



COMPREENSÃO LEITORA DE PESSOAS COM T21: UMA ANÁLISE RACIONAL DO TESTE CLOZE

*READING COMPREHENSION OF PEOPLE WITH T21: A RATIONAL ANALYSIS OF THE CLOZE TEST
CLOZE*

Glaubia Ribeiro Moreira

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

Marian dos Santos Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-8243-152X>

Resumo: Objetivamos investigar a compreensão leitora de pessoas com a Trissomia do cromossomo 21 (T21), com base em análise racional do teste cloze. Três pessoas com T21 participaram deste estudo, com idades entre 15 e 18 anos, cursando entre o 7º e o 9º do ensino fundamental II, em rede regular de ensino. Todos foram submetidos a três testes cloze: um rígido (TAYLOR, 1953) e dois racionais (KLEIMAN, 1989). Em cada teste, os participantes tinham que preencher dez lacunas, recuperando palavras apagadas do texto original. Os dados foram analisados, seguindo modelo da escala de aceitabilidade sintática e semântica (CLARKE E BURDELL, 1977 apud LEFFA, 1996). Nossos resultados mostraram baixo desempenho dos três participantes no preenchimento das lacunas, já que observamos pouca aceitabilidade sintática e semântica das palavras usadas para preencher as lacunas. Isso demonstra dificuldades em usar o contexto e o conhecimento de mundo para recuperação de significados e o conhecimento linguístico para relacionar as palavras escolhidas com termos presentes no texto, causando, assim, problemas na compreensão leitora. Acreditamos que essas dificuldades estão relacionadas com as especificidades da pessoa com T21, como atraso cognitivo, comprometimento de linguagem e de memória, as quais contribuem para dificuldade na elaboração de inferências, uso demasiado de análise-síntese e uso inadequado e/ou inexistente de estratégias metacognitivas.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão leitora; Trissomia do cromossomo 21.

Abstract: It aimed to investigate the reading comprehension of people with Trisomy 21 (T21), based on rational analysis of the cloze test. Three people with T21 participated in this study, aged between 15 and 18 years, studying between the 7th and 9th of elementary school II, in a regular school network. All were submitted to three cloze tests: one rigid (TAYLOR, 1953) and two rational (KLEIMAN, 1989). In each test, participants had to fill in ten gaps, recovering words deleted from the original text. Data were analyzed, following the model of the syntactic and semantic acceptability scale (CLARKE AND BURDELL, 1977 apud LEFFA, 1996). Our results showed poor performance of the three participants in filling in the gaps, as we observed little syntactic and semantic acceptability of the words used to fill in the gaps. This demonstrates difficulties in using context and knowledge of the world to retrieve meanings and linguistic knowledge to relate the chosen words with terms present in the text, thus causing problems in reading comprehension. We believe that these difficulties are related to the specificities of the person with T21, such as cognitive delay, language and memory impairment, which contribute to the difficulty in drawing inferences, excessive use of analysis-synthesis and inappropriate and/or non-existent use of strategies metacognitive.

Keywords: Reading; Reading comprehension; Trisomy of chromosome 21.

INTRODUÇÃO



O objetivo principal da leitura é a compreensão, isto é, lemos para atribuir significado às informações gráficas registradas pelo escritor em dado texto (GOODMAN, 1973). Quando se usa o código escrito, para que haja comunicação, faz-se necessário uma cooperação entre escritor e leitor, na medida em que este último é o responsável ativo por atribuir significado ao que está sendo lido (KATO, 1999). Esse processo de compreensão exige uma série de habilidades e competências, uma vez que envolve cognição e diversos outros processos, como a memória e a linguagem (SOLEÉ, 1998; KLEIMAN, 2002). Portanto, sem a compreensão, não se pode falar em leitura plena.

Assim sendo, a leitura é uma importante ferramenta de inserção e atuação do indivíduo na sociedade, já que o permite participar de diversas práticas que envolvem essa habilidade, desde as mais simples às mais complexas. Diferentemente da fala, a leitura é aprendida e, para isso, precisa ser ensinada formalmente, pois envolve um código criado: a escrita. A escola, portanto, é a principal e, em muitos casos, a única, instituição de ensino da leitura (ZILBERMAN, 1999).

Resultados de avaliações nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Indicador de Alfabetização Funcional (INAF), revelam um enorme problema nacional: a maioria dos brasileiros não leem fluentemente. O PISA (2020), por exemplo, mostrou em sua última avaliação que apenas 2% da população brasileira está no nível mais alto de proficiência de leitura, enquanto 43% estão abaixo do nível mínimo de proficiência (BRASIL, 2018).

O último INAF (2018) também mostrou que o Brasil é um país de poucos leitores proficientes, considerando que apenas 12% da população é considerada proficiente e 8% da população brasileira ainda é analfabeta (INAF, 2018). Essa taxa de analfabetismo ainda é alta, levando em conta que o Brasil é um país que prevê em lei a garantia de ensino público gratuito a todos, como observamos na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). No entanto, as condições mínimas de acesso e permanência à educação, muitas vezes, não é garantida, principalmente para pessoas com baixo poder aquisitivo e/ou com algum tipo de deficiência.



Nesse último caso, por exemplo, a dificuldade em proficiência de leitura também é relatada em estudos que investigam leitores com a trissomia do cromossomo 21 (doravante T21), por exemplo (GOMES, 2014; MOREIRA et al., 2021; OLIVEIRA et al., 2022). A T21 é uma alteração genética que causa uma série de comprometimentos, entre eles, o cognitivo (KOZMA, 2007). Os estudos mostram que essas pessoas têm bom desempenho na decodificação de palavras e pseudopalavras (MARTINS; FRITH, 2009), mas apresentam baixo desempenho na compreensão leitora mesmo com a ajuda do professor (GOMES, 2014; LEITE et al. (2019); MOREIRA et al., 2021; OLIVEIRA et al., 2022).

