, visualizamos a quantidade de palavras classificadas no teste cloze racional lexicais maiores.

Gráfico 6 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SK, no T1 e T2



Fonte: Elaboração própria.

A classificação das palavras escolhidas por SK para preencher as lacunas do teste racional lexicais maiores é aproximada da classificação do cloze rígido. Metade das palavras foram classificadas como totalmente aceitável, sendo duas palavras exatas. As outras três foram totalmente aceitáveis, mesmo não sendo a palavra exata, como podemos observar no seguinte exemplo: *“Ele vai ficar muito **BRAVO** ao saber que você [...]”*. A palavra exata seria

“desgostoso”, mas pode ser totalmente substituída por “bravo”, palavra escolhida por SK para preencher a lacuna.

A outra metade foi classificada como aceitável na frase. A resposta satisfaz apenas restrições sintáticas a nível de sentença (1), como em “*O tigre **DÁ** a proposta.*”. O verbo “dá” cabe perfeitamente na frase, mas no contexto não, já que a lacuna deveria ser preenchida pelo verbo “aceitar”, uma vez que a proposta já havia sido feita pela raposa, outra personagem da história.

Duas palavras foram classificadas como aceitável apenas com o segmento posterior da frase, como no exemplo a seguir: “*Os dois **ANIMAIS** para a floresta [...]*”. “Animais”, palavra com a qual SK preencheu a lacuna do texto, é aceitável se considerarmos apenas os termos anteriores “Os dois”, já que além de estar sintaticamente relacionada a eles, o contexto também permite, pois anteriormente os dois personagens principais, a raposa e o tigre, estavam dialogando e decidiram ir para a floresta. No entanto, ao considerar toda a frase, a palavra não é aceita, já que falta um outro termo, como o verbo “foram”, por exemplo.

Duas, das dez palavras, receberam classificação totalmente inaceitável. Dentre esses casos, um chama a atenção: “*você me **MENAPAUZA** por causa de uma simples refeição.*”. Apesar de existir uma palavra muito próxima a essa em nossa língua, “menopausa”, ao escolher “menapausa”, SK não se referia a ela. Por fim, nenhuma palavra foi classificada como aceitável apenas com o segmento posterior da frase.

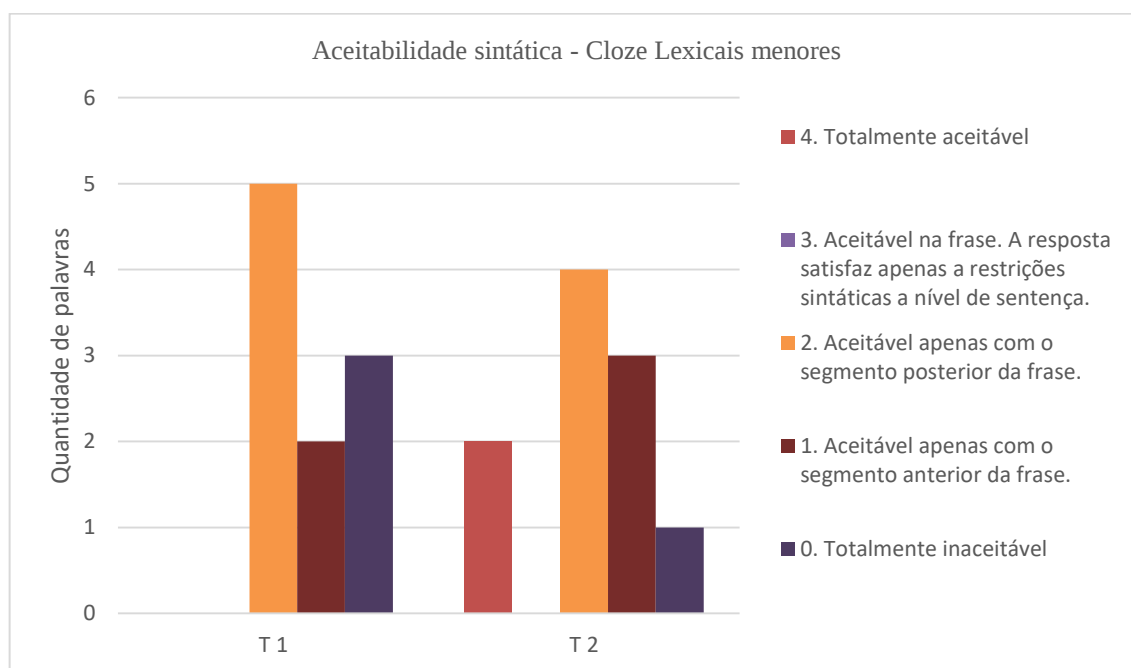
Diferentemente dos resultados do tempo 2 no cloze rígido, no lexicais maiores, observamos menos variabilidade na distribuição das classificações das palavras, já que das dez palavras, sete receberam a classificação de totalmente aceitável. Diante disso, percebemos um aumento na quantidade de palavras totalmente aceitáveis, passando de cinco, no tempo 1, para sete, no 2. Das sete, três são exatamente a mesma palavra retirada do texto original, como no exemplo: “*Sou uma enviada do Imperador do Céu para ser o **REI** dos animais.*”. As outras quatro, apesar de ser a mesma palavra, sintaticamente são totalmente aceitas no texto, como exemplificado no seguinte trecho: “*Ele vai ficar muito **ZANGADO** ao saber que você me comeu por causa de uma simples refeição*”. A palavra retirada do texto original era “desgostoso”, mas SK preencheu a lacuna com “zangado”, palavra que desempenha a mesma função sintática da primeira e, por isso, é totalmente aceitável.

Outra observação importante é a de que, no tempo 2, não houve palavras classificadas como totalmente inaceitáveis, o que não observamos no tempo 1. As outras três palavras foram classificadas como aceitável apenas com o termo anterior ou posterior, como notamos nos dois exemplos que seguem: *Os dois **ANIMAIS** para a floresta, a **ELES** na frente, o tigre logo atrás.*

No exemplo 1, “animais”, a palavra só é aceitável quando consideramos os termos anteriores “os dois”, mas quando damos continuidade à leitura, a palavra não é aceitável sintaticamente. No exemplo 2, “eles”, só há aceitação sintática com os termos posteriores, “na frente”.

No cloze racional lexicais menores, o resultado foi bem diferente dos dois já analisados, o que podemos visualizar no gráfico 7 nos dois tempos.

Gráfico 7 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SK, no T1 e T2



Fonte: Elaboração própria.

Como vimos na análise rígida, SK não pontuou neste teste, ou seja, não preencheu nenhuma lacuna com a palavra exata, tal qual foi retirada do texto original. Mesmo nessa análise, a racional, o participante não teve nenhuma palavra classificada como totalmente aceitável no tempo 1. Além disso, aceitável apenas na frase e totalmente inaceitável não foram usadas para classificar as palavras escolhidas por SK.

Do total de dez, sete palavras foram consideradas aceitáveis, mas todas com restrições: aceitável apenas com o segmento posterior da frase (5), como em: “*Alguém ia acabar comendo estragado NÃO ficar doente.*” A palavra “não”, usada para preencher a lacuna, só é aceitável se considerarmos os dois termos posteriores: “ficar doente”. Duas palavras receberam a classificação aceitável apenas com o segmento anterior da frase, como no exemplo a seguir: “*Já estava NA verde.*”. A preposição “na” está relacionada apenas com o termo “estava” que

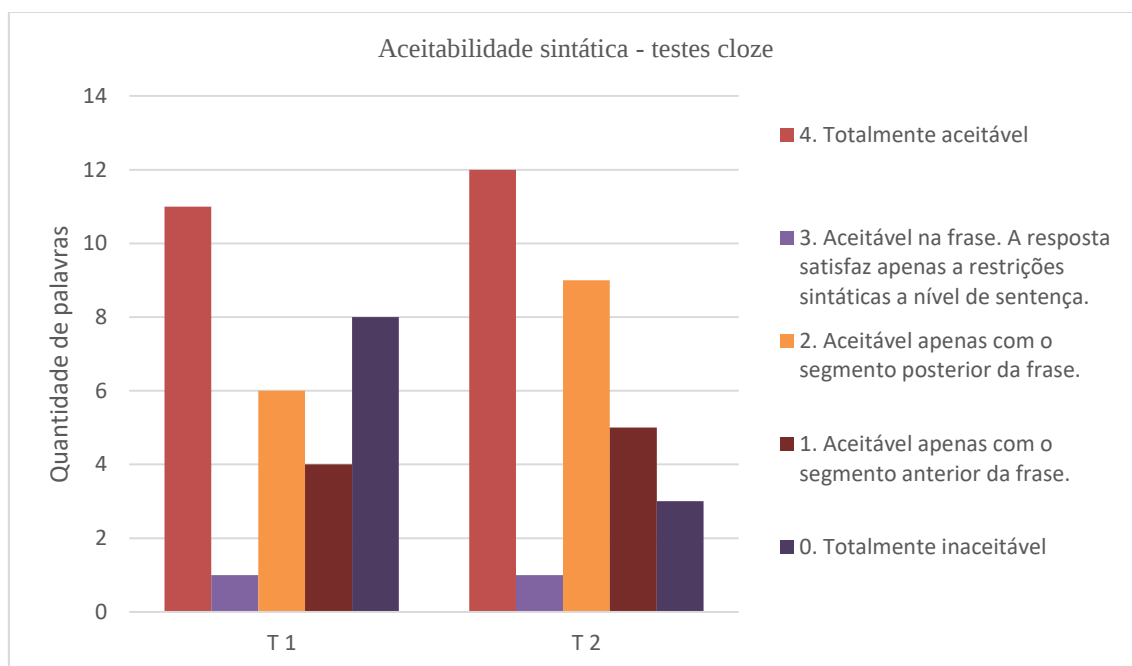
vem antes dela, mas não com “verde” que vem logo depois, portanto, só pode ser aceitável se considerarmos o termo anterior da frase.

Três palavras encaixaram-se na classificação totalmente inaceitável. A frase a seguir exemplifica esses casos: “*com uma garrafa e **FRIO** saco plástico vazios nas mãos:*”. A palavra “frio” não está relacionada com nenhum termo na frase e, por isso, é totalmente inaceitável.

No tempo 2, observamos duas palavras totalmente aceitáveis, como podemos observar no exemplo que segue: *E **TOMO** refrigerante?!*. Note que o termo “tomo” preenche a lacuna sem comprometer a sintaxe, apesar de o esperado para o preenchimento dela seja o adjunto adnominal *O*. Como a análise feita aqui é apenas sintática, não observamos comprometimento na estrutura. Além disso, nos dados, é visível uma queda do número de palavras totalmente inaceitáveis, passando de três para uma. No exemplo -*Não é bem verdade... **EU** ficado era sem gás e...*, observamos caso de palavra não aceitável. Vejamos que o pronome pessoal “eu” não é aceito sintaticamente nem quando consideramos os termos anteriores nem posteriores nem em ambos e, portanto, não é aceito sintaticamente na frase;

No gráfico 8, distribuímos a quantidade de palavras de cada classificação, considerando todos os testes cloze realizados por SK.

Gráfico 8 – Quantidade de palavras seguindo a pontuação na escala de aceitabilidade sintática, somando todos os testes de SK

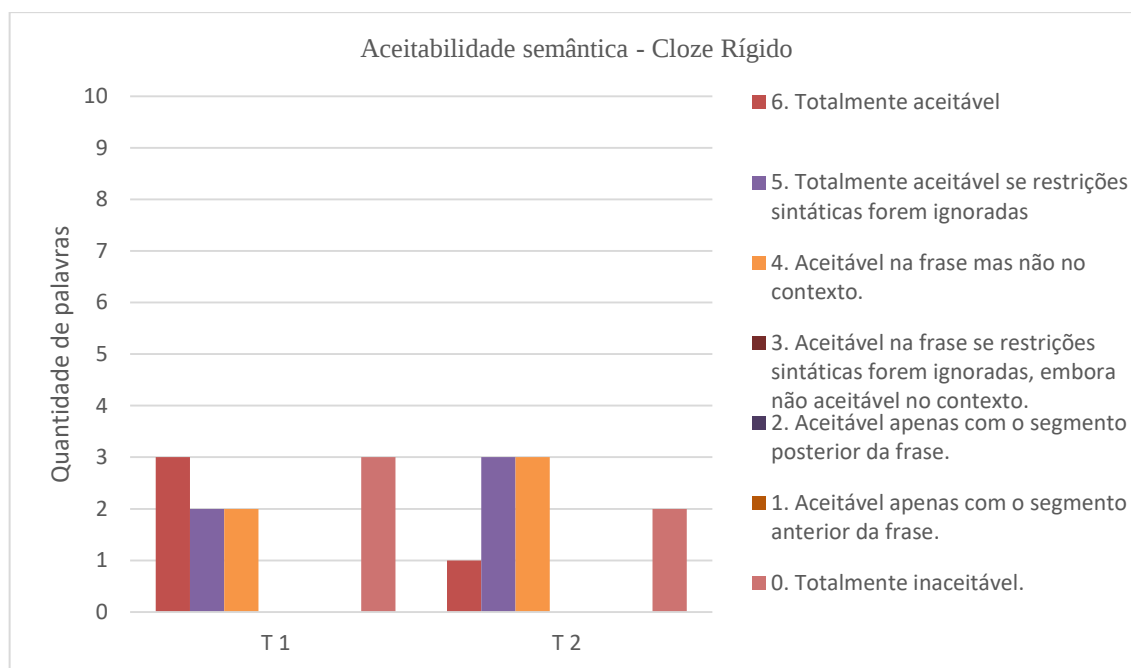


Fonte: Elaboração própria.

Um número expressivo de palavras, 22, foi classificado como totalmente aceitável ou aceitável com restrições, o que equivale a 73,3% das trinta palavras. No tempo 2, do total de 30, 27 foram classificadas como aceitável, totalmente ou com alguma restrição, número um pouco maior do que no tempo 1, abrangendo 90% das palavras. No tempo 1, um número menor, 8, foi classificado como totalmente inaceitável, abrangendo 26,7% do total de palavras e no tempo 2, apenas três palavras, o que equivale a 10% do total de palavras. Mesmo considerando os três testes, inclusive, o número maior é de palavras aceitáveis em detrimento das não aceitáveis em ambos os tempos, com aumento no tempo 2.

Passemos à análise da aceitabilidade semântica. Nessa análise, são consideradas seis classificações: 6. totalmente aceitável a 0. totalmente inaceitável. As intermediárias, ou seja, aquelas que são aceitáveis com alguma restrição, variam de 5 a 1. O gráfico 9 apresenta a distribuição da classificação das palavras em quantidade no cloze rígido.

Gráfico 9 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste lexicais maiores de SK, no T 1 e T2



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos no gráfico 9, das dez palavras selecionadas por SK para preencher as lacunas do teste cloze rígido, sete foram consideradas aceitáveis semanticamente, no tempo 1. Dentre essas, três foram classificadas como totalmente aceitáveis, obtendo a pontuação 6, como ocorreu na frase a seguir: “*Eu só conserto **RÁDIO**.*” Considerando todo o contexto, a palavra “rádio”, selecionada por SK para preencher a lacuna da frase “Eu só conserto

_____.”, é totalmente aceitável porque é a palavra exata que foi retirada do texto original.

As demais, 4, são aceitáveis, mas com alguma restrição. Por exemplo, apesar de ferir regras sintáticas, a palavra *sim* em “- *É **SIM** que tenho.*” é aceitável, já que o contexto exige que se use um adjunto adverbial de afirmação. No texto original, a palavra excluída foi “claro”. Diante disso e do contexto, o advérbio “sim”, se considerado semanticamente torna-se aceitável.

Três das dez palavras são consideradas totalmente inaceitáveis, já que não fazem sentido dentro do contexto, como no exemplo seguinte: “- *Mas o **RÁDIO** não conserta telefones?*” A palavra escolhida pelo participante foi “*rádio*”, termo este que faz parte do contexto do texto, já que todo o enredo gira em torno de um técnico que conserta rádios. No entanto, como a frase faz parte de um diálogo entre os dois personagens, o menino e o técnico que conserta rádio, o que se esperava é que a palavra escolhida para preencher a lacuna fosse um pronome que se referisse ao técnico já que o menino é quem faz a pergunta. No original, a palavra exata é “senhor”.

No tempo 2, observamos uma queda no número de palavras totalmente aceitas semanticamente, de 3 para 1. Importante lembrar que neste teste, no tempo 2, precisamos mudar algumas palavras lacunadas, em razão da estratégia que SK utilizou para preencher as lacunas, o que pode ter alterado nosso resultado, mas também trazer importantes informações sobre o processo de leitura do participante. As duas palavras totalmente aceitas são as mesmas do texto original, porém, uma sem a abreviação e a outra com abreviação, como observamos no exemplo: - *bem, **TÁ** bem. Eu sou **TÉCNICO** radiotécnico que conserta telefones. Agora **TÔ** satisfeito?* A palavra **ESTÁ** aparece no texto como *tá* e a palavra **TÔ** como *estou*.

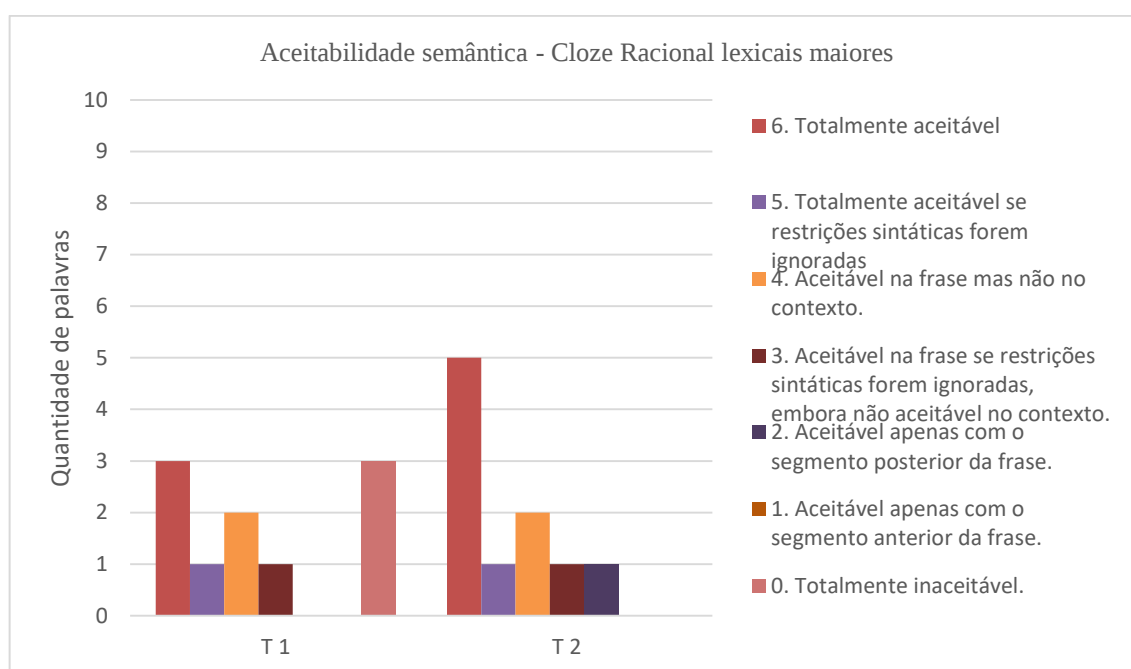
A queda também é observada na quantidade de palavras totalmente inaceitáveis, de 3 para 2, o que contribuiu para uma quantidade maior de palavras aceitas no tempo 2 do que no tempo 1, de 8 para 7. Notamos que a diferença entre os dois tempos é de apenas uma palavra, o que pode não indicar grandes avanços. Como exemplo, temos a seguinte frase: - *Mas é que me **AJUDAR** que o senhor consertava telefones.* A palavra escolhida por SK para preencher a lacuna foi “ajudar”, mas notamos que ela não faz sentido nenhuma nem na frase nem no texto, o que a classifica como totalmente inaceitável semanticamente.

Das outras seis palavras, três foram aceitáveis com restrições: três totalmente aceitáveis se desconsideramos restrições sintáticas, como no exemplo: *Eu sou radiotécnico e só **CONSERTA** rádios.* A palavra esperada era “conserto”, mas SK não conjuga o verbo corretamente, apesar disso, semanticamente temos uma palavra totalmente aceitável. Três

palavras foram aceitáveis apenas na frase, mas não no contexto, como visualizamos neste exemplo: *agora **TÔ** satisfeito?* Na frase, a palavra “tô” é aceitável semanticamente, já que se refere a um dos personagens da história lida, porém essa fala é do outro personagem, o radiotécnico, o que acaba não dando credibilidade semântica à palavra escolhida no contexto.

No teste racional lexicais maiores, o resultado foi parecido. No gráfico 10, apresentamos a quantidade das palavras em cada classificação semântica.

Gráfico 10 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste lexicais maiores de SK, no T1 e T2



Fonte: Elaboração própria.

Assim como no teste anterior, sete palavras são classificadas como aceitáveis semanticamente, no tempo 1. Destas, três são classificadas como totalmente aceitáveis. Por exemplo, na frase “*Ele vai ficar muito **BRAVO** ao saber que [...]*”, a palavra “bravo”, apesar de não ser a palavra exata, é totalmente aceitável, já que pode facilmente substituir a palavra exata “desgostoso”, pois o Imperador do céu, personagem citado pela raposa, poderia ficar bravo com a situação relatada na história.

As outras 4, das 7, são aceitáveis, mas com algum tipo de restrição: 5. Totalmente aceitável se restrições sintáticas forem ignoradas, como no único exemplo desse teste: *Os dois **ANIMAIS** para a floresta [...]*. De fato, os termos “Os dois” referem-se à raposa e ao tigre, os quais são animais. No entanto, quando observamos os termos seguintes “para a floresta”,

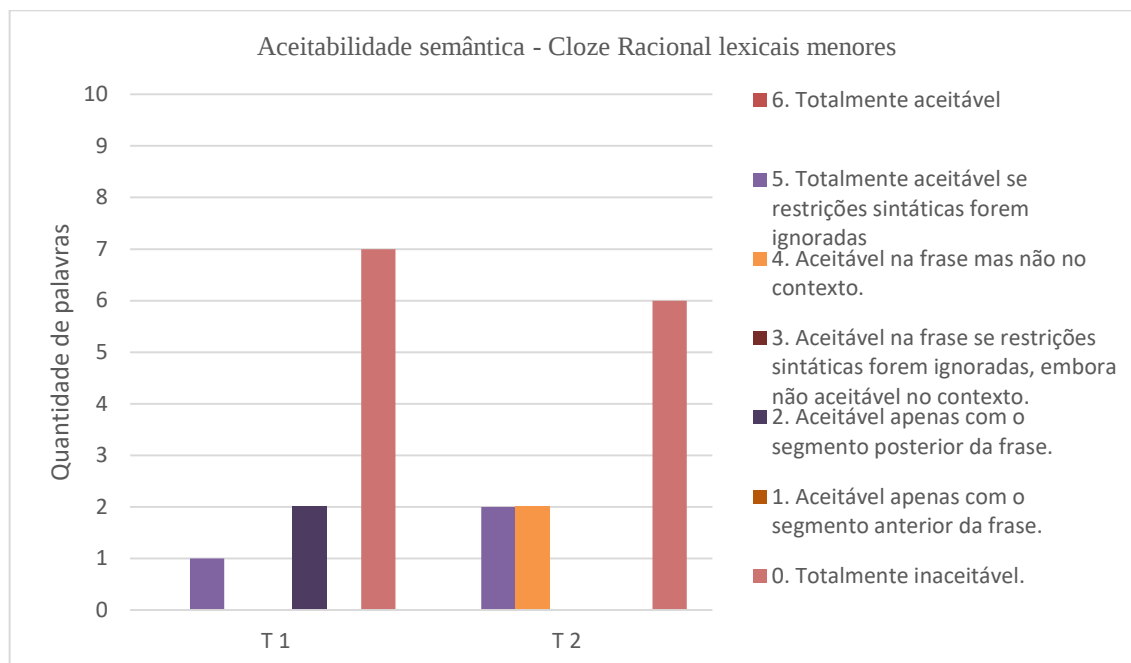
notamos que há uma restrição sintática. Assim, ao desconsiderar essa restrição, a palavra “animais” é aceitável, já que o contexto permite.

Duas palavras foram classificadas como 4. aceitável na frase, mas não no contexto. Um dos dois exemplos de palavras classificadas como 4 é o que segue: *O tigre **DÁ** a proposta.* O contexto sugere que o tigre “aceite” ou “recuse” a proposta, já que ela já havia sido feita pela raposa. Uma palavra foi classificada como 3. Aceitável na frase se restrições sintáticas forem ignoradas, embora não aceitável no contexto, como em: [...] *notar que os animais ficarão **AMIGOS** ao me verem.* O contexto exige justamente o contrário, já que a raposa queria enganar o tigre, sugerindo que os demais animais da floresta tinham medo dela e ficariam “aterrorizados” ao vê-la. Três palavras são classificadas como totalmente inaceitáveis, uma vez que não faz sentido no texto. Na frase - *Se duvida do que estou **TIGRE**.* [...], SK escolhe a palavra tigre para preencher a lacuna, mas apesar de ser uma palavra que faz parte do contexto do texto, já que o tigre é um dos personagens da história, ela não faz sentido nenhum na frase e nem considerando todo o texto.

Diferentemente do cloze rígido, no lexicais maiores, observamos que no tempo 2, SK teve mais palavras classificadas como totalmente aceitável semanticamente do que no tempo 1, saindo de três para cinco. Destas, duas são as mesmas do texto original: “rei” e “floresta”. As outras três, apesar de não serem as mesmas, são consideradas semanticamente totalmente aceitáveis, como no exemplo que segue: *Ele vai ficar muito **ZANGADO** ao saber que você me **COMEU** por causa de uma simples refeição.* Na segunda lacuna do exemplo, observamos que a palavra escolhida foi “comeu”, o que é aceitável semanticamente sem nenhuma restrição, tendo em vista que a palavra retirada do texto original era “matou”. Notemos que dentro do contexto da história relatada no texto e tendo em vista a palavra original do texto, ela foi perfeitamente escolhida por SK, não havendo, portanto, comprometimento do sentido do texto.

Não observamos nenhuma palavra totalmente inaceitável semanticamente, assim como no tempo 1. As outras três palavras, foram aceitas com algum tipo de restrição: duas, apenas com o segmento posterior e uma com o segmento anterior. Diferentemente dos dois primeiros testes, no cloze racional lexicais menores, o resultado foi bem discrepante. No gráfico 11, fizemos a distribuição da quantidade de palavras de acordo com cada classificação.

Gráfico 11 – Palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SK, no T1 e T2



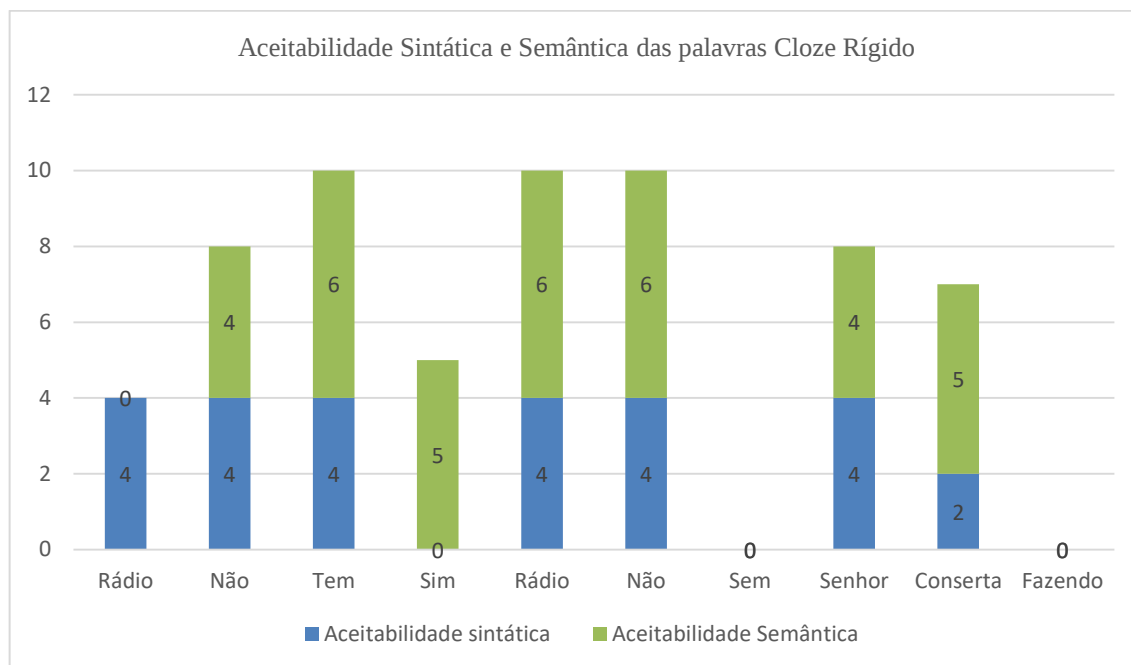
Fonte: Elaboração própria.

Das dez palavras, apenas três foram aceitáveis e todas com algum tipo de restrição. Uma recebeu a classificação 5, totalmente aceitável se restrições sintáticas forem ignoradas, como observamos no exemplo seguinte: *não iam gostar **TANTO** beber refrigerante velho*. A palavra “tanto”, se desconsiderarmos questões sintáticas, é totalmente aceitável na frase e no contexto. Duas palavras foram classificadas como 2, aceitável apenas com o segmento posterior da frase, como observamos no exemplo: “*E **TOMA** refrigerante?!* ” A palavra “toma” faz todo o sentido dentro da frase, mas só se consideramos a palavra seguinte, “refrigerante”, já que refrigerante é uma bebida. Sete, do total de dez, receberam a classificação 0, Totalmente inaceitável. No exemplo -*Não é bem verdade... **DOENTE** ficado era sem gás e...*, a palavra “doente”, usada para preencher a lacuna, não faz nenhum sentido no contexto e nem na frase.

Não notamos nenhuma palavra totalmente aceita semanticamente, mas duas, das dez, foram aceitas se restrições sintáticas forem ignoradas, como no exemplo: *iam gostar **TANTO** beber refrigerante velho*. Na frase apresentada, a palavra “tanto” faz sentido na frase e no contexto, mas apresenta restrições sintáticas, por isso, recebeu a classificação 5 e não 6. As outras duas, aceitas na frase, mas não no contexto. Ao analisarmos o contexto em que a palavra “tomo” foi inserida, só conseguimos classificá-la como aceitável na frase porque quando a analisamos no contexto do texto, ela não é aceitável, sendo, portanto, classificada como 4. A

maior quantidade de palavras, 6, foi classificada como totalmente inaceitáveis semanticamente, abrangendo 60% das palavras totais. No gráfico 12, visualizamos as duas classificações no teste.

Gráfico 12 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze rígido de SK, no T1



Fonte: Elaboração própria.

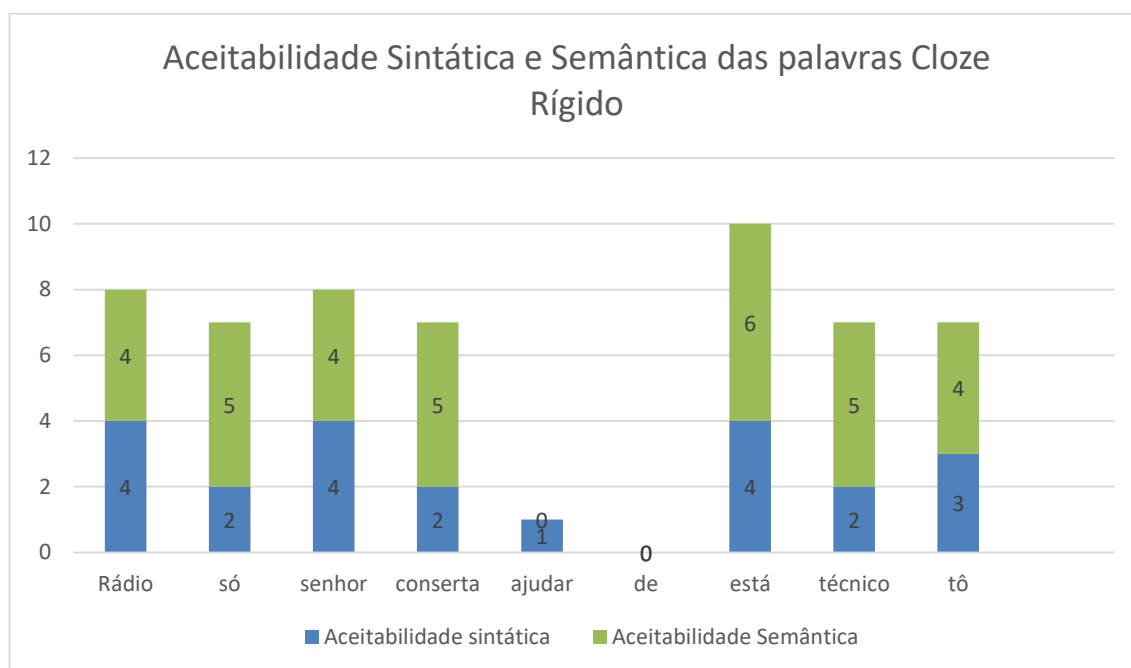
Como exposto no gráfico 12, apenas três palavras foram totalmente aceitáveis tanto em questões sintáticas quanto semânticas, sendo pontuadas, portanto, com dez, seis na classificação semântica e quatro na sintática. São elas: “tem”, “rádio” e “não”. Elas foram justamente as palavras que SK preencheu a lacuna exatamente com a palavra retirada do texto original.

Algumas palavras totalmente aceitas sintaticamente, não o foram semanticamente. É o caso das palavras “rádio”, “não” e “senhor”. Inclusive, a palavra “não” foi totalmente aceitável sintaticamente, mas totalmente inaceitável semanticamente. Por outro lado, não houve nenhuma palavra totalmente aceitável semanticamente e totalmente inaceitável sintaticamente ao mesmo tempo, mas houve algo parecido com a palavra sim. Observe que é uma palavra totalmente inaceitável sintaticamente, mas semanticamente foi classificada como totalmente aceitável se restrições sintáticas forem ignoradas. Duas das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico.

Há uma grande variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 4, 5, 7, 8, e 10, ou seja, das dez palavras, seis foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora a sintática ou ambas. Tanto a palavra “não” quanto a palavra “senhor” receberam a mesma pontuação em ambas as

classificações: 4 e 4. O mesmo ocorreu com as palavras “tem”, “rádio” e “não”, todas com pontuação 6 e 4, sintática e semântica, respectivamente. As palavras sem e fazendo tiveram pontuações iguais: 0 em ambas as classificações. As demais palavras: “rádio”, “sim” e “conserta” tiveram pontuações singulares. No gráfico 13, observamos a distribuição do cloze rírido, no tempo 2:

Gráfico 13 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rírido de SK, no T2



Fonte: Elaboração própria.

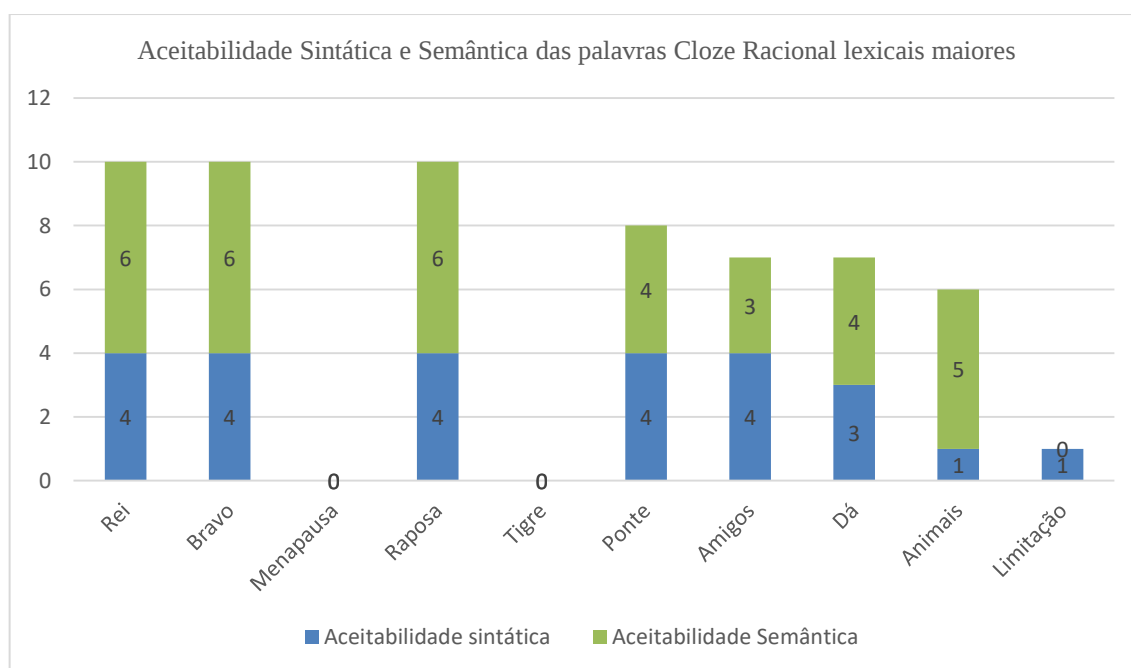
Como exposto no gráfico 13, apenas uma palavra, “está”, foi totalmente aceitável sintáticas e semanticamente, sendo pontuada, portanto, com dez, seis na classificação semântica e quatro na sintática. Diante disso, notamos uma queda em relação ao tempo 1 que teve um total de 3 palavras. Ela foi justamente a palavra que SK preencheu a lacuna exatamente com a palavra retirada do texto original.

Algumas palavras totalmente aceitas sintaticamente, não o foram semanticamente. É o caso das palavras “rádio e “senhor”. Não tivemos palavras totalmente aceitável sintaticamente, mas totalmente inaceitável semanticamente. Por outro lado, não houve nenhuma palavra totalmente aceitável semanticamente e totalmente inaceitável sintaticamente ao mesmo tempo. No entanto, três palavras: “só”, “conserta” e “técnico” foram totalmente aceitas semanticamente, se restrições sintáticas forem desconsideradas. As três tiveram as mesmas classificações sintáticas e semânticas: 2 e 5, respectivamente. Apenas uma das nove palavras

foi classificada como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico: “de”. Há uma grande variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 7, 8 e 10, ou seja, das nove palavras, cinco foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora a sintática ou ambas. Tanto a palavra “rádio” quanto a palavra “senhor” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 4 e 4. As demais palavras: “ajudar”, “de” e “está” tiveram pontuações singulares.

No gráfico 14, observamos as duas classificações do cloze lexicais maiores.

Gráfico 14 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SK, no T1



Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 14, no tempo 1, assim como no cloze rígido, apenas três palavras foram totalmente aceitáveis nas classificações sintáticas e semânticas, sendo pontuadas, portanto, com dez: seis na classificação semântica e quatro na sintática. São elas: “rei”, “bravo” e “raposa”. “Rei” e “raposa” foram justamente as palavras que SK preencheu a lacuna com a palavra exata do texto original e “bravo” foi a palavra que substituiu a original sem comprometer o sentido do texto.

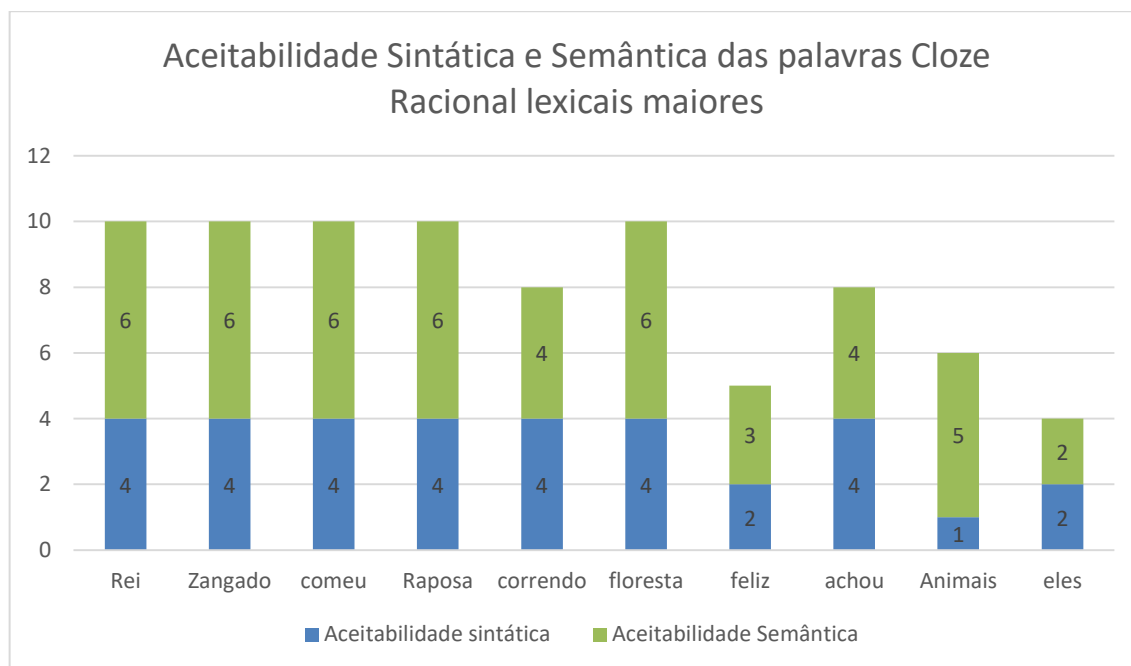
Algumas palavras totalmente aceitas sintaticamente, não o foram semanticamente. É o caso das palavras “ponte” e “amigos”. Não houve caso de palavras totalmente aceitas sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente. Há apenas o caso da palavra “limitação” que foi classificada sintaticamente como aceita apenas com o termo anterior e

totalmente inaceitável semanticamente. Por outro lado, não houve nenhuma palavra totalmente aceitável semanticamente e totalmente inaceitável ao mesmo tempo, mas houve algo parecido: a palavra “animais” que foi aceita sintaticamente com o termo anterior e totalmente aceita semanticamente se restrições sintáticas forem desconsideradas. Duas das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, a saber: “menapausa” e “tigre”. Das dez palavras, duas foram classificadas como totalmente inaceitável sintaticamente e três como totalmente inaceitáveis semanticamente.

Há uma grande variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 6, 7, 8, 10, ou seja, das dez palavras, seis foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora sintática ou ambas. As palavras rei, bravo e raposa receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 4 e 6. As palavras “menapausa” e “tigre” tiveram pontuações iguais: 0 em ambas as classificações. As demais palavras: “ponte”, “amigos”, “dá”, “animais” e “limitação” tiveram pontuações singulares. A única palavra que teve a mesma pontuação em ambas as classificações foi a palavra ponte.

No gráfico 15, visualizamos a distribuição das classificações sintáticas e semânticas do cloze lexicais maiores, no tempo 2:

Gráfico 15 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SK, no T2



Fonte: Elaboração própria.

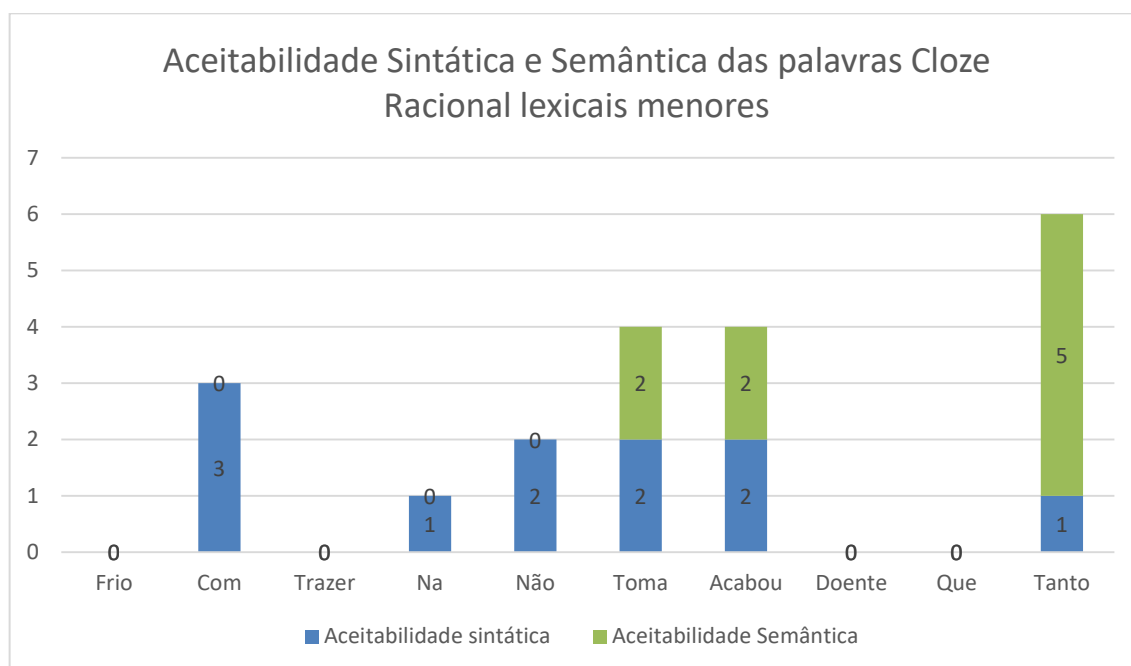
Como exposto no gráfico 15, no tempo 2, diferentemente do cloze rígido, metade das palavras foi totalmente aceitável nas classificações sintáticas e semânticas, sendo pontuadas, portanto, com dez: seis na classificação semântica e quatro na sintática. São elas: “rei”, “zangado”, “comeu”, “raposa” e “floresta”. “Rei” e “raposa” foram justamente as palavras que SK preencheu a lacuna com a palavra exata do texto original, assim como ocorreu no tempo 1.

