

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

JULIANA VINHAS GONÇALVES

**A LINGUAGEM DE LIVROS INFANTIS E INFANTOJUVENIS COM
PERSONAGENS COM A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: ESTUDO DE
ALGUNS ASPECTOS SOCIOPSIKOLINGÜÍSTICOS DA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS**

CHAPECÓ

2023

JULIANA VINHAS GONÇALVES

**A LINGUAGEM DE LIVROS INFANTIS E INFANTOJUVENIS COM
PERSONAGENS COM A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: ESTUDO DE
ALGUNS ASPECTOS SOCIOPSIKOLINGUÍSTICOS DA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Finger-Kratochvil

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Gonçalves, Juliana Vinhas

A LINGUAGEM DE LIVROS INFANTIS E INFANTOJUVENIS COM PERSONAGENS COM A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: ESTUDO DE ALGUNS ASPECTOS SOCIOPSIOLINGUÍSTICOS DA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS / Juliana Vinhas Gonçalves. -- 2023.

171 f.

Orientadora: Dra Claudia Finger-Kratochvil

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. (compreensão em) leitura. 2. literatura infantojuvenil. 3. vocabulário. 4. densidade lexical. 5. complexidade sintática. I. Finger-Kratochvil, Claudia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JULIANA VINHAS GONÇALVES

**A LINGUAGEM DE LIVROS INFANTIS E INFANTOJUVENIS COM
PERSONAGENS COM A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21: ESTUDO DE
ALGUNS ASPECTOS SOCIOPSIQUOLINGUÍSTICOS DA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 13/11/2023

BANCA EXAMINADORA



gov.br

Documento assinado digitalmente
CLAUDIA FINGER KRATOCHVIL
Data: 11/12/2023 10:09:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Claudia Finger-Kratochvil – UFFS

Orientadora

gov.br

Documento assinado digitalmente
JOSE FERRARI NETO
Data: 09/12/2023 07:41:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Ferrari Neto – UFPB

Avaliador



Documento assinado digitalmente
Ana Claudia de Souza
Data: 07/12/2023 17:38:22-0300
CPF: ***.921.599-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Souza – UFSC

Avaliadora

Aos meus dois, e a tantos mais.

AGRADECIMENTOS

O que aquilo que aparece impresso no papel, de fato, expressa? O que um texto pode conter de tão poderoso ao ponto de influenciar, impactar, emocionar? O que as palavras podem significar, ainda mais se forem ‘palavras de conteúdo’? Para tantas perguntas, só posso responder que as próximas palavras são de muito conteúdo para mim e foram as que mais fizeram sentido ao longo desses dois anos de Mestrado – mas não só. Gratidão!

Eliane

Marco Antônio

Luís Gustavo

Wagner

Ana Luísa

Marina

Roberta

Claudia

UFFS

Jakeline

Luciana

“O texto pode ser sensível ou insensível ao leitor (respectivamente ‘considerate’ ou ‘inconsiderate’ em inglês). O texto sensível apresenta características que parecem facilitar a compreensão”.

Vilson J. Leffa

RESUMO

Aprender a ler é um processo, um caminho com muitos percursos e que normalmente não é natural ou espontâneo, necessita ser ensinado e estimulado. Cada etapa da leitura demanda recursos cognitivos para atingir o objetivo principal: a compreensão. Assim, fatores intrínsecos ao texto podem requerer diferentes níveis de esforço cognitivo e, conseqüentemente, influenciar na compreensão. Por isso, nesta pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, o texto recebe destaque: a intenção é analisar alguns de seus atributos os quais podem impactar na inteligibilidade e compreensão, como os aspectos lexicais e os sintáticos. Para tanto, foram escolhidos livros das categorias infantil e infantojuvenil, em português brasileiro, supostamente endereçados a leitores em fase inicial de alfabetização e literacia (com idade em torno dos sete anos). Outro recorte foi a opção por livros que, de algum modo, apresentassem questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Desta forma, a escolha foi por obras com personagens com a Trissomia do Cromossomo 21. Integram o corpus de análise 23 livros. O objetivo do trabalho é analisar as características da linguagem utilizada nos textos de livros de literatura infantil e infantojuvenil (em português brasileiro, originais ou traduzidos) com personagens com a Trissomia do Cromossomo 21, considerando indicadores de densidade lexical, complexidade sintática e vocabulário, a fim de contribuir para os estudos de (compreensão em) leitura. Com esse propósito, tendo por embasamento a lexicografia pedagógica e a psicolinguística aplicada, buscou-se identificar e analisar o vocabulário empregado. A fim de corroborar com os aspectos da seleção dos itens lexicais estudados, calcularam-se a densidade lexical e a complexidade sintática dos textos do corpus com base na proposta de Eggins (2004) a partir da Teoria Sistêmico-Funcional para, então, se apresentar as características da linguagem verificadas nos textos dos livros. Os resultados advindos do levantamento de dados e análise empreendida corroboram para consolidar a tese de que os três fatores, ora estudados, são indicativos importantes para estimar a inteligibilidade (leiturabilidade) e a complexidade dos processos de compreensão em leitura. No seu conjunto, é possível perceber que as obras podem resultar em diferentes impactos à compreensão em leitura, a depender do nível de esforço cognitivo e processamento exigido, observando-se aspectos linguísticos e sociopsicolinguísticos. Desta forma, ao menos parte destes livros necessita da mediação de um leitor mais experiente, o que deve ser levado em conta na escolha e utilização desse conjunto de obras.

Palavras-chave: (compreensão em) leitura; densidade lexical; complexidade sintática; vocabulário; literatura infantojuvenil.

ABSTRACT

Learning is a process, a pathway with many journeys and it is normally not natural or spontaneous, it needs to be taught and stimulated. Each step of the reading will demand cognitive resources to achieve the main goal: the comprehension. Thus, text-intrinsic factors might require different levels of cognitive effort and, consequently, influence in comprehension. Because of this, in this research, having exploratory and descriptive character, the text receives highlight: the intention is to analyze some of its attributes, which may impact in the intelligibility and comprehension, such as lexical aspects and syntactic ones. To do so, children and young people books were chosen, written in Brazilian Portuguese, supposedly addressed to readers who are in the initial phase of literacy (around seven years old). Another cutout was the option for books which, somehow, represent issues related to inclusion of disabled people. Thus, the choice was made by books with characters with Trisomy 21. The corpus is integrated by 23 books. The goal of this research is to analyze the characteristics of language used in the texts of children and young people literature (written in Brazilian Portuguese or translated ones) with Trisomy 21, considering indicators of lexical density, syntactic complexity and vocabulary, in order to contribute to studies of reading comprehension. With this purpose, having as basement the pedagogic lexicography and applied psycholinguistic, we aimed at identifying and analyzing the vocabulary used. In order to corroborate with the aspects of the studied lexical items selection, the lexical density and syntactic complexity were calculated in the corpus based on Eggin's (2004) theory, from Systemic-Functional Theory to, this way, present the characteristics of language verified in the books. The results raised from data and analysis implemented corroborate to consolidate the thesis that the three factors, hereby studied, are important indicators to estimate of the intelligibility (readability) and the complexity of processes in reading comprehension. In its set, it is possible to realize that the books might result in different impacts to reading comprehension, depending on the level of cognitive effort and processing required, taking into account linguistic and socio psycholinguistic aspects. Thus, at least part of these books must be taken into account in choosing and using this set of books.

Keywords: reading (comprehension); lexical density; syntactic complexity; vocabulary; children and young people literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trecho original do livro <i>Amigo, vamos jogar bola?</i>	63
Figura 2 – Capa de <i>João e a despedida</i>	72
Figura 3 – Trecho de <i>João e a despedida</i>	72
Figura 4 – Capa de <i>Beatriz e sua turma</i>	73
Figura 5 – Trecho de <i>Beatriz e sua turma</i>	73
Figura 6 – Capa do livro <i>Dança Down</i>	75
Figura 7 – Trecho do livro <i>Dança Down</i>	76
Figura 8 – Trecho do livro <i>Um irmãozinho especial</i>	77
Figura 9 – Capa do livro <i>Um irmãozinho especial</i>	78
Figura 10 – Capa do livro <i>Bruna, uma amiga Down mais que especial</i>	79
Figura 11 – Trecho do livro <i>Bruna, uma amiga Down mais que especial</i>	80
Figura 12 – Capa do livro <i>A vida com Logan</i>	81
Figura 13 – Trecho do livro <i>A vida com Logan</i>	82
Figura 14 – Capa do livro <i>Inclusão Educacional</i>	83
Figura 15 – Trecho do livro <i>Inclusão Educacional</i>	83
Figura 16 – Trecho do livro <i>Amizade em forma de coração</i>	84
Figura 17 – Capa do livro <i>Amizade em forma de coração</i>	85
Figura 18 – Capa do livro <i>Valentina vai para a escola</i>	86
Figura 19 – Trecho do livro <i>Valentina vai para a escola</i>	87
Figura 20 – Capa do livro <i>Joca e Dado, uma amizade diferente</i>	88
Figura 21 – Trecho do livro <i>Joca e Dado, uma amizade diferente</i>	89
Figura 22 – Capa do livro <i>Dani Down, um menino legal</i>	90
Figura 23 – Trecho do livro <i>Dani Down, um menino legal</i>	90
Figura 24 – Trecho do livro <i>Dani Down, um menino legal</i>	91
Figura 25 – Capa do livro <i>Eu sou o Max</i>	92
Figura 26 – Trecho do livro <i>Eu sou o Max</i>	92
Figura 27 – Capa do livro <i>As aventuras de uma criança downadinha</i>	94
Figura 28 – Trecho do livro <i>As aventuras de uma criança downadinha</i>	95
Figura 29 – Capa do livro <i>Amigo, vamos jogar bola?</i>	96
Figura 30 – Trecho do livro <i>Amigo, vamos jogar bola?</i>	96
Figura 31 – Trecho do livro <i>Amigo, vamos jogar bola?</i>	97
Figura 32 – Capa do livro <i>Não somos anjinhos</i>	98

Figura 33 – Trecho do livro <i>Não somos anjinhos</i>	98
Figura 34 – Trecho do livro <i>Não somos anjinhos</i>	99
Figura 35 – Trecho do livro <i>Não somos anjinhos</i>	99
Figura 36 – Trecho do livro <i>Não somos anjinhos</i>	100
Figura 37 – Capa do livro <i>A nova vizinha</i>	101
Figura 38 – Trecho do livro <i>A nova vizinha</i>	102
Figura 39 – Capa do livro <i>Aprendendo com Biel</i>	103
Figura 40 – Trecho do livro <i>Aprendendo com Biel</i>	103
Figura 41 – Capa do livro <i>Um menino genial</i>	104
Figura 42 – Trecho do livro <i>Um menino genial</i>	105
Figura 43 – Trecho do livro <i>Como somos</i>	106
Figura 44 – Capa do livro <i>Como somos</i>	106
Figura 45 – Capa do livro <i>47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down</i>	108
Figura 46 – Trechos do livro <i>47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down</i>	109
Figura 47 – Capa do livro <i>Minha nova amiga</i>	110
Figura 48 – Trecho do livro <i>Minha nova amiga</i>	110
Figura 49 – Trecho do livro <i>Quem sou eu?</i>	111
Figura 50 – Capa do livro <i>Quem sou eu?</i>	112
Figura 51 – Trecho do livro <i>Yunis</i>	113
Figura 52 – Capa do livro <i>Yunis</i>	114
Figura 53 – Trecho do livro <i>Amigo, vamos jogar bola?</i>	136
Figura 54 – Trechos do livro <i>Dani Down, um menino legal</i>	139
Figura 55 – Trecho do livro <i>Um irmãozinho especial</i>	141

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Palavras não contempladas em ambos dicionários	120
Gráfico 2 – Percentuais de densidade lexical	126
Gráfico 3 – Índices de complexidade sintática	127
Gráfico 4 – Organograma	130
Quadro 1 – <i>Amigo vamos jogar bola?:</i> vocabulário	136
Quadro 2 – <i>Dani Down, um menino legal:</i> vocabulário	138
Quadro 3 – <i>Um irmãozinho especial:</i> vocabulário	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de palavras e índices relativos ao dicionário Tipo 1	65
Tabela 2 – Índices relativos ao dicionário Tipo 2 e total nos dois dicionários	66
Tabela 3 – Cálculo de densidade lexical	67
Tabela 4 – Médias dos indicadores de dicionários	70
Tabela 5 – Média dos indicadores da proposta de Eggins (2004)	70
Tabela 6 – Resultados da aplicação do parâmetro dos dicionários	117
Tabela 7 – Livros com mais palavras não contempladas no Dicionário Tipo 1 (NC DT1) do que a média geral (41,3%)	118
Tabela 8 – Livros com mais palavras não contempladas no Dicionário Tipo 2 (NC DT2) do que a média geral (7,6%)	119
Tabela 9 – Livros com mais palavras não contempladas tanto no Dicionário Tipo 1 quanto no Dicionário Tipo 2 (NC DT1/DT2) do que a média geral (7,1%)	119
Tabela 10 – Resultados da aplicação da proposta de Eggins (2004)	123
Tabela 11 – Livros com densidade lexical maior do que a média geral (58%)	124
Tabela 12 – Livros com complexidade sintática maior do que a média geral (2,4)	124
Tabela 13 – Conjunto de livros com maior potencial de inteligibilidade	133
Tabela 14 – Conjunto de livros com menor potencial de inteligibilidade	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASFL	Abordagem Sistêmico-Funcional da Linguagem
CS	Complexidade Sintática
DL	Densidade Lexical
DT1	Dicionário do Tipo 1
DT2	Dicionário do Tipo 2
HQ	História em Quadrinhos
NC DT1	Não Contemplada no Dicionário do Tipo 1
NC DT2	Não Contemplada no Dicionário do Tipo 2
PC	Palavras de Conteúdo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Síndrome de Down
T21	Trissomia do Cromossomo 21
TP	Total de Palavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	APRESENTAÇÃO	17
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	23
2.2	PALAVRA POR PALAVRA: A CONSTRUÇÃO DO LÉXICO	27
2.2.1	Léxico e vocabulário	30
2.2.1.1	O léxico	31
2.2.1.2	As palavras	32
2.3	LEITURA	36
2.3.1	Ler: um caminho com muitos percursos	36
2.3.2	Modelos de leitura	38
2.3.3	Inteligibilidade do texto: aspectos facilitadores e/ou dificultadores da compreensão	40
2.3.4	Vocabulário e (compreensão em) leitura	43
2.3.4.1	Vocabulário e os dicionários: contribuições da lexicografia pedagógica	47
2.4	LITERATURA INFANTIL	49
2.4.1	Livros para as crianças	49
2.4.2	Quais livros para quais crianças?	51
2.4.2.1	Livros para as crianças compreenderem	52
3	METODOLOGIA	55
3.1	AS OBRAS ANALISADAS	56
3.1.1	Pesquisa e seleção das obras	57
3.2	OS PARÂMETROS E PROCEDIMENTOS	60
3.2.1	Os dicionários	60
3.2.2	Medidas de densidade lexical e complexidade sintática	61
3.3	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	62
3.3.1	Etapa dos dicionários	63
3.3.2	Etapa da proposta de Eggins (2004)	66
3.3.2.1	Densidade lexical	66
3.3.2.2	Complexidade sintática	68
3.3.3	A análise dos dados levantados	69

4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1	CARACTERÍSTICAS DAS OBRAS	71
4.1.1	Livros da mesma coleção: <i>João e a despedida e Beatriz e sua turma</i>	71
4.1.2	Uma editora, duas publicações: <i>Dança Down e Um irmãozinho especial</i> ..	74
4.1.3	A diversidade vai à escola	79
4.1.3.1	<i>Bruna, uma amiga Down mais que especial</i>	79
4.1.3.2	<i>A vida com Logan</i>	80
4.1.3.3	<i>Inclusão Educacional</i>	82
4.1.3.4	<i>Amizade em forma de coração</i>	84
4.1.3.5	<i>Valentina vai para a escola</i>	85
4.1.3.6	<i>Joca e Dado, uma amizade diferente</i>	87
4.1.3.7	<i>Dani Down, um menino legal</i>	89
4.1.4	Histórias contadas pelo personagem com T21	91
4.1.4.1	<i>Eu sou o Max</i>	92
4.1.4.2	<i>As aventuras de uma criança downadinha</i>	94
4.1.4.3	<i>Amigo, vamos jogar bola?</i>	95
4.1.4.4	<i>Não somos anjinhos</i>	97
4.1.5	Com a palavra, os irmãos, os amigos e, até mesmo, o cromossomo	100
4.1.5.1	<i>A nova vizinha</i>	100
4.1.5.2	<i>Aprendendo com Biel</i>	102
4.1.5.3	<i>Um menino genial</i>	104
4.1.5.4	<i>Como somos</i>	105
4.1.5.5	<i>47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down</i>	107
4.1.5.6	<i>Minha nova amiga</i>	109
4.1.6	Uma pitada de magia: <i>Quem sou eu?</i> e <i>Yunis</i>	110
4.2	DISCUSSÃO DOS DADOS	114
4.2.1	Dados levantados sobre o vocabulário	115
4.2.2	Dados possibilitados pela proposta de Eggins (2004)	122
4.2.3	Entrelaçando os dados e parâmetros	128
4.2.3.1	Livros com maior potencial de inteligibilidade	132
4.2.3.2	Livros com menor potencial de inteligibilidade	134
4.2.3.2.1	<i>O livro ‘Amigo, vamos jogar bola?’</i>	135
4.2.3.2.2	<i>O livro ‘Dani Down, um menino legal’</i>	137
4.2.3.2.3	<i>O livro ‘Um irmãozinho especial’</i>	139

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	147
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	154
	REFERÊNCIAS DO <i>CORPUS</i>	157
	APÊNDICE A – Livros inicialmente indicados como infantis e/ou infantojuvenis com personagens com T21	159
	APÊNDICE B – Livros descartados da análise devido aos critérios de seleção para a pesquisa	162
	APÊNDICE C – <i>Corpus</i>: livros utilizados no trabalho	164
	ANEXO A – <i>Inclusão educacional</i>	166
	ANEXO B – <i>Valentina vai para a escola</i>	167
	ANEXO C – <i>Aprendendo com Biel</i>	168
	ANEXO D – <i>Um menino genial</i>	169
	ANEXO E – <i>Minha nova amiga</i>	170

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ponto de partida uma demanda prática, percebida por meio de vivências pessoais. Por este motivo, faz-se necessária, de antemão, uma apresentação.

1.1 APRESENTAÇÃO

Os caminhos que me trouxeram até esta dissertação fazem parte de uma jornada diversa, pela inclusão, e que denota o anseio por um olhar mais plural em todos os segmentos da sociedade. Sou jornalista e atuo nesta área há 20 anos. No jornalismo, são os textos e as palavras os elementos que mais me encantam. Por isso, cursei uma pós-graduação em nível de Especialização em Letras – língua e literatura, ainda no ano de 2006. E, também por isso, o Mestrado em Estudos Linguísticos sempre chamou minha atenção. Cursar este Mestrado foi um desafio do ponto de vista técnico/teórico. Passei a maior parte destes dois anos de curso tentando compreender e me aprofundar em saberes distantes da minha área de origem. Chego aqui, ciente de que ainda há um longo caminho a trilhar. E, para além de uma diversificação de área, a jornada diversa a qual me referi no começo dessa apresentação ocorre na minha vida por outro caminho: a maternidade atípica – meus filhos são indivíduos neurodiversos. Assim, a busca pela inclusão e o olhar diferenciado para situações cotidianas, acabaram me trazendo até aqui, a fim de buscar respostas, na academia, para questionamentos do dia a dia.

Minha jornada pela inclusão começou a partir das experiências vividas com meu filho mais velho, Luís Gustavo, diagnosticado aos quatro anos de idade com Altas Habilidades/Superdotação. Depois, foi ampliada com o nascimento da caçula, Ana Luísa, quem tem a Trissomia do Cromossomo 21 (popularmente conhecida como síndrome de Down, porém, ao longo do trabalho, utilizaremos com maior frequência a nomenclatura Trissomia do Cromossomo 21 e seus derivados: trissomia; Trissomia do 21; T21¹).

¹ A nomenclatura ‘síndrome de Down’ surgiu em reconhecimento ao médico que, em 1866, realizou a primeira descrição clínica das características destes indivíduos: o pediatra inglês John Langdon Down. Porém, nos últimos anos, a nomenclatura vem sendo evitada pelos movimentos ligados à inclusão das pessoas com a Trissomia, devido à banalização, estereótipos, pré-concepções e pelo fato de a tradução da palavra ‘down’ (baixo) poder direcionar para um sentido pejorativo e inferiorizado.

Não vou me ater aqui aos desafios diários ou à emoção das conquistas, pois preciso contar como meus filhos e essa maternidade atípica fizeram com que eu me encontrasse com o tema proposto neste trabalho.

Desde que comecei a ler para o Luís Gustavo, eu me perguntava para quem os livros infantis eram escritos. Embora estivesse lendo para uma criança que já demonstrava capacidade de entendimento para além da faixa etária, eu sempre sentia que precisava ‘pular’ algumas palavras ou estruturas textuais difíceis ou que, a meu ver, fariam mais sentido para a criança se fossem escritas de forma mais simples ou direta. Na maioria das vezes, eu lia os livros antes, sozinha, e depois apenas contava a história para ele para facilitar o entendimento e tornar aquele momento mais lúdico, mais mágico, menos preso à complexidade do vocabulário ou da estrutura.

Com a Ana Luísa, esse meu questionamento acerca das obras ganhou uma proporção muito maior. Se o Luís começou a ler aos três anos, a Ana, aos 10, está em processo de alfabetização. Cabe muitas vezes a mim manter a mágica e a ludicidade por mais tempo e evitar, no ato da leitura, elementos que possam se tornar um obstáculo à compreensão e, consequentemente, ao interesse dela pelos livros.

Mesmo sabendo que a ampliação do vocabulário passa pela leitura, e que os livros infantis abrem caminhos para a transição oral-escrita, algo me fazia crer que alguns textos estavam, de alguma forma, desconexos em relação às habilidades do leitor iniciante².

Ao longo desta pesquisa descobri que, na verdade, não é possível mensurar a adequação ou inadequação de determinado texto/livro para uma determinada faixa etária, mas – sem a intenção de cercear a licença poética dos escritores, e sim, com a intenção de orientar quem vai compartilhar leituras com leitores aprendizes – descobri que seria possível apontar as características dos textos analisados mediante parâmetros os quais indicam necessidade de maior ou menor esforço cognitivo para o processamento e compreensão em leitura. Essas descobertas trouxeram à mãe Juliana uma nova perspectiva a respeito dos momentos de leitura com uma criança: embora minha natureza tendesse a aproximar esse momento de uma brincadeira, percebi a importância de que ele sirva de aprendizado e enriquecimento linguístico

² Para fins de organização e proposição deste trabalho, consideramos como leitor iniciante aquele que se encontra em fase de transição oral-escrita e que está em processo inicial de alfabetização, ou seja, que provavelmente ainda necessita de algum grau de mediação. Esse leitor estaria nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), com idade entre seis e sete anos e, para ele, segundo Coelho (2000), seriam recomendados textos breves, simples e fáceis de decifrar (ampliamos o tema na seção 2.4.2).

(*pero sin perder la ternura*³), driblando dificuldades, sim, mas oportunizando, também, alguns desafios e muito espaço para o conhecimento. Já a jornalista Juliana lança, agora, outros olhares para o mundo e, principalmente, para os textos, e pretende aliar o ímpeto pela inclusão e acessibilidade aos ensinamentos sociopsicolinguísticos. A versão estudante que, de alguma forma, agora, impacta em todas as outras, passa a refletir sobre a complexidade do processamento em leitura e acerca dos papéis do texto e do mediador na formação de um novo leitor.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Se, conforme Morais (2013), todas as crianças merecem as melhores condições para se tornarem leitoras competentes e se, ainda segundo ele, aprender a ler não é algo fácil ou espontâneo, o papel do mediador e/ou do professor se torna fundamental, pois “alguém tem de ensinar a criança a ler para que ela aprenda. O *processo de aprendizagem* da leitura é longo e difícil” (Morais, 2013, p. 9, grifo do autor). O mediador, na escola, é o professor/educador, mas, em casa, também é possível que familiares integrem o processo, especialmente por meio da leitura partilhada – a qual pode promover a iniciação ao processo de leitura, melhorar as condições da criança para o aprendizado escolar da leitura e incentivar os novos leitores.

Outro fator importante é o texto escolhido para a leitura, já que, a depender o texto, ele pode proporcionar condições mais ou menos favoráveis à compreensão do conteúdo, de acordo com a presença ou ausência de atributos que podem auxiliar na compreensão da leitura, tais como a legibilidade – relativo à apresentação gráfica – e a inteligibilidade – ligada ao uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas (Leffa, 1996b). São os aspectos relacionados à inteligibilidade, os quais podem impactar no processamento em leitura, que destacamos nesta pesquisa. Para tanto, nos dedicamos a explorar dois fatores: o lexical e o sintático e o que essas medidas podem indicar, considerando os próprios textos e os dicionários integrantes da lexicografia pedagógica.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar as características da linguagem utilizada em textos de livros de literatura infantil e infantojuvenil (em português brasileiro,

³ Frase atribuída a Ernesto ‘Che’ Guevara, porém sem comprovação de autoria, a qual tornou-se um jargão/ expressão popular.

originais ou traduzidos) com personagens com a Trissomia do Cromossomo 21⁴ considerando indicadores de densidade lexical, complexidade sintática e vocabulário, a fim de contribuir para os estudos de (compreensão em) leitura. Os objetivos específicos são: identificar a presença ou ausência do vocabulário utilizado nos livros do *corpus* em dicionário indicado para leitores em processo inicial de alfabetização; identificar a presença ou ausência do vocabulário utilizado nos livros do *corpus* em dicionário indicado para a fase de consolidação da aprendizagem da leitura; buscar conhecer e calcular a densidade lexical dos textos do *corpus*, a fim de estabelecer comparação entre as obras; buscar conhecer e calcular a complexidade sintática dos textos do *corpus*, a fim de estabelecer comparação entre as obras; e apresentar algumas das características da linguagem detectadas nos textos e sua relação com a (compreensão em) leitura.

Os parâmetros pesquisados possibilitam uma análise de diferentes elementos do texto e baseiam-se na lexicografia pedagógica – por meio do uso dos dicionários indicados pelo Ministério da Educação para diferentes leitores – e nas propostas de Eggins (2004) a partir da Teoria Sistêmico-Funcional, referentes à densidade lexical e complexidade sintática dos textos. A partir desta análise, descrevemos características e aspectos dos textos, com abordagem sociopsicolinguística, a fim de que os resultados descritos sirvam como alternativa para auxiliar professores, familiares e educadores em geral no uso desse material literário.

Deste modo, este trabalho integra, a seguir, outros quatro capítulos. O próximo capítulo (capítulo dois) é voltado ao referencial teórico, sendo que a base teórica desta pesquisa fundamenta-se na Psicolinguística, especialmente no que se refere à leitura e compreensão. Abordamos questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem dentro dos padrões típicos e também nas pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21, à aprendizagem do vocabulário oral e à construção do léxico, além de discutirmos a leitura, seus modelos e processos de aprendizagem, aspectos ligados à inteligibilidade do texto – tais como lexical e sintático –, e a importância do vocabulário para a compreensão em leitura. Também explanamos sobre a importância e características da literatura infantil.

O terceiro capítulo é destinado à metodologia utilizada para a realização da pesquisa e os caminhos para a construção do trabalho. Para tanto, são apresentados os critérios de seleção

⁴ A opção por delimitar o tema em torno da Trissomia do Cromossomo 21 dá-se, além do envolvimento e curiosidade pessoal da autora, por esta ser uma alteração genética que acarreta em impactos na cognição e na linguagem, limitações as quais usualmente requerem uma comunicação mais simplificada, direta, objetiva, com palavras e estruturas textuais as quais possam ser mais fáceis de compreender. Ademais, apesar das possíveis dificuldades, indivíduos com essa alteração possuem capacidades cognitivas as quais permitem o aprendizado, por exemplo, da leitura.

das obras do *corpus* e as explicações a respeito dos parâmetros utilizados para fundamentar as análises (os dicionários e as medidas de densidade lexical e complexidade sintática). Detalhamos o desenvolvimento da pesquisa em cada etapa e a forma de análise dos dados levantados.

O capítulo quatro contém a apresentação e análise dos dados apurados, contemplando cada um dos 23 livros do *corpus*, suas características gerais e especificidades relacionadas aos dados analisados (vocabulário, densidade lexical e complexidade sintática). Os resultados são discutidos separadamente em cada um dos parâmetros de análise e também são entrelaçados, visando detectar os textos com maiores ou menores potenciais de inteligibilidade de acordo com os critérios da pesquisa.

O quinto e último capítulo traz as considerações finais acerca da jornada e da conclusão deste trabalho, bem como dos caminhos que ainda podem ser desbravados, e busca, de alguma forma, auxiliar para que a escolha de textos pelo mediador seja realizada de acordo com os objetivos a serem trabalhados com o aprendiz e com o objetivo principal da leitura: a compreensão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresentamos a revisão de literatura na área estudada a fim de trazer esclarecimentos e embasamento teórico para as questões propostas na pesquisa. Tendo em vista que a pesquisa se volta para o livro/texto, o papel do texto e seus aspectos que podem influenciar na compreensão recebem destaque. Entretanto, por se tratar de uma leitura que, de alguma forma, integra um conjunto unido pela característica comum de apresentar um personagem com a Trissomia do Cromossomo 21, ainda que essas obras não sejam direcionadas para o leitor com a Trissomia, elas possuem o elemento da representatividade, o qual pode criar identificação e chamar a atenção desse leitor ou de seus familiares e professores. Por essa razão, entendemos que há uma chance maior de estas obras serem escolhidas por leitores com T21, seus familiares e/ou professores, o que leva a refletir a respeito da linguagem – vocabulário, densidade e complexidade – destes livros, seja para uma população típica ou atípica. Considerando que o indivíduo com a Trissomia também se torna um potencial leitor dessas obras – e de todas as outras disponibilizadas no mercado, já que o acesso é um direito garantido por lei – as características de quem possui a síndrome de Down serão levadas em conta neste trabalho, ainda que o leitor, como já mencionamos, não seja o foco da pesquisa, e sim, o texto. Ademais, a reflexão que se desenvolve pode ser estendida aos diferentes leitores em formação a partir do texto e seus elementos de composição.

Assim, estruturamos a fundamentação teórica de forma a apresentar, na seção inicial (2.1), aspectos do desenvolvimento da linguagem dentro dos padrões típicos e também nas pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21, conforme estudos já realizados, além de abordar a aprendizagem do vocabulário oral. Os temas são discutidos de acordo, principalmente, com as perspectivas de Grolla (2006), Bates, Dale e Thal (1995) e Schwartzman (1999a e 1999b).

A seção seguinte (2.2) trata do vocabulário, da construção do léxico e da importância para a (compreensão em) leitura. A fundamentação abrange etapas da aquisição oral de palavras, conceitos a respeito de léxico e de palavras e começa a adentrar em questões de leitura, as quais serão efetivamente abordadas na seção 2.3. Ainda na seção 2.2 utilizamos enquanto referência, autores como Biderman (2001, 1998, 1996a, 1996b e 1981), Finger-Kratochvil (2014, 2010), Leffa (2000), Basilio (2011), entre outros.

Na sequência, na seção 2.3, adentramos em especificidades da leitura, tais como o ato de aprender a ler, as fases deste aprendizado, os modelos de leitura – com foco para a perspectiva ascendente –, questões de inteligibilidade do texto, ou seja, aspectos facilitadores

e/ou dificultadores da compreensão e a essencialidade do vocabulário para a compreensão em leitura. A seção traz, ainda, o uso do dicionário – por meio do conceito da lexicografia pedagógica – enquanto estratégia para a compreensão. Para tanto, serão essenciais os conceitos de Moraes (2014, 2013), Ehri (2013), Leffa (1996a e 1996b), Eggins (2004) e Perfetti *et al.* (2014, 2013 e 2011).

A literatura infantil, objeto de observação neste trabalho por meio dos textos do *corpus*, é referenciada na seção 2.4 e apresenta aspectos históricos relacionados ao surgimento dos livros voltados ao público infantil e infantojuvenil, bem como a importância desse segmento e suas principais características, compartilhando estudos de autoras como Coelho (2000) e Cademartori (2010).

Nos capítulos subsequentes apresentaremos os procedimentos metodológicos, análise e resultados da pesquisa.

2.1. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Em curto espaço de tempo, logo nos primeiros anos de vida, o ser humano adquire um complexo sistema: o da linguagem. Fonemas, morfemas, léxico, sintaxe e semântica são conceitos difíceis, os quais nem de longe se imagina, na infância, o que significam. Mesmo assim, o sistema que os engloba – ou seja, a Língua – é colocado em prática pelas crianças na maioria das vezes com aparente facilidade e naturalidade, antes mesmo de elas chegarem à etapa escolar ou de serem capazes de amarrar os cadarços dos sapatos. Precoce e espontaneamente, as crianças formam conceitos e aprendem várias relações entre objetos e eventos com os quais se deparam, e adquirem palavras para expressá-los (Waxman, 2018).

O modo natural e espontâneo como uma criança é capaz de adquirir a língua materna demonstra que, basicamente, não é necessário ensinar, mas somente expor o pequeno indivíduo a esta língua, independentemente de qual seja, devido a sua capacidade inata de adquirir a língua a qual for exposta (Chomsky, 2002).

Mesmo estando em fase de aprendizagem de práticas básicas do cotidiano, como usar o banheiro ou se alimentar utilizando talheres, as crianças (típicas) têm condições de entender e também de formular enunciados linguísticos estruturados por volta dos três anos de idade (Corrêa, 2018). Para isso, utilizam propriedades características da língua a qual estão expostas, demonstrando que o processo de aquisição de linguagem parece ser universal – ocorre em todas as partes do mundo –, além de rápido, já que quase toda a complexidade de uma língua parece

ser aprendida em poucos anos (Grolla, 2006). Sternberg (2010) concorda tanto com a rapidez desse aprendizado quanto com a universalidade, ao destacar que, em qualquer parte do mundo, a aquisição ocorre de forma praticamente idêntica, como se as crianças nascessem programadas para compreender o ambiente linguístico e produzir a partir dele.