Desde a percepção das informações gráficas do texto, o processamento de leitura dispõe de uma grande organização cerebral (DEHAENE, 2012). Além disso, diversas habilidades, tais como, decodificação das palavras, acionamento de conhecimentos de mundo, elaboração de inferências etc., são necessárias para que o processo de leitura ocorra, o que faz dela uma atividade altamente complexa (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002). Além disso, é uma atividade mental que envolve linguagem e pensamento (GOODMAN, 1973).

Diante disso, os leitores que apresentam comprometimentos e atrasos nos conhecimentos e habilidades requeridos pela leitura poderão apresentar dificuldade no processamento, o que poderá implicar em problemas de compreensão, como é o caso das pessoas com a trissomia do cromossomo 21, grupo participante deste estudo. Elas apresentam atrasos e comprometimentos em habilidades e conhecimentos requeridos para o processamento de leitura, a saber: atraso cognitivo e comprometimento de linguagem e memória (KOZMA, 2007).

Tendo em vista essas especificidades e a escassez de trabalhos com o tema proposto e sua importância para a formação leitora desse público-alvo, objetivamos investigar a compreensão leitora de pessoas com T21, com base em resultados do teste Cloze. Nossa hipótese é a de que como consequência dos atrasos e comprometimentos, o processo de compreensão esteja comprometido e seja dificultado, mas, ainda assim, haverá compreensão.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está dividido em 5 partes, a saber: 1 Compreensão leitora; 2 O leitor com T21; 3 Metodologia; 4 Análise e 5 Discussão.



2 Compreensão leitora

Não se pode falar em leitura plena sem considerar a compreensão. Ler é uma atividade complexa que envolve habilidades cognitivas e metacognitivas e uma série de conhecimentos. Assim, ela é definida como uma atividade cognitiva porque ocorre na mente do leitor e envolve linguagem e pensamento; e como complexa, pois mobiliza uma série de outros processos, como memória e linguagem (GOODMAN, 1973; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002).

A compreensão ocorre no processo de interação constante de todos esses aspectos da leitura. Com isso, o leitor é altamente ativo e peça chave do processo (LEFFA, 1996; KLEIMAN, 2002). A partir de seus conhecimentos linguísticos e de mundo, o entendimento do texto pode ou não ocorrer. Caso o texto trate de um tema conhecido, ele aciona os conhecimentos prévios e levanta hipóteses a partir deles e das informações do texto. Por outro lado, caso seja um texto com tema totalmente desconhecido, não haverá conhecimento para acionar e, portanto, a compreensão não ocorrerá.

A tarefa de atribuição de significado inicia-se desde o momento em que as palavras entram em contato com a retina do leitor, ou seja, é um processo e não um produto da leitura (DAHAENE, 2012). Para tanto, o leitor proficiente, já maduro, utiliza dois tipos de processamento, os quais são complementares: o ascendente (top-down) e o descendente (bottom-up) (KATO, 1999; SOLÉ, 1998; LEFFA, 1996).

O processamento ascendente é utilizado pelo leitor quando ele se depara com uma palavra que não faz parte do seu léxico mental e, por isso, precisa fazer uma análise das partes para chegar ao todo. É a chamada via fonológica, a qual é utilizada para a decodificação das palavras (DEHAENE, 2012; KATO, 1999). No processamento descendente, como o

próprio nome sugere, o leitor parte de seu conhecimento de mundo, isto é, de cima para baixo (KATO, 1999; SOLÉ, 1998).



Todo leitor tem uma representação da realidade, a qual é construída a partir de suas vivências e experiências na sociedade em que vive. Assim sendo, cada um vê o mundo a partir das suas próprias experiências e atribui significado(s) ao texto a partir delas (LEFFA, 1996; DEHAENE, 2012).

Na verdade, o próprio texto oferece informações que permitem ao leitor relacioná-las com seu conhecimento de mundo, o qual está armazenado em sua memória, por meio de esquemas cognitivos. Os esquemas são estruturas cognitivas construídas a partir de conceitos, valores, experiências e vivências do leitor. São os esquemas que possibilitam a mobilização do conhecimento de mundo, o qual é relacionado com as informações gráficas, permitindo ao leitor a elaboração de inferências. Ao compreender o texto, os esquemas podem ser substituídos ou modificados (KATO, 1999).

Os dois processamentos, ascendente e descendente, envolvem uma série de processos e subprocessos, o que faz da leitura uma atividade altamente complexa. Desde a percepção dos elementos gráficos registrados no texto, há o envolvimento da cognição, memória, linguagem e atenção. Ao longo de todo o processo, o leitor elabora inferências e as testa inconscientemente, confirmando ou fazendo a correção, caso necessário (KLEIMAN, 2002; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998). No entanto, ao se deparar com um problema na compreensão, o leitor fluente toma consciência do processo e mobiliza estratégias para resolver o problema, tais como: reler, buscar o significado e ler outros materiais etc., as chamadas estratégias metacognitivas (SOLÉ, 1998).

Em suma, ler é uma atividade complexa, na qual o leitor age ativamente, tendo em vista a compreensão do texto lido. Para tanto, ele mobiliza os conhecimentos linguísticos e de mundo, os quais estão em constante interação. Além disso, a leitura requer habilidades de decodificação, armazenamento, processamento das informações e atenção. O leitor que não dispõe desses conhecimentos e habilidades ou apresentam comprometimentos poderá encontrar dificuldades no processo de compreensão, como é o caso das pessoas com T21. No entanto, isso não implica em afirmar que elas não aprenderão a ler, já que muitos adquirem essa habilidade, caso as condições adequadas sejam oferecidas, como veremos a seguir.

2 A leitura e a Trissomia do cromossomo 21



A trissomia do cromossomo 21 é uma alteração cromossômica que ocorre durante a divisão celular. A pessoa com t21 tem um material genético extra, caracterizado pela triplicação do cromossomo do par 21 (KOZMA, 2007; MUSTACHI; SALMONA 2009). Essa alteração também é conhecida como síndrome de Down (SD), nome dedicado ao inglês John Langdon Down, o primeiro médico a descrever as pessoas com essa síndrome (MUSTACHI; SALMONA, 2009).