Algumas palavras totalmente aceitas sintaticamente, não o foram semanticamente. É o caso das palavras “correndo” e “achou” que foram totalmente aceitas sintaticamente, mas foi aceita semanticamente com restrições, pois foram aceitas apenas na frase, mas não no contexto. Não houve caso de palavras totalmente aceitas sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente e nem o contrário, ou seja, não houve nenhuma palavra totalmente aceitável semanticamente e totalmente inaceitável sintaticamente ao mesmo tempo. No entanto, observamos a palavra “animais” que teve uma classificação 5 semanticamente, indicando que ela é totalmente aceita, caso restrições sintáticas sejam ignoradas, já que recebeu a classificação sintática 1. Nenhuma das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico.

Há pouca variabilidade na classificação das palavras, diferentemente do tempo 1, já que a pontuação variou, seguindo apenas a seguinte escala: 4, 5, 6, e 8., ou seja, das dez palavras, quatro foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora sintática ou ambas. As demais palavras: “feliz” e “animais” tiveram pontuações singulares. A única palavra que teve a mesma pontuação em ambas as classificações foi a palavra “correndo”, “achou” e “eles”, sendo as duas primeiras, 4 e 4 e a última, 2 e 2.

No gráfico 16, visualizamos as duas classificações no teste racional lexicais menores.

Gráfico 16 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SK, no T1

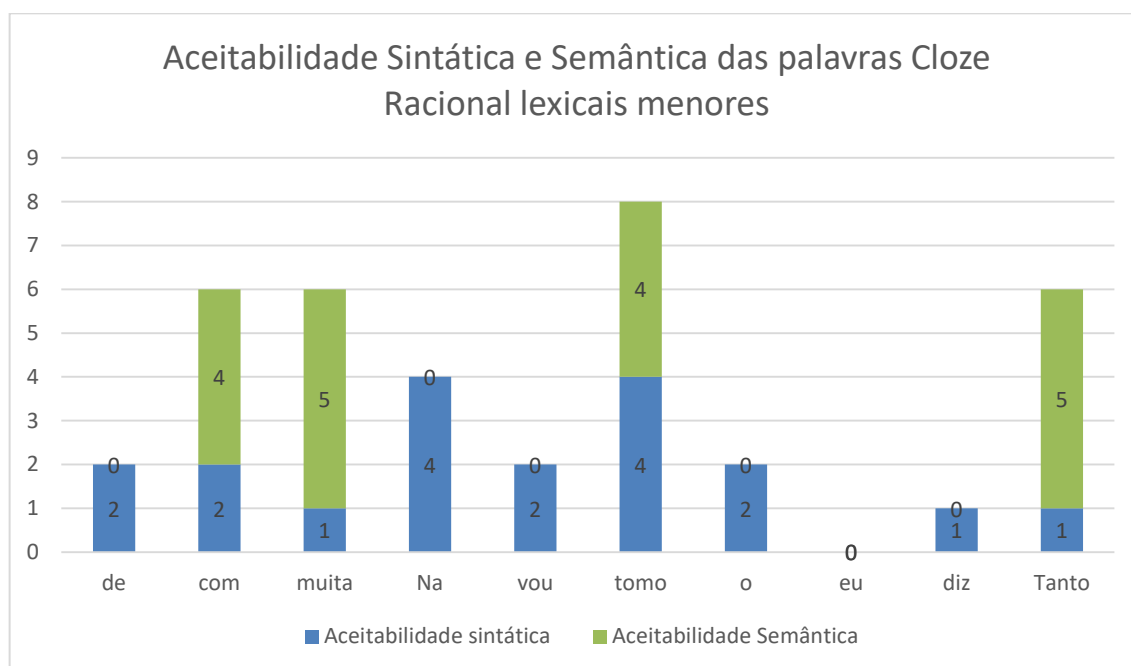


Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 16, nenhuma das palavras foi totalmente aceitável sintática e semanticamente. Três palavras foram totalmente inaceitáveis semanticamente, mas aceitável sintaticamente com alguma restrição: “com”, “na” e “não”. No entanto, mesmo semanticamente, a escala de classificação ficou entre 1 e 3 nessas palavras. Quatro das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico.

Há uma grande variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 2, 3, 4, e 6. Das dez palavras, seis foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora sintática ou ambas. Tanto a palavra “toma” quanto a palavra “acabou” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 2 e 2. As palavras “frio”, “trazer”, “doente” e “que” tiveram pontuações iguais: 0 em ambas as classificações. As demais palavras: “com”, “trazer”, “não” e “tanto” tiveram pontuações singulares. No tempo 2, a distribuição pode ser observada no gráfico 17.

Gráfico 17 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SK, no T2



Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 17, nenhuma das palavras foi totalmente aceitável sintática e semanticamente, assim como no tempo 1. Diferentemente do tempo 1, houve apenas uma palavra totalmente aceita sintaticamente, mas não o foi semanticamente, mas o contrário não aconteceu. Semelhantemente ao tempo 1, a palavra que mais se aproxima disso é a palavra “tanto”, que foi classificada como totalmente aceitável semanticamente se restrições sintáticas forem ignoradas e aceitável sintaticamente apenas com o termo anterior. Cinco palavras foram totalmente inaceitáveis semanticamente, mas aceitável sintaticamente com alguma restrição: “de”, “na”, “vou”, “o” e “diz”. No entanto, mesmo semanticamente, a escala de classificação ficou entre 1 e 4 nessas palavras. Uma das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico.

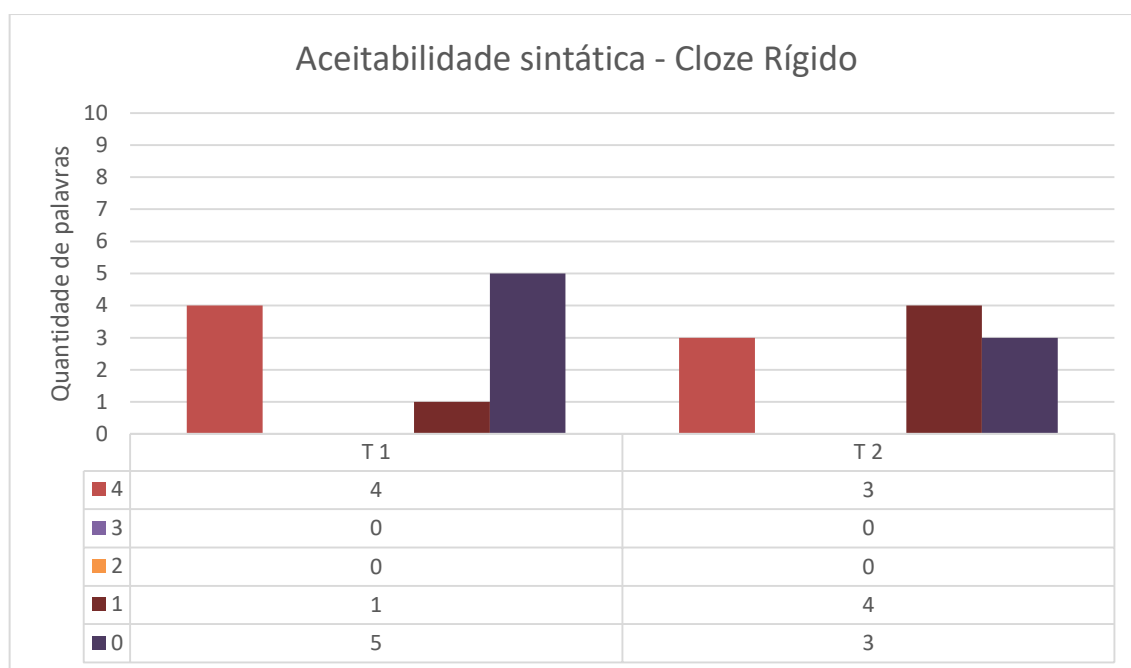
Há uma grande variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 2, 4, 6 e 8. Das dez palavras, seis foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora sintática ou ambas. As palavras “de”, “vou” e “o” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 0 e 2. Apenas a palavra “tomo” teve pontuação igual em ambas as classificações: 4 em ambas as classificações. As demais palavras tiveram pontuações singulares.

Resumindo, os resultados ratificam os resultados da análise rígida: melhor desempenho nos testes com lexicais maiores do que no teste com lexicais menores. Todavia, os resultados

também mostram que boa parte das palavras foram aceitáveis tanto sintática quanto semanticamente, demonstrando que o processo de atribuição de significado está acontecendo, mesmo em níveis mais baixos daqueles esperados para um leitor proficiente. Além disso, no tempo 2, observamos um aumento na quantidade de palavras aceitáveis tanto sintática quanto semanticamente.

Agora, analisaremos os dados de SE. O gráfico 18 mostra a quantidade de palavras classificadas de acordo com cada uma das pontuações, no cloze rígido.

Gráfico 18 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste rígido de SE, no tempo 1



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos no gráfico 18, das dez palavras selecionadas por SE para preencher as lacunas do teste cloze rígido, quatro foram classificadas como totalmente aceitável no tempo 1. Desse total, uma palavra foi exatamente a palavra retirada do texto original, como no exemplo a seguir: - *Mas o **SENHOR** não conserta telefones?* A palavra “senhor” foi exatamente a que retiramos do texto original.

As outras seis palavras foram distribuídas da seguinte forma: uma classificada como aceitável apenas com o segmento anterior da frase, como em “*O homem começa **CONSERTANDO** ficar impaciente*”. A palavra “consertando”, selecionada por SE para preencher a lacuna, só é aceitável sintaticamente se considerarmos a palavra que vem antes dela, isto é, “começa”. No entanto, ela é totalmente inaceitável se considerarmos o restante da

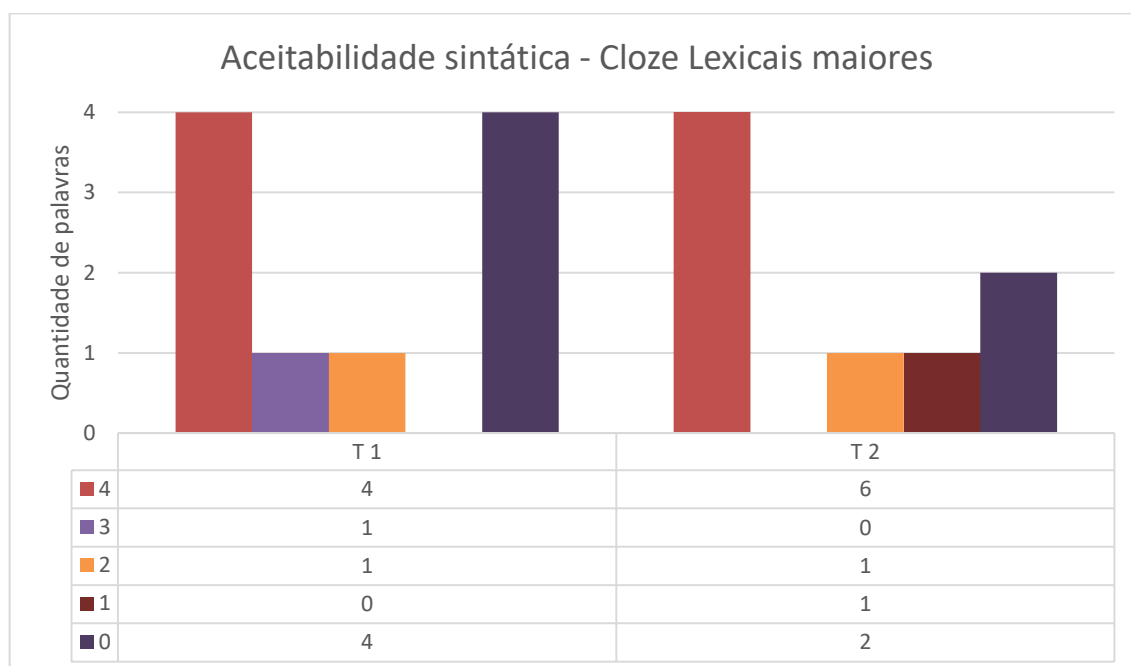
frase. Outras cinco palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis, ou seja, são palavras que ferem totalmente a sintaxe da língua, como no exemplo: “*Eu sou radiotécnico e só **MENINO** rádios*”. A palavra “menino”, utilizada por SE para preencher a lacuna, está sintaticamente incorreta, já que não está relacionada com nenhum outro termo da oração. Das dez palavras, nenhuma recebeu as classificações “aceitável apenas na frase” ou “aceitável apenas com o segmento posterior da frase”.

No tempo 2, houve uma diminuição para 3 na quantidade de palavras totalmente aceitáveis. No entanto, o número de palavras aceitáveis aumentou para 7. Destas, duas foram totalmente aceitáveis, sendo uma delas a mesma palavra do texto original, como visualizamos no exemplo: - *Escuta aqui, ô **MENINO***. A palavra MENINO é a mesma retirada do texto original. As outras quatro palavras foram distribuídas da seguinte forma: classificadas como aceitável apenas com o segmento anterior da frase, como em - *Mas o **RÁDIO** não conserta telefones?* A palavra “rádio”, selecionada por SE para preencher a lacuna, só é aceitável sintaticamente se considerarmos a palavra que vem antes dela, isto é, “o”. No entanto, ela é totalmente inaceitável se considerarmos o restante da frase.

As outras quatro palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis, ou seja, são palavras que ferem totalmente a sintaxe da língua, como no exemplo: *Eu sou radiotécnico e só **HOMEM** rádios*. Dentre essas cinco, duas lacunas não foram preenchidas e, portanto, classificadas como totalmente inaceitável em ambas as classificações.

No gráfico 19, distribuímos a quantidade de palavras classificadas sintaticamente no teste cloze racional lexicais maiores, nos dois tempos.

Gráfico 19 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SE, tempo 2



Fonte: Elaboração própria.

A classificação das palavras escolhidas por SE para preencher as lacunas do teste racional lexicais maiores é mais variada do que a classificação do cloze rígido. Quatro das dez palavras foram classificadas como totalmente aceitável, sendo três palavras exatas, como já vimos na análise rígida, como em: “[...] *vem atrás de mim, vamos passear na **FLORESTA***”. Apenas uma foi classificada como totalmente aceitável, mesmo não sendo a palavra exata: “[...] *ao saber que você me **COMEU** por causa de uma simples refeição*”. A palavra exata seria *matou*, mas considerando todos os termos da frase, pode ser substituída por “*comeu*”, palavra escolhida por SE para preencher a lacuna.

As outras seis palavras foram classificadas da seguinte forma:

- a) Uma como aceitável apenas na frase. A resposta satisfaz apenas restrições sintáticas a nível de sentença, como em “*O tigre **DISSE** a proposta.*” O verbo “disse” cabe perfeitamente na frase, mas no contexto não, já que ele sugere o verbo “aceitar”, pois a proposta já havia sido feita pela raposa, o outro personagem da história.
- b) Uma classificada como aceitável apenas com o segmento posterior da frase, como no exemplo a seguir: “*Ele vai ficar muito **DISSE** ao saber que você [...]*”. “Disse”, palavra com a qual SE preencheu a lacuna do texto, é aceitável se considerarmos apenas os segmentos posteriores “ao saber”, já que está sintaticamente relacionada a eles. No entanto, ao considerar os termos anteriores da frase, a palavra não é aceita.

- c) Quatro palavras foram classificadas como totalmente inaceitável. Destas, duas lacunas não foram preenchidas, sendo, portanto, classificadas com 0. Totalmente inaceitável. Na frase a seguir: “*Os dois **TIGRE** para a floresta.*”, a palavra *tigre* não concorda com o termo anterior, pois deveria estar no plural “tigres” e não tem nenhuma relação com o termo posterior, “para”, já que essa preposição não faz nenhuma ligação entre os termos “tigre” e “floresta”. Não houve casos de palavras classificadas como aceitável apenas com o segmento anterior da frase.

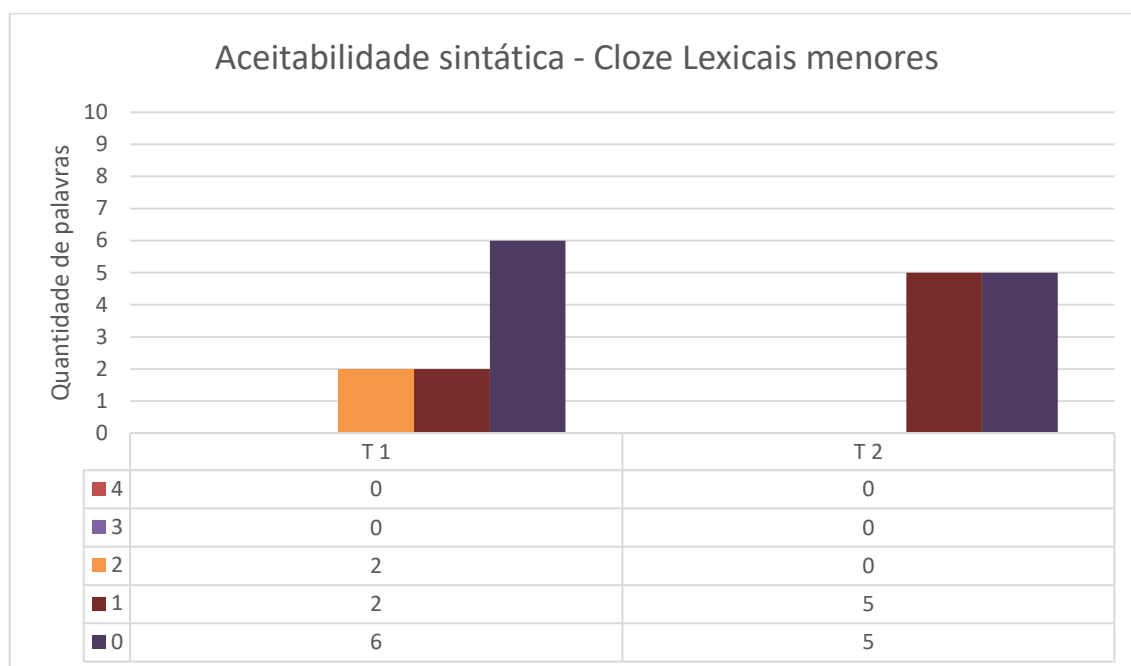
No tempo 2, observamos um ligeiro aumento da quantidade de palavras totalmente aceitáveis, passando de quatro para seis e outras duas aceitas com restrições, ou seja, 80% das palavras foram aceitáveis, sendo 60% totalmente aceitáveis. Das totalmente aceitáveis, duas foram exatamente a palavra retirada do texto original: “raposa” e “floresta”. O exemplo ilustra isso: [...] *vem atrás de mim, vamos passear na **FLORESTA**.* A palavra floresta foi a mesma retirada do texto e SE conseguiu resgatar. Por outro lado, temos três palavras que, apesar de não ser a mesma do texto original, foi totalmente aceita, como é o caso do exemplo que segue: *Vai notar que os animais ficarão **AQUI** ao me verem.* A palavra requerida era, na verdade, um adjetivo, mas mesmo a palavra “aqui” não sendo classificada assim, ela não feriu a sintaxe da frase, tampouco do contexto, permitindo a aceitabilidade sintática sem restrições.

Outras duas palavras foram aceitas, porém com restrições, sendo classificadas com 2, indicando que a palavra foi aceita apenas considerando o termo posterior à lacuna, como no exemplo: *Sou uma enviada do Imperador do Céu para ser o **A RAPOSA** dos animais.* Observemos que SE escolheu os termos “a raposa”, porém antes da lacuna já havia o adjunto adnominal “o”, indicando que o próximo termo não precisaria de outro adjunto e que deveria ser do gênero masculino e não feminino, porém isso não foi percebido por SE. A outra foi classificada como aceita apenas considerando o termo anterior.

Notamos que, com isso, houve também uma ligeira queda de palavras totalmente inaceitáveis, passando de quatro, no tempo 1, para 2, no tempo 2. As duas lacunas não foram preenchidas e, portanto, pontuadas com 0, já que o preenchimento era esperado, como no exemplo: - *Se duvida do que estou _____, vem atrás de mim, vamos passear na **FLORESTA**.*

No cloze racional lexicais menores, o resultado foi bem diferente dos dois já citadas, como ilustra o gráfico 20.

Gráfico 20 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SE, tempo 2



Fonte: Elaboração própria.

Como vimos na análise rígida, SE não pontuou neste teste, ou seja, não preencheu nenhuma lacuna com a palavra exata, tal qual foi retirada do texto original. Mesmo nessa análise, a racional, a participante não teve nenhuma palavra classificada como totalmente aceitável. Do total de dez, apenas quatro foram consideradas aceitáveis, mas com restrições: aceitável apenas com o segmento posterior da frase (2), como em “*Eu só usei **ACABOU** salsichas pra acabar com a mostarda.*” A palavra “acabou” só é aceitável se considerarmos o termo posterior, “salsicha”.

Duas palavras foram classificadas como aceitável apenas com o segmento anterior da frase, como no exemplo a seguir: “*O que é que você me diz **MAMÃE** refrigerante?!*” A palavra “mamãe” está relacionada apenas com o termo “diz” que vem antes dela, mas não com “refrigerante” que vem logo depois. Portanto, só pode ser aceitável se considerar o termo anterior da frase.

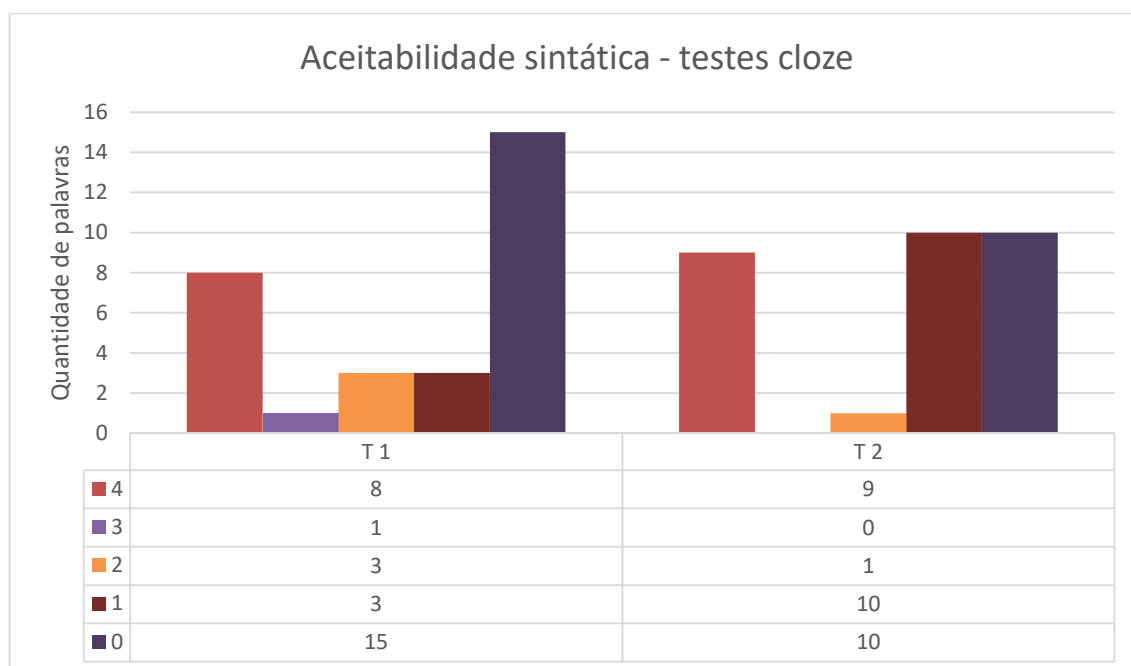
Seis palavras receberam a classificação totalmente inaceitável. Apenas uma lacuna não foi preenchida por SE. Um exemplo de palavra classificada como totalmente inaceitável é o seguinte: “*Alguém ia acabar comendo estragado **SALSICHA** ficar doente.*”. A palavra “salsicha” não está relacionada com nenhum termo na frase, por isso, é totalmente inaceitável. Palavras totalmente aceitáveis e aceitáveis apenas na frase não foram usadas para classificar as palavras escolhidas por SE e totalmente inaceitável.

No tempo 2, observamos um pequeno aumento na quantidade de palavras aceitáveis, saindo de quatro, no tempo 1, para cinco. No entanto, não notamos nenhuma palavra totalmente aceita, inclusive, todas tiveram a mesma classificação: aceitas apenas com o termo anterior, diferentemente do tempo 1, em que podemos observar palavras aceitas somente com o termo posterior também. No exemplo: - *Não é bem verdade... Eu só usei **PÃO** salsichas pra acabar com a mostarda.* A palavra pão só é aceita sintaticamente, considerando o verbo que lhe antecede: “usei”. Ao prosseguirmos na leitura da frase, não observamos aceitabilidade sintática.

Consequentemente, com o aumento de palavras aceitáveis, uma pequena queda no número de palavras totalmente inaceitáveis foi observada, passando de seis para cinco. Destas cinco, três lacunas não foram preenchidas e, portanto, foram classificadas como não aceitáveis, tendo em vista que era necessário o preenchimento da lacuna, como no exemplo: [...] *bom, a senhora **MAMÃE** o papai não iam gostar ____ beber refrigerante velho.* No exemplo, observamos um verbo que antecede à lacuna que já dá uma pista linguística que a próxima palavra seria a preposição “de”, já que o verbo é transitivo indireto que requer essa preposição. No exemplo em que SE preencheu a lacuna, mas a palavra não foi aceita, temos: - *Você comeu toda **PÃO** salsicha?!* Veja que o contexto dá pistas linguísticas que SE não conseguiu resgatar na leitura. Por exemplo, a palavra que antecede à lacuna é “toda”, o que podemos inferir que a próxima palavra precisa ser do gênero feminino, mas SE preenche com uma palavra masculina “pão”.

No gráfico 21, distribuimos a quantidade de palavras de cada classificação, considerando todos os testes cloze, nos dois tempos.

Gráfico 21 – Quantidade de palavras seguindo a pontuação na escala de aceitabilidade sintática, somando todos os testes de SE, no tempo 1 e 2

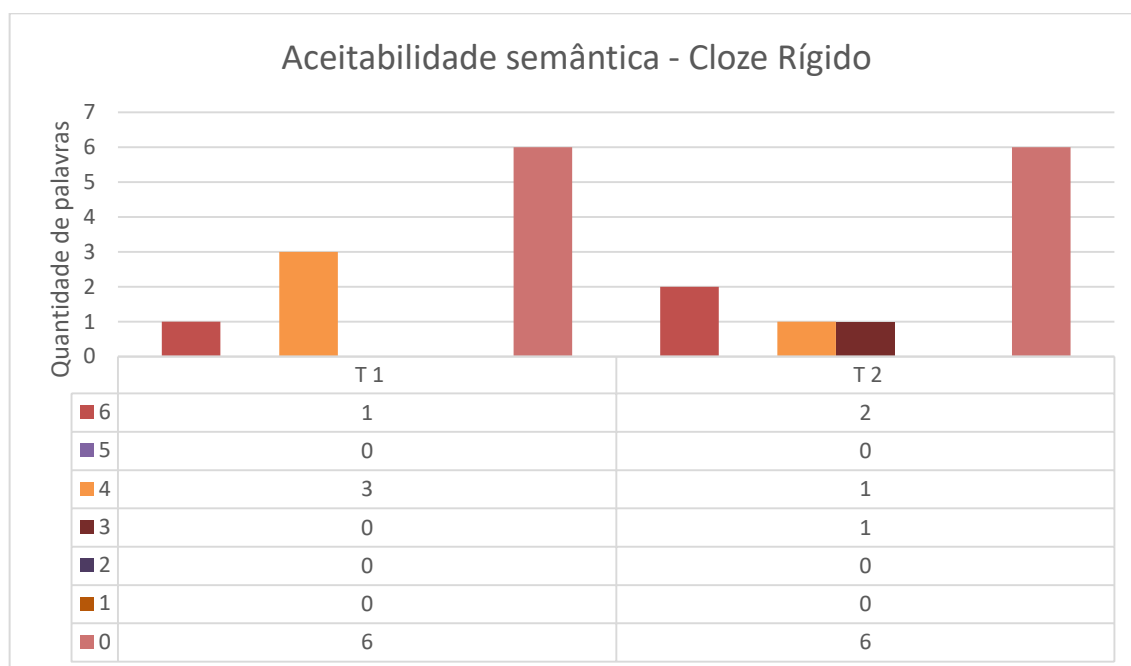


Fonte: Elaboração própria.

No tempo 1, a metade das 30 palavras foi classificada como totalmente aceitável ou aceitável com restrições, o que equivale a 50% do total. No tempo 2, houve um aumento de palavras aceitáveis, com um total de 20 palavras, equivalendo a 66,7% do total. O mesmo número, 15, foi classificado como totalmente inaceitável, abrangendo 50% do total de palavras, no tempo 1. Mesmo considerando os três testes, inclusive, o teste racional lexicais menores, no qual a maioria das palavras escolhidas por SE foram inaceitáveis, o número de palavras aceitáveis e inaceitáveis sintaticamente é o mesmo. No tempo 2, todavia, a quantidade de palavras inaceitáveis é menor do que no tempo 1, totalizando 10 de 30, equivalendo a 33,3% do total de palavras.

Analisaremos, agora, os dados de SE semanticamente. O gráfico 22 mostra a distribuição da classificação das palavras em quantidade no cloze rígido, nos dois tempo.

Gráfico 22 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste rígido de SE, no tempo 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos no gráfico 22, das dez palavras selecionadas por SE para preencher as lacunas do teste cloze rígido, quatro foram consideradas aceitáveis semanticamente. Dentre essas, apenas uma foi classificada como totalmente aceitável, obtendo a pontuação 6, como ocorreu na frase a seguir: “- Mas o **SENHOR** não conserta telefones?” Considerando todo o contexto, a palavra “senhor”, selecionada por SE para preencher a lacuna da frase “- Mas o _____ *não conserta telefones?*”, é totalmente aceitável semanticamente, sendo a palavra exata retirada do texto original.

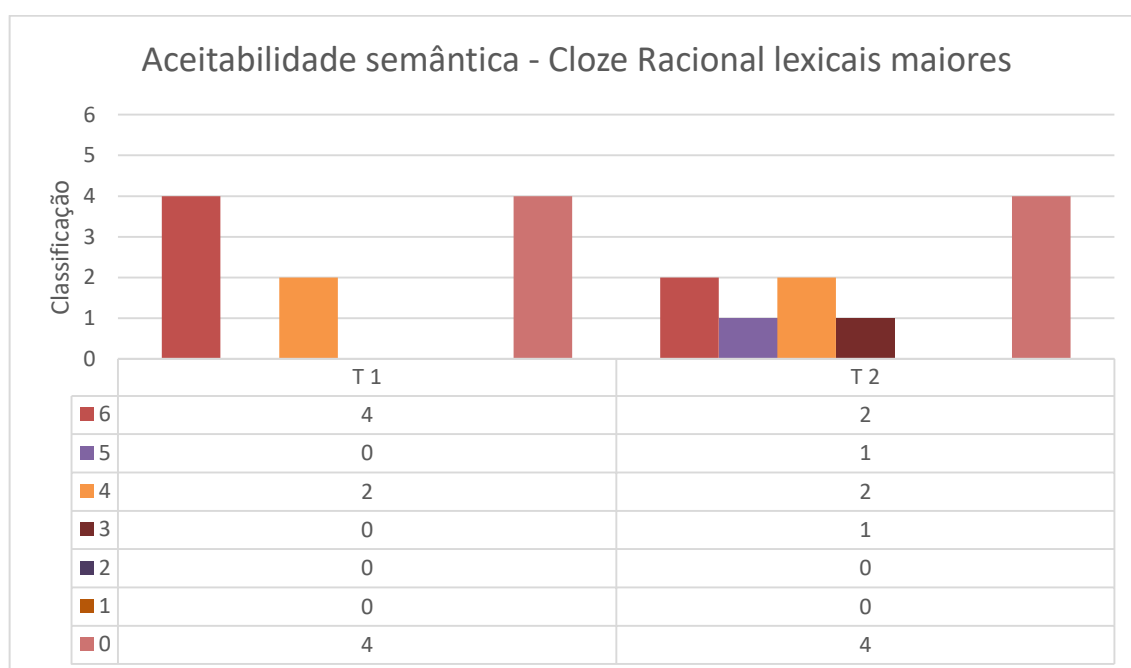
As demais, 3, são aceitáveis na frase, mas não no contexto, obtendo, portanto, a pontuação 4. Por exemplo, apesar de ferir regras sintáticas, a palavra “senhor” em “- *Escuta aqui, ô SENHOR.*” é aceitável na frase, mas o contexto exige que a palavra seja “menino”, já que era o senhor quem estava dialogando com ele e não o contrário. Seis das dez palavras foram consideradas totalmente inaceitáveis, já que não são aceitáveis semanticamente dentro do contexto, como no exemplo seguinte: “- *Eu sou radiotécnico e só MENINO rádios.*” A palavra escolhida pela participante foi “menino”, termo este que faz parte do contexto do texto, já que ele é um dos dois personagens da história. No entanto, nem em termos sintáticos nem semânticos, a palavra é aceitável. No tempo 2, a mesma quantidade de palavras aceitáveis pode ser observada: 2. As duas foram as mesmas do texto original: “menino” e “rádio”. No entanto,

as totalmente aceitáveis passaram de uma para duas e houve outras duas classificações, 4 e 3, uma palavra para cada classificação. As classificações 5, 2 e 1 não foram observadas no teste cloze.

Em relação as totalmente inaceitáveis, observamos o mesmo número do tempo 1: 6. Destas, duas lacunas não foram preenchidas, o que levou à classificação 0. As outras quatro foram preenchidas, mas não aceitas nem na frase, nem no contexto, tampouco considerando termos próximos à lacuna, como no exemplo: *Eu sou radiotécnico e só **HOMEM** rádios*. A palavra “homem”, escolhida por SE para preencher a lacuna, não faz sentido dentro do contexto.

No teste racional lexicais maiores, o resultado foi parecido. No gráfico 23, apresentamos a quantidade das palavras em cada classificação.

Gráfico 23 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SE, no tempo 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Seis palavras foram classificadas como aceitáveis semanticamente. Dessas, quatro foram totalmente aceitáveis. Na frase [...] *vamos passear na **FLORESTA***., a palavra “floresta” é a palavra exata, completando o sentido da frase em questão. Por outro lado, há um exemplo de palavra que não é exata, mas é totalmente aceitável: [...] “ao saber que você me **COMEU** por causa de uma simples refeição”.

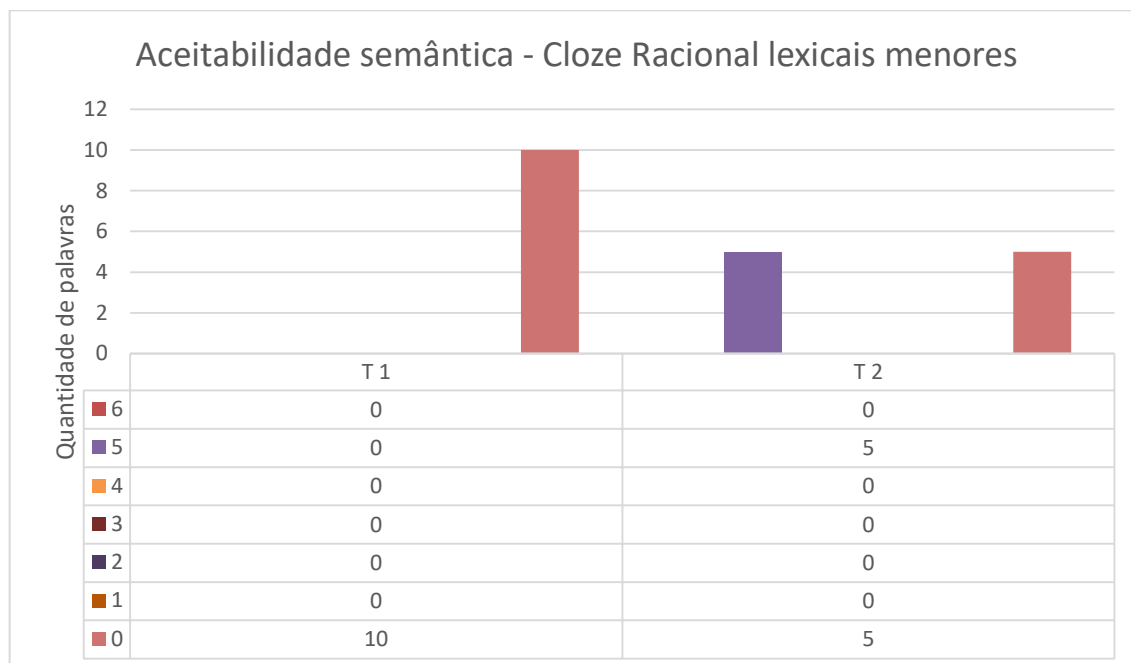
As outras 2 são aceitáveis, mas apenas na frase e não no contexto, como no exemplo: “O tigre **DISSE** a proposta.”. De fato, no contexto da frase, a palavra “disse” é totalmente

aceitável, já que se trata de uma fábula, mas no contexto, não é, porque a proposta já havia sido feita pela raposa e o contexto sugere que o tigre aceite ou recuse a proposta. Quatro palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis, uma vez que não fazem sentido no texto, ao considerarmos todo o contexto. Dessas, duas lacunas não foram preenchidas por SE. Por exemplo, na frase *nota que os animais ficarão CÉU ao me verem.*, SE escolheu a palavra “céu” para preencher a lacuna, porém não é uma palavra aceitável no contexto da frase nem do texto como um todo, já que não faz sentido dentro dele.

Seis palavras também foram classificadas como aceitáveis semanticamente, no tempo 2. Porém, apenas duas foram totalmente aceitáveis, sinalizando uma queda no número pela metade. Dessas, uma foi justamente as mesmas observadas no texto original, como mostra o exemplo: A **RAPOSA** disse: [...]. A outra, mesmo não sendo a mesma e nem desempenhar a mesma função sintática foi totalmente aceita semanticamente: *Vai notar que os animais ficarão AQUI ao me verem.* As outras quatro são aceitáveis, mas apenas se desconsiderarmos restrições sintáticas, na frase e não no contexto e na frase se restrições sintáticas forem ignoradas. Como no exemplo: O tigre **PEDIU A RESPOSTA** a proposta. que foi classificada como 3, tendo em vista que é aceitável apenas na frase, mas não no contexto.

Quatro palavras também foram classificadas como inaceitáveis, uma vez que não fazem sentido no texto, ao considerarmos todo o contexto. Dessas, duas lacunas não foram preenchidas por SE. Por exemplo, na frase *Ele vai ficar muito DELÍCIA ao saber [...]*. A palavra delícia não faz sentido no contexto, já que ele requeria um adjetivo que tivesse relacionado com algo trágico. Diferentemente dos dois primeiros testes, no lexicais menores, o resultado foi discrepante, no tempo 1. Todavia, no gráfico 24, no tempo 2, observamos semelhança.

Gráfico 24 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SE, no tempo 1 e 2

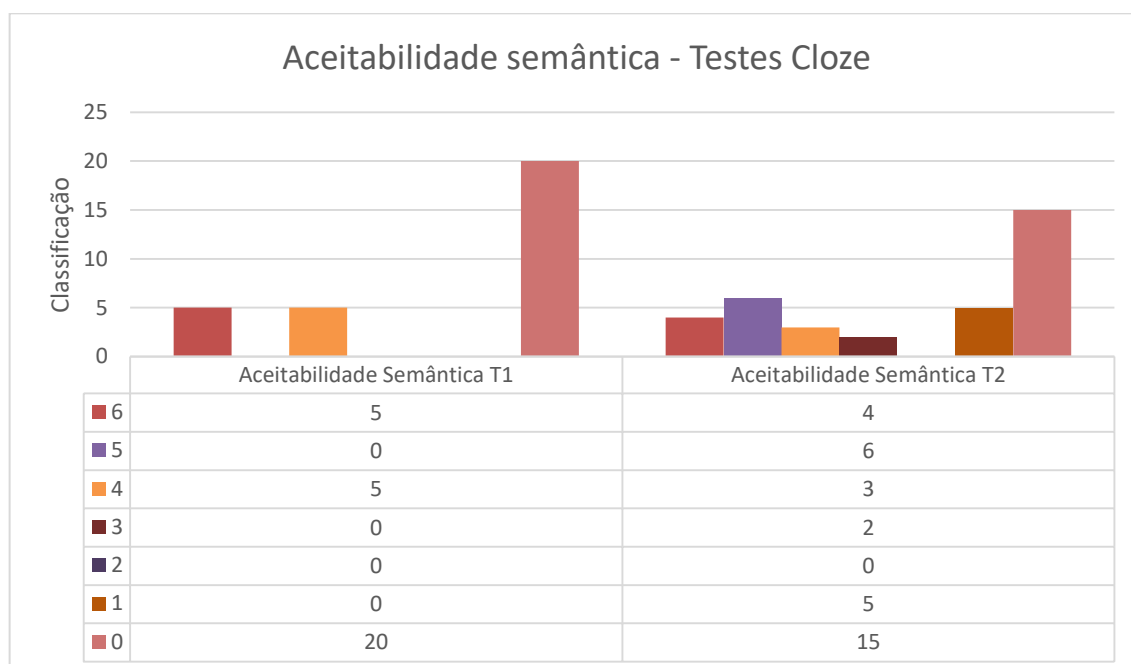


Fonte: Elaboração própria.

No tempo 1, das dez palavras, nenhuma foi aceitável semanticamente. Dentre elas, uma lacuna não foi preenchida por SE. As demais foram preenchidas, porém não foram aceitas semanticamente, como em: - *Não é bem verdade... **PAPAI** ficado era sem gás e....* No tempo 2, já observamos uma quantidade mais distribuída nas classificações de aceitáveis e não aceitáveis, já que foram 50% para cada uma delas. Cinco palavras foram classificadas como totalmente aceitas se restrições sintáticas forem ignoradas, como é o caso do seguinte exemplo: -*Não é bem verdade... **REFRIGERANTE** ficado era sem gás e... [...]*. Os outros 50% das palavras foram classificados como totalmente inaceitáveis, como no exemplo: *Alguém ia acabar comendo estragado **O PÃO** ficar doente*. Destas, três lacunas não foram preenchidas, portanto, receberam a classificação 0, já que não podemos avaliar sua aceitabilidade e a lacuna requeria uma palavra a ser preenchida.