A aquisição da linguagem, algo que é possível fazer na infância e que aparenta ser realizado de forma muito simples, na verdade, é um processo bastante complexo, até porque, é necessário adquirir vários subsistemas da língua para que se possa, efetivamente, comunicar (Vidor, 2008). Essa difícil tarefa soa como algo natural porque esse sistema faz parte da matriz cognitiva humana e é compartilhado pelos indivíduos, possibilitando que as crianças se apropriem dos diferentes componentes da língua ao perceberem e identificarem sua organização e estrutura já nos primeiros anos de vida. Ademais, a aquisição da linguagem, em sentido estrito, transcorre de forma compulsória se a criança estiver inserida em ambiente linguístico (Corrêa, 2018).

Entretanto, para indivíduos em situação atípica, com transtornos ou deficiências, a complexidade da aquisição pode se sobressair à naturalidade. São necessários, muitas vezes, estímulos específicos e intensificados para que o processo aconteça, pois o desenvolvimento da linguagem engloba uma série de demandas e etapas e tem, em si, muitos objetivos. Processar informações gera grandes exigências ao sistema de memória (Lapkoski; Procailo, 2012). Desta forma, ainda que a aquisição de palavras e seus significados – e de suas organizações e estruturas – seja feita pelas crianças ainda nos primeiros anos de vida, é ao mesmo tempo natural e complicado e envolve – e mais do que isso, pode ser restringido por – cognição, capacidade de análise e de modificações e do *input* linguístico recebido, elementos os quais variam de acordo com cada indivíduo e interferem nos padrões de desenvolvimento lexical.

Essa complexidade vai impactar em diferenças no modo como a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento ocorrem, tanto em modelos típicos quanto em atípicos, pois “a maioria das variações observadas em populações atípicas representam extensões das variações que também são observadas na faixa normal” (Bates; Dale; Thal, 1995, p. 98, tradução nossa⁵).

Assim sendo, fica claro que as variações podem ocorrer tanto dentro dos próprios padrões típicos, quanto entre típicos e atípicos ou mesmo no conjunto atípico. A padronização é útil para a detecção de atipicidades no desenvolvimento e precisa ser observada com cautela, independentemente de o indivíduo já fazer parte de um quadro de atipicidade – como uma

⁵ [...] *most of the variations observed in atypical populations represent extensions of the variations that are also observed in the normal range [...]*

deficiência – ou não. Ainda assim, é necessário respeitar o ritmo individual, sem perder a atenção ao desenvolvimento esperado – o qual perpassa algumas etapas específicas.

Segundo Bates, Dale e Thal (1995), o estágio inicial da aprendizagem da língua começa pela compreensão das primeiras palavras (evidenciada por volta dos oito a dez meses de idade) e engloba o início da gramática (dos 20 aos 36 meses), sendo este o período no qual ocorrem as principais mudanças na habilidade linguística. Embora os autores apontem etapas de compreensão, a maior parte dos estudos referentes aos estágios de aquisição estão voltados para momentos observáveis na criança, ou seja, a produção.

As fases iniciais da aquisição – enquanto produção – são o choro e o balbucio dos primeiros meses de vida. Enquanto o choro tende a diminuir, os balbucios aumentam a partir dos seis meses do bebê. Estes sons independem da língua materna a qual a criança é exposta. É por volta dos 10 meses de vida que o bebê passa a balbuciar mais especificamente os sons que escuta e, lentamente, começa a relacionar com algum significado (Grolla 2006).

Já nas crianças com a Trissomia do Cromossomo 21, o início do balbucio ocorre a partir dos oito meses (Schwartzman, 1999b), registrando o primeiro atraso em relação aos padrões típicos. A produção das primeiras palavras amplia ainda mais a distância entre a aquisição típica e a das crianças com T21, pois o segundo grupo, em média, emite a primeira palavra, conforme Schwartzman *et al.* (1999a), aos 18 meses e começa a juntar palavras por volta dos 30 meses – apresentando uma grande variação de indivíduo para indivíduo, oscilando entre 18 e 60 meses. “Após a fase das duas palavras, as crianças demonstram dificuldades crescentes para a aquisição das regras gramaticais e da construção de sentenças” (Schwartzman *et al.*, 1999a, p. 62), ou seja, ao longo do processo as dificuldades ficam mais aparentes e as diferenças entre o grupo típico e o atípico também. O tempo maior que a criança com T21 leva para desenvolver a fala acarreta na sistematização tardia de palavras convencionais e algumas sequer utilizam de forma consciente as palavras antes de completar três anos de idade (Schwartzman, 1999b).

Quando se trata de padrões típicos de aquisição, tendo em vista as inúmeras observações e pesquisas já realizadas, os marcos retratados por diferentes autores são muito semelhantes. De acordo com Grolla (2006), com um ano de idade, os bebês começam a se comportar como potencialmente falantes da língua, conforme o *input* linguístico, iniciando a fala das primeiras palavras. A combinação de duas palavras surge um pouco depois, com um ano e meio, aproximadamente e, nesta fase, as crianças também começam a utilizar palavras gramaticais, como artigos e pronomes e, por volta dos cinco anos de idade, já adquiriram a grande maioria das construções encontradas em sua língua materna (Grolla, 2006).

Crianças com a Trissomia do Cromossomo 21 tendem a começar a usar sentenças para se comunicarem entre os 41 e os 60 meses de idade (3,4 anos a 5 anos), sendo que antes dessa etapa elas utilizam somente vocalizações simples ou emissões de uma ou duas palavras combinadas, ignorando a estrutura sintática de uma sentença (Schwartzman, 1999b).

As dificuldades com a linguagem – identificadas pelos estudos em grande parte dos indivíduos com a alteração genética no cromossomo 21, chegando a gerar índices diferenciados de alcance dos marcos de produção – acompanham a maioria das pessoas com a Trissomia na vida adulta e influenciam na aprendizagem, podendo gerar prejuízos na construção do léxico e desenvolvimento da leitura e escrita, os quais, comumente, ocorrem em um processo mais lento e tardio do que para os indivíduos típicos. Silva (2010) revela que as pessoas com T21 possuem o desenvolvimento cognitivo-linguístico mais lento e levam muito mais tempo para se apropriarem das regras ortográficas, e o processo de letramento também ocorre em um ritmo particular.

O reconhecimento de palavras novas também é considerado um desafio para os leitores com a Trissomia: “em crianças com SD, as habilidades de identificação de palavras familiares são mais frequentes – mas não consolidadas – do que outros componentes da alfabetização, como a habilidade de reconhecer novas palavras ou a compreensão da leitura” (Cortés-Monter, 2016, p. 141, tradução nossa⁶). Diante desse cenário, o ensino da leitura para pessoas com a Trissomia do 21 precisa levar em conta as habilidades de consciência fonológica, cognição e linguagem receptiva e expressiva. Aplicar os métodos adequados no processo de aprendizagem é fundamental para o êxito das pessoas com Trissomia do Cromossomo 21 na leitura.

Por muito tempo, conforme Cortés-Monter (2016), estes indivíduos sequer receberam oportunidades de aprender a ler, devido a crença de que os avanços seriam pequenos e pouco significativos, além de serem considerados mecânicos, sem uma real compreensão e aplicação no cotidiano; entretanto, ao longo do tempo foi possível evidenciar que as pessoas com deficiência intelectual, incluindo indivíduos com T21, aprendem, sim, a ler, desde que suas capacidades iniciais sejam levadas em conta no processo de ensino e que os métodos utilizados estejam adequados à realidade do aprendiz. Respeitando características globais e individuais, bem como o ritmo específico de aprendizagem, é possível alcançar bons resultados e formar bons leitores com a Trissomia do Cromossomo 21, lembrando sempre que possuem aquisição e desenvolvimento diferenciados e que um vocabulário muito diferente do utilizado no

⁶ *En niños con SD, las habilidades de identificación de palabras familiares son más frecuentes –mas no se encuentran consolidadas– que otros componentes de la alfabetización como la habilidad de reconocer palabras nuevas o la comprensión de la lectura.*

cotidiano e sentenças complexas podem ser barreiras para a compreensão, tanto oral quanto escrita.

Os processos e etapas de aprendizagem da leitura serão ampliados na seção 2.3, no entanto, sob o viés típico, já que as pesquisas especificamente relacionadas ao leitor com a Trissomia ainda são escassas. Contudo, antes de nos aprofundarmos nos aspectos inerentes à leitura, precisamos explicar um pouco mais sobre a linguagem e, principalmente, questões que envolvem vocabulário e a construção do léxico mental, até porque o vocabulário é parte fundamental para a (compreensão em) leitura e muito importante para este trabalho. Por esse motivo, a próxima seção é destinada às palavras.

2.2 PALAVRA POR PALAVRA: A CONSTRUÇÃO DO LÉXICO

“As palavras são indispensáveis. Sem palavras, os falantes ficam com a língua presa”, afirma Clark (1995, p. 393, tradução nossa⁷) reverenciando essa parte tão paradoxalmente simples e complexa da linguagem humana. Para Waxman (2018), os bebês são considerados verdadeiros magos da aprendizagem de palavras, pois adquirem novas palavras com rapidez e sem esforço aparente. Já Clark (1995) acredita que há uma enorme tarefa assumida pelas crianças que aprendem uma língua: a de aprender um léxico. Ambos estão corretos. A tarefa de aprender um léxico é imensa, inicia com o nascimento e parece não ter fim. Ao mesmo tempo, bebês ou crianças ainda muito pequenas demonstram uma habilidade – inata? – de adquirir, aprender ou ao menos repetir palavras às quais costumam ser expostas. Como todo caminho começa com o primeiro passo, o caminho para a aprendizagem das palavras inicia pelas primeiras palavrinhas que, por mais simples e desajeitadas que sejam pronunciadas, normalmente são aclamadas pela família da criança – quase sempre um bebê, com aproximadamente um ano de idade.

Barrett (1995) explica que as crianças normalmente adquirem as primeiras palavras entre os nove e 12 meses de idade. Assim, por volta dos dois anos e meio de idade, estima-se que o indivíduo tenha adquirido pelo menos 500 palavras. A partir desta fase as crianças aprendem palavras novas todos os dias, ampliando rapidamente o vocabulário, o que faz com que elas alcancem um vocabulário em torno de 900 palavras antes dos três anos de idade. Rapidamente o vocabulário passa de 300 palavras aos dois anos de idade para cerca de mil

⁷ *Words are indispensable. Without words, speakers are tongue-tied.*

palavras aos três (Sternberg, 2010). Esse número praticamente dobra aos cinco anos de idade, quando o vocabulário das crianças fica em torno de 1900 palavras.

A maioria das crianças tem, aos 10 anos de idade, fundamentalmente a mesma linguagem dos adultos. De acordo com Gândara e Befi-Lopes (2010), durante o desenvolvimento normal da linguagem, a aquisição do vocabulário tem marcos característicos, como a aquisição das primeiras palavras, entre os 10 e os 13 meses de idade, seguida de um período de desenvolvimento lento e gradual do vocabulário produtivo. Esse crescimento ganha um novo ritmo quando a criança alcança a produção de aproximadamente 50 palavras, pois a velocidade do desenvolvimento aumenta: é a chamada ‘explosão’ do vocabulário. Nesta etapa muitas palavras podem ser adquiridas em um só dia.

A ‘explosão’ do vocabulário é mencionada em muitos estudos. Ela remete a um ritmo mais lento no começo da aquisição das palavras até chegar à etapa em que há um crescimento substancial. Nesta fase, a taxa de aquisição de palavras acelera repentinamente, mas, é claro, com índices variáveis de indivíduo para indivíduo.

Além de situações atípicas, alguns fatores podem impactar na aquisição do vocabulário, como a fala materna com maior ou menor densidade e o modo de exposição a novas palavras. A partir da observação de estudos e pesquisas, Snow (1995) concluiu que existe uma clara evidência de que as primeiras palavras que as crianças aprendem são aquelas às quais elas são expostas com maior frequência. Os estudos de Barrett (1995), também apontam que as crianças pequenas possuem uma tendência a adquirir palavras que ocorrem de modo frequente e distribuído no cotidiano ao invés de absorver uma palavra massivamente repetida em curto espaço de tempo.

Waxman (2018) acrescenta que as crianças demonstram habilidade para lidar com as diferenças semânticas em diferentes tipos de palavras já entre os dois anos e meio e os três anos de idade e é justamente na capacidade dos bebês descobrirem as unidades linguísticas e conceituais relevantes e suas relações que reside o sucesso da aprendizagem de palavras. Assim, conforme o autor, como peças de quebra-cabeça, cada parte da linguagem se une, tomando forma gradualmente durante o primeiro ano de vida, apoiada em capacidades perceptuais, conceituais e psicológicas.

Adquirir a linguagem e, sobretudo, as palavras, acaba por ser transformador em muitas instâncias, já que a aquisição de palavras é um passo fundamental para o desenvolvimento sintático e também marca o início da possibilidade de comunicação oral efetiva entre a criança em desenvolvimento e o mundo que a cerca (Gândara; Befi-Lopes, 2010).

Independentemente do momento, o aparecimento da habilidade de compreender e produzir elementos da linguagem é um grande acontecimento, especialmente na vida infantil. Os vínculos familiares e sociais são estreitados a partir das primeiras palavras da criança, gerando impacto na interação. Pela perspectiva cognitiva, Vidor (2008) avalia a produção das primeiras palavras como ponto que confere à criança a capacidade de gerenciar seu pensamento, de forma a organizá-lo e até mesmo extrapolá-lo, conceitos estes, os quais se confirmam e reverberam por meio dos depoimentos da escritora e ativista Helen Keller – norte-americana que se formou com honras na faculdade, sendo a primeira pessoa surda e cega da história a conquistar um bacharelado – que aprendeu a linguagem com uma professora a qual utilizou o sentido do tato como referência para o ensino das palavras. Os relatos de Keller demonstram que suas ideias se ampliavam conforme ela era iluminada pelo aprendizado das palavras, ou seja, da relação entre significante e significado. Em um de seus depoimentos, ela conta sobre o momento em que conseguiu fazer a relação entre a água que escorria em suas mãos e o vocábulo ‘água’.

De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido – o eletrizar de um pensamento que voltava; e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que "á-g-u-a" significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. **Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-a!** Ainda havia barreiras, é verdade, mas barreiras que poderiam ser varridas com o tempo. [...] **Tudo tinha um nome e cada nome fazia nascer um novo pensamento** (Keller, 2008, p. 21, grifo nosso).

Se as palavras contribuem para o pensamento, conhecimento e reconhecimento de mundo, o pensamento e o conhecimento prévio também contribuem para a formação do vocabulário. E, assim, constantemente e cada vez mais, o indivíduo tem necessidade de adquirir e estocar na memória (verbal) um acervo do léxico geral e especializado mais amplo. Só assim é possível dar conta de ler e interpretar as novas realidades de seu mundo (Xatara; Souza; Moraes, 2008). A vantagem é que, para além da necessidade de estocar um acervo lexical, o ser humano possui essa capacidade, não só de armazenar um determinado conjunto de palavras, mas também de ampliar esse acervo conforme a demanda, o aprendizado e a utilização, pois, ao contrário da gramática que se constitui em um sistema fechado, o léxico é um conjunto aberto para a aquisição ao longo dos anos e, embora tenha marcos iniciais, a aquisição lexical continua na vida adulta – quando sua incidência é menor, é verdade, mas ainda ocorre.

Assim, ainda que seja utópico considerar o léxico na sua totalidade, se isso for feito, segundo Biderman (1981), será possível perceber que qualquer indivíduo em qualquer idade ou

fase da vida estará sempre aprendendo novos elementos léxicos devido à expansão contínua do ‘tesouro vocabular da língua’.

Na sequência, adentramos um pouco mais no mundo das palavras, abandonando aos poucos a aquisição oral e voltando o olhar à modalidade escrita.

2.2.1 Léxico e vocabulário

O ser humano está, via de regra, constantemente aprendendo. Esta afirmação vale para inúmeros segmentos da atividade humana, entre eles o aprendizado do vocabulário, o qual pode ser ampliado de forma contínua e por tempo indeterminado. Existem diferentes estimativas para o tamanho do vocabulário de um indivíduo adulto típico, mas todas apontam para dezenas de milhares de palavras, podendo chegar a mais de 100 mil delas (Sternberg, 1987). Embora o armazenamento de tamanha quantidade de palavras pareça possível – ainda que extraordinário –, o uso desse repertório, na prática, acaba ficando mais restrito, sendo estimado em aproximadamente 10 mil vocábulos utilizados na forma escrita – e menos ainda na forma oral – em média, por um sujeito culto (Biderman, 1996b).

Esse repertório exerce um papel fundamental na comunicação linguística, pois possibilita a veiculação do significado, sem a qual essa comunicação não atinge o seu objetivo (Biderman, 1996a). O vocabulário também pode contribuir na compreensão do mundo, ajudando a encontrar novas ideias e formas de expressão e tende a ser decisivo para reforçar argumentos, gerar boas escritas, enriquecer entrevistas e até mesmo demonstrar educação (Beck; McKeown; Kucan, 2013).

Para a aprendizagem e para a comunicação, o vocabulário e as unidades lexicais são aspectos centrais. É o vocabulário que possibilita o discurso, atividade a qual não seria possível mesmo com todo o conhecimento gramatical ou outros conhecimentos linguísticos caso as unidades lexicais não estivessem presentes (Richards, 2000). O fato é que as palavras configuram como indispensáveis, pois sem elas não é possível exemplificar os padrões sintáticos, a estrutura morfológica, ou os padrões sonoros da língua. São as palavras que oferecem os primeiros meios linguísticos para transmitir significado (Clark, 1995).

O vocabulário, segundo Biderman (1996a), consiste na realização discursiva das unidades lexicais da língua, as quais compõem um conjunto abstrato representado pelo léxico. Ou seja, o inventário de todas as palavras disponíveis é chamado de léxico, em linguística, e engloba as palavras a serem usadas tanto na modalidade oral quanto escrita (Finger-Kratochvil,

2010). Assim, o léxico participa de todos os processos de produção e compreensão da linguagem, operando como o ponto de partida para a descrição da linguagem (Sousa; Gabriel, 2015).

2.2.1.1 O léxico

O léxico, aqui entendido como um acervo cultural – quando se trata da sociedade como um todo – e mental – no que se refere ao indivíduo – representa uma soma de experiências individuais e coletivas, perpetuada pelos membros da sociedade enquanto sujeitos-agentes a fim de promover a continuidade e a reelaboração contínua deste léxico (Biderman, 2001) tão rico a ponto de englobar a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e dos referentes do mundo físico e do universo cultural das culturas humanas atuais e do passado (Biderman, 1996b). Uma herança cultural é passada para as gerações por meio da linguagem, sendo a língua o veículo a transmitir a cultura, e o léxico o ‘tesouro’ a possibilitar tal acontecimento (Biderman, 1996a).

O léxico está intrinsecamente relacionado com a identidade de uma sociedade, pois é a partir das palavras que podemos facilmente identificar uma língua, conforme bem exemplifica Leffa (2000) ao afirmar que normalmente basta uma pequena sequência de palavras, mesmo fora da ordem convencional, para que a língua já possa ser determinada com facilidade – o autor cita entre os exemplos as construções ‘*los niños*’ e ‘*the boys*’, as quais mesmo que estivessem escritas como ‘*niños los*’ e ‘*boys the*’ poderiam indicar e permitir a identificação do referido idioma. Desta forma, o autor demonstra a importância do léxico enquanto essência da língua, pois mesmo considerando que a língua não compreende apenas o léxico, ele aponta o léxico como elemento primordial para distinguir uma língua da outra (Leffa, 2000).

Ao mesmo tempo em que o léxico caracteriza e diferencia as línguas, atuando de forma coletiva, ele também é algo individual, tendo em vista que o processo de nomeação, independentemente da língua, é consequência de uma operação perceptiva e cognitiva, a qual abriga o conhecimento dos signos linguísticos.

Enquanto sistema dinâmico, o léxico é um dispositivo constantemente aberto e que apresenta estruturas as quais podem ser utilizadas na sua própria expansão, permitindo aquisição e formação de novas unidades, bem como a interpretação ou produção de novas formas. O léxico contempla os significados e conteúdos da linguagem por meio das palavras lexicais que integram os enunciados (Biderman, 1998).

2.2.1.2 As palavras

As palavras podem parecer entidades simples, mas não são. A simplicidade superficial das palavras esconde uma complexidade mais profunda, pois estas se conectam com experiência e conhecimento (Pearson; Hiebert, 2007).

Responder ‘o que é palavra?’ é mais complexo do que se possa imaginar à primeira vista. Para Basilio (2011), essa pergunta pode ser respondida por vários ângulos: a palavra gráfica – que seria a sequência de caracteres que aparece entre espaços e/ou pontuação e que corresponde a uma sequência de sons –; palavras que aparecem no dicionário – o que ainda não seria suficiente por si só, pois seria preciso levar em conta o que os autores dos dicionários consideram como palavra –; a palavra estrutural – como construção que se estrutura de uma maneira específica –; as palavras e suas flexões – pela possibilidade de apresentar diferentes formas –; palavra como unidade lexical e como unidade formal – lexemas e vocábulos, considerando como vocábulos formas flexionadas e que não apresentam significado lexical –; palavra, homonímia e polissemia – conceitos que dificultam a explicação de palavra enquanto unidade de significação, já que uma mesma palavra pode ser mais de um significado, seja distinto ou relacionado –; palavra fonológica – que é quando a palavra é entendida como uma unidade fonológica, enquanto sequência fônica –; clíticos – mais um ângulo que amplia o desafio para conceituar palavra, pois faz parte do vocábulo fonológico mas não da palavra morfológica –; locuções – por apresentarem unidade de significado e uso e serem morfológicamente unificadas, apontam para um descompasso entre o aspecto morfológico e o gráfico –; forma livre mínima – uma definição de palavra que distingue palavras de frases, sintagmas e afixos, mas perde argumentos quando se trata de palavras compostas –; formas dependentes – definição que reduz a lacuna deixada pela forma livre mínima, pois ao mesmo tempo em que considera as palavras que dependem de outra para ocorrer, entende que elas não necessitam estar totalmente fixadas às formas das quais dependem.

Com tantos ângulos para buscar conceitos que melhor expliquem o que é palavra, Basilio (2011) cita que, por fim, ainda é difícil conceituar palavras, pois há muitos problemas não resolvidos para chegar a essa definição.

Talvez o problema maior seja o nosso enfoque do que seria uma palavra. O léxico abarca elementos que apresentam diversas facetas: fonológica, gráfica, morfológica, sintática, semântica, pragmática; e nem sempre essas facetas são inteiramente recobertas umas pelas outras. Mas nós sempre ansiamos por categorias com domínios precisos e não superpostos. Por outro lado, pensamos sobretudo na palavra como uma unidade lexical. Ora, a unidade da palavra como elemento lexical também não se coaduna necessariamente com a noção gramatical de palavra. É importante, pois, que

possamos conviver com a diversidade e com a complexidade. É o preço que pagamos por um sistema de comunicação mais flexível; as estruturas rígidas são sempre mais fáceis de descrever, mas muito mais limitadas em sua utilização (Basilio, 2011, n.p.).

De fato, de acordo com Finger-Kratochvil (2010), separar os aspectos que compõem e orbitam em torno da palavra não tem se constituído em tarefa fácil para os pesquisadores. No entanto, segundo a autora, é necessário buscar medidas e parâmetros, especialmente no sentido de facilitar o trabalho de pesquisadores, educadores e aprendizes.

Desta forma, com alicerce na abordagem sistêmico-funcional da linguagem (ASFL) – teoria, na qual, a linguagem é tida como prática social e abrange, também, uma metodologia analítica, possibilitando a descrição detalhada e sistemática de padrões linguísticos (Eggins, 2004) – as palavras passam a ser estudadas em duas grandes dimensões: como palavras de conteúdo (lexicais) – substantivos, verbos, adjetivos e advérbios – e palavras funcionais (gramaticais) – preposições, conjunções, artigos e pronomes (Finger-Kratochvil, 2010).

Embora as palavras funcionais sejam as mais frequentes – é difícil imaginar um texto escrito sem artigos ou preposições, por exemplo –, as palavras de conteúdo, em geral, são peças-chave especialmente para a significação em um texto e, portanto, serão essenciais no desenvolvimento da análise proposta por este trabalho, justamente por esta análise priorizar as possibilidades de compreensão do significado, a qual será mais fortemente determinada por meio das palavras de conteúdo as quais, em alguns momentos, serão chamadas de *types*⁸.

Em termos de frequência, as palavras mais recorrentes nos textos são todas as funcionais ou gramaticais, segundo Biderman (1998), devido ao número de repetições e necessidade de seu uso para ligações e pormenores dos textos. Dentre elas, destacam-se os artigos definidos. Porém, também estão presentes na lista das mais frequentes, palavras de conteúdo, por exemplo, os substantivos: ação, água, amor, cidade, família, hora, mãe, pai, palavra, pessoa, qualidade, realidade, rua, sala, tempo e vida; os adjetivos: alto, baixo, bom, bonito, difícil, fácil, maior, novo e velho; e os verbos: acabar, começar, dar, estar, falar, fazer, ficar, ir, poder, querer, saber,

⁸ *Types* (bem como *tokens*) é uma referência de Nation (2013) para enfatizar quantidade ou número dos itens lexicais e suas ocorrências e frequências. No que se refere à quantidade e número, o autor divide a conta em *tokens*, *types*, lemas e famílias de palavras. Para este trabalho, vamos nos limitar a abordar as nomenclaturas que usaremos mais tarde, na metodologia, os *tokens* e *types*: ao observar um texto, os *tokens* abrangem todos os itens, ou seja, cada ocorrência de uma palavra, seja funcional ou de conteúdo é contada como um elemento. No entanto, ao considerar os *types*, são calculadas as palavras descartando suas repetições, ou seja, as palavras de tipos diferentes (Nation, 2013). No trabalho aqui apresentado, a análise dos livros está baseada nos *types* para a busca das palavras nos dicionários, porém de forma ainda mais delimitada, pois considera dentro da ocorrência dos *types* somente as palavras de conteúdo. Já para os cálculos da metodologia proposta por Eggins (2004), é importante contabilizar os *tokens* e classificar, ainda, um outro conjunto: o de palavras de conteúdo e suas aparições repetidas, pois o que é levado em conta é o número total dessas palavras *versus* a quantidade total de palavras do texto, ou seja, os *tokens*.

ser, ter e viver. Segundo Biderman (1998), palavras como estas são de altíssima frequência e compõem o repertório básico, o núcleo do vocabulário da Língua. Em seus estudos, a autora identificou que aproximadamente 42% do total das ocorrências de um *corpus* analisado – com cinco milhões de palavras do Português Brasileiro, em língua escrita, com dados de 1950 a 1995 – constituiu-se por pouco mais de mil palavras, as quais são as mais frequentes da língua: 80% de qualquer texto acaba sendo constituído por estas mil palavras, reproduzidas continuamente (Biderman, 1998).

Há, segundo Nation (2013), um pequeno grupo de palavras de alta frequência que são muito importantes por abrangerem uma boa parte das palavras correntes em textos falados e escritos em todos os tipos de usos da língua. Em inglês, existe ‘A General Service List of English Words’ com cerca de 2000 famílias de palavras, sendo 165 delas palavras funcionais e, o restante, palavras de conteúdo, prevalecendo, assim, na alta frequência, os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios.

Contudo, independentemente de levar em conta as palavras gramaticais ou lexicais, quando o assunto é frequência entende-se que o principal fator seja a ocorrência, isto é, o encontro com a palavra, pois não é em um único contato que as palavras são aprendidas, a internalização é gradativa e ocorre ao longo de muitos encontros do leitor com a palavra (Finger- Kratochvil, 2014). Assim, esse encontro e sua frequência se tornam essenciais no decorrer do processo de aprendizagem do vocabulário, pois é este encontro frequente e diversificado que permitirá consolidar o aprendizado e recuperar a palavra na memória.

Quanto maior o acesso a uma palavra, quanto mais aparições/ repetições – especialmente se bem distribuídas – mais fácil é seu armazenamento e sua recuperação. Assim, e também considerando o alto número de vocábulos existentes e que acabam não sendo utilizados, Leffa (2000) defende que o processo de aprendizagem priorize o conhecimento mais profundo de um número reduzido de palavras, em detrimento de um conhecimento superficial de muitas palavras, até porque não basta saber que tais palavras existem, pois para além de conhecer palavras, é preciso compreender os seus significados. Tal saber pode ser apreendido em diferentes situações, em diferentes graus de completude e com diversos resultados de aprendizagem (Elshout-Mohr; Daalen-Kapteijns, 1987). Entre os fatores que afetam a aprendizagem das palavras estão a frequência em que elas ocorrem e a variedade de situações e contextos nos quais são apresentadas, ou seja, depende de aspectos como vivência e ensino, pois “a construção do léxico de cada indivíduo não depende de fada madrinha: é processo e,

como processo, está altamente relacionado com as experiências linguísticas e não-linguísticas que cada um vivencia ao longo de sua vida”. (Finger-Kratochvil, 2010, p. 57).

Enquanto na aquisição oral o desenvolvimento lexical ocorre de forma incidental e natural, na modalidade escrita o ensino faz-se necessário, pois o aprendizado ocorre prioritariamente de forma intencional – com processo mais formal de aprendizagem, especialmente quando se inicia a escolarização e pode ser registrado o esforço deliberado e consciente em aprender palavras novas (Leffa, 2000). Em ambos os casos é importante considerar a profundidade de processamento em relação à palavra que está sendo aprendida e essa profundidade dependerá das experiências vividas pelo indivíduo envolvendo a referida palavra. Isso inclui experiências de repetição, escrita, reescrita e uso do contexto, entre outras, pois uma palavra lida ou ouvida apenas uma vez tem mais chances de ser facilmente esquecida (Leffa, 2000).

A repetição, o reencontro e o envolvimento do aprendiz auxiliarão a palavra a permanecer na memória. Entretanto, esse aprendizado nem sempre é fácil, até porque, em boa parte da vida desse indivíduo, ele necessita da intenção de ensinar e de aprender. E, considerando que vocabulário e texto andam juntos na leitura (Leffa, 2000), a tarefa do aprendizado, em determinada etapa da vida, especialmente no período de escolarização, acaba sendo atribuída às páginas escritas.

Beck, McKeown e Kucan (2013) concordam que, inicialmente, a fonte do aprendizado de palavras é o contexto oral e, mais tarde, muda para contextos escritos, ou seja, aquilo que é lido. É necessário ler e encontrar as palavras para efetivar o aprendizado e a ampliação do vocabulário. Entretanto, a aprendizagem mediada pelo contexto da leitura é considerada factível, mas pode apresentar um baixo índice: “a melhor estimativa é que, de 100 palavras desconhecidas encontradas na leitura, um leitor pode aprender de 3 a 15 delas” (McKeown; Beck, 2004, p. 15, tradução nossa⁹). O êxito do aprendizado do vocabulário pela leitura dependerá da riqueza do contexto e dos encontros recorrentes com a palavra.

Essa taxa de aprendizado de palavras novas durante a leitura, que gira entre 3 e 15%, sinaliza a dificuldade (maior ou menor) que pode ser encontrada pelo leitor ao se deparar com palavras desconhecidas em um texto. Se, por exemplo, o texto apresentar 10 palavras desconhecidas ao leitor, ele conseguirá aprender – calculando por uma média aproximada de acordo com os índices entre 3 e 15% - apenas uma palavra nova. As demais podem seguir incógnitas e com risco de atrapalharem a compreensão.

⁹ [...] the best estimate is that, of 100 unfamiliar words met in reading, a reader may learn 3-15 of them.

Sendo assim, muitas das palavras complexas que aparecem em textos podem, em vez de se tornarem veículo de aprendizagem e crescimento vocabular, tornarem-se desafios para a compreensão. O vocabulário desconhecido, ao invés de promover conhecimento, poderá ter um resultado oposto ao esperado, ou seja, uma maior dificuldade de compreensão da leitura e, conseqüentemente, menor aprendizagem e/ou conhecimento gerado a partir do texto lido.

Adiante, abordaremos questões específicas a respeito da importância do vocabulário para a compreensão em leitura. Antes, faz-se necessário discutir um pouco mais sobre leitura, especificamente, seus modelos e seu processo de aprendizado.

2.3 LEITURA

Na seção que a esta antecede, o léxico e as palavras ocuparam lugares de destaque, principalmente pelo papel que acabaram por desempenhar no que diz respeito ao aprendizado do vocabulário e, conseqüentemente, na compreensão em leitura, a qual nos aprofundaremos ao longo desta seção. Porém, inicialmente, a discussão prioriza o aprendizado da leitura e perspectivas de como ele ocorre em termos de etapas e fases de desenvolvimento, além de modelos os quais apontam a relação do texto com o leitor para uma leitura com compreensão. Dentre esses modelos, um deles receberá mais atenção, o ascendente, devido à relevância que esta abordagem atribui ao texto. Assim, nosso olhar se volta para o texto e seus aspectos intrínsecos que podem influenciar na (compreensão em) leitura.

2.3.1 Ler: um caminho com muitos percursos

Em culturas de tradição e herança linguística europeia, como a brasileira, as quais baseiam a escrita no sistema alfabético, é necessário aprender o sistema, pois é preciso perceber que os caracteres escritos correspondem aos fonemas subjacentes na fala e, entender essa relação, é equivalente a desvendar um código (Morais, 2014). Para alcançar este resultado é preciso tomar consciência dos fonemas e passar pelo processo de decodificação. Esse processo é possível por meio do ensino adequado, tendo em vista que não há como as crianças descobrirem por si mesmas o que o alfabeto representa (Morais, 2014).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o qual não ocorre espontaneamente, deve ser realizado passo a passo, tendo como objetivo fazer com que a criança venha a saber ler. De acordo com Moraes (2013), ensino, aprendizagem e prática da leitura são processos

inseparáveis e, praticar a leitura, segundo analogia do autor, é como treinar futebol. É notório que é preciso entrar em campo e, efetivamente, jogar, como também é importante o contato direto com textos e livros. Porém, treinar cada tapa do processo é o que prepara, definitivamente, para o jogo. Treinos de chutes, posicionamento, entre outros, podem definir as ações do jogador em campo, tal qual o treino específico em leitura poderá contribuir para a formação de um bom leitor. E isso se daria em etapas, passando, necessariamente pela decodificação.

Para a leitura, é necessário o texto. Para o texto, são necessárias as palavras, as letras, grafemas e fonemas. Portanto, é preciso compreender, inicialmente, o princípio alfabético, o qual promove a correspondência entre os fonemas e grafemas, e, assim, dar os passos seguintes. Para dominar o código, é fundamental, conforme Morais (2014), a alfabetização. É por meio dela que a criança pode, de fato, aprender a ler e não apenas a reconhecer palavras. Assim, a alfabetização se torna uma jornada visando à leitura e que passa, invariavelmente, pelo procedimento de decodificação grafofonológica das palavras escritas, identificando e convertendo unidades ortográficas em fonológicas e fundindo ou combinando ambas entre si. O processo se dá em etapas, iniciando pela identificação das letras – ou seja, distinção entre elas pelos traços e pronúncia – e pela consciência dos fonemas; competências, estas, que precisam ser adquiridas e ensinadas no começo dessa jornada (Morais, 2013), a qual visa resultar na formação de um leitor hábil e eficiente.