Esse material genético adicional causa comprometimentos no desenvolvimento global da pessoa, tais como: atraso cognitivo, comprometimento de linguagem e memória, entre outras (KOZMA, 2007). Tanto a cognição como a linguagem e a memória são habilidades, como já exposto, utilizadas no processamento de leitura. Diante disso, esses atrasos e comprometimentos podem dificultar a aquisição e o desenvolvimento da leitura.

A literatura reporta que todas as pessoas com t21 têm déficit cognitivo, o que afeta o raciocínio, a atenção, a memória, a habilidade de fazer análises, entre outros (KOZMA, 2007). Segundo Buckley e Bird (1993), o desenvolvimento cognitivo e o de linguagem estão relacionados, ou seja, um auxilia o desenvolvimento do outro. Assim sendo, o comprometimento cognitivo influi negativamente no desenvolvimento de linguagem e vice-versa.

Conforme Mustachi (2009), a linguagem é o campo com maior comprometimento na pessoa com t21. Todos os níveis de linguagem estão comprometidos, desde o fonológico até o semântico (STOEL-GAMON, 2001; MOREIRA, 2018; GREGOLIN, 2000; OLIVEIRA, 2010; SOARES *et al.*, 2009). Além do comprometimento cognitivo, outros fatores contribuem para o atraso de linguagem, como a deficiência auditiva, estrutura orofaciais modificadas e a cavidade oral pequena (STOEL-GAMMON, 2001).

A memória também está comprometida, principalmente a auditiva. Os estudos têm mostrado que a memória visuoespacial é um ponto forte em pessoas com t21, a qual tem sido usada no aprendizado de leitura (BUCKLEY, BIRD, 1993). O estudo de Buckley e Bird



(1993), por exemplo, apresenta resultados de um programa de leitura, no qual crianças com t21 aprenderam a ler com base em palavras registradas em *cards*. De acordo com os resultados obtidos, elas aprenderam a ler ainda em idade de alfabetização.

Os estudos têm mostrado que as pessoas com t21 apresentam bom desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras, assemelhando-se a pessoas sem nenhum comprometimento, mesmo apresentando desempenho inferior em tarefas de consciência fonológica (CARDOSO-MARTINS; FRITH, 1999).

Em relação à leitura de textos, os estudos são poucos e nem todos tratam da compreensão leitora. O estudo de Leite *et al.* (2019), por exemplo, analisou dados de uma pessoa com t21 e os resultados mostraram que há uso demasiado do processo de análise-síntese e que esse fator, aliado ao atraso cognitivo, pode ser responsável pela dificuldade na leitura dos textos. Gomes (2014) também analisou dados de leitores com t21. A autora realizou um estudo com cinco leitores com t21, no qual, com base nos relatos dos responsáveis pelas crianças, dos seus professores e de atividades de leitura, observou que os participantes apresentaram dificuldade em compreender os textos, mesmo com a ajuda do professor.

Um estudo realizado por Moreira *et al.* (2021) mostrou que dois participantes com t21 apresentaram dificuldades na elaboração de inferências, atividade cognitiva de extrema importância para a compreensão dos textos. Os autores observaram que os leitores pesquisados tiveram dificuldade em relacionar as partes do texto com o conhecimento de mundo, o que prejudicou a elaboração de inferências corretas. Moreira *et al.* (2021) sugerem que essas dificuldades comprometem a compreensão do texto, já que a inferência é uma atividade cognitiva de extrema importância na leitura.

Em síntese, as pessoas com T21 têm bom desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras, mas em relação aos textos, com o qual de fato nos comunicamos e atuamos em sociedade, elas apresentam grandes dificuldades. Assim sendo, o ensino de leitura precisa estar centrado em formar um leitor ativo que é capaz de mobilizar os conhecimentos e estratégias necessárias para a compreensão.

Neste estudo, a fim de compreendermos melhor a compreensão leitora das pessoas com t21, realizamos testes que nos possibilitaram esse olhar para um aspecto tão importante da leitura: a compreensão. Na próxima seção, apresentamos a metodologia empregada na coleta, tratamento e análise dos dados.



3 METODOLOGIA

Este estudo é um recorte da pesquisa de doutorado, ainda em andamento, da primeira autora, tem aprovação do Comitê de Ética (CAAE 04853012.60000.0055) e apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Os responsáveis e dois participantes¹, SK e SE, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A identidade de todos os participantes foi preservada e todos concordaram em participar.

Três pessoas com t21 participaram deste estudo: SK, 17 anos de idade, sexo masculino. No momento da coleta dos dados, ele cursava o 8º e 9º ano do ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em rede regular de ensino. SE, 18 anos de idade, sexo feminino, cursava o 8º ano do ensino fundamental II, na rede regular de ensino público e SC, 15 anos de idade, sexo feminino, cursava o 7º ano do ensino fundamental II, na rede regular de ensino público.

Além de frequentarem o ensino regular, os três pesquisados participavam do projeto de extensão Núcleo Saber Down. O projeto foi idealizado e criado em 2012 pela segunda autora deste artigo, após conclusão de sua tese de doutorado. As atividades desenvolvidas no Núcleo têm por objetivo auxiliar crianças, adolescentes e adultos com t21, no desenvolvimento de diversas habilidades, entre elas, as linguísticas, como a leitura. Além disso, no Núcleo, são realizadas diversas pesquisas relacionadas à trissomia 21, com importantes contribuições para a área.

1 Apenas os dois assinavam no momento.



As atividades são desenvolvidas no espaço físico do Núcleo, localizado na UESB. Porém com o advento da pandemia do coronavírus, em meados de 2020, as atividades passaram a ser realizadas remotamente na plataforma *Google Meet* até o final de 2021. Geralmente, os encontros tiveram duração de 1h (uma hora) e foram realizados individualmente ou em grupo, a depender da atividade. Todos os atendimentos foram gravados na própria plataforma e armazenados no banco de dados *online* do Núcleo Saber Down.