No gráfico 25, visualizamos a quantidade de palavras em cada classificação semântica nos três testes:

Gráfico 25 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática em todos os testes de SE, no tempo 1 e 2

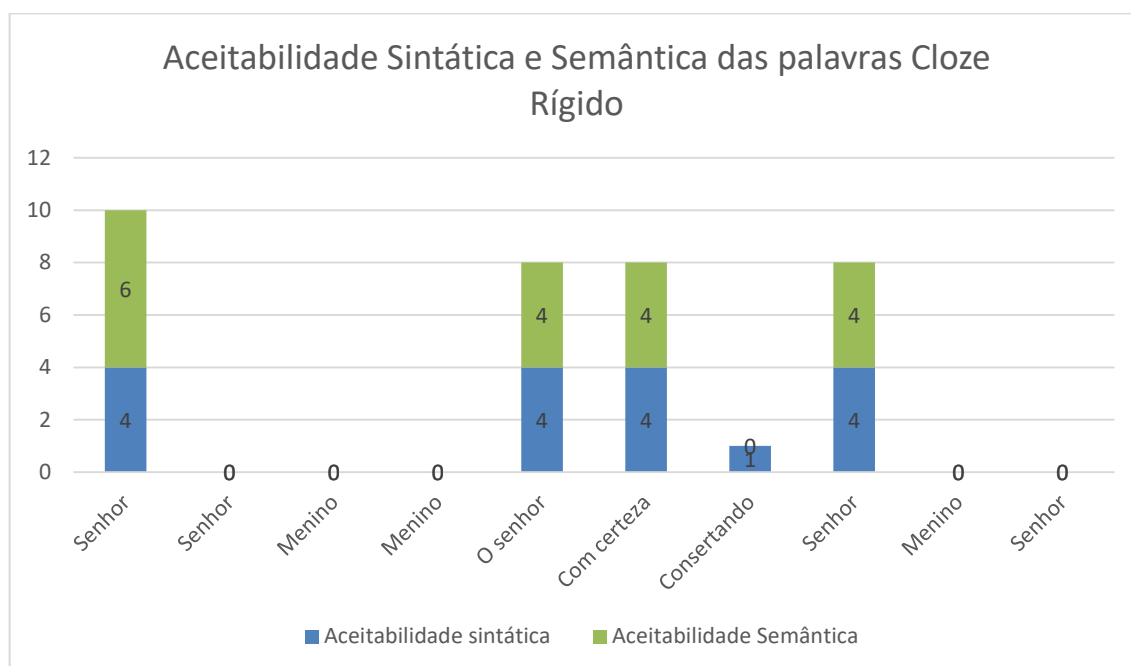


Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no gráfico 25, 66,6% das palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis, 16,7% como totalmente aceitável e 16,7% como aceitável, mas com alguma restrição. Assim, 33,4% foram aceitáveis semanticamente. No tempo 2, observamos uma maior distribuição nas classificações, uma vez que não observamos apenas palavras classificadas com 2, ou seja, aceitável apenas com o segmento posterior da frase. Observamos também uma pequena queda no número de palavras aceitas sem restrições, de cinco para quatro. No entanto, houve um bom aumento na quantidade de palavras aceitas, mesmo que com algum tipo de restrição, saindo de dez para quinze. Consequentemente, notamos uma queda na quantidade de palavras totalmente inaceitáveis, passando de vinte para 15, isto é, no tempo 2, houve um equilíbrio de palavras aceitáveis e não aceitáveis, com 50% cada uma.

No gráfico 26, visualizamos as classificações sintática e semântica das palavras usadas por SE no teste cloze rígido.

Gráfico 26 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SE, no tempo 1



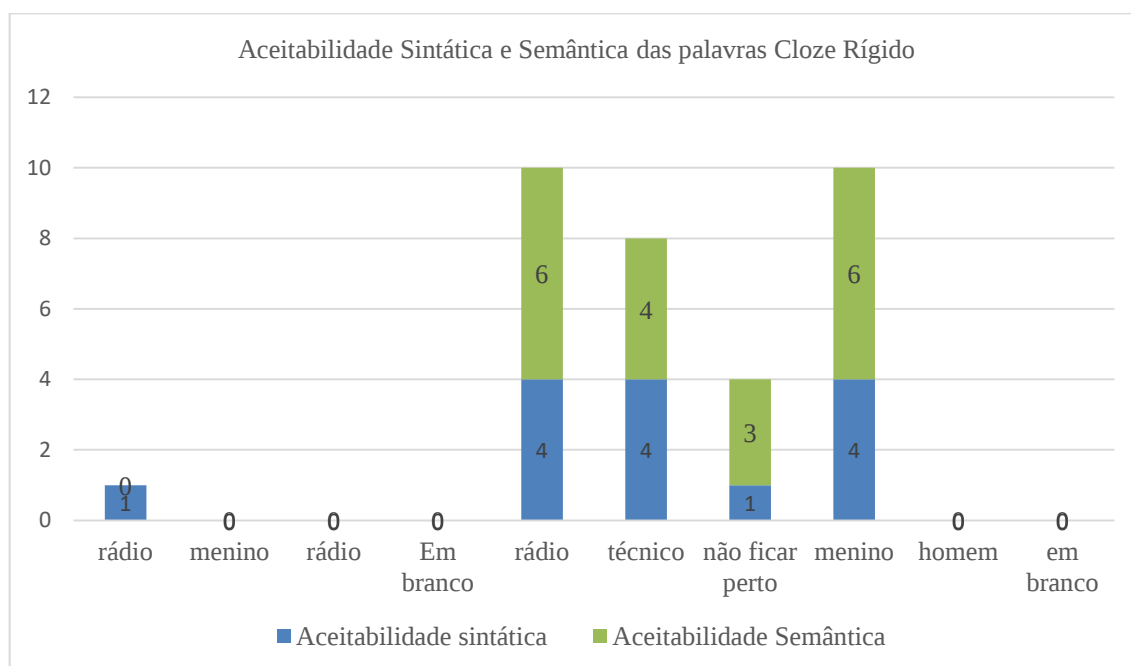
Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 26, apenas uma das 10 palavras foi totalmente aceitável sintática e semanticamente: “senhor”. Três palavras foram aceitáveis tanto sintática quanto semanticamente com restrições: “o senhor”, “com certeza” e “senhor”. Apenas uma palavra, “consertando”, foi aceita sintaticamente com restrições, mas não foi aceita semanticamente. Cinco palavras foram totalmente inaceitáveis nas duas classificações: senhor, menino, menino, menino, senhor.

Observamos variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 8 e 10, ou seja, das dez palavras, quatro classificações foram feitas: cinco receberam 0 em ambas as classificações, 1 recebeu classificação 1 na sintática e 0 na semântica, 3 receberam classificação 4 em ambas e 1 recebeu classificação 4 na sintática e 6 na semântica.

No gráfico 27, visualizamos a classificação sintática e semântica das palavras no teste cloze rígido, no tempo 2.

Gráfico 27 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SE, no tempo 2



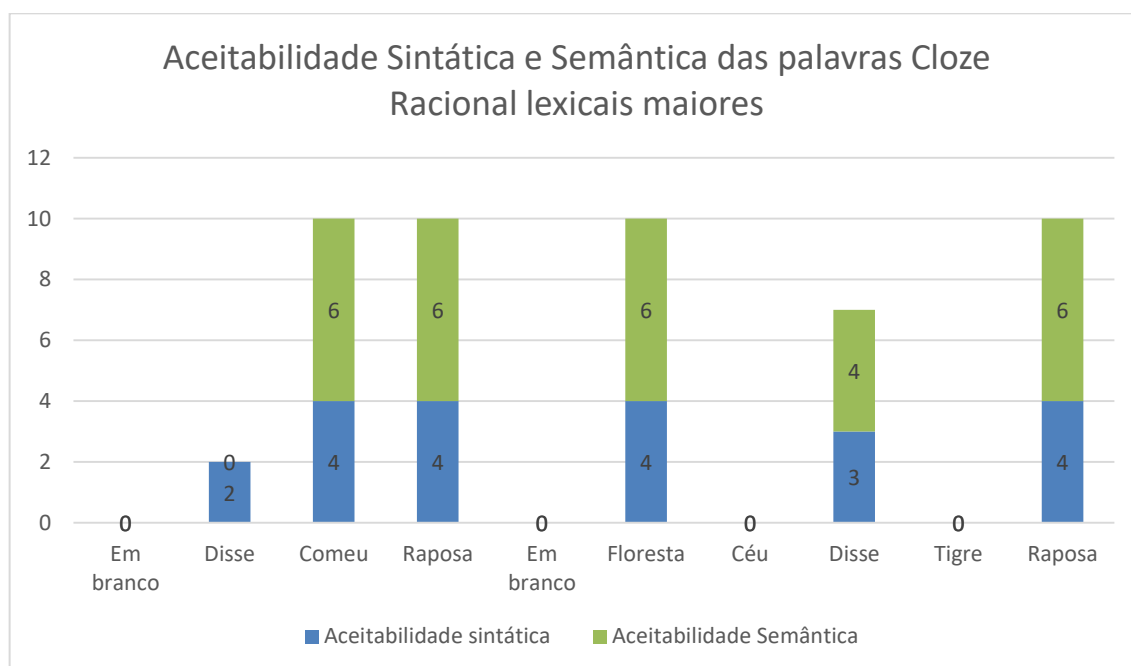
Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 27, apenas duas das 10 palavras foi totalmente aceitável sintática e semanticamente: “rádio” e “menino”, um a mais do que no tempo 1. Duas palavras foram aceitáveis tanto sintática quanto semanticamente com restrições: “técnico” e “não ficar perto”. Apenas uma palavra, “rádio”, foi aceita sintaticamente com restrições, mas não foi aceita semanticamente. Cinco palavras foram totalmente inaceitáveis nas duas classificações, mesma quantidade do tempo 1: “menino”, “rádio”, “homem” e duas lacunas em branco.

Assim como no tempo 1, observamos variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 4, 8 e 10, ou seja, das dez palavras, cinco classificações foram observadas: cinco receberam 0 em ambas as classificações, 1 recebeu classificação 1 na sintática e 0 na semântica, 1 recebeu classificação 4 em ambas e 2 receberam classificação 4 na sintática e 6 na semântica e uma recebeu classificação 3 na sintática e 1 na semântica.

No gráfico 28, vemos a distribuição das duas classificações no cloze racional lexicais maiores.

Gráfico 28 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SE, no tempo 1



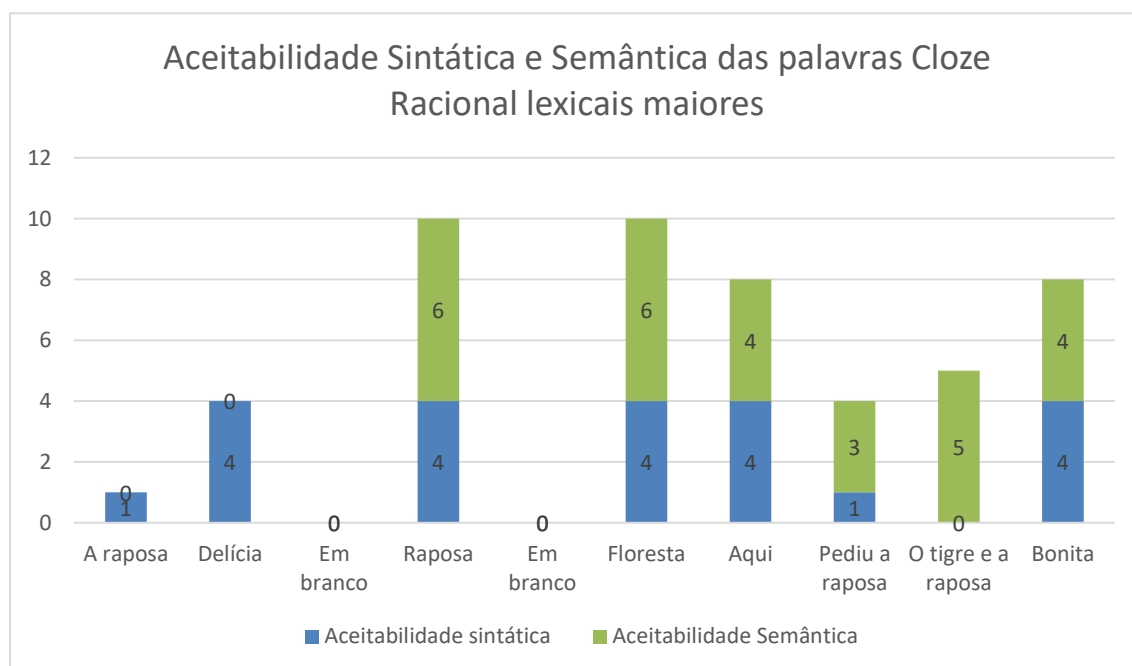
Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 28, quatro palavras foram totalmente aceitáveis sintática e semanticamente, sendo pontuadas, portanto, com dez, seis na classificação semântica e quatro na sintática. São elas: comeu, raposa, floresta e raposa. “Raposa” e “floresta” foram justamente as palavras que SE preencheu a lacuna exatamente com a palavra retirada do texto original e “comeu” foi a palavra que substituiu a original sem comprometer o sentido do texto. A palavra “disse” foi aceita sintaticamente, com restrições, mas não foi aceita semanticamente. Quatro não foram aceitas em nenhuma das classificações, são elas: “céu” e “tigre”. As demais, duas, estavam em branco.

A variabilidade na classificação das palavras é mais acentuada, já que há muita diferença entre as pontuações das palavras: 0, 2, 7, e 10. Nas dez palavras, quatro classificações podem ser observadas, ora mudando a classificação semântica ora sintática ou ambas. As palavras “comeu”, “raposa”, “floresta” e “raposa” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 4 e 6. As demais palavras: “disse” e “disse” receberam pontuações singulares. Não houve palavra que teve a mesma pontuação em ambas as classificações.

No gráfico 29, visualizamos a distribuição das duas classificações nos lexicais maiores:

Gráfico 29 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SE, no tempo 2



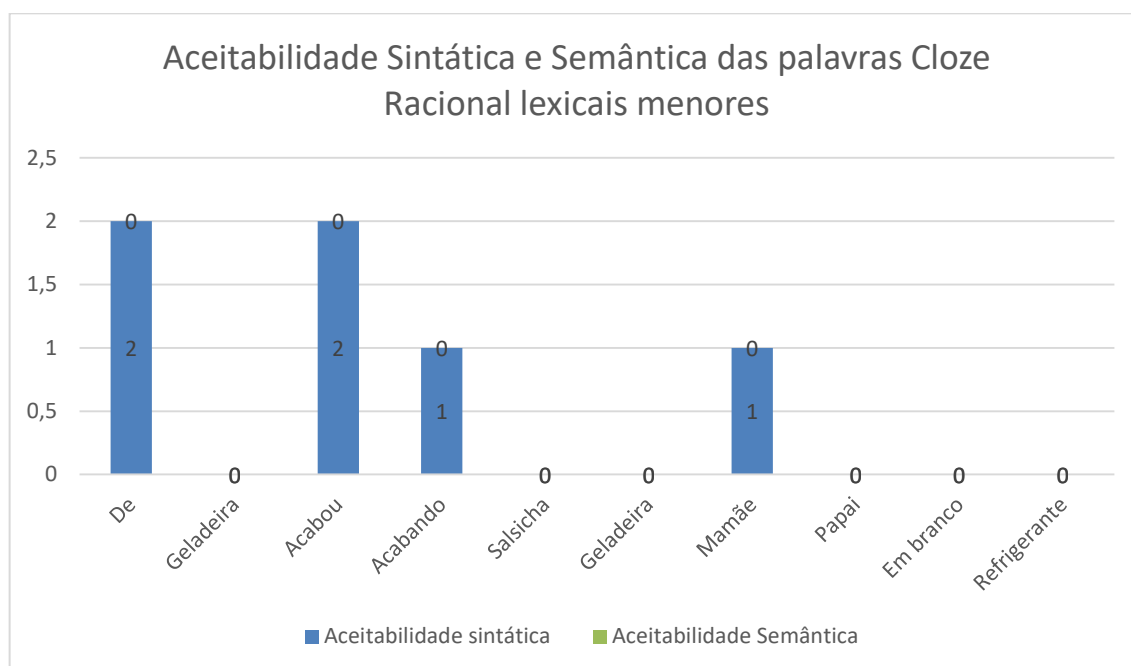
Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 29, duas palavras foram totalmente aceitáveis sintática e semanticamente, sendo pontuadas, portanto, com dez, seis na classificação semântica e quatro na sintática. São elas: RAPOSA e FLORESTA. “Raposa” e “floresta” foram justamente as palavras que SE preencheu a lacuna exatamente com a palavra retirada do texto original. Duas não foram aceitas em nenhuma das classificações, ambas em branco. As demais, duas, estavam em branco.

A variabilidade na classificação das palavras é mais acentuada e ainda mais no tempo 2, já que há muita diferença entre as pontuações das palavras: 0, 1, 4, 5, 8 e 10. Nas dez palavras, seis classificações podem ser observadas, ora mudando a classificação semântica ora sintática ou ambas. As palavras “aqui” e “bonita” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 4 e 4, assim como “raposa” e “floresta”, 4 e 5, respectivamente. As demais palavras: “a raposa”, “delícia”, “pediu a raposa” e o “tigre” e a raposa receberam pontuações singulares.

No gráfico 30, vemos a distribuição das duas classificações em racional lexicais menores.

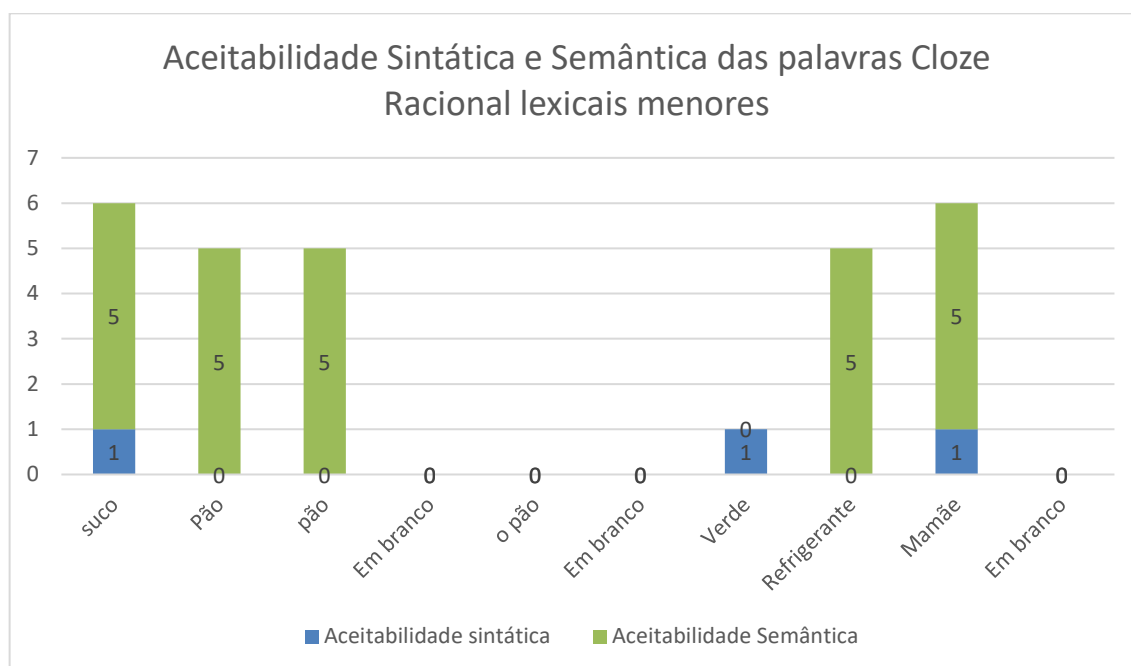
Gráfico 30 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SE, tempo 1



Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 30, nenhuma das 10 palavras foram totalmente aceitáveis em nenhuma das classificações. Quatro palavras foram aceitáveis sintaticamente com restrições, mas não foram aceitas semanticamente. Seis foram inaceitáveis considerando as duas classificações. Há pouca variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou com mínima diferença, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 2, ou seja, das dez palavras, três classificações foram feitas: seis receberam 0 em ambas as classificações, 2 receberam classificação 1 na sintática e 0 na semântica e 2 receberam classificação 2 na sintática e 0 na semântica. No gráfico 31, visualizamos a distribuição das duas classificações no teste cloze lexicais menores.

Gráfico 31 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SE, tempo 2



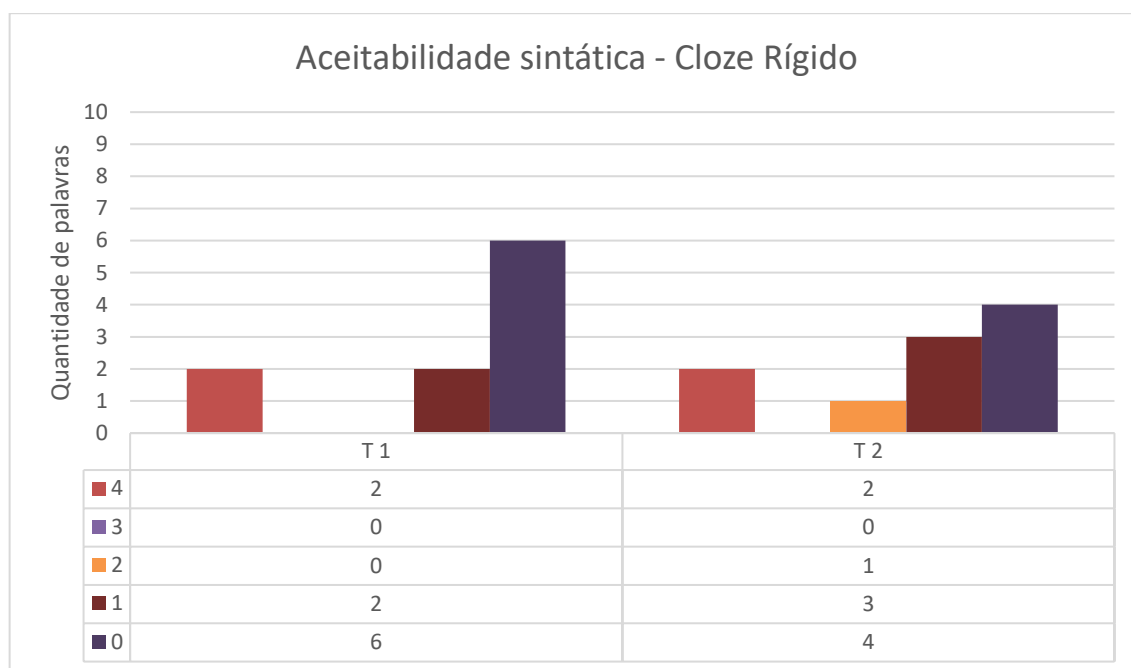
Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 31, nenhuma das 10 palavras foram totalmente aceitáveis em nenhuma das classificações. Três palavras foram aceitáveis semanticamente com restrições, mas não o foram aceitas semanticamente. Quatro foram inaceitáveis considerando as duas classificações. Há pouca variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou com mínima diferença, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 5 e 6, ou seja, das dez palavras, quatro classificações foram feitas: quatro receberam 0 em ambas as classificações, 3 receberam classificação 0 na sintática e 5 na semântica e 2 receberam classificação 1 na sintática e 5 na semântica.

Resumindo, os resultados encontrados na análise racional das palavras escolhidas por SE mostram mais palavras aceitas sintática do que semanticamente. Além disso, evidencia o menor desempenho no teste lexicais menores, tanto em questões sintáticas quanto semânticas. No tempo 2, o contrário aconteceu, houve mais palavras aceitas semanticamente do que sintaticamente.

Agora, analisaremos os dados de SC. O gráfico 32 mostra a quantidade de palavras classificadas sintaticamente, de acordo com cada uma das pontuações, no cloze rígido, nos dois tempos:

Gráfico 32 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste rígido de SC, tempo 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos no gráfico 32, das dez palavras usadas por SC para preencher as lacunas do teste cloze rígido, aquele em que apagamos dez palavras aleatórias, duas foram classificadas como totalmente aceitáveis, mesmo ela não acertando nenhuma palavra exata, como já exposto na análise rígida. A frase seguinte ilustra o exemplo: “Eu só conserto *CELULAR*. Do ponto de vista sintático, a palavra “celular” cumpre sua função tanto na frase quanto no texto.

As outras oito palavras foram distribuídas da seguinte forma: duas com classificação aceitável apenas com o segmento anterior da frase, como em: *O homem começa A VER TV ficar impaciente*. A expressão “a ver TV”, selecionada por SC para preencher a lacuna, só é aceitável sintaticamente se consideramos a palavra que vem antes dela, isto é, “começa”. No entanto, o contexto exige que seja apenas a preposição “a”.

Seis foram classificadas como totalmente inaceitáveis, ou seja, aquelas que estão sintaticamente incorretas, como no exemplo que segue: *Eu sou radiotécnico e só MÚSICA*

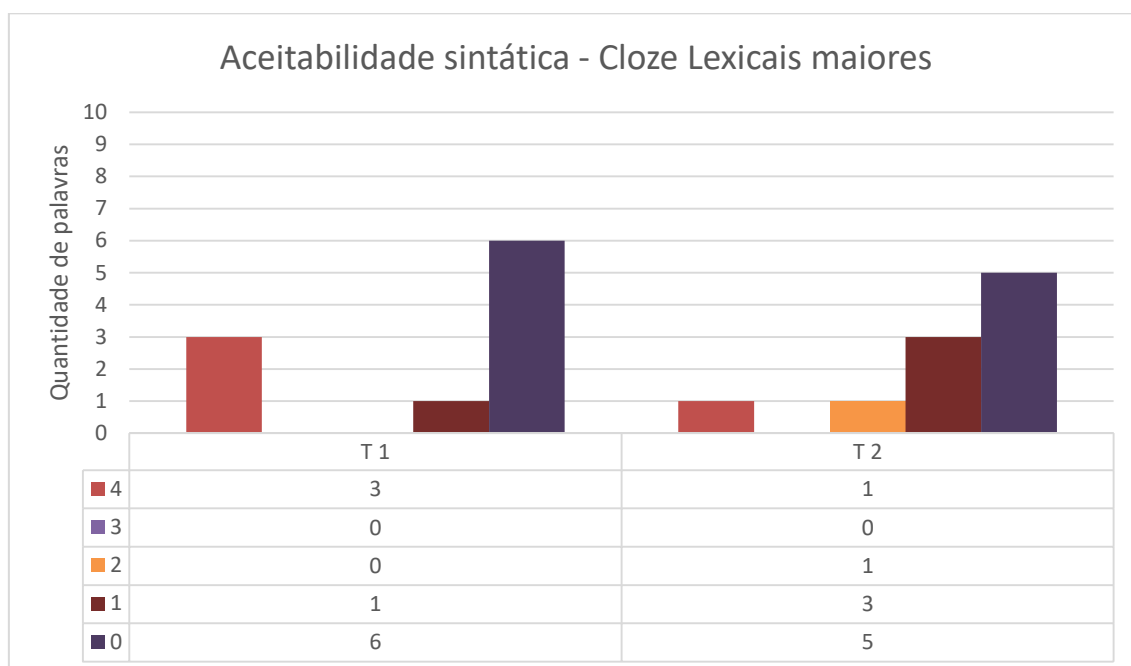
rádios. A palavra *música*, utilizada por SC, está sintaticamente errada, já que não está relacionada com nenhum outro termo da oração.

Como observamos no gráfico 32, no tempo 2, das dez palavras usadas por SC para preencher as lacunas do teste cloze rígido, duas foram classificadas como totalmente aceitáveis, mesmo ela não acertando nenhuma palavra exata, mesmo número do tempo 1. A frase seguinte ilustra o exemplo: - *Escuta aqui, ô **GRAVATA***. O termo “gravata”, apesar de não fazer sentido, sintaticamente é totalmente aceita, pois desempenha a mesma função que o termo original do texto.

Apesar do número igual de palavras totalmente aceitáveis, observamos que o número de palavras aceitáveis, mesmo com restrições, aumentou, já que passou de 4 para 6. Isso significa que o número de palavras aceitas deixa de ser minoria no tempo 2 e passa a ser maior do que a quantidade de palavras não aceitas. As outras oito palavras foram distribuídas da seguinte forma: uma com classificação aceitável apenas com o segmento posterior; três com classificação aceitável apenas com o segmento anterior da frase, como em: - *Mas o senhor **COZINHA** certeza que conserta telefones?* A palavra “cozinha” só é aceita quando consideramos a palavra anterior, “senhor”.

Quatro foram classificadas como totalmente inaceitáveis, ou seja, aquelas que estão sintaticamente incorretas, como no exemplo que segue: - *Mas é que me **QUERIA BRINCAR NA RUA** que o senhor consertava telefones*. Notamos que SC, nesse exemplo, não escolheu apenas uma palavra, mas uma oração, todavia, mesmo assim, não foi aceita sintaticamente, já que é totalmente agramatical. No gráfico 33, distribuímos a quantidade de palavras classificadas no teste cloze racional lexicais maiores.

Gráfico 33 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SC, tempo 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

A classificação das palavras escolhidas por SC para preencher as lacunas do teste racional lexicais maiores é aproximada da classificação do cloze rígido. Menos da metade das palavras foram classificadas como totalmente aceitável, 4, sendo nenhuma palavra exata, já que ela não pontuou no teste, na análise rígida. A seguir, podemos observar exemplo de palavra totalmente aceitável: “Ele vai ficar muito **ESPERTO** ao saber que [...]”. A palavra exata seria “desgostoso”, mas pode ser totalmente substituída sintaticamente por “esperto”, palavra escolhida por SC para preencher a lacuna, uma vez que cumprem a mesma função sintática.

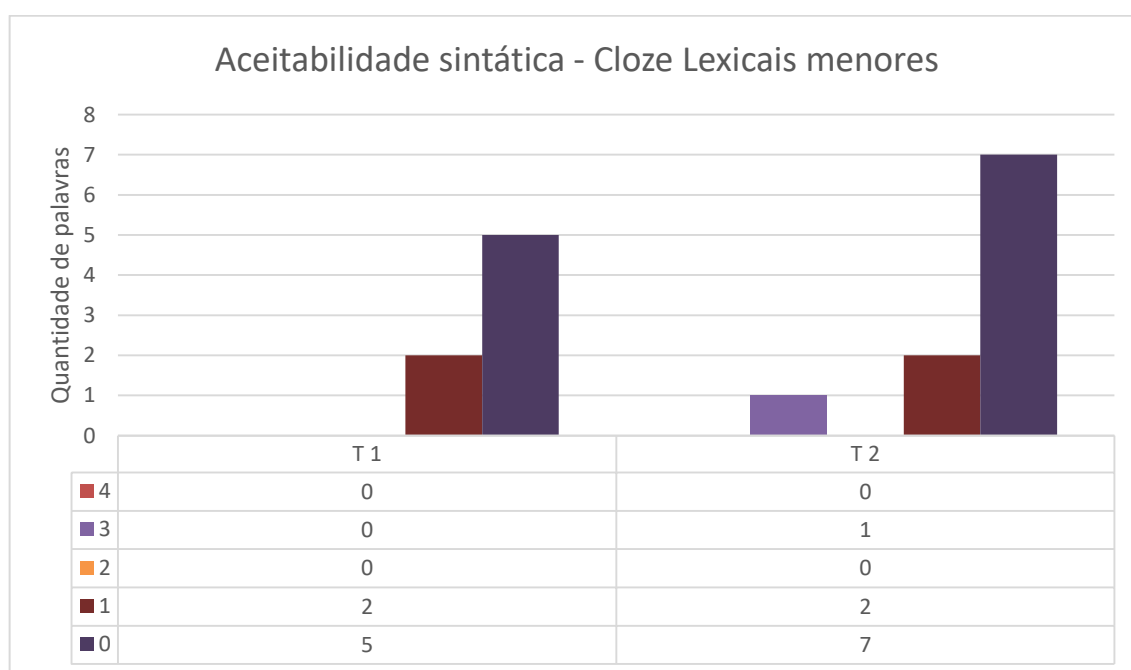
As outras sete palavras foram classificadas da seguinte forma: uma como aceitável na frase somente com o segmento anterior, como em: “a **FESTA** na frente”. O substantivo “festa” cabe perfeitamente na frase, se considerarmos apenas o adjunto adnominal “a”. Seis como totalmente inaceitável. A frase a seguir ilustra isso: [...] ao saber que você me **CACHO DE UVA** por causa de uma simples refeição. A expressão “cachos de uva” não tem nenhuma relação com os segmentos anteriores nem posteriores, o que faz com que ela não desempenhe nenhuma função sintática na frase.

No tempo 2, a classificação das palavras escolhidas por SC para preencher as lacunas do teste racional lexicais maiores é melhor do que a classificação do cloze rígido. Metade das palavras foram classificadas como aceitável, 5, sendo uma palavra exata e apenas ela foi totalmente aceitável. A seguir, podemos observar exemplo de palavra totalmente aceitável: O

tigre disse: [...]. A palavra tigre é totalmente aceitável e, portanto, classificada com 5. As outras quatro foram aceitáveis com restrições, sendo três aceitáveis apenas com o segmento anterior, como notamos no exemplo: *O tigre **BONZINHO** a proposta*. A palavra “bonzinho” só concorda sintaticamente com os termos anteriores, já que caracteriza o termo “tigre”. E uma aceitável apenas com o segmento posterior, como visualizamos no exemplo: *Os dois **FELIZ** para a floresta, a **AMAZONAS** na frente, o tigre logo atrás*. A palavra “amazonas”, usada para preencher a lacuna só concorda sintaticamente com os termos seguintes: na frente.

As outras cinco palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis, como notamos no exemplo: *Os dois **FELIZ** para a floresta [...]*. No cloze racional lexicais menores, o resultado foi bem diferente dos dois já citados. Vejamos no gráfico 34.

Gráfico 34 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SC, tempo 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Como vimos na análise rígida, SC não pontuou neste teste, ou seja, não preencheu nenhuma lacuna com a palavra exata, tal qual foi retirada do texto original. Mesmo nessa análise, a racional, a participante não teve nenhuma palavra classificada como totalmente aceitável. Do total de sete, cinco foram consideradas aceitáveis, mas com restrições: duas aceitáveis apenas com o segmento anterior da frase, como em: “O que é que você me diz **MINHA MÃE** refrigerante?!” A expressão “minha mãe” só é aceitável se considerarmos o termo anterior, “diz”.

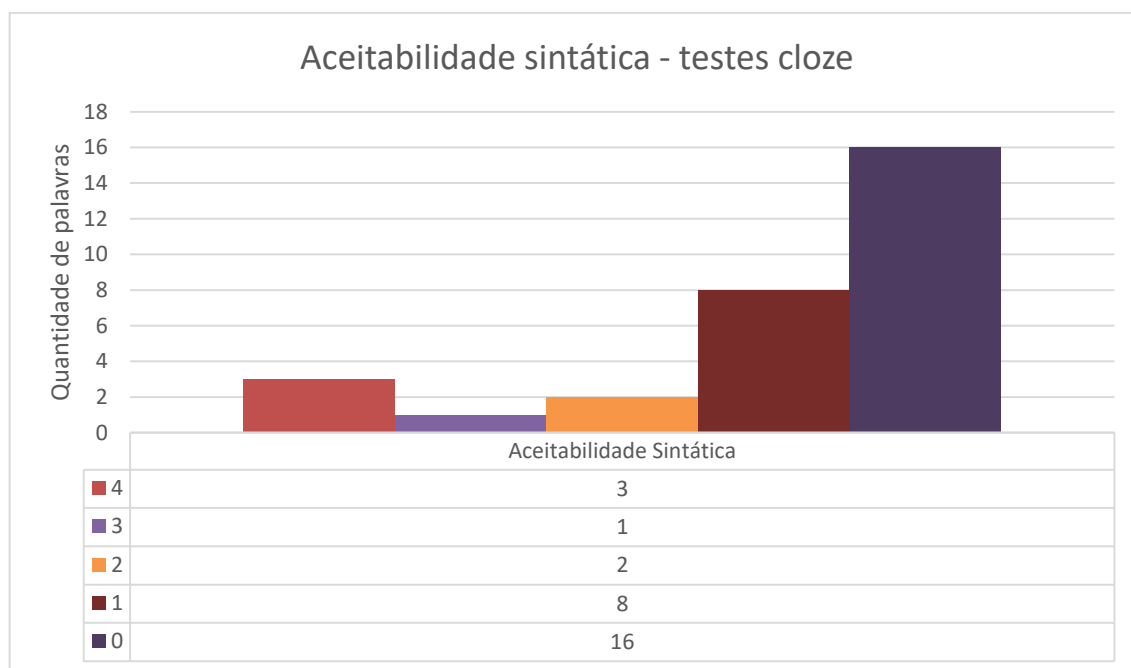
Três palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis. Um dos exemplos é o seguinte: - *Como você é bonzinho! E **DOENÇA** refrigerante?!.* A palavra “doença” não está relacionada com nenhum termo na frase, por isso, é totalmente inaceitável. Nenhuma das dez palavras foi classificada por não haver preenchido a lacuna, já que todas foram preenchidas.

Como vimos na análise rígida, SC não pontuou nesse teste, ou seja, não preencheu nenhuma lacuna com a palavra exata, tal qual foi retirada do texto original. Mesmo nessa análise, a racional, a participante não teve nenhuma palavra classificada como totalmente aceitável. Do total de dez, três foram consideradas aceitáveis, mas com restrições: duas aceitáveis apenas com o segmento anterior da frase, como em: *O que é que você me diz **INDO PARA ESCOLA** refrigerante?!*

Sete palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis. Um dos exemplos é o seguinte: -*Não é bem verdade... **MENTIRA** ficado era sem gás e...* Nenhuma das dez palavras foi classificada por não haver preenchido a lacuna, já que todas foram preenchidas.

No gráfico 35, estão distribuídas a quantidade de palavras de cada classificação, considerando todos os testes cloze.

Gráfico 35 – Quantidade de palavras seguindo a pontuação na escala de aceitabilidade sintática, somando todos os testes de SC, tempo 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

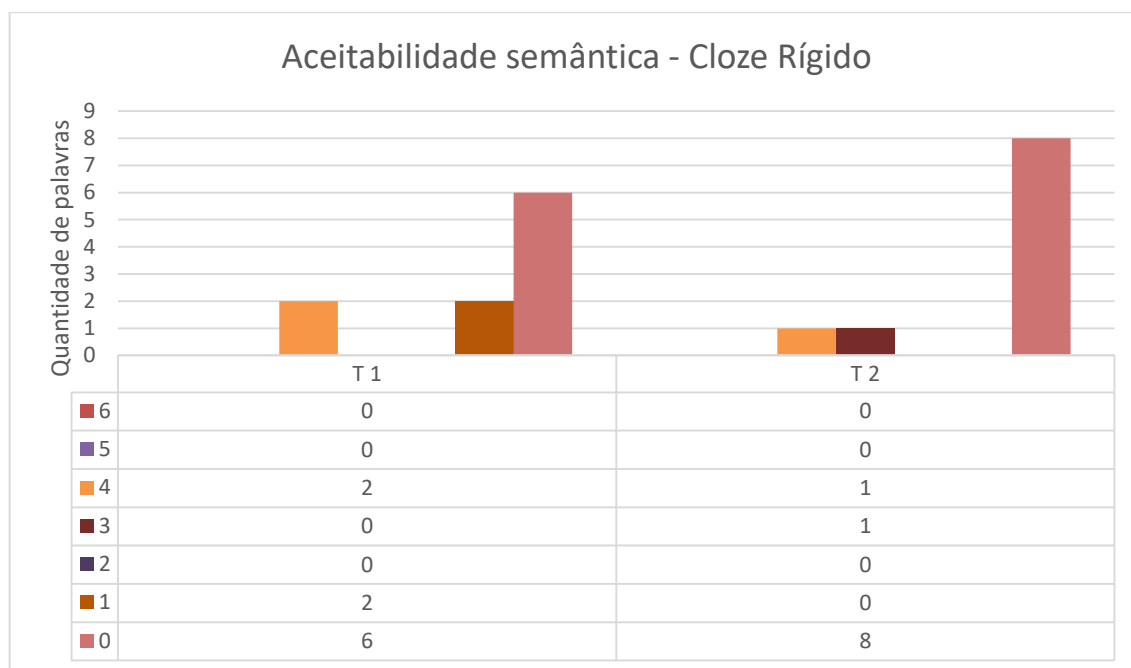
No tempo 1, dez palavras foram classificadas como totalmente aceitáveis ou aceitável com restrições, o que equivale a 37% das vinte e sete palavras. Um número maior, 17, foi

classificado como totalmente inaceitável, abrangendo 63% do total de palavras. Considerando os três testes, inclusive, o teste racional lexicais menores, no qual a maioria das palavras escolhidas por SC foram inaceitáveis, o número maior é de palavras inaceitáveis em detrimento das não aceitáveis.

No tempo 2, quatorze palavras foram classificadas como totalmente aceitáveis ou aceitável com restrições, o que equivale a 46,7% das trinta palavras. Um número maior, 16, foi classificado como totalmente inaceitável, abrangendo 53,3% do total de palavras. Considerando os três testes, inclusive, o teste racional lexicais menores, no qual a maioria das palavras escolhidas por SC foram inaceitáveis, o número maior é de palavras inaceitáveis em detrimento das não aceitáveis, assim como observamos no tempo 1, porém com menor diferença entre elas.

O gráfico 36 mostra a distribuição da classificação das palavras em quantidade no cloze rígido, seguindo a aceitabilidade semântica.

Gráfico 36 - Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade semântica no teste rígido de SC, tempo 1 e 2



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos no gráfico 36, das dez palavras selecionadas por SC para preencher as lacunas do teste cloze rígido, no tempo 1, quatro foram consideradas aceitáveis semanticamente. Todas são aceitáveis, mas com alguma restrição. Duas são aceitáveis na frase, mas não no contexto. Por exemplo, *Eu só conserto **CELULAR***. As outras duas são

consideradas aceitáveis apenas com o segmento anterior da frase, como em: - *Mas o senhor **CONSERTA** certeza que conserta telefones?*

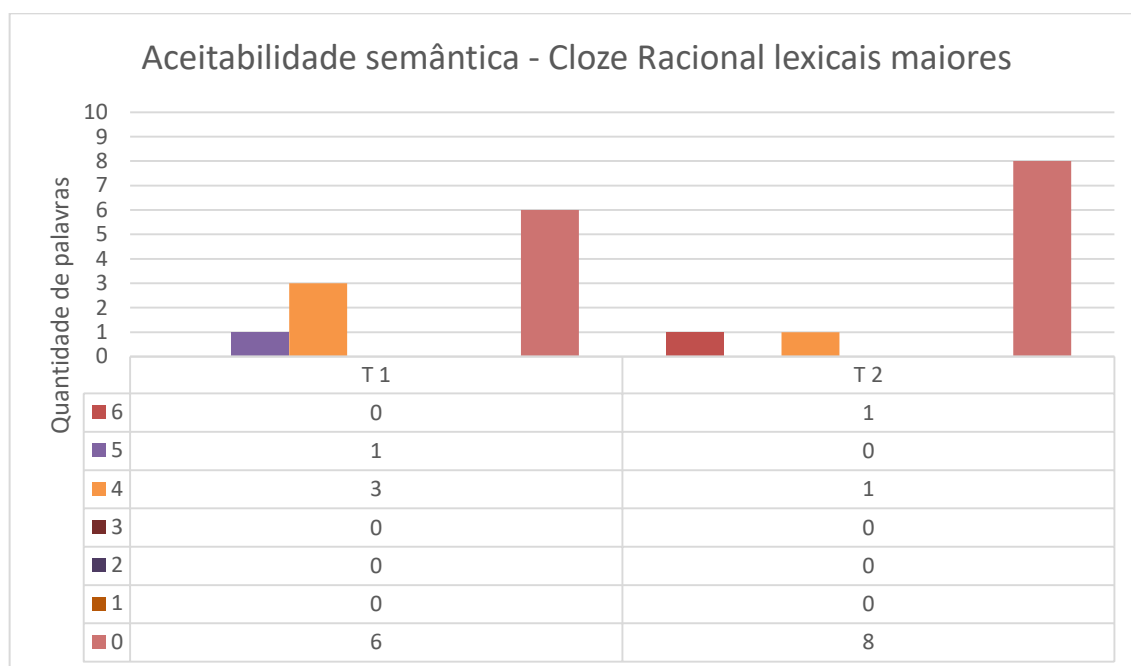
Seis das dez palavras foram consideradas totalmente inaceitáveis, já que não fazem sentido dentro do contexto, como no exemplo seguinte: - *Eu **TELEFONE** conserto rádios*. A palavra escolhida pela participante foi “telefone”, termo este que faz parte do contexto do texto, já que o questionamento de um dos personagens é sobre isso, mesmo assim não é aceita semanticamente. Dessas seis, uma não foi preenchida por SC.

No tempo 2, como observamos no gráfico 36, das dez palavras selecionadas por SC para preencher as lacunas do teste cloze rígido, apenas duas foram consideradas aceitáveis semanticamente. Todas são aceitáveis, mas com alguma restrição. Uma é aceitável na frase, mas não no contexto. Por exemplo, - *E telefone? Por que o senhor **DE CARRO** conserta telefones?* A outra é considerada aceitável na frase se restrições sintáticas forem ignoradas, como em: “- *O homem começa **COZINHAR** ficar impaciente.*

No tempo 2, houve um aumento de palavras inaceitáveis. Oito das dez palavras foram consideradas totalmente inaceitáveis, já que não fazem sentido dentro do contexto, como no exemplo seguinte: *Eu sou radiotécnico e só **MINHA MÃE** rádios*. A palavra escolhida pela participante foi “minha mãe”, termo este que não faz parte do contexto do texto. Dessas oito, nenhuma lacuna deixou de ser preenchida por SC.