A leitura é um processo gradativo e, segundo Ehri (2013), ao mesmo tempo em que é preciso passar por algumas fases antes de chegar a outras, as etapas também podem coexistir, desde que os progressos ocorram. As fases da leitura elencadas pela autora são a pré-alfabética, a alfabética parcial, a alfabética completa e a alfabética consolidada. A fase pré-alfabética consiste em conexões visuais, sem contemplar as relações letra-som; já na fase alfabética parcial, começa a conexão de algumas das letras nas palavras a alguns sons ouvidos nas suas pronúncias. Conexões grafema-fonema mais completas se estabelecem durante a fase alfabética completa. O uso de padrões ortográficos maiores pode ser percebido na fase alfabética consolidada. Embora haja uma transição gradual de uma fase para a outra e, a seu tempo, cada tipo vá predominar, isso não significa que a fase passada seja totalmente deixada para trás, pois a qualquer momento a criança pode usar mais do que um modo de conexão (Ehri, 2013).

A habilidade de leitura, a partir do momento que começa a ser ensinada, é progressiva. Precisa iniciar em níveis mais baixos (como as palavras) e ser ampliada para os mais altos (textos), perfazendo um percurso do mais canônico ao menos canônico (Moreira, 2006) até

chegar aos níveis mais complexos – de mãos dadas com a compreensão. É aos poucos que o aprendizado da leitura vai se consolidando. Após as etapas iniciais, a prática da leitura passa a ser o melhor caminho para uma leitura hábil e com maior compreensão, desde que os processos primeiros estejam, de fato, consolidados.

O processo para ler palavras também envolve estratégias as quais evoluem conforme o conhecimento do leitor. Existem maneiras de ler palavras e algumas delas podem ser aplicadas inclusive no encontro do leitor com palavras desconhecidas. Uma possibilidade para ler uma palavra é a decodificação, ou seja, aplicando o conhecimento grafema-fonema. Também é possível utilizar o método da analogia para inferir significado a palavras desconhecidas a partir de palavras conhecidas, ou usar a predição, que é o auxílio da informação contextual, junto com algumas letras, para identificar a palavra desconhecida. Quando a palavra é familiar e já está armazenada na memória, a leitura pode ser feita de maneira muito mais prática e rápida, por reconhecimento automatizado, mas, para isso ocorrer, estas palavras precisam estar registradas no nosso léxico ortográfico – é necessário conhecimento prévio do vocabulário em questão. (Ehri, 2013). Para Ehri (2013), ler por reconhecimento automatizado permite focar a atenção no significado do texto. Já se as palavras não estão armazenadas na memória, em vez de dirigir a atenção para a compreensão do significado do texto, o leitor precisará decodificar uma palavra talvez por outra rota (Coltheart, 2013) ou aplicar uma das outras estratégias, tais como analogia e/ ou predição (Ehri, 2013). Isso demandará maior esforço cognitivo e consumirá recursos cognitivos que poderiam ser dedicados à compreensão.

Mesmo o texto mais simples, para que seja lido, requer do leitor a capacidade de identificar a maioria das palavras nele contidas. A habilidade de identificar palavras escritas, segundo Morais (2014), deve atingir um nível que possibilite decodificar e identificar (ler) uma grande parte das palavras de um texto para que a leitura alcance uma compreensão suficiente. Assim, ler é identificar palavras; um processo que inicia pela decodificação e passa, inevitavelmente, pelo significado. Aquele que lê – decodifica, identifica e entende as palavras – está no caminho para a compreensão.

2.3.2 Modelos de leitura

O processo de aprendizagem da leitura pode ser abordado a partir de diversas perspectivas, mas todas levam a um objetivo central: a compreensão; a possibilidade de extrair e/ou atribuir significado do/ao texto lido. Em uma sociedade grafocêntrica, na qual a falta do

domínio do sistema escrito pode levar à exclusão, é latente a necessidade da leitura e da escrita para uma inserção social plena e livre, já que, neste modelo social, o indivíduo configurado como analfabeto tende a se tornar dependente e precisar de auxílio para tarefas cotidianas simples, tais como consumir adequadamente uma medicação, pegar um ônibus ou outros meios de transporte de forma autônoma, ou mesmo, nos dias atuais, se beneficiar com o uso de tecnologias (Soares, 2002; Tfouni, 1988).

Servir-se da leitura – claro, com compreensão – não só facilita a rotina do indivíduo, como dignifica sua existência a partir da possibilidade de autonomia e ainda permite a ampliação de conhecimento por meio do contato com informações disponibilizadas de forma escrita, seja em placas, bulas de remédios ou livros. Para tal, embora definir ‘leitura’ ou ‘o que é ler’ possa ser um desafio, sabe-se que, para que a mesma seja efetivada é preciso o processamento da informação lida, que pode ser explicado a partir dos três grandes modelos de leitura propostos pela psicolinguística: *bottom-up* (ascendente), *top-down* (descendente) e interativo.

De acordo com Leffa (1996a), as definições *bottom-up* e *top-down* são específicas e situadas em polos diferentes da leitura, sendo que um desconsidera, em grande medida, o outro. Já a proposta interativa é uma definição conciliatória, a qual tenta captar os elementos que unem os dois polos, buscando elementos essenciais da leitura e restringindo aspectos que pertencem a outras áreas de conhecimento. Nas definições restritas, segundo Leffa (1996a), ler pode ser extrair significado do texto – com base na perspectiva ascendente – remetendo a uma importância maior do texto em relação ao leitor; ou ler pode ser a atribuição de significado ao texto – na definição descendente – colocando mais ênfase no leitor e em suas inferências.

Snow e Juel (2013) explicam que as diferenças entre as abordagens estão situadas no fato de uma visão estar voltada para a escrita, enfatizando a transferência das informações do escritor para o leitor, direcionando o foco para uma leitura de palavras precisa, adicionada à fluência e à análise adequada de estruturas discursivas e sintáticas, enquanto a outra visão considera a leitura como um processo interpretativo no qual a compreensão seria determinada pela opinião e cognição do leitor em relação ao que lê.

Neste trabalho, a opção teórica é pelo modelo *bottom-up* em função de que esta pesquisa tem foco nas particularidades do texto as quais interferem na compreensão leitora. Assim, olhando para a leitura da perspectiva do modelo ascendente, pressupomos que uma melhor compreensão pode depender de características próprias do texto e que, ao passo em que essas

características são modificadas, é possível também influenciar os níveis de compreensão do leitor (Leffa, 1996b).

Solé (1998) explica que o modelo hierárquico ascendente considera que, diante do texto, o leitor processa seus elementos iniciando pelas letras e seguindo com as palavras e frases, efetivando o processo ascendente, sequencial e hierárquico, o qual tem como destino a compreensão do texto. A argumentação pode ser complementada por Leffa (1996a) ao referenciar que no processo ascendente de leitura a compreensão sobe do texto ao leitor na medida em que ele avança no texto: “As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo” (Leffa, 1996a, p. 13).

Conforme os estudos de Leffa (1996a), o modelo ascendente implica em uma leitura cuidadosa e, sempre que o leitor se deparar com uma palavra desconhecida, é recomendada a consulta ao dicionário e anotação da palavra para revisões e aprimoramento do vocabulário. Além disso, no encontro com frases difíceis, elas devem ser relidas até que ocorra a compreensão. Assim, um texto rico, enriquecerá o leitor, bem como um texto com muitos aspectos dificultadores poderá exigir um esforço cognitivo muito grande e até mesmo além do que o leitor possa realizar naquele momento.

Para melhor ilustrar este ponto de vista, na sequência abordaremos aspectos do texto que podem ser facilitadores ou dificultadores da compreensão e apresentaremos a proposta de Eggins (2004) a partir da Teoria Sistêmico-Funcional para análise do texto considerando dois fatores: densidade lexical e complexidade sintática.

2.3.3 Inteligibilidade do texto: aspectos facilitadores e/ou dificultadores da compreensão

Há um esforço cognitivo empregado no ato de ler. A depender do nível de fluência em leitura do indivíduo, esse esforço pode ser maior ou menor. De toda forma, compreender um texto escrito por outro – com outros conhecimentos, visões de mundo, experiências, escolaridade, vocabulário, etc. não é tarefa das mais fáceis. O texto oferece elementos variados que podem dificultar ou facilitar a leitura. E é na relevância destes aspectos inerentes ao texto que está focada esta seção do trabalho, considerando que “há textos mais e menos compreensíveis do que outros como há também leitores mais e menos proficientes do que outros” (Leffa, 1996b, p.143) e isso pode ser percebido devido à presença ou à ausência de

certos atributos, características consideradas como fatores de compreensão e que podem facilitar ou dificultar o trabalho do leitor.

Para analisar esses atributos, é preciso levar em conta fatores como estruturas frasais, organização do texto e vocabulário – neste caso, um vocabulário pouco frequente e muito distante daquele utilizado no cotidiano tende a apresentar maior complexidade linguística e, assim, impor maiores desafios ao leitor.

Ainda que existam aspectos os quais apontem características facilitadoras ou dificultadoras da compreensão no texto, aplicar uma métrica, especialmente no Brasil, não é tarefa fácil. O país não conta com fórmulas de inteligibilidade específicas, apenas ferramentas adaptadas, sendo que normalmente sua utilização é mais adequada a textos voltados para adultos, pois não há uma ferramenta voltada especificamente a textos direcionados ao público infantil. Ainda assim, se projetarmos, ao menos, que as escolhas linguísticas feitas pelo autor do texto influenciam a compreensão, podemos inferir que a inteligibilidade será impactada pela densidade lexical e a complexidade sintática dos textos. E são esses fatores linguísticos os quais elegemos para nortear parte desta pesquisa – ainda que a complexidade textual não se resume somente a eles –, a fim de ampliar a descrição das características da linguagem dos textos do *corpus*.

Objetivando averiguar a inteligibilidade e/ou a complexidade dos textos, utilizamos parte da proposta por Eggins (2004), a qual gera indicadores de densidade lexical e complexidade sintática. Embora seus estudos sejam em inglês, sua metodologia é cabível também no português brasileiro, conforme demonstrado em outros trabalhos e estudos (*e.g.* Hüning, 2018). Para Hüning (2018), a análise textual, sob a luz da proposta de Eggins (2004), proporciona indicadores os quais observam o contexto e a modalidade textual, e, assim, é possível analisar diferentes textos, desenvolvidos em padrões distintos, e apontar parâmetros relacionados à complexidade textual.

Eggins (2004), por meio de sua proposta, disponibiliza alguns parâmetros para a análise de textos, entre eles, métricas as quais podem apontar a densidade lexical e a complexidade sintática e, assim, averiguar, inclusive, qual modalidade se sobressai no texto, oral ou escrita. Segundo Martins (2016), um texto com baixa densidade lexical está mais situado no aqui-agora do discurso, possuindo características da modalidade oral, enquanto um texto com taxas mais altas de densidade lexical se localiza mais próximo da modalidade escrita – comum em textos acadêmicos, por exemplo, e diferente do esperado na literatura infantil, na qual – conforme a

idade – a expectativa é de proximidade com a modalidade oral, justamente por ser direcionada a um leitor que encontra-se em fase de transição oral-escrita.

Tendo em vista a grande quantidade de conteúdo referencial expressa pelas palavras de conteúdo, a presença maior ou menor delas indica a quantidade de informações expressas pelo texto e, conseqüentemente, torna-o mais ou menos denso – logo, mais ou menos complexo.

Para a análise da densidade lexical, o texto é observado enquanto uma estrutura funcional, a qual apresenta palavras de modo que possam ser consideradas numericamente, possibilitando o cálculo proposto por Eggins (2004), no qual a densidade se dá em uma proporção entre o número de palavras de conteúdo – verbos, substantivos (nomes), adjetivos e advérbios – e o número total de palavras do texto.

Assim, a análise proposta por Eggins (2004) separa as palavras que integram os textos em duas categorias, palavras de conteúdo e palavras funcionais. Nos casos em que dois ou mais itens lexicais expressam um único conteúdo, a contagem é feita como um único item, conforme também propõe Eggins (2004). A quantidade de palavras em cada grupo será determinante para inferir a densidade lexical do texto.

Da mesma forma, é necessário calcular a proporcionalidade entre o número de períodos e orações do texto para obter resposta a respeito do nível de complexidade sintática e, com estes dados, estimar a inteligibilidade do texto. Segundo a autora, a medida indica o grau de processamento cognitivo exigido na leitura do texto para se alcançar a compreensão (Eggins, 2004): quanto mais orações em uma mesma sentença, maior a complexidade sintática e, conseqüentemente, o esforço na leitura. Assim sendo, o cálculo da complexidade sintática leva em conta a quantidade de orações e de períodos do texto. Todos os períodos são somados entre si. O mesmo ocorre com as orações. Depois, divide-se o total de orações pelo total de períodos. O valor obtido é o indicativo da complexidade sintática. Deste modo, com intuito de identificar quais textos do *corpus* deste trabalho demandam maior esforço cognitivo do leitor para a sua compreensão, aplicaremos parâmetros propostos por Eggins (2004) para a verificação da complexidade sintática.

Mediante o auxílio destas medidas, poderemos olhar para os textos com ao menos uma ideia do que eles sugerem em termos de processamento. De acordo com Leffa (1996b), dentre os fatores ligados à compreensão da leitura inerentes ao texto, estão presentes a legibilidade –

apresentação gráfica do texto – e a inteligibilidade – uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas, o que reitera a relevância das análises propostas neste trabalho¹⁰.

Tendo em vista a importância do uso de palavras frequentes e/ou do cotidiano do leitor em processo inicial de aprendizagem, propomos, também, neste trabalho, que para além de parâmetros como a densidade lexical e a complexidade sintática, seja analisado o vocabulário, dada a sua relevância para a compreensão em leitura.

2.3.4 Vocabulário e (compreensão em) leitura

A aquisição e o aprendizado do vocabulário estão relacionados aos conhecimentos e vivências do indivíduo, sua história e contexto no qual está inserido. Assim, embora a construção do léxico seja contínua inclusive para os adultos, para as crianças essa empreitada é mais intensa, pois está em fase inicial, especialmente nos primeiros anos de vida e nos primeiros anos escolares. No encontro com a palavra, a criança precisa ativar conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, porém, muitas vezes ela ainda não consolidou na memória os conhecimentos histórico-culturais-ideológicos necessários e que formalizam os marcos de cognição social, o que pode acarretar em dificuldade para configurar os sentidos, já que não é possível ativar aquilo que ainda não está construído na memória (Butti, 2007).

Diante do desafio em resgatar da memória o sentido de uma palavra – ou mais – e atualizar com o texto, a leitura tende a ficar comprometida, pois tanto crianças quanto adultos dependem do conhecimento semântico de palavras específicas para compreender o que leem e esse conhecimento é variável entre indivíduos, bem como entre palavras para cada indivíduo (Verhoeven; Perfetti, 2011). Essa dependência do conhecimento das palavras para a compreensão, nas últimas décadas, tem sido ainda mais ratificada por especialistas da área da leitura, especialmente da psicologia cognitiva, pois, segundo Monteiro e Soares (2014), o leitor, durante a leitura, desenvolve duas atividades fundamentais, a de identificar as palavras que fazem parte do texto e a de construir significados para o que lê.

Se a falta do conhecimento semântico das palavras pode dificultar a leitura, a recomendação seria ampliar esse conhecimento. Entretanto, na fase inicial do aprendizado, pode ocorrer um problema, ao qual Coady (1997) denomina de ‘o paradoxo do iniciante’. O termo, utilizado especialmente para aprendizagem de segunda língua, também faz sentido na

¹⁰ Não nos aprofundaremos na análise de legibilidade, mas apresentaremos as características gerais dos livros do *corpus* no Capítulo 4, seção 4.1.

aprendizagem de vocabulário da língua materna, pois ele retrata justamente o paradoxo de precisar ler extensivamente para ampliar o vocabulário ao passo que para ler extensivamente é preciso conhecer o vocabulário. Ou seja, para uma leitura fluente e que possibilite a compreensão é preciso conhecer as palavras para, assim e só então, conhecer outras palavras.

Essa situação paradoxal também pode ser definida como Efeito Mateus: uma metáfora de Stanovich (1986) relacionada à passagem bíblica a qual menciona que os ricos ficam mais ricos e os pobres ficam mais pobres. Assim, quanto mais amplo/rico for o conhecimento de vocabulário do leitor, melhor será a compreensão em leitura. Da mesma forma, uma boa compreensão em leitura, leva a um maior aprendizado de vocabulário (Stanovich, 1986).

De fato, é recíproca a relação entre vocabulário e compreensão em leitura, pois enquanto o vocabulário permite a compreensão, a leitura com compreensão contribui para que o significado das palavras no texto seja inferido. Diante dessa correlação, “a compreensão da leitura só pode ser bem-sucedida quando as formas das palavras são prontamente identificadas e os significados das palavras são facilmente acessados, o que coloca demandas consideráveis nas capacidades linguísticas subjacentes da criança” (Verhoeven; Perfetti, 2011, p. 4, tradução nossa¹¹).

Ao depender das capacidades linguísticas subjacentes da criança e sabendo que o conhecimento varia de indivíduo para indivíduo, novamente nos deparamos com o Efeito Mateus, pois aqueles que têm mais dificuldades preliminares terão mais dificuldades posteriores, ou seja, aqueles com vocabulário reduzido possivelmente terão maiores dificuldades na leitura, já que necessitarão empenhar mais tempo e energia cognitiva para a tarefa (Finger-Kratochvil; Carvalho, 2016). As crianças são leitores menos hábeis, entretanto, dentro da variação individual, algumas encontram, ainda, desafios maiores, tais como as crianças com deficiência intelectual ou com transtornos ou déficits relacionados à leitura. Seria difícil para a maioria das crianças – e principalmente para aquelas com algum déficit no desenvolvimento – ler extensivamente e ainda reconhecer o significado de palavras desconhecidas apenas pelo contexto. Isso dificulta a possibilidade de aumentar o vocabulário por meio da leitura e faz com que esse aprendizado seja reduzido quando se tratar de leitores menos capazes (Beck; McKeown; Omanson, 1987).

Autores como Perfetti e Stafura (2014) concordam que para compreender o texto é preciso compreender as palavras e integrar o seu significado no texto, e que essa tarefa poderá

¹¹ [...] *reading comprehension can be successful only when word forms are readily identified and word meanings are easily accessed, which places considerable demands on the underlying linguistic capacities of the child.*

ser realizada mais facilmente por aqueles que possuem maior capacidade de compreensão. Os menos habilidosos, os quais já partem em desvantagem, permanecem em desvantagem ao se depararem com vocabulário desconhecido. O impacto atinge diretamente o principal objetivo da leitura: a compreensão. Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), o não conhecimento do significado de palavras em um texto pode gerar uma lacuna na compreensão e não é possível mensurar o prejuízo, pois não se sabe que tipo de representação textual ocorre quando as palavras não são compreendidas.

A natureza dessa representação dependeria de todos os tipos de outros fatores, desde o papel de uma palavra desconhecida na estrutura da mensagem textual à tolerância do leitor para com brechas na compreensão. (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013, p. 258).

Conhecer o vocabulário é fundamental para o desenvolvimento da leitura, e o seu desconhecimento, conforme apontamos neste trabalho, pode gerar várias barreiras à compreensão leitora. Para alguns leitores, o fato de não saber uma palavra pode tornar a leitura uma tarefa árdua, pois atrapalhará a conexão das informações, as quais estão relacionadas com o entendimento do significado das palavras. Além disso, encontrar muitas palavras desconhecidas pode acarretar na perda das informações lidas ao longo do caminho, já que a atenção do leitor tende a ser direcionada para as palavras desconhecidas (Lapkoski; Procaïlo, 2012), o que pode causar muitas interrupções do processamento ao longo da leitura e gerar uma quebra na construção do sentido, dificultando a compreensão.

Alguns pesquisadores, como Hirsch (2003), apontam que para que um texto seja lido e atinja uma compreensão adequada é necessário que o leitor conheça a grande maioria das palavras de um texto, mais precisamente entre 90 e 95% delas. Conforme o autor, conhecer essa quantidade percentual de palavras permitirá ao leitor compreender do que se trata o texto e, assim, inferir adequadamente significado às palavras desconhecidas. Desta forma, aquele que conhece 90% das palavras de um texto entenderá seu significado e, tendo a compreensão, também poderá aprender as 10% desconhecidas. Já quem não conhece 90% das palavras terá menor facilidade em compreender a passagem. Isso impacta em dois pontos: esses leitores perderão a oportunidade de aprender o conteúdo do texto e também de aprender novas palavras (Hirsch, 2003). Assim, considerando a variação de conhecimento entre indivíduos, leitores menos hábeis necessitarão de um processo diferenciado, com maior suporte para aquisição de palavras.

É inevitável – e importante – que haja o encontro com novas palavras, inclusive e principalmente nos textos oferecidos à leitura para as crianças, a fim de promover a ampliação

do vocabulário. Porém, como já mencionamos, esbarrar extensivamente em diferentes palavras desconhecidas pode trazer mais desafios do que benefícios, especialmente à compreensão leitora, pois se a quantidade de palavras conhecidas e o contexto não forem o suficiente para ajudar a inferir significado ao vocabulário desconhecido, a compreensão poderá falhar (Kamil; Hiebert, 2005).

Se a compreensão é o objetivo da leitura e se a leitura não pode ter êxito sem a identificação das palavras e recuperação de seus significados (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013), por um lado, fica latente a necessidade da (ampliação da) aprendizagem de vocabulário; por outro, surge a reflexão a respeito dos textos oferecidos para as crianças. É possível admitir que muitos deles apresentam vocabulários os quais exigem demandas de conhecimento incompatíveis com a realidade – ao menos da maioria – dos leitores iniciantes. Prova disso é que, mesmo na literatura infantil, são encontradas mais palavras raras, ou seja, de menor frequência, do que em todo o discurso oral (Kamil; Hiebert, 2005). Essa afirmação encontra respaldo em pesquisas de Hayes e Ahrens (1988), que analisaram as distribuições de palavras (em inglês) usadas em vários contextos, e apontam que livros infantis possuem 30,9 palavras raras a cada mil, enquanto na modalidade oral, por exemplo, considerando pessoas graduadas na faculdade conversando com amigos e cônjuges, são encontradas 17,3 palavras raras a cada mil. Segundo os estudos, mesmo ao se considerar uma fala mais complexa, como o depoimento de uma testemunha especialista, o índice de palavras raras fica em 28,4/1000, ainda abaixo do nível de palavras raras presentes na literatura infantil. Este índice, de alguma forma, pode ser surpreendente se pensarmos que existe uma expectativa de que a linguagem na literatura infantil se aproxime, minimamente, da modalidade oral, devido ao período no qual o próprio leitor passa nessa fase de transição oral-escrita.

Embora linguagem oral e escrita se diferenciem e o repertório de vocabulário oral seja normalmente menor do que o escrito (Biderman, 1996b), se o vocabulário do texto apresentar uma complexidade muito maior do que o vocabulário oral da criança, a compreensão será um desafio, pois o que os alunos encontram durante a leitura deve fazer tanto sentido quanto algo que eles diriam (Kamil; Hiebert, 2005). Observar o vocabulário, no momento da escrita do texto, para que este atinja objetivos ao encontrar o leitor – sendo o maior objetivo a compreensão – parece indispensável, bem como oferecer ao leitor textos que oportunizem aprendizado e desafios, desde que a compreensão não seja perdida no caminho.

Enquanto alternativa aos textos com palavras – ou mesmo estruturas – mais ‘difíceis’ do que a criança seria capaz de compreender, está a leitura partilhada, um importante

instrumento no preparo da aprendizagem da leitura (Morais, 2013). Entre as vantagens de um leitor fluente ler para um leitor iniciante está o estímulo à aquisição do vocabulário, desde que haja participação da criança ao longo da leitura, ainda que seja apenas apontando para a ilustração que o adulto tenha nomeado. Além disso, ainda conforme as pesquisas e relatos de Morais (2013), por meio da leitura partilhada, a criança adquire conhecimentos que servirão de base no aprendizado da leitura, como ler da esquerda para a direita e em linhas sucessivas, por exemplo. Nos primeiros anos do ensino fundamental, a leitura partilhada pode ser feita em pequenos livros junto com o professor, e a leitura coletiva em voz alta, na sala de aula pode servir de transição entre a leitura partilhada e a leitura independente (Morais, 2013).

Outra alternativa para aprimorar a compreensão do vocabulário de um texto e rumar à independentização do leitor são os dicionários, até porque “dentro o contexto, a morfologia e o dicionário, este último, em princípio, seria o que menos suscitaria questionamentos a respeito de sua contribuição para o desenvolvimento do conhecimento lexical, sendo considerada a mais confiável das fontes” (Finger-Kratochvil, 2010, p. 74).

Para atender os objetivos de leitura, segundo Menezes e Finger-Kratochvil (2021), o dicionário precisa ser utilizado adequadamente e de modo estratégico – para tanto, o leitor necessita ser ensinado – e o material deve ser compatível com a faixa etária e/ou escolaridade do consulente, segundo o que rege a lexicografia pedagógica, a qual atua no planejamento e na elaboração dos dicionários.

2.3.4.1 – Vocabulário e os dicionários: contribuições da lexicografia pedagógica

A lexicografia pedagógica está alicerçada especificamente nos dicionários voltados para o ensino e aprendizagem e possui entre seus princípios básicos a busca de adequação entre a necessidade de aprendizagem e o dicionário, ou seja, reforça que os dicionários estejam de acordo com o nível de ensino do leitor, tal qual os livros didáticos também são pareados com estes níveis, e que sejam consideradas as reais necessidades e habilidades daqueles que forem utilizá-los. Desta forma, os dicionários são produzidos com características diferentes entre si, levando em consideração o nível de competência linguística do aprendiz para, assim, auxiliar efetivamente na alfabetização e no desenvolvimento da competência em leitura (Menezes; Finger-Kratochvil, 2021).

Diante das possibilidades ofertadas pela lexicografia pedagógica, tais como os dicionários direcionados a públicos específicos, este trabalho busca alicerce nestes materiais a

fim de verificar se há um emparelhamento entre o vocabulário empregado em livros infantis e o vocabulário presente nos dicionários voltados aos leitores iniciantes ou em processo de consolidação.

Para Cano e Damim (2011), é possível conceituar um dicionário voltado especificamente para crianças em fase de alfabetização ou em processo de consolidação. O material – normalmente em formato grande, dotado de cores e figuras – contaria com um número de verbetes entre 1.500 e 10.000 (aproximadamente) com organização alfabética. Quanto à microestrutura do dicionário escolar para crianças também há cuidados a serem tomados, pois a idade e competência do consulente sempre será levada em consideração: no que diz respeito à forma, os itens essenciais se resumem à separação silábica; quanto à semântica, é preciso investir em definições simples e contemplando exemplos (Cano; Damim, 2011).

Para além do que diz respeito à construção prática do dicionário para crianças em fase de alfabetização ou consolidação, há a concepção de que, sobretudo, “é preciso levar em consideração quem é o usuário do dicionário escolar e que uso faz dele para compreender o tipo de palavras que espera encontrar” (Cano; Damim, 2011, p. 117).

A lexicografia pedagógica possibilita que existam dicionários pareados com as demandas e necessidades do leitor. Estes materiais podem ser utilizados enquanto estratégia para a (compreensão em) leitura. Para tanto, o leitor necessita ser autônomo e qualificado o suficiente para, além de ler, buscar as palavras nos dicionários – ou a busca deve ser efetivada por um mediador, mas, ainda assim, precisa ser estratégica. O uso do dicionário, segundo Finger-Kratochvil (2010), deve fazer parte de um conjunto de estratégias voltadas ao processo de aquisição do conhecimento lexical, uso este, que precisa ser ensinado. Ensinar e estimular o leitor/aluno a utilizar estrategicamente o dicionário proporciona que ele conquiste habilidades de busca, consulta e interpretação e, assim, decida-se pelo uso ou não do dicionário em determinado momento da leitura. Ao decidir pela utilização (ou não), o leitor precisa levar em conta a dificuldade de compreensão, seja total ou parcial, de um item lexical (Finger-Kratochvil, 2014). A busca no dicionário precisa ser aprendida e usada estrategicamente para, de acordo com Finger-Kratochvil (2014), evitar muitas consultas e, com elas, o excesso de interrupções na leitura e, conseqüentemente, uma quebra na construção dos sentidos. Ainda assim, consultar o dicionário é considerada uma estratégia válida durante a leitura, e o ensino de estratégias como essa encurtam o caminho rumo à independentização do leitor.

As alternativas mencionadas para auxiliar o leitor iniciante na compreensão – especialmente de textos mais densos e complexos – demonstram, sobretudo, que o aprendizado da leitura é um processo que passa por algumas etapas até chegar a fase da autonomia plena. Por isso, textos com padrões mais próximos da modalidade oral e com menores exigências cognitivas ao leitor e com mais palavras que pertençam aos dicionários voltados para o público infantil, podem ter maiores chances de serem compreendidos por um público que está começando a se familiarizar – e quiçá se apaixonar – com o/pelo mundo dos livros, dando os primeiros passos no universo da literatura infantil.

2.4 LITERATURA INFANTIL

Na seção anterior, apresentamos aspectos do aprendizado para a leitura com compreensão e os modelos de leitura, bem como apontamos atributos do texto que podem torná-lo de mais fácil ou difícil compreensão e elencamos alternativas que podem servir como estratégias para a compreensão, tal como a lexicografia pedagógica.

Tendo em vista a intenção deste trabalho em observar livros infantis, nesta seção discutimos o surgimento do segmento de obras específicas para crianças – pois por muito tempo na história só havia livros para adultos; a infância era desconsiderada e, no máximo, os livros voltados a adultos eram lidos para as crianças. Abordamos também a necessidade de que, a partir do momento em que o mercado contemple livros infantis, estes sejam atrativos e compreensíveis ao público para os quais são endereçados.

2.4.1 Livros para as crianças

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro e divulgada em setembro de 2020 aponta as crianças como principais leitores de literatura por vontade própria. A pesquisa ‘Retratos da leitura no Brasil’ ocorreu em âmbito nacional com o objetivo de avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Segundo o estudo, 23% das crianças de 5 a 10 anos leem diariamente ou quase todos os dias. Nenhuma outra faixa etária atingiu esse percentual, demonstrando que os pequenos são o público que mais lê pelo prazer da atividade. As crianças de 5 a 10 anos também estão entre as que mais responderam ler pelo menos uma vez por semana – 20% das entrevistadas, ficando atrás apenas da faixa etária dos 11 aos 13 anos, a qual teve 24% de respostas indicando que leem ao menos uma vez por semana. Quando o assunto é

especificamente o gosto pela leitura, as crianças também são as que mais dizem “gostar muito” da atividade: 46% dos entrevistados de 5 a 10 anos de idade fizeram essa afirmação. Outros 42% disseram que “gostam um pouco”. Apenas 9% mencionaram que não gostam e os demais não souberam responder (Instituto Pró-Livro, 2020).

As publicações para os pequenos – e interessados – leitores também se destacam no mercado editorial. A literatura infantil foi o terceiro segmento de livros mais produzido em 2021, ficando atrás dos livros didáticos e dos religiosos, com 26.092.329 obras publicadas, de acordo com levantamento do Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL. Na sequência, a categoria com maior produção é a de livros juvenis, com 24.420.154 obras. Juntas, as categorias ultrapassaram os 50 mil livros publicados em 2021 e responderam por quase 13% do mercado editorial (SNEL, 2022).

A realidade atual de publicações de livros voltados para crianças e jovens retrata a ascensão da literatura infantil, uma verdadeira transformação em ‘cisne’ de uma categoria que estava mais para ‘patinho feio’, devido à construção histórica do segmento que por muito tempo sequer existiu. A infância era ignorada pela arte medieval até meados do século XII. Possivelmente isso não ocorreu por falta de competência ou de habilidade, mas por não haver lugar para a infância naquele período (Ariès, 2014).

No Brasil, um dos marcos iniciais da literatura infantil é a obra ‘Narizinho Arrebitado’, de Monteiro Lobato, publicada há 102 anos. Antes disso, os livros destinados às crianças publicados no Brasil eram estrangeiros. No mundo, o mercado editorial, especialmente da Europa, começou a se dedicar à publicação de livros infantis depois do século XVII e carregava a visão e os valores da burguesia dominante (Spengler, 2010), pois foi justamente em decorrência da ascensão da família burguesa que a infância passou a ter um novo status na sociedade, mediante aparelhos ideológicos que tinham como objetivo preservar a unidade do lar e o lugar do jovem no meio social (Zilberman; Magalhães, 1984).

A infância passou a ser levada em consideração pela arte, especialmente pela literatura, e as crianças, aos poucos e cada vez mais, foram ganhando duplo espaço: o de serem de alguma forma retratadas nos livros e o de terem acesso a obras destinadas mais especificamente para esse público, ainda que, inicialmente, a literatura infantil tenha sido construída de adaptações de livros para adultos, sem muito zelo e cuidado com o destinatário, fazendo com que, historicamente, de acordo com Cademartori (2010), seja um gênero considerado como o primo pobre do sistema literário, diferente do espaço que ocupa na educação, onde recebe mais destaque pelo papel na formação de leitores.

Independentemente de estar situada com status diferentes no sistema literário e no sistema de ensino, a literatura infantil, desde sua origem, está relacionada à diversão ou ao aprendizado das crianças. Desta forma, seu conteúdo precisa estar adequado tanto para a compreensão por parte desse público diferenciado, quanto para despertar o interesse desses leitores (Coelho, 2000).

No século XX, a literatura infantil foi beneficiada pela psicologia experimental, a qual trouxe à tona os diferentes estágios do desenvolvimento desde a infância até a adolescência, chamando a atenção do papel desse desenvolvimento para a evolução e formação de personalidade do futuro adulto (Coelho, 2000). Assim, cada estágio do desenvolvimento corresponde a uma certa fase de idade. Mesmo que o desenvolvimento seja variável a depender da criança ou do meio em que ela vive, esse conhecimento mudou a noção de ‘criança’ e foi fundamental para a literatura infantil/juvenil se adequar e alcançar seus destinatários (Coelho, 2000).

A partir dessas noções de infância, adolescência e desenvolvimento humano, foi preciso pensar em ‘categorias’ de leitores com faixas etárias aproximativas, tendo em vista, novamente, que para além da faixa etária existem questões sociais, afetivas e cognitivas envolvidas na formação desse indivíduo.