A coleta de dados foi realizada nessas condições, no momento de atendimento pedagógico individualizado aos participantes. Todos eles foram submetidos a um teste cloze rígido (TAYLOR, 1953) e dois testes Cloze racionais (KLEIMAN, 1989). O teste cloze consiste no lacunamento de um texto a ser recuperado pelo leitor, utilizado para compreender o processo de leitura (LEFFA, 1996).

Para realizar os testes, selecionamos três textos narrativos, um para cada teste. O texto selecionado para o teste cloze rígido é um texto narrativo, curto, com um total de 144 palavras. Além disso, é um texto com tema familiar, com vocabulário simples e em boa parte de conhecimento dos participantes. O texto não tem título e relata um diálogo entre um menino, chamado Juquinha, e um técnico que conserta rádios.

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 teve palavras apagadas, para que o leitor pudesse recuperar o contexto. As cinco últimas linhas também não sofreram alterações. As lacunas foram preenchidas com uma linha. Todas as dez linhas tinham o mesmo tamanho para não influenciar na resposta do participante.

Para o teste cloze racional, seguimos a metodologia utilizada em um estudo realizado por Kleiman (1989). Assim como a autora, selecionamos dois textos: em um, apagamos palavras que pertenciam a classe de palavras abertas, ou lexicais maiores, como verbos e substantivos e no outro, apagamos palavras de classe fechada, ou 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. Boa parte das palavras são familiares. Como o cloze racional permite-nos, apagamos palavras específicas, entre a quinta e a nona posição.



O texto do teste cloze racional lexicais menores tem como título “conflito de gerações”. 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. No texto, relata um conflito entre a mãe e o filho Marquinhos. 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 a classe de palavras fechadas.

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. Por conta da pandemia do coronavírus, não pudemos fazê-los presencialmente e, por isso, algumas adaptações para coleta dos dados foram necessárias. 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. Os textos lacunados foram digitados no *Word* e projetados no momento da coleta, na plataforma *Google Meet*. As lacunas tinham o mesmo tamanho para não influenciar a resposta dos participantes. No total, 10 palavras foram apagadas em cada teste, totalizando 30.

Todos os testes foram gravados na plataforma e armazenados no banco de dados do Núcleo Saber Down, totalizando seis vídeos, dois para cada participante. Não estipulamos tempo para a realização dos testes. Uma das vantagens 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.



Cada palavra escolhida pelos participantes para preencher as lacunas foi classificada e analisada qualitativamente, seguindo um exemplo da escala de aceitabilidade de Clarke e Burdell (1977), citada por Leffa (1996):

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: CLARKE E BURDELL (1977) *APUD* LEFFA (1996).

Essas classificações permitem-nos observar não apenas o que o leitor preencheu corretamente, isto é, com a mesma palavra retirada do texto original, mas, sobretudo, se elas são aceitáveis. Com isso, podemos compreender o processo de leitura dos participantes, o que buscamos fazer na próxima seção.

4 ANÁLISES

Os dados foram submetidos às classificações de aceitabilidade sintática e semântica, conforme a escala de Clark e Burdell (1977, apud LEFFA, 1996). Na tabela 1, visualizamos as classificações sintáticas e semânticas das palavras preenchidas pelos três participantes no teste Cloze Rígido:



Tabela 1 - Classificações sintáticas (SI) e semânticas (SE) das palavras preenchidas no Cloze rígido.

SK			SE			SC		
Palavra	SE	SI	Palavra	SE	SI	Palavra	SE	SI
Rádio	0	4	Senhor	6	4		0	0
Não	4	4	Senhor	0	0	Telefone	1	1
Tem	6	4	Menino	0	0	Conserta	0	0
Sim	5	0	Menino	0	0	Estudar	4	4
Rádio	6	4	O senhor	4	4	Celular	0	0
Não	6	4	Com certeza	4	4	Presente	0	0
Sem	0	0	Consertando	0	1	A ver tv	1	1
Senhor	4	4	Senhor	4	4	Quadro	4	4
Conserta	5	2	Menino	0	0	Música	0	0
Fazendo	0	0	Senhor	0	0	Microondas	0	0

Fonte: elaborado pelas autoras.

132

Como observamos na tabela, três palavras selecionadas por SK para preencher as lacunas foram totalmente aceitáveis sintática e semanticamente: tem, rádio e não. Inclusive, essas palavras foram exatamente as do texto original. O exemplo seguinte ilustra isso: “Eu só conserto RÁDIO.” A palavra “rádio” é a mesma utilizada pelo autor do texto. Outras três palavras foram aceitas, mas com algum tipo de restrição sintática ou semântica ou ambas. Por outro lado, duas das dez palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis: sem e fazendo.

As outras duas participantes apresentaram desempenho inferior ao de SK, uma vez que 50% das palavras de SE e 60% de SC foram classificadas como totalmente inaceitáveis sintática e semanticamente. Dos três participantes, SC apresentou o menor desempenho, como mostra a tabela 1. SE e SC apresentaram uma e nenhuma palavra aceita em ambas as classificações, respectivamente. Como visualizamos na tabela 1, no caso de SE, apenas a palavra “senhor” foi totalmente aceita sintática e semanticamente, inclusive, essa foi a palavra que SE preencheu exatamente como no texto original.



Ainda na tabela 1, observamos que houve três casos de palavras aceitáveis apenas sintaticamente ou apenas semanticamente, como é o caso das palavras “rádio” e “sim” usadas por SK e da palavra “consertando”, usada por SE. SC não apresentou nenhuma palavra com essas características. A palavra “rádio”, escolhida por SK para preencher a lacuna, sintaticamente, é totalmente aceita, mas quando consideramos o sentido dela na frase ou no contexto, não é aceitável. A palavra “sim”, por sua vez, é aceitável semanticamente, mas apenas se desconsiderarmos as restrições sintáticas.