No teste racional lexicais maiores, o resultado foi parecido. No gráfico 37, apresentamos a quantidade das palavras em cada classificação.

Gráfico 37 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais maiores de SC., tempo 1 e 2



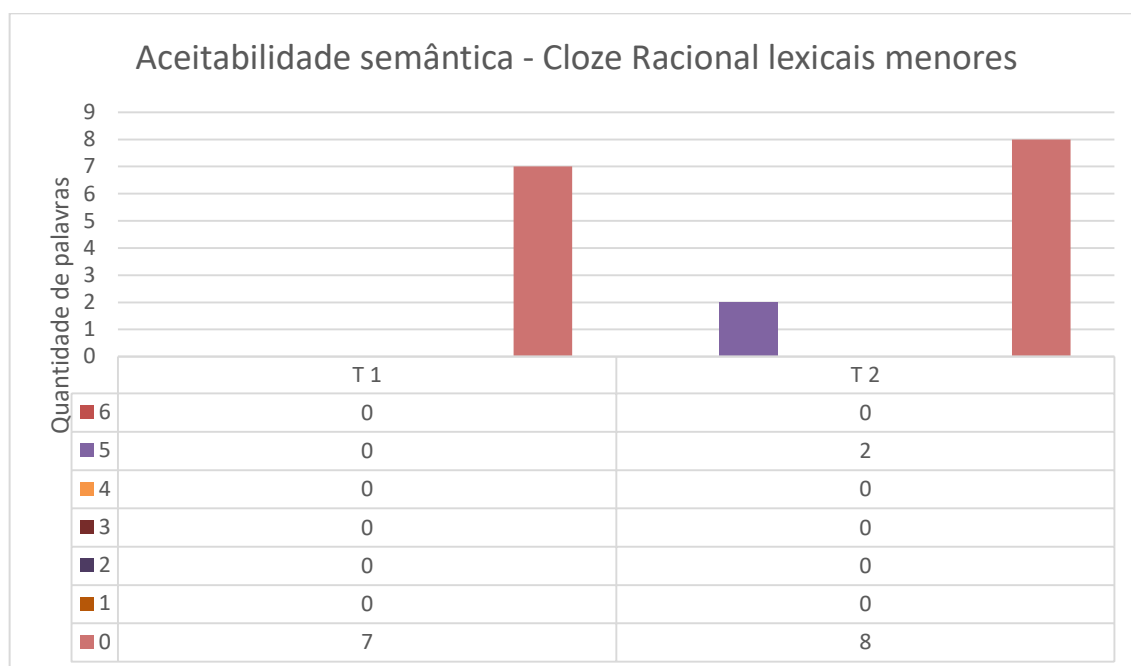
Fonte: Elaboração própria.

Quatro palavras foram classificadas como aceitáveis semanticamente. As quatro são aceitáveis, mas com algum tipo de restrição: uma como totalmente aceitável se restrições sintáticas forem ignoradas, como no exemplo: [...] *vamos passear na **BOSQUE***. Três como aceitável na frase, mas não no contexto. Um dos exemplos de palavras que foi classificada como 4 é o que segue: *O **PICA-PAU** disse: [...]*. Por fim, seis palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis, uma vez que não faz sentido no texto, como na frase: [...] *ao saber que você me **CACHO DE UVA** por causa de uma simples refeição*.

No tempo 2, observamos que houve uma queda na quantidade de palavras aceitáveis e um aumento na quantidade de palavras inaceitáveis. Apenas duas palavras foram classificadas como aceitáveis semanticamente. Das quatro, uma é totalmente aceitável, a saber: *O **TIGRE** disse: [...]*. Uma como aceitável na frase se restrições sintáticas forem ignoradas, mas não aceitável no contexto, como no exemplo: *Ele vai ficar muito **ESPERTA** ao saber que você*. Por fim, oito palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis, uma vez que não faz sentido no texto, como na frase: *Vai notar que os animais ficarão **CASA** ao me verem*.

Diferentemente dos dois primeiros testes, no cloze racional lexicais menores, o resultado foi bem discrepante. No gráfico 38, fizemos a distribuição da quantidade de palavras de acordo com cada classificação.

Gráfico 38 – Quantidade de palavras classificadas de acordo com a escala de aceitabilidade sintática no teste lexicais menores de SC, tempo 1 e 2

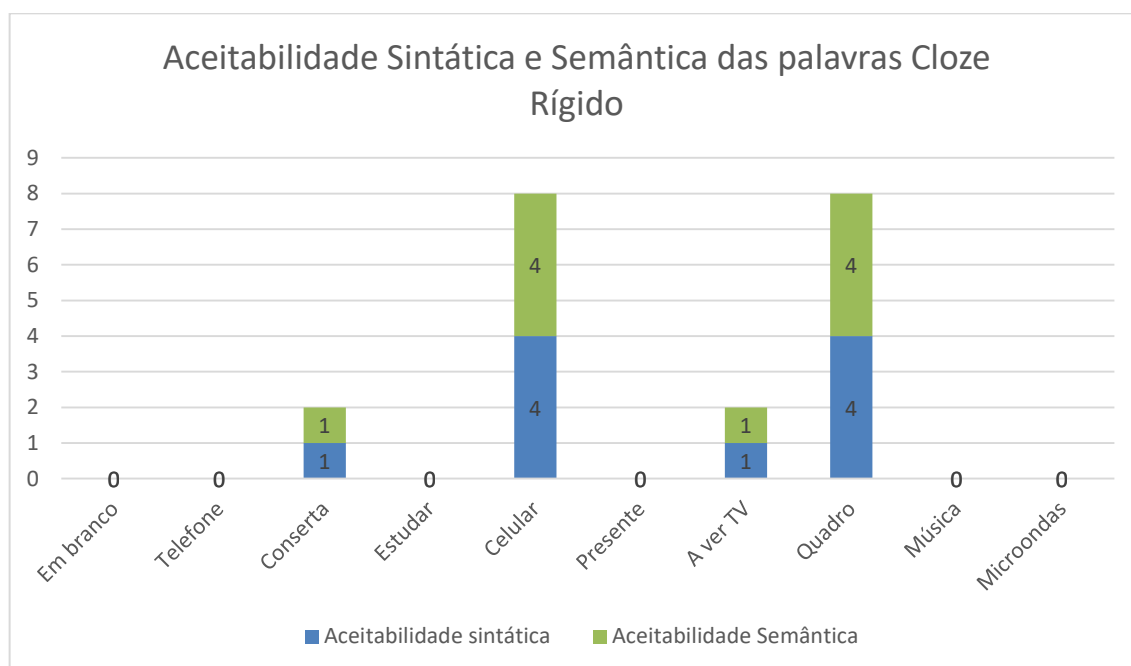


Fonte: Elaboração própria.

Das sete palavras, todas foram classificadas como totalmente inaceitáveis. Destas, apenas uma não foi preenchida por SC. Dois exemplos podem ser observados a seguir: - *Você comeu toda **SIM** salsicha?!* e *Alguém ia acabar comendo estragado **QUEIJO** ficar doente*. No tempo 2, houve palavras aceitáveis e não aceitáveis, diferentemente do tempo 1. Das dez palavras, duas foram classificadas como totalmente aceitáveis se restrições sintáticas forem ignoradas, tal qual: *Eu só usei **MESMO** salsichas pra acabar com a mostarda*. Oito foram classificadas como totalmente inaceitáveis. Um exemplo pode ser observado a seguir: - *Você comeu toda **SIM** salsicha?!.*

No gráfico 39, visualizamos as duas classificações no cloze rígido.

Gráfico 39 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SC, no tempo 1



Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 39, nenhuma palavra foi classificada como totalmente aceitável sintática e semanticamente. No entanto, as palavras “celular” e “quadro” aproximaram-se disso, com pontuação 8, sendo 4 na aceitabilidade sintática e 4 na semântica.

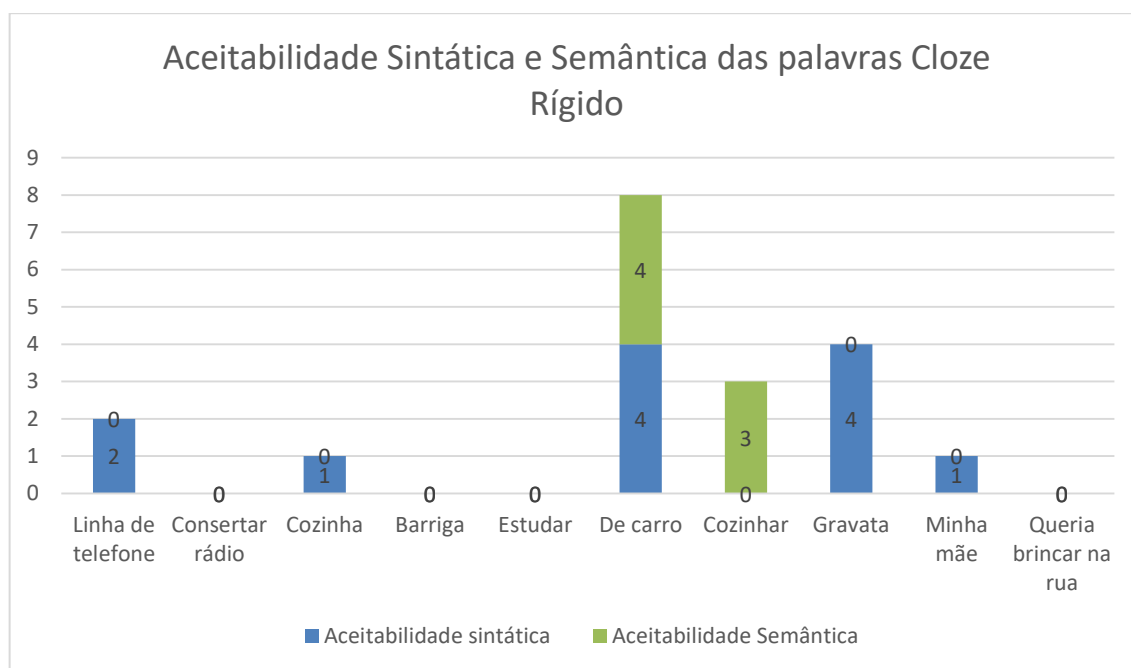
Algumas palavras que foram totalmente aceitas sintaticamente, não o foram semanticamente. É o caso dessas mesmas palavras: “celular” e “quadro”. Não houve caso de palavras que foram totalmente aceitas sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente. Por outro lado, não houve nenhuma palavra totalmente aceitável semanticamente e totalmente inaceitável sintaticamente ao mesmo tempo. Seis das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, a saber: “telefone”, “estudar”, “presente”, “música” e “micro-ondas”. Uma lacuna não foi preenchida. Das dez palavras, seis foram classificadas como totalmente inaceitável sintaticamente e seis semanticamente totalmente inaceitáveis, na verdade, foram as mesmas para ambas as classificações.

Há pouca variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação não variou muito, seguindo a seguinte escala: 0, 2, 8, ou seja, das dez palavras, três foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica ora sintática ou ambas. As palavras “celular” e “quadro” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 4 e 4. Isso também ocorreu com a palavra “conserta” e a expressão “a ver TV”: 1 e 1. As palavras

“telefone”, “estudar”, “presente”, “música” e “micro-ondas” tiveram pontuações iguais: 0 em ambas as classificações.

O gráfico 40 mostra os resultados do tempo 2:

Gráfico 40 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional rígido de SC, tempo 2



Fonte: Elaboração própria.

Como exposto no gráfico 40, nenhuma palavra foi classificada como totalmente aceitável sintática e semanticamente. No entanto, as palavras “de carro” aproximaram-se disso, com pontuação 8, sendo 4 na aceitabilidade sintática e 4 na semântica.

Duas palavras foram totalmente aceitas sintaticamente, mas não o foram semanticamente. É o caso das palavras: “de carro” e “gravata”. Apenas a palavra “gravata” foi totalmente aceita sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente. Por outro lado, não houve nenhuma palavra totalmente aceitável semanticamente e totalmente inaceitável sintaticamente ao mesmo tempo, até porque não houve nenhuma palavra totalmente aceita semanticamente. No entanto, a palavra “cozinhar” foi aceita semanticamente com restrições e não foi aceita sintaticamente.

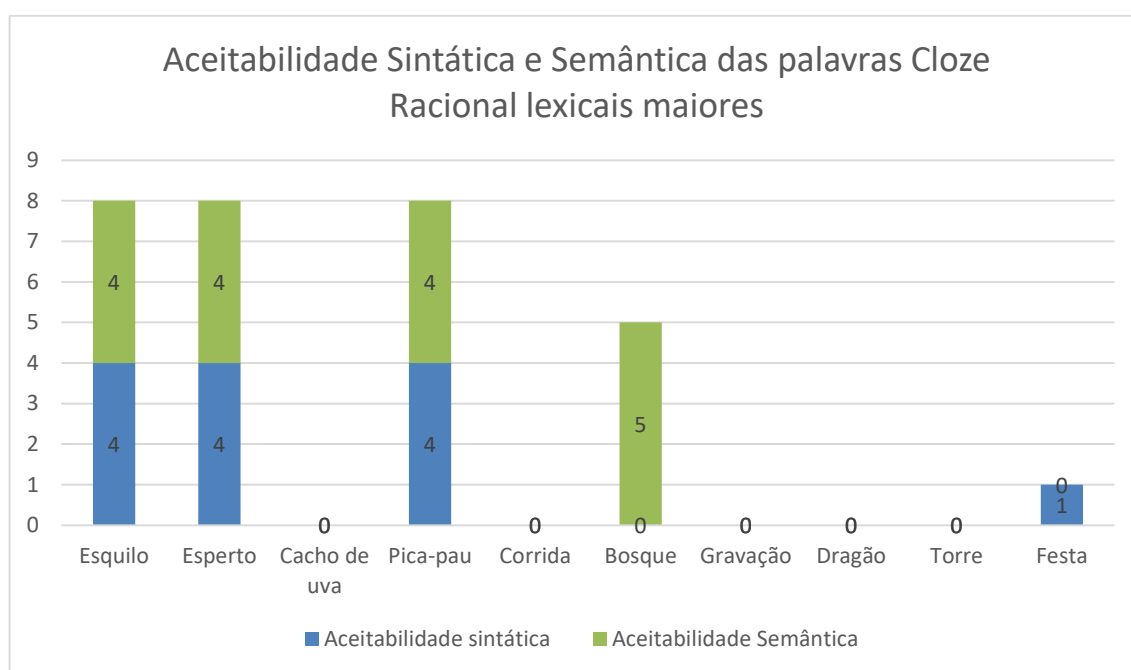
Quatro das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, a saber: “consertar rádio”, “barriga”, “estudar” e “queria brincar na rua”. Uma lacuna não foi preenchida. Das dez palavras, seis foram classificadas

como totalmente inaceitável sintaticamente e seis semanticamente totalmente inaceitáveis, na verdade, foram as mesmas para ambas as classificações.

Há mais variabilidade na classificação das palavras do que no tempo 1, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 2, 3, 4 e 8, ou seja, das dez palavras, apenas as palavras totalmente inaceitáveis em ambas as classificações, 4, foram classificadas de maneira igual, e duas outras palavras: “cozinha” e “minha mãe”, ambas com a mesma pontuação nas duas classificações. As demais palavras, 4, receberam classificações distintas, ora mudando a classificação sintática, ora semântica.

No gráfico 41, observamos as classificações sintáticas e semânticas das palavras do teste cloze lexicais maiores.

Gráfico 41 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SC, tempo 1



Fonte: Elaboração própria.

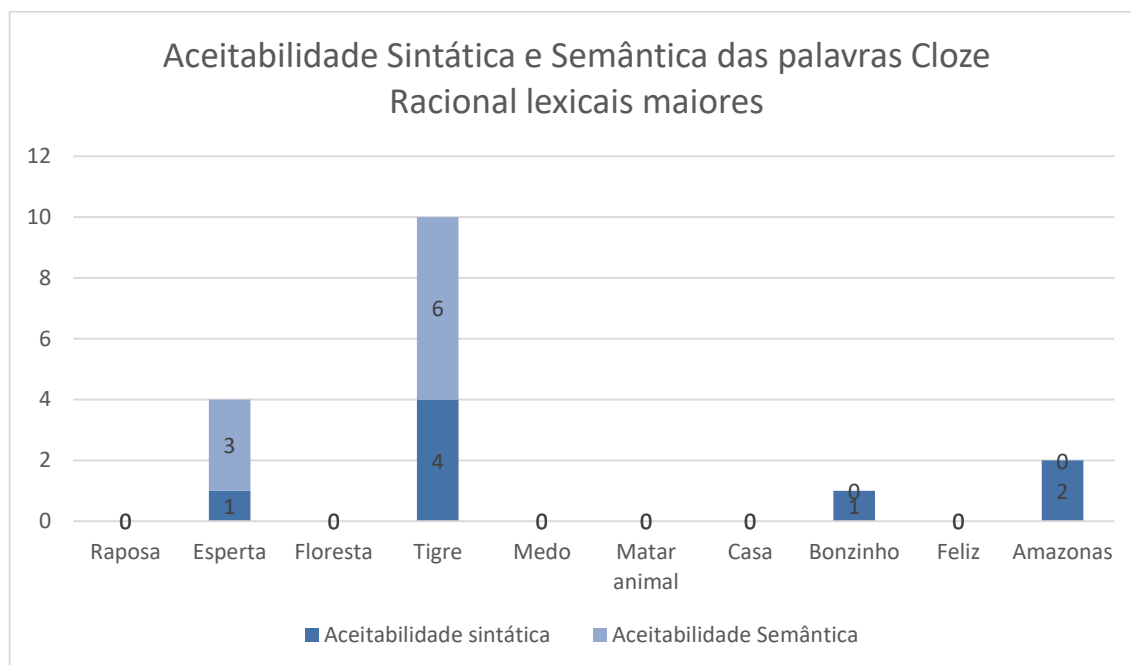
Como exposto no gráfico 41, nenhuma palavra foi classificada como totalmente aceitável sintática e semanticamente. No entanto, as palavras “Esquilo”, “esperto” e pica-pau” aproximaram-se disso, com pontuação 8, sendo 4 na aceitabilidade sintática e 4 na semântica. Nenhuma palavra foi totalmente aceita sintaticamente, mas não o foi semanticamente. Não houve caso de palavras que foram totalmente aceitas sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente, mas houve um caso em que a palavra “bosque” foi aceita semanticamente, porém não foi sintaticamente e no outro caso, a palavra “festa” foi aceita sintaticamente, mas

não semanticamente. Cinco das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico, a saber: “cacho de uva”, “corrida”, “gravação”, “dragão” e “torre”. Nenhuma lacuna deixou de ser preenchida. Das dez palavras, seis foram classificadas como totalmente inaceitável sintaticamente e seis semanticamente totalmente inaceitáveis.

Há variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 5 e 8, ou seja, das dez palavras, quatro foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora sintática ou ambas. As palavras “esquilo” e “esperto” e “pica-pau” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 4 e 4. O mesmo pode ser observado nas palavras: “cacho de uva”, “corrida”, “gravação”, “torre”, “dragão” e “torre”, cujas pontuações são: 0 e 0. Apenas duas palavras receberam pontuações distintas: bosque, com 5 apenas na classificação semântica e a palavra festa, com pontuação 1 apenas na classificação sintática.

O gráfico 42 mostra os resultados do tempo 2:

Gráfico 42 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais maiores de SC, tempo 2



Fonte: Elaboração própria.

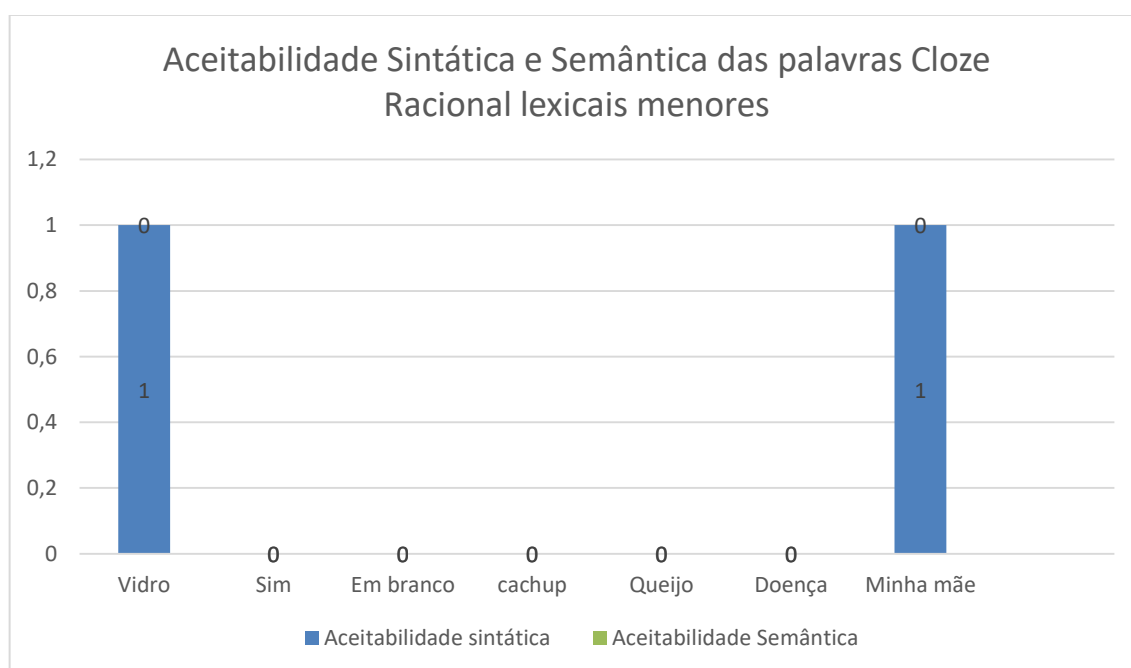
Como exposto no gráfico 42, uma palavra foi classificada como totalmente aceitável sintática e semanticamente: “tigre” e nenhuma outra aproximou-se disso, pois a pontuação não ultrapassou de 4. Nenhuma palavra foi totalmente aceita sintaticamente, mas não o foi

semanticamente e o contrário também não ocorreu. Não houve caso de palavras que foram totalmente aceitas sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente e o contrário também não aconteceu. Seis das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável tanto do ponto de vista sintático quanto semântico. Nenhuma lacuna deixou de ser preenchida. Das dez palavras, seis foram classificadas como totalmente inaceitável sintaticamente e oito semanticamente totalmente inaceitáveis.

Há variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação variou, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 4 e 10, ou seja, das dez palavras, quatro foram classificadas de maneira diferente, ora mudando a classificação semântica, ora sintática ou ambas. Nenhuma palavra recebeu a mesma pontuação em ambas as classificações.

No gráfico 43, visualizamos as duas classificações no teste racional lexicais menores.

Gráfico 43 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SC, tempo 1



Fonte: Elaboração própria.

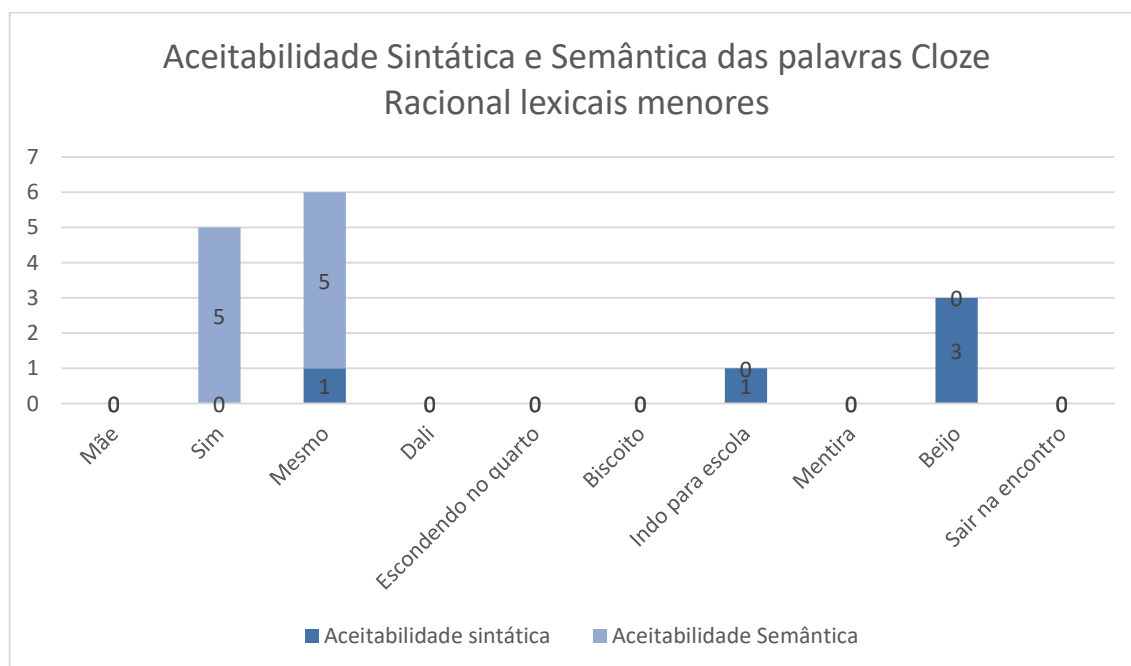
Como exposto no gráfico 43, nenhuma palavra foi classificada como totalmente aceitável sintática e semanticamente. Duas palavras foram aceitas sintaticamente, com restrições, mas não o foram semanticamente: “vidro” e “minha mãe”. Não houve caso de palavras totalmente aceitas sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente e vice e versa. Cinco das sete palavras foram classificadas como totalmente inaceitável sintática e semanticamente, a saber: “sim”, “cachup”, “queijo” e “doença”. Uma lacuna não foi

preenchida. Das sete palavras, cinco foram classificadas como totalmente inaceitável sintaticamente e sete semanticamente totalmente inaceitáveis.

Há pouca variabilidade na classificação das palavras, já que a pontuação não variou muito, seguindo a seguinte escala: 0, 2, ou seja, das sete palavras, houve apenas dois tipos de classificações. As palavras “sim”, “cachup”, “queijo” e “doença” receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 0 e 0. Diferentemente, as palavras “vidro” e a expressão “minha mãe” receberam pontuações diferentes nas duas classificações: 1, na sintática e 0, na semântica.

No gráfico 44, visualizamos os resultados do tempo 2:

Gráfico 44 – Aceitabilidade Sintática e Semântica das palavras Cloze Racional lexicais menores de SC., tempo 2



Fonte: Elaboração própria.

No tempo 2, como exposto no gráfico 44, nenhuma palavra foi classificada como totalmente aceitável sintática e semanticamente. Três palavras foram aceitas sintaticamente, com restrições, mas não o foram semanticamente: “mesmo”, “indo para a escola” e “beijou”. Não houve caso de palavras totalmente aceitas sintaticamente e totalmente inaceitáveis semanticamente e vice e versa. Seis das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitável sintática e semanticamente, a saber: “mãe”, “dali”, “escondendo no quarto”, “biscoito”, “mentira” e “sair na encontro”. Não houve casos de lacuna não preenchida. Das dez

palavras, sete foram classificadas como totalmente inaceitável sintaticamente e oito semanticamente totalmente inaceitáveis.

Há mais variabilidade na classificação das palavras do que no tempo 1, já que a pontuação variou mais, seguindo a seguinte escala: 0, 1, 3, 5 e 6, ou seja, das dez palavras, houve apenas cinco tipos de classificações. Apenas as palavras não aceitáveis em ambas as classificações receberam a mesma pontuação em ambas as classificações: 0 e 0. Diferentemente, as palavras “sim”, “mesmo”, “indo para a escola” e “beijo” receberam pontuações diferentes nas duas classificações.

Os resultados desta análise também apontaram para um menor desempenho no teste lexicais menores, como já observado na análise rígida. Houve mais palavras aceitas sintaticamente do que semanticamente, esta última apenas com restrições.

Na próxima sessão analisamos a fluência leitora dos três participantes.

5.4 Fluência de leitura: velocidade leitora, acurácia e prosódia

A fluência leitora está relacionada com três aspectos, a saber: a velocidade com que a leitura é feita, a acurácia, isto é, a precisão com que as palavras são decodificadas e a prosódia. A seguir, analisamos os dados relacionados a velocidade e a acurácia, considerando os dez textos lidos em voz alta pelos participantes.

Na tabela 12, distribuímos a quantidade de palavras de cada texto, de inserções, repetições e desvios entoacionais, pausa indevida ou não realizada:

Tabela 12 – Quantidade de palavras totais, inserções, repetições e desvios prosódicos- T1

(continua)

Gênero	Tipo textual	Palavras Totais	Inserções			Repetições			Desvios prosódicos		
			SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	Narrativo	82	3	0	5	2	11	38	9	4	2
Memórias literárias	Narrativo	215	3	10	6	6	39	42	14	11	13
Receita	Injuntivo	56	4	0	1	0	3	15	0	0	2
Manual de instruções	Injuntivo	152	9	1	5	7	13	27	10	1	6
Notícia	Descritivo	129	1	2	1	4	9	7	11	4	8
Biografia	Descritivo	261	6	8	10	10	17	59	17	5	15
Entrevista	Expositivo	257	6	7	5	15	1	33	32	9	6
Bula de remédio	Expositivo	352	6	4	11	6	28	7	6	3	6
Resenha	Dissertativo-expositivo	259	1	8	5	10	28	25	23	7	11

Gênero	Tipo textual	Palavras Totais	Inserções			Repetições			(conclusão) Desvios prosódicos		
			SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Artigo de opinião	Dissertativo-argumentativo	228	4	1	2	12	15	15	19	4	6

Fonte: Elaboração própria.

Como observamos na tabela 12, em todas as leituras orais realizadas, houve inserções, e/ou repetições. Por exemplo, na leitura do miniconto, SK acrescentou três palavras, totalizando 85. A inserção de palavras também pode ser notado em todas as outras leituras. SC também acrescentou palavras em todas as leituras. Por outro lado, SE não inseriu nenhuma palavra na leitura do miniconto e da receita.

Comumente usadas para corrigir uma palavra lida incorretamente ou para retomar palavras ou partes dos textos não compreendidos, as repetições estão presentes em todas as leituras, com exceção da receita lida por SK. Notamos que SK é o participante que menos repetiu palavras na maioria das leituras. Apenas na entrevista, o número superou o de SE, 15 e 1, respectivamente. Por outro lado, SC, com exceção apenas da notícia e do artigo de opinião, obteve as maiores quantidades de repetições.

A tabela 13 apresenta os dados do tempo 2, após intervenção:

Tabela 13 – Quantidade de palavras totais, inserções, repetições e desvios prosódicos- T2

Gênero	Tipo textual	Palavras Totais	Inserções			Repetições			Desvios prosódicos		
			SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	Narrativo	82	0	0	0	4	7	8	5	2	2
Memórias literárias	Narrativo	215	0	1	3	13	23	24	17	4	0
Receita	Injuntivo	56	2	1	0	2	3	4	0	0	0
Manual de instruções	Injuntivo	152	4	1	2	0	6	6	4	0	2
Notícia	Descritivo	129	4	0	2	4	7	23	0	3	3
Biografia	Descritivo	261	9	3	9	8	7	33	4	2	1
Entrevista	Expositivo	257	1	2	3	7	10	26	11	8	7
Bula de remédio	Expositivo	352	4	2	2	20	15	21	10	1	0
Resenha	Dissertativo-expositivo	259	6	6	1	7	17	54	5	5	1
Artigo de opinião	Dissertativo-argumentativo	228	2	3	0	6	5	14	14	4	2

Fonte: Elaboração própria.

Como mostra a tabela 13, no tempo 2, observamos menor quantidade de inserções na maioria das leituras orais, principalmente SC que não diminuiu a quantidade apenas na leitura

da notícia. Por outro lado, notamos que todos os participantes também apresentaram aumento na quantidade de inserções na leitura, sendo SK e SE os que tiveram mais leituras com aumento de inserções: 3. No miniconto, não houve inserções em nenhuma das três leituras, diferentemente do T1 em que apenas SE não havia inserido palavras. Além disso, observamos mais leituras com nenhuma inserção. SC, por exemplo, não acrescentou palavra em três leituras: miniconto, receita e artigo de opinião, o que não ocorreu no T1.

Em relação às repetições, em todas as leituras observamos a presença, com exceção da leitura do manual de instruções por SK. SE foi a participante com mais leituras em que a quantidade de repetições estão abaixo do observado no tempo 1, com apenas um aumento na leitura da entrevista e o mesmo número na receita. Por outro lado, em apenas quatro das dez leituras, SK diminuiu a quantidade de inserções e manteve o número na leitura da notícia.

Na tabela 14, distribuimos a quantidade de palavras lidas corretamente e com desvio nos dois tempos.

Tabela 14 – Quantidade de palavras lidas corretamente e com desvio T1

Gênero	Tipo textual	Quantidade de palavras corretas T1			Quantidade de palavras corretas T2			Quantidade de palavras com desvio T1			Quantidade de palavras com desvio T2		
		SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	Narrativo	65	51	35	67	65	48	17	31	47	15	16	34
Memórias literárias	Narrativo	183	136	93	187	183	132	32	79	122	28	30	84
Receita	Injuntivo	45	48	22	45	37	31	11	8	34	11	15	25
Manual de instruções	Injuntivo	119	82	64	109	115	69	33	70	88	43	37	84
Notícia	Descritivo	109	92	50	100	91	57	20	37	79	29	38	77
Biografia	Descritivo	183	174	70	204	169	119	47	59	153	57	66	148
Entrevista	Expositivo	212	195	113	211	220	120	45	63	145	46	40	133
Bula de remédio	Expositivo	250	125	61	256	155	53	102	190	261	107	151	135
Resenha	Dissertativo-expositivo	201	186	106	199	130	100	51	63	143	60	81	159
Artigo de opinião	Dissertativo-argumentativo	156	166	67	175	144	197	72	62	161	53	82	132

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 14, observamos que no tempo 1, em todas as leituras de SK, a quantidade de palavras lidas corretamente foi maior do que as lidas com algum tipo de desvio. Além disso, a diferença entre as quantidades é bastante evidente. SE, apenas em uma leitura, da bula de remédio, não apresentou quantidade de palavras maior do que de desvio. Por outro lado, os resultados de SC mostram o contrário: em todas as leituras, a participante leu mais palavras

com desvio desvios do que corretamente. Notamos também que a diferença entre as quantidades de desvios é bastante superior a de corretas.

No tempo 2, como visualizamos na tabela 14, em todas as leituras orais, SK também leu mais palavras corretas do que com desvio em todos os textos e em cinco delas, o número foi superior ao tempo 1 e em uma, igual: receita. SE também manteve o resultado, com maior quantidade de palavra corretas do que com desvio na leitura da bula de remédio, mas em menor quantidade, e em seis das dez leituras, leu mais palavras corretas do que no tempo 1. SC, por sua vez, superou os resultados do tempo 1, já que no tempo 2, com exceção da resenha, ela leu mais palavras corretas do que com desvio em todas as leituras. Além disso, em oito leituras, a participante aumentou o número de palavras lidas corretamente.

Consequentemente, SC apresentou menos palavras com desvios em todas as leituras, quando comparamos a quantidade de desvio do tempo 1. Por outro lado, SK diminuiu em apenas três leituras: miniconto, memórias literárias e artigo de opinião e manteve o número na receita; SE diminuiu expressivamente a quantidade de desvios em 50% das leituras, a saber: miniconto, memórias literárias, manual de instruções, entrevista e bula de remédio.

Na tabela 15, visualizamos com maior nitidez esses resultados, com a porcentagem dos acertos e desvios em todos os textos lidos.

Tabela 15 – Porcentagem da quantidade de palavras totais e de palavras com desvio nas leituras

Gênero	Tipo textual	Palavr as totais	% Quantidade de palavras corretas T1			% quantidade de palavras corretas T2			% Quantidade de palavras com desvio T1			% Quantidade palavras com desvio T2		
			SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	Narrativo	82	79,3	62,2	42,7	81,7	79,3	58,5	20,7	37,8	53,3	18,3	20,7	41,5
Memórias literárias	Narrativo	215	85,1	63,3	43,3	87	85,1	61,4	14,9	36,7	56,7	13	14,9	38,6
Receita	Injuntivo	56	80,4	85,7	39,3	80,4	66	51,4	19,6	14,3	60,7	19,6	33,9	48,6
Manual de instruções	Injuntivo	152	78,3	38,1	42,1	71,7	75,7	45,4	21,7	61,9	57,9	28,3	24,3	54,6
Notícia	Descritivo	129	84,5	71,3	38,8	77,5	70,5	44,2	15,5	28,7	61,2	22,5	29,5	55,8
Biografia	Descritivo	233	78,5	74,7	30	87,6	72,5	51	21,5	25,3	70	12,4	27,5	49
Entrevista	Expositivo	258	82,2	75,6	43,8	81,8	85,3	46,5	17,8	24,4	56,2	18,2	14,7	53,5
Bula de remédio	Expositivo	322	77,6	40,8	32,4	79,5	50,7	28,2	22,4	59,2	67,6	20,5	49,3	71,4
Resenha	Dissertativo- expositivo	249	84,3	88,1	41	80	61,6	38,6	15,7	11,9	59	20	38,4	61,4
Artigo de opinião	Dissertativo- argumentativo	228	68,4	72,8	29,4	76,8	63,2	86,4	31,6	27,2	70,6	23,2	36,8	13,6

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar na tabela 15, com exceção da leitura do artigo de opinião, com 68,4%, nas demais, SK obteve número aproximado ou superior a 80% de palavras corretas. No

tempo 2, o mesmo pode ser observado, com exceção da leitura do Manual de instruções, mas que ultrapassou os 70% de acertos. SE, no tempo 1, teve bastante variância nas porcentagens, já que vai de 38,1% a 88,1%. No tempo 2, também observamos variabilidade, porém os números estão basicamente acima dos 60%. A diferença de porcentagem de acertos de SC entre os dois tempos é expressivamente mais evidente do que os outros dois participantes. No tempo 1, ela não chega a 40% em nenhuma leitura. Todavia, no tempo 2, apenas as leituras da bula de remédio e da resenha não ultrapassam 40%. Como exemplo dessa expressividade, observamos, por exemplo, as porcentagens da leitura do artigo de opinião. No tempo 1, a porcentagem de acerto foi de 29,4, enquanto no tempo 2, foi de 86,4%.

No tempo 1, não notamos diferenças grandes entre os textos lidos, em relação à quantidade de palavras lidas corretamente pelos três participantes, já que notamos uma grande variabilidade nos textos, principalmente nos resultados de SE e SC, na medida em que, por exemplo, um texto como um manual de instruções que é considerado menos complexo do que uma bula de remédio, é lido com menos precisão, como observamos nos dados de SE ou no caso de SC que a complexidade da resenha é maior do que a receita e seu melhor resultado é na resenha. SK apenas na leitura do artigo de opinião tem menos porcentagem de acerto, já que as outras estão bem próximas. No tempo 3, isso também pode ser observado.

A tabela 16 apresenta a média, o mínimo é o máximo da quantidade de palavras corretas e com desvio.

Tabela 16 – Média, mínimo e máximo da quantidade de palavras corretas e com desvio no T1 e T2

	Palavras corretas						Palavras com desvio					
	TEMPO 1			TEMPO 2			TEMPO 1			TEMPO 2		
	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Média	152,3	125,5	68,1	155,3	130,9	92,6	43	66,2	123,3	44,9	55,6	101,1
Mínimo	45	48	22	45	37	31	11	8	34	11	15	25
Máximo	250	195	113	256	220	197	102	190	261	107	151	159

Fonte: Elaboração própria.

Como a tabela apresenta, a média de palavras corretas é maior do que a de palavras incorretas nos dois tempos e para todos os participantes. Todavia, SC, no tempo 2, apresenta um mínimo de acertos inferior ao observado no tempo 1. Notamos que apenas SC teve média expressivamente superior no tempo 2, comparado ao tempo 1. SK e SE tiveram números bem próximos nos dois tempos. Com exceção de SK que manteve o número mínimo nos dois tempos, SE e SC diminuíram esse valor no tempo 2.

Por outro lado, o número máximo de acertos foi superior no tempo 2 para os três participantes. Consequentemente, os mesmos resultados podem ser observados em relação aos números das palavras com desvio nos dois tempos. SK manteve média aproximada nos dois tempos, porém com queda no tempo 2, enquanto SE e SC obtiveram uma média de desvios inferior no tempo 2 com maior expressividade, chegando a uma diferença de mais de 10 para SE e de 20 para SC. O mínimo de palavras com desvios manteve o mesmo para SK nos dois tempos e para SE, houve um aumento, passando de 8 para 15 e SC, uma queda de 34 para 25. A quantidade máxima só subiu para SK, passando de 101 para 107 e de SE e SC abaixaram expressivamente, com diferença de quase 40 para SE e quase 100 para SC.

Na próxima tabela, 15, distribuímos a duração da leitura em segundos e a velocidade das leituras realizadas pelos três participantes no tempo 1. Lembrando que a velocidade leitora é a quantidade de palavras lidas por minuto.

Tabela 15 – Duração e velocidade das leituras T1

Gênero	Tipo textual	Quantidade palavras	Duração em segundos			Velocidade leitora/palavras lidas por minuto		
			SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	Narrativo	82	76	129	256	64,7	38,1	19,2
Memórias literárias	Narrativo	215	145	539	802	88,9	23,9	16
Receita	Injuntivo	56	43	92	195	78,1	36,5	17,2
Manual de instruções	injuntivo	152	138	246	410	66	37	22,2
Notícia	Descritivo	129	170	391	516	45,5	19,8	15
Biografia	Descritivo	261	292	517	804	53,6	30,3	19,5
Entrevista	Expositivo	257	153	302	737	100,8	51	20,9
Bula de remédio	Expositivo	352	414	1138	1325	40,4	18,6	15,9
Resenha	Dissertativo- expositivo	259	210	792	742	58,6	19,6	20,9
Artigo de opinião	Dissertativo- argumentativo	228	189	505	625	72,3	27	21,9

Fonte: Elaboração própria.

Como visualizamos na tabela 15, a leitura mais demorada em segundos foi a da bula de remédio para os três participantes, o que já era esperado por ser o maior texto em número de palavras. Todavia, apenas para SK e SE esse foi o texto com menos velocidade leitora, já que ele leu 40,4 e ela apenas 18,6 palavras por minuto. Para SK e SE, a notícia foi o texto lido com menos velocidade, 45,5 e 15 palavras por minuto, respectivamente. Os textos lidos com maior rapidez foram iguais para SK e SE, a saber, a entrevista, 100,8 e 51 palavras lidas por minuto, respectivamente e para SC, foi o manual de instruções. Os três participantes obtiveram números

baixos de velocidade leitora, pois a maior velocidade dentre os três foi na leitura da entrevista em que SK leu 100,8 palavras por minuto.

Na tabela 16, visualizamos a velocidade leitora do tempo 2:

Tabela 16 – Duração e velocidade das leituras T2

Gênero	Tipo textual	Quantidade palavras	Duração em segundos			Velocidade leitora		
			SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	Narrativo	82	94	289	175	52,3	17	28,1
Memórias literárias	Narrativo	215	181	515	509	71,3	25	25,3
Receita	Injuntivo	56	47	88	101	71,5	38,2	33,3
Manual de instruções	injuntivo	152	107	271	318	85,2	33,7	28,7
Notícia	Descritivo	129	94	292	410	82,3	26,5	18,9
Biografia	Descritivo	261	187	328	539	83,7	47,7	29
Entrevista	Expositivo	257	174	343	424	88,6	45	36,4
Bula de remédio	Expositivo	352	523	728	579	51	29	36,5
Resenha	Dissertativo-expositivo	259	265	464	725	73,9	33,5	24,4
Artigo de opinião	Dissertativo-argumentativo	228	230	386	434	59,5	35,4	31,5

Fonte: Elaboração própria.

No tempo 2, observamos que a bula de remédio continua sendo o texto lido com mais tempo em duração de segundo, porém com menor tempo do que no tempo 1 para os três participantes e a receita o texto lido em menos segundos também para os três participantes. SC foi a participante com maior avanço no tempo de leitura, já que diminuiu o tempo de leitura em segundos em todas as leituras, seguida de SE em que 50% das leituras foram lidas com menos segundos no tempo 2. SK por sua vez, foi o que menos avançou, pois apenas em três das dez leituras teve o tempo reduzido.