Mesmo que de forma aproximada, não se pode ignorar a qual público determinada narrativa está endereçada. Para o leitor em formação, por exemplo, a linguagem empregada necessita estar adequada à sua capacidade cognitiva e às competências vocabular e textual (Cademartori, 2010). Ou seja, as características dos livros infantis devem levar em conta que os mesmos são endereçados para crianças.

2.4.2 Quais livros para quais crianças?

A literatura infantil pode englobar diversas modalidades, bem como diferentes processos textuais, sejam verbais ou visuais e vão ser os modos de expressão e processos narrativos que definirão para qual público determinada obra está direcionada (Cademartori, 2010). Sendo a leitura uma atividade complexa, é necessário compreender o desenvolvimento do destinatário da obra. Para leitores iniciantes, por exemplo, é recomendado o uso predominante de linguagem visual com uma narração facilmente compreendida pelas crianças (Coelho, 2000). É essencial levar em conta a faixa etária do leitor para saber como endereçar o texto a cada público.

Os elementos da obra infantil, segundo Cademartori (2010), precisam estar de acordo com a competência de leitura alcançada por esse leitor aprendiz. Para atingir esse objetivo, o autor deve escolher um modo de comunicação compatível com a faixa etária do possível leitor, respeitando suas potencialidades de forma que a estrutura e a linguagem estejam adequadas às experiências da criança.

Para orientar a escolha do livro de acordo com cada categoria de leitor, Coelho (2000) estabelece alguns princípios – os quais levam em conta a faixa etária do leitor com desenvolvimento típico. Para a autora, o leitor iniciante é aquele com idade a partir de 6/7 anos e que reconhece o sistema alfabético e entende seus princípios. Para essa etapa do processo de aprendizagem da leitura, são recomendados livros cujos textos sejam estruturados com palavras de sílabas simples e frases curtas em ordem direta. Além disso, Coelho (2000) orienta que durante a aprendizagem da leitura é importante que os textos sejam breves, simples e fáceis de decifrar e que obras que impuserem maiores demandas e dificuldades sejam acrescentadas de acordo com a etapa de domínio da leitura.

Considerando que o trabalho aqui apresentado observa livros que se propõem a atingir leitores aprendizes, as orientações de Coelho (2000) auxiliam na reflexão e análise a respeito das obras para esse público, especialmente na observação da linguagem utilizadas nos textos. Outrossim, cabe refletir também sobre a proximidade das obras com a realidade da criança – tanto em termos de vivência quanto de capacidade de compreensão leitora –, pois o texto deve, acima de tudo, fazer sentido para o leitor.

2.4.2.1 Livros para as crianças compreenderem

A moda de Dona Benta ler era boa. Lia “diferente” dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava, por exemplo, “lume”, lia “fogo”; onde estava “lareira” lia “varanda”. E sempre que dava com um “botou-o” ou “comeu-o”, lia “botou ele”, “comeu ele” – e ficava o dobro mais interessante (Lobato, 2007, p.36).

A magia da Dona Benta, de Lobato, não precisava de varinha de condão para ser feita. Precisava, apenas, de uma pitada de sensibilidade. Com esse ingrediente nada secreto, é possível transformar palavras desconectadas da realidade infantil em um vocabulário que permita a compreensão, e, assim, tornar o momento da leitura senão mágico, no mínimo, prazeroso. O essencial é não permitir que a leitura se torne desinteressante, pelo contrário, pois despertar o interesse é aspecto fundamental para a conquista e manutenção desse leitor.

Um dos caminhos para manter vivo o interesse passa pela compreensão, que passa pelas características da linguagem escolhida. No exemplo acima, as palavras foram escolhidas pela Dona Benta, mas na falta de uma astuta mediadora e pensando que os livros podem/devem ser manuseados e lidos pelos pequenos leitores, caminhantes no processo de independentização, as próprias obras precisariam abandonar a linguagem “de defunto” e optar por termos mais próximos da realidade infantil. O texto escrito com respeito ao público infantil, compatível com suas vivências e ao alcance da sua compreensão, permite ao leitor iniciante a possibilidade de atribuir sentido ao que lê (Cademartori, 2010).

Ao atribuir sentido ao que lê, o leitor experiencia efetivamente a leitura. A partir da compreensão, ele pode gostar ou não do que foi lido, se conectar ou não, aproveitar ou não, se encantar ou não, mas, ao menos, terá entendido ao ponto de fazer suas próprias escolhas e inferências. Para que isso ocorra, é necessário conhecer, minimamente, o público e destinar a obra conforme suas capacidades e potenciais.

Oferecer livros que se aproximem da realidade do leitor consiste no primeiro passo para que seja construído o hábito da leitura (Aguiar; Bordini, 1993), e isso pode ser feito por meio da oferta de textos com questões significativas para o leitor e do uso de uma linguagem que permita a ele se situar e compreender. É preciso levar em conta que a criança pode se envolver e gostar da leitura a depender da forma como o mundo literário for apresentado a ela. O ideal é que isso ocorra em pequenas doses e de maneira prazerosa, demonstrando que ler é o ato de sentir-se bem (Silva, 2008).

Acionar o desejo e gosto pela leitura pode não ser tarefa fácil, ainda mais quando a leitura não é atrativa para o público em formação. Para Lobato (1964), leitores que iniciam pela ‘menina de capinha vermelha’ podem se tornar ávidos ao ponto de acabar nos Diálogos de Platão, enquanto crianças que recebem apenas livros cívicos e instrutivos podem jamais chegar a leituras mais substanciais na vida adulta, justamente por não adquirirem o amor pela leitura.

Ludicidade e imaginação precisam fazer parte da rotina na infância, inclusive – ou principalmente – no aprendizado da leitura. É necessário, ainda, que esse processo seja contemplado com uma linguagem compreensível – que se aproxime da modalidade oral, sem perder a liberdade artística e características do autor – a fim de tornar a leitura fluida e prazerosa. Para isso, toda a estrutura do texto escrito deve respeitar e ser direcionada para esse público.

Como os leitores iniciantes estão com o vocabulário em formação e possuem uma quantidade ainda restrita de vivências, é necessário que a ativação da fantasia, dos sonhos e das delícias da leitura seja impulsionada por um vocabulário compreensível, facilitando o encontro

com o sentido e apropriação do que se lê. O mesmo vale para características sintáticas do texto e outros aspectos lexicais como a densidade. Esse cuidado pode favorecer tanto leitores iniciantes que estão dentro do padrão típico de desenvolvimento quanto leitores com níveis de desenvolvimento específicos.

Se o direito ao acesso à literatura é de todos, um texto mais próximo da modalidade oral, com menor densidade lexical e complexidade sintática e com um vocabulário que respeite a realidade infantil e, minimamente, considere a existência de leitores com deficiências e/ou dificuldades adicionais, amplia as possibilidades de acesso. Via de regra, se uma criança com comprometimento intelectual compreender o texto, uma criança típica também compreenderá. O resultado é a abertura de uma porta para a inclusão.

O próximo capítulo é destinado à discussão dos procedimentos metodológicos utilizados para esta pesquisa. Nele serão apresentados os critérios de seleção das obras que integram o *corpus*, os parâmetros utilizados para as análises e suas aplicações na pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à descrição das etapas metodológicas realizadas nesta pesquisa, a qual tem como objetivo analisar as características da linguagem de livros de literatura infantil e infantojuvenil (em português brasileiro, originais ou traduzidas) com personagens com a Trissomia do Cromossomo 21 a partir de três parâmetros: vocabulário, densidade lexical e complexidade sintática. Para alcançar este objetivo, primeiramente, precisamos identificar a presença ou ausência do vocabulário utilizado nos livros do *corpus* nos dicionários indicados pelo Ministério da Educação para leitores em processo inicial de alfabetização e/ou em fase de consolidação da aprendizagem da leitura, calcular os índices de densidade lexical e complexidade sintática conforme recorte da proposta de Eggins (2004) e apresentar as características da linguagem detectadas, a fim de possibilitar a análise.

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos as obras analisadas na pesquisa, o caminho para encontrá-las, o processo de seleção das mesmas e os critérios para a escolha destes livros. Também explicamos a escolha dos parâmetros utilizados como referência para as análises – dicionários voltados às fases iniciais de escolarização e a proposta de Eggins (2004) para verificar a complexidade dos textos por meio de métricas ligadas ao léxico e à sintaxe – e suas utilizações no trabalho. Na sequência, discutimos as etapas e procedimentos específicos do trabalho de pesquisa e análise dos resultados.

Este trabalho consiste em pesquisa realizada de maneira exploratória e descritiva o que, segundo Gerhardt e Silveira (2009) trata-se de um levantamento de informações que possibilita o conhecimento direto da realidade e, assim, riqueza na análise.

O trabalho é amparado por meio da revisão de literatura sobre os temas e conceitos. A revisão sustenta a pesquisa e corrobora na compreensão a respeito da temática. O suporte teórico demonstra que o texto, por meio de suas características, pode impor alguns desafios ao leitor, os quais tendem a gerar maior esforço cognitivo e exigir uma habilidade subjacente que alguns leitores em fase inicial podem não alcançar.

Dentre os desafios impostos pela linguagem do texto escolhemos analisar o vocabulário, o léxico e a sintaxe. Quanto ao vocabulário, o leitor em fase de alfabetização ainda apresenta muitas lacunas e está em fase de transição oral-escrita. Ademais, ao passo em que a linguagem é adquirida, a leitura precisa ser ensinada. Assim, o vocabulário pode (e deve) tanto ser adquirido quanto aprendido. Porém, ele não é assimilado uniformemente. São necessárias etapas, especialmente quando se trata de um aprendiz iniciante como as crianças. Esse aprendiz

necessita de vivências e conhecimento para a formação do léxico. Desta forma, os textos endereçados ao público infantil, mesmo que muitas vezes carreguem a tarefa de auxiliar na ampliação do vocabulário, precisam também ser constituídos por palavras que façam parte da realidade da criança. Só assim, conforme contextualizamos na seção 2.3.4, é possível chegar à compreensão e ainda ir além – inferir o significado das palavras desconhecidas, iniciando o processo de aprendizagem de novas palavras.

Além do vocabulário, este trabalho se propõe a verificar a complexidade e/ou inteligibilidade dos textos observados, mediante a proposta de Eggins (2004) a fim de verificar densidade lexical e complexidade sintática. Por meios destes cálculos, pretendemos identificar quais textos do *corpus* demandam – potencialmente – maior esforço cognitivo do leitor para a sua compreensão, tal como abordamos na seção 2.3, com maior amplitude especialmente na seção 2.3.3.

A densidade lexical é calculada observando a proporção entre o número de palavras de conteúdo – verbos, substantivos (nomes), adjetivos e advérbios – e o número total de palavras do texto, entendendo que uma maior quantidade de palavras de conteúdo apresentará, conseqüentemente, mais informações e imporá mais exigências ao processamento da leitura.

Para identificar a complexidade sintática é necessário calcular a proporcionalidade entre o número de períodos e orações do texto, pois quanto mais orações em uma mesma sentença, maior a complexidade sintática e, também, maior o esforço na leitura.

Com base nestes critérios, cálculos e identificações, pretendemos apresentar a descrição de algumas características da linguagem dos textos pertencentes ao *corpus*, analisando seus pontos de maior ou menor inteligibilidade e, assim, contribuir com a informação para familiares, cuidadores, professores e educadores em geral na escolha e uso desses livros e, conseqüentemente, de forma indireta, contribuir para o acesso mais adequado a cada estilo de obra.

3.1 AS OBRAS ANALISADAS

Na triagem das obras para este trabalho observamos o alinhamento com a proposta de analisar a linguagem em livros os quais fossem julgados (editorialmente) adequados para crianças de aproximadamente 6 anos, ou seja, em fase inicial de alfabetização. A literatura infantil e infantojuvenil é vasta: possui diversificados temas e abordagens: os livros podem ser nacionais ou traduzidos, recém-lançados ou mais antigos; um acervo praticamente não

quantificável. Para se ter uma ideia, segundo dados do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, somente no ano de 2021 foram editados mais de 50 mil livros das categorias infantil e juvenil no Brasil, entre reimpressões, novos títulos e lançamentos. Há, ainda, muitas obras produzidas de forma independente ou, ao menos, publicadas sem vínculo com o referido Sindicato. De acordo com Azevedo (1999), as obras da literatura infantil não formam um grupo homogêneo, e sim, conjuntos diversos com características específicas.

Diante de uma lista supostamente incalculável de livros, optamos por utilizar, enquanto recorte para esta pesquisa, a literatura com algum foco em diversidade e respeito às diferenças. Assim, escolhemos a perspectiva da representatividade e optamos por livros com personagens que possuem a Trissomia do Cromossomo 21.

Embora este trabalho não seja realizado por meio da perspectiva do leitor, e sim, do texto, selecionamos livros com este modelo de personagens justamente pelo fato de que as pessoas com a Trissomia são leitores em potencial¹² – pois possuem compreensões e habilidades cognitivas, ao mesmo tempo em que podem possuir limitações: usualmente necessitam de linguagem facilitada, prática, direta e objetiva, tanto falada quanto escrita – e que podem ser atraídos para estas obras (ou levados a elas por meio de professores e familiares) devido à representatividade.

As análises são baseadas em teorias as quais contemplam metodologias e caminhos observáveis para qualquer público e tipo de texto e, neste caso, voltamos o olhar para os textos dos livros e suas características. Entretanto, entendemos que, a depender das características do texto - *e.g.* se apresentar altos índices de complexidade sintática ou de palavras difíceis - ele possuirá menor grau de inteligibilidade para todos os leitores, conseqüentemente - e, provavelmente ainda mais - para aqueles leitores com maiores dificuldades que por ventura acessem estes materiais.

3.1.1 Pesquisa e seleção das obras

O que é um livro infantil e/ou infantojuvenil com personagem com a Trissomia do Cromossomo 21? A resposta pode parecer simples e óbvia, entretanto há muitas nuances a serem consideradas. Primeiramente, observamos que nem todo livro com personagem com T21

¹² A T21 é uma alteração genética que impacta – em mais de 90% dos casos – na cognição, tendo, normalmente, como consequência, uma deficiência intelectual leve a moderada, além de alterações específicas na aquisição e desenvolvimento da linguagem (Seno; Giacheti; Moretti-Ferreira, 2014). Embora o desenvolvimento da linguagem (recepção e produção) seja particularmente prejudicado na maioria dos indivíduos com a Trissomia, grande parte destas pessoas desenvolvem habilidades de leitura quando recebem a oportunidade para tal (Chapman, 1995).

tem trazido essa informação de forma explícita. Durante a pesquisa, por exemplo, localizamos uma obra a qual havia referência de abordar a Trissomia por meio de uma estória envolvendo abelhas. Porém, a editora não confirmou que possuísse livro com personagem com T21 em seu catálogo. Tendo em vista que a Trissomia do Cromossomo 21 é uma alteração genética exclusivamente humana, sem o parecer da editora e sem que fosse explicitado no livro, não havia como confirmar a antropomorfização. Neste caso, a obra não foi considerada nem mesmo no *corpus* inicial, diferentemente de outra obra, envolvendo coelhos, a qual foi indicada pela própria editora como sendo um livro com personagem com T21, mesmo que na estória não seja citada a síndrome de Down especificamente.

Outra nuance está relacionada à classificação indicativa de faixa etária para a leitura dos livros, a qual não existe. Algumas obras possuem indicações tais como ‘para todas as idades’, porém, a maioria, possui apenas a descrição da ficha catalográfica que a caracteriza enquanto literatura infantil e/ou infantojuvenil. Contudo, ao contrário do que se possa imaginar, não parece haver um critério nítido para que a obra seja considerada especificamente voltada para crianças ou para o público juvenil e, assim, separada entre infantil e infantojuvenil.

Assim sendo, para definir o *corpus* deste trabalho realizamos pesquisas e buscas intensas por livros infantis e infantojuvenis relacionados à Trissomia do Cromossomo 21 em diversas plataformas, tais como blogs especializados na temática – tanto em literatura infantojuvenil quanto inclusiva – sites relacionados à T21, blogs de indicações de livros e sites de pesquisa em geral. Pesquisamos editoras, especialmente aquelas que possuíam obras relacionadas à inclusão e, a partir daí, enviamos e-mails a mais de 50 editoras brasileiras a fim de obter informações sobre a publicação de livros com personagens com T21. Essa busca resultou em 51 títulos (Apêndice A), os quais, mediante um olhar ainda generalizado e abrangente, possuíam afinidade com a proposta deste trabalho.

Diante deste resultado e, com atenção voltada a livros destinados aos leitores iniciantes, estabelecemos alguns critérios para a delimitação das obras a comporem o *corpus*, sendo um dos principais deles a indicação de faixa etária por volta dos 6 anos de idade (contemplando livros normalmente sinalizados pelas editoras como ‘6+’, ou ‘leitor iniciante’, ou ‘5-8 anos’, ou ‘6-8 anos’, ou ‘6-10 anos’, ou ‘séries iniciais’). Entretanto, pontuamos, como já mencionado, que as obras normalmente não possuem indicação de faixa etária, apenas a classificação ‘infantil’ e ‘infantojuvenil’, classificação a qual, ao observar as obras, percebemos que não obedece a nenhum critério específico. Essa escassez de informação indicativa dificulta o entendimento a respeito do público para o qual, efetivamente, a obra é endereçada.

Na tentativa de descobrir a qual faixa etária cada obra era destinada, buscamos contato com as editoras responsáveis pelas publicações, porém, muitas delas não responderam. Como outra alternativa, recorreremos a indicações realizadas em sites de venda na internet – como *Amazon*, o qual normalmente atribui uma faixa etária à obra a ser comercializada. Ainda assim, não foi possível desvendar para qual faixa etária alguns dos referidos livros seriam recomendados. Para as obras em que houve retorno das editoras e/ou indicação de faixa etária nos sites, estas indicações foram consideradas enquanto balizadores para a triagem dos livros.

Dado que muitas obras ainda estavam sem indicação, fez-se necessário desenvolvermos um critério adicional para a seleção das mesmas. O critério determinado, então, foi o número de palavras. Assim, selecionamos para o trabalho os livros com até 1.500 palavras, devido a esta ser uma máxima identificada nas obras para este público – por meio da percepção ao longo deste projeto e do contato direto com os livros – e também por estar de acordo com orientações dadas a escritores, como no caso do trabalho feito pelo site *Corrosiva*, do escritor Juliano Martinz, o qual recomenda o seguinte para livros destinados a crianças de seis anos de idade: “Aqui temos uma faixa de crianças que começa a ler por conta própria. Um livro infantil para uma criança nesta faixa etária costuma ter cerca de 1000 a 1500 palavras” (Martinz, [201-?], n.p.). Por fim, as obras efetivamente pesquisadas apresentam de 323 a 1313 palavras.

Outro critério adotado para a seleção das obras foi a data de publicação das mesmas. Tendo em vista que a linguagem usual passa por constantes mudanças e que um dos parâmetros de análise do vocabulário dos livros está centrado nos dicionários indicados pelo Ministério da Educação por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Dicionários lançado em 2012, somente farão parte da pesquisa livros publicados de 2012 em diante, ou seja, em um período de dez anos, compreendendo de 2012 a 2022. Assim, é possível trabalhar com obras (um pouco) mais atuais e, conseqüentemente, com uma linguagem mais próxima daquela utilizada no período da análise.

Com a aplicação dos critérios de seleção, dos 51 livros inicialmente encontrados, descartamos 28 da pesquisa (Apêndice B) pela inadequação à proposta do trabalho ou por estarem indisponíveis¹³. Desta forma, estabelecemos o *corpus* da análise em 23 livros infantis

¹³ Um dos livros, por exemplo, possui apenas imagens, trata-se de uma obra sem texto, a qual não poderia ser analisada neste trabalho. Há dois casos de livros os quais as autoras têm a Trissomia do Cromossomo 21, porém, em um deles não há personagem com T21 e o outro é uma obra de poesia na qual não consta na ficha catalográfica que seja infantil ou infantojuvenil - e nenhuma pesquisa gerou este resultado, inclusive tentativas de contato com a editora e familiares da autora. Três livros aparecem nos sites como esgotados ou indisponíveis, não sendo possível adquirir ou acessar. Além destes seis casos citados, há outros 22 os quais não se encaixam nos critérios determinados: 11 livros foram publicados antes do ano de 2012 e outras 11 obras não atendem aos critérios de faixa etária e/ou número de palavras.

e infantojuvenis (em português brasileiro, originais ou traduzidos) com personagens com T21 publicados de 2012 a 2022 (Apêndice C).

Ao longo de toda a trajetória deste trabalho, muitas vezes consideramos a possibilidade de desenvolver as análises apenas em uma amostra deste *corpus*. Entretanto, compreendendo que a amostra não serviria para apontar as características de linguagem de cada obra, optamos por não trabalhar com amostra, e sim, com a quantidade total de livros encontrados mediante os critérios do trabalho.

3.2 OS PARÂMETROS E PROCEDIMENTOS

A partir deste *corpus* formado por 23 livros infantis e infantojuvenis (em português brasileiro, originais ou traduzidos) com personagens com Trissomia do Cromossomo 21 publicados a partir de 2012, a pesquisa apresenta caráter exploratório e descritivo. Enquanto parâmetro, buscamos dois elementos linguísticos confiáveis: os estudos da lexicografia e lexicologia, tais sejam, os dicionários, os quais surgem com um papel mais homogeneizador para descrever questões envolvendo especificamente o vocabulário, já que são importantes obras orientativas, especialmente considerando a transição oral-escrita; e a proposta de Eggins (2004), a qual disponibiliza parâmetros para analisar cada texto por meio da identificação de sua complexidade sintática e sua densidade lexical, gerando, assim, pressupostos para caracterizar um texto como mais complexo ou de maior inteligibilidade.

3.2.1 Os dicionários

A escolha pelos dicionários enquanto parâmetros para identificar e descrever a linguagem com base no vocabulário empregado foi inspirada em trabalhos como o de Hartmann e Aluísio (2020), o qual aborda a adaptação lexical e menciona o dicionário como instrumento capaz de demonstrar quais seriam as palavras mais fáceis ou difíceis em cada etapa escolar, tendo em vista que atualmente a lexicografia pedagógica contempla dicionários para os diferentes momentos escolares. Desta forma, pressupõe-se que uma palavra desconhecida pelo leitor poderia ser procurada no dicionário próprio para a etapa em que este se encontra. Assim, é natural afirmar que as palavras contidas no dicionário de tipo 3 (destinado para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, contendo entre 19 mil e 35 mil verbetes) são mais complexas do que aquelas encontradas nos dicionários de tipo 2 (voltados para estudantes do 2º ao 5º ano

do ensino fundamental, contando entre três e 15 mil verbetes), as quais são mais complexas do que aquelas encontradas nos dicionários de tipo 1 (direcionados para o 1º ano do ensino fundamental, com aproximadamente mil palavras), segundo critérios do próprio PNLD Dicionários.

Os dicionários utilizados neste trabalho estão entre os indicados pelo Ministério da Educação (PNLD Dicionários, 2012), segundo o qual, o dicionário do Tipo 1 possui proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial e o dicionário do Tipo 2 apresenta proposta lexicográfica adequada à fase de consolidação. Para este trabalho utilizamos o Dicionário infantil ilustrado Evanildo Bechara (Bechara, E., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011), do Tipo 1; e o Dicionário ilustrado de português (Biderman, M. T. C., 2 ed. São Paulo: Ática, 2009), do Tipo 2.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2012), esses materiais são resultado de uma seleção criteriosa de obras avaliadas pelo PNLD e cada dicionário é destinado a uma etapa de ensino diferente, sendo o Tipo 1 para o 1º ano do Ensino Fundamental (EF) e o Tipo 2 para o período entre o 2º e o 5º ano do EF.

Embora com publicação anterior a 2012, estes dicionários foram selecionados em edital lançado pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Dicionários – em 2012, por isso, esse será o ano inicial a ser considerado para a seleção dos livros analisados, conforme mencionado anteriormente, em uma tentativa de ser mais fiel à linguagem corrente do período.

3.2.2 Medidas de densidade lexical e complexidade sintática

A metodologia adotada para trabalhar com a densidade lexical e a complexidade sintática dos textos parte da Teoria Sistêmico-Funcional da Linguagem e foi proposta por Eggins (2004). Neste trabalho, surge como uma alternativa em busca de analisar a facilidade ou complexidade de leitura dos textos apresentados. Decidimos por esta teoria devido à visão funcional da língua, um sistema de códigos que, por meio das escolhas, produz significados. É para as escolhas da linguagem dos livros que olhamos neste trabalho, considerando que estas escolhas, de acordo com o nível de complexidade, podem influenciar na compreensão do texto e construção dos sentidos.

Eggins (2004) propõe que a densidade lexical de um texto seja calculada verificando a proporcionalidade das palavras de conteúdo em relação ao total de palavras do texto. Estão

incluídas nas palavras de conteúdo os substantivos, verbos, advérbios e adjetivos. As demais, tais como preposições, conjunções e pronomes, não são consideradas palavras de conteúdo, devido à sua característica funcional.

Para verificar a complexidade sintática, Eggins (2004) sugere identificar a proporcionalidade entre orações e períodos, contabilizando o total de orações (enunciados linguísticos com verbos ou locuções verbais e sentido completo) e períodos (estruturas compostas por uma ou mais orações também com sentido completo) no texto e dividindo o primeiro pelo segundo.

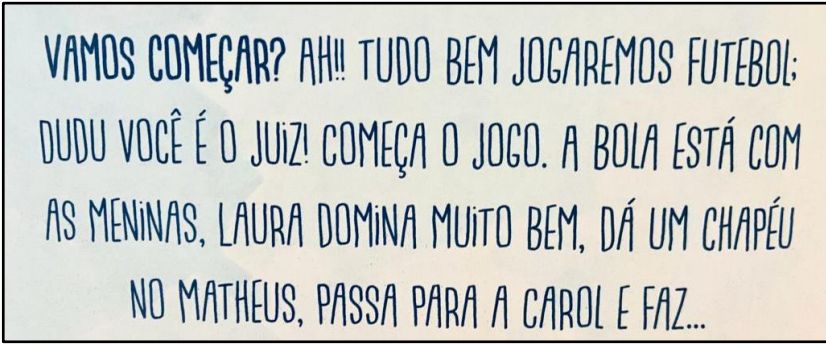
O presente trabalho utiliza em suas análises as métricas propostas por Eggins (2004) e amplia as questões lexicais observando o vocabulário dos textos em relação ao que pode ser encontrado nos dicionários. A descrição das etapas e procedimentos metodológicos da pesquisa é tema da seção a seguir.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Desenvolvemos a pesquisa em diversas etapas divididas entre os dois parâmetros eleitos para a mesma: a lexicografia pedagógica com a busca nos dicionários, voltando o olhar para o vocabulário; e a proposta de Eggins (2004) com os cálculos que apontam a densidade lexical e a complexidade sintática dos textos.

Para desenvolver ambas etapas, a partir da seleção dos livros, o trabalho iniciou pela digitação dos textos contidos nas obras do *corpus*. Conforme mencionado anteriormente (seção 3.1.1), 23 livros compõem o *corpus* do trabalho. Destes, 17 são livros físicos (impressos, formato tradicional) e outros seis são digitais. Digitamos todos os textos em programa de processamento de texto (Microsoft Word) da forma mais semelhante possível à registrada nos livros: pontuações, caixa alta ou caixa baixa, parágrafos e uso de destaques em negrito, itálico ou outros, foram digitados respeitando o original, conforme o exemplo a seguir da Figura 1 e Excerto 1.

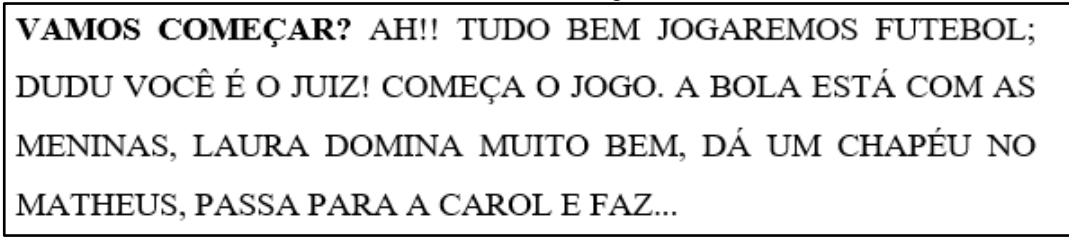
Figura 1 – Trecho original do livro *Amigo, vamos jogar bola?*¹⁴

A rectangular box containing handwritten text in blue ink on a light-colored background. The text is written in all caps and reads: "VAMOS COMEÇAR? AH!! TUDO BEM JOGAREMOS FUTEBOL; DUDU VOCÊ É O JUIZ! COMEÇA O JOGO. A BOLA ESTÁ COM AS MENINAS, LAURA DOMINA MUITO BEM, DÁ UM CHAPÉU NO MATHEUS, PASSA PARA A CAROL E FAZ..."

VAMOS COMEÇAR? AH!! TUDO BEM JOGAREMOS FUTEBOL;
DUDU VOCÊ É O JUIZ! COMEÇA O JOGO. A BOLA ESTÁ COM
AS MENINAS, LAURA DOMINA MUITO BEM, DÁ UM CHAPÉU
NO MATHEUS, PASSA PARA A CAROL E FAZ...

Fonte: imagem feita pela pesquisadora a partir do corpus de análise

Excerto 1 - Texto digitado

A rectangular box containing the same text as Figure 1, but in a clean, black, sans-serif font. The text is: "VAMOS COMEÇAR? AH!! TUDO BEM JOGAREMOS FUTEBOL; DUDU VOCÊ É O JUIZ! COMEÇA O JOGO. A BOLA ESTÁ COM AS MENINAS, LAURA DOMINA MUITO BEM, DÁ UM CHAPÉU NO MATHEUS, PASSA PARA A CAROL E FAZ..."

VAMOS COMEÇAR? AH!! TUDO BEM JOGAREMOS FUTEBOL;
DUDU VOCÊ É O JUIZ! COMEÇA O JOGO. A BOLA ESTÁ COM AS
MENINAS, LAURA DOMINA MUITO BEM, DÁ UM CHAPÉU NO
MATHEUS, PASSA PARA A CAROL E FAZ...

Excerto retirado do *corpus* de análise

Após a digitação, averiguamos a quantidade total de palavras de cada texto (utilizamos a ferramenta de contar palavras do próprio programa computacional – word) com o cuidado de subtrair itens que são contados como palavras pela ferramenta, mas que representam símbolos (e.g. o travessão [-]). Com a quantidade de palavras identificada, passamos para as demais etapas.

3.3.1 Etapa dos dicionários

A partir da obtenção dos textos digitados e do número de palavras de cada um identificado, o passo seguinte foi selecionar as palavras de conteúdo – embora em termos de frequência as palavras funcionais apareçam mais vezes, em termos de atribuição de significado, as palavras de conteúdo acabam sendo mais representativas por carregarem os elementos de significação em um texto e serem determinantes para a compreensão, além de serem mais recorrentes nos dicionários infantis – que fossem dicionarizáveis, ou seja, os nomes próprios não foram considerados nesta etapa. Assim, listamos os substantivos, adjetivos, advérbios e verbos.

¹⁴ Exemplo retirado do *corpus* de análise: Moreira, L. *Amigo, vamos jogar bola?*. São Paulo: Baraúna, 2019.

Após a organização destas palavras de conteúdo em uma lista por ordem alfabética, elas passaram por dois processos. A primeira etapa consistiu em procurar cada *type*, ou seja, cada palavra da lista formada por palavras de conteúdo, excluindo as repetições, no dicionário Tipo 1 – o qual possui aproximadamente mil verbetes e é voltado ao público que está no processo inicial de alfabetização. As palavras não encontradas no dicionário Tipo 1 passaram para a próxima fase da análise, em que buscamos por elas no dicionário Tipo 2 – o qual tem quase seis mil verbetes e é adequado para o público em fase de consolidação da leitura. Em um primeiro momento, somente as palavras não encontradas no dicionário Tipo 1 foram pesquisadas no dicionário Tipo 2. Porém, no decorrer da pesquisa, por seu caráter exploratório, sentimos a necessidade de averiguar se todas as palavras contempladas no dicionário Tipo 1 também apareciam no dicionário Tipo 2. Dessa forma, todas as palavras de conteúdo foram pesquisadas tanto em um dicionário quanto no outro.

Assim, verificamos, primeiramente, se o vocabulário utilizado nos livros está contemplado em dicionário indicado para leitores da mesma faixa etária para a qual a obra seria destinada – ou seja, crianças com idade por volta dos seis anos, em fase inicial de alfabetização. Posteriormente, verificamos se este vocabulário está contemplado em dicionário destinado à faixa etária seguinte – ou seja, crianças maiores de seis/sete anos, em fase de desenvolvimento e consolidação da leitura.

A fim de organizar o vocabulário mediante sua aparição ou não no dicionário de cada nível, classificamos as palavras em: DT1 (para aquelas que estão presentes no dicionário Tipo 1); DT2 (para as contempladas no dicionário Tipo 2); NC DT1/DT2 (palavras não contempladas em nenhum dos dois dicionários); NC DT1 (palavras ausentes apenas no dicionário Tipo 1) e NC DT2 (palavras que não estão no dicionário Tipo 2).

A busca nos dicionários foi sempre pelos verbos no infinitivo e palavras no singular e masculino – independentemente de como apareciam no texto. Palavras contidas no texto e derivadas de outras que apareciam nos dicionários foram contabilizadas como presentes no dicionário desde que aparecessem na explicação do mesmo. Por exemplo, se no texto aparece a palavra ‘carinhoso’ e ela não está no dicionário, mas aparece junto à explicação de ‘carinho’ (*e.g. quem dá muito carinho é chamado de carinhoso*), ela é considerada presente no dicionário. Já se ela não aparece nem mesmo na explicação, ela é considerada como ausente no dicionário.

Importante observar que levamos em consideração o sentido da palavra no texto – inferido pelo contexto – para definir se ela estava presente ou ausente no dicionário (*e.g. se a palavra ‘contagiar’ aparece no livro no sentido de ‘alegria contagiante’ e aparece no dicionário*

no sentido de ‘contaminação/contágio’, relativo à saúde, ela é considerada como ausente no dicionário. A palavra é considerada presente no dicionário quando o significado expressado no texto condiz com o significado descrito no dicionário. Para levar este critério em consideração, para além de criar uma lista com as palavras de conteúdo de cada livro, necessitamos retornar ao livro, em casos de dúvida, para conferir o elemento semântico diante do contexto.