Em duas ocasiões, SK mudou a escolha da palavra, mas ambas incorretas. Na frase “- Mas o CELULAR - RÁDIO não conserta telefones?”, o participante escolheu, inicialmente, a palavra “celular”, mas depois substituiu por “rádio”, demonstrando que utiliza o contexto para fazer inferências, porém, mesmo assim, a segunda palavra selecionada para preencher a lacuna estava incorreta, já que a seguinte palavra era esperada: SENHOR. O próprio contexto semântico e sintático possibilitava ao leitor escolher essa palavra ou algo similar, já que havia um diálogo entre o técnico e o menino e este último que dirigiu à palavra ao técnico. Além disso, a informação de que o técnico consertava rádio já havia aparecido no texto.

SE também alterou a palavra escolhida em duas ocasiões. Na primeira, ela substituiu a palavra “menino” por “senhor” e na segunda, “senhor” por “menino”. Isso mostra que há uma dificuldade em usar o contexto linguístico para o preenchimento das lacunas. Por exemplo, em “- Mas o senhor SENHOR-MENINO certeza que conserta telefones?” Na frase, a palavra “senhor” estava situada antes da lacuna, ou seja, a repetição da mesma palavra, neste contexto, não é adequada. Provavelmente, ao perceber isso, a participante muda a palavra para “menino”, no entanto, aparentemente como um “chute” e não como inferência. Por outro lado, os dados do texto foram utilizados de maneira equivocada, repetitiva e fora do contexto.

De um modo geral, nas escolhas de SK, houve mais palavras totalmente aceitáveis sintaticamente, 6, do que semanticamente, 3, embora a diferença entre palavras totalmente inaceitáveis seja igual para ambas as classificações. Das sete palavras aceitas sintaticamente, apenas uma apresentou restrição, o que



demonstra que SK utilizou o conhecimento da gramática da língua para preencher as lacunas. Por outro lado, quatro das sete palavras aceitas semanticamente apresentaram restrições, já que duas foram aceitas apenas no contexto da frase e duas, ao desconsiderarmos as restrições sintáticas. Além disso, observamos que todas as palavras fazem parte do contexto do texto, o que demonstra que o participante utilizou o contexto para preencher as lacunas. Apesar de algumas palavras não serem aceitas nem sintática nem semanticamente, SK utilizou os dados do texto para preencher as lacunas, uma vez que a maioria das palavras foram aceitáveis, mesmo com restrições.

Sessenta por cento das palavras escolhidas por SE para preencher as lacunas do texto são totalmente inaceitáveis semanticamente e 50%, sintaticamente. Além disso, observamos que “senhor” e “menino” equivalem a 80% das palavras. Isso se deve, possivelmente, ao fato de que o texto consistia em um diálogo entre um menino e um técnico, o que pode ter induzido as respostas da participante.

Aparentemente, SE baseou-se principalmente nos personagens, o menino e o rádiotécnico, para preencher as lacunas, mesmo em lacunas que o contexto sintático não permitia essas palavras. O exemplo seguinte ilustra um desses casos: “Eu sou radiotécnico e só MENINO rádios.” A palavra “menino”, escolhida por SE para preencher a lacuna, não é aceitável nem sintática nem semanticamente. Mesmo fazendo a releitura do texto com as lacunas preenchidas, a participante não percebeu o equívoco. A análise das palavras usadas por SE para preencher as lacunas do texto mostra que a participante utiliza o contexto, mas sem se atentar para as pistas linguísticas, isto é, relacionar esses dois conhecimentos para inferir as palavras e preencher as lacunas.

SC apresentou o desempenho mais baixo. Seis palavras foram classificadas como totalmente inaceitáveis em ambas as classificações: telefone, estudar, presente, música e micro-ondas. Uma lacuna não foi preenchida e, por isso, foi classificada como totalmente inaceitável. As palavras “celular” e “quatro” foram totalmente aceitáveis sintaticamente, mas aceitas semanticamente apenas na frase e não no contexto. Os termos “conserta” e “a ver TV”, em ambas as



classificações, foram aceitas apenas considerando o termo anterior.

Um fato curioso é que ao ler o texto e buscando preencher as lacunas, SC seleciona palavras que não fazem parte do contexto, o que pode contribuir para um significado equivocado. Por exemplo, o texto tem como um dos personagens principais, um radiotécnico, isto é, um técnico que conserta rádios. Ao preencher a lacuna da frase: “Eu só conserto _____.”, ela preencheu da seguinte forma: “Eu só conserto CELULAR.” No entanto, o texto não dá nenhuma pista para que essa palavra seja colocada na lacuna, uma vez a informação de que ele era um técnico que consertava rádios, já havia sido exposta.

Obviamente, há relação entre “consertar” e “celular”, mas o texto oferece as informações que precisam ser levadas em consideração, justamente para o leitor não mobilizar conhecimentos desnecessários para a compreensão do texto lido. Outro exemplo é a motivação da palavra “música”, selecionada para preencher a seguinte lacuna: “Eu sou radiotécnico e só _____ rádios.”. Ao ler a palavra “rádio”, SC relacionou com música, uma vez que uma das funções do rádio é tocar músicas, mas o contexto não leva a essa conclusão. Apenas as palavras “telefone” e “conserta” fazem parte do contexto fornecido pelo texto. As demais foram acionadas por SC com base apenas em seu conhecimento de mundo.

Na tabela 2, visualizamos a distribuição das classificações sintáticas e semânticas das palavras escolhidas pelos participantes para preencher as lacunas do teste Cloze Lexicais maiores.



Tabela 02 - Classificações sintática (SI) e semântica (SE) das palavras preenchidas no cloze racionais lexicais maiores.