Na velocidade leitora, visualizamos progresso de todos os participantes, em especial SC que aumentou a velocidade leitora em todas as leituras. A participante alcançou melhores resultados na leitura da bula de remédio e na entrevista, 36,5 e 36,4, respectivamente. O menor desempenho de SC, assim como no tempo 1, pode ser notada na leitura da notícia. A leitura que teve maior avanço foi a da bula de remédio com um aumento de 20,6 palavras por minuto. SE obteve melhora da velocidade leitora em sete das dez leituras realizadas e piora em três delas: miniconto, manual de instruções e entrevista. O melhor resultado dela foi na leitura da biografia e a pior na leitura do miniconto. O maior avanço foi na leitura da biografia, com um aumento de 27,5 palavras lidas por minuto. SK obteve melhora da velocidade leitora em cinco das dez

leituras realizadas e piora em cinco delas, miniconto, memórias, receita, entrevista e artigo de opinião. O melhor resultado dele foi na leitura da entrevista e a pior na leitura da bula de remédio. O melhor avanço foi na leitura da notícia, com um aumento de 36,8 palavras lidas por minuto.

Na tabela 17, expomos a média, o mínimo e o máximo da duração da leitura, da velocidade leitora e da acurácia.

Tabela 17 – Média, mínimo e máximo da velocidade leitora no T1 e T2

	TEMPO 1			TEMPO 2		
	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Média	66,9	30,2	18,9	71,93	33,1	28,9
Mínimo	40,4	18,6	15	51	17	18,9
Máximo	100,8	51	22,2	88,6	47,7	36,5

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 17, observamos diferença expressiva entre as médias de SK comparadas com as outras duas participantes e de SE para SC. Todavia, no tempo 2, notamos que as médias de velocidade leitora aumentaram para os três participantes e a diferença permaneceu apenas entre SK e as demais participantes, já que a diferença de SE para SC caiu bastante. O mínimo caiu para SK e SC, enquanto SE aumentou. Apenas SC apresentou um aumento no valor máximo no tempo 2, pois nos dados de SK e SE, observamos queda na quantidade máxima de palavras lidas por minuto.

Passemos agora à análise da acurácia, a qual está relacionada com a automaticidade na leitura das palavras, ou seja, decodificação correta das palavras, reconhecimento de um grande leque de palavras e habilidades e conhecimento do sistema alfabético da língua. Calculamos a acurácia multiplicando o número de palavras corretas por 60 e dividindo pelo total de palavras do texto (KOMENO, 2015). A tabela 18 mostra os resultados:

Tabela 18 – Valores de acurácia dos três participantes

		(continua)					
Gênero	Tipo textual	TEMPO 1			TEMPO 2		
		SK	SE	SC	SK	SE	SC
Miniconto	Narrativo	51,3	23,7	8,2	42,8	13,5	16,5
Memórias literárias	Narrativo	75,7	15,1	7	62	21,3	15,6
Receita	Injuntivo	62,8	32	6,8	57,4	25,5	18,4
Manual de instruções	Injuntivo	51,7	18,9	9,4	61,1	25,5	13
Notícia	Descritivo	38,5	14,1	5,8	63,8	18,7	8,3

		(conclusão)					
Gênero	Tipo textual	TEMPO 1			TEMPO 2		
		SK	SE	SC	SK	SE	SC
Biografia	Descritivo	57,2	20,2	5,2	65,5	31	13,2
Entrevista	Expositivo	83,1	38,1	9,2	72,8	38,5	17
Bula de remédio	Expositivo	36,2	6,6	2,7	29,3	12,8	5,7
Resenha	Dissertativo-expositivo	57,4	11	8,6	45	16,8	8,3
Artigo de opinião	Dissertativo-argumentativo	49,5	19,7	6,4	45,7	22,4	27,2

Fonte: Elaboração própria.

No tempo 1, o melhor desempenho foi observado na leitura do texto entrevista para SK e SE e manual de instruções para SC. É nítida a diferença de palavras lidas corretamente entre os três participantes, variando de 83,1, SK, para 9,4, SC. SE obteve um máximo de 38,1, mantendo diferença também para SK e em maior escala para SC. Por outro lado, a bula de remédio teve o menor índice para os três participantes, o que demonstra menor desempenho nesse texto. No tempo 2, SK e SE permanecem com melhor desempenho na leitura da entrevista, enquanto SC sai do manual de instruções para a receita. O texto com desempenho mais baixo permanece o mesmo para os três participantes: a bula de remédio. No tempo 2, os três participantes apresentaram melhora e piora nos valores da acurácia, ou seja, com a queda na quantidade de desvios, houve um aumento na quantidade de palavras lidas corretamente e, conseqüentemente, nos valores da acurácia. SK melhorou em apenas quatro das dez leituras, enquanto SE, em oito e SC em nove.

A tabela 19 mostra a média, o máximo e o mínimo dos valores da acurácia.

Tabela 19 – Média, mínimo e máximo da acurácia

	TEMPO 1			TEMPO 2		
	SK	SE	SC	SK	SE	SC
Média	56,3	19,9	6,9	54,5	22,6	14,3
Mínimo	36,2	6,6	2,7	29,3	12,8	5,7
Máximo	83,1	38,1	9,4	72,8	38,5	27,2

Fonte: Elaboração própria.

Como visualizamos na tabela 19, SK apresentou queda na acurácia e SE, uma melhora pouco expressiva. Enquanto isso, para SC é mais expressiva, pois houve aumento de mais de sete palavras lidas corretamente por minuto no tempo 2. O mínimo diminuiu apenas para SK e aumentou para as outras duas participantes, o que também ocorreu com o valor máximo, já que apenas SK não aumentou o número de palavras lidas corretamente por minuto.

Em suma, os resultados analisados nesta seção mostraram baixa fluência de leitura antes e após a intervenção. No entanto, houve expressiva melhora da fluência de todos os participantes no tempo 2, principalmente da participante SC. Na seção seguinte, discutimos esses e os demais dados analisados.

6 DISCUSSÃO

Nesta seção, discutiremos os dados analisados na seção 5. Eles serão discutidos com base nos resultados dos três participantes.

6.1 Processo de leitura a partir do olhar com leitor com T21

Na segunda seção, apresentamos e descrevemos modelos que consideram um ou outro aspecto de leitura: com foco no texto ou com foco no leitor. São visões mais simplistas do processo de leitura que não dão conta de explicar toda a sua complexidade. No entanto, o modelo psicolinguístico, adotado nesta pesquisa, tem considerado tanto o papel do leitor quanto do texto no processamento de leitura, abarcando, portanto, todos os seus aspectos.

Mas e os leitores? O que sabem sobre o processo de leitura? Qual a percepção que eles têm de algo que ocorre inconscientemente? Eles sabem qual papel precisam desempenhar durante a leitura? Eles sabem por que leem? São esses e outros questionamentos que procuramos responder ao realizamos a técnica de verbalização refletida, com o objetivo de entender o processo de leitura dos participantes.

Os resultados mostraram que os três participantes apresentam visão simplista do processo de leitura, uma vez que não sabem ou não conseguiram externalizar o papel do leitor, tampouco de elencar objetivos claros de leitura em ambos os tempos. Todavia, notamos que no tempo 2, alguns aspectos foram acrescentados à visão de leitura dos participantes, o que mostra que, ao longo do tempo, os leitores com T21 podem tomar consciência do seu processo de leitura. Nossa sugestão é a de que eles estejam expostos claramente ao ensino formal sobre a leitura, já que apresentaram dificuldades em externalizar conceitos básicos que poderiam ser acionados apenas com a reflexão sobre o processo de ler.

Em ambos os tempos, a visão do papel do leitor apresentada pelos três participantes é a mesma pregada pelo ensino tradicional, ou seja, estudar. SK, por exemplo, não consegue separar o papel de leitor do papel de escritor, possivelmente porque ambos são, geralmente, trabalhados em conjunto nas atividades escolares. Além disso, nenhum dos participantes conseguiu descrever e diferenciar o papel de um bom e um mal leitor. Se não sabem qual o seu papel na leitura, enquanto leitor, como poderão desempenhá-lo de modo satisfatório? Essa é uma questão importante que precisa ser ensinada aos leitores, já que não aprendemos a ler naturalmente.

A leitura, diferentemente da fala, é aprendida a partir de um ensino formal, pois ela é fruto da cultura humana (Pacheco, 2017; Dehaene, 2012). Geralmente, a escola é a principal ou única instituição promotora dela. Diante disso, quem ensina a ler, precisa conhecer o objeto de ensino para saber o que ensinar (Kato, 1999). Caso contrário, a formação do leitor pode ficar comprometida.

Ler não é apenas decodificar, isto é, transformar os grafemas em fonemas e emití-los. A leitura é muito mais do que isso. Ler é, acima de tudo, um processo de atribuição de significado que depende tanto do que está escrito quanto do que não está (Leffa, 1996). Caso o leitor não tome consciência disso, o processo de leitura pode ficar comprometido, já que ele não sabe como agir diante do texto de forma ativa, fazendo inferências, corrigindo e reformulando-as. Para um leitor que não tem consciência disso, a decodificação pode ser considerada leitura.

Outro fator importante no processo de leitura é o texto. Como vimos na seção 2, leitor e texto são como uma engrenagem no processo de leitura, uma vez que ambos são necessários e precisam estar em pleno funcionamento para que o processo ocorra (Leffa, 1996). Os textos apresentam diferentes estruturas e funções. Conhecer diferentes textos é de suma importância, já que nos comunicamos através deles, sejam orais ou escritos. Além disso, saber usar textos adequados para cada esfera social e para cumprir seus objetivos, é importante para estabelecer uma boa comunicação. Um texto não é um emaranhado de letras jogadas em uma folha em branco, pois ele tem forma e função específicas (Marcuschi, 2002). Além disso, é interessante para o leitor ainda em processo de desenvolvimento, como os participantes desta pesquisa, saber identificar quais textos são difíceis para ele, pois assim poderá mobilizar as estratégias de leitura adequadas.

Os resultados da entrevista mostraram que os participantes não conseguiram identificar com autonomia as características dos textos que são difíceis para eles. Apenas com o auxílio do pesquisador, conseguiram elencar alguns critérios de dificuldade. No entanto, mesmo assim, algumas vezes, ainda se mostraram confusos, principalmente, SC. O que nos parece é que ao entender que a leitura é apenas decodificação, o leitor não conseguirá levar em consideração outros aspectos da leitura para definir um texto difícil ou mesmo identificar um problema na leitura. Isso porque se ele consegue decodificar bem as palavras, no entendimento dele, aquele texto é fácil.

Além disso, outro fator que pode prejudicar o processo de desenvolvimento da leitura dos participantes é a lista limitada de textos que eles têm acesso, seja em casa ou na escola. Como mostram os resultados, apenas textos de tipo narrativo são elencados pelos três participantes, no tempo 1. No tempo 2, notamos uma ampliação desses textos, mas ainda assim,

com uma lista bastante limitada. Os gêneros textuais conhecidos pelos participantes também são limitados, pois apenas contos de fada e histórias em quadrinhos aparecem na lista deles, no tempo 1. No tempo 2, com o acréscimo de alguns textos, pudemos notar o papel importante que a escola e o Núcleo Saber Down têm na formação leitora dos participantes. Isso mostra o quanto o ensino adequado pode fazer a diferença e, talvez, determinar o leitor que a pessoa será.

Certamente, nossos participantes têm contato com outros gêneros, mas o fato de não terem consciência de qual a funcionalidade deles, pode dificultar a interação com seus interlocutores, já que nos comunicamos a partir de textos. Não saber produzir ou recepcionar textos em uma sociedade leitora como a nossa pode ser prejudicial para a inserção do sujeito na sociedade. O conhecimento limitado de textos de diferentes formas e funções pode contribuir para que o leitor apresente dificuldade em usar os diversos textos com os quais têm contato no dia a dia. Kleiman (1989) afirma que até certo ponto, a forma do texto guia o leitor ao objetivo de leitura e que há apenas um processo de leitura, mas vários caminhos que levam a diferentes objetivos.

Em relação ao objetivo da leitura, basicamente, para SK, SE e SC, lemos para estudar. No entanto, como afirmam Kleiman (1989), Leffa (1996) e Solé (1998), os objetivos de leitura são diversos e é preciso saber defini-los bem para uma leitura eficaz. Kleiman (1989) afirma que o estabelecimento de objetivos e propósitos claros é um dos fatores importantes que ajudam o leitor a buscar coerência no texto. A autora deixa claro que a escola dificulta essa tarefa do leitor, por ser, nas palavras da autora, difusa e confusa. No tempo 2, notamos que alguns outros objetivos foram elencados pelos participantes, mas apenas com a ajuda da pesquisadora. Precisamos formar leitores autônomos e proficientes que sejam capazes de estabelecer os objetivos de leitura claros e, talvez, um caminho para isso seja o ensino explícito associado ao uso real da leitura. Os textos precisam estar na escola e para além dela.

Estabelecer objetivos corretos de leitura ajuda a reter e compreender melhor a informação, já que as evidências mostram que quando temos um objetivo específico de leitura, lembramos com mais facilidade os detalhes de um texto (Kleiman, 1989). As pessoas com T21, como já vimos na seção 3, apresentam comprometimento de memória. Vimos também que essa atividade cognitiva é de suma importância para o processamento de leitura. Assim sendo, ter objetivos claros de leitura pode auxiliar os leitores com Down a reterem mais informações do texto, já que eles terão um foco de leitura específico, assim como serve a todo leitor.

Em relação às estratégias e outras atividades cognitivas mobilizadas pelos participantes durante a leitura, eles parecem não ter consciência de quais são e, principalmente, de como ocorre. As respostas dos participantes às perguntas sobre estratégias e atividades cognitivas

envolvidas na leitura mostram falta de conhecimento, principalmente, sobre as estratégias metacognitivas, aquelas usadas quando um problema de compreensão é encontrado, isso porque eles têm um repertório de estratégias bastante limitado.

Segundo Solé (1998), durante todo o processo de leitura, o leitor mobiliza estratégias cognitivas e metacognitivas para compreender o texto. As cognitivas, como já vimos na seção 2, são inconscientes, isto é, o leitor não percebe que as utiliza a não ser que pare para refletir sobre o que ocorre em sua mente quando lê. Por outro lado, estratégias metacognitivas são mobilizadas conscientemente quando o leitor se dá conta de que há um problema de compreensão.

Solé (1998) apresenta uma série de estratégias que podem ser usadas antes, durante e depois da leitura, tais como: ativar o conhecimento prévio, estabelecer objetivos claros, formular previsões e testá-las, formular perguntas sobre o está sendo lido, fazer resumos, identificar a ideia principal etc.. Conforme Kleiman (1989), são os objetivos que guiam o uso de estratégias. Todavia, nossos resultados mostraram que o objetivo de leitura dos participantes se resume em estudar. Além disso, eles não sabem quais tarefas cognitivas ocorrem na mente do leitor quando ele lê, o que pode influenciar de modo negativo o processamento de leitura, na medida em que o leitor não saberá como agir diante do texto, tampouco o que precisa fazer durante a leitura ou quando encontra um problema na compreensão. Além disso, ele se atentará para detalhes que talvez para seu objetivo não seja relevante.

O processamento de leitura é um todo complexo que envolve uma série de subprocessos que estão interligados. Assim sendo, havendo problemas em um deles, os outros podem ficar comprometidos. Por exemplo, se o leitor não consegue estabelecer bem seus objetivos de leitura, dificilmente, ele conseguirá mobilizar estratégias adequadas. Com isso, a leitura não pode se resumir apenas em decodificação de palavras, sem haver a atribuição de significado. Por isso, é importante que os leitores tenham ciência do que precisam fazer quando leem. Para tanto, faz-se necessário o ensino de habilidades e estratégias, assim como é proposto por Solé (1998).

O leitor precisa saber quais tarefas executar durante o processo de leitura, mesmo aquelas que são inconscientes. Sendo assim, o professor, principal agente de ensino da leitura, precisa oferecer ao aprendiz atividades que os ajudem no desenvolvimento das habilidades requeridas pela leitura. Para isso, ele tem que conhecer quais são e como ensiná-las. Em nossa etapa de intervenção, antes do tempo 2, trabalhamos diversas habilidades de leitura com os participantes, desde aquelas que envolvem questões de decodificação àquelas relacionadas à compreensão. Todavia, acreditamos que, para as pessoas com T21, esse ensino precisa ser mais

explícito e com mais clareza. Uma importante ferramenta que tem sido usada com esse propósito é a análise de desvios orais, como veremos no próximo tópico.

6.2 Desvios orais

A análise de desvios orais é uma importante ferramenta para entendermos o processo de leitura, uma vez que indica qual o caminho percorrido pelo leitor. Como expomos na metodologia, analisamos cinco leituras orais de cada participante: miniconto, receita, notícia, entrevista e resenha, um texto para cada tipo textual.

Conforme Goodman (1973), todo leitor comete desvios, mas é a qualidade deles que indicará se o leitor é proficiente ou não. Eckert (2008) apud Pinto e Navas (2011) afirma que leitores adultos também cometem desvios. Segundo Goodman (1973), mesmo nos estudos iniciais de desvios orais, era fato que até os leitores considerados bons leitores cometem desvios e esses desvios não são aleatórios. Leffa (1996) pontua que além de contar os desvios, é possível relacioná-los com o processo interno de leitura. Com isso, se o leitor comete um desvio de relação grafema-fonema indica que ele está mais preocupado com a precisão na decodificação das palavras do que com questões semânticas.

Nossos resultados mostraram que os três participantes apresentaram desvios em todas as leituras orais analisadas, nos dois tempos. Esses resultados estão em acordo com a literatura (Goodman, 1973; Ávila *et al.*, 2009). Ávila *et al.* (2009), por exemplo, observaram a presença de desvios orais, mesmo em alunos considerados bons leitores. O objetivo dos autores foi caracterizar os tipos de erros na leitura de palavras isoladas, analisando dados de escolares típicos do ensino fundamental, caracterizados como os melhores leitores de cada turma, do quarto ao sétimo ano. Os resultados do estudo mostraram que todos os leitores participantes apresentaram erros de leitura, assim como observamos em nosso estudo.

Os autores salientam que a presença de erros mostra que isso faz parte do processo de aprendizado da leitura e que a redução progressiva dos erros, conforme o aumento da escolaridade, indicam que a apropriação das regras ortográficas ocorre de maneira paulatina. Outro fato importante encontrado pelos autores foi que alunos do quarto ao sexto ano cometeram mais erros com trocas de palavras visualmente similares do que os do sétimo ano, o que mostra que a leitura pela rota lexical melhora com a escolaridade. Isso ocorreu também com erros por falhas na leitura de palavras de ortografia, dependente do contexto grafêmico.

Nossos resultados também mostraram diferenças entre a quantidade de desvios em todas as leituras, principalmente, comparando SK e SE com SC. Essa última apresentou quantidade

maior de desvios em todas as leituras. Esses resultados podem se justificar pelo fato de que esta participante é a que, no momento da coleta, estava no nível de leitura mais inicial do processo de aprendizagem, aprendendo ainda algumas relações de grafema-fonema. Os outros dois participantes, por estarem mais avançados e terem aprendido a ler a mais tempo, apresentaram menos desvios orais em todas as leituras.

Com isso, é possível notar que, assim como ocorre com as crianças típicas em fase de aquisição da leitura, os leitores com a trissomia do cromossomo 21 também tendem a cometer menos desvios orais, conforme forem aprimorando a habilidade de leitura. Os estudos têm mostrado que os desvios e a quantidade dos desvios mudam, conforme o leitor avança em nível escolar (Simões; Martins, 2013; Ávila; Kila; Carvalho, 2009; Sales; Parente, 2002).

Os resultados do estudo de Ávila *et al.* (2009) mostraram que no desempenho geral, cinco tipos de erros tiveram redução progressiva, conforme a escolaridade foi aumentando. Ao comparar o quarto ano com o sétimo, os autores também encontraram redução no número de todos os tipos de erros, com exceção do erro de recusa, o qual não foi encontrado em nenhuma das séries. Em relação ao tipo de rede de ensino, os alunos da escola particular apresentaram menos erros do que os da escola pública.

Os resultados do tempo 2 mostram justamente a redução progressiva observada por Ávila *et al.* (2009) com alunos típicos. Após intervenção, no tempo 2, notamos que os três leitores pesquisados tiveram queda de desvios orais e, conseqüentemente, aumento de palavras lidas corretamente. Isso mostra um avanço gradativo da leitura nas pessoas com T21, ou seja, conforme têm mais experiência com a leitura, mais avançam no desenvolvimento dela.

No entanto, nossos resultados indicam que os desvios na leitura oral dos participantes parecem persistir por mais tempo, principalmente aqueles que envolvem a relação grafema-fonema, embora a literatura reporte desempenho de decodificação de palavras e de pseudopalavras semelhante ao de crianças típicas. O problema desses estudos é que coletam os dados a partir da leitura de palavras isoladas, o que não condiz com a leitura real, já que lemos textos coesos e coerentes e não um amontoado de palavras isoladas.

Nossos resultados mostraram também que os desvios orais dos participantes incluem desvios no nível fonológico, sintático e semântico. Como vimos, na seção 3, as pessoas com T21 apresentam comprometimento de linguagem em todos os níveis, além de atraso cognitivo e comprometimento de memória. Todos esses fatores são essenciais para o processamento de leitura. Por exemplo, o conhecimento fonológico, da relação grafema-fonema e de regras ortográficas ajudará o leitor na decodificação das palavras. Quanto menos proficiente, mais o leitor fará uso desse tipo de conhecimento em um sentido linear e com um processamento

bottom-up, partindo das partes, letras, sílabas, até chegar à palavra e seu significado (Leffa, 1996; Solé, 1998).

Quando observamos o processo de aprendizagem de leitura da criança, percebemos que ela sempre parte das partes mínimas, em um processamento ascendente. Por outro lado, o leitor mais avançado, faz uma leitura mais automatizada, reconhecendo as palavras existentes em seu léxico mental, em um processamento descendente. Além disso, ele também usa o processamento ascendente para ler palavras desconhecidas (Leffa, 1996; Solé, 1998; Kato, 1999). As chamadas rotas de leitura, rota fonológica e a rota lexical, propostas pela área da psicologia, possibilitam o leitor acessar o significado do texto. Vimos na seção 2 que apenas uma via não dá conta do processo de leitura, já que, na realidade, uma complementa a outra (Dahaene, 2012).

Nossos resultados mostraram que, no tempo 1, os leitores pesquisados apresentaram desvios fonéticos, fonológicos, de regularização e de reconhecimento visual, mas apenas SC cometeu mais desvios no nível da palavra do que outros dois participantes. Os motivos que podem justificar esses resultados são: I) SC aprendeu a ler mais tardiamente; II) encontrava-se em fase escolar inferior; III) ainda apresentava um conhecimento linguístico limitado e IV) pouco contato com práticas de letramento fora do ambiente escolar.

Simões e Martins (2013) também encontraram resultados similares. Ao considerar a média de erros, observaram que os alunos do 1º ano apresentaram média superior em todos os tipos de erros e no número de erros totais, em relação aos alunos do 2º ano. Os erros mais comuns entre os dois grupos foi o erro fonético, seguido de erros contextuais, por supressão e por adição, no 1º ano, e acentuação e visuais, no 2º. Conforme conclusão das autoras, as diferenças encontradas entre os grupos têm relação com a evolução da aprendizagem e com a consolidação de regras. Elas pontuam que podem considerar que a escolaridade é uma variável que influencia o desempenho na leitura oral nos dois primeiros anos de escolaridade e quanto ao tipo de erro.

Analisando os dados do tempo 2, encontramos resultados que corroboram esse estudo. Após intervenção, os três participantes apresentaram queda no número de desvios fonológicos e aumento no número de desvios sintáticos e semânticos, ou seja, com o avanço da experiência de leitura, os desvios tendem a diminuir e a mudar o tipo com maior incidência, deixando de ser mais no nível fonológico e passando para o nível sintático e semântico. Isso mostra que, apesar de precisar de mais tempo para aprender, as pessoas com a trissomia internalizam os conhecimentos linguísticos e não os esquecem, pelo contrário, aprimoram-nos. Além disso, outras habilidades de leituras são aprimoradas ou adquiridas ao longo do processo.

Salles e Parente (2002) também observaram melhora no desempenho em leitura, conforme avanço da escolaridade e idade. 76 crianças participaram do estudo, cursando segunda ou terceira série de uma escola particular. Os participantes foram submetidos à leitura de 60 estímulos. Ao comparar as duas séries, os alunos da terceira série apresentaram melhor desempenho de acertos do que os da segunda série.

Ao analisar qualitativamente os erros, os com maior frequência foram os neologismos, seguido de regularização e desconhecimento de regra ortográfica, os quais indicam, segundo os autores, uso maior da rota fonológica. Os erros de lexicalização foram os mais frequentes na leitura de alunos da terceira série, podendo ser justificado pelo fato deles usarem mais a rota lexical ou as duas rotas. Nossos resultados indicam que SK e SE apresentam leitura pela rota lexical mais desenvolvida do que SC, uma vez que esta última ainda comete muitos desvios de decodificação de palavras, principalmente, desvios complexos, o que mostra ainda apropriação incompleta da relação grafema-fonema e de regras ortográficas.

Delfior, Marcos e Cary (2002) afirmam que estudos têm mostrado que o nível de transparência da língua e, também, as características da língua falada podem influenciar o processo de como as palavras são reconhecidas. Um dos aspectos analisados foi o tipo de erro dos leitores portugueses e dos espanhóis. Os autores observaram que as crianças espanholas cometeram menos erros fonológicos e os portugueses cometeram mais erros lexicais na primeira série, pois usam a via direta desde a primeira série. Delfior *et al.* (2002) concluem que as pequenas diferenças entre as duas línguas podem influenciar o tempo de leitura e a rota utilizada, ou seja, o tipo de estratégia. Os autores salientam que em línguas transparentes como o português, as regras de correspondência grafema-fonema são bem consistentes.

Além disso, muitos dos desvios no nível fonológico parecem estar mais relacionados com o comprometimento de linguagem dos participantes. Pereira (2017) observou que os processos fonológicos frequentemente vistos na fase de aquisição da linguagem tendem a persistir até a fase adulta de pessoas com Down. Diante disso, um ponto negativo em usar a técnica de leitura oral para esse grupo de pessoas é que pode haver influência de questões externas, como a pronúncia, que não refletem o que de fato ocorre na mente do leitor.

Desvios nos níveis sintático e semântico também foram observados nas leituras dos participantes. Os mesmos desvios orais relacionados a esses níveis foram observados nas leituras dos três participantes nos dois tempos: omissão, transposição, substituição (palavra real), inserção, repetição (ou regressão) e substituição (não-palavra). No entanto, há diferenças quando comparamos o texto lido, em relação à quantidade e as palavras que sofreram o desvio. SK e SE apresentaram mais desvios orais nesses níveis, demonstrando que o reconhecimento

automático de palavras já está mais avançada do que de SC. Todavia, no tempo 2, notamos que SC apresentou resultados inversos do tempo 1, já que passou de quantidade maior de desvios fonológicos para a quantidade maior em desvios sintáticos e semânticos, o que mostra que a automatização está sendo desenvolvida. Inclusive, ela foi a participante que mais avançou ao longo do período de intervenção. Por outro lado, o participante com melhor desempenho no tempo 1 foi o que menos teve avanços no tempo 2, o que precisa ser melhor investigado. Nosso questionamento é se existe um limite para a aprendizagem da leitura de pessoas com T21 ou se eles tendem a ter uma regressão das habilidades adquiridas.

Nossos resultados evidenciam também que o conhecimento limitado da sintaxe e dos significados das palavras influem negativamente no processo de leitura. Gregolin (2010) e Oliveira (2010) apresentaram resultados que mostraram que pessoas com Down, mesmo em fase adulta, têm comprometimento no conhecimento sintático. Oliveira (2010), por exemplo, analisando a narrativa em situação dialógica de dois sujeitos com SD, observa que os resultados apontam para um uso de expressões mais curtas pautadas, muitas vezes, em apenas uma palavra núcleo e, também, se apoiarem demasiadamente na fala de seus interlocutores.

Os conhecimentos linguísticos são importantes no processamento de leitura. Durante todo o processo, o leitor usa esse conhecimento e o de mundo para fazer inferências ao longo do texto, sem precisar ler tudo o que está registrado. Segundo Kleiman (2002, p. 33), *[...] grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido.* A autora ainda salienta que, a partir de pistas, como forma e familiaridade com a palavra, o leitor pode reconhecer estruturas e atribuir significado a elas. No entanto, parece haver ainda uma maior preocupação entre os sujeitos pesquisados em decodificar bem as palavras, deixando, portanto, de dar atenção a outros aspectos da leitura, como a atribuição de significado. O estudo de Leite *et al.* (2019) mostrou que o uso demasiado da relação grafema-fonema, aliado ao atraso cognitivo, pode ser a justificativa da dificuldade de elaboração de inferências e compreensão textual em leitores com síndrome de Down.

Moreira *et al.* (2021) investigou a inferência textual em dois leitores com Down, na leitura de um conto. Os autores observaram que, mesmo diante das informações gráficas e de outras informações, como imagens, apesar de os participantes fazerem inferências, a maioria estava incorreta e não foi corrigida. Segundo os autores, esses resultados podem ser em razão da dificuldade de os leitores pesquisados lembrarem as informações já lidas e relacioná-las com as novas e com o conhecimento de mundo.

Os resultados de Moreira *et al.* (2021) e os nossos podem se justificar em razão também do comprometimento de memória, processo de suma importância para o processamento de

leitura. Vimos na seção 3 que as pessoas com a Trissomia do cromossomo 21 apresentam comprometimento de memória, o que pode influir negativamente no processo de leitura, já que os dados percebidos pelo leitor são enviados para a memória de curto prazo, que conta com a memória intermediária, a qual seleciona informações importantes para o processamento que, por sua vez, são resgatadas da memória de longo prazo (Kleiman, 2002).

Os resultados foram positivos em relação à aceitabilidade sintática e semântica para dois participantes pesquisados, no tempo 1: SK e SE, tendo o primeiro, o melhor desempenho. O participante apresentou mais desvios aceitos do que não aceitos sintática e semanticamente, inclusive, o de totalmente aceitos é maior do que com restrições, exceto na receita. Além disso, a maior parte dos desvios não sofreu mudança semântica. SE, em três leituras, apresentou mais desvios aceitos do que não aceitos e três das cinco leituras, sem mudança semântica para a maioria. Por outro lado, SC apresentou baixo desempenho nessas habilidades, já que há mais desvios não aceitos do que aceitos, além de, em 4 leituras, haver mais desvios com mudança semântica.

Esses resultados evidenciam que os participantes, apesar de apresentarem dificuldades nas habilidades de leitura, atribuem significado ao texto. No entanto, fica claro que ainda não são leitores proficientes, o que não implica em afirmar que nunca alcançarão este nível. O processo pode ser mais lento, mas com ensino adequado, as pessoas com T21 podem se tornar leitores proficientes, já que observamos que após a intervenção houve avanços dos três participantes, considerando que a quantidade de desvios diminuiu e o tipo mais frequente mudou, demonstrando desenvolvimento na automaticidade na leitura das palavras.

A fluência de leitura é um dos aspectos da leitura de leitores proficientes. A seguir, discutimos os resultados relativos a esses aspectos.

6.3 Fluência leitora: velocidade, acurácia e prosódia

Segundo Alves *et al.* (2021), a fluência de leitura é composta de precisão, velocidade natural e expressividade. Conforme os autores, a fluência de leitura e a precisão no reconhecimento das palavras são fatores importantes para a compreensão dos textos e, de acordo com estudos, essa habilidade melhora conforme aumenta a escolaridade. Os autores salientam também que em fase inicial do aprendizado da leitura, a maior atenção dos aprendizes está na decodificação das palavras, o que faz com que a leitura seja lenta. Porém, ao

familiarizar-se com uma grande variedade de palavras, há uma melhora da velocidade de leitura e da fluência.

Conforme Navas *et al.* (2009), um leitor sem fluência de leitura é aquele que ainda está em fase inicial de leitura, que decodifica o texto sem automaticidade e de maneira vagarosa e que não se atenta para os sinais de pontuação, gerando uma leitura com prosódia não esperada. Nossos resultados mostraram que os três participantes apresentaram médias baixas de velocidade leitora em todas as leituras orais realizadas, considerando tanto as palavras totais quanto as palavras lidas, já que não houve grande diferença entre elas em ambos os tempos.

Segundo Larvas *et al.* (2009), uma velocidade de leitura reduzida pode significar que o leitor lê menos texto do que um leitor proficiente no mesmo tempo de leitura. Assim, os menos fluentes terão menos informações para lembrar e compreender, além de precisar dedicar maior esforço cognitivo para decodificar as palavras, deixando de dedicar esses esforços na compreensão do texto.

No entanto, os estudos mostram que a velocidade leitora tende a melhorar com o avanço da escolaridade. Nossos resultados mostraram que SK foi o participante com as maiores médias de velocidade. Esse resultado pode ser em razão de ele estar em idade escolar mais avançada, além de ter maior experiência com a leitura do que as outras participantes. Além disso, no tempo 2, nossos resultados mostraram que os três participantes melhoraram a velocidade leitora em quase todas as leituras após intervenção, o que está de acordo com os resultados obtidos em estudos com leitores típicos.

Em seu estudo, Alves *et al.* (2021) objetivaram verificar a influência da escolaridade em medidas de velocidade leitora no ensino fundamental, em 535 estudantes do 2º ao 9º ano de rede pública e privada. Os resultados mostraram que as médias de fluência e acurácia aumentaram conforme o avanço escolar, com uma homogeneidade maior no 9º ano. Conforme os autores, os resultados mostraram uma progressão indicativa de construção entre o 2º e 7º ano, já que entre o 7º e o 9º, percebeu-se uma leitura mais fluente e mais homogênea, isto é, estabilizada, o que também observamos em nossos resultados, já que o participante com maior nível de escolaridade foi o que apresentou melhores taxas para os aspectos de fluência que estão sendo analisados nesta pesquisa.

Em nossos dados, SK também demonstrou uma leitura mais estabilizada no tempo 2, já que foi o participante que menos avançou. Todavia, diferentemente dos resultados observados por Alves *et al.* (2021), ele ainda apresenta muitos desvios orais que seus pares típicos de mesma idade, provavelmente, já foram superaram. Uma investigação mais pontual sobre essa questão precisa ser feita para entendermos se, de fato, existe um teto fixo para a aprendizagem

da leitura da pessoa com T21, já que não temos, além do nosso, outros estudos que investigam a leitura de textos de leitores com T21 na adolescência ou na fase adulta.

Nossos resultados também estão de acordo com o que Kauano (2011) observou em seu estudo. O autor verificou que os alunos com indícios de dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita apresentaram valores inferiores ao grupo de alunos sem dificuldade quando comparados em relação à taxa de velocidade de leitura e de acurácia. Ávila *et al.* (2015) também observaram que alunos com notas mais baixas apresentaram desempenho inferior aos de notas mais altas. Os autores sugerem que as dificuldades de maus leitores podem estar relacionadas com o processamento fonológico, que inclui a consciência fonológica, o vocabulário receptivo auditivo e a memória fonológica, habilidades que envolvem processamento da informação baseada na estrutura fonológica da linguagem oral. Os resultados também mostraram que o tipo de texto influencia os resultados na primeira leitura oral, o que é confirmado pela literatura. Os autores observaram, por exemplo, que em um dos textos havia algarismos romanos, indicando século, o que contribuiu para maior tempo de leitura.

Nossos resultados também mostraram diferenças de acordo com o tipo de texto lido. Além disso, eles podem estar relacionados com fatores como a baixa média de acurácia, uma vez que SK alcançou as melhores médias de acurácia, seguida de SE e SC, nos dois tempos. Consequentemente, as maiores taxas de velocidade leitora também estão nessa ordem. Além disso, parece haver certo atraso em relação aos leitores com desenvolvimento típico. Alves *et al.* (2021), por exemplo, apontam para o fato de que no 3º ano do ensino fundamental, os alunos alcançaram uma média de 80 palavras lidas corretamente por minuto, demonstrando automaticidade na leitura, o que foi progredindo até o 7º ano, no qual houve estabilização. Por outro lado, nossos participantes apresentaram médias de acurácia menores do que o observado por Alves *et al.* (2021), com o melhor desempenho de SK, mesmo estando em nível escolar mais avançado. Isso também foi observado no tempo 2, apesar da melhora dos valores de palavras lidas corretamente em quase todas as leituras dos participantes.

Conforme Kauano (2010), quanto mais elevados os valores da acurácia, mais palavras são lidas com exatidão e quanto menores, maior o número de erros, o que pode também influir sobre outros aspectos de leitura. Acreditamos, assim como Kauano (2010), que os aspectos de fluência mantêm relação entre eles e, o comprometimento em um pode afetar os demais e vice-versa. Nossos resultados apontam para essa relação entre a velocidade leitora, acurácia. Além disso, acreditamos também na relação entre a fluência, isto é, velocidade leitora, e a compreensão leitora, conforme evidenciado em estudo realizado por Pacheco e Santos (2017).

Estudos como o de Pinto e Navas (2011) mostram que a precisão na leitura de palavras pode melhorar com intervenção. As autoras objetivaram caracterizar a leitura de crianças, em estudo longitudinal, em pré-teste, antes de programa de intervenção, e pós-teste, após o programa. Os resultados encontrados pelas autoras não mostraram diferença significativa de velocidade leitora antes e pós-intervenção, mas mostrou melhora no número de palavras lidas corretamente. Nossos resultados, além de mostrar melhora após intervenção na velocidade leitora também mostrou na acurácia, isto é, no número de palavras lidas corretamente.

Pacheco e Santos (2017) observaram que quanto maior o nível de escolaridade, menos erros foram observados durante o processo de leitura, o que ocasionou maior precisão do grupo de leitores com formação superior, seguido do grupo de alunos do segundo ano do ensino médio e em último, alunos do 2º ano do ensino fundamental. As autoras salientam que a diferença de velocidade de leitura e de precisão foi significativa entre os grupos, o que corrobora a interpretação dos dados das autoras de que quanto maior o nível de escolaridade, maiores a velocidade e precisão de leitura.

A baixa fluência de leitura de nossos participantes corrobora com os estudos que mostraram que leitores que já deveriam ter boa fluência, como os alunos do ensino médio, ainda não têm. O estudo de Picanço e Vandiler (2014), por exemplo, mostraram que a maioria dos alunos 2º ano do ensino médio de quatro escolas públicas encontram-se no nível de pouca fluência. Picanço e Vandiler (2014) salientam que é preocupante o fato de a maioria dos estudantes avaliada ainda apresentar dificuldades em ler textos com naturalidade próxima da empregada na fala, uma vez que no nível escolar em que se encontram, o esperado é que já sejam leitores fluentes.

Em suma, os aspectos de fluência de leitura são de extrema importância para o ato de leitura e, conseqüentemente, para a comunicação através dela. Nossos resultados mostraram dificuldade dos participantes em relação à fluência, mas assim como os estudos indicam, houve melhora após intervenção.

6.4 Compreensão leitora: testes cloze

A técnica cloze, conforme Leffa (1996), é uma importante ferramenta para entender o processo de leitura. Um leitor proficiente é capaz de preencher as lacunas do teste cloze, mobilizando seus conhecimentos de mundo, os quais são acionados pelas informações gráficas. Por outro lado, um leitor imaturo, principalmente aquele que se atenta mais para a decodificação

precisa das palavras, apresentará dificuldade para preencher as lacunas corretamente, pois sua atenção estará focada apenas em um aspecto de leitura: a decodificação.

No entanto, ler não é decodificar, mas sim, atribuir significado (Leffa, 1996; SoLÉ, 1998). Assim sendo, um leitor proficiente é capaz de realizar diversas atividades cognitivas durante o processo de leitura, buscando atribuir sentido ao texto lido. Nossos resultados, na análise rígida do teste cloze, mostraram que os participantes SK, SE e SC alcançaram baixas pontuações nos três testes realizados: rígido, lexicais maiores e lexicais menores, em ambos os tempos. Esses resultados indicam que os participantes apresentam dificuldades em compreender o que leem. SK foi o participante com melhor desempenho no teste cloze. Acreditamos que isso se deve ao fato de que ele estava em nível escolar mais avançado do que os outros participantes. Além disso, o participante tem mais contato com práticas de leitura. Esses resultados estão de acordo com a literatura.

Pacheco e Santos (2017), por exemplo, observaram que leitores com nível maior de escolaridade apresentam maior nível de compreensão em relação àqueles com menor nível de escolaridade. As autoras enfatizam o fato de que os dados apontam que os leitores com ensino superior tendem a ter melhor compreensão do texto do que aqueles de escolarização inferior, mesmo os alunos do 2º ano do ensino médio já serem considerados fluentes.

O esperado é que um leitor proficiente consiga preencher corretamente todas as lacunas do teste ou erre o mínimo possível, assim como ocorreu em estudo realizado por Pacheco e Santos (2017). Elas observaram que o grupo de leitores do nível superior de formação apresentou o maior nível de compreensão, com maior número de preenchimentos corretos e menores taxas de omissões e nenhum como incorreto.

Diante disso, as autoras inferem que a compreensão de leitura está relacionada com a velocidade e precisão de leitura, bem como às experiências dos leitores. Como já discutimos, nossos participantes apresentaram baixas taxas de velocidade leitora e acurácia. Acreditamos que tais resultados se relacionam com os níveis baixos de compreensão do texto, assim como observado por Pacheco e Santos (2017).

Navas *et al.* (2009), em revisão de literatura, mostraram que os estudos têm evidenciado relação positiva entre fluência de leitura, bom desempenho fonológico e compreensão de leitura. Segundo os autores, os estudos têm mostrado que há uma relação entre fluência de leitura e compreensão, na medida em que quanto mais fluente o leitor for, mais ele poderá dedicar atenção a outros aspectos da compreensão e não somente aquele ligado à decodificação das palavras.

Os estudos mostram que as pessoas com a trissomia do cromossomo 21, apesar de decodificarem bem, apresentam dificuldade na compreensão do texto (Gomes, 2013; Leite *et al.*, 2019; Moreira *et al.*, 2021). No entanto, sem compreensão, não há leitura. Diante disso, um ensino adequado de leitura e o apoio familiar é de suma importância para que elas alcancem níveis de compreensão suficiente. Gomes (2013) mostrou que as crianças com T21 cujos professores tinham conceito de leitura como interação e, além disso, tinham o apoio da família, apresentaram melhor desempenho de leitura. Segundo ela, mesmo em atividades que tinham características escolares, como perguntas de cunho literal, foi preciso mediação. Mesmo assim, os participantes tiveram dificuldade na compreensão, pois nem todos os alunos reconstruíram o significado do texto. Ela salienta que tais dificuldades não podem ser associadas apenas as especificidades da SD, uma vez que um ensino descontextualizado também pode proporcionar estas dificuldades.

Gomes (2013) destaca a importância dos pais na estimulação para o desenvolvimento de seus filhos. A busca pela superação social contribuiu, segundo a autora, para o aprendizado de leitura dos sujeitos analisados. A presença de material de leitura em casa, as atividades de letramento, como leitura de livros, comentários sobre as notícias de jornais e de programas televisivos e de outras atividades sociais, como esportes, danças etc. foram fatores de grande contribuição para o aprendizado da leitura. Nossos resultados estão de acordo com os de Gomes (2013), já que o participante com melhor desempenho no teste foi o que mais tem contato com práticas de leitura.

Troncoso (2011) coloca que há variabilidade na maneira como as crianças com síndrome de Down aprendem a ler, bem como no grau de habilidades de leitura e no tempo que levam para desenvolver essas habilidades. Ou seja, não existe um padrão para a aprendizagem da leitura, assim como não há para o desenvolvimento de outras habilidades. A autora afirma que os estudos, ao longo de trinta anos, têm mostrado que crianças com Down podem aprender a ler, mas não há dados suficientes que mostram quantos deles (porcentagem) usam a leitura na vida cotidiana e quantos têm alcançado o nível que os permitem desfrutar da leitura. A hipótese da autora é de que essas crianças com Down aprendem a ler, mas não compreendem. Ela afirma que todos nós temos dificuldade em entender textos sobre um tema que desconhecemos, mas as pessoas com dificuldade intelectual têm dificuldade até em ler parágrafos que são facilmente compreendidos por outros de mesma idade.