Depois da busca de cada palavra no dicionário, realizamos o cálculo percentual de quanto das palavras pesquisadas fazia parte de cada dicionário. Exemplificando: em um livro de 695 palavras foram selecionadas todas aquelas de conteúdo, excetuando-se as repetições, perfazendo um total de 176 *types* os quais foram todos pesquisados no dicionário Tipo 1. Mediante esta busca, chegamos ao índice de quantas palavras estavam contidas no dicionário direcionado para a mesma faixa etária da obra analisada. No caso do exemplo, quase 36% dos *types* não foram encontrados no referido material (ou seja, 63 palavras não faziam parte do dicionário Tipo 1 = NC DT1. As outras 113 – pouco mais de 64% – são palavras DT1).

Após essa fase, as palavras foram procuradas no segundo material, o dicionário Tipo 2. Neste caso, das 63 palavras ausentes no dicionário Tipo 1, sete não estão no dicionário Tipo 2, ou seja, quase 4% do total inicial de *types* (formados pelas 176 palavras de conteúdo) não estão em nenhum dos dois dicionários. Já ao procurar todas as palavras de conteúdo no dicionário Tipo 2, observamos que três palavras que foram encontradas do dicionário Tipo 1 não apareciam no dicionário Tipo 2, aumentando o percentual de NC DT2 para quase 5,7%. Desta forma, as tabelas quantitativas da referida obra apresentaram-se conforme demonstrado na Tabela 1 e na Tabela 2.

Tabela 1 – Total de palavras e índices relativos ao dicionário Tipo 1

Livro	Total de palavras	Total de <i>types</i>	DT1	NC DT1
Exemplo	695	176	113 palavras 64,2%	63 palavras 35,8%

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 2 - Índices relativos ao dicionário Tipo 2 e total nos dois dicionários

Livro	Total de types	DT2	NC DT2	NC DT1 e DT2
Exemplo	176	166 palavras 94,32%	10 palavras 5,68%	7 palavras 3,97%

Fonte: Elaborada pela autora

O trabalho de pesquisa de palavras nos dicionários e de calcular os percentuais das palavras encontradas foram feitos manualmente. Os resultados referentes ao vocabulário corroboram a estimar as possibilidades de compreensão em leitura a partir da facilidade ou dificuldade do vocabulário utilizado nos textos, tendo em vista a aparição ou não deste vocabulário nos dicionários.

Além do parâmetro dos dicionários, o qual contribui com a parte que diz respeito ao vocabulário, o trabalho engloba ainda mais subsídios para endossar a pesquisa e buscar dados que auxiliem na análise da inteligibilidade dos textos. Por este motivo, a proposta de Eggins (2004) também faz parte dos parâmetros e etapas da pesquisa.

3.3.2 Etapa da proposta de Eggins (2004)

De acordo com a proposta de Eggins (2004), apresentada na seção 3.2.2, calculamos a densidade lexical e a complexidade sintática dos textos dos livros que compõem o *corpus* deste trabalho. A partir dos textos digitados e, tendo o número total de palavras de cada um, desenvolveram-se os caminhos seguintes, sendo um deles para chegar ao índice de densidade lexical e o outro para desvendar a complexidade sintática.

3.3.2.1 Densidade lexical

Para a realização do cálculo de densidade lexical necessitamos, novamente, selecionar as palavras de conteúdo. Contudo, desta vez, os nomes próprios (excluídos na etapa dos dicionários) integraram o conjunto. Selecionamos, deste modo, os nomes (substantivos), adjetivos, advérbios e verbos. Outra diferença em relação à seleção feita para as buscas no dicionário é que, desta vez, as palavras repetidas também fazem parte do cálculo. O objetivo é

somar todas as palavras de conteúdo e, após, aplicar uma regra de três simples para identificar a proporcionalidade em relação ao número total de palavras do texto (*tokens*).

Nesta etapa, as palavras de conteúdo não foram listadas, e sim destacadas (manualmente) no texto e, na sequência, contabilizadas por meio da seguinte fórmula, que corresponde à regra de três simples: $X = PC/TP \times 100$, sendo X o percentual que buscamos encontrar, PC as palavras de conteúdo e TP o total de palavras do texto. O resultado indica o percentual de palavras de conteúdo no texto, demonstrando a densidade lexical do mesmo, a qual impactará na inteligibilidade e complexidade do texto, pois quanto maior o percentual de palavras de conteúdo, mais denso e, conseqüentemente, mais complexo é o texto, conforme explanado na seção 2.3.3.

Para exemplificar a metodologia, dois cálculos realizados no trabalho serão demonstrados na Tabela 3, aquele com índice mais baixo e aquele com maior índice de densidade lexical.

Tabela 3 – Cálculo de densidade lexical

Exemplo 1	Exemplo 2
$X = PC/TP \times 100$	$X = PC/TP \times 100$
$X = 319/602 \times 100$	$X = 267/417 \times 100$
$X = 0,529 \times 100$	$X = 0,640 \times 100$
$X = 52,99\%$ (53%)	$X = 64\%$

Fonte: Elaborada pela autora

Em casos de números não inteiros, arredondamos para mais ou para menos, a depender dos numerais após a vírgula. Em um dos casos acima, o 52,99 passou a ser 53. Caso o índice fosse 52,3, por exemplo, seria arredondado para 52. Os cálculos foram feitos manualmente.

Aplicados os cálculos à realidade dos 23 livros do *corpus*, concluímos a etapa de aplicação da proposta de Eggins (2004) para aferição da densidade lexical. A etapa seguinte foi aplicar aos textos a fórmula referente à complexidade sintática.

3.3.2.2 Complexidade sintática

Para a efetivação do cálculo da complexidade sintática baseamo-nos na proposta de Eggins (2004), calculando o número de orações por período e o número de períodos de cada texto. Consideramos, enquanto oração, a unidade sintática com ao menos um verbo, desde que a mesma possuísse sentido completo, conforme exemplo do Excerto 2.

Excerto 2 – *Um irmãozinho especial*

Mamãe coelha e papai coelho têm uma filha e um filho.

Excerto retirado do *corpus* de análise

Consideramos, enquanto período, as estruturas compostas por uma ou mais orações. Neste caso, também levamos em conta a pertinência do sentido completo, conforme o exemplo do Excerto 3, o qual apresenta mais de uma oração, as quais se complementam e, assim, formam um período com sentido completo.

Excerto 3 – *A nova vizinha*

Sara estava sentada na porta de sua casa, esperando alguém sair para brincar.

Excerto retirado do *corpus* de análise

Após a identificação e quantificação das orações e dos períodos do texto, calculamos a complexidade sintática dividindo o número de orações pelo número de períodos. Em um texto com 80 orações e 40 períodos, por exemplo, a complexidade sintática terá o índice de 2, pois $80/40 = 2$. Na sequência, o Excerto 4 exemplifica o cálculo em uma frase. Para o caso de um texto completo – como um livro inteiro, conforme as análises deste trabalho – aplicamos a mesma fórmula, porém somamos todas as orações do texto e todos os períodos e, após, realizamos a divisão do primeiro índice pelo segundo. As orações foram destacadas em cores diferentes e numeradas. Já os períodos foram marcados por barras duplas entre colchetes.

Valentina nasceu com um cromossomo a mais¹, vieram 47 em vez de 46². [//]
Ela tem a síndrome de Down³. [//]

3 orações (1 2 3) e 2 períodos ([//] [//]) = $3/2 = 1,5$ de complexidade sintática na frase

Excerto retirado do *corpus* de análise

Os cálculos para identificar a complexidade sintática dos textos do *corpus* também foram realizados manualmente. Mediante todos os cálculos e buscas, de acordo com o que a pesquisa exploratória nos apresentava, estabelecemos uma média dos índices a fim de compreender em que posição cada uma das obras do *corpus* se encontrava. Realizamos este procedimento na etapa de análise dos dados.

3.3.3 A análise dos dados levantados

Apesar dos objetivos da pesquisa a caracterizarem como predominantemente qualitativa, foi indispensável, para o estudo, o levantamento de dados quantitativos, os quais analisamos por meio de estatística descritiva e apresentaremos no capítulo seguinte.

Para melhor visualizarmos e descrevermos os dados, foi necessário instituir um índice balizador, pois os mesmos serão observados internamente, ou seja, em um comparativo restrito aos livros do *corpus*, tendo em vista que o objetivo da pesquisa versa sobre esse conjunto específico. Assim, calculamos uma média referente a cada indicador. Para tanto, olhamos para cada dado levantado (quantidade de palavras nos dicionários, complexidade sintática e densidade lexical), somamos os resultados de todos os livros dentro daquele indicador e dividimos pelo número de livros. Desta forma, obtivemos a média balizadora para, a partir dela, identificar como cada obra está posicionada dentro de cada indicador. Para exemplificar: calculamos a densidade lexical de cada livro e isso gerou um índice. O índice gerado por cada um dos 23 livros foi somado e dividido por 23. Assim, foi identificada a média geral de densidade lexical do *corpus*.

A fim de possibilitar a compreensão das análises, apresentamos todas as médias a seguir. Os indicadores relacionados aos dicionários estão na Tabela 4, na qual: DT1 = palavras presentes no Dicionário de Tipo 1; NC DT1 = palavras não contempladas no Dicionário de Tipo 1; DT2 = palavras presentes no Dicionário de Tipo 2; NC DT2 = palavras não contempladas no Dicionário de Tipo 2; NC DT1/DT2 = palavras ausentes nos dois tipos de dicionários. A Tabela

5 apresenta as médias levantadas nos indicadores relacionados à proposta de Eggins (2004), sendo DL = Densidade Lexical; CS = Complexidade Sintática.

Tabela 4 – Médias dos indicadores de dicionários

Percentual médio de DT1	Percentual médio de NC DT1	Percentual médio de DT2	Percentual médio de NC DT2	Percentual médio de NC DT1/DT2
58,7%	41,3%	92,4%	7,6%	7,1%

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 5 – Média dos indicadores da proposta de Eggins (2004)

Percentual médio de DL	Índice médio de CS
58%	2,4

Fonte: Elaborada pela autora

Tanto os resultados referentes à complexidade sintática quanto à densidade lexical, bem como os apontamentos possíveis por meio do levantamento do vocabulário nos dicionários, auxiliam a mensurar o grau de inteligibilidade dos livros. Desse modo, a pesquisa se propôs a explorar a complexidade desses materiais, tais sejam, livros de literatura infantil e/ou infantojuvenil (em português brasileiro, originais ou traduzidos) com personagens com a Trissomia do Cromossomo 21, na expectativa de analisar e descrever as características linguísticas dos textos e, assim, ofertar informações para toda a sociedade, especialmente para professores, familiares e educadores em geral, além de pesquisadores da área.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo anterior foi organizado para esclarecer como se deu o caminho metodológico desta pesquisa. Neste capítulo, apresentamos as características das obras do *corpus*, os dados levantados ao longo do desenvolvimento da pesquisa e as observações a partir destes dados.

Iniciamos a análise com um panorama geral a respeito dos livros do *corpus*, trazendo à tona as principais características de cada um e, assim, situando o leitor desta pesquisa. Além disso, apresentamos os índices identificados por meio dos levantamentos quantitativos, inclusive em comparação com a média do *corpus*. Na sequência, apresentamos e analisamos os dados levantados, comparando e descrevendo as características linguísticas dos textos do *corpus* a partir dos parâmetros pré-determinados.

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS OBRAS

Os 23 livros do *corpus* deste trabalho possuem três características em comum: personagem com a Trissomia do Cromossomo 21, publicação em português brasileiro (sejam obras originais ou traduzidas) e o endereçamento ao público infantil e/ou infantojuvenil. Afora esses aspectos, cada um se apresenta de forma única. As 23 obras são oriundas de 21 editoras diferentes e de 22 autores. Duas editoras se repetem, pois cada uma delas publicou duas obras pertencentes ao *corpus*. Uma delas publicou um livro em 2017 e outro em 2020. A outra editora publicou uma coleção no ano de 2020, a qual contempla questões de diversidade. Essa coleção foi toda escrita pela mesma autora e dois destes livros fazem parte do *corpus* devido à presença do personagem com T21.

Quase todos os livros analisados (95,6%) abordam a temática específica da Trissomia do Cromossomo 21 e/ou da diversidade, inclusão e respeito às diferenças. Na sequência da seção, apresentamos essa e outras características de todas as obras.

4.1.1 Livros da mesma coleção: *João e a despedida* e *Beatriz e sua turma*

Apenas uma das obras do *corpus* (*João e a despedida*) não faz referência à Trissomia do 21 ou à inclusão, porém o personagem principal é um menino com a Trissomia, fato que se percebe mediante os traços físicos retratados nas ilustrações e que também é possível conferir devido à outra obra da mesma coleção (*Beatriz e sua turma*), a qual especifica os personagens

da coleção e suas atipicidades – explicando que o personagem João “nasceu com um cromossomo a mais” (Oliveira, 2020, n.p.). Dentre os 23 livros, somente estes dois – *Beatriz e sua turma* e *João e a despedida* – fazem parte de uma mesma coleção – chamada Leituras Inclusivas, de autoria de Késsia Oliveira e com ilustrações de Glória Doval –, publicada em 2020 pela editora Skoobooks. A coleção apresenta diversos sentimentos que podem ser vivenciados pelas crianças, por meio de personagens com características atípicas. A escritora é graduanda em Psicopedagogia, educadora emocional e mediadora escolar.

A obra *João e a despedida* em nenhum momento aborda a temática específica da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência. Ela retrata a vivência de um menino em processo de luto e despedida, tratando a Trissomia com naturalidade e os desafios sentimentais como algo que pode acontecer na vida de qualquer pessoa. A obra está ilustrada nas figuras 2 e 3. Já o livro *Beatriz e sua turma* funciona como uma obra de apresentação, na qual os protagonistas dos demais livros da coleção são apresentados com suas especificidades. As figuras 4 e 5 mostram a capa e um trecho do livro.

Figura 2 – Capa de *João e a despedida*

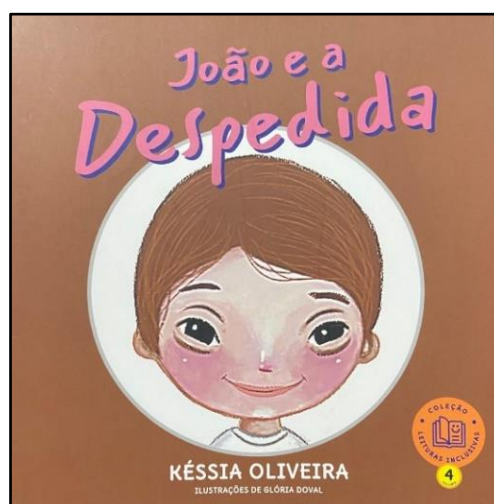


Figura 3 – Trecho de *João e a despedida*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Os dois livros da coleção estão entre os mais curtos – com menos palavras – dentre os analisados e são indicados, conforme referência na contracapa das obras, para todas as idades, o que pode ser ratificado pela estrutura do livro: letras em caixa alta com fonte de boa visibilidade (em negrito ou semelhante a) e contendo muitas e grandes ilustrações coloridas. Entretanto, na ficha catalográfica consta se tratar de literatura infantojuvenil (o que corrobora para o aspecto mencionado no capítulo anterior de que esta classificação não segue critério

específico). Além disso, as manchas textuais (tipográficas)¹⁵ são bem distribuídas, principalmente no livro *Beatriz e sua turma*, onde aparecem de forma quase homogênea. Já em *João e a despedida* há a ocorrência de manchas maiores em algumas páginas, enquanto outras páginas são utilizadas exclusivamente para ilustrações. Há que se observar que este livro (*João e a despedida*) possui 20 páginas com 358 palavras, enquanto aquele (*Beatriz e sua turma*) distribui suas 323 palavras em 40 páginas, tornando-se um livro maior, porém, de leitura mais ‘leve’, transmitindo a sensação de menor densidade.

Os dados levantados pela pesquisa vão ao encontro dessa sensação de menor densidade e/ou leitura ‘leve’ da obra *Beatriz e sua turma*, pois ela possui um texto com índices de densidade lexical e complexidade sintática abaixo da média: 56% e 2,3, respectivamente. Entretanto, possui menos palavras do Dicionário Tipo 1 do que a média geral: 56,6%. Já em relação ao índice do DT2, está acima da média, com 94,5% das palavras do texto encontradas no Dicionário Tipo 2. Dentre os dois dicionários, 5,1% das palavras do texto não estão contempladas (bem menos do que a média de 7,1%).

Figura 4 – Capa de *Beatriz e sua turma*



Figura 5 – Trecho de *Beatriz e sua turma*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O livro *João e a Despedida* possui o texto com o menor índice do *corpus* em palavras não encontradas em ambos os dicionários: apenas 1,7% das palavras do texto não estão contempladas nos materiais lexicográficos. Um percentual de 62,2% de palavras do texto está no Dicionário Tipo 1 e 98,3% das palavras também podem ser encontradas no Dicionário Tipo 2 – um índice impressionante a julgar pela realidade observada nas outras obras e na média

¹⁵ “Conjunto de linhas impressas na página ou parte da página que é impressa. Pode ser em uma só medida ou em duas ou mais colunas; caixa de escrita; mancha de texto; mancha gráfica” (Faria; Pericão, 2008, p. 476).

geral que é de 92,4%. Porém, o texto apresenta índices de complexidade sintática e densidade lexical mais altos do que a média: 2,6 e 61%, respectivamente. Esses números podem ser visualizados, na prática, no exemplo abaixo:

Excerto 5 – *João e a despedida*

Ele ainda não sabia¹ o que fazer², e perguntou à vovó³ como poderia do Bê⁴ esquecer⁴. [//]

4 orações (1 2 3 4) e 1 período ([//]) = 4/1 = 4 de índice de complexidade sintática na frase

PALAVRAS DE CONTEÚDO	ainda	não	sabia	fazer	perguntou	vovó	como	poderia	esquecer
PRESENÇA NOS DICIONÁRIOS	DT1	DT1	DT1	DT1	DT1	DT1	DT2	DT2	DT1

Excerto retirado do *corpus* de análise

A sentença é longa e possui quatro orações, o que deixa a frase com grande índice de complexidade sintática. Além disso, mais da metade das palavras da frase são de conteúdo, o que impacta no aumento da densidade lexical da sentença. Por outro lado, todas as palavras estão presentes em um ou outro dicionário pesquisado – e a maioria delas pode ser encontrada no dicionário de Tipo 1, direcionado para leitores em fase inicial de alfabetização. Este é um dos exemplos que demonstra que os parâmetros não podem ser analisados isoladamente. É necessário considerar as diferentes características de cada livro e, assim, verificar qual obra atende mais positivamente aos propósitos do uso.

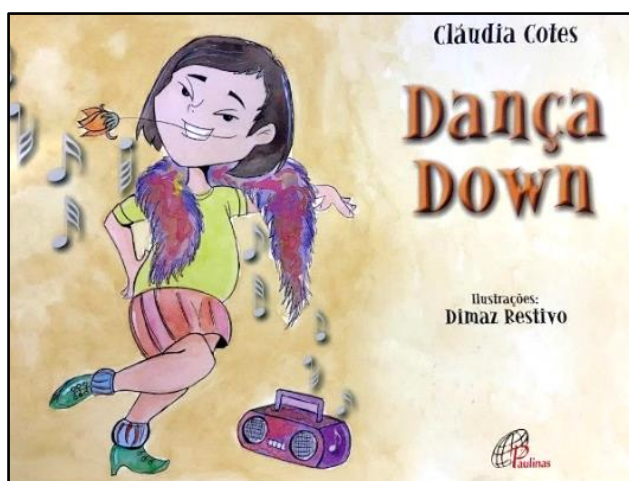
4.1.2 Uma editora, duas publicações: *Dança Down* e *Um irmãozinho especial*

Além da editora Skoobooks, somente mais uma editora possui duas obras integrando o *corpus* deste trabalho, a editora Paulinas, a qual foi uma das editoras que respondeu aos e-mails com informações sobre títulos contendo personagens com T21 e também a respeito de indicação de faixa etária. A editora mencionou ter quatro obras com personagens com a Trissomia, porém uma delas fora de catálogo e outra indicada para a faixa etária dos 13 aos 18 anos. Segundo a

mensagem da editora, os livros *Dança Down* e *Um irmãozinho especial* possuem uma narrativa relacionada à Trissomia do 21 e são destinados ao leitor iniciante (6-10 anos).

O livro *Dança Down* foi publicado em 2017, escrito pela doutora em Linguística e mestre em Fonoaudiologia Cláudia Cotes, a qual possui envolvimento com a causa inclusiva devido a ter tido um irmão com T21 (já falecido) e participar de uma ONG em prol das pessoas com deficiência. As ilustrações são de Dimaz Restivo. A história apresenta o potencial de pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21, especialmente em relação à dança.

Figura 6 – Capa do livro *Dança Down*



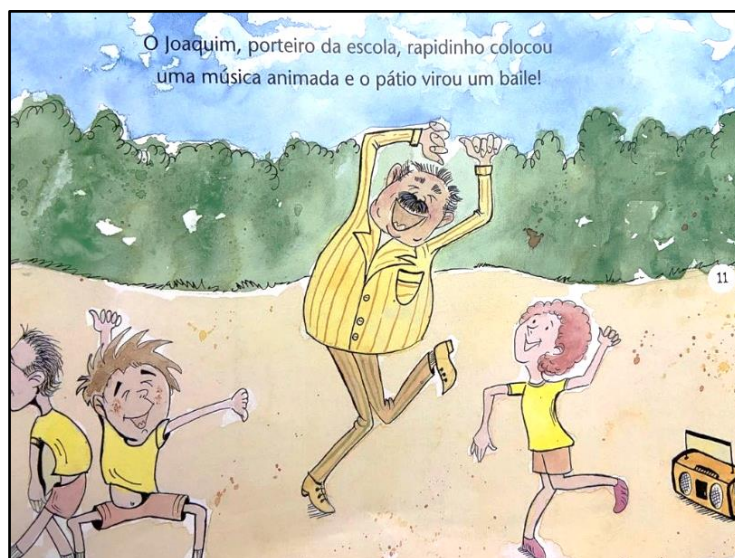
Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto é entusiasmado e convidativo, contudo, contém estereótipos – possivelmente influenciados por uma visão de seis anos atrás, já que os movimentos pela inclusão se atualizam constantemente e cada vez em uma velocidade maior; ou por crenças relacionadas às vivências da autora ou crenças históricas a respeito da população com a trissomia – tais como a de que as pessoas com T21 “não competem, apenas se divertem” (Cotes, 2017, p.23).

Todas as páginas do livro *Dança Down* são ilustradas, inclusive algumas não possuem texto. As manchas tipográficas não seguem exatamente um padrão, pois em alguns momentos são curtas (*e.g.* um período com oito itens lexicais) e em outros são longas (*e.g.* com até seis períodos e 60 palavras). A letra é em caixa baixa, iniciando as frases com maiúsculas (além de nomes próprios), com traço leve, porém legível, embora a fonte seja um pouco pequena se comparada ao tamanho da página disponível e, eventualmente, não fique tão destacada devido à presença das ilustrações. O exemplar possui 24 páginas, 402 palavras, e é caracterizado como literatura infantojuvenil, segundo a ficha catalográfica.

Embora 60,4% das palavras do texto de *Dança Down* estejam contempladas no Dicionário Tipo 1, a obra tem grande índice de palavras de fora dos dois dicionários: 10,7%. O texto possui um índice abaixo da média em palavras contidas no Dicionário Tipo 2: 89,3%. Já a densidade lexical de 56% e a complexidade sintática de 2,2 indicam uma leitura com maior inteligibilidade.

Figura 7 – Trecho do livro *Dança Down*

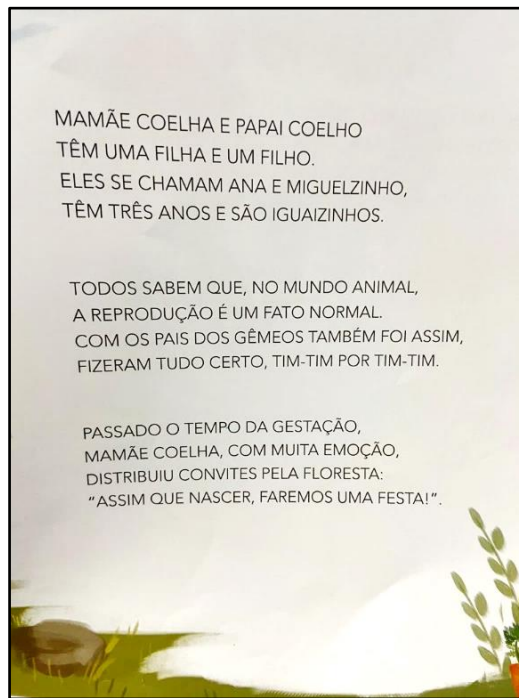


Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O outro livro do *corpus* publicado pela editora Paulinas é *Um irmãozinho especial*, o qual foi escrito em italiano, em 2017, por Giuseppe Bottazi – professor de Educação Física e pai de uma pessoa com a Trissomia do 21 – e traduzido para o português brasileiro por Andréia Schweitzer. O livro, ilustrado por Monica Bauleo, foi publicado no Brasil em 2020, tem 24 páginas e é classificado como literatura infantojuvenil (conforme a ficha catalográfica). O original, em italiano, recomenda a leitura para crianças entre 5 e 7 anos.

A obra é formada por versos com rimas, tem 417 palavras e a escrita é em caixa alta. Todas as páginas são ilustradas, embora, ao abrir o livro, percebe-se que uma das páginas casadas concentre normalmente a maior quantidade de ilustrações, deixando o outro lado mais livre para o texto. Apesar de ser escrito em versos e ter parágrafos bem separados, as manchas ocupam um grande espaço da página destinada ao texto, dando uma impressão de texto longo.

Figura 8 – Trecho do livro *Um irmãozinho especial*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A história é sobre uma família de coelhos que espera a chegada de um novo membro, o qual nasce um pouco diferente do que os animais estão acostumados a acompanhar: meio desengonçado, com orelhas caídas, espinha dorsal torta e dentes pequenos, entre outras características apontadas na obra. O livro ressalta a existência das diferenças e o respeito a elas. Em nenhum momento o texto cita a Trissomia do Cromossomo 21, entretanto, foi indicado pela própria editora como sendo um livro com personagem com T21, ficando claro se tratar de um caso de antropomorfização. Sem a informação da editora não seria possível inferir que o livro retrata, de alguma forma, a Trissomia, já que a alteração só possui registros em seres humanos e o fenótipo do coelhinho não deixa clara a presença – ainda que antropomorfizada – da síndrome de Down. Este é o único livro do *corpus* em que os personagens não são humanos.

Figura 9 – Capa do livro *Um irmãozinho especial*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto de *Um irmãozinho especial* possui o maior índice de densidade lexical do *corpus*, além de ter menos palavras nos dicionários do que a média geral. Além disso, apresenta um índice acima da média em complexidade sintática.

Os índices levantados pelo estudo quantitativo apontam se tratar de uma obra que tende a impor maiores dificuldades ao leitor. Trata-se de uma fábula, com antropomorfização e personagens ‘focos’ como os coelhos, mas apresenta um dos vocabulários que mais se distancia da realidade dos dicionários, além de alto índice de densidade lexical e complexidade sintática.

A densidade lexical da obra é de 64% e a complexidade sintática é de 2,9. No Dicionário de Tipo 1 foram encontradas 49,8% das palavras de conteúdo do livro e no Dicionário de Tipo 2, 87,8% (bem abaixo das médias de 58,7% e 92,4%, respectivamente). Um percentual de 11,6% das palavras do texto não aparece em nenhum dos dois dicionários.

Ambos livros dessa editora apresentam alto índice de palavras ausentes nos dicionários pesquisados. Dentre as palavras que não são encontradas em nenhum dos dois dicionários estão, por exemplo: matutar, palco, requebrar, sertanejo e tango, do livro *Dança Down* e alarmante, desengonçado, encarar, hesitante e veredito, do texto de *Um irmãozinho especial*. A falta dessas palavras nos dicionários voltados aos leitores aprendizes pode apontar uma dificuldade maior na compreensão das mesmas e, logo, na fluência da leitura.

4.1.3 A diversidade vai à escola

A escola é local de destaque quando o assunto é o contato da criança com a sociedade. É um espaço de convivência, aprendizagem e de conhecer a diversidade. É, muitas vezes, no espaço escolar, que as crianças percebem e aprendem a respeitar as diferenças. Quase 35% dos livros do *corpus* retratam prioritariamente o ambiente escolar e as vivências geradas a partir dele com a inserção de um indivíduo com a Trissomia do Cromossomo 21. Uma dessas obras é *Dança Down*, a qual já mencionamos e que aborda o gosto pela dança apresentado por algumas pessoas com T21. Toda a história deste livro se passa na escola, a partir da chegada de uma aluna com a Trissomia. Outros sete livros do *corpus* tem a escola como principal espaço.

4.1.3.1 *Bruna, uma amiga Down mais que especial*

Alguns livros do *corpus* utilizam exclusivamente o espaço da escola na história, como é o caso do livro *Bruna, uma amiga Down mais que especial*. Na obra, um grupo de cinco amigas está sempre reunido na escola para brincar. Uma das meninas tem a Trissomia do Cromossomo 21. O livro foi escrito por Celina Bezerra, ilustrado por Sara Lopes e publicado pela Editora InVerso em 2017, fazendo parte de uma coleção denominada ‘Amigos Especiais’.

Figura 10 – Capa do livro *Bruna, uma amiga Down mais que especial*

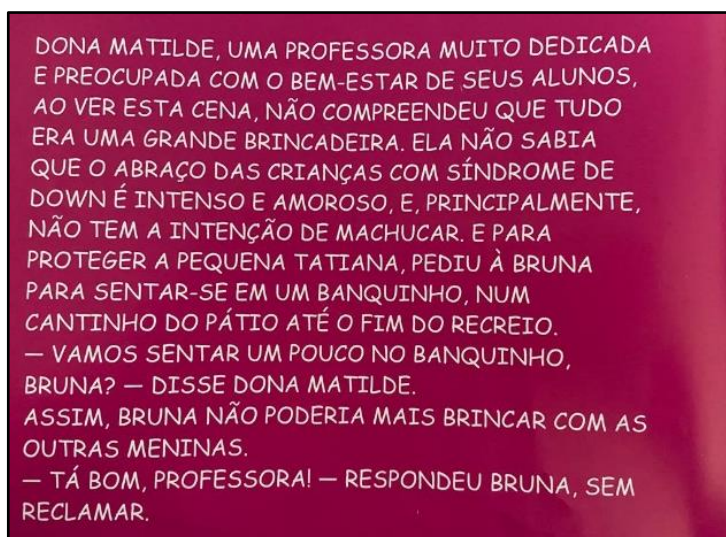


Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A obra possui 20 páginas, nas quais estão distribuídas 482 palavras. A escrita é grafada em caixa alta, com letras em tamanho de médio a grande e bastante nítidas. Todas as páginas do livro são coloridas, mas apenas as páginas sem texto possuem ilustrações. Devido à letra

graúda e em caixa alta e ao fato de uma página ser destinada ao texto e outra às ilustrações, as manchas textuais ocupam, na maior parte dos momentos, um grande espaço na página. Em uma das páginas, o texto ocupa praticamente toda a página disponível, pois há 101 palavras apenas naquele espaço – ou seja, quase 21% de todas as palavras contidas no livro estão em uma mesma página, passando a impressão de uma escrita/leitura longa devido a mancha tão densa. A ficha catalográfica classifica a obra como literatura infantil.

Figura 11 – Trecho do livro *Bruna, uma amiga Down mais que especial*



DONA MATILDE, UMA PROFESSORA MUITO DEDICADA E PREOCUPADA COM O BEM-ESTAR DE SEUS ALUNOS, AO VER ESTA CENA, NÃO COMPREENDEU QUE TUDO ERA UMA GRANDE BRINCADEIRA. ELA NÃO SABIA QUE O ABRAÇO DAS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN É INTENSO E AMOROSO, E, PRINCIPALMENTE, NÃO TEM A INTENÇÃO DE MACHUCAR. E PARA PROTEGER A PEQUENA TATIANA, PEDIU À BRUNA PARA SENTAR-SE EM UM BANQUINHO, NUM CANTINHO DO PÁTIO ATÉ O FIM DO RECREIO. — VAMOS SENTAR UM POUCO NO BANQUINHO, BRUNA? — DISSE DONA MATILDE. ASSIM, BRUNA NÃO PODERIA MAIS BRINCAR COM AS OUTRAS MENINAS. — TÁ BOM, PROFESSORA! — RESPONDEU BRUNA, SEM RECLAMAR.

Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto do livro *Bruna: uma amiga down mais que especial* apresenta densidade lexical de 55% e complexidade sintática de 2,4. Ele tem índice de densidade lexical abaixo da média geral dos textos analisados e de complexidade sintática exatamente na média.

Em relação à busca por palavras de conteúdo no Dicionário Tipo 1, o texto está abaixo da média, com 55,4% das palavras contempladas. No Dicionário Tipo 2, possui praticamente a média de palavras encontradas: 92,5%. O texto tem mais palavras do que a média de não contempladas nos dois dicionários: 7,5%.

4.1.3.2 *A vida com Logan*

Outro livro com o enredo totalmente retratado no ambiente escolar é *A vida com Logan*. O maior livro do *corpus* em número de palavras, *A vida com Logan* possui 1313 palavras distribuídas nas suas 40 páginas de uma história contada em formato de HQ (história em quadrinhos), com balões de conversa e tarjas para o narrador. A obra foi publicada pela Panda

Books em 2013 e escrita e ilustrada por Flavio Soares – pai do Logan, que tem a Trissomia do Cromossomo 21.

Figura 12 – Capa do livro *A vida com Logan*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Embora a história seja retratada em ambiente escolar com uma turma de crianças das séries iniciais, a qual recebe o novo aluno, Logan, quem tem T21, a aparência não é de um livro para crianças em processo inicial da leitura, devido à quantidade de quadrinhos e/ou balões de fala por página. A informação da ficha catalográfica aponta se tratar de literatura infantojuvenil.

O livro conta com vários elementos visuais, quadro a quadro. A escrita é em caixa alta e pequena, porém legível, e fica dentro dos balões. As manchas variam conforme a narrativa, de acordo com a conversa retratada na cena.

Figura 13 – Trecho do livro *A vida com Logan*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto de *A vida com Logan* apresenta densidade lexical de 56% e complexidade sintática de 1,9. Tanto a densidade lexical quanto a complexidade sintática estão abaixo da média dos textos analisados. A respeito do aparecimento das palavras do livro nos dicionários, o texto apresenta um índice abaixo da média no que se refere às palavras encontradas no Dicionário Tipo 1 (55,7%) e um pouco acima da média com relação às palavras encontradas no Dicionário Tipo 2 (92,7%). 6,9% das palavras de conteúdo do texto não estão contempladas em nenhum dos dois dicionários, um índice abaixo – mas bem próximo – da média geral.