SK			SE			SC		
Palavra	SE	SI	Palavra	SE	SI	Palavra	SE	SI
Rei	6	4		0	0	Esquilo	4	4
Bravo	6	4	Disse	0	2	Esperto	4	4
Menapausa	0	0	Comeu	6	4	Cacho de uva	0	0
Raposa	6	4	Raposa	6	4	Pica-pau	4	4
Tigre	0	0		0	0	Corrida	0	0
Ponte	4	4	Floresta	6	4	Bosque	5	0
Amigos	3	4	Céu	0	0	Gravação	0	0
Dá	4	3	Disse	4	3	Dragão	0	0
Animais	5	1	Tigre	0	0	Torre	0	0
Limitação	0	0	Raposa	6	4	Festa	0	1

136

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os resultados das duas classificações nesse teste foram mais satisfatórios do que no teste de Cloze Rígido para os três participantes. Observe que das dez palavras escolhidas por SK, 7 foram aceitas tanto sintática quanto semanticamente, dentre as quais três foram totalmente aceitáveis. SE preencheu seis lacunas com palavras aceitáveis em ambas as classificações, sendo quatro totalmente aceitas sintática e semanticamente, como visualizamos no exemplo: “- Se duvida do que estou _____, vem atrás de mim, vamos passear na FLORESTA.” No exemplo, uma lacuna não foi preenchida e na outra, a palavra escolhida foi totalmente aceita. Inclusive é a palavra exata do texto original. SC, assim como no teste Rígido, apresentou desempenho inferior aos outros dois participantes, com apenas três palavras aceitáveis e todas com restrições.



Nos dados de SK, não observamos casos de palavras apenas aceitáveis em uma das duas classificações, diferentemente dos dados de SE e SC, nos quais encontramos um e dois casos, respectivamente. SE, por exemplo, escolheu a palavra “disse” para preencher a seguinte lacuna: “Ele vai ficar muito DISSE ao saber que você [...]”. A palavra escolhida não foi aceita semanticamente e só foi aceita sintaticamente, considerando o segmento posterior. Um dos exemplos de SC é a palavra “bosque” que foi aceita semanticamente se restrições sintáticas forem desconsideradas, mas não foi aceitável sintaticamente, como mostra o exemplo: “[...] vem atrás de mim, vamos passear na BOSQUE”.

Nesse teste, nenhum dos participantes substituiu as palavras preenchidas nas lacunas, mesmo relendo o texto novamente e havendo incoerência, como observamos no seguinte trecho: “Ele vai ficar muito ESPERTO ao saber que você me CACHO DE UVA por causa de uma simples refeição”. Na segunda lacuna desse trecho, SC preenche com os termos cacho de uva, ao lembrar-se de uma fábula conhecida: A raposa e a uva. No entanto, esses termos não são aceitos nem sintática nem semanticamente. Apenas dois casos de omissão foram observados e de apenas uma participante, SE.

Em síntese, no teste Cloze Lexicais maiores, SK apresentou mais palavras aceitáveis do que não aceitáveis em ambas as classificações. Das aceitáveis, houve mais restrições semânticas do que sintáticas e mais totalmente aceitáveis na sintática. SE, por sua vez, apresentou mais aceitáveis na sintática, 60%, em relação a semântica, 50%. Há mais palavras classificadas como totalmente aceitáveis do que com restrições nas duas classificações. Como já elucidado, SC também apresentou o menor desempenho nesse teste: há mais palavras não aceitáveis do que aceitáveis tanto semântica quanto sintaticamente. Não há nenhuma palavra totalmente aceitável, já que todas apresentaram restrições na classificação semântica e sintática, há três totalmente aceitáveis e uma com restrição.

A tabela 3 apresenta os dados do teste Cloze Lexicais Menores dos três participantes.



Tabela 2 - Classificações sintáticas (SI) e semânticas (SE) das palavras preenchidas no Cloze racionais lexicais menores

SK			SE			SC		
Palavra	SE	SI	Palavra	SE	SI	Palavra	SE	SI
Frio	0	0	De	0	2	Vidro	0	1
Com	0	3	Geladeira	0	0	Sim	0	0
Trazer	0	0	Acabou	0	2		0	0
Na	0	1	Acabando	0	1	Cachup	0	0
Não	0	2	Salsicha	0	0	Queijo	0	0
Toma	2	2	Geladeira	0	0	Doença	0	0
Acabou	2	2	Mamãe	0	1	Minha mãe	0	1
Doente	0	0	Papai	0	0	-	-	-
Que	0	0		0	0	-	-	-
Tanto	5	1	Refrigerante	0	0	-	-	-

Fonte: próprias autoras

138

Neste último teste, o Cloze Lexicais menores, os três participantes apresentaram o menor desempenho, como observamos na tabela 3. Não houve nenhuma palavra totalmente aceitável. Dentre os três sujeitos, SK teve o melhor desempenho, com duas palavras aceitas semanticamente, mas apenas com o segmento anterior à palavra e cinco palavras aceitas com restrições, principalmente na classificação 2: aceitável apenas com o segmento anterior, como mostra o exemplo: “não iam gostar TANTO beber refrigerante velho”. No exemplo, a palavra “tanto”, escolhida por SK para preencher a lacuna, só é aceitável sintaticamente com o termo “gostar”, funcionando como um advérbio de intensidade. SE e SC não tiveram palavras aceitas semanticamente. Respectivamente, apresentaram 4 e 2 palavras aceitas sintaticamente, todas com restrições.

Houve apenas duas lacunas não preenchidas, uma por SE e outra por SC: “-Não é bem verdade... PAPAÍ ficado era sem gás e... bom, a senhora _____ o papai” e em “- Não é bem verdade... Eu só usei ____ salsichas pra acabar com a mostarda.”, respectivamente. No primeiro exemplo, a palavra para preencher a lacuna era o “e”, conjunção de adição. No segundo exemplo, era o adjunto



adnominal “as”, para especificar o termo “salsichas”. SK preencheu todas as lacunas do texto.

Apenas um caso de troca de palavras foi observado na realização do teste. No exemplo de SK: “não iam gostar “NÃO - TANTO” beber refrigerante velho.” A primeira palavra escolhida foi “não”, mas após uma releitura, SK optou por substituí-la por “tanto”, o que é mais adequado, porém ainda apresenta restrição.