Durante os trinta anos de experiência da autora no ensino da leitura, e de grupos atuais, ela encontrou evidências de que as crianças com T21 iniciam o processo de aprendizagem da leitura de maneira satisfatória reconhecendo a palavra globalmente. Conforme a autora, isso se

deve a três fatores fortes na T21: atenção, percepção e a memória visual. Os fatores ou condições que favorecem, promovem e estimulam a compreensão leitora são: características dos alunos; o método; o modelo familiar; o conteúdo e a forma da leitura (ilustrações, tipo de letra etc.). O método precisa estar bem delimitado e ser motivador tanto para o aluno, quanto para quem ensina. Além disso, Trancoso (2011) salienta que um contexto em que tem leitores e onde leem histórias desde cedo é importante para que as crianças aprendam a ler, já que a hipótese dela é a de que se acontece com crianças típicas pode acontecer também com criança com Down.

Mesmo analisando os dados qualitativamente, na análise racional, os resultados dão ênfase ao que já observamos na análise rígida: os três participantes apresentam dificuldade na compreensão. Acreditamos que essa dificuldade se deve a diversos fatores. Como já citamos, a baixa fluência de leitura e precisão na leitura das palavras parecem estar relacionados com níveis baixos de compreensão. Outro fator é a dificuldade em fazer inferências, isto é, usar as informações gráficas e relacioná-las com o conhecimento de mundo para levantar hipóteses ao longo do processo de leitura.

Moreira *et al.* (2021) observaram que dois leitores com síndrome Down apresentaram dificuldade em mobilizar conhecimentos de mundo adequados para compreender o texto lido. No estudo, duas pessoas com Down foram submetidas a uma atividade de leitura protocolada para desenvolvimento da habilidade de fazer inferências. Os resultados mostraram que a maior parte das inferências estavam incorretas e, além disso, eles não fizeram manutenção, ou seja, não corrigiram as inferências feitas.

Nossos resultados também mostraram na análise qualitativa dificuldade em conhecimentos linguísticos, sintático e semântico, principalmente aqueles envolvendo lexicais menores, como conjunções e preposições, já que nenhum dos nossos participantes pontuou nesse teste. Isso demonstra as dificuldades desses participantes com o grupo de palavras gramaticais. Mesmo na análise racional, o menor desempenho foi no teste lexicais menores. A literatura reporta que as pessoas com T21 apresentam comprometimento de linguagem em todos os níveis linguísticos. Basta conversarmos um pouco com nossos participantes ou lermos um texto produzido por eles para observarmos que eles também apresentam esses comprometimentos.

Segundo Kleiman (2002), o leitor utiliza o seu conhecimento da gramática da língua para fazer inferências do que virá, sem precisar necessariamente ler tudo o que está registrado. Conforme a autora, o leitor, por ter uma memória de curto prazo limitada, com a capacidade de armazenar poucas unidades de informações, precisa liberá-la para que outras unidades possam

ser processadas. No entanto, as unidades já processadas não são descartadas, mas sim articuladas com as novas que estão sendo percebidas e processadas pelo leitor (Kleiman, 2002).

As pessoas com Down, conforme já mostramos na seção 3, além do atraso de linguagem, apresentam comprometimento de memória em todos os níveis: curto, médio e longo prazo. A nosso ver, esse comprometimento foi um fator prejudicial no processo de compreensão do texto, já que a leitura envolve a articulação entre dados antigos, já processados, e dados novos. Os participantes apresentam dificuldade em lembrar o que leram, logo após o término da leitura, quando solicitados a fazer um resumo do que leram.

No entanto, em relação aos textos com temas de maior conhecimento dos participantes, mais informações foram lembradas, o que mostra a importância de se trabalhar com o texto antes mesmo da leitura iniciar, com o levantamento do conhecimento prévio do leitor sobre o tema a ser lido. O mesmo pode ser feito com o título e imagens (Solé, 1998).

Obviamente, esse trabalho precisa ser constante no ensino, já que é uma habilidade requerida pela leitura que precisa ser ensinada e, portanto, aprendida. O estudo de Moreira *et al.* (2021), por exemplo, mostrou que mesmo os alunos fazendo esse exercício antes da leitura, a compreensão ainda ficou comprometida. No entanto, os participantes foram submetidos a apenas uma atividade de elaboração de inferências. Possivelmente, com o tempo, eles poderiam desenvolver melhor a habilidade de fazer inferências.

Enfim, os resultados mostraram baixo desempenho nos testes realizados, tanto na análise rígida quanto na racional. No entanto, deixam evidente que a experiência leitora, o nível de escolaridade e o comprometimento da família contribuem para melhores desempenhos em leitura. Além disso, mostram que os participantes atribuem significado ao texto, porém ainda abaixo do esperado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nosso objetivo principal foi investigar o processamento de leitura de pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21, realizado por meio de tarefas *offline*. Apesar de haver muitos estudos que analisam a leitura nesse grupo de pessoas, aqueles que envolvem a leitura de textos, tendo em vista a compreensão, são escassos. Diante disso, propomo-nos contribuir com a literatura a fim de oferecer subsídios teóricos para professores e profissionais que atuam no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com Down. Os três participantes foram submetidos a uma série de testes e técnicas que nos permitiram entender como eles estão processando a leitura e de que maneira as suas especificidades interferem nessa habilidade.

Diante disso, questionamo-nos em que medida esses atrasos e comprometimentos influem no processamento de leitura e quais intervenções podem ser feitas para auxiliar o desenvolvimento de competências exigidas na leitura, como a que fizemos no período de intervenção. A nossa hipótese principal foi a de que os atrasos e comprometimentos da pessoa com Down prejudicam o processamento de leitura, dificultando ou mesmo inibindo o seu desenvolvimento satisfatório, as quais podem ser superadas com intervenção adequada que considere as especificidades do aluno e os aspectos da leitura, enquanto atividade cognitiva e complexa.

Nossos resultados confirmam a nossa hipótese principal, na medida em que mostram que as especificidades da pessoa com T21 influem negativamente no processamento de leitura deles, a saber: imprecisão na decodificação de palavras, com muitos desvios orais; pouca retenção de informações lidas e dificuldade na mobilização de conhecimentos de mundo adequados, bem como no estabelecimento de relação entre eles, o que prejudica a elaboração de inferências; e dificuldade no manejo da própria língua escrita, tendo em vista o baixo nível de conhecimento sobre a língua. Todavia, nossos resultados também mostraram que após intervenção, os participantes obtiveram melhora em todos os aspectos de leitura analisados, mostrando que, com ensino adequado, a leitura pode ser aprimorada nesse grupo de pessoas.

De fato, a reunião de todos esses aspectos influiu em baixos níveis de compreensão para os três participantes. No entanto, não é possível negar que, apesar de tudo isso, eles atribuem significado ao texto. Todavia, essas habilidades precisam ser aprimoradas, com ensino adequado de habilidades e conhecimentos necessários à leitura. Nossos participantes mostraram que a pessoa com T21 pode aprender a ler, mas que esse processo, apesar de seguir a mesma rota das pessoas típicas, acontecerá de modo mais lento.

A experiência com a leitura, bem como o papel da família mostraram-se como pontos essenciais para o desenvolvimento da leitura, já que os resultados apresentaram diferença entre os participantes no desempenho de leitura. A família, sobretudo, precisa acreditar que a pessoa com T21 é capaz de aprender e, além disso, usar o que aprendeu para viver em sociedade. A leitura liberta, uma vez que dá ao leitor autonomia para atuar em sociedade, exercendo seu papel de cidadão e desempenhando suas atividades sem depender de outros para isso. No entanto, ela precisa ser ensinada de modo adequado, ou seja, considerando as condições iniciais do aprendiz e os aspectos de leitura, enquanto atividade cognitiva e complexa. Caso contrário, teremos apenas leitores que decodificam, mas não entendem o que leem.

Nossas demais hipóteses são as que seguem: i. os participantes terão uma visão mais simplista e tradicional da leitura por ser o que é trabalhado na escola, principal instituição promotora da leitura. Essa hipótese, assim como a principal, também foi confirmada, já que nossos resultados mostraram que nossos participantes entendem pouco do processo de leitura e tomam como base apenas o que é aprendido e experienciado no ambiente escolar, em um ensino tradicional. ii. Após intervenção, os participantes terão uma visão de leitura mais próxima do ponto de vista da psicolinguística. Essa hipótese não foi confirmada, já que, mesmo após intervenção, nossos resultados mostraram que os participantes avançaram pouco no entendimento sobre o processo de leitura e ainda apresentaram uma visão mais simplista. iii. os desvios orais serão os mesmos encontrados em dados típicos relatados em estudos, porém tendem a persistir por mais tempo. Essa hipótese foi confirmada, já que nossos resultados mostraram que os desvios orais estão presentes na leitura da pessoa com T21 e são basicamente os mesmos encontrados na leitura de pessoas típicas, porém em fase inicial de aprendizagem da leitura. v. com a intervenção, os desvios serão superados, porém persistirão por mais tempo do que em seus pares típicos, relatados em estudos. Nossos resultados confirmam essa hipótese, pois mostram que alguns desvios foram superados no tempo 2, após intervenção, e deixaram de ser em maior número fonológico para lexicais. vi. As especificidades da T21 farão com que os participantes tenham uma leitura mais vagarosa e com mais desvios por minuto e vii. A velocidade e a acurácia melhorarão com a intervenção. Essas hipóteses também foram confirmadas, já que os três participantes apresentaram baixos valores de velocidade leitora, tanto no tempo 1 quanto no 2 e mostraram que, após intervenção, houve melhora nos valores de velocidade e acurácia, principalmente para a participante SC. viii. Os participantes terão baixos níveis de compreensão leitora e ix. Os níveis de compreensão tendem a melhorar após intervenção. Essas duas últimas hipóteses também foram confirmadas, na medida em que mostram que nossos participantes têm baixos níveis de compreensão leitora, em ambos os

tempos. Os resultados do teste cloze mostraram que eles têm dificuldades em lembrar informações dos textos, acionar o conhecimento de mundo e relacionar esses dois conhecimentos. Consequentemente, os participantes apresentaram dificuldade em elaborar, confirmar ou refutar as inferências ao longo da leitura.

Apesar de encontrarmos importantes resultados, nosso número de participantes é pequeno, o que não nos permite fazer generalizações a respeito do processamento de leitura das pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21. Por isso, é importante que outros estudos sejam desenvolvidos para que mais descobertas sejam feitas e sirvam para a preparação de materiais para o ensino de leitura e para a formação de professores. Além disso, outras questões ainda precisam ser respondidas e que não foram possíveis nesse estudo, tais como: existe uma estabilização da leitura em certo ponto da vida das pessoas com a trissomia? Esse estudo pode ser realizado com um acompanhamento longitudinal ou com a intervenção com leitores adultos.

REFERÊNCIAS

- ABBEDUTO, L.; WARREN, S. F.; CONNERS, F. A. Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. **Ment Retard Dev Disabil Res Rev.**, v. 13, n. 3, p. 247–61, 2007.
- ALVES, *et al.* Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II. **CoDAS**, v. 33, n. 5, 2021. DOI: 10.1590/2317-1782/20202020168. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ANDRADE, R. V.; LIMONGI, S. C. O. A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 19, n. 4, p. 387-92, 2007.
- ÁVILA, C. R. B.; KIDA, A. S. B., CARVALHO, C. A. F., PAOLUCCI, J. F. Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, v. 21, n. 4, p. 320-5, 2009.
- BAIA, M.; MOREIRA, G. R. As criações lexicais (@C) como adaptações fonológicas na fala infantil. **Revista de Letras Norte@mentos Estudos Linguísticos**, v. 10, n. 22, p. 113-126, 2017.
- BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciência & Cognição**, v. 4, p. 80-89, 2005.
- BOWER, A.; HAYES, A. Short-term memory deficits and Down's syndrome: A comparative study. **Down Syndrome Research and Practice**, v. 2, n. 2, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/243131934_Shortterm_memory_deficits_and_Down_syndrome_A_comparative_study. Acesso em: 25 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BROADLEY, I.; BUCKLEY, S. Working memory in children with Down's syndrome. **The Down Syndrome Educational Trust Down Syndrome Research and Practice**, v. 3, n. 1, p. 3-8, 1995.
- BUCKLEY, S. J. Language development in children with down syndrome – reasons for optimism. **Down Syndrome Research And Practice**, v. 1, n. 1, p. 3–9, 1993.
- BUCKLEY, S.; BIRD, G. Teaching children with Down's syndrome to read. **Down Syndrome Research and practice**, v. 1, n. 1, p. 34-39, 1993.
- BUCKLEY, Sue; PRÉVOST, Le Patricia. Down Syndrome News Update. **Speech and language therapy for children with Down syndrome**, v. 2, n. 2, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: teoria e prática**, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CARDOSO-MARTINS, C., MICHALICKA, M. França, & Tatiana Cury Pollo. O Papel do Conhecimento do Nome das Letras no Início da Aprendizagem da Leitura: Evidência de Indivíduos com Síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 19, n. 1, p. 53-59, 2006.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, p. 1-11, 1999.

CARDOSO-MARTINS, C.; RIBEIRO DA SILVA, J. A Relação entre o Processamento Fonológico e a Habilidade de Leitura: Evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 151-159, 2008.

CAZAROTTI, M.; CAMARGO, E. A. A. Análise da narrativa de um sujeito com Síndrome de down em situação dialógica. **Rev. Bra.**, v.10, n.2, p. 175-182, 2004.

CHAPMAN, R. S. Language learning in Down syndrome: The speech and language profile compared to adolescents with cognitive impairment of unknown origin. **Down Syndrome: Research and Practice**, 10, p. 61–66, 2006.

CORTÉS-MONTER, D. R. (2016). Adquisición de la lectura en personas con síndrome de Down. In: ARIAS-TREJO, N.; GARCÍA, O. (ed.). **Lenguaje y Cognición en el síndrome de Down**. 2006. ISBN 978-607-02-7867-9. p. 130-157.

DEFIOR, S.; MARTOS, F. J.; CARY, L. Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies Portuguese and Spanish. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, n. 1, p. 135 – 148, 2002.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral, título original: Les neurones de la lecture. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, L. B. T.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Neuropsicologia do desenvolvimento da memória: da pré-escola ao período escolar. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 3, n. 1, p. 19-26, 2011.

FERNÁNDEZ-OLARIA, R.; FLÓREZ, J. **La memoria en el síndrome de Down**. Fundación Iberoamericana Down 21 downciclopedia, (s.d.). Disponível em: <https://www.downciclop//edia.org/neurobiologia/la-memoria-en-el-sindrome-de-down.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

FERNÁNDEZ-OLARIA, R.; GARCÍA, M. G. Lenguaje expresivo y memoria verbal a corto plazo u operativa (working memory) en las personas con síndrome de Down. **Revista síndrome de down**, v. 30, 2013.

FERREIRA, T. A.; LAMÔNICA, D. A. C. L. Comparação do léxico de crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico de mesma idade mental. **Revista CEFAC**,

São Paulo, v. 14, n. 5, p. 786-791, 2012. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169324749003>. Acesso em: 7 jul . 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. **Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)**, v. 2, n. 1, p. 6-14, 1981.

FREIRE, R. C. de L.; MELO, S. F. de; HAZIN, I; LYRA; M. C. D. P. Aspectos neurodesenvolvimentais e relacionais do bebê com Síndrome de Down. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colombia, v. 32, n. 2, p. 247-259, 2014.

GOMES, A. L. L. **Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

GOODMAN, K. S. Miscues; windows on the reading process. *In*: GOODMAN, K. S. (org.). **Miscues analysis: applications to reading instruction**. Urbana, Illinois: Clearinghouse on Reading and Communicative Skills, National Council of Teachers of English, 1973. p. 3-13.

GOODMAN, K. S.; BURKE, C. **Theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance**. Washington: U. S. Department of HEC, Office of Education, 1973.

GREGOLIN, R. M. Especificidades sintáticas na síndrome de Down. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 155-170, 2000.

HICK, R. F.; BOTTING, N.; CONTI-RAMSDEN, G. Short-term memory and vocabulary development in children with Down syndrome and children with specific language impairment. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 47, p. 532-538, 2005.
 Disponível em: <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/1836/1/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

HILÁRIO, N. R. **Alfabetização e letramento: construção de sentidos a partir dos textos**. São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2021. 1 vídeo [1h:38min.:40s]. [live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xx1b9yYPWw&list=PLzhiGqZtQfPoz9U1CeQK7l7lw3k19Gcb>. Acesso em: 9 maio 2022. XVII Ciclo de conferências em aquisição da linguagem.

HUBNER, L. C. Distúrbios da Linguagem. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2015. 1 v. p. 99-112.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAWANO, C. E. Parâmetros de leitura na dificuldade escolar. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, v. 16, n. 1, p. 9-18, 2011.

KENT, R. D.; VORPERIAN, H. K. Speech impairment in Down syndrome: A review. **Journal of Speech Language and Hearing Research**, v. 56, p. 178-210, 2013.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. Objetivos e perspectivas de leitura. *In*: KLEIMAN, A. **Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 1989a. p. 29-44.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOMENO, E. M.; ÁVILA, C. R. B. de; CINTRA, I. de P.; SCHOEN, T. H. Velocidade de leitura e desempenho escolar na última série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 32, n. 3, p. 437-447, 2015.

KOZMA, C. O que é a síndrome de Down? In: STRAY-GUNDERSEN, K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 28-32.

LAMÔNICA, D. A. C.; FERREIRA-VASQUES A. T. Habilidades comunicativas e lexicais de crianças com síndrome de Down: reflexões para inclusão escolar. **Rev. CEFAC**, v. 17, n. 5, p. 1475-1482, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151618462015000501475&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jul. 2020.

LARA, A. T. M.; TRINDADE, S. H. R.; NEMR, K. Desempenho de indivíduos com síndrome de Down nos testes de consciência fonológica aplicados com e sem apoio visual de figuras. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 164-73, 2007.

LAWS, G.; MACDONALD, J.; BUCLEY, S.; BROADLEY. Long-term maintenance of memory skills taught to children with Down's syndrome. **The Syndrome Educational Trust Down Syndrome Research and Practice**, v. 3, p. 3, p. 103-109, 1995.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEITE H. H. B. R. *et al.* Avaliação da dificuldade de leitura de pessoa com síndrome de Down. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 71, 2019, Campos Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UFSM, 21 a 27 de julho de 2019.

LIMA, S. *et al.* Síndrome de Down: estudo exploratório da memória no contexto de escolaridade. **Ciências & Cognição**, v. 14, 2, p. 35-46, 2009.

MANCHAS DE BRUSHFIELD. In: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manchas_de_Brushfield#:~:text=Manchas%20de%20Brushfield%20s%C3%A3o%20pequenos,caracter%C3%ADstica%20da%20s%C3%ADndrome%20de%20Down. Acesso em: 12 abr. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTIN, G. E.; KLUSEK, J.; ESTIGARRIBIA, B.; ROBERTS, J. E. Language characteristics of individuals with Down syndrome. **Top Lang Disord**, v. 29, n. 2, p. 112-132, 2009.

MOREIRA, G. R. **A emergência da fonologia na fala típica e atípica: o papel dos templates**. Orientador: Marian dos Santos Oliveira. Coorientador: Maria de Fátima de Almeida Baia. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

MOREIRA, G. R. *et al.* Inferência textual na leitura de pessoas com t21. *In*: FREITAS, G. R. M. K.; MEISTER, R.; AZEVEDO, I. C. M. de (org.). **Linguagem e ensino: pesquisas, análises e práticas sociais**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. p. 265-275.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C. N; GUSMÃO, F.A. F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 22, n. 2, p. 96-9, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?lang=pt#:~:text=Embora%20e sse%20desequil%C3%ADbrio%20cromoss%C3%B4mico%20esteja,programas%20de%20estimula%C3%A7%C3%A3o%20neuromotora%20e>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MUSTACCHI, Z. Síndrome de Down. *In*: MUSTACCHI, Z.; PERES, S. (org.). **Genética baseada em evidências: síndromes e heranças**. São Paulo: CID editora, 2000. p. 817- 894.

MUSTACHI, Z.; SALMONA, P. síndrome de Down. *In*: MUSTACHI, Z. *et al.* (org.). **Guia do bebê com Síndrome de Down**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. p. 15-27.

NAME, C. Psicolinguística da aquisição da linguagem. *In*: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: contexto, 2015. P. 71-84.

NAVAS, A. L. G.P.; PINTO, J. B. R.; DELLISA, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**, v. 14, n. 3, p. 553-9, 2009.

OLIVEIRA, M. dos S. Questões de linguagem em sujeitos com síndrome de down. **Prolíngua**, v. 5, n. 1, p. 63-83, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/13584>. Acesso em: 18 maio 2022.

OLIVEIRA, M.; PACHECO, V.; PEREIRA-SOUZA, L. Processos fonológicos na fala de sujeitos com síndrome de Down: uma interpretação via Geometria de traços e Teoria métrica da sílaba. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 59, n. 2, p. 461-480, 2017.

PACHECO, V. Escrita, prosódia e leitura. *In*: FREITAG, R. M. K.; LUCENTE, L. (org.). **Prosódia da fala: pesquisa e ensino**. 1. ed. São Paulo: Blucher Open Access, 2017. p. 103 - 116.

PACHECO, V.; SANTOS, A. DE J. Afluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. **Confluência**, Rio de Janeiro, n 52, 1.º semestre de 2017.

PEREIRA-SILVA, N. L.; DESSEM, M. A. Padrões de interação genitores-crianças com e sem síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, p. 283-291, 2006.

PEREIRA-SOUZA, L. **Processos fonológicos na fala e na escrita de sujeitos com síndrome de Down: uma interpretação via Geometria de Traços e Teoria Métrica da Sílaba**.

Orientador: Marian dos Santos Oliveira. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2017.

PICANÇO, G. L.; VANSILER, N. S. A prosódia e a leitura fluente. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 157-174, 2014.

PINTO, J. C.B.R.; NAVAS, A. L. G. P. Effects of reading fluency stimulation with emphasis on Prosody. **Soc Bras Fonoaudiol**, v. 23, n. 1, p. 21-6, 2011.

PORTO-CUNHA, E.; LIMONGE, S. C. O. Desempenho Comunicativo de crianças com síndrome de Down em duas situações diferentes. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 3, p. 254-256, jul./set., 2010.

RANGEL, D. I.; RIBAS, L. P. Características da linguagem na síndrome de down: implicações para a comunicação. **Revista Conhecimento Online**, 2, p. 18-29, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.170>. Acesso em: 11 maio 2022.

ROBERTS, J. E.; PRICE, J.; MALKIN, C. Language and communication development in Down syndrome. **Ment Retard Dev Disabil Res Rev**, v. 13, p. 26-35, 2007.

ROCH, M.; FLORIT, E.; LEVORATO, C. Follow-up study on reading comprehension in Down's syndrome: the role of reading skills and listening comprehension. **Early Online Article**, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21401820/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

RONDAL, J. A. Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. **Revista Síndrome de Down**, v. 23, p. 120-128, 2006.

ROSENDE-VÁZQUEZ, M.; VIEIRO-IGLESIAS, P. Inferential processes in readers with Down syndrome. **Relieve**, v. 19, n. 1, art. 3, 2013. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3385009-inferential-processes-readers-down-syndrome. Acesso em: 18 maio 2022.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.

SCLIAR-CABRAL, L. Conhecimento e consciência fonológica. In: ENCONTRO ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA, 4, 1989, Recife. **Anais [...]**. Recife, 1989.

SILVA, M. de F. M. C.; KLEINHANS, A. C. dos S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de Down. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.12, n.1, p.123-138, 2006.

SILVA, M. P. V.; SALOMÃO, N. M. R. Interações Verbais e Não-Verbais entre Mães-Crianças Portadoras de Síndrome de Down e entre Mães-Crianças com Desenvolvimento Normal. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 311-323, 2022.

SIMÕES, E.; MARTINS, M. A. Avaliação da leitura oral de palavras: análise datipologia de erros de leitura em crianças do 1º e 2º anos de escolaridade. [Apresentação de artigo]. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOXÍA, 11, 2011, Coruña, Espanha. **Anais [...]**. Coruña, Espanha, 2011. Disponível em: <https://www.udc.es/congresos/psicopedagogia/>. Acesso em: 18 maio 2022.

SOARES, F. *et al.* Habilidade pragmática e síndrome de down. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 579-586, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STOEL-GAMMON, C. Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. **Downs Syndr Res Pract**, v. 7, p. 93-100, 2001.

TAYLOR, W. L. “Cloze Procedure”: A new Tool For Measuring Readability. **Journalism Quarterly**, p. 415-433, 1953.

TEATIN, D. **Reading Miscue Analysis: Connecting Minds**. Faculdade de Greensboro, 2017. 138 p.

TRONCOSO, M. V.; FLÓREZ, J. Comprensión en la lectura de las personas com síndrome de Down. **Revista Síndrome de Down**, v. 28, p. 50-50, 2011. Disponível em: <http://downcantabria.com/revistapdf/109/50-59.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

VIHMAN, M.; CROFT, W. Phonological development toward a “radical” templatic phonology. **Linguistics**, v. 45, n. 4, p. 683-725, 2007.

VOIVODIC, M. A. M. A.; STORER, M.R. de S. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 4, n. 2, p. 31-40, 2002.

ZILBERMAN, R. A leitura no Brasil: História e instituições. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 39-50.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário

B *I* U  

Descrição do formulário

Seu nome *

Texto de resposta curta

Seu vínculo com o(a) aluno(a) (mãe, irmão, etc.). *

Texto de resposta curta

Nome do(a) aluno(a) *

Texto de resposta curta

Data de nascimento do(a) aluno(a) *

Texto de resposta curta

Qual o bairro e cidade onde ele(a) mora? *

Texto de resposta curta

...

No bairro onde vocês moram, há (pode marcar mais de uma opção): *

- ☐ Muitas placas.
- ☐ Poucas placas.
- ☐ Muitos letreiros.
- ☐ Poucos letreiros.
- ☐ Muitos painéis.
- ☐ Pouco painéis.
- ☐ Muitos anúncios (escritos).
- ☐ Poucos anúncios (escritos).

...

Série/ano escolar do(a) aluno(a): *

Texto de resposta curta

.....

Tipo de escolar onde ele(a) estuda: *

- ☐ Pública (municipal)
- ☐ Pública (estadual)
- ☐ Particular

Na maior parte do tempo, ele(a) estudou em: *

- ☐ Escola pública
- ☐ Escola particular

Com quantos anos ele(a) aprendeu a ler? *

Texto de resposta curta

Com quem ele(a) aprendeu a ler (professor, pais, amigo etc.)? *

Texto de resposta curta

Onde ele(a) aprendeu a ler (escola, em casa, núcleo, etc.)? *

Texto de resposta curta

Quando ele aprendeu a ler, ele(a) tinha acesso a livros, revistas, textos etc.? *

- ☐ Sim, muito.
- ☐ Sim, pouco.
- ☐ Não

Ele(a) teve dificuldade para aprender a ler? Se sim, qual(is)? *

Texto de resposta longa

Ele(a) teve dificuldade para aprender a ler? Se sim, qual(is)? *

Texto de resposta longa

Atualmente, há material de leitura na casa dele(a) (livros, revistas, jornais etc.)? *

- ☐ Sim, muito.
- ☐ Sim, pouco.
- ☐ Não.

Que tipo de material de leitura há na casa dele(a)? (pode marcar mais de uma opção) *

- ☐ Livros literários
- ☐ Revistas
- ☐ Jornal
- ☐ Material escolar (livro didático, apostilas, atividades escolares, etc.)
- ☐ Revistas em quadrinhos
- ☐ Livros de contos
- ☐ Textos científicos (artigos, livros teóricos etc.)
- ☐ Textos avulsos (convites, panfletos, bulas de remédio, manual de instruções, receitas etc.)
- ☐ Não há material.

...

Ele(a) lê em casa? *

- ☐ Sim, com frequência de 1 a 2 dias por semana.
- ☐ Sim, com frequência de 3 a 4 dias por semana.
- ☐ Sim, com frequência de 5 a 6 dias por semana.
- ☐ Sim, todos os dias.
- ☐ Não.

...

Que tipo de leitura ele(a) faz em casa? *

- ☐ Livros
- ☐ Revistas
- ☐ Histórias em quadrinhos
- ☐ Material escolar (livro didático, textos passados pela escola, atividades escolares, etc)
- ☐ Jornal
- ☐ Textos avulsos (convites, receitas, panfletos etc., manual de instruções etc.)
- ☐ Livros de contos infantis (branca de neve, chapeuzinho vermelho etc.)

Ele(a) gosta de ler? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você ou algum outro familiar tem momentos de leitura com ele(a)? *

- ☐ Sim, com uma frequência de 1 a 2 dias por semana.
- ☐ Sim, com uma frequência de 3 a 4 dias por semana.
- ☐ Sim, com uma frequência de 5 a 6 dias por semana.
- ☐ Sim, todos os dias.
- ☐ Não.

Se a resposta anterior for sim, o que vocês leem e fazem nesses momentos?

Texto de resposta longa

APÊNDICE B - PLANOS DE ATIVIDADES

ATIVIDADE 1 - MINICONTO

Professor, é importante que você leia e estude o texto antes de trabalhá-lo em sala de aula. Com isso, você poderá elaborar as perguntas que podem ajudar seus alunos a ativarem os conhecimentos prévios e relacioná-los com os dados do texto. Além disso, poderá se preparar para possíveis dúvidas dos alunos durante a leitura e, principalmente, preparar uma atividade de leitura significativa.

TEXTO:

SOLIDARIEDADE

*Numa esquina da avenida mais movimentada, às sete da noite, o sinal fica verde, entretanto a carroça do **papeleiro** não se mexe. Os motoristas começam a buzinar. O **papeleiro** agita as rédeas, faz um som esquisito com a boca, e nada adianta. O cavalo empacou. Os motoristas, já numa fila de incontáveis faróis e buzinas, com o que lhes resta de forças depois de mais um dia cansativo e estressante em seus escritórios, gritam, xingam, amaldiçoam. O papeleiro, por sua vez, com o que lhe resta de fôlego depois de mais um dia de sol pelas ruas da cidade, os braços fracos de abrir lixeiras desde as seis da manhã, desce da carroça com um cabo de vassoura e grita, bate, espanca. E o cavalo, com o que lhe resta de si depois de mais um dia que ele nem sabe que passou, com a fome de hoje somada à de ontem e anteontem que o deixam lerdo e confuso, ajoelha-se, de olhos fechados, como quem reza para morrer.*

Depois de conhecer o gênero miniconto, o texto a ser trabalhado na sala de aula e preparar a atividade de leitura para seus alunos, agora você já pode ajudá-los a desenvolverem as habilidades e estratégias de leitura.

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Objetivo da leitura e conhecimento prévio:
- ✓ Explique ao aluno qual é o objetivo da leitura e qual é a atividade proposta para a aula.
- ✓ Professor, você poderá começar pelo título, perguntando aos alunos se eles sabem o que é SOLIDARIEDADE:
 - Caso saibam, peça que citem exemplos reais de solidariedade e exemplos de como podemos ser solidários.
 - Caso não saibam, explique o que é e cite exemplos de solidariedade.

- ✓ Dê situações para os alunos, nas quais é preciso agir de maneira solidária e pergunte a eles o que fariam em cada situação.

DURANTE A LEITURA

- Fazer previsões e relacionar com o conhecimento prévio.
- ✓ Como o texto é uma narrativa, sugerimos fazer uma leitura protocolada, uma vez que ela possibilitará ao aluno fazer previsões ao longo da leitura e testá-las com os dados linguísticos do texto.
- ✓ Divida o texto em partes e, após a leitura de cada uma delas, peça aos alunos para fazer previsões sobre o que virá na próxima parte.
- ✓ Ajude o aluno a verificar se a previsão dele está correta. Caso não esteja, ajude-o a corrigi-la.

Abaixo há um exemplo de como a atividade pode ser desenvolvida:

Numa esquina da avenida mais movimentada, às sete da noite, o sinal fica verde, entretanto a carroça do **papeleiro** não se mexe. Os motoristas começam a buzinar.

É comum encontrarmos carroças em meio aos carros?
Por quê? Por que os motoristas começaram a buzinar?
Como vocês agiriam diante dessa situação? O que será
que aconteceu depois? Vamos ver?

Papeleiro

Trabalhador que cata papelão em lixeiras para vender para empresas de reciclagem.

Repartições

Partilhas, secretarias, divisões.

Empunhando

Pegar e apertar na mão.

O papeleiro agita as rédeas, faz um som esquisito com a boca, e nada adianta. O cavalo empacou. Os motoristas, já numa fila de incontáveis faróis e buzinas, com o que lhes resta de forças depois de mais um dia cansativo e estressante em seus escritórios, gritam, xingam, amaldiçoam.

Os motoristas estavam com razão? Eles deveriam agir de maneira diferente? O fato de estarem cansados e estressados, justificam o que fizeram? Como será que aquele papeleiro se sentiu?

O papeleiro, por sua vez, com o que lhe resta de fôlego depois de mais um dia de sol pelas ruas da cidade, os braços fracos de abrir lixeiras desde as seis da manhã, desce da carroça com um cabo de vassoura e grita, bate, espanca.

Possivelmente, por que o papeleiro abria as lixeiras? O que o homem fez, espancando o cavalo, foi correto? O que poderia ser feito para evitar a exploração de animais?

E o cavalo, com o que lhe resta de si depois de mais um dia que ele nem sabe que passou, com a fome de hoje somada à de ontem e anteontem que o deixam lerdo e confuso, ajoelha-se, de olhos fechados, como quem reza para morrer.

Qual parece ser a situação financeira do papeleiro? O que te levou a chegar a esta conclusão?

DEPOIS DA LEITURA

Professor, geralmente, os minicontos levam a uma reflexão. Seria interessante solicitar ao aluno uma reflexão pessoal sobre o tema abordado no texto lido. Nossa sugestão é a elaboração de perguntas de elaboração pessoal para que o aluno responda e depois compartilhe com os demais.

- Pergunta de elaboração pessoal:
- ✓ A atitude dos motoristas foi adequada para a situação relatada no texto?
- ✓ Como aqueles motoristas poderiam ser solidários com o papeleiro?
- ✓ Escreva em seu caderno e depois compartilhe com a turma.
- Caso o aluno deseje, incentive-o a escrever minicontos, oferecendo-lhe ajuda.

ATIVIDADE 2 – MINICONTO

Professor, como já dissemos, é importante que você leia o texto com antecedência.

COLÉGIO NOVO

*A criança roda e roda procurando outra com pernas iguais às suas.
Encontra risos e cochichos.*

Para de rodar e pede que a empurrem de volta para casa.

Marcelo Spalding

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Cada aluno terá a oportunidade de compartilhar uma experiência que teve quando começou estudar em um colégio novo. Ele poderá dizer quais eram as expectativas antes do primeiro dia de aula, como foi no primeiro dia de aula, o que sentiram, como foram recebidos etc.
- Depois disso, você dirá que lerão um texto no qual há um relato do primeiro dia de aula de uma criança em um colégio novo.
- Peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto e a cada parte, responda à pergunta solicitada.

DURANTE A LEITURA

- Durante a leitura, o aluno responderá uma pergunta em cada parte do texto, a fim de ativar seus conhecimentos prévios e relacioná-los com os dados linguísticos do texto.

Abaixo, um exemplo do que pode ser feito:

COLÉGIO NOVO

A criança roda e roda procurando outra com pernas iguais às suas.

Por que a criança procurava alguém com as pernas iguais a dela?

Encontra risos e cochichos.

Por que as crianças estavam rindo dela?

Para de rodar e pede que a empurrem de volta para casa.

Por que a criança pediu para ir embora do Colégio novo?

DEPOIS DA LEITURA

- Professor, discuta com os alunos as respostas que eles deram e veja se eles fizeram previsões corretas ou incorretas e se as testaram.
- Discutir com os colegas como pode ser o acolhimento das diferenças na escola.
- Elaborar um vídeo para divulgar nas redes sociais, incentivando o respeito ao próximo.

ATIVIDADE 3 – MEMÓRIAS LITERÁRIAS

- Passe para os alunos memórias contadas em vídeos.
- Faça uma roda de conversa com os alunos para que eles compartilhem memórias de sua infância, episódios que os marcaram.
- Álbum de memória – Escrever e ilustrar suas memórias, formando um álbum.
- Agora, faça a leitura compartilhada do texto com os alunos.

A minha ave de estimação

Já era de manhã quando meu pai chegou com uma caixa dizendo que era um presente para mim. Abri a caixa e fiquei surpreso com o que vi dentro. Era um animal estranho que eu nunca tinha visto. Perguntei ao papai o que era e ele me respondeu que era uma maritaca que ele havia encontrado quando estava trabalhando. Todos de casa gostaram dela. Ela foi crescendo, e lentamente foram aparecendo suas penas verdes e depois de algum tempo ela se tornou uma linda ave. Com seus cantos e voos ela encantava a todos e nos contagiava com sua alegria. Mas em uma noite ela voou para longe e não a encontramos. Ficamos tristes pelo fato, mas a surpresa foi que depois de alguns dias encontramos ela no topo de uma árvore. Ela estava faminta e fraca, e tivemos que tratá-la muito bem para que se recuperasse. Daí em diante tivemos mais cuidado com ela. Passou-se alguns anos, e a cada dia o apego pelo animalzinho era maior. Eu é que tinha que cuidar dela, alimentar e guardar todos os dias na gaiola, por isso eu me apeguei muito a ela. Durante o dia ela ficava numa árvore, e em um dia desses ela caiu no chão e uma cadela a matou. Só dei por falta quando fui guardar ela na gaiola. Comecei a ficar desesperado e não sabia o que fazer. Conte para minha família e todos ficaram tristes. Ela era um membro familiar, e o tempo em que ficou junto de nós, só nos proporcionou momentos felizes.

História escrita por Carlos Augusto de Andrade, baseada em um fato real.

DURANTE A LEITURA

- Professor, você será o modelo de leitura para seu aluno. Tente, quando possível, deixar claro as estratégias que você utiliza para fazer a leitura do texto.

DEPOIS DA LEITURA

- Escolher um membro da família para ouvir suas memórias.
- Depois, compartilhar com a turma em uma nova roda de conversa.

ATIVIDADE 4 – MEMÓRIAS LITERÁRIAS

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Visitar o site da prefeitura da cidade onde reside para conhecer um pouco de sua história.
- Descrever imagens antigas da cidade em que reside.
- Escrever um texto com base nas imagens sobre como era a cidade antigamente.

DURANTE A LEITURA

- Cloze
- Comparar sua cidade com a cidade descrita no texto, observando pontos comuns e incomuns.

TEXTO:

OS AUTOMÁVEIS INVADEM A CIDADE

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas da cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas dos carros, desprendiam, em violentas explosões, gases e fumaça escura. Estridentes fonfons de buzinas, assustando os distraídos, abriam passagem para alguns deslumbrados motoristas que, em suas desabaladas carreiras, infringiam as regras de trânsito, muitas vezes chegando ao abuso de alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia mensamente. Não havia surgido ainda a febre dos edifícios altos; nem mesmo o “Prédio Martinelli” – arranha-céu pioneiro em São Paulo, se não me engano do Brasil – fora ainda construído. Não existia rádio, e televisão, nem em sonhos. Não se curti a som em aparelhos de alta-fidelidade. Ouvia-se música em gramofones de tromba e manivela. Havia tempo para tudo, ninguém se afobava, ninguém andava depressa. Não se abreviavam siglas os nomes completos das pessoas e das coisas em geral. Para que isso? Por que o uso de siglas? Podia-se dizer e ler tranquilamente tudo, por mais longo que fosse o nome por extenso – sem criar equívocos – e ainda sobrava tempo para ênfase, se necessário fosse.

Os divertimentos, existente então, acessíveis a uma família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. Os valores daqueles idos, comparados aos de hoje, no entanto, eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo, adquiriam enorme importância. Nossa vida simples era rica, alegre e sadia. A iagenação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e franco. Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo.

OS AUTOMÁVEIS INVADEM A CIDADE

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas _____ cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas _____ carros, desprendiam, em violentas explosões, gases _____ fumaça escura.

Estridentes fonfons de buzinas, assustando _____ distraídos, abriam passagem para alguns deslumbrados motoristas que, em suas desabaladas carreiras, infringiam _____ regras de trânsito, muitas vezes chegando _____ alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia imensamente. Não havia surgido ainda _____ febre dos edifícios altos; nem mesmo o “Prédio Matinelli” – arranha-céu pioneiro _____ São Paulo, se não me engano do Brasil – fora ainda construído. Não existia rádio, e televisão, nem _____ sonhos. Não se curtia som em aparelhos de alta-fidelidade. Ouvia-se música em gramofones de tromba _____ manivela. Havia tempo para tudo, ninguém se afobava, ninguém andava depressa.

Os divertimentos, existente então, acessíveis a _____ família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. _____ valores eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo, adquiriram enorme importância. Nossa vida simples era rica, alegre _____ sadia. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e franco.

Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo.

Zélia Gattai

DEPOIS DA LEITURA

- Discutir sobre as consequências das mudanças na cidade para uma boa qualidade de vida.

Referências

EMPUNHANDO. *In*: Dicionário inFormal. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/empunhando/>. Acesso em 25/01/21.

Corpos sem pressa, Casa Verde, 2000.

SPALDING, M. Minicontos. Porto Alegre: Metamorfose, 2018.

REPARTIÇÕES. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/reparticoes/#:~:text=Reparti%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9%20o%20plural%20de,%3A%20partilhas%2C%20secretarias%2C%20divis%C3%B5es.>

Acesso em: 25/01/21.

Helena Morley. Minha vida de menina. São Paulo: Companhia das Letras. Publicado em 1942, aos 62 anos.

BARROS, M. de. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

GATTAI, Z. Os automóveis invadem a cidade. Anarquista, graças a Deus. 11ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

ATIVIDADE 5 – MANUAL DE INSTRUÇÕES

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Roda de conversa sobre brincadeiras e jogos preferidos.
- Discutir sobre a função do manual de instruções (citar exemplos do cotidiano)
- Perguntar se ele conhece a brincadeira “adedanha”. Se sim, pedir ao aluno que fale como ele joga.

DURANTE A LEITURA

- Caso o aluno já conheça a brincadeira, pedir para ele observar pontos em comum ou divergências no manual de instruções e decidir quais serão as melhores instruções a serem seguidas.

TEXTO:

Como é que brinca de stop ou adedanha? Quais as regras do jogo?

Primeiro se escolhem os participantes. Todos devem já ter preparado o quadro com a lista de categorias a serem nomeadas. Conta-se “1, 2 e já” ou “a – de – daaan – nha”. Uma ou outra é a forma de realizar o grito de sorteio. Nesse momento, todos mostram os dedos das mãos. Um dos participantes conta os dedos mostrados, seguindo a ordem das letras do alfabeto. Aquela que corresponder ao último dedo, será a letra da rodada.

Por exemplo, imagine que o total de dedos colocados pelos participantes somem 10. Então vamos contando as letras do alfabeto até o 10: 1 = A, 2 = B, 3 = C, 4 = D, 5 = E, 6 = F, 7 = G, 8 = H, 9 = I, **10 = J**. Então, responda, na primeira linha da tabela com a letra sorteada. No nosso exemplo, a letra L.

NOME	CEP	ANIMAL	CARRO	FRUTA	OBJETO	PROFISSÃO	TIME	ARTISTA	TOTAL
Laura (5)	Lituania (10)	Leão (5)	- (0)	Limão (10)	Livro (10)	- (0)	- (0)	Luana Piovani (10)	50

Como você pode observar na tabela acima, após terminado de responder, é hora de somar os pontos da rodada. Categorias sem resposta vale 0 ponto. Categorias com respostas iguais valem 5 pontos. E respostas certas e diferentes valem 10 pontos.

O que colocar na lista de categorias ou temas?

Risque no papel uma tabela com as categorias a serem abordadas. Aqui sugerimos alguns temas:

- Nome de pessoas
- Animal
- Cidade
- Fruta
- Objeto
- Profissão

- Adjetivos
- Cores
- Esportes

A última coluna da tabela deve receber o nome de TOTAL. É nesse espaço que contamos os pontos.

DEPOIS DA LEITURA

- Fazer uma lista de jogos e brincadeiras, com instruções, para realizar com outros colegas.

ATIVIDADE 6 – BIOGRAFIA**PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA**

- Conversa sobre o cantor ou cantores preferidos, músicas que mais gosta etc.
- Ouvir as músicas preferidas e conversar sobre elas.

DURANTE A LEITURA

- Pesquisa sobre o cantor, selecionando fatos mais importantes e anotando no caderno etc.