4.1.3.3 *Inclusão Educacional*

O livro *Inclusão Educacional* também é uma história escrita com balões de fala e ocorre na escola. O enredo é semelhante ao de *A vida com Logan*, pois a personagem com Trissomia do Cromossomo 21 também é aluna nova na escola. A obra, escrita por Rose Elaine Sgroglia Machado e ilustrada por Jaison R. Carvalho é uma das mais antigas do *corpus*, pois foi publicada em 2012 pela Editora Rideel. A narrativa, que tem 718 palavras, ocorre por meio dos balões de fala, com linguagem mais próxima da modalidade oral; a letra apresenta boa

legibilidade, é em caixa alta e em tamanho grande, pois cada cena é retratada em uma página inteira do livro e não em quadrinhos, o que deixa o texto mais claro, visível e destacado, mas faz com que em alguns momentos a ordem dos balões quebre a ordem natural de leitura.

Figura 14 – Capa do livro *Inclusão Educacional*

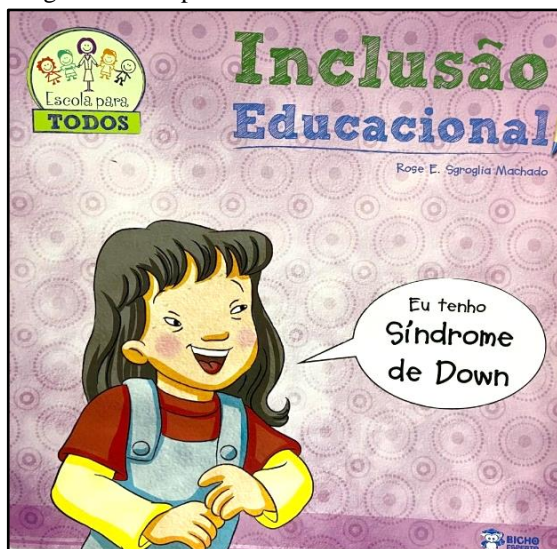


Figura 15 – Trecho do livro *Inclusão Educacional*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Na ficha catalográfica da obra não consta indicação sobre o tipo de literatura. A ficha foca em termos como 'inclusão escolar' e 'educação inclusiva', já que o livro faz parte de uma coleção de obras que retratam diferentes atipicidades.

A obra apresenta índices maiores do que a média em palavras presentes em ambos os dicionários ao mesmo tempo em que possui índices abaixo da média em densidade lexical e complexidade sintática, indicando uma leitura menos complexa e com maior possibilidade de compreensão.

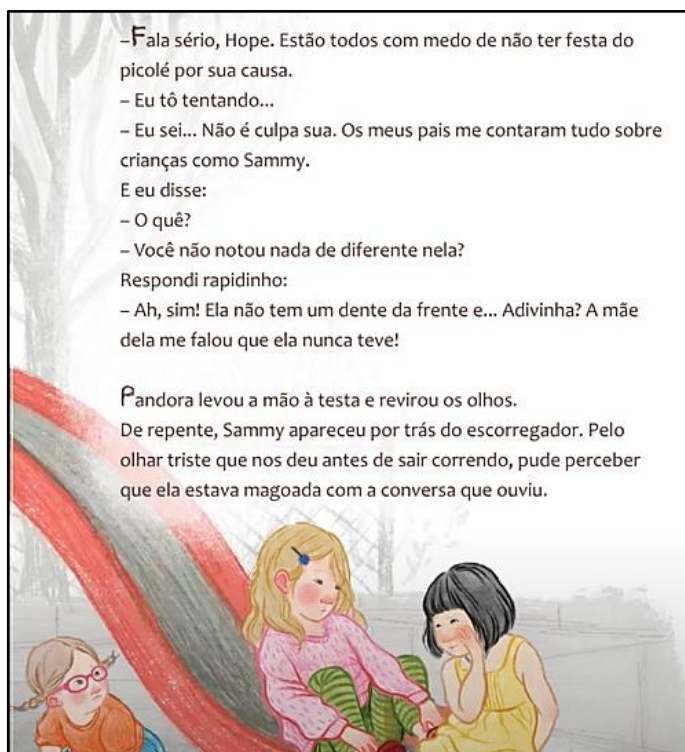
O texto tem 56% de densidade lexical (enquanto a média é 58%), índice de 2 de complexidade sintática (abaixo da média de 2,4). 63,8% das palavras podem ser encontradas no Dicionário Tipo 1 e 94,3% estão presentes no Dicionário Tipo 2. Um percentual de 4,9% das palavras de conteúdo do texto não está contemplado em nenhum dos dois dicionários.

Com cunho perceptivelmente escolar, após as 14 páginas de história, o livro apresenta duas páginas voltadas aos pais e professores (conforme exemplo apresentado no Anexo A) com informações sobre a Trissomia do Cromossomo 21, orientações sobre como agir com alunos e pais de alunos que receberão ou receberam um colega com T21 na turma, e também orientações de como a escola deve agir com os familiares de alunos com a Trissomia e também na preparação dos professores e funcionários.

4.1.3.4 Amizade em forma de coração

A vida escolar e a presença de uma aluna com Trissomia do Cromossomo 21 na classe também são os temas do livro *Amizade em forma de coração* escrito por Andréa Barros e ilustrado por Thalita Dol, publicado originalmente no Canadá (Vancouver) e traduzido para o português brasileiro por Juliane Livramento e Andréa Barros. A publicação é da editora Andréa Barros, no ano de 2020. A obra tem 1216 palavras – sendo uma das mais longas do *corpus* – distribuídas em 42 páginas. Na ficha catalográfica consta que é um livro infantil e descreve a faixa etária de endereçamento: 5-8 anos. As manchas textuais são variadas, mas na maioria das vezes são grandes e ocupam um espaço considerável da página, embora as letras sejam pequenas e em caixa baixa.

Figura 16 – Trecho do livro *Amizade em forma de coração*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Figura 17 – Capa do livro *Amizade em forma de coração*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Amizade em forma de coração possui um texto com índice de densidade lexical idêntico à média geral, 58%, e complexidade sintática abaixo da média, com 2,2. Os índices apontam para maior inteligibilidade do texto. Quando o assunto é o pertencimento das palavras do texto nos dicionários, o livro apresenta novamente índice equivalente à média no que se refere ao DT1 (58,7%), mas possui menos palavras no Dicionário do Tipo 2 do que a média: 91,7%. O texto também possui mais palavras do que a média de fora dos dois dicionários: 7,5%.

4.1.3.5 *Valentina vai para a escola*

O livro *Valentina vai para a escola* também conta a história de uma menina que tem o primeiro contato com determinada turma na escola. Acompanhada de um amigo e vizinho, ela vive as descobertas do mundo escolar enquanto os colegas aprendem sobre respeito e convivência com uma pessoa com a Trissomia do Cromossomo 21.

Figura 18 – Capa do livro *Valentina vai para a escola*

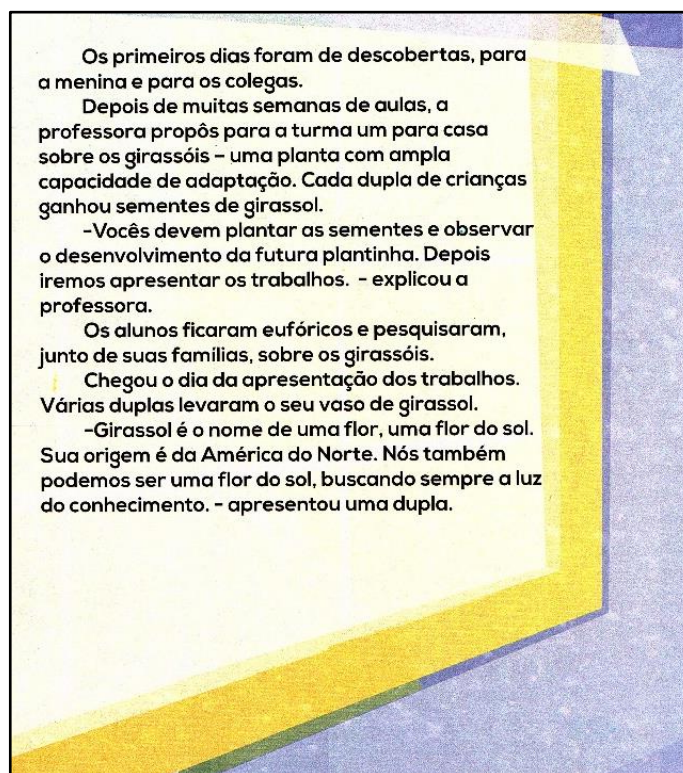


Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A obra está entre as com mais palavras do *corpus* – 1017. A ficha catalográfica aponta se tratar de literatura infantil e cita que a obra possui 32 páginas. Entretanto, o livro apresenta problema em sua ficha catalográfica, pois a mesma corresponde a outra obra da mesma autora e editora. As informações (aparentemente corretas) sobre o livro *Valentina vai para a escola* encontram-se descritas no topo da mesma página da ficha catalográfica e serão consideradas para fins de referencial e para corrigir o número de páginas da obra – que, então, possui 28 páginas. Porém, neste texto não consta a indicação do tipo de literatura – para qual público é destinado – mas a indicação da editora (informada por e-mail) é para crianças do ensino fundamental (6 a 11 anos). A ficha catalográfica e as informações mencionadas sobre o livro estão no Anexo B.

O texto apresenta densidade lexical e complexidade sintática menores do que a média do *corpus*, com índices de 56% e 2, respectivamente. Contudo, os percentuais de palavras do texto presentes nos dicionários estão entre os menores do *corpus*. O Dicionário Tipo 1 contempla 47,7% das palavras do texto e o Dicionário Tipo 2, 88,6%. Um total de 11,4% de palavras do livro não aparece em ambos os dicionários.

Figura 19 – Trecho do livro *Valentina vai para a escola*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A aparência do livro *Valentina vai para a escola* – especialmente pelas manchas textuais – pressupõe um leitor com mais fluência ou ao menos em fase de consolidação. A escrita é feita com letra em caixa baixa. A fonte é negritada, mas isso não a torna mais visível, pois passa uma sensação de estar ‘apertada’ no espaço. O livro tem páginas grandes, retangulares e algumas delas tem apenas ilustrações (cerca de 30% das páginas), enquanto o texto parece ‘espremido’ em outras – embora mesmo nas páginas somente com texto, sobre espaço na página. Essa escolha visual chama a atenção, pois não há um equilíbrio das manchas textuais entre si e com as ilustrações. *Valentina vai para a escola* é um livro publicado em 2018 pela Cora Editora. Foi escrito por Marismar Borém e ilustrado por Alexandre Cardoso.

4.1.3.6 *Joca e Dado, uma amizade diferente*

Outro livro que chama a atenção por aspectos relacionados às escolhas da diagramação e que também retrata, prioritariamente, a convivência escolar com criança com T21 é *Joca e Dado, uma amizade diferente*, publicado em 2021 pela Leiturinha. O livro tem ilustrações de La Casa de Carlota e foi escrito por Henri Zylberstajn, empresário e empreendedor social,

criador do Instituto Serendipidade – organização social que atua pela inclusão de pessoas com deficiência intelectual – e pai de três filhos, sendo um deles com a Trissomia do Cromossomo 21.

Figura 20 – Capa do livro *Joca e Dado, uma amizade diferente*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A obra conta a história da amizade de Joca e Dado, que se conheceram na escola e aprendem muito com as diferenças. A ficha catalográfica aponta literatura infantil e literatura infantojuvenil. O livro tem 969 palavras e 36 páginas.

O texto possui, segundo os dados levantados, baixos índices de densidade lexical (57%) e complexidade sintática (1,9). A maior parte das palavras do texto pode ser encontrada no Dicionário Tipo 1 (60,4%), mas em relação ao DT2, o índice está abaixo da média, ficando em 91,9%. Devido ao índice de NC DT2, o texto possui mais palavras ausentes em ambos dicionários do que a média geral da análise: 7,6%.

A diagramação da obra apresenta muitas cores e quebra dos próprios padrões ao longo das páginas. Devido à quantidade de detalhes e de informações visuais, é possível imaginar que o modo como o livro foi diagramado é proposital, para gerar algum tipo de impacto, entretanto, algumas vezes, ele se torna visualmente confuso. As manchas textuais e o equilíbrio entre as ilustrações são variáveis. A escrita é em caixa alta. Quatro exemplos de páginas do livro são mostrados na Figura 21.

Figura 21 – Trechos do livro *Joca e Dado, uma amizade diferente*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

4.1.3.7 *Dani Down, um menino legal*

O último livro do *corpus* com abordagem mais centrada no ambiente escolar a ser descrito é *Dani Down, um menino legal*, publicado em 2017 pela Franco Editora. A obra foi escrita por André Oliveira e ilustrada por Semíramis Paterno – inspirados por pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21 que conheceram ao longo da carreira – e fala sobre um menino com T21, suas vivências na escola, seus amigos, e também relata algumas características pessoais e problemas de saúde. O livro é de literatura infantil, segundo a ficha catalográfica, e tem 24 páginas.

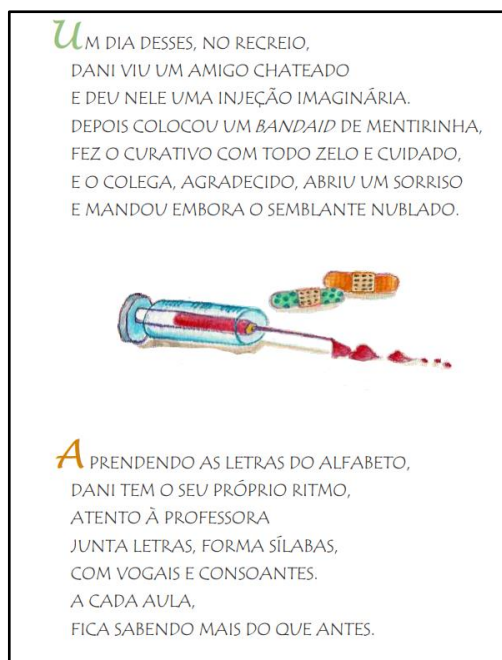
Figura 22 – Capa do livro *Dani Down, um menino legal*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto é escrito com letra em caixa alta, de fácil legibilidade. As manchas textuais são variáveis, pois algumas páginas possuem apenas texto e outras apenas ilustrações. Em alguns momentos a diagramação rompe o padrão seguido na maior parte do livro, o que pode ser percebido ao comparar as figuras 23 e 24.

Figura 23 – Trecho do livro *Dani Down, um menino legal*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Figura 24 – Trecho do livro *Dani Down, um menino legal*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O livro *Dani Down, um menino legal* tem 654 palavras e possui menos palavras do que a média geral dos textos analisados tanto no Dicionário Tipo 1 quanto no Dicionário Tipo 2. Além disso, apresenta índices de densidade lexical e complexidade sintática acima das médias. Todos esses fatores apontam para uma complexidade maior do texto e, possivelmente, um desafio maior para a leitura e compreensão, especialmente para os leitores iniciantes.

O texto apresenta 62% de densidade lexical e 2,9 de complexidade sintática. Em relação ao encontro de palavras nos dicionários, possui 55,4% de DT1 e o menor índice de todos os livros em palavras contempladas no Dicionário Tipo 2: 86,9%. Além disso, muitas palavras do texto não estão contempladas em nenhum dos dois dicionários, num total de 11,9% - bem acima da média de 7,1%.

4.1.4 Histórias contadas pelo personagem com T21

A maioria dos livros do *corpus* aborda aspectos da rotina e do cotidiano infantil, especialmente das crianças com a Trissomia do 21. Em algumas das obras, a escrita é como se a própria criança narrasse o seu dia a dia. E, em um dos casos, é exatamente isso o que acontece. O livro *Eu sou o Max* é de autoria de uma pessoa com a Trissomia do Cromossomo 21.

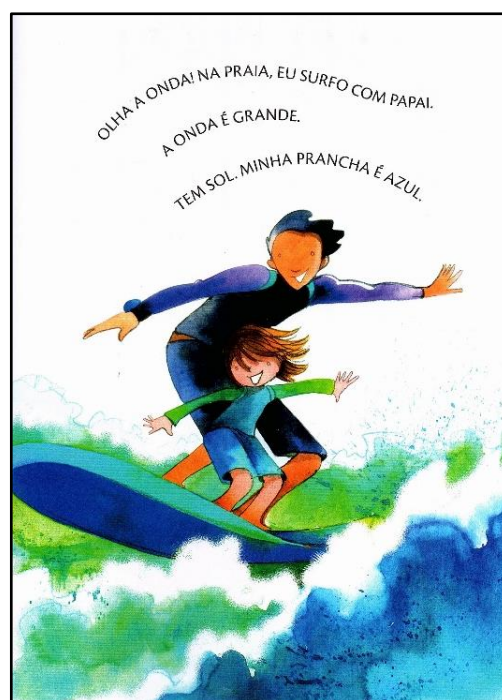
4.1.4.1 *Eu sou o Max*

A obra *Eu sou o Max* foi escrita por Max Dalarme, um menino com Trissomia do Cromossomo 21, aos sete anos de idade. Tem ilustrações de Cris Eich e foi publicada em 2020 pela Escrita Fina. O livro tem 829 palavras, 48 páginas e formato retangular, grande. A obra é caracterizada como literatura infantojuvenil e as manchas textuais são bem distribuídas e possuem equilíbrio com as ilustrações.

Figura 25 – Capa do livro *Eu sou o Max*



Figura 26 – Trecho do livro *Eu sou o Max*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O conteúdo revela a rotina do menino e todas as suas tarefas diárias. As frases são curtas e o texto contém palavras do cotidiano do Max, mas que podem não ser compreendidas por quem não pertence a esse cotidiano (e.g. ‘Motrix’ – um tipo de atividade envolvendo tecnologia realizada em escolas de São Paulo, e ‘roda-gigante’ – um estilo de nado). O uso de palavras de conteúdo também é bastante predominante no texto. Por isso, o texto, apesar de ter sido escrito por uma criança, possui índices altos de densidade lexical e de palavras não contempladas nos dois dicionários – especialmente no DT2. A densidade lexical do texto é de 63% (uma das mais altas da análise). O índice de palavras encontradas no Dicionário Tipo 1 é alto (um dos maiores do *corpus*): 68,6%, mas possui índice abaixo da média para palavras presentes no DT2: 91,5%. Possui mais palavras ausentes em ambos dicionários do que a média geral: 7,6%.

Entretanto, a obra apresenta a menor complexidade sintática do *corpus*: 1,4 – um índice não só abaixo da média, mas também o mais próximo de ‘um para um’ que seria o menor nível possível de complexidade, apresentando uma oração por período.

Excerto 6 – *Eu sou o Max*

<p>Eu sou o Max! [//] Tenho 7 anos! [//] Sou uma criança feliz e divertida! [//] Sou um menino bonito, carinhoso, educado e valente! [//] Sou magro! [//]</p> <p>5 orações (1 1 1 1 1) e 5 períodos ([//] [//] [//] [//] [//]) – 5/5 = 1 de complexidade sintática - índice de 1 para 1</p>	
PALAVRAS DE CONTEÚDO	PRESENÇA NOS DICIONÁRIOS
ser	DT2
ter	DT1
anos	DT1
criança	DT1
feliz	DT1
divertida	DT1
menino	DT1
bonito	DT1
carinhoso	DT1
educado	DT1
valente	DT2
magro	DT1

Excerto retirado do *corpus* de análise

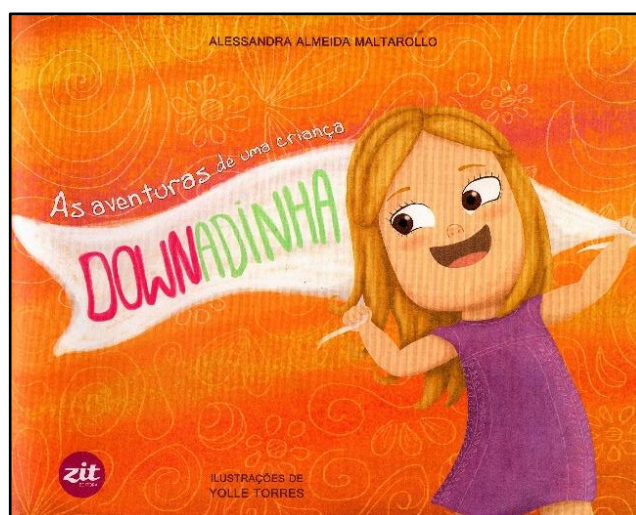
O exemplo destacado no Excerto 6 mostra a grande quantidade de palavras de conteúdo do texto (aproximadamente 73% das palavras do trecho selecionado) e, no caso do exemplo, todas elas estão presentes em algum dos dicionários pesquisados – ao longo do livro surgem outras palavras as quais não estão contempladas nos dicionários de Tipo 1 e 2. Porém, o que mais chama a atenção é o baixo índice de complexidade sintática, o qual pode ser evidenciado no trecho apresentado. A complexidade sintática do texto o aproxima da modalidade oral e

requer menores níveis de esforço e processamento cognitivo, facilitando a leitura e compreensão do leitor aprendiz.

4.1.4.2 *As aventuras de uma criança downadinha*

O livro *As aventuras de uma criança downadinha* também é narrado em primeira pessoa do singular. Embora não tenha sido escrito por uma pessoa com Trissomia do Cromossomo 21, a história é contada pela personagem com T21, que fala da sua rotina, momentos na escola, atividades que frequenta e vivências em família – especialmente as festas, que estão entre os eventos preferidos da personagem. O livro foi publicado em 2016 pela editora Zit, ilustrado por Yolle Torre e escrito por Alessandra Almeida Maltarollo. A autora é pedagoga com pós-graduação em psicopedagogia e mãe da Clarice, que tem a Trissomia.

Figura 27 – Capa do livro *As aventuras de uma criança downadinha*

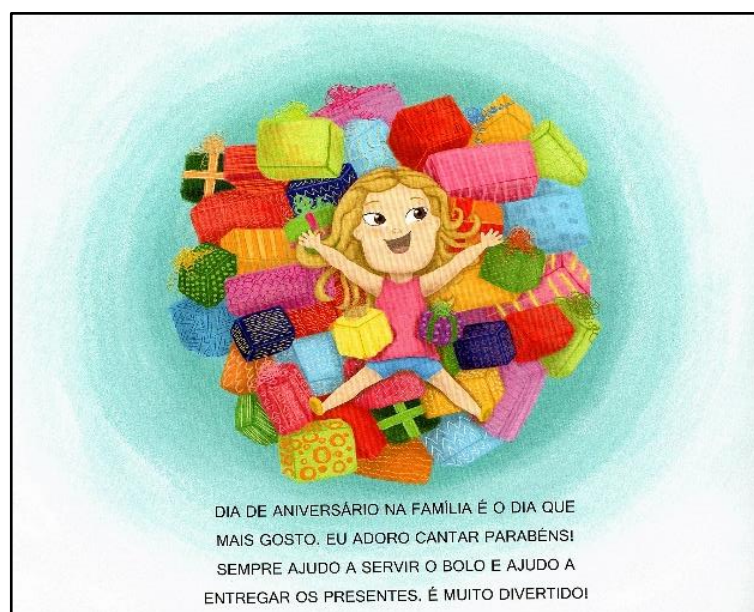


Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O livro é ilustrado com muitas cores e ao mesmo tempo leveza. Ele integra a categoria de ‘conto infantojuvenil’, segundo a ficha catalográfica. A escrita é em caixa alta e bastante legível. As manchas textuais passam a impressão de serem bem distribuídas devido ao tipo da letra e modelo das ilustrações, mas há variação: em uma página, por exemplo, o texto tem 71 palavras, enquanto em outra, tem 16 palavras. A obra tem 40 páginas, 869 palavras no total e muitos assuntos, já que a rotina da personagem parece ser agitada – com creche, teatro, parquinho, música, capoeira, natação, balé, momentos em família e muitas brincadeiras com o irmão.

O texto possui índices de densidade lexical e complexidade sintática maiores do que média geral. A densidade lexical é de 60% e a complexidade sintática é de 2,6. Embora mais complexo e denso do que a média, o texto é o que apresenta o maior número de palavras contempladas no Dicionário Tipo 1: 70, 8% das palavras de conteúdo do livro podem ser encontradas no Dicionário voltado à fase inicial de alfabetização. O alto índice de palavras encontradas no dicionário também é observado no Tipo 2, em que 96,2% das palavras do texto são encontradas – um dos índices mais altos da análise. Apenas 2,9% das palavras do livro não estão nos dicionários pesquisados.

Figura 28 – Trecho do livro *As aventuras de uma criança downadinha*

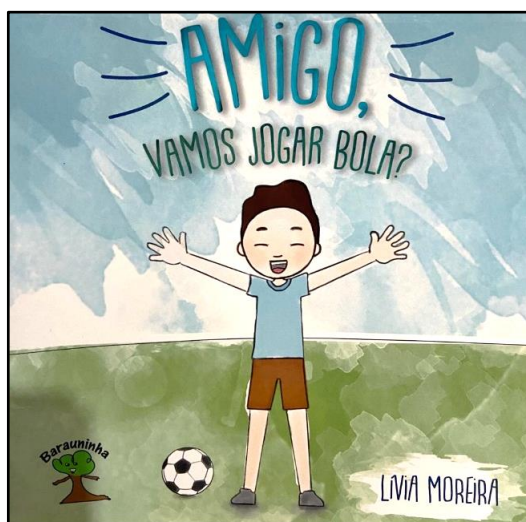


Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

4.1.4.3 *Amigo, vamos jogar bola?*

O personagem principal do livro *Amigo, vamos jogar bola?* também ‘fala’ em primeira pessoa. Escrevemos que ele ‘fala’, pois a forma de comunicação expressa nessa obra é um pouco diferenciada, já que o personagem se dirige ao leitor – o que pode demorar um pouco para ser compreendido durante a leitura.

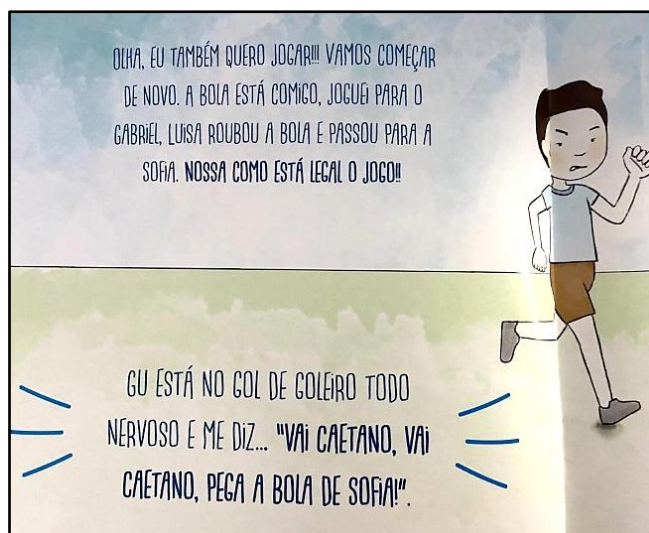
Figura 29 – Capa do livro *Amigo, vamos jogar bola?*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

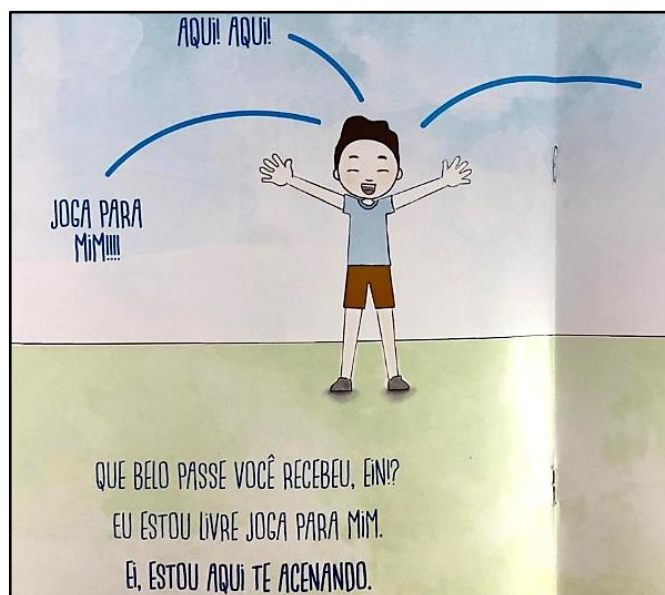
O livro também foi escrito pela mãe de uma pessoa com a Trissomia do 21, a autora Livia Moreira. As ilustrações são de André Machado e a editora Baraúna publicou a obra – catalogada como literatura infantojuvenil – em 2019. *Amigo, vamos jogar bola?* tem 20 páginas, 536 palavras e conta a história de um menino que convida o leitor para jogar futebol. É escrito em caixa alta com letras em uma fonte um pouco fina – e azul –, a qual, embora legível, em momentos de maior quantidade de texto passe a sensação de um pouco apertada. Apesar de o personagem ‘conversar’ com o leitor, não há balões de fala e, em muitos momentos, as páginas não são consideradas individualmente, e sim, em duplas, pois a ação começa em uma e termina na outra que fica ao lado.

Figura 30 – Trecho do livro *Amigo, vamos jogar bola?*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Figura 31 – Trecho do livro *Amigo, vamos jogar bola?*



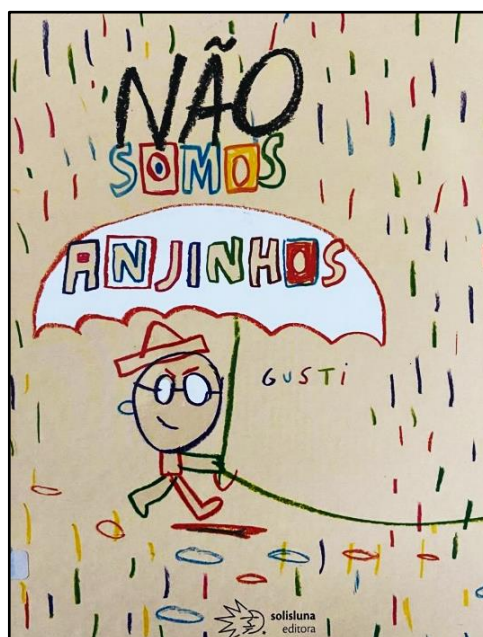
Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto possui índices de densidade lexical e complexidade sintática superiores à média geral. A densidade lexical é de 59% e a complexidade sintática está entre as mais altas da análise: 3,5, devido ao alto número de orações por período no texto. Embora possua um índice acima da média de palavras presente do Dicionário Tipo 1 (60%), apresenta um índice abaixo da média para palavras contempladas no Dicionário Tipo 2 (91%). Dentre os dois dicionários, 9% das palavras do texto não estão contempladas (acima da média de 7,1%).

4.1.4.4 *Não somos anjinhos*

Há, ainda, no *corpus*, um livro que é narrado pelo personagem com a Trissomia do Cromossomo 21, mas que, no final, tem interferências do pai enquanto narrador – o qual é autor da obra. *Não somos anjinhos* é um livro originalmente argentino, escrito e ilustrado por Gusti, traduzido para o português brasileiro por Ciça Fittipaldi e publicado pela Solisluna em 2018. Segundo a ficha catalográfica, trata-se de literatura infantil. Entretanto, a obra é permeada pela ironia, o que pode dificultar a compreensão adequada por parte da criança. O autor é um ilustrador argentino, pai de uma pessoa com T21.

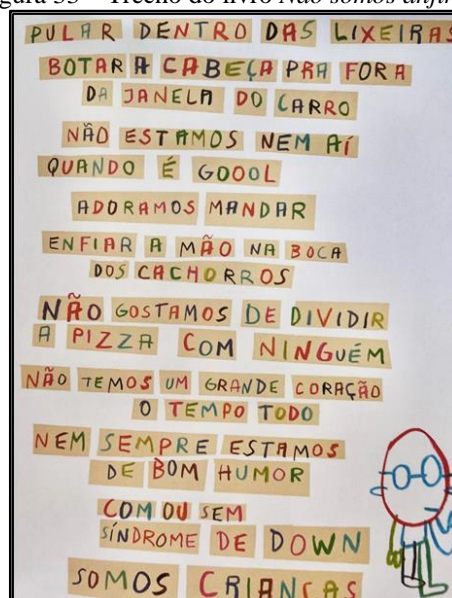
Figura 32 – Capa do livro *Não somos anjinhos*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto é escrito em caixa alta, com fundo prioritariamente branco e letras coloridas, imitando escrita com giz de cera e lápis de cor. O livro tem 68 páginas e 439 palavras, ou seja, é um livro relativamente grande, mas com pouco texto, o que pode reforçar a ideia do endereçamento ao público infantil. As manchas textuais são bem distribuídas, com exceção de duas páginas do livro em que o autor brinca com as palavras e frases, colocando um amontoado de escrita sem pontuação, conforme mostramos na Figura 33.

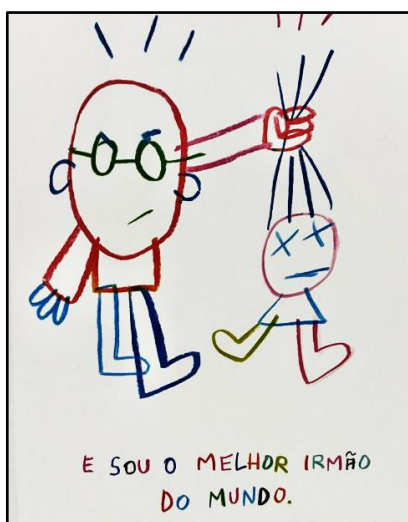
Figura 33 – Trecho do livro *Não somos anjinhos*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A obra consiste em o personagem principal – que tem T21 – contar sobre a chegada dele em casa e sobre a reação das pessoas ao redor da família falando o quanto ele era especial e um ‘anjinho’. Na parte escrita, a narrativa apresenta várias qualidades do menino ‘bonzinho’ ao longo do livro, enquanto as ilustrações mostram o contrário do que está no texto, trazendo à tona o elemento irônico – sem ele, ou seja, sem compreender que se trata de ironia, não é possível compreender o recado que o livro busca transmitir.