Resumindo, no teste Cloze Racionais Lexicais Menores, o desempenho foi baixo para todos os três pesquisados. Todos apresentaram mais palavras não aceitáveis do que aceitáveis. SK apresentou mais palavras aceitas sintaticamente do que semanticamente, mas todas com restrições. Destas, três foram aceitas apenas sintaticamente. SE e SC tiveram apenas palavras aceitas sintaticamente e todas com restrições. Os três apresentaram entre 3 e 6 palavras totalmente inaceitáveis em ambas as classificações. SK, 3, SE, 6 e SC, 5.

Na seção seguinte, discutimos os dados analisados.

139

4.1. DISCUSSÕES

Objetivamos investigar a compreensão leitora de pessoas com t21, partindo da hipótese de que como consequência dos atrasos e comprometimentos, o processo de compreensão esteja comprometido, mas, ainda assim, haverá compreensão. Os resultados confirmam a nossa hipótese, na medida em que mostram que existe uma dificuldade de compreensão, mas há atribuição de significado ao texto.

Conforme Leffa (1996), o texto e o leitor são peças importantes no processo de leitura. O texto oferece os dados linguísticos, a partir dos quais, o leitor aciona os esquemas, com base em sua visão da realidade. Esses dois conhecimentos precisam estar em interação para que a leitura ocorra, já que usar apenas um ou outro, não possibilita a atribuição de significado ou quando o faz, o leitor pode equivocar-se.

A partir da análise das palavras selecionadas pelos participantes nos três testes, principalmente SC, para preencher as lacunas, observamos que há dificuldade em utilizar o contexto para preencher as lacunas, uma vez que mobilizam conhecimentos de mundo que não condizem com as informações oferecidas pelo texto. Ou seja, acionam subesquemas sem se atentar para as

informações explícitas no texto, o que leva a incoerência. Além disso, também é possível perceber um déficit no conhecimento linguístico, já que as informações gramaticais e sintáticas explícitas no texto não foram suficientes para os participantes preencherem as lacunas adequadamente em boa parte delas.



Esses resultados indicam que há um uso demasiado do processamento ascendente, já que SE e SC dedicam mais atenção à decodificação das palavras, o que as impossibilita de utilizar os recursos cognitivos para a tarefa de atribuição de significado no texto. Isso gera, portanto, dificuldade ou mesmo a inibição da interação entre os dois conhecimentos para a elaboração de inferências. O uso demasiado de análise-síntese já foi observado por Leite et al. (2019). Segundo os autores, esse pode ser um dos motivos que levam a dificuldades de leitura das pessoas com t21.

SK, por sua vez, apresentou bom desempenho nos dois primeiros testes, o rígido e o lexicais maiores, já que a maioria das lacunas preenchidas apresentaram palavras aceitáveis do ponto de vista sintático, mostrando conhecimento da língua e de mundo. No entanto, não podemos negar que, mesmo assim, o participante ainda apresenta dificuldade no nível semântico, pois metade das palavras ou foram totalmente inaceitáveis ou aceitáveis apenas na frase, a ponto de haver contradição de informações.

Os conhecimentos linguístico e de mundo são essenciais no processo de leitura, pois é a partir da interação que o leitor faz entre eles que as inferências são elaboradas, testadas e corrigidas quando necessário (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998). Conforme Ferreira e Dias (2004), essa interação é que controla o processo de compreensão do texto. O leitor proficiente utiliza essa estratégia cognitiva inconscientemente em todo o processo de leitura (SOLÉ, 1998).

Os três participantes apresentaram baixo desempenho no teste Cloze Lexicais menores. Nesse teste, as palavras a serem recuperadas pelo leitor pertenciam a classe de palavras fechadas, como preposições e conjunções. A literatura reporta que as pessoas com t21 apresentam uma fala telegráfica, geralmente com uma palavra núcleo (OLIVEIRA, 2010).

SK, SE e SC, apesar de não apresentarem uma fala telegráfica, em muitas ocasiões, observamos na fala deles, a omissão de palavras que funcionam como conectivos,



preposições e conjunções. Diante disso, acreditamos que isso influenciou negativamente no preenchimento das lacunas nesse teste.

Nossos resultados também mostraram dificuldade de duas participantes na elaboração das inferências, uma vez que para preencher as lacunas é necessário levantar as hipóteses. SE e SC tiveram metade ou a maioria das palavras totalmente inaceitáveis sintática e semanticamente, o que evidencia tanto um problema de conhecimento do funcionamento da língua, quanto do acionamento de esquemas com base nas informações do texto.

A dificuldade em elaborar inferências foi observado no estudo de Moreira et al. (2021). Os autores analisaram dados de duas pessoas com t21. Os resultados mostraram que os participantes apresentaram dificuldade em elaborar inferências, pois não relacionavam o dado linguístico com o conhecimento de mundo. Além disso, não tiveram autonomia para corrigir as hipóteses incorretas, mesmo com as informações do texto as contradizendo.

Acreditamos que o comprometimento de memória foi um dos fatores que prejudicou o preenchimento das lacunas, já que as informações explícitas no texto contribuem para o levantamento das informações implícitas, por meio das inferências. Todos os participantes deste estudo tiveram dificuldade na recuperação de informações explícitas no texto, o que contribuiu para algumas incoerências no preenchimento das lacunas. Observamos isso quando questionamos as escolhas das palavras e eles não conseguiram retomar as informações para justificar.

Kleiman (2002) descreve o processamento de leitura e mostra o papel da memória nesse processo. Segundo a autora, a memória de curto prazo, a intermediária e a de longo prazo funcionam uma auxiliando a outra. A memória de curto prazo armazena temporariamente e de maneira limitada as unidades que vão sendo visualizadas pelo leitor, a qual é auxiliada pela memória intermediária que mobiliza os conhecimentos necessários para o processamento do texto em questão, os quais estão armazenados na memória de longo prazo. As pessoas com t21, como já apontamos, apresentam comprometimento de memória.