DEPOIS DA LEITURA

- Considerações sobre o cantor, se ele é uma pessoa que de fato deve ser seguida etc.

ATIVIDADE 7 – NOTÍCIAS

TEXTOS:

Domingo sem registro de óbito e de novos casos de Covid-19 em Vitória da Conquista

Notícias

Postado em 8 de agosto de 2021 às 20:59:38

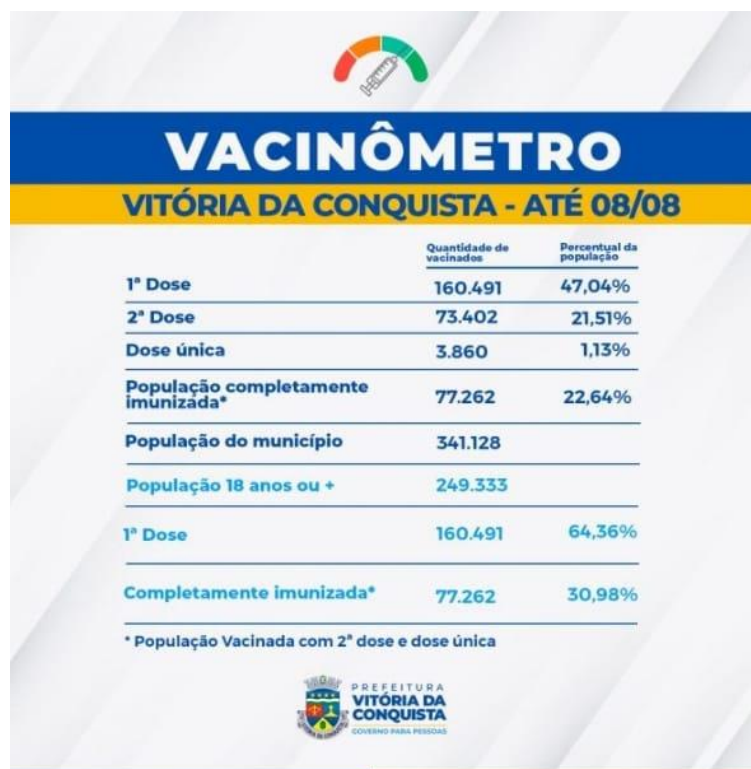
Vitória da Conquista não teve registro de óbito nem de novos casos de Covid-19 neste domingo (8). De acordo com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS), o número de pacientes positivados para a doença permanece 34.278, considerando todo o período de pandemia, e 592 casos evoluíram para óbito.

Dos 34.278 casos, 33.564 pessoas já estão recuperadas e 122 pacientes seguem em recuperação (20 internados e 102 em tratamento domiciliar).

Ocupação de leitos – A SMS também registra 51 pacientes internados em parte dos 148 leitos SUS disponíveis no município, sendo 24,2% de ocupação de leitos clínicos e 52,9% dos leitos de UTI.

Encontram-se internados pacientes de Vitória da Conquista e dos seguintes municípios: Anagé, Aracatu, Barra da Estiva, Barra do Choça, Brumado, Caatiba, Caculé, Cândido Sales, Caraíbas, Guanambi, Ibicoara, Ibicuí, Ibipitanga, Iguaí, Itambé, Itarantim, Itororó, Jacaraci, Jussiape, Malhada, Mortugaba, Planalto, Presidente Jânio Quadros, Rio de Contas e Tanhaçu.





PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Converse com os alunos sobre os últimos acontecimentos sobre o coronavírus no município;
- Peça aos alunos que relatem sobre o impacto da pandemia na vida dele.

DURANTE A LEITURA

- Leitura compartilhada de notícias sobre a atual situação da pandemia na cidade e sobre o impacto dela na vida das pessoas.

<https://www.pmvc.ba.gov.br/domingo-sem-registro-de-obito-e-de-novos-casos-de-covid-19-em-vitoria-da-conquista/>

<http://www.unisinos.br/noticias/global/os-impactos-da-pandemia-na-vida-das-pessoas>

DEPOIS DA LEITURA

- Redigir um texto sobre o que mudou na vida durante a pandemia, como foi se vacinar e as expectativas para depois da pandemia;
- Gravar um vídeo para incentivar pessoas a se vacinarem, como forma de proteção e contenção do avanço da pandemia.

ATIVIDADE 8 – ENTREVISTA

- Professor, esta aula terá como base a aula 7;
- Relembre com seus alunos quais são os cantores preferidos deles.

TEXTOS:

Entrevista - Aline Barros :

Por Myrian Rosário

Ela dispensa apresentações. Linda, doce, simpática. Aline Barros é um dos maiores referenciais da música gospel da atualidade no Brasil e no mundo.

Casada e apaixonada pelo atleta de Cristo Gilmar Santos, mãe de Nicolás e musa de crianças de todas as idades, Aline conquista espaços na mídia secular e diz que o desejo do seu coração é que as pessoas que olham para ela também olhem para Jesus. Sem pressa e sem meias palavras, ela concedeu uma entrevista exclusiva ao Portal Guia-me . Confira!

Algumas empresas já começam a disponibilizar ofertas de trabalho via redes sociais. Isso é muito bom, pois quem está a procura de um emprego economiza tempo e dinheiro.

As redes sociais vieram para ficar, mas os usuários devem fazer uso consciente e criativo delas.

Guia-me: Você talvez seja hoje o maior nome da música gospel do Brasil. Como você encara isso?

Aline Barros: *Uma responsabilidade grande!!! É muito lindo ser embaixadora de Deus aqui nessa terra e por conta disso a gente passa a ser um referencial para muitas pessoas, principalmente os jovens, adolescentes, crianças.*

Guia-me: Levar a música gospel para o meio secular sempre foi um dos seus alvos ou aconteceu por acaso?

Aline Barros: *Acho que nada na minha vida foi planejado. Tudo aconteceu porque Deus quis que acontecesse. Desde o início, desde o primeiro momento lá da Xuxa, quando eu estive no primeiro programa, as coisas foram acontecendo naturalmente e em tudo a gente vê propósito de Deus.*

Guia-me: Você consegue levar uma vida normal, realizando tarefas comuns como ir ao shopping, ao supermercado?

Aline Barros: *Eu consigo fazer todas as coisas normalmente. É lógico que as pessoas, às vezes, param para falar comigo e a gente dá uma atenção. Mas nada que me impeça de ter a minha vida normal. Pelo contrário, eu acho que há um respeito também das pessoas em relação a isso.*

Guia-me: O que fazer para não se deixar levar pela fama?

Aline Barros: *Jesus é o meu maior exemplo. É o meu referencial. Jesus teve toda aquela fama, aonde Jesus estava sempre havia multidões, mas Ele nunca desviou o seu olhar de Deus, do seu propósito original.*

Entrevista – LUIS FONSI:

Luis Fonsi acordou com "Despacito" na cabeça e o resto é uma história com mais de 2 milhões de visualizações no YouTube.

Então como é que a ideia de "Despacito" veio à cabeça?

Acordei de manhã com a ideia "Despacito" na minha cabeça. Só tinha aquele "Des-pa-cito, tarirarida, despacito", simplesmente tinha isso na minha cabeça, veio à minha mente.

Mas se "Despacito" é assim tão diferente, o que tem que mais nenhuma música tem?

É uma boa combinação de todos os ingredientes das outras músicas: bom ritmo, boa melodia, boa letra e um bom vídeo. Acho que tudo se juntou: é uma melodia simples e uma canção simples. As pessoas podem cantá-la, mesmo que não falem espanhol.

Teme que esta canção ganhe uma dimensão tal que ofusque as suas outras criações?

Não. O fato de "Despacito" ser tão grande que atrapalhe outras músicas não me incomoda porque, no fim do dia, tudo o que nós queremos é ter grandes sucessos. Isto é um sonho.

Entrevista: Luan Santana fala sobre o passado e desenha o futuro da carreira
De que modo você resume os último 10 anos?

Eu amadureci, hoje sou um homem na imagem e no som. E é óbvio, natural mesmo, que o trabalho siga a minha realidade, minha identidade. Mas com a essência de sempre, que é a mesma, a do romantismo. O meu público cresceu comigo, também amadureceu ao longo desses mais de 10 anos de carreira. Percebo em meus shows que tem pessoas de todas as idades.

E para os próximos 10 anos, quais são as expectativas?

Deixo Deus conduzir meus passos ao lado de meus fãs e de minha equipe. Estou sempre planejando e preparando algo novo para os fãs.

E o litoral catarinense, você conseguiu conhecer sem ser a trabalho?

Sim, sempre que tem uma folga, entre um show e outro, a gente aproveita pra curtir.

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

DURANTE A LEITURA

- Leitura de uma entrevista do cantor preferido, verificando se suas perguntas foram respondidas.

DEPOIS DA LEITURA

- Caso ainda sobre perguntas não respondidas, realizar pesquisa na internet sobre o que quer saber.

ATIVIDADE 10 – ARTIGO DE OPINIÃO

TEXTO:

O poder das redes sociais nos dias de hoje

Com o surgimento das redes sociais, as pessoas ficaram bem mais expostas via internet. Algumas delas passam horas e horas colocando fotos em seu perfil e bisbilhotando a vida alheia. Há relatos que pessoas perderam vagas de emprego, pois em suas redes sociais tinham fotos que não combinavam com os valores da empresa. Muitas pessoas não enxergam a rede social como lugar de pessoas mau intencionadas. Pesquisas mostram que nunca se deve colocar todo o nosso nome, o local onde se trabalha, nome de familiares, e-mails pessoais e números de telefones nas redes sociais. Assim como a internet está quebrando barreiras e invadindo os lares de todas as camadas sociais, ela também está disponível para aquelas pessoas que querem se aproveitar dos outros cometendo crimes pela internet através dos seus dados. Todos nós podemos ter estas redes sociais, mas devemos saber usar de maneira correta. Não colocar muitas coisas sobre sua vida privada já é um bom começo para evitar frustrações pela web. Algumas empresas já começam a disponibilizar ofertas de trabalho via redes sociais. Isso é muito bom, pois quem está a procura de um emprego economiza tempo e dinheiro. As redes sociais vieram para ficar, mas os usuários devem fazer uso consciente e criativo delas.

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Professor, peça ao aluno para refletir e elencar os pontos positivos e negativos do uso das redes sociais.

DURANTE A LEITURA

- Faça uma leitura compartilhada com seu aluno e discuta com ele os pontos comuns e incomuns dos pontos apresentados antes da leitura.

DEPOIS DA LEITURA

- Reflexão sobre como as redes sociais podem ser usadas de modo consciente.

ATIVIDADE 11 – RESENHA

TEXTOS:

Não é fácil ser criança. E ninguém sabe disso melhor do que Greg Heffley, que se vê mergulhado no ensino fundamental, onde fracotes subdesenvolvidos dividem os corredores com garotos mais altos, mais malvados e que já se barbeiam. Em *Diário de um Banana*, Greg nos conta as desventuras de sua vida escolar. Em busca de um pouco de popularidade (e também de um pouco de proteção), o garoto se envolve em uma série de situações que procura resolver de uma maneira muito particular. No primeiro livro da coleção, o autor e ilustrador Jeff Kinney nos apresenta um herói improvável e encantador. Um garoto comum às voltas com os desafios da puberdade.



A bolsa amarela é o romance de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) — a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação — por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em cujo meio "criança não tem vontade" — essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa e a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa.



Em *Dez Bons Conselhos de Meu Pai*, o romancista Ubaldo Ribeiro, considerado um dos escritores mais importantes do país e autor de livros indispensáveis na literatura contemporânea, traduz em sentenças curtas, mas essenciais, o resumo dos conselhos de vida mais importantes passadas por seu pai. Coisas como: não seja burro, não seja amargo e nunca seja medroso são apenas alguns deles. Rigoroso, Manuel era um pai atento à educação do filho mais velho, fazendo com que João decorasse versos e mais versos e recorrer ao dicionário a cada palavra que não conhecia



PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Professor, pergunte ao aluno quais livros ele já leu e se ele conhece o livro cuja resenha será lida. Caso a resposta seja positiva, peça para ele fazer um resumo do livro.

DURANTE A LEITURA

- Peça ao aluno que leia a resenha.

DEPOIS DA LEITURA

- Pergunte se ele gostou e tem interesse em ler o livro a partir da resenha lida.

ATIVIDADE 12 – BULA DE REMÉDIO**TEXTO:****Dipirona****APRESENTAÇÃO**

Comprimidos 500 mg: embalagens com 30 ou 240 comprimidos.

USO ORAL. USO ADULTO E PEDIÁTRICO ACIMA DE 15 ANOS.

COMPOSIÇÃO

Cada comprimido contém:

dipirona monoidratada 500 mg

excipientes 1 comprimido

(amido, dióxido de silício, estearato de magnésio, povidona, talco).

PARA QUE ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?

Este medicamento é indicado como analgésico (para dor) e antitérmico (para febre).

COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?

Este medicamento à base de dipirona, utilizado no tratamento da dor e febre. Tempo médio de início de ação: 30 a 60 minutos após a administração e geralmente duram aproximadamente 4 horas.

COMO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?

Você deve tomar os comprimidos com líquido (aproximadamente $\frac{1}{2}$ a 1 copo), por via oral.

Modo de usar

dipirona monoidratada comprimidos 500 mg: adultos e adolescentes acima de 15 anos: 1 a 2 comprimidos até 4 vezes ao dia.

O QUE DEVO FAZER QUANDO EU ME ESQUECER DE USAR ESTE MEDICAMENTO?

Caso se esqueça de tomar uma dose, tome-a assim que possível. No entanto, se estiver próximo do horário da próxima dose, espere por este horário, respeitando sempre o intervalo determinado pelo modo de usar. Não usar o medicamento em dobro para compensar doses esquecidas.

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Pergunte ao aluno se ele usa algum medicamento;
- Converse com ele sobre a funcionalidade da bula;
- Reflita com ele sobre a automedicação, apontando os malefícios para a saúde.

DURANTE A LEITURA

- Peça ao aluno que leia a bula, observando e anotando as informações importantes.

DEPOIS DA LEITURA

- Relembre com ele as informações sobre o medicamento e os malefícios da automedicação.

ATIVIDADE 13 – CLUBE DO LIVRO

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Professor, esta aula tem como base a aula 11.
 - Professor, explique aos seus alunos, o que é um clube de leitura e qual o objetivo dele;
 - Pergunte se eles querem participar do clube e discuta com eles a importância disso;
 - Com seus alunos, escolha qual livro será lido primeiro, com base nas resenhas lidas na aula 11.

DURANTE A LEITURA

- Assista aos vídeos abaixo e depois de cada um, discuta sobre o que viram e que mais chamaram a atenção:
- Vídeo resenha do livro: <https://youtu.be/BzwpOhz-SUQ>;
- Vídeo sobre a autora: <https://youtu.be/6CsvH3vTO2s>.

DEPOIS DA LEITURA

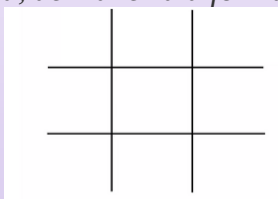
alunos.

ATIVIDADE 14 – JOGOS

TEXTOS:

JOGO DA VELHA MANUAL DE INSTRUÇÕES

Para jogar, desenhe um diagrama, de maneira a formar nove espaços vazios.



*Participam duas pessoas, que jogam alternadamente, preenchendo cada um dos espaços vazios. Cada participante deve usar um símbolo (X ou O).
Vence o jogador que conseguir formar primeiro uma linha com três símbolos iguais.*

BINGO MANUAL DE INSTRUÇÕES

- *Cada jogador pode usar 1 cartela de 6 números diferentes entre 1 a 20.*
- *A cada rodada um número é sorteado e o jogador verifica se ele está na sua cartela.*
- *O jogador completa sua(s) cartela(s) marcando os números sorteados.*
- *O objetivo é completar todos os números da tabela.*

CAÇA-PALAVRAS MANUAL DE INSTRUÇÕES

- *Procurar palavras em um quadro de letras.*
- *Quando encontrar a palavra, anotar em uma folha.*
- *Vence quem encontrar mais palavras.*

JOGO DA MEMÓRIA MANUAL DE INSTRUÇÕES

- Observar a sequência de animais.
- Anotar a sequência que lembrar.
- Vence quem acertar toda a sequência.

STOP MANUAL DE INSTRUÇÕES

- Desenhar um quadro e escolher as categorias.

Nome	Cor	Objeto	Alimento	Animal	Pontos da Rodada
Paulo	Púrpura	Porta	Pão	Pato	45
Bianca	Branco	Bacia	Banana	Baleia	50
Adão	Amarelo	Armário	Arroz	Arara	40

- Todos dizem “1, 2 e já” e colocam o número de dedos que quiserem à mostra. Depois, contam os dedos como se cada um deles fosse uma letra do alfabeto.
- Depois de contar, os participantes precisam escrever no quadro palavras com a letra sorteada. Vence quem fizer mais pontos.

PREPARANDO O ALUNO PARA A LEITURA

- Relembre os jogos que os alunos gostam de jogar, já falados na aula 5.

DURANTE A LEITURA

- Leitura das instruções antes de cada jogo e definição de quais regras serão de fato consideradas.

DEPOIS DA LEITURA

- Resultado e anúncio do vencedor.

APÊNDICE C - SLIDES DAS ATIVIDADES

SLIDES – ATIVIDADE 1

SOLIDARIEDADE







Numa esquina da avenida mais movimentada, às sete da noite, o sinal fica verde, entretanto a carroça do **papeleiro** não se mexe. Os motoristas começam a buzinar.



O papeleiro agita as rédeas, faz um som esquisito com a boca, e nada adianta. O cavalo empacou. Os motoristas, já numa fila de incontáveis faróis e buzinas, com o que lhes resta de forças depois de mais um dia cansativo e estressante em seus escritórios, gritam, xingam, amaldiçoam.



O papeleiro, por sua vez, com o que lhe resta de fôlego depois de mais um dia de sol pelas ruas da cidade, os braços fracos de abrir lixeiras desde as seis da manhã, desce da carroça com um cabo de vassoura e grita, bate, espanca.

E o cavalo, com o que lhe resta de si depois de mais um dia que ele nem sabe que passou, com a fome de hoje somada à de ontem e anteontem que o deixam lerdo e confuso, ajoelha-se, de olhos fechados, como quem reza para morrer.

Como os motoristas poderiam ser solidários com o papeleiro?



**COMO NÓS PODEMOS SER
SOLIDÁRIOS NO NOSSO DIA A
DIA?**

SLIDES-ATIVIDADE 2

**COMO FOI QUANDO VOCÊ COMEÇOU A
ESTUDAR EM UM COLÉGIO NOVO?**

COLÉGIO NOVO

COLÉGIO NOVO

A criança roda e roda procurando outra com pernas iguais às suas. Encontra risos e cochichos.

Para de rodar e pede que a empurrem de volta para casa.

COLÉGIO NOVO

**A CRIANÇA RODA E RODA PROCURANDO
OUTRA COM PERNAS IGUAIS ÀS SUAS.**

Por que a criança procurava alguém com as pernas iguais a dela?

ENCONTRA RISOS E COCHICHOS.

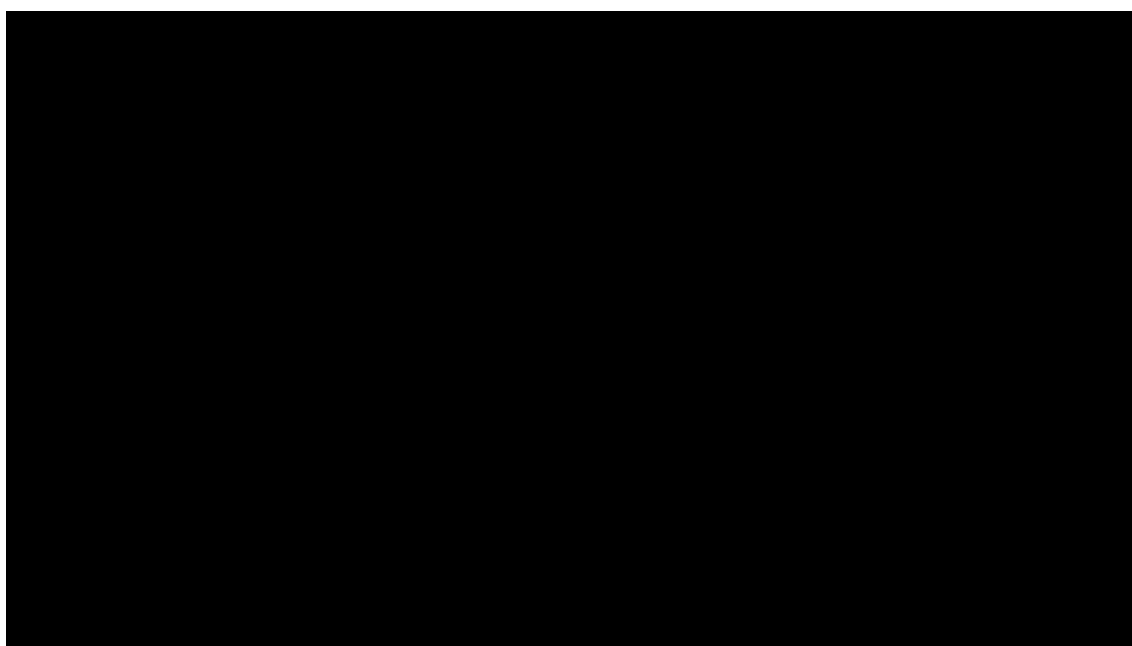
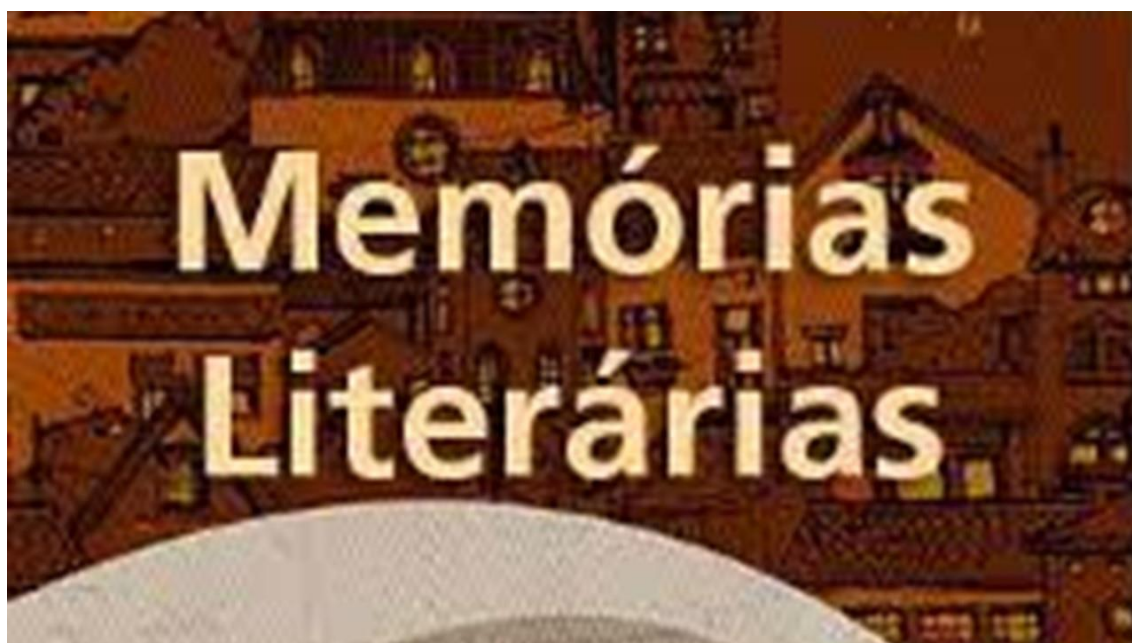
Por que as crianças estavam rindo e falando dela?

PARA DE RODAR E PEDE QUE A EMPURREM DE VOLTA PARA CASA.

Por que a criança pediu para ir embora do colégio novo?



COMO DEVEMOS RECEBER AS DIFERENTES
PESSOAS EM NOSSA ESCOLA?

SLIDES - ATIVIDADE 3

A minha ave de estimação

Já era de manhã quando meu pai chegou com uma caixa dizendo que era um presente para mim. Abri a caixa e fiquei surpreso com o que vi dentro. Era um animal estranho que eu nunca tinha visto. Perguntei ao papai o que era e ele me respondeu que era uma maritaca que ele havia encontrado quando estava trabalhando. Todos de casa gostaram dela.



Ela foi crescendo, e lentamente foram aparecendo suas penas verdes e depois de algum tempo ela se tornou uma linda ave. Com seus cantos e voos ela encantava a todos e nos contagiava com sua alegria. Mas em uma noite ela voou para longe e não a encontramos

Ficamos tristes pelo fato, mas a surpresa foi que depois de alguns dias encontramos ela no topo de uma árvore. Ela estava faminta e fraca, e tivemos que tratá-la muito bem para que se recuperasse.

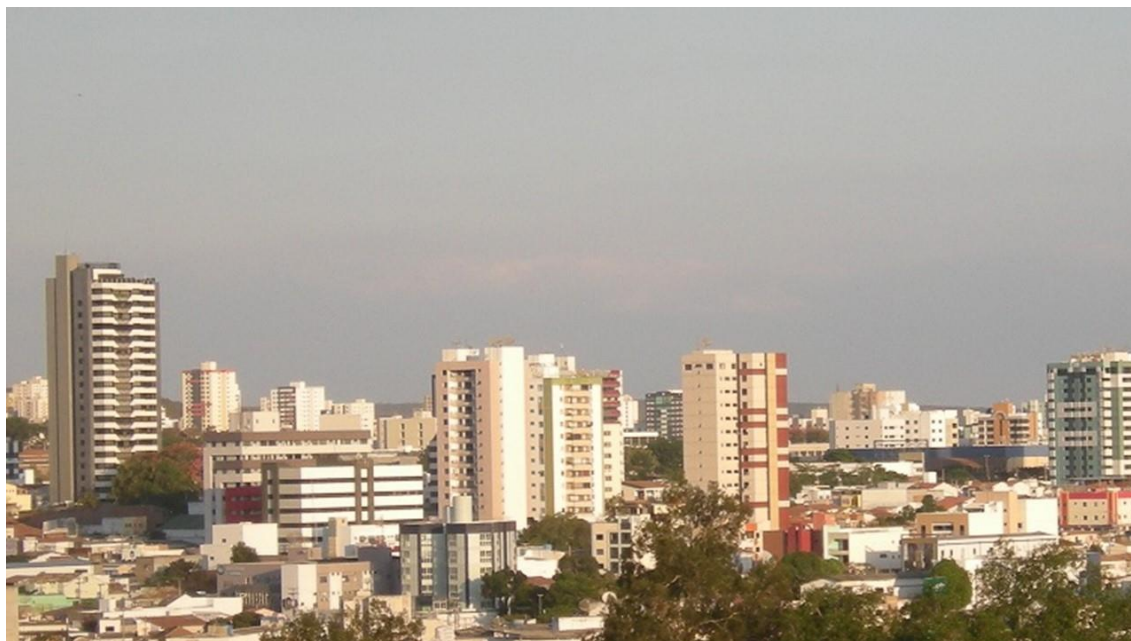
Daí em diante tivemos mais cuidado com ela. Passou-se alguns anos, e a cada dia o apego pelo animalzinho era maior. Eu é que tinha que cuidar dela, alimentar e guardar todos os dias na gaiola, por isso eu me apeguei muito a ela. Durante o dia ela ficava numa árvore, e em um dia desses ela caiu no chão e uma cadela a matou.

Só dei por falta quando fui guardar ela na gaiola. Comecei a ficar desesperado e não sabia o que fazer. Conteí para minha família e todos ficaram tristes. Ela era um membro familiar, e o tempo em que ficou junto de nós, só nos proporcionou momentos felizes.

Carlos Augusto de Andrade

Escolher uma pessoa da família para ouvir suas memórias.



SLIDES - ATIVIDADE 4







OS AUTOMÓVEIS INVADEM A CIDADE

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas _____ cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas _____ carros, soltavam gases _____ fumaça escura.

OS AUTOMÁVEIS INVADEM A CIDADE

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas **da** cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas **dos** carros, soltavam gases **e** fumaça escura.

Os barulhos de buzinas, assustando _____ distraídos, abriam passagem para alguns motoristas que desobedeciam _____ regras de trânsito, muitas vezes chegando _____ alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia imensamente.

Os barulhos de buzinas, assustando **os** distraídos, abriam passagem para alguns motoristas que desobedeciam **as** regras de trânsito, muitas vezes chegando **a** alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia imensamente.

Não havia surgido ainda _____ edifícios altos. Não existia rádio, e televisão, nem _____ sonhos. Havia tempo para tudo, ninguém andava depressa.

Não havia surgido ainda **os** edifícios altos. Não existia rádio, e televisão, nem **os** sonhos. Havia tempo para tudo, ninguém andava depressa.

Os divertimentos, existente então, acessíveis a _____ família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. _____ mínimas coisas, os menores acontecimentos tinham enorme importância. Nossa vida simples era rica _____ alegre. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e sincero.

Os divertimentos, existente então, acessíveis a **uma** família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. **As** mínimas coisas, os menores acontecimentos tinham enorme importância. Nossa vida simples era rica **e** alegre. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e sincero.

Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo.

Zélia Gattai

SLIDES - ATIVIDADE 5



**Como é que brinca de stop ou adedanha?
Quais as regras do jogo?**

1. Primeiro se escolhem os participantes. Todos devem já ter preparado o quadro com a lista de categorias a serem nomeadas.

2. Conta-se “1, 2 e já” ou “a – de – daaan – nha”. Uma ou outra é a forma de realizar o grito de sorteio. Nesse momento, todos mostram os dedos das mãos.

3. Um dos participantes conta os dedos mostrados, seguindo a ordem das letras do alfabeto. Aquela que corresponder ao último dedo, será a letra da rodada.

Como você pode observar na tabela, após terminado de responder, é hora de somar os pontos da rodada. Categorias sem resposta vale 0 ponto. Categorias com respostas iguais valem 5 pontos. E respostas certas e diferentes valem 10 pontos.

O que colocar na lista de categorias ou temas?

Risque no papel uma tabela com as categorias a serem abordadas. Aqui sugerimos alguns temas:

- . Nome de pessoas
- . Animal
- . Cidade
- . Fruta
- . Objeto

- . Profissão
- . Adjetivos
- . Cores
- . Esportes

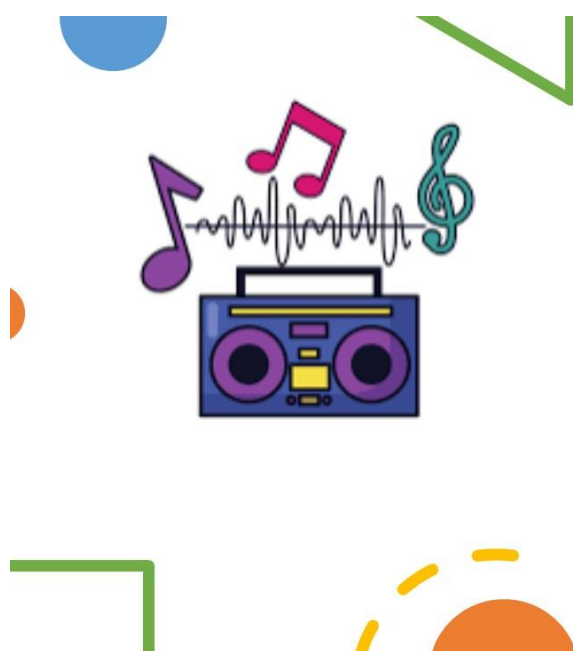
A última coluna da tabela deve receber o nome de TOTAL. É nesse espaço que contamos os pontos.



ATIVIDADE

Fazer uma lista de jogos e brincadeiras, com instruções, para realizar com outros colegas.

SLIDES - ATIVIDADE 6



SEU CANTOR
PREFERIDO



VAMOS OUVIR
ALGUMAS
MÚSICAS?

ATIVIDADE DE LEITURA



- ✓ Pesquisar sobre o cantor, selecionando os fatos mais importantes e anotando no caderno.

ATIVIDADE DE ESCRITA



✓ AGORA, FAÇA UMA BIOGRAFIA DO SEU CANTOR PREFERIDO.

?

O QUE SEU CANTOR
FAVORITO TEM DE
ESPECIAL?



SLIDES ATIVIDADE 7



ATIVIDADE DE LEITURA



✓ Agora, leia a biografia que você fez.

ATIVIDADE DE ESCRITA



✓ AGORA, FAÇA UMA AUTOBIOGRAFIA.

SLIDES - ATIVIDADE 8



ATIVIDADE DE LEITURA



- ✓ Agora, leia uma notícia sobre a pandemia na sua cidade.

Domingo sem registro de óbito e de novos casos de Covid-19 em Vitória da Conquista

Notícias

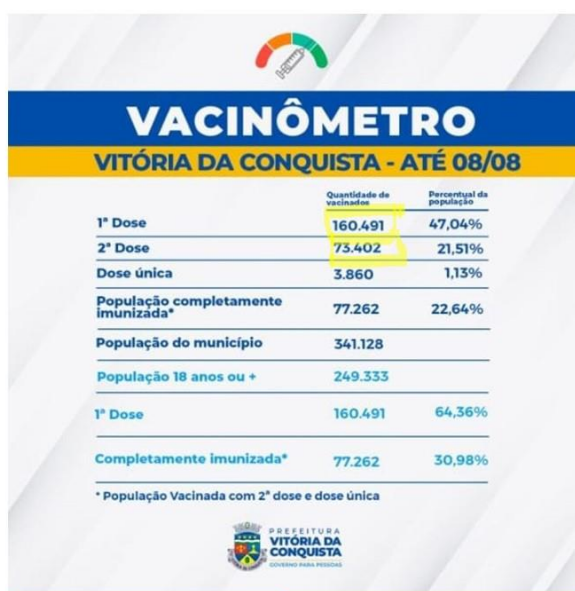
Postado em 8 de agosto de 2021 as 20:59:38

Vitória da Conquista não teve registro de óbito nem de novos casos de Covid-19 neste domingo (8). De acordo com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS), o número de pacientes positivados para a doença permanece 34.278, considerando todo o período de pandemia, e 592 casos evoluíram para óbito.

Dos 34.278 casos, 33.564 pessoas já estão recuperadas e 122 pacientes seguem em recuperação (20 internados e 102 em tratamento domiciliar).

Ocupação de leitos – A SMS também registra 51 pacientes internados em parte dos 148 leitos SUS disponíveis no município, sendo 24,2% de ocupação de leitos clínicos e 52,9% dos leitos de UTI.

Encontram-se internados pacientes de Vitória da Conquista e dos seguintes municípios: Anagé, Aracatu, Barra da Estiva, Barra do Choça, Brumado, Caatiba, Caculé, Cândido Sales , Caraíbas, Guanambi, Ibicoara, Ibicuí, Ibipitanga, Iguaí, Itambé, Itarantim, Itororó, Jacaraci, Jussiape, Malhada, Mortugaba, Planalto, Presidente Jânio Quadros, Rio de Contas e Tanhaçu.



ATIVIDADE DE ESCRITA



- ✓ Agora, faça um texto contando sobre o que mudou na sua vida durante a pandemia, como foi se vacinar e as expectativas para depois da pandemia.

SLIDES - ATIVIDADE 9

Eu fui vacinar porque é muito importante. Eu estava sonhando muito com a vacina. Eu fui vacinar contra a Covid 19 porque era um grande sonho. Eu estava muito feliz sim. Vacina para todo mundo e minha família.



O QUE VOCÊ PERGUNTARIA
PARA SEU CANTOR
FAVORITO?

Entrevista - Aline Barros :

Por Myrian Rosário

Ela dispensa apresentações. Linda, doce, simpática. Aline Barros é um dos maiores referenciais da música gospel da atualidade no Brasil e no mundo.

Casada e apaixonada pelo atleta de Cristo Gilmar Santos, mãe de Nicolas e musa de crianças de todas as idades, Aline conquista espaços na mídia secular e diz que o desejo do seu coração é que as pessoas que olham para ela também olhem para Jesus. Sem pressa e sem meias palavras, ela concedeu uma entrevista exclusiva ao *Portal Guia-me*. Confira!

Guia-me: Você talvez seja hoje o maior nome da música gospel do Brasil. Como você encara isso?

Aline Barros: Uma responsabilidade grande!!! É muito lindo ser embaixadora de Deus aqui nessa terra e por conta disso a gente passa a ser um referencial para muitas pessoas, principalmente os jovens, adolescentes, crianças.

Guia-me: Levar a música gospel para o meio secular sempre foi um dos seus alvos ou aconteceu por acaso?

Aline Barros: Acho que nada na minha vida foi planejado. Tudo aconteceu porque Deus quis que acontecesse. Desde o início, desde o primeiro momento lá da Xuxa, quando eu estive no primeiro programa, as coisas foram acontecendo naturalmente e em tudo a gente vê propósito de Deus.

Guia-me: Você consegue levar uma vida normal, realizando tarefas comuns como ir ao shopping, ao supermercado?

Aline Barros: Eu consigo fazer todas as coisas normalmente. É lógico que as pessoas, às vezes, param para falar comigo e a gente dá uma atenção. Mas nada que me impeça de ter a minha vida normal. Pelo contrário, eu acho que há um respeito também das pessoas em relação a isso.

Guia-me: O que fazer para não se deixar levar pela fama?

Aline Barros: Jesus é o meu maior exemplo. É o meu referencial. Jesus teve toda aquela fama, aonde Jesus estava sempre havia multidões, mas Ele nunca desviou o seu olhar de Deus, do seu propósito original.

ATIVIDADE DE ESCRITA



✓ Agora, pesquise o que você gostaria de saber sobre o seu cantor preferido e anote no caderno.



O QUE VOCÊ PERGUNTARIA
PARA SEU CANTOR
FAVORITO?

Entrevista – LUIS FONSI:

Luis Fonsi acordou com "Despacito" na cabeça e o resto é uma história com mais de 2 milhões de visualizações no YouTube.

Então como é que a ideia de “Despacito” veio à cabeça?

Acordei de manhã com a ideia “Despacito” na minha cabeça. Só tinha aquele “Des-pa-cito, tarirarida, despacito”, simplesmente tinha isso na minha cabeça, veio à minha mente.

Mas se “Despacito” é assim tão diferente, o que tem que mais nenhuma música tem?

É uma boa combinação de todos os ingredientes das outras músicas: bom ritmo, boa melodia, boa letra e um bom vídeo. Acho que tudo se juntou: é uma melodia simples e uma canção simples. As pessoas podem cantá-la, mesmo que não falem espanhol.

Teme que esta canção ganhe uma dimensão tal que ofusque as suas outras criações?

Não. O fato de “Despacito” ser tão grande que atrapalhe outras músicas não me incomoda porque, no fim do dia, tudo o que nós queremos é ter grandes sucessos. Isto é um sonho.

ATIVIDADE DE ESCRITA



✓ Agora, pesquise o que você gostaria de saber sobre o seu cantor preferido e anote no caderno.



O QUE VOCÊ PERGUNTARIA PARA SEU CANTOR FAVORITO?

Entrevista: Luan Santana fala sobre o passado e desenha o futuro da carreira

De que modo você resume os último 10 anos?

Eu amadureci, hoje sou um homem na imagem e no som. E é óbvio, natural mesmo, que o trabalho siga a minha realidade, minha identidade. Mas com a essência de sempre, que é a mesma, a do romantismo. O meu público cresceu comigo, também amadureceu ao longo desses mais de 10 anos de carreira. Percebo em meus shows que tem pessoas de todas as idades.

E para os próximos 10 anos, quais são as expectativas?

Deixo Deus conduzir meus passos ao lado de meus fãs e de minha equipe. Estou sempre planejando e preparando algo novo para os fãs.

E o litoral catarinense, você conseguiu conhecer sem ser a trabalho?

Sim, sempre que tem uma folga, entre um show e outro, a gente aproveita pra curtir.

ATIVIDADE DE ESCRITA



- ✓ Agora, pesquise o que você gostaria de saber sobre o seu cantor preferido e anote no caderno.

SLIDES - ATIVIDADE 10

REDES SOCIAIS

PONTOS POSITIVOS

PONTOS NEGATIVOS

**O poder das redes sociais nos dias de hoje**

Com o surgimento das redes sociais, as pessoas ficaram bem mais expostas via internet. Algumas delas passam horas e horas colocando fotos em seu perfil e bisbilhotando a vida alheia. Há relatos que pessoas perderam vagas de emprego, pois em suas redes sociais tinham fotos que não combinavam com os valores da empresa.

Muitas pessoas não enxergam a rede social como lugar de pessoas mau intencionadas. Pesquisas mostram que nunca se deve colocar todo o nosso nome, o local onde se trabalha, nome de familiares, e-mails pessoais e números de telefones nas redes sociais. Assim como a internet está quebrando barreiras e invadindo os lares de todas as camadas sociais, ela também está disponível para aquelas pessoas que querem se aproveitar dos outros cometendo crimes pela internet através dos seus dados.

Todos nós podemos ter estas redes sociais, mas devemos saber usar de maneira correta. Não colocar muitas coisas sobre sua vida privada já é um bom começo para evitar frustrações pela web.

Algumas empresas já começam a disponibilizar ofertas de trabalho via redes sociais. Isso é muito bom, pois quem está a procura de um emprego economiza tempo e dinheiro.

As redes sociais vieram para ficar, mas os usuários devem fazer uso consciente e criativo delas.

ATIVIDADE DE ESCRITA



- ✓ Agora, faça uma lista de como as redes sociais podem ser usadas de maneira consciente e aproveite para fazer um vídeo incentivando as pessoas a usar adequadamente as redes sociais.

SLIDES – ATIVIDADE 11



Não é fácil ser criança. E ninguém sabe disso melhor do que Greg Heffley, que se vê mergulhado no ensino fundamental, onde fracotes subdesenvolvidos dividem os corredores com garotos mais altos, mais malvados e que já se barbeiam. Em *Diário de um Banana*, Greg nos conta as desventuras de sua vida escolar. Em busca de um pouco de popularidade (e também de um pouco de proteção), o garoto se envolve em uma série de situações que procura resolver de uma maneira muito particular. No primeiro livro da coleção, o autor e ilustrador Jeff Kinney nos apresenta um herói improvável e encantador. Um garoto comum às voltas com os desafios da puberdade.



A bolsa amarela é o romance de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) — a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação — por si mesma uma contestação à estrutura familiar tradicional em cujo meio "criança não tem vontade" — essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa e a menina segue rumo à sua afirmação como pessoa.



Em *Dez Bons Conselhos de Meu Pai*, o romancista Ubaldo Ribeiro, considerado um dos escritores mais importantes do país e autor de livros indispensáveis na literatura contemporânea, traduz em sentenças curtas, mas essenciais, o resumo dos conselhos de vida mais importantes passadas por seu pai. Coisas como: não seja burro, não seja amargo e nunca seja medroso são apenas alguns deles. Rigoroso, Manuel era um pai atento à educação do filho mais velho, fazendo com que João decorasse versos e mais versos e recorrer ao dicionário a cada palavra que não conhecia.

BULA DE REMÉDIO

1. Para que serve uma bula de remédio?
2. Porque é importante lermos uma bula de remédio?
3. O que é importante sabermos sobre o medicamento que vamos tomar?
4. Podemos tomar remédios sem indicação médica? Porque?

1. Para que serve uma bula de remédio?

Para obter informações e orientações sobre medicamentos.

2. Porque é importante lermos uma bula de remédio?

A leitura da bula deve ser considerada um auxílio para o entendimento dos medicamentos a serem tomados.

3. O que é importante sabermos sobre o medicamento que vamos tomar?

Para sabermos como usar corretamente a medicação.

Saber a composição do medicamento e se há alguma substância que não podemos ingerir.

Saber os efeitos colaterais da medicação.

4. Podemos tomar remédios sem indicação médica? Porque?

Não, pois pode ser prejudicial à saúde, já que os medicamentos tem reações adversas e contraindicações que devem ser respeitadas.

Atividade de leitura

- Leia a bula e observe informações importantes sobre o medicamento.

Dipirona

APRESENTAÇÃO

Comprimidos 500 mg: embalagens com 30 ou 240 comprimidos.

USO ORAL. USO ADULTO E PEDIÁTRICO ACIMA DE 15 ANOS.

COMPOSIÇÃO

Cada comprimido contém:

dipirona monoidratada..... 500 mg

excipientes 1 comprimido

(amido, dióxido de silício, estearato de magnésio, povidona, talco).

PARA QUE ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?

Este medicamento é indicado como analgésico (para dor) e antitérmico (para febre).

COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?

Este medicamento à base de dipirona, utilizado no tratamento da dor e febre. Tempo médio de início de ação: 30 a 60 minutos após a administração e geralmente duram aproximadamente 4 horas.

COMO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?

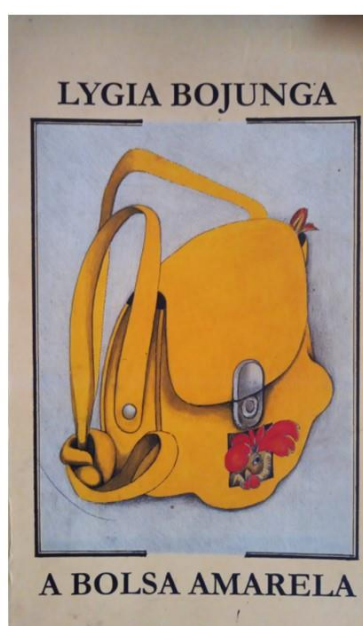
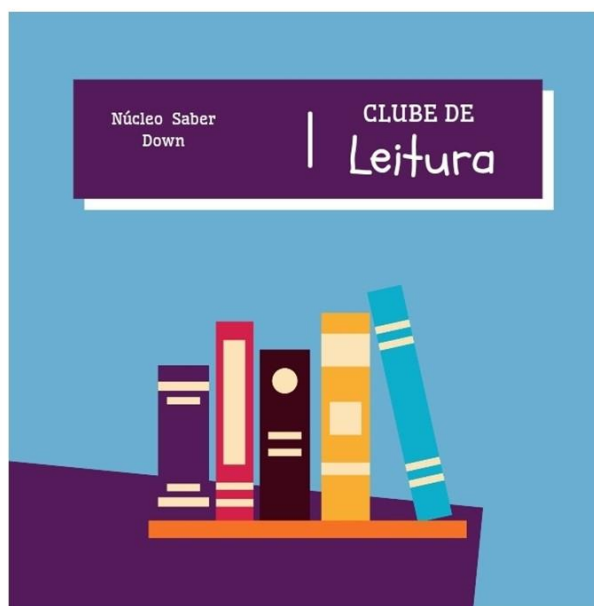
Você deve tomar os comprimidos com líquido (aproximadamente ½ a 1 copo), por via oral.

Modo de usar

dipirona monoidratada comprimidos 500 mg: adultos e adolescentes acima de 15 anos: 1 a 2 comprimidos até 4 vezes ao dia.

O QUE DEVO FAZER QUANDO EU ME ESQUECER DE USAR ESTE MEDICAMENTO?

Caso se esqueça de tomar uma dose, tome-a assim que possível. No entanto, se estiver próximo do horário da próxima dose, espere por este horário, respeitando sempre o intervalo determinado pelo modo de usar. Não usar o medicamento em dobro para compensar doses esquecidas.

SLIDES - CLUBE DO LIVRO

<https://youtu.be/BzwpOhz-SUQ>

Vamos conhecer um pouco do livro?



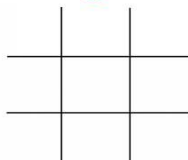
Lygia Bojunga



<https://youtu.be/6CsvH3vTO2s>

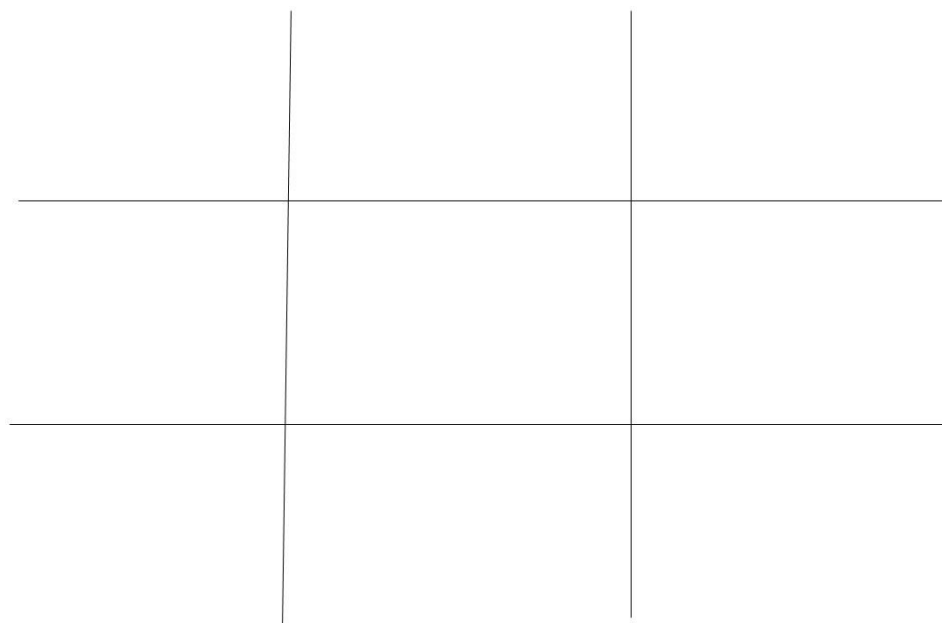
MANUAL DE INSTRUÇÕES

Para jogar, desenhe um **diagrama**, de maneira a formar nove espaços vazios.



Participam **duas pessoas**, que jogam alternadamente, preenchendo cada um dos espaços vazios. Cada participante deve usar um símbolo (**X ou O**).

Vence o jogador que conseguir formar primeiro uma **linha com três símbolos iguais**.





MANUAL DE INSTRUÇÕES

- Cada jogador pode usar 1 cartela de 6 números diferentes entre 1 a 20.
- A cada rodada um número é sorteado e o jogador verifica se ele está na sua cartela.
- O jogador completa sua(s) cartela(s) marcando os números sorteados.
- O objetivo é completar todos os números da tabela.

1	9	15
20	6	3

CAÇA PALAVRAS

Z	Z	X	W	C	I	L	I	H	O	A	Z	B	F	W	CATARATA
N	L	N	O	O	I	O	E	X	I	L	M	X	N	U	HABILITAÇÃO
I	Y	L	A	F	R	C	P	U	T	H	B	E	S	E	MARINGÁ
O	E	F	N	T	U	C	Z	X	Z	O	A	X	U	C	ÁGUIA
K	I	S	G	A	R	I	W	E	A	S	K	E	B	A	FUSCA
G	H	E	M	L	G	E	X	D	W	Ó	C	U	L	O	DIMARTINI
A	M	G	O	M	I	D	E	X	A	M	E	C	Y	W	IOCC
V	I	S	Ã	O	A	I	V	W	U	G	K	A	A	L	VISÃO
I	F	D	E	L	T	M	O	O	E	T	X	T	A	R	OLHOS
Ã	Y	F	O	O	M	A	V	X	N	Q	J	A	C	N	GAVIÃOZINHO
O	Y	J	L	G	S	R	Ô	P	N	E	K	R	Y	A	ÓCULOS
Z	U	I	Y	I	I	T	Q	Q	O	N	Q	A	P	Z	CIRURGIA
I	T	W	L	A	J	I	S	T	Y	B	Q	T	X	U	VOVÔ
N	U	G	P	U	J	N	F	T	N	U	B	A	P	E	OFTALMOLOGIA
H	H	A	B	I	L	I	T	A	Ç	Ã	O	K	N	Z	EXAME
O	V	U	U	A	M	A	R	I	N	G	Á	G	U	I	A

MANUAL DE INSTRUÇÕES

- Procurar palavras em um quadro de letras.
- Quando encontrar a palavra, anotar em uma folha.
- Vence quem encontrar mais palavras.

ANIMAIS

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

S	N	T	E	W	S	T	Y	L	D	D	P	N	B	I	N	U	V
O	O	S	C	T	G	A	T	O	A	A	A	D	S	S	W	P	P
P	L	E	F	O	A	P	P	H	S	E	P	E	S	T	I	E	T
G	N	I	C	N	A	E	E	D	U	C	A	C	H	O	R	R	O
A	H	D	N	J	D	I	W	S	H	Y	G	D	V	N	S	H	S
Y	O	I	I	A	O	X	A	T	U	C	A	N	O	O	I	L	H
N	N	I	H	C	O	E	A	C	E	E	I	H	H	H	H	E	G
C	R	W	M	A	C	A	C	O	A	E	O	E	B	A	N	Ã	O
N	E	L	V	R	E	U	D	B	S	C	T	O	T	I	A	O	E
A	R	F	S	É	W	E	S	R	V	T	H	U	H	E	G	O	E
A	S	L	U	N	I	E	E	A	E	R	T	F	E	O	E	E	E
V	H	A	S	V	Y	E	A	E	E	A	F	O	F	O	T	U	T

OBJETOS

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

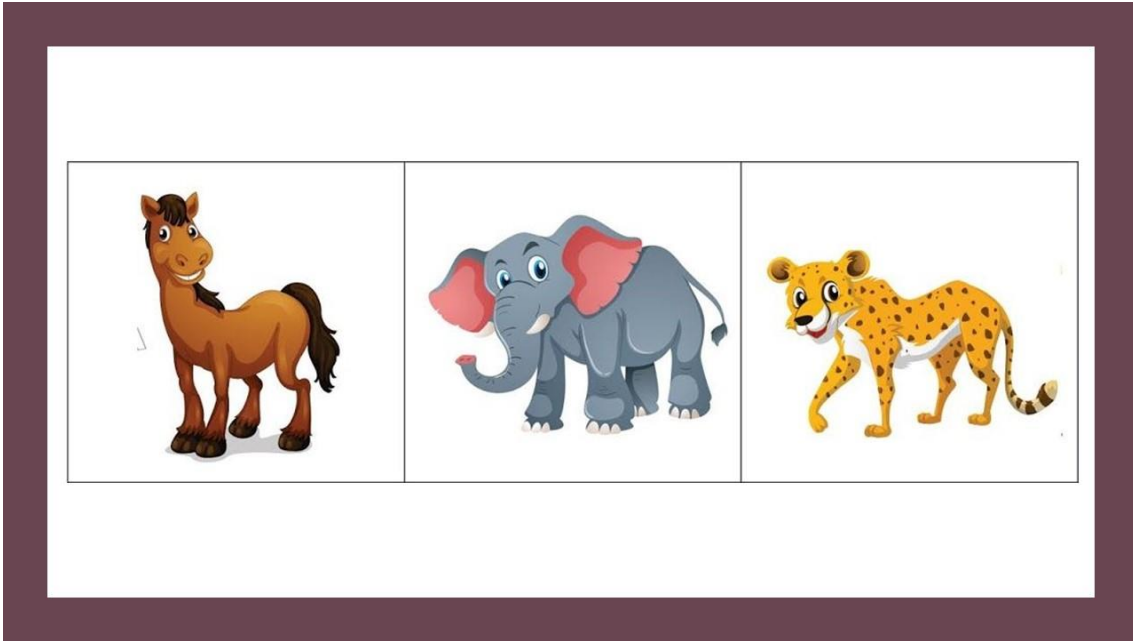
A	D	R	Z	D	E	N	S	Y	N	E	C	C	G	E	G	A	R
E	E	E	D	M	H	S	P	B	L	C	A	N	E	T	A	T	A
E	A	C	F	Y	L	E	W	R	F	F	O	C	S	S	L	N	V
M	O	E	R	D	F	E	T	T	T	S	E	T	P	H	R	W	S
B	R	L	T	P	N	D	S	G	L	I	E	E	E	H	O	T	E
B	R	U	U	L	O	A	N	T	T	T	S	I	L	V	A	T	R
C	T	L	A	E	T	N	U	A	H	O	A	G	H	F	C	T	A
E	C	A	D	E	R	N	O	T	E	U	G	N	O	H	D	H	O
O	A	R	N	P	Y	A	H	S	F	H	A	M	T	O	U	L	
N	D	A	D	O	R	A	B	S	S	O	V	E	E	Z	R	O	T
L	W	U	S	I	W	T	E	N	N	H	C	A	D	E	I	R	A
E	E	N	H	R	N	Y	R	E	T	R	I	E	E	H	Y	N	L



JOGO DA MEMÓRIA

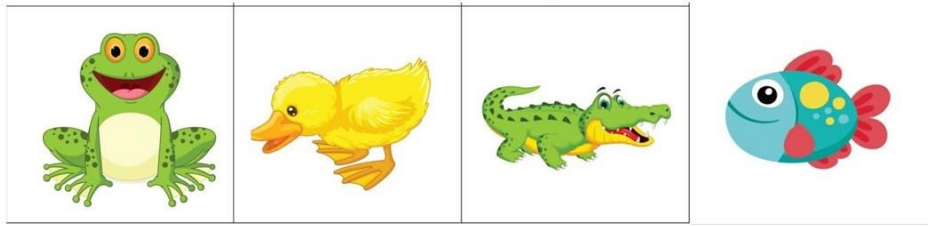
MANUAL DE INSTRUÇÕES

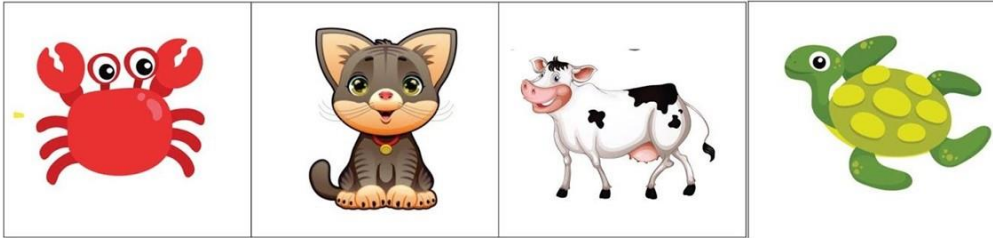
- Observar a sequência de animais.
- Anotar a sequência que lembrar.
- Vence quem acertar toda a sequência.











STOP!

Nome	Cor	Objeto	Alimento	Animal	Pontos da Rodada
Paulo	Púrpura	Porta	Pão	Pato	45
Bianca	Branco	Bacia	Banana	Baleia	50
Adão	Amarelo	Armário	Arroz	Arara	40

MANUAL DE INSTRUÇÕES

- Desenhar um quadro e escolher as categorias.

Nome	Cor	Objeto	Alimento	Animal	Pontos da Rodada
Paulo	Púrpura	Porta	Pão	Pato	45
Bianca	Branco	Bacia	Banana	Baleia	50
Adão	Amarelo	Armário	Arroz	Arara	40

- Todos dizem “1, 2 e já” e colocam o número de dedos que quiserem à mostra. Depois, contam os dedos como se cada um deles fosse uma letra do alfabeto.
- Depois de contar, os participantes precisa escrever no quadro palavras com a letra sorteada. Vence quem fizer mais pontos.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA¹⁷ - INTROSPECÇÃO REFLETIDA

VARIÁVEL LEITOR:

1. Como você descreveria um bom leitor?
2. Qual a diferença entre um leitor eficiente e um leitor deficiente?
3. O que faz com que uma pessoa goste de ler?
4. Que tipo de pessoa você acha que lê mais?
5. O interesse pela leitura varia com a idade? Com a classe social? Com o conhecimento do leitor?

VARIÁVEL TEXTO

6. O que faz com que um texto seja mais fácil ou mais difícil? Vocabulário? Assunto? Tamanho das frases? Tamanho das letras? Organização e sequenciamento das ideias?
7. Que tipos de texto você é capaz de listar?
8. Que diferença há entre uma receita e um manual de instruções?
9. Que diferença há entre um cardápio e uma notícia?
10. Que diferença há entre um miniconto e uma crônica?

VARIÁVEL OBJETIVO

11. Por que as pessoas leem? Para se informar? Por lazer? Para selecionar um produto que vão comprar? Para passar em uma prova? Para operar uma máquina?

VARIÁVEL ESTRATÉGIA

12. O que você faz quando encontra uma palavra que não entende? Faz isso sempre? Não (sim)? Por quê?
13. Se você fosse ensinar alguém a ler, o que você ensinaria? E depois? E depois? Ensinaria mais alguma coisa?
14. O que você faz quando lê uma palavra desconhecida? Lê mais devagar? Lê sílaba por sílaba? Consegue ler a palavra toda?

¹⁷ As perguntas foram extraídas de Leffa, 1996, p. 85, com modificações (acréscimos de perguntas e pequenas alterações em algumas perguntas).

15. Quando você lê uma parte do texto e não entende, o que você faz? Lê o trecho novamente? Avança no texto mesmo sem entender a parte lida?
16. O que você faz quando você lê o texto todo e não entende? Lê de novo? Faz outras leituras para ajudar? Desiste do texto?
17. Há diferença na leitura entre um texto com tema conhecido e um texto com tema desconhecido? Por quê? Quais são as diferenças?

VARIÁVEL TAREFA

18. Quando a pessoa começa a ler o texto, o que acontece na mente dela? Ela pensa em que?
19. Com suas próprias palavras, o que você acha que acontece dentro da mente de uma pessoa quando ela está lendo?
20. Que diferenças você acha que existe entre a leitura de um poema e a leitura de um anúncio classificado?

ANEXO B - TEXTOS –LEITURA ORAL

TEXTO 1 - MINICONTO

Nosso gato (inédito)¹⁸

O gato não era nosso, compartilhávamos com ele a igreja em construção para nos abrigarmos da noite e da chuva. Compartilhávamos também a fome, e normalmente lhe sobrava alguma coisa, do que se catava nas lixeiras, do que se ganhava das pessoas na rua. Essa comunhão o fazia quase da família. Uma noite, chovendo há três dias sem parar, as lixeiras molhadas, as pessoas dentro de casa, a família muito grande, o que nos sobrou foi o gato.

Leonardo Brasiliense

06/05/2017

TEXTO 2 – MEMÓRIA LITERÁRIA

MEMÓRIA DE LIVROS¹⁹

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivía com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara.

Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto.

Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

JOÃO UBALDO RIBEIRO

TEXTO 3 - RECEITA

¹⁸Fonte: [http://www.leonardobrasiliense.com.br/?apid=6596&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Nosso%20gato%20\(in%E9dito\)](http://www.leonardobrasiliense.com.br/?apid=6596&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Nosso%20gato%20(in%E9dito)). Acesso em: 17/04/2020.

¹⁹ <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7929/coletanea-memoria.pdf>. Acesso em: 05/09/2020.

SALADA DE FRUTAS²⁰

INGREDIENTES

- MEIO MAMÃO PICADO
- MEIO MELÃO PICADO
- UMA MAÇÃ GRANDE COM CASCA PICADA
- DUAS BANANAS CORTADAS EM RODELAS E DEPOIS PICADAS AO MEIO
- SUCO DE TRÊS LARANJAS

MODO DE PREPARO

MISTURE AS FRUTAS COM O SUCO DE LARANJA
COLOQUE A BANANA APENAS NA HORA DE SERVIR
SE DESEJAR COLOQUE MANGA E ABACAXI PICADINHOS

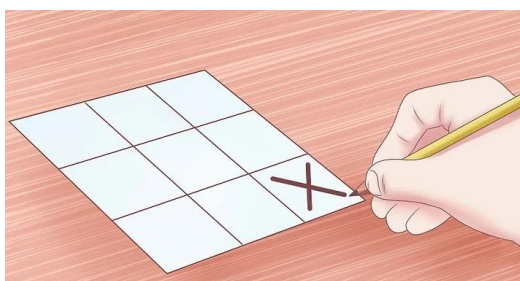
TEXTO 4 – MANUAL DE INSTRUÇÕES

COMO JOGAR JOGO DA VELHA²¹

1 Para começar, desenhe um tabuleiro.



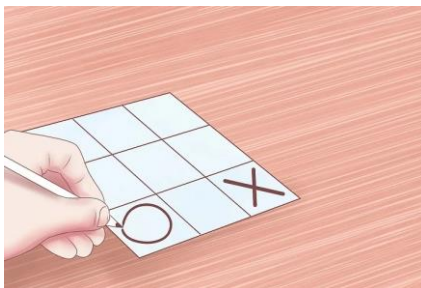
2 Peça para o seu adversário jogar primeiro. O mais comum é o primeiro jogador usar "X", mas você pode deixar a pessoa escolher entre "X" e "O". Cada um tem que tentar formar uma fila com o seu respectivo símbolo nas casas do tabuleiro.



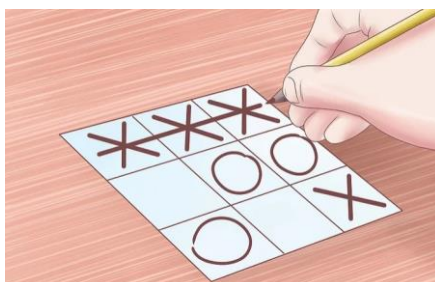
²⁰ <https://www.tudogostoso.com.br/receita/144231-salada-de-frutas-simples.html>. Acesso em 12/10/20. Adaptado.

²¹ <https://pt.wikihow.com/Jogar-Jogo-da-Velha>. Acesso em: 19/10/2020. Modificado.

3 Faça a sua jogada. Depois do primeiro passo, o adversário desenha o seu respectivo símbolo, que deve ser diferente do anterior. Ele pode tentar evitar que o oponente feche uma fila no tabuleiro ou se concentrar na sua própria estratégia. O ideal é fazer os dois ao mesmo tempo.



4 Alterne jogadas com o seu adversário até um de vocês vencer (ou dar em empate). A primeira pessoa que desenha três símbolos em fila — horizontal, vertical ou diagonal — vence. Contudo, se os dois jogadores forem habilidosos, as chances de haver um empate são muito maiores.



TEXTO 5 - NOTÍCIA

O que fazer em casa durante o período de quarentena?²²



Neste período de isolamento social, para combater a disseminação do coronavírus, muitas pessoas não sabem o que fazer dentro de casa. Alguns se sentem solitários, outros ansiosos e tensos. Para ajudar a passar por esse período, ouvimos psicólogas que dão dicas para manter a vida em ordem e a mente saudável.

O primeiro ponto é manter a rotina. Nada de dormir até a hora do almoço. "Todos precisam manter a vida ativa, as pessoas precisam fazer um planejamento e devem colocar em prática", explica a psicóloga Priscila Gasparini.

As psicólogas orientam estabelecer horários fixos para as refeições e atividades físicas, exercícios ajudam a diminuir a ansiedade. Importante agora é focar em atividades prazerosas e positivas e não no confinamento.

²² <https://noticias.r7.com/educacao/o-que-fazer-em-casa-durante-o-periodo-de-quarentena-26032020>. Acesso em 19/10/2020. Modificado.

TEXTO 6 - BIOGRAFIA

Cecília Meireles²³



Cecília Meireles foi uma das grandes escritoras da literatura brasileira. Seus poemas encantam os leitores de todas as idades.

Nasceu no dia 7 de novembro de 1901, na cidade do Rio de Janeiro e seu nome completo era Cecília Benevides de Carvalho Meireles.

Sua infância foi marcada pela dor e solidão, pois perdeu a mãe com apenas três anos de idade e o pai não chegou a conhecer (morreu antes de seu nascimento). Foi criada pela avó Dona Jacinta. Por volta dos nove anos de idade, Cecília começou a escrever suas primeiras poesias. Formou-se professora (cursou a Escola Normal) e com apenas 18 anos de idade, no ano de 1919, publicou seu primeiro livro “Espectro”.

No ano de 1922, Cecília casou-se com o pintor Fernando Correia Dias. Com ele, a escritora teve três filhas.

Sua formação como professora e interesse pela educação levou-a a fundar a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro no ano de 1934. Escreveu várias obras na área de literatura infantil como, por exemplo, “O cavalinho branco”, “Colar de Carolina”, “Sonhos de menina”, “O menino azul”, entre outros. Estes poemas infantis são marcados pela musicalidade (uma das principais características de sua poesia).

No ano de 1939, Cecília publicou o livro *Viagem*. A beleza das poesias trouxe-lhe um grande reconhecimento dos leitores e dos acadêmicos da área de literatura. Com este livro, ganhou o Prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras.

Cecília faleceu em sua cidade natal, aos 63 anos, no dia 9 de novembro de 1964.

²³ https://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia_meireles.htm. Acesso em 19/10/2020. Modificado.

TEXTO 9 - ENTREVISTA

Entrevista Luan Santana²⁴

Entrevista com Luan Santana: ele é o cara!

Amigos, fama, amores... Luan Santana abre o jogo sobre tudo.



Foi em uma segunda-feira que encontramos **Luan Santana**. Super bem-humorado, o gato chegou de óculos de sol, calça jeans e camiseta. Fez questão de cumprimentar (com beijinho e tudo!) nossa equipe inteira.

Qual a pior parte da fama?

A falta de liberdade. Não dá pra sair na rua a qualquer hora ou ir em qualquer lugar. Ficar longe da família e dos amigos também é difícil.

Então você sente falta do anonimato?

Eu sinto, sim. Às vezes me dá saudade de sair na rua, de ir ao supermercado, à padaria, de boa mesmo. É meio difícil...

Qual a música que você mais gosta de cantar em seus shows?

A música que eu mais gosto de cantar nos meus shows? Hum... difícil. Acho que é Você Não Sabe O Que É O Amor.

Como funciona o processo de composição pra você, o que o inspira?

Na verdade, eu não sei dizer o que me inspira. Algumas músicas aconteceram comigo mesmo, as histórias eu quero dizer. Eu passo pra música histórias que aconteceram comigo, mas, na maioria das vezes, são meus amigos que me contam coisas, me dão os temas, e eu faço a música a partir daí.

²⁴ Fonte: <https://todateen.uol.com.br/entrevista-luan-santana/>. Acesso em 21/042020. Obs.: texto reduzido.

Texto e entrevista: Thaís Coimbra

TEXTO 9 – BULA DE REMÉDIO

Omeprazol (Injetável 40 mg)²⁵



CRISTÁLIA PRODUTOS QUÍMICOS FARMACÊUTICOS LTDA.

IDENTIFICAÇÃO DO MEDICAMENTO

omeprazol sódico

Injetável 40 mg

Medicamento Genérico Lei nº 9.787, de 1999

APRESENTAÇÃO

Pó líofilo injetável + Solução diluente

Embalagem com 1 frasco-ampola + 1 ampola diluente x 10mL

Embalagem com 25 frascos-ampola + 25 ampolas diluente x 10mL

USO INTRAVENOSO

USO ADULTO

COMPOSIÇÃO

Cada frasco-ampola contém:

omeprazol sódico (equivalente a 40mg de omeprazol)	42,6 mg
excipiente q.s.p.	1 frasco-ampola

Excipientes: edetato dissódico, hidróxido de sódio.

Cada ampola contém de diluente contém:

solução diluente	10 mL
------------------	-------

Excipientes da solução diluente: macrogol, ácido cítrico, água para injetáveis.

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

1- PARA QUE ESTE MEDICAMENTO É INDICADO?

O omeprazol sódico está indicado quando a administração do omeprazol comprimido está impossibilitada, na presença de alguma das seguintes indicações:

- úlcera péptica (erosão na parede) do estômago ou do duodeno;
- esofagite de refluxo (inflamação do esôfago por líquido ácido proveniente do estômago);
- síndrome de Zollinger-Ellison (doença causada por um tumor produtor de gastrina, um hormônio que aumenta a produção de ácido pelo estômago e favorece o aparecimento de múltiplas úlceras);

²⁵ <https://www.bulas.med.br/p/omeprazol-6555.html>. Acesso em 10/11/2020. Modificado.

- prevenção de aspiração do conteúdo gástrico durante a anestesia geral em pacientes de risco.

2 - COMO ESTE MEDICAMENTO FUNCIONA?

O omeprazol reduz a secreção ácida gástrica, ligando-se à bomba de prótons, estrutura presente nas células gástricas e que é responsável pela liberação do ácido presente no líquido gástrico. Sua ação se dá na fase de liberação do ácido de forma a não ser influenciada pelo tipo de estímulo que levou à produção ácida.

3 - QUANDO NÃO DEVO USAR ESTE MEDICAMENTO?

O uso deste medicamento é contraindicado em caso de alergia conhecida ao omeprazol sódico ou demais componentes da formulação.

Este medicamento não deve ser utilizado por mulheres grávidas sem orientação médica, ou do cirurgião-dentista.

DIZERES LEGAIS

VENDA SOB PRESCRIÇÃO MÉDICA

USO RESTRITO A HOSPITAIS

MS nº 1.0298.0327

Farm. Resp.: Dr. José Carlos Módolo - CRF-SP nº 10.446

CRISTÁLIA Produtos Químicos Farmacêuticos Ltda.

Rodovia Itapira-Lindóia, km 14 - Itapira / SP



TEXTO 19 - RESENHA**Resenha – O Rei Leão²⁶**

Por Graça Vignolo de Siqueira

Sinopse:

“Simba (João Vítor Mafra/Ícaro Silva) é um jovem leão cujo destino é se tornar o rei da selva. Entretanto, uma armadilha elaborada por seu tio Scar (Rodrigo Miallaret) faz com que Mufasa (Saulo Javan), o atual rei, morra ao tentar salvar o filhote. Consumido pela culpa, Simba deixa o reino rumo a um local distante, onde encontra amigos que o ensinam a mais uma vez ter prazer pela vida.” Produzido e dirigido pelo excelente Jon Favreau, *O Rei Leão* não decepciona. Com uma computação gráfica primorosa, que nos faz querer afagar o pequeno leãozinho, em um ambiente cuja natureza é exuberante, a famosa trilha sonora de Elton John e Hans Zimmer faz com que o público se emocione. Com 29 minutos a mais que o original, agora tem uma líder das hienas, a aparição do cajado de Rafiki e a extensão de muitas cenas. Tudo para que você curta mais essa famosa produção da Disney. Estreando de forma arrasadora nos EUA, o filme arrecadou US\$191 milhões no fim de semana, sendo assim a segunda melhor estreia de 2019 e a oitava melhor de todos os tempos. *O Rei Leão* é um filme para a família. Para as crianças da geração que passou, mas principalmente para todos que amam o cinema e ainda se surpreendem com o que a tecnologia tem para mostrar.

²⁶ Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/empauta/resenha-o-rei-leao/>. Acesso em: 21/04/2020. Modificado.

TEXTO 10 – ARTIGO DE OPINIÃO

Os perigos das Fake News na era da informação²⁷

Fake news são notícias falsas, mas que aparentam ser verdadeiras. Não é uma piada, uma obra de ficção ou uma peça lúdica, mas sim uma mentira revestida de artifícios que lhe conferem aparência de verdade. **Fake news** não é uma novidade na sociedade, mas a escala em que pode ser produzida e difundida é que a eleva em nova categoria, poluindo e colocando em xeque todas as demais notícias. Afinal, como descobrir a falsidade de uma notícia? No geral não é tão fácil descobrir uma notícia falsa, pois há a criação de um novo “mercado” com as empresas que produzem e disseminam **Fake News** constituindo verdadeiras indústrias que “caçam” cliques a qualquer custo, se utilizando de todos os recursos disponíveis para envolver inúmeras pessoas que sequer sabem que estão sendo utilizadas como peça chave dessa difusão. Infelizmente é muito comum o uso das primeiras vítimas como uma espécie de elo para compor uma corrente difusora das **Fake News**. Assim, aquelas pessoas que de boa-fé acreditaram estar em contato com uma verdadeira notícia, passam – ainda que sem perceber – a colaborar com a disseminação e difusão dessas notícias falsas. Mas não é impossível detectá-las e combatê-las, há técnicas e cuidados que colaboram para mudar este cenário, sendo a educação digital uma ferramenta para fortalecer ainda mais a liberdade de expressão e o uso democrático da internet.

[Mariana Cantarino](#)

²⁷ Fonte: <https://www.mackenzie.br/fakenews/noticias/arquivo/n/a/i/o-que-e-fake-news/>. Acesso em: 24/11/2020.

ANEXO C - TEXTOS – TESTES CLOZE E INTROSPECÇÃO SIMULTÂNEA

Lacunamento rígido

Juquinha chega perto de um homem que está consertando um rádio e pergunta:

- O senhor é o técnico que conserta telefones?
- Não, menino. Eu sou o técnico que conserta rádios.
- Mas o _____ não conserta telefones?
- Não. Eu _____ conserto rádios.
- Mas o senhor _____ certeza que conserta telefones?
- É _____ que tenho. Eu só conserto _____.
- E telefone? Por que o senhor _____ conserta telefones?

O homem começa _____ ficar impaciente.

- Escuta aqui, ô _____. Eu sou radiotécnico e só _____ rádios.
- Mas é que me _____ que o senhor consertava telefones.

Aí o homem perde a paciência:

- TÁ BEM, TÁ BEM. EU SOU UM RADIOTÉCNICO QUE CONSERTA TELEFONES. AGORA ESTÁ SATISFEITO?

- Ah, bom. Então, me diga uma coisa e o que é que o senhor está fazendo aí com esse rádio?²⁸

Juquinha chega perto de um homem que está consertando um rádio e pergunta:

- O senhor é o técnico que conserta telefones?
- Não, menino. Eu sou o técnico que conserta rádios.
- Mas o **senhor** não conserta telefones?
- Não. Eu **só** conserto rádios.
- Mas o senhor **tem** certeza que conserta telefones?
- É **claro** que tenho. Eu só conserto **rádios**.
- E telefone? Por que o senhor **não** conserta telefones?

O homem começa **a** ficar impaciente.

- Escuta aqui, ô **menino**. Eu sou radiotécnico e só **conserto** rádios.
- Mas é que me **disseram** que o senhor consertava telefones.

Aí o homem perde a paciência:

²⁸ Fonte: TADEU, P. Proibido para maiores – As maiores piadas para criança. 8ª ed. São Paulo: Matrix, 2007. P. 26. In: CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 7, 9ª ed., São Paulo: Saraiva, 2015. P. 38

- TÁ BEM, TÁ BEM. EU SOU UM RADIOTÉCNICO QUE CONSERTA TELEFONES. AGORA ESTÁ SATISFEITO?

- Ah, bom. Então, me diga uma coisa e o que é que o senhor está fazendo aí com esse rádio?

Atrás da casa no fundo do quintal havia umas poucas árvores. Uma especial era a minha: ali eu me sentava para ler, brincar, não fazer nada. Mais tarde ninguém lembraria dela: pessoas têm memórias confusas.

Lá encontrei um gato aninhado _____ as raízes.

Me agachei, peguei _____ colo, era grande e pesado. _____ era gato: era um filhote _____ tigre. Havia listas escuras, ainda _____, no seu pelo dourado. Mas _____ parecia perigoso. Então se enroscou _____ meu colo e ronronou.

Fui _____ pão e leite em casa, _____ tão de pressa quanto conseguia, _____ para mim não era como para as outras crianças. Ele não estava mais: larguei ali a latinha velha com a comida. No fim da tarde escapei da vigilância de minha mãe e voltei: a latinha estava vazia. O meu tigre tinha feito uma aliança comigo.

Não contei a ninguém. Se soubessem iam querer leva-lo para um zoológico. Nem me ocorreu que não havia tigres em fundos de quintal (só, talvez, no fundo de um espelho), e que tudo aquilo era impossível. [...] ²⁹

Atrás da casa no fundo do quintal havia umas poucas árvores. Uma especial era a minha: ali eu me sentava para ler, brincar, não fazer nada. Mais tarde ninguém lembraria dela: pessoas têm memórias confusas.

Lá encontrei um gato aninhada **entre** as raízes.

Me agachei, peguei **no** colo, era grande e pesado. **Não** era gato: era um filhote **de** tigre. Havia listas escuras, ainda **pálidas**, no seu pelo dourado. Mas **não** parecia perigoso. Então se enroscou **no** meu colo e ronronou.

Fui **pegar** pão e leite em casa, **voltei** tão de pressa quanto conseguia, **andar** para mim não era como para as outras crianças. Ele não estava mais: larguei ali a latinha velha com a comida. No fim da tarde escapei da vigilância de minha mãe e voltei: a latinha estava vazia. O meu tigre tinha feito uma aliança comigo.

Não contei a ninguém. Se soubessem iam querer leva-lo para um zoológico.

²⁹ LUFT, L. O tigre na sombra. Rio de Janeiro: Record, 2012, p. 16. IN: CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 7, 9ª ed., São Paulo: Saraiva, 2015. P. 121.

Nem me ocorreu que não havia tigres em fundos de quintal (só, talvez, no fundo de um espelho), e que tudo aquilo era impossível. [...]

Lacunamento racional (membros de categorias lexicais maiores - nomes, adjetivos e verbos)

A raposa e o tigre³⁰

Um tigre agarrou uma raposa na floresta e decidiu matá-la para comê-la no almoço. A raposa, muito esperta, disse ao tigre:

- Se eu fosse você, não me comeria. Sou uma enviada do Imperador do Céu para ser o _____ dos animais. Ele vai ficar muito _____ ao saber que você me _____ por causa de uma simples refeição.

O _____ disse:

- Se duvida do que estou _____, vem atrás de mim, vamos passear na _____. Vai notar que os animais ficarão _____ ao me verem.

O tigre _____ a proposta.

Os dois _____ para a floresta, a _____ na frente, o tigre logo atrás. Em pânico, todos os animais fugiam. O tigre ficou espantado. Ele não percebeu que os animais fugiam dele, e não da raposa.

A raposa e o tigre

Um tigre agarrou uma raposa na floresta e decidiu matá-la para comê-la no almoço. A raposa, muito esperta, disse ao tigre:

- Se eu fosse você, não me comeria. Sou uma enviada do Imperador do Céu para ser o **rei** dos animais. Ele vai ficar muito **desgostoso** ao saber que você me **matou** por causa de uma simples refeição.

O **tigre** exclamou:

- Ah, é?!

- Se duvida do que estou **dizendo**, vem atrás de mim, vamos passear na **floresta**. Vai notar que os animais ficarão **aterrorizados** ao me verem.

³⁰ CAPPARELLI, S.; SCHMALTZ, M. Fábulas chinesas, Porto Alegre: L&PM, 2012. P. 39. In: CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 7, 9ª ed., São Paulo: Saraiva, 2015. P. 214. Modificado.

O tigre **aceitou** a proposta.

Os dois **foram** para a floresta, a **raposa** na frente, o tigre logo atrás. Em pânico, todos os animais fugiam. O tigre ficou espantado. Ele não percebeu que os animais fugiam dele, e não da raposa.

Dois velhinhos³¹

Dois pobres inválidos, bem velhinhos, esquecidos numa cela de asilo.

Ao lado da janela, retorcendo os aleijões e esticando a cabeça, apenas um podia _____ lá fora.

Junto à porta, no fundo da _____, o outro espiava a parede _____, o crucifixo negro, as moscas no fio de _____. Com inveja, perguntava o que _____. Deslumbrado, anunciava o primeiro.

- Um _____ ergue a perninha no poste.

Mais tarde:

- Agora é um _____ de luxo.

Sem nada ver, o _____ remordia-se no seu canto. O mais velho acabou _____, para a alegria do segundo, instalado afinal debaixo da _____.

Não dormiu, antegozando a manhã. Bem desconfiava que o outro não revelava tudo.

Cochilou um instante – era dia. Sentou-se na cama, com dores espichou o pescoço: entre os muros em ruína, ali no beco, um monte de lixo.

Dois velhinhos

Dois pobres inválidos, bem velhinhos, esquecidos numa cela de asilo.

Ao lado da janela, retorcendo os aleijões e esticando a cabeça, apenas um podia **olhar** lá fora.

Junto à porta, no fundo da **cama**, o outro espiava a parede **úmida**, o crucifixo negro, as moscas no fio de **luz**. Com inveja, perguntava o que **acontecia**. Deslumbrado, anunciava o primeiro.

- Um **cachorro** ergue a perninha no poste.

³¹ TREVISAN, Dalton. Mistérios de Curitiba. Rio de Janeiro: Record, 1979. P. 110. In: CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 8º ano, 9 ed., São Paulo: Saraiva, 2015. P. 25

Mais tarde:

- Agora é um **enterro** de luxo.

Sem nada ver, o **amigo** remordia-se no seu canto. O mais velho acabou **morrendo**, para a alegria do segundo, instalado afinal debaixo da **janela**.

Não dormiu, antegozando a manhã. Bem desconfiava que o outro não revelava tudo.

Cochilou um instante – era dia. Sentou-se na cama, com dores espichou o pescoço: entre os muros em ruína, ali no beco, um monte de lixo.

Lacunamento racional (membros de categorias lexicais menores – preposições, pronomes, conectivos, artigos e verbos auxiliares)

Uma moça do interior se preparou para ir ao baile do ano de sua cidade. Colocou seu melhor vestido, arrumou-se, perfumou-se e lá se foi toda contente.

Estava sentada _____ uma das mesas, a orquestra tocando, quando _____ rapaz todo suado veio tirá-la _____ dançar. Ela, a fim de não arrumar confusão, aceitou dançar _____ ele. A certa altura, o rapaz suava _____ bicas, e o cheiro se tornou insuportável. _____, então, afastava-se um pouco dele, _____ ele a puxava de volta. _____ moça resolveu falar com ele _____ disse delicadamente:

- Você sua, hein?

E _____ respondeu:

- Eu também vou ser seu, princesa.³²

Uma moça do interior se preparou para ir ao baile do ano de sua cidade. Colocou seu melhor vestido, arrumou-se, perfumou-se e lá se foi toda contente.

Estava sentada **em** uma das mesas, a orquestra tocando, quando **um** rapaz todo suado veio tirá-lo **para** dançar. Ela, a fim de não arrumar confusão, aceitou dançar **com** ele. A certa altura, o rapaz suava **em** bicas, e o cheiro se tornou insuportável. **Ela**, então, afastava-se um pouco dele, **mas** ele a puxava de volta. **A** moça resolveu falar com ele e disse delicadamente:

- Você sua, hein?

E **ele** respondeu:

³² Fonte: BUCHWEITZ, D. (org). Piadas para você morrer de rir. Belo Horizonte: Leitura, 2001, p. 179. In: . In: CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens, 8º ano, 9 ed., São Paulo: Saraiva, 2015. P. 151

- Eu também vou ser seu, princesa.

Conflitos de gerações³³

- Marquinhos... Marquinhos! Ô Maaaarrquiiimhoos!

O filho tentou disfarçar, lá no fundo do quintal, tirando meca do nariz, mas, quando a mãe chamava assim, era melhor ir. Na cozinha, a mãe, ao lado da geladeira aberta, com uma garrafa e _____ saco plástico vazios nas mãos:

- Você comeu toda _____ salsicha?!

- Não é bem verdade... Eu só usei _____ salsichas pra acabar com a mostarda. Já estava _____ verde! Alguém ia acabar comendo estragado _____ ficar doente.

- Como você é bonzinho! E _____ refrigerante?! O que é que você me diz _____ refrigerante?!

- Acabou também?

- Hum-hum... Ficou verde?!

-Não é bem verdade... _____ ficado era sem gás e... bom, a senhora _____ o papai não iam gostar _____ beber refrigerante velho.

- Você tem resposta pra tudo, não?!

- Não é bem verdade, é a senhora que sempre pergunta.

- Você é uma gentinha! Só uma gentinha, tá entendendo?

O filho ficou olhando praquela mãe batendo com o pé no chão, bem nervosa mesmo, mais alta que a geladeira e tudo. Aí foi obrigado a dizer:

- É... isso eu acho que é verdade.

Conflitos de gerações

- Marquinhos... Marquinhos! Ô Maaaarrquiiimhoos!

³³ Fonte: BONASSI, F. Conflito de Gerações. Folhinha, São Paulo, 23/nov./2002, nº 2044, p. 8. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar II – Língua Portuguesa: atividades de apoio à aprendizagem – 6ª série. Brasília: MEC, 2001. P. 38

O filho tentou disfarçar, lá no fundo do quintal, tirando meleca do nariz, mas, quando a mãe chamava assim, era melhor ir. Na cozinha, a mãe, ao lado da geladeira aberta, com uma garrafa e um saco plástico vazios nas mãos:

- Você comeu toda a salsicha?!

- Não é bem verdade Eu só usei as salsichas pra acabar com a mostarda. Já estava até verde! Alguém ia acabar comendo estragado e ficar doente.

- Como você é bonzinho! E o refrigerante?! O que é que você me diz do refrigerante?!

- Acabou também?

- Hum-hum... Ficou verde?!

-Não é bem verdade... tinha ficado era sem gás e... bom, a senhora e o papai não iam gostar de beber refrigerante velho.

- Você tem resposta pra tudo, não?!

- Não é bem verdade, é a senhora que sempre pergunta.

- Você é uma gentinha! Só uma gentinha, tá entendendo?

O filho ficou olhando praquela mãe batendo com o pé no chão, bem nervosa mesmo, mais alta que a geladeira e tudo. Aí foi obrigado a dizer:

- É... isso eu acho que é verdade.