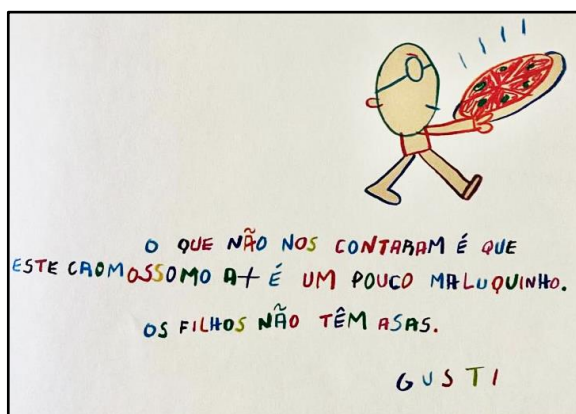
Figura 34 – Trecho do livro *Não somos anjinhos*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Após a narrativa do menino, ao final da obra, o autor/narrador/pai surge com uma frase que finaliza o texto (Figura 35) e depois com uma frase ao estilo ‘pós-créditos’ (Figura 36) – mais uma diferença de estilo que deixa o livro interessante, mas ao mesmo tempo mais complexo.

Figura 35 – Trecho do livro *Não somos anjinhos*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Figura 36 – Trecho do livro *Não somos anjinhos*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Não somos anjinhos possui mais palavras presentes nos dicionários do que a média geral: 59,9% das palavras de conteúdo do texto aparecem no Dicionário Tipo 1 e 93,4% estão contempladas no Dicionário Tipo 2. Um percentual de 5,9% das palavras do texto não aparece em ambos os dicionários. Entretanto, a densidade lexical é bem maior do que a da média geral e figura entre as mais altas do *corpus* (63%). Já a complexidade sintática da obra está abaixo da média (1,8), o que fica claro ao longo da leitura, devido à escolha textual por frases mais curtas na maioria das ocasiões.

4.1.5 Com a palavra, os irmãos, os amigos e, até mesmo, o cromossomo

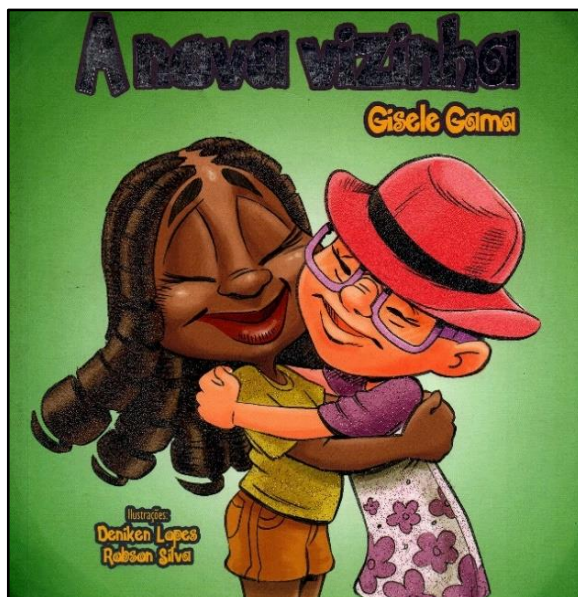
A rotina e as aventuras cotidianas vivenciadas por crianças com a Trissomia do Cromossomo 21 também são contadas em outros livros. *A nova vizinha*, *Aprendendo com Biel*, *Um menino genial* e *Como somos* são escritos em primeira pessoa, mas o personagem narrador é um amigo ou irmão da criança com T21. Já no livro *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down* a narrativa parte do próprio cromossomo, enquanto na obra *Minha nova amiga* há um narrador externo.

4.1.5.1 *A nova vizinha*

No livro *A nova vizinha*, a narradora é uma menina que conhece a nova vizinha da rua, uma criança com a Trissomia do Cromossomo 21. O livro aborda as brincadeiras, amizade e o

amor entre as amigas, além de tratar de algumas características da menina com a Trissomia. A obra foi escrita por Gisele Gama Andrade e ilustrada por Deniken Lopes e Robson Silva. A publicação é de 2013 pela Editora Abaquar.

Figura 37 – Capa do livro *A nova vizinha*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A obra é de literatura infantojuvenil, segundo registro na ficha catalográfica, tem 28 páginas e 394 palavras. As páginas são separadas entre texto e ilustrações. De um lado está o texto – escrito em caixa baixa, com letra bem pintada em preto e com espaçamento que evita a sensação de texto ‘apertado’ e, de outro, aparecem os desenhos, sendo alguns deles com balões de fala mostrando a conversa entre os personagens. As manchas textuais diferem a cada página, mas mantém o padrão do texto escrito em página destinada apenas para ele, dando um ar de leveza e organização.

Figura 38 – Trecho do livro *A nova vizinha*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto tem densidade lexical de 62% e complexidade sintática de 2. Embora o índice de complexidade sintática esteja abaixo da média geral, a densidade lexical figura entre as mais altas da análise e está 4% acima da média geral.

Grande parte das palavras do texto podem ser encontradas nos dicionários pesquisados, o que, de certa forma, equilibra a questão lexical – ao menos há uma chance maior de estas palavras de conteúdo, usadas massivamente, fazerem parte do cotidiano do leitor ou, pelo menos, serem encontradas nos dicionários: 59,7% das palavras aparecem no Dicionário Tipo 1 e 95,3% podem ser encontradas no Dicionário Tipo 2. Somente 3,8% das palavras contidas no livro não estão contempladas em nenhum dos dois dicionários.

4.1.5.2 *Aprendendo com Biel*

O livro *Aprendendo com Biel* também é narrado por um personagem que é amigo da criança com a Trissomia do Cromossomo 21. Neste caso, são dois meninos. O amigo narrador conta um pouco sobre as características do menino com T21 e o dia a dia na escola e na família e ainda chama a atenção para o sofrimento causado pelo preconceito – e formas de combatê-lo.

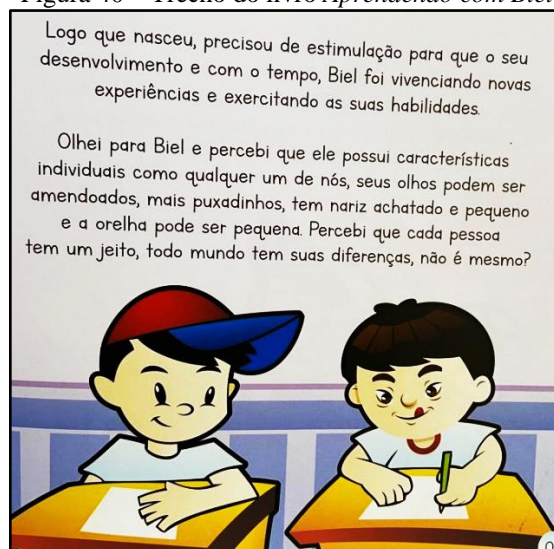
A escrita do livro é em caixa baixa e com bastante nitidez. Possui algumas manchas textuais muito maiores do que outras – a exemplo de uma com três períodos e 73 palavras e outra com dois períodos e 13 palavras – e tem texto em quase todas as páginas, dividindo espaço com as ilustrações, conforme apresenta a Figura 40.

A obra, de 32 páginas e 602 palavras, é de autoria de Sharlene Serra e tem ilustrações de Ricardo Pontes. A publicação é da CeNE Editora, de 2019. Na ficha catalográfica não consta classificação infantil ou infantojuvenil, mas de acordo com a editora – a qual informou por e-mail – o livro é indicado para alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano escolar. *Aprendendo com Biel* faz parte da Coleção Incluir, publicada pela CeNE. Os outros títulos abordam deficiências físicas e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 39 – Capa do livro *Aprendendo com Biel*



Figura 40 – Trecho do livro *Aprendendo com Biel*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O texto de *Aprendendo com Biel* apresenta densidade lexical de 53% - a mais baixa da análise – e complexidade sintática de 2,4 (equivalente à média geral dos textos analisados). A baixa densidade e a complexidade na média apontam para uma leitura com mais aspectos facilitadores, porém, o texto apresenta um vocabulário com os maiores índices de palavras ausentes nos dicionários: 53,1% das palavras do texto não aparecem no Dicionário Tipo 1 – o maior índice de palavras ausentes neste material – e 13,3% não estão contempladas no Dicionário Tipo 2 – também o índice mais alto de palavras ausentes no material lexicográfico. O texto também possui o maior índice de palavras não contempladas em ambos dicionários: 12,7%. Entre as palavras do texto não encontradas nos dois dicionários pesquisados estão: afobação, amendoado, aperfeiçoar, conscientizar, cromossomo, discriminação, lentamente, potencial, rejeição e vivenciar.

Ao final do livro, há um texto sobre legislação e direitos das pessoas com deficiência e, também, atividades relacionadas à obra que podem ser realizadas pelas crianças. Estes materiais podem ser visualizados no Anexo C.

4.1.5.3 *Um menino genial*

Quem também narra em primeira pessoa as histórias que possuem personagens com a Trissomia do Cromossomo 21 são os irmãos (personagens irmãos). Em *Um menino genial* a narradora está ansiosa para ter um irmãozinho e fica muito feliz com a chegada do caçula da família. Ao saber que ele tem a alteração genética no cromossomo 21 ela não se abala, fica feliz e estimula o irmão, o qual se torna um grande companheiro para diversas atividades e aventuras.

Figura 41 – Capa do livro *Um menino genial*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A obra *Um menino genial* foi escrita por Keila Ferrari, ilustrada por Maria Isabel Vaz Guimarães e faz parte de um projeto da Fundação Educar Dpaschoal. Publicado em 2012, o livro é um dos mais antigos do *corpus*. A obra não possui indicação de faixa etária, mas tem características de livro infantil, tais como as ilustrações, cores, distribuição dos textos, número de palavras (695) e de páginas (24). Possui distribuição gratuita e o formato digital é facilmente encontrado na internet. Após a história, há a sugestão de quatro atividades para as crianças realizarem, como a do exemplo demonstrado no Anexo D.

Figura 42 – Trecho do livro *Um menino genial*



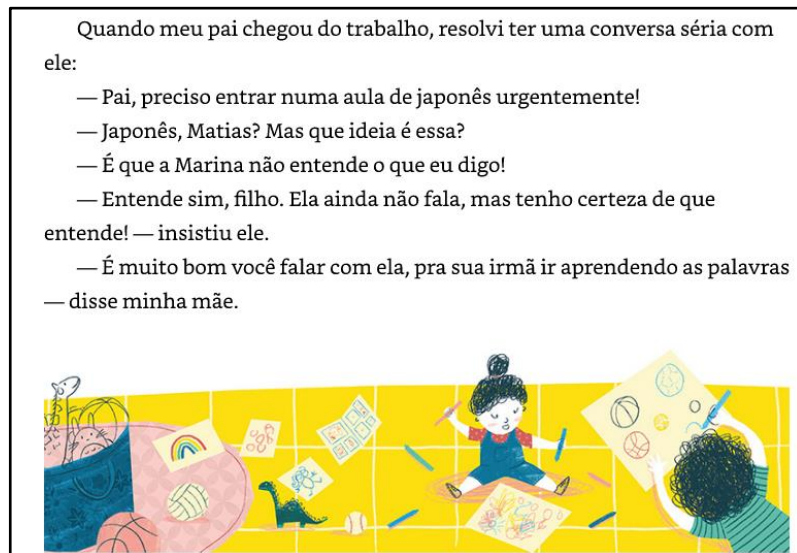
Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A maior parte das palavras do texto estão contempladas nos dicionários pesquisados: 64,3% no Dicionário Tipo 1 e 94,3% no Dicionário Tipo 2. Apenas 3,9% das palavras de conteúdo não aparecem em nenhum dos dois dicionários. A densidade lexical da obra é menor do que a média (57%). Entretanto, possui um alto índice de complexidade sintática – um dos mais altos do *corpus* – com 3,2, contrastando com os demais índices levantados.

4.1.5.4 *Como somos*

Em *Como somos* quem conta a história é o personagem irmão de uma menina com T21. No começo, o menino está muito intrigado com as diferenças na aparência e desenvolvimento da irmã, mas, aos poucos, ele entende o que significa ter a Trissomia do Cromossomo 21 e deduz que os cromossomos têm a ver com ‘como somos’ e que cada pessoa é de um jeito.

Figura 43 – Trecho do livro *Como somos*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O livro, catalogado como infantojuvenil, tem 32 páginas, 1054 palavras, foi escrito por Flávia Lins e Silva – jornalista com mestrado em literatura infantil e mais de 10 livros publicados – e tem ilustrações de Gabriela Gil. A publicação é da editora Globinho, de 2021, e uma das mais atuais do *corpus* deste trabalho. A letra impressa na obra é em caixa baixa, legível e fica fora da área das ilustrações, sendo de visualização clara e nítida. As manchas textuais se assemelham, mas em alguns momentos ficam mais densas – quando não há ilustração na página, pois apesar de a maior parte do livro ter a divisão na página entre ilustração e texto, em algumas tem somente texto e em outras apenas ilustração.

Figura 44 – Capa do livro *Como somos*



Fonte: Imagem de divulgação do livro, sem créditos

A obra possui todos os índices favoráveis à maior inteligibilidade e compreensão do vocabulário. Dentre as palavras procuradas nos Dicionários, 59,3% estão contempladas no Dicionário Tipo 1 e 93,1% aparecem no Dicionário Tipo 2. Um percentual de 6,5% das palavras não está em nenhum dos dois materiais. Em relação aos índices obtidos por meio da proposta de Eggins (2004), o texto está na média exata em ambos indicadores: 58% de densidade lexical e 2,4 de complexidade sintática, o que pode ser parcialmente representado pelo Excerto 7, no qual o trecho selecionado apresenta 50% de palavras de conteúdo (densidade lexical) e um índice de 2,5 de complexidade sintática.

Excerto 7 – *Como somos*

Agarrava a bola¹ e a levava pra longe², atrapalhando o jogo³. [//] Nessas horas, nós brigávamos¹, como brigam todos os irmãos². [//]

5 orações (1 2 3 1 2) e 2 períodos ([//]) = $5/2 = 2,5$ de complexidade sintática

Excerto retirado do *corpus* de análise

4.1.5.5 *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down*

São os próprios cromossomos que contam a história no livro *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down*, publicado pela editora Memnon em 2017. A obra faz parte da Coleção Nossas Crianças – a qual conta ainda com um livro sobre o Transtorno do Espectro Autista e outro sobre a síndrome de Rett – e foi escrita por Renata Julianelli e ilustrada por Nana Sievers. Todas as obras da coleção foram escritas e ilustradas pela mesma equipe e contaram com a supervisão de dois especialistas na área de inclusão: a neuropsicóloga Juliana Negrão e o neurologista infantil José Salomão Schwartzman.

Figura 45 – Capa do livro *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O livro *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down* é catalogado como literatura infantojuvenil, tem 325 palavras e não é paginado, mas possui 32 páginas no total.

O texto apresenta densidade lexical de 56% e complexidade sintática de 1,8. Ele tem índices de densidade lexical e complexidade sintática menores do que a média dos textos analisados. Em relação ao pertencimento das palavras do livro nos dicionários, o texto está entre os que mais possuem palavras encontradas no Dicionário Tipo 1 (63,1%) e no Dicionário Tipo 2 (95%). Apenas 4,2% das palavras contidas no livro não aparecem em nenhum dos dois dicionários. É um dos cinco livros do *corpus* que está abaixo da média tanto em complexidade sintática e densidade lexical quanto em palavras não contempladas nos dicionários.

A obra é escrita em caixa alta e as manchas textuais são equilibradas – além disso, o livro apresenta o mesmo número de páginas contendo texto e contendo somente ilustrações. O cromossomo narrador apresenta o que ele e seus amigos (também cromossomos) são e significam no corpo humano e apresenta também três personagens com a Trissomia do Cromossomo 21.

Figura 46 – Trechos do livro *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

4.1.5.6 *Minha nova amiga*

Em *Minha nova amiga*, há um narrador (externo) que conta um episódio específico da personagem com a Trissomia, em que ela vai à praia. O livro, publicado em 2015 pela Todolivro Editora, foi escrito por Suelen Katerine Andrade Santos, ilustrado por Belli Studio, faz parte da Coleção Inclusão Social e está catalogado como literatura infantojuvenil. A obra tem 705 palavras.

O livro tem índices favoráveis à inteligibilidade e compreensão quando o assunto são as palavras: apresenta densidade lexical abaixo da média (57%) e índices acima da média em palavras pertencentes aos dicionários – 59,1% em DT1 e 94,9% em DT2, com apenas 4,5% das palavras não contempladas em nenhum dos dois dicionários. Porém, é o texto com maior complexidade sintática de todo o *corpus* analisado, com um índice de 3,6. Apesar de apresentar uma certa simplicidade lexical, o livro é composto por frases longas, com grande número de

orações por período, o que pode dificultar a independentização na leitura por exigir maior esforço cognitivo e habilidades que o leitor iniciante tende a ainda não ter estabelecidas.

Figura 47 – Capa do livro *Minha nova amiga*

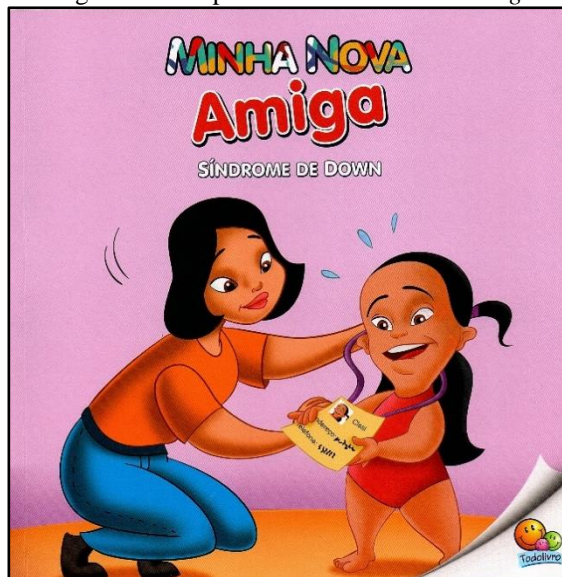
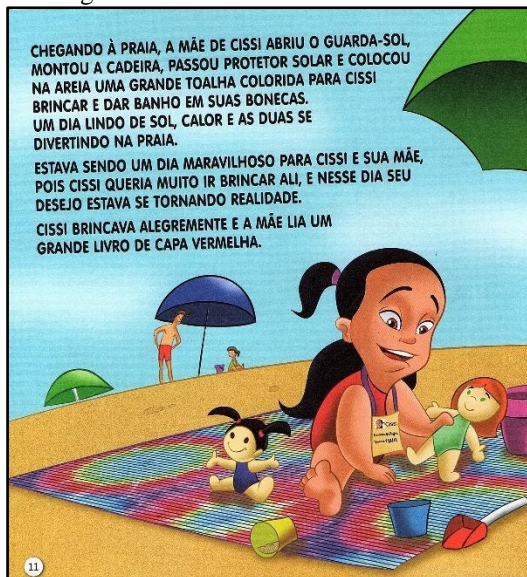


Figura 48 – Trecho do livro *Minha nova amiga*



Fonte:

Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise.

O texto de *Minha nova amiga* é escrito com letra em caixa alta, negritada, de fácil legibilidade, mas que em algumas páginas passa a sensação de ‘apertado’ ou de uma mancha muito densa. É mais um caso em que as ilustrações aparecem em toda a página, ocupando maior espaço, e o texto recebe um espaço específico dentro do desenho.

A história é contada em 18 páginas, mas possui, ainda, outros elementos. No começo do livro tem orientações de pré-leitura e leitura e, no final, sugestões de atividades para realizar com as crianças. No Anexo E mostramos um pouco desta proposta estampada na obra.

4.1.6 Uma pitada de magia: *Quem sou eu?* e *Yunis*

Conforme é possível perceber por meio dos tópicos anteriores, muitos livros do *corpus* versam sobre a vida escolar, familiar e aspectos variados da rotina de crianças com T21. Nas obras *Quem sou eu?* e *Yunis* não é tão diferente, mas estes livros agregam às narrativas do cotidiano um pouco de magia.

O livro *Quem sou eu?* é contado em primeira pessoa pela personagem que tem a Trissomia do Cromossomo 21. A menina, de quatro anos, explica que tem 47 cromossomos e que está encantada com a magia da vida na Terra, mas não entende os adultos – e percebe que

eles também não a entendem. Quem consegue mesmo entender a personagem é a Fada Sofia, que mora dentro da jabuticabeira.

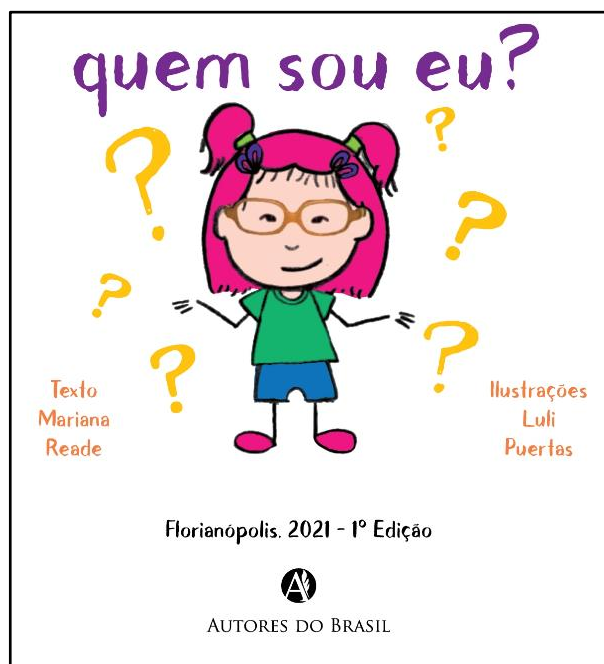
Figura 49 – Trecho do livro *Quem sou eu?*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

A obra está entre as mais atuais do *corpus* da pesquisa, pois foi publicada em 2021 pela Editora Autores do Brasil. O livro foi ilustrado por Luli Puertas e escrito por Mariana Reade, jornalista e mãe de duas filhas, uma delas com a Trissomia do Cromossomo 21. Não identificamos o número de páginas do livro, pois encontramos somente sua versão em e-book, a qual não é paginada. A obra tem 775 palavras e é registrada como literatura infantojuvenil. O texto é escrito com letras minúsculas, a exceção de nomes próprios e começos de frases. Texto e ilustrações estão presentes na mesma página, mas aparecem separadamente: a escrita fica em uma parte da página e os desenhos em outra. O texto é apresentado com cores diferentes ao longo do livro, mas sempre em fundo branco. Assim, torna-se nítido e legível, apesar da letra ser pequena em relação ao tamanho da página – o que gera uma mancha textual pequena, mas que poderia ser mais leve se fosse um pouco mais espalhada na página.

Figura 50 – Capa do livro *Quem sou eu?*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O livro *Quem sou eu?* se assemelha enquanto dados levantados ao que ocorre na obra *Minha nova amiga*, pois tem índices favoráveis à inteligibilidade e compreensão no que se refere às palavras: apresenta densidade lexical abaixo da média (56%) e índices acima da média em palavras pertencentes aos dicionários – 62,8% em DT1 e 95,5% em DT2, com apenas 4,5% das palavras não contempladas em nenhum dos dois dicionários. Porém, o texto apresenta alto índice de complexidade sintática em relação à média geral do *corpus* analisado: 3 orações por período.

O livro *Yunis* é originalmente árabe, escrito por Amal Naser, ilustrado por Anita Barghigiani e traduzido para o português brasileiro por Maria Carolina Gonçalves. Ele foi publicado pela editora Tabla em 2021, sendo, também, um dos mais atuais do *corpus*. A obra tem 40 páginas e 729 palavras escritas em letras maiúsculas – na maioria das vezes na cor branca sobre um fundo colorido. Na ficha catalográfica, o livro *Yunis* consta como literatura infantojuvenil. Há uma proporção equilibrada entre manchas textuais e ilustrações.

Figura 51 - Trecho do livro *Yunis*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

O livro apresenta um grande percentual de palavras não contempladas nos dicionários: somente 49% das palavras do texto estão no Dicionário Tipo 1 e 88% aparecem no Dicionário Tipo 2, ambos índices abaixo da média (que é de 58,7% e 92,4%, respectivamente). Um percentual de 12% das palavras de conteúdo do texto não está contemplado em nenhum dos dois dicionários. Integram esse grupo, palavras como adornado, aroma, covil, curral, damasco, imerso, talento e vilarejo.

Embora apresente um dos percentuais mais baixos do *corpus* de densidade lexical (53%) – proveniente de um menor uso de palavras de conteúdo em relação ao total de palavras do texto – possui um alto índice de complexidade sintática: 3 orações por período, estando entre os mais altos da análise.

A fantasia da história está no encanto dos bolos e doces preparados, sempre à noite, por Yunis e entregues ao longo da madrugada, de forma misteriosa, inspirado na magia de um pássaro azul.

Figura 52 - Capa do livro *Yunis*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Nesta seção descrevemos as principais características das obras analisadas, incluindo aspectos linguísticos levantados pela pesquisa. Na próxima seção, apresentaremos os resultados da aplicação dos parâmetros descritos na metodologia e a análise destes resultados.

4.2 DISCUSSÃO DOS DADOS

A inteligibilidade de um texto pode ser observada a partir de diversos elementos, entre eles o lexical e o sintático. Neste trabalho levamos em conta enquanto características linguísticas do texto a densidade lexical (DL), a complexidade sintática (CS) e o vocabulário.

Para fins de análise, conforme proposto por Eggins (2004), os índices de densidade lexical representam o percentual de palavras de conteúdo em relação ao total de palavras do texto. Assim, quanto maior o percentual, maior a quantidade de palavras de conteúdo, logo, maior a quantidade de informações do texto. Sendo assim, ele se torna mais denso e mais próximo da modalidade escrita (textos infantis costumam apresentar maior proximidade com a modalidade oral, devido à fase de transição de uma para a outra na qual o leitor iniciante se encontra).

Os índices de complexidade sintática, segundo a proposta de Eggins (2004), apontam a proporção do número de orações por períodos – quanto maior o índice, maior o número de

orações por período, logo, maior a complexidade sintática. Assim, quanto mais próximo de “1” for o índice de CS do texto, menor é a sua complexidade sintática, pela proximidade numérica de orações e de períodos - quanto mais orações por períodos, mais complexo sintaticamente é o texto, pois exige maiores capacidades e esforço cognitivo do leitor.

Em termos de vocabulário, tendo em vista que a lexicografia pedagógica e os dicionários para cada etapa escolar foram utilizados enquanto balizadores, a complexidade do mesmo se dá quanto maior a ausência de palavras do texto nos dicionários, pois uma grande quantidade de palavras ausentes nos dicionários pode representar uma barreira ao leitor, tanto em conhecer o vocabulário do texto quanto em inferir ou encontrar seu significado.

Embora os objetivos desta pesquisa a caracterizem como predominantemente qualitativa, foi indispensável o levantamento de dados quantitativos para realizar o estudo, conforme mencionamos na seção 3.3.3.

Mediante essas observações, a partir de agora analisaremos os dados levantados, comparando e descrevendo as características linguísticas do *corpus* a partir dos parâmetros pré-determinados.

4.2.1 Dados levantados sobre o vocabulário

A identificação de palavras dos textos do *corpus* presentes e ausentes nos dicionários de Tipo 1 e 2 revelou que a maior parte das palavras de conteúdo utilizadas nos textos estão contempladas no dicionário indicado para leitores em processo inicial de alfabetização. Apenas quatro obras (17% do total) têm menos da metade das palavras de conteúdo contempladas no dicionário de Tipo 1. Entretanto, a maioria dos textos tem menos de 60% das suas palavras no DT1 – o texto com mais palavras presentes no DT1 tem índice de 70,8% e, entre todos os textos, a média de palavras no DT1 é de 58,7% –, o que revela uma necessidade de acionar o conteúdo do dicionário de Tipo 2.

Em média, mais de 90% das palavras dos textos estão contempladas no dicionário de Tipo 2. Porém, 10 livros (43% do *corpus*) têm menos palavras no DT2 do que a média de 92,4%. Estas obras têm entre 86,7% e 91,9% das palavras de conteúdo presentes no dicionário de Tipo 2.

Ao observarmos a quantidade de palavras dos textos ausentes em ambos dicionários, identificamos que a maior parte das obras tem menos de 10% de suas palavras de fora dos dois

dicionários. Contudo, seis livros (26% do total) possuem mais de 10% das palavras não contempladas em ambos dicionários (DT1 e DT2).

A fim de possibilitar uma melhor visualização dos dados, apresentamos as tabelas referentes a cada livro (em ordem alfabética) em cada indicador. A Tabela 6 mostra o resultado geral de todas as obras do *corpus* em relação aos índices ligados ao parâmetro dos dicionários, sendo que DT1 = palavras presentes no Dicionário de Tipo 1; NC DT1 = palavras não contempladas no Dicionário de Tipo 1; DT2 = palavras presentes no Dicionário de Tipo 2; NC DT2 = palavras não contempladas no Dicionário de Tipo 2; NC DT1/DT2 = palavras ausentes nos dois tipos de dicionários.

Tabela 6 – Resultados da aplicação do parâmetro dos dicionários

Livro	Total de palavras	Types	DT1	NC DT1	DT2	NC DT2	NC DT1/DT2
47 cromossomos e mil sonhos	325	123	63,1%	36,9%	95%	5%	4,2%
A nova vizinha	394	131	59,7%	40,3%	95,3%	4,7%	3,8%
A vida com Logan	1313	283	55,7%	44,3%	92,7%	7,3%	6,9%
Amigo, vamos jogar bola?	536	127	60%	40%	91%	9%	9%
Amizade em forma de coração	1216	289	58,7%	41,3%	91,7%	8,3%	7,5%
Aprendendo com Biel	602	175	46,9%	53,1%	86,7%	13,3%	12,7%
As aventuras de uma criança Downadinha	869	240	70,8%	29,6%	96,2%	3,8%	2,9%
Beatriz e sua turma	323	123	56,6%	43,4%	94,9%	5,1%	5,1%
Bruna, uma amiga Down mais que especial	482	139	55,4%	44,6%	92,5%	7,5%	7,5%
Como somos	1054	236	59,3%	40,7%	93,1%	6,9%	6,5%
Dança Down	402	131	60,4%	39,6%	89,3%	10,7%	10,7%
Dani Down, um menino legal	654	234	55,4%	44,6%	86,9%	13,1%	11,9%
Eu sou o Max	829	259	68,6%	31,8%	91,5%	8,5%	7,6%
Inclusão Educacional	718	145	63,8%	36,2%	94,3%	5,7%	4,9%
João e a despedida	358	121	62,2%	37,8%	98,3%	1,7%	1,7%
Joca e Dado: uma amizade diferente	969	234	60,4%	39,6%	91,9%	8,1%	7,6%
Minha nova amiga	705	177	59,1%	40,9%	94,9%	5,1%	4,5%
Não somos anjinhos	439	155	59,9%	40,1%	93,4%	6,6%	5,9%
Quem sou eu?	775	184	62,8%	37,2%	95,5%	4,5%	4,5%
Um irmãozinho especial	417	184	49,8%	50,2%	87,8%	12,2%	11,6%
Um menino genial	695	189	64,3%	35,7%	94,3%	5,7%	3,9%
Valentina vai para a escola	1017	266	47,7%	52,3%	88,6%	11,4%	11,4%
Yunis	729	236	49%	51%	88%	12%	12%

Fonte: Elaborada pela autora

Tendo em vista aspectos psicolinguísticos como idade de aquisição, frequência, complexidade da palavra e a lexicografia pedagógica – a qual propõe que os dicionários estejam de acordo com o nível de ensino do leitor – e, ainda, que o público para o qual os livros do *corpus* são endereçados estão na faixa etária a partir dos 6 anos de idade, ou seja, fazem parte do grupo contemplado pelos dicionários de Tipo 1 e Tipo 2 (em processo de alfabetização inicial e/ou em fase de consolidação), a falta de palavras dos textos analisados nos dicionários pode resultar em um obstáculo para a compreensão. Primeiramente, a falta do vocábulo nos dicionários pode indicar que a palavra não seja familiar à criança, que não faça parte do cotidiano deste leitor e, assim, seja desconhecida, gerando uma interrupção na leitura. Além disso, quando há uma estratégia como o dicionário a ser utilizada e a palavra procurada não consta no material, instaura-se uma barreira à compreensão. Ademais, se os dicionários estão equiparados com determinadas fases do leitor e os textos apresentam demandas adicionais ao que os dicionários possibilitam, logo, deduz-se que os textos podem apresentar, em alguma medida, desafios para esse leitor.

Diante dos dados, utilizamos, também, o levantamento para identificar quais textos mais se distanciam das médias dos seus pares. Assim, a fim de detectar as obras com vocabulário mais distante do contemplado pelos dicionários, organizamos as tabelas 7, 8 e 9. Os livros estão em ordem alfabética e aqueles que não estão listados nas tabelas apresentam índices menores ou iguais à média geral¹⁶.

Tabela 7 - Livros com mais palavras não contempladas no Dicionário Tipo 1 (NC DT1) do que a média geral (41,3%)

Livro	Percentual
A vida com Logan	44,3%
Aprendendo com Biel	53,1%
Beatriz e sua turma	43,4%
Bruna, uma amiga Down mais que especial	44,6%
Dani Down, um menino legal	44,6%
Um irmãozinho especial	50,2%
Valentina vai para a escola	52,3%
Yunis	51%

Fonte: Elaborada pela autora

¹⁶ Toda as médias foram apresentadas na seção 3.3.3, Tabela 4 e Tabela 5.