Além disso, segundo Buckley e Bird (1993), o comprometimento de linguagem prejudica o



desenvolvimento social das pessoas com t21, o qual, a nosso ver, está diretamente relacionado com a representação de mundo que eles constroem a partir de suas experiências. O texto não oferece uma realidade sobre determinado objeto, mas sim fragmentos dela (LEFFA, 1996). O que observamos, principalmente nos resultados de SC, é que não há um controle do que realmente é importante acionar para compreender o texto, já que ela faz uma ligação entre o objeto representado no texto com esquemas desapropriados, como micro-ondas, por exemplo. Provavelmente, SC levou em consideração o esquema de consertar e, a partir disso, evocou elementos que podem ou já foram consertados, conforme vivência dela.

SE, por sua vez, utiliza mais as informações do texto, sem se atentar para as pistas linguísticas e o contexto. Os resultados mostraram que em um dos testes, 80% das palavras que ela utilizou para preencher as lacunas foram “senhor” e “menino”, personagens da narrativa no Cloze Rígido. No entanto, apenas duas lacunas poderiam ser preenchidas com essas palavras ou similares. O excesso de atenção ao texto inibe a compreensão, uma vez que não há a interação com o que o leitor já conhece do tema abordado, fazendo com que ele apenas reproduza o conteúdo do texto, tal qual é apresentado (LEFFA, 1999).

Os resultados também mostraram que existe um comprometimento maior no nível semântico do que no sintático, já que em todos os testes, os três participantes apresentaram mais palavras aceitas sintaticamente do que semanticamente. Isso demonstra que a atribuição de significado está comprometida e que, provavelmente, há equívocos e comprometimento do processo de compreensão.

Ler é a atribuir significado ao texto, mas não qualquer significado (LEFFA, 1996). Com base nos dados linguísticos, o conhecimento de mundo é acionado e relacionado com o que é decodificado. Assim sendo, os resultados levam-nos a inferir que a compreensão ocorreu minimamente ou mesmo de modo equivocado, pois há uma série de incoerências não percebidas pelos participantes na releitura dos textos com as palavras selecionadas por eles para preencher as lacunas.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostraram problemas no processo de compreensão dos três participantes, além de diferença entre eles: SK apresentou o melhor desempenho no preenchimento das lacunas, demonstrando que utiliza tanto os dados do texto quanto o conhecimento de mundo para preencher as lacunas do texto. No entanto, não podemos negar que há equívocos, pois, algumas palavras foram aceitas apenas no contexto da frase ou foram totalmente inaceitáveis. SE e SC utilizaram demasiadamente as informações do texto sem atentar-se para as pistas linguísticas e o contexto, o que influenciou negativamente o preenchimento das lacunas.

A leitura é uma atividade que depende tanto do leitor quanto do texto. Sem a interação desses dois elementos, não há compreensão e, portanto, não há leitura. O participante que mobilizou esses dois conhecimentos obteve melhores resultados, quando comparado às participantes que utilizaram mais as informações do texto, sem haver interação com o conhecimento de mundo delas, gerando baixos níveis de compreensão do texto.

As habilidades e conhecimentos requeridos pela leitura devem ser ensinadas e todos têm o direito de aprendê-la. Não podemos negar que, possivelmente, todos os pesquisados foram prejudicados por suas especificidades, como o atraso cognitivo, o comprometimento de linguagem e memória e a dificuldade de atenção. No entanto, também é importante salientar que a pessoa com t21 aprende a ler e pode se tornar um leitor proficiente, mas é necessário que o ensino seja adequado e que suas dificuldades sejam consideradas e sanadas, a partir de um ensino que lhe proporcione o desenvolvimento adequado, mesmo que mais lento do que seus pares típicos.

Além disso, é preciso atentar-se, também, para o fato de que a leitura é uma prática social e, por isso, o leitor precisa saber utilizá-la em sociedade para comunicar-se com o outro, ou seja, compreender e ser compreendido. Para tanto, a escola precisa incluir esse sujeito como alguém que é capaz de aprender. Ademais, o ensino precisa considerar as condições iniciais do aprendiz e ter em vista sua autonomia.



REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018 Resultados preliminares**. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. 2018. [documento eletrônico]

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 185 p.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990a.

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.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de Down. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-11, 1999.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004.

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.

GREGOLIN, R. M. Especificidades sintáticas na síndrome de Down. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, v. 35, n. 3, p. 155-170, 2000.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 9. ed. Campinas: Pontes: 2002.

KOZMA, C. O que é a síndrome de Down? In: STRAY-GUNDERSEN, K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 28-32.



LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. 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: 71ª Reunião Anual da SBPC - 21 a 27 de julho de 2019 - UFMS - Campo Grande / MS*, 2019.

MOREIRA, G. R. **A emergência da fonologia na fala típica e atípica: o papel dos templates.** 2018. 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: FREITA, 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

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

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: 18/05/2022.

OLIVEIRA, M. *et al.* Análise da fluência de leitura em pessoas com síndrome de Down: resultados do teste Cloze (Analysis of reading fluency in people with Down syndrome: Cloze test results). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 261-280, 2022. DOI: 10.22481/el.v20i1.12082. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12082>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOARES, F. *et al.* Habilidade pragmática e síndrome de down. São Paulo: **Revista CEFAC**, v. 11, n. 4, p. 579-586, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STOEL-GAMMON, C. Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. **Downs Syndr Res Pract**, 7, p. 93–100, 2001.

TAYLOR, W. L. “Cloze Procedure”: A new Tool For Measuring Readability. **Journalism Quarterly**, p. 415-433, 1953.

ZILBERMAN, R. A leitura no Brasil: História e instituições. *In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação.* Pelotas: Educat, 1999. p. 39-50.

Recebido em 28 de maio de 2023.

Aprovado em 08 de setembro de 2023.