Tabela 8 - Livros com mais palavras não contempladas no Dicionário Tipo 2 (NC DT2) do que a média geral (7,6%)

Livro	Índice
Amigo, vamos jogar bola?	9%
Amizade em forma de coração	8,3%
Aprendendo com Biel	13,3%
Dança Down	10,7%
Dani Down, um menino legal	13,1%
Eu sou o Max	8,5%
Joca e Dado: uma amizade diferente	8,1%
Um irmãozinho especial	12,2%
Valentina vai para a escola	11,4%
Yunis	12%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Tabela 9 - Livros com mais palavras não contempladas tanto no Dicionário Tipo 1 quanto no Dicionário Tipo 2 (NC DT1/DT2) do que a média geral (7,1%)

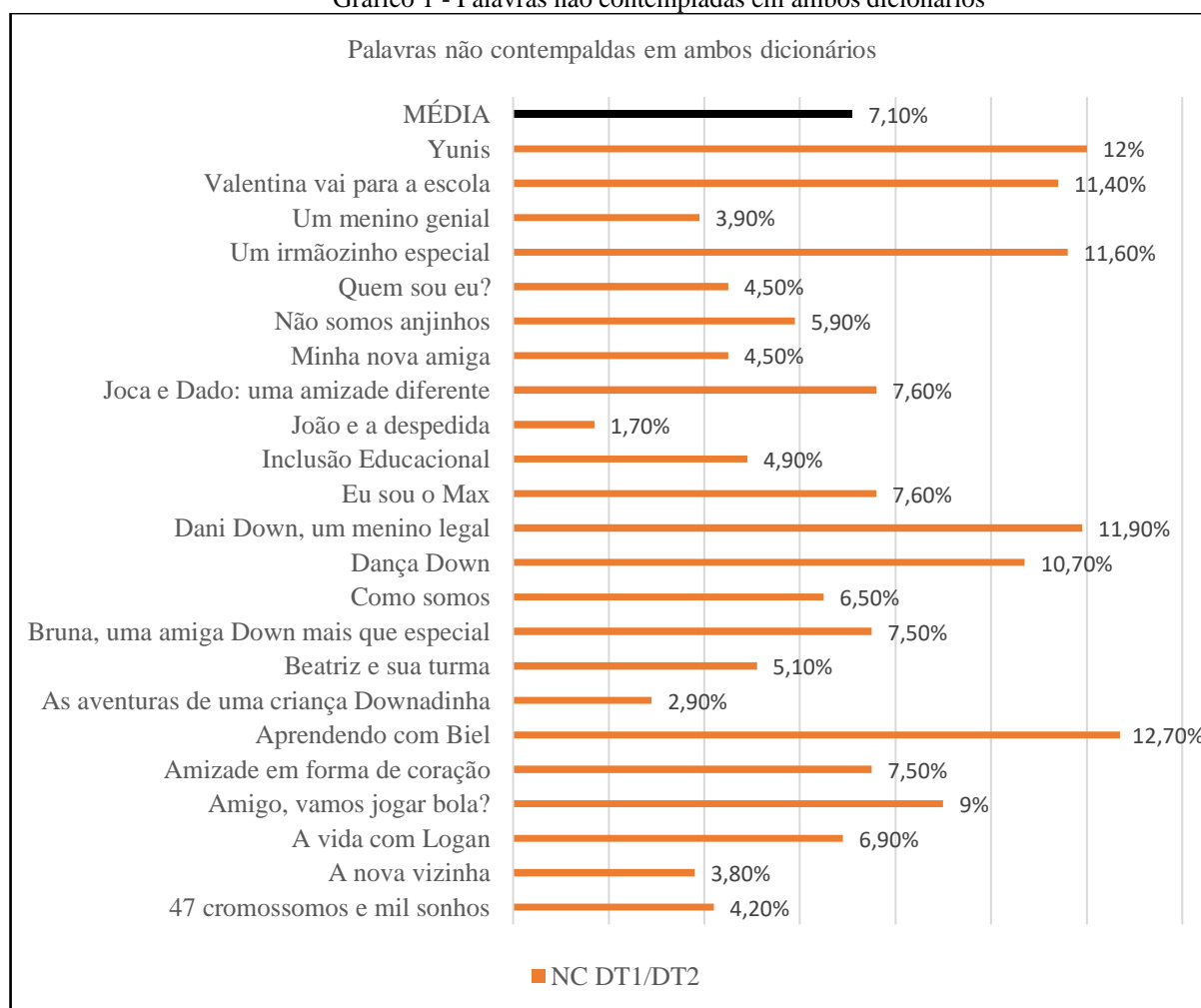
Livro	Índice
Amigo, vamos jogar bola?	9%
Amizade em forma de coração	7,5%
Aprendendo com Biel	12,7%
Bruna, uma amiga Down mais que especial	7,5%
Dança Down	10,7%
Dani Down, um menino legal	11,9%
Eu sou o Max	7,6%
Joca e Dado: uma amizade diferente	7,6%
Um irmãozinho especial	11,6%
Valentina vai para a escola	11,4%
Yunis	12%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Os livros: *A vida com Logan*; *Aprendendo com Biel*; *Beatriz e sua turma*; *Bruna, uma amiga Down mais que especial*; *Dani Down, um menino legal*; *Um irmãozinho especial*; *Valentina vai para a escola*; e *Yunis* integram o conjunto com menos palavras encontradas no Dicionário de Tipo 1, sendo que em *Aprendendo com Biel*, *Um irmãozinho especial*, *Valentina vai para a escola* e *Yunis* mais da metade das palavras de conteúdo dos textos não estão neste dicionário. Estes quatro livros – acompanhados de outros dois: *Dança Down* e *Dani Down, um menino legal* – também são os com menos palavras contempladas no Dicionário de Tipo 2, com mais de 10% de suas palavras de conteúdo ficando de fora do material lexicográfico. Quando

olhamos para os índices relacionados às palavras não contempladas em ambos dicionários, estes seis textos também possuem percentual maior do que 10%. Ou seja, quando se trata do uso de palavras mais familiares ao leitor em desenvolvimento, os livros *Aprendendo com Biel*, *Dança Down*, *Dani Down*, *um menino legal*, *Um irmãozinho especial*, *Valentina vai para a escola* e *Yunis* possuem um vocabulário que tende a estar mais distante da possibilidade de compreensão. No Gráfico 1 podemos visualizar o comparativo entre as obras e quais estão acima da média no quesito ausência de palavras nos dicionários de Tipo 1 e Tipo 2.

Gráfico 1 - Palavras não contempladas em ambos dicionários



Fonte: Elaborado pela autora

As palavras não contempladas em nenhum dos dois dicionários pesquisados totalizam 17,2% de todas as palavras de conteúdo procuradas nos dicionários de Tipo 1 e Tipo 2. Ao todo, foram identificadas nos 23 textos do *corpus* 1.516 palavras de conteúdo diferentes. Destas, 261 não estão nos dicionários pesquisados. A maior parte das palavras de conteúdo encontradas nos textos são substantivos (51,3%), seguidas de verbos (26,6%), adjetivos (15,3%) e advérbios

(5,5%), além de palavras que representam marcas específicas (nomes próprios, porém tratados como substantivo comum, tais como *lego* e *band-aid*), palavras estrangeiras (*e.g. boy* e *arigatô*) e pseudopalavras como *downvertido* e *showdown*. Seguindo a mesma proporção, o maior percentual de palavras ausentes nos dicionários também é de substantivos: 44,5% das palavras que não foram encontradas nos dicionários são substantivos. Entretanto, a segunda classe com maior índice de ausência nos dicionários não é o verbo (o qual tem a segunda maior quantidade de palavras de conteúdo no total), e sim, o adjetivo (24,2%), seguido, então, do verbo (20%) e, depois, do advérbio (4,3%). Os outros 7% pertencem às palavras estrangeiras, pseudopalavras e marcas.

Dentre os 116 substantivos identificados nos textos e que não aparecem nos dicionários estão palavras que em alguma medida se aproximam do cotidiano da criança que já iniciou a vivência escolar, tais como ajudante, crachá, farelo, lancheira, lousa e rotina. Há, também, palavras que podem estar mais distantes do universo infantil como alta (hospitalar), balsa, coxia, delongas, genitor e particularidade, e palavras que impõem maior desafio para a decodificação como fonoaudiologia, intromissão, orientação e semblante.

Quase todas as palavras não encontradas no dicionário aparecem em apenas um livro – no máximo em dois deles –, não são explicadas em qualquer tipo de glossário ou texto adicional e não apresentam o fator ‘frequência’. Entre os substantivos há duas exceções de palavras que aparecem mais frequentemente: a palavra síndrome, a qual é mencionada como substantivo comum em três livros – além de ser apresentada como nome próprio (Síndrome de Down) nestes e em boa parte dos demais – e a palavra cromossomo, a qual está presente em oito textos. O uso mais frequente destas duas palavras que não costumam fazer parte do cotidiano infantil é justificado pela temática dos livros, entretanto, este vocabulário normalmente não é explicado nas obras.

Nas demais classes gramaticais, as palavras que não estão nos dicionários pesquisados e que aparecem com mais frequência são: puxados (enquanto adjetivo: olhos puxados, puxadinhos, descrição ausente no dicionário) – a qual aparece em seis obras e também pode ser justificada pela temática, devido a uma característica comum às pessoas com a Trissomia do Cromossomo 21 – e bacana (em quatro textos). As seguintes palavras – as quais não foram encontradas nos dicionários – estão presentes em três livros: encantador, contagiante (alegria contagiante; enquanto no dicionário o único sentido descrito é o de contaminação, relacionado a doença), interagir e arregalar.

Na seção 4.2.3.2 apresentaremos mais algumas palavras presentes em obras específicas. Na próxima seção (4.2.2) abordaremos os dados levantados a partir de dois fatores propostos por Eggins (2004) para verificação das possibilidades de inteligibilidade dos textos: a complexidade sintática e a densidade lexical.

4.2.2 Dados possibilitados pela proposta de Eggins (2004)

Os cálculos de densidade lexical e complexidade sintática aplicados aos textos do *corpus* apontaram uma grande variação de um texto para outro. Enquanto um texto apresenta, por exemplo, complexidade sintática de 1,4 orações por período – bem próximo do ‘um para um’ – outro apresenta uma proporção de 3,6 orações por período – ou seja, mais do que o dobro. A média da CS ficou em 2,4 orações por período. Por um lado, a maioria dos livros possui complexidade sintática abaixo da média, o que impõe menor exigência ao leitor. Entretanto, nove textos (39% do total) possuem índices mais altos, sendo que cinco deles estão acima de três orações por período e integram o conjunto de obras com maior índice de complexidade sintática.

A densidade lexical também apresenta grande variação, sendo que uma obra pode ser até 20% mais densa – com mais palavras de conteúdo – do que outra. Todos os textos possuem mais de 50% de palavras de conteúdo. Oito livros apresentam mais densidade do que a média e somente um destes oito tem percentual de DL abaixo de 60%. A Tabela 10 apresenta o resultado geral da aplicação da proposta de Eggins (2004) em cada texto.

Tabela 10 – Resultados da aplicação da proposta de Eggrins (2004)

Livro	Total de palavras	Palavras de conteúdo	Densidade lexical	Complexidade sintática
47 cromossomos e mil sonhos	325	181	56%	1,8
A nova vizinha	394	245	62%	2
A vida com Logan	1313	740	56%	1,9
Amigo, vamos jogar bola?	536	319	59%	3,5
Amizade em forma de coração	1216	705	58%	2,2
Aprendendo com Biel	602	319	53%	2,4
As aventuras de uma criança Downadinha	869	521	60%	2,6
Beatriz e sua turma	323	181	56%	2,3
Bruna, uma amiga Down mais que especial	482	266	55%	2,4
Como somos	1054	609	58%	2,4
Dança Down	402	224	56%	2,2
Dani Down, um menino legal	654	405	62%	2,9
Eu sou o Max	829	524	63%	1,4
Inclusão Educacional	718	402	56%	2
João e a despedida	358	220	61%	2,6
Joca e Dado: uma amizade diferente	969	556	57%	1,9
Minha nova amiga	705	404	57%	3,6
Não somos anjinhos	439	276	63%	1,8
Quem sou eu?	775	431	56%	3
Um irmãozinho especial	417	267	64%	2,9
Um menino genial	695	396	57%	3,2
Valentina vai para a escola	1017	567	56%	2
Yunis	729	388	53%	3

Fonte: Elaborada pela autora

Considerando a proposta de Eggins (2004) e que quanto maiores a complexidade sintática e a densidade lexical maior o esforço cognitivo exigido do leitor, apontamos nas tabelas 11 e 12 os textos do *corpus* com maiores níveis de densidade lexical e complexidade sintática, em ordem alfabética. As obras com mais densidade carregam maior quantidade de palavras de conteúdo, logo, de informações, e assim, tornam-se mais densas e podem impor um pouco mais de dificuldade à leitura. Já os textos com maior complexidade sintática impactam no processamento e acabam exigindo um esforço maior do leitor para chegar à compreensão. Os livros que não estão listados nas tabelas apresentam índices menores ou iguais à média geral¹⁷.

Tabela 11 - Livros com densidade lexical maior do que a média geral (58%)

Livro	Índice
A nova vizinha	62%
Amigo, vamos jogar bola?	59%
As aventuras de uma criança Downadinha	60%
Dani Down, um menino legal	62%
Eu sou o Max	63%
João e a despedida	61%
Não somos anjinhos	63%
Um irmãozinho especial	64%

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 12 - Livros com complexidade sintática maior do que a média geral (2,4)

Livro	Índice
Amigo, vamos jogar bola?	3,5
As aventuras de uma criança Downadinha	2,6
Dani Down, um menino legal	2,9
João e a despedida	2,6
Minha nova amiga	3,6
Quem sou eu?	3
Um irmãozinho especial	2,9
Um menino genial	3,2
Yunis	3

Fonte: Elaborada pela autora

¹⁷ Toda as médias foram apresentadas na seção 3.3.3, Tabela 4 e Tabela 5.

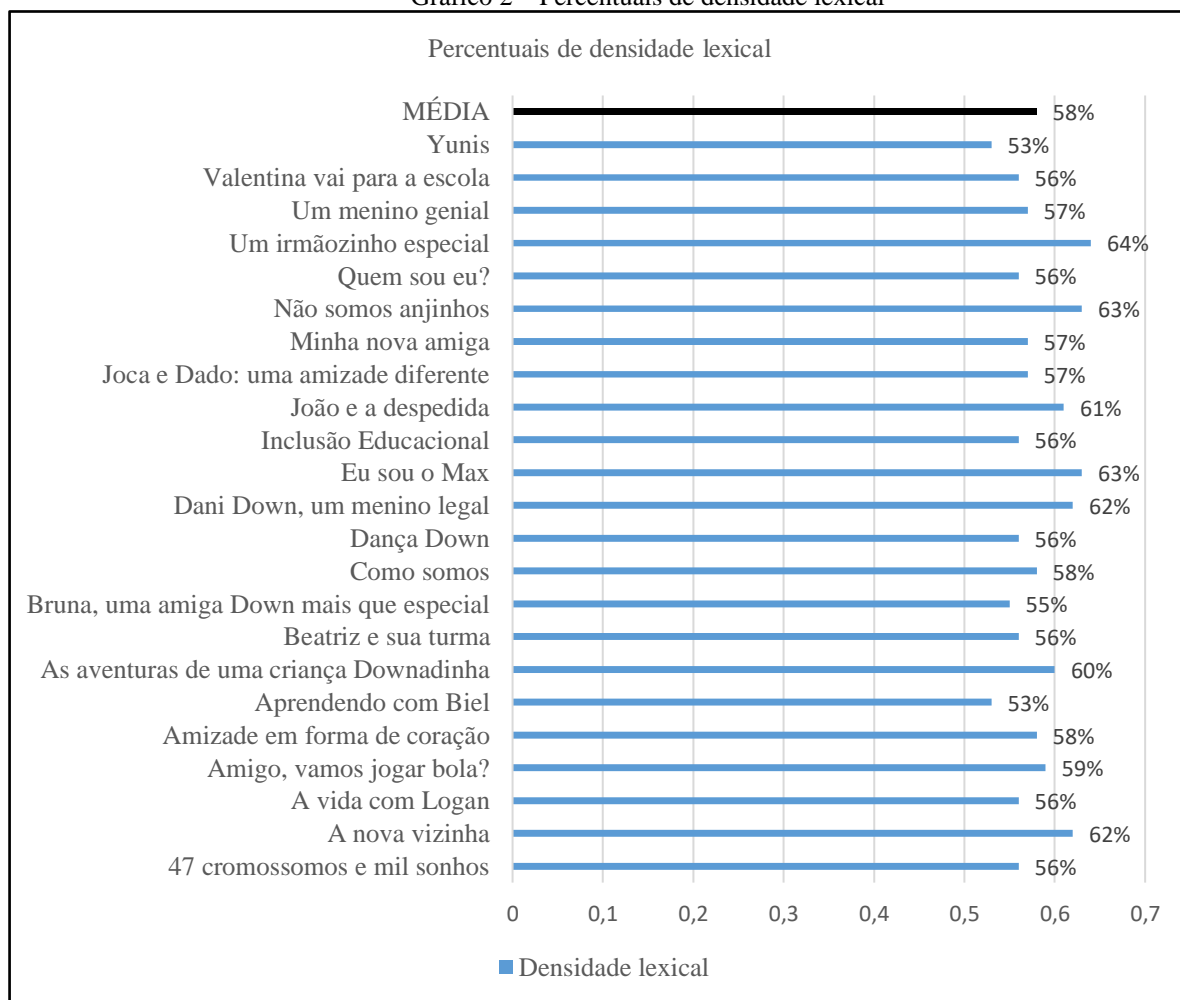
As obras *A nova vizinha*; *Amigo, vamos jogar bola?*; *As aventuras de uma criança Downadinha*; *Dani Down, um menino legal*; *Eu sou o Max*; *João e a despedida*; *Não somos anjinhos*; e *Um irmãozinho especial* formam o conjunto de textos com maior percentual de densidade lexical. O livro *Um irmãozinho especial* lidera a lista dos mais densos, seguido por *Eu sou o Max* e *Não somos anjinhos*.

A lista de obras com complexidade sintática acima da média do *corpus* possui nove títulos, sendo que cinco deles também integram a lista dos mais densos. Assim, estas obras – *Amigo, vamos jogar bola?*; *As aventuras de uma criança Downadinha*; *Dani Down, um menino legal*; *João e a despedida*; e *Um irmãozinho especial* – acabam apresentando ao leitor dois desafios à inteligibilidade, de acordo com a proposta de Eggins (2004).

Quando se trata especificamente de complexidade sintática, cinco textos chamam a atenção por apresentarem os maiores índices do *corpus*, com três ou mais orações por período: *Amigo, vamos jogar bola?*, *Minha nova amiga*, *Quem sou eu?*, *Um menino genial* e *Yunis*. Estes textos, a despeito de fatores lexicais, impõem maiores dificuldades sintáticas ao leitor.

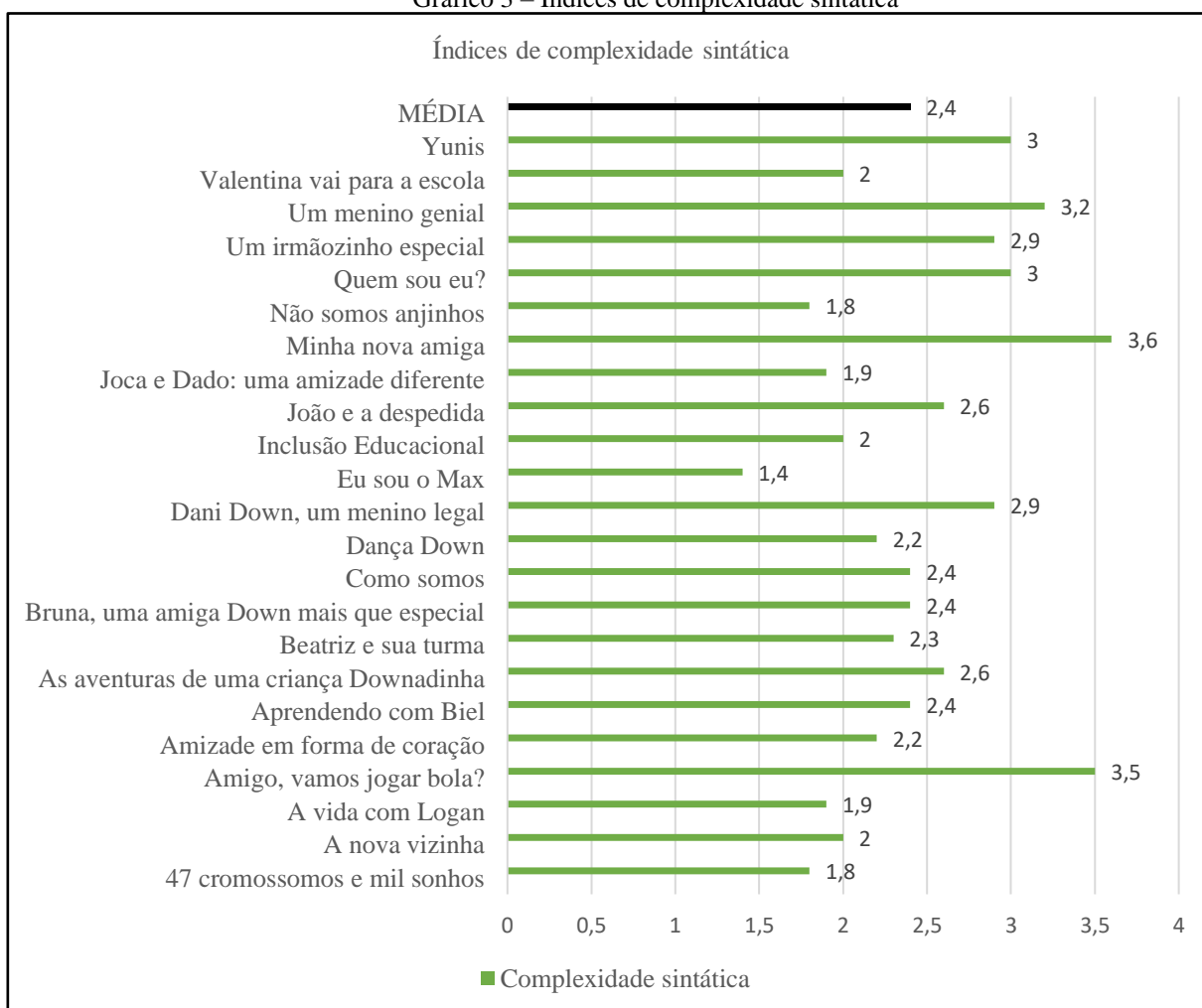
No Gráfico 2 apresentamos o comparativo entre as obras e também com a média no parâmetro de densidade lexical. Já o Gráfico 3 mostra os índices comparativos relacionados à complexidade sintática.

Gráfico 2 – Percentuais de densidade lexical



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 3 – Índices de complexidade sintática



Fonte: Elaborado pela autora

A partir do levantamento e visualização destes dados, é possível perceber uma grande variação entre as obras, tanto em densidade lexical quanto em complexidade sintática. Em relação, principalmente, à complexidade sintática, a variação também ocorre internamente em cada texto, variando a quantidade de orações a cada sentença. No livro *Minha nova amiga*, por exemplo, o qual tem a maior complexidade sintática de todo o *corpus*, há sentenças com uma oração (1/1) e sentenças com até sete orações (7/1). Ambos casos aparecem, inclusive, muito próximos um do outro no texto, conforme o exemplo do primeiro parágrafo da obra, destacado no Excerto 8.

CISSI É UMA MENINA COM SÍNDROME DE DOWN¹. [//] ELA É DIFERENTE DAS OUTRAS MENINAS¹, POIS É MUITO CARINHOSA COM TODOS², NÃO IMPORTA³ SE CISSI CONHECE OU NÃO⁴, ELA CONVERSA⁵, DIZ SEU NOME⁶ E SE CONVIDA PARA PASSEAR COM AS PESSOAS⁷. [//]

1 oração (1) e 1 período ([//]) = 1/1
 7 orações (1 2 3 4 5 6 7) e 1 período ([//]) = 7/1

Excerto retirado do *corpus* de análise

A densidade lexical também apresenta diferença de uma frase para outra dentro de cada texto, mesmo se mostrando um pouco mais constante do que a CS. Em um dos livros mais densos do *corpus* – *Não somos anjinhos*, com 63% de DL –, a densidade lexical pode variar entre 25% e 100% de uma frase para outra, mas a maioria das sentenças (65% delas) têm índices de DL superiores a 60% (entre 61% e 100%). São as frases curtas desse texto que fazem com que o índice de densidade lexical aumente, pois para expressar informações, as palavras de conteúdo são essenciais e as frases curtas normalmente buscam transmitir o máximo possível de informações em seu espaço, como nas sentenças “sou muito amoroso” e “estou sempre alegre”¹⁸.

Outros exemplos de densidade lexical e complexidade sintática são demonstrados na seção 4.2.3.2. No próximo tópico reuniremos os dados e os parâmetros para analisá-los conjuntamente.

4.2.3 Entrelaçando os dados e parâmetros

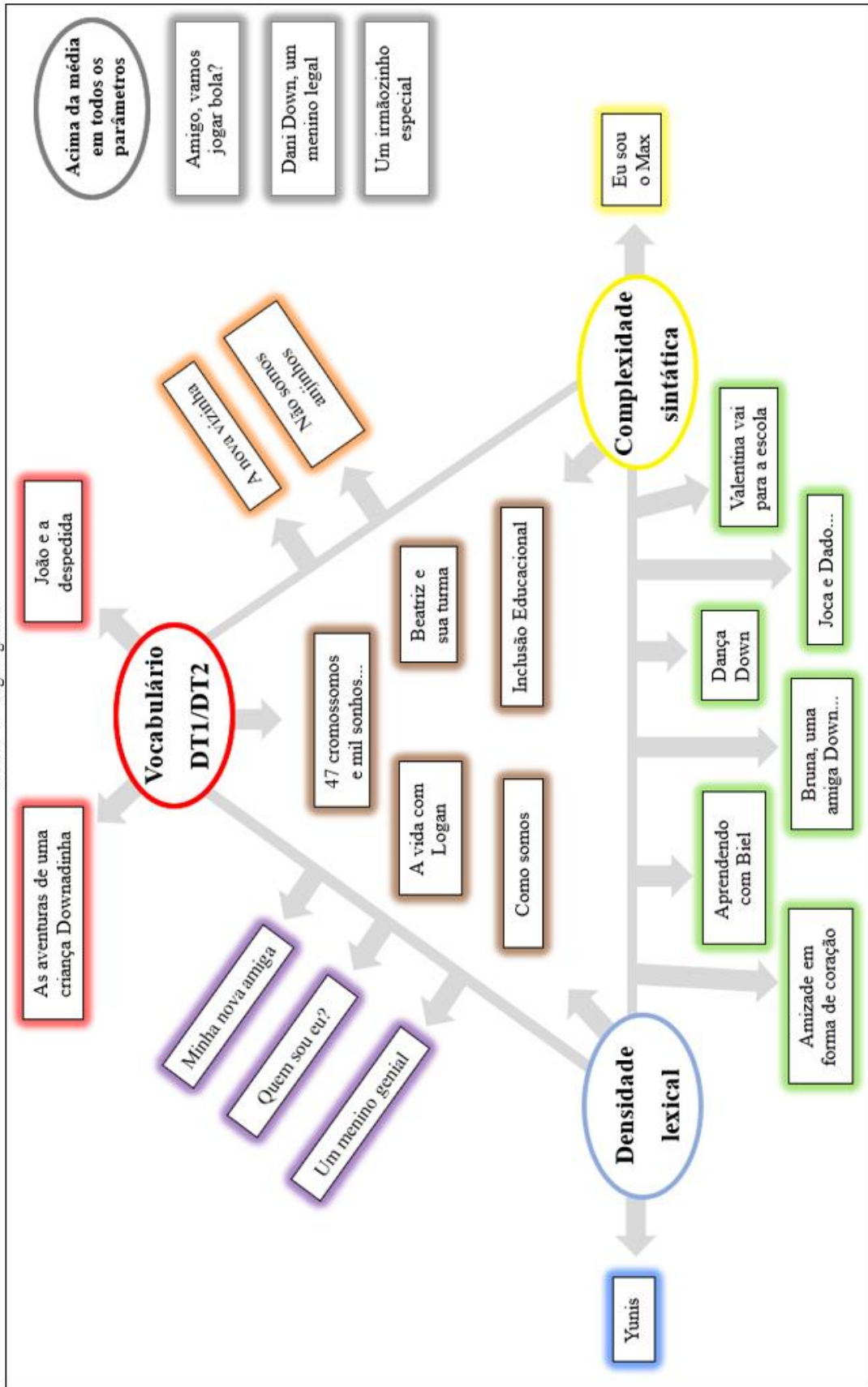
A partir dos dados individuais de cada indicador, montamos um organograma (Gráfico 4) para melhor visualizar a situação de cada obra unindo todos os parâmetros da pesquisa, lexicais e sintáticos. Fazem parte do organograma todos os livros que estejam iguais à ou abaixo da média em algum dos balizadores deste trabalho: complexidade sintática, densidade lexical e palavras não contempladas em ambos dicionários. Das 23 obras do *corpus*, 20 integram o esquema representado graficamente e outras três estão à parte, pois seus índices ultrapassam as médias em todos os parâmetros analisados. O esquema do organograma é representado de forma

¹⁸ Exemplos retirados do *corpus* de análise: Gusti. Não Somos Anjinhos. Lauro de Freitas, BA: Solisluna, 2018. Tradução de: Ciça Fittipaldi.

descritiva e visual. As setas e cores desempenham papel importante. O vermelho representa o vocabulário e destaca os textos os quais apresentam os menores percentuais de palavras não contempladas nos dicionários de Tipo 1 e de Tipo 2. O azul traz a densidade lexical e identifica os livros iguais ou menos densos do que a média do corpus. Já o amarelo é da complexidade sintática e aponta os títulos com índices de CS iguais ou abaixo da média. Na junção de cores (e parâmetros), a mistura do vermelho (vocabulário) com o azul (densidade lexical) apresenta o roxo, ou seja, as obras que possuem índice igual ou abaixo da média em vocabulário e densidade lexical. Já a mistura do azul (densidade lexical) com o amarelo (complexidade sintática) resulta no verde, o qual destaca os livros que possuem menores índices nos dois parâmetros (DL e CS). O amarelo (complexidade sintática) com o vermelho (vocabulário) traz os textos destacados em laranja, os quais têm menos palavras ausentes nos dicionários pesquisados e têm complexidade sintática igual ou abaixo da média do *corpus*.

O centro do gráfico é o entrelaçar de cores e dos três parâmetros analisados nesta pesquisa. Na mistura entre vermelho, azul e amarelo, os títulos destacados em marrom representam os livros que possuem índices abaixo da média em todos os critérios verificados, ou seja, que estão mais propícios à inteligibilidade. Além disso, ainda dentro da figura, mas fora da esquematização principal, estão (com destaque em cinza) os livros que não se enquadram em nenhuma das categorias organizadas, ou seja, possuem graus elevados tanto de complexidade sintática quanto de densidade lexical, além de seus textos terem muitas palavras não encontradas nos dicionários pesquisados.

Gráfico 4 – Organograma



Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar por meio do Gráfico 4, os livros *As aventuras de uma criança Downadinha* e *João e a despedida* só estão em igualdade ou abaixo da média do *corpus* no parâmetro do vocabulário, ou seja, apresentam grande parte das suas palavras de conteúdo contempladas no Dicionário de Tipo 1 e Dicionário de Tipo 2, mas possuem densidade lexical e complexidade sintática acima da média.

A obra *Yunis* é a única que está abaixo da média apenas em densidade lexical. Ou seja, o texto apresenta menos palavras de conteúdo do que a média do *corpus*, porém, alto índice de complexidade sintática e de palavras não contempladas no dicionário. Mesmo com baixa densidade lexical, tem muitas palavras de fora de ambos os dicionários. Já o livro *Eu sou o Max* é o único que apresenta baixa complexidade sintática, mas que está acima da média nos demais indicadores. Assim, fica claro que, neste caso, o aspecto lexical precisa ser observado, no entanto, sintaticamente, a leitura estará mais simplificada neste texto.

A maior parte das obras revela resultados iguais ou abaixo da média em dois dos parâmetros de análise: *Minha nova amiga*, *Quem sou eu?* e *Um menino genial* apresentam baixa densidade lexical e baixo índice de palavras ausentes nos dicionários. Nestes casos, a leitura – de acordo com este levantamento – aponta para uma maior inteligibilidade lexical e irá impor mais desafios sintáticos. Já os livros *A nova vizinha* e *Não somos anjinhos* apresentam densidade lexical acima da média, ao passo em que possuem vocabulário com alto índice de presença nos dicionários e complexidade sintática menor ou igual a média. Tendo em vista que os textos mais densos têm muitas informações, pelo menos, nestes casos, as palavras não compreendidas pelo leitor possuem grandes chances de serem encontradas nos dicionários e, também, haverá menor desafio sintático, o que contribui para o processamento destas informações.

Seis livros têm muitas palavras não contempladas nos dicionários utilizados na pesquisa, mas possuem baixos índices de densidade lexical e complexidade sintática: *Amizade em forma de coração*, *Aprendendo com Biel*, *Bruna, uma amiga Down mais que especial*, *Dança Down*, *Joca e Dado: uma amizade diferente* e *Valentina vai para a escola*. Nestas obras, de acordo com os dados, a complexidade sintática não deve dificultar a leitura e os textos tendem a ser menos densos (com menos palavras de conteúdo), entretanto, muitas das palavras destes textos não estão nos dicionários voltados ao leitor em fase inicial de alfabetização e de consolidação da leitura.

O centro do organograma apresenta um indicativo diferenciado. As cinco obras que integram esse espaço possuem índices iguais ou abaixo da média em todos os parâmetros

analisados, ou seja, menores níveis de densidade lexical, de complexidade sintática e de palavras não contempladas nos dicionários. Assim, em uma análise global, pois reúne os três parâmetros pesquisados, estas obras seriam as com maiores possibilidades de inteligibilidade e compreensão em leitura para o público infantil, já que exigem menor esforço de processamento e impõem menos desafios lexicais. Compõem este conjunto os livros: *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down*, *A vida com Logan, Beatriz e sua turma*, *Como somos* e *Inclusão Educacional*. Estas cinco obras são originalmente brasileiras.

Além do conjunto de obras mais propensas à inteligibilidade, outro conjunto de textos chama a atenção: o que está fora do diagrama por apresentar maior densidade lexical, complexidade sintática e palavras não contempladas nos dicionários do que a média do *corpus*. Integram este grupo os livros: *Amigo, vamos jogar bola?*, *Dani Down, um menino legal* e *Um irmãozinho especial*. É sobre esses dois conjuntos – o de textos com maior e com menor potencial de inteligibilidade – que discutiremos a seguir.

4.2.3.1 Livros com maior potencial de inteligibilidade

O grupo de textos com índices iguais ou abaixo da média em todos os parâmetros analisados forma o conjunto com maior possibilidade de inteligibilidade do *corpus*, especialmente para o público ao qual se destina, pois possui baixa densidade lexical e complexidade sintática, ficando mais próximo da modalidade oral e exigindo menos esforço cognitivo, além de ter poucas palavras de fora dos dicionários voltados ao leitor em fase inicial do processo de aprendizagem. Assim, um leitor ainda pouco experiente e maduro, possivelmente será beneficiado por encontrar menos palavras desconhecidas, um texto menos denso e com menor grau de complexidade sintática, favorecendo o caminho para a compreensão. Os índices de cada um destes livros em cada parâmetro analisado estão na Tabela 13. Unir estes dados dá a oportunidade de o professor, educador ou familiar que fará o papel de mediador conhecer melhor o perfil das obras.

Tabela 13 – Conjunto de livros com maior potencial de inteligibilidade

Livro	Densidade lexical	Complexidade sintática	Palavras ausentes nos dicionários
47 cromossomos e mil sonhos	56%	1,8	4,2%
A vida com Logan	56%	1,9	6,9%
Beatriz e sua turma	56%	2,3	5,1%
Como somos	58%	2,4	6,5%
Inclusão Educacional	56%	2	4,9%

Fonte: Elaborada pela autora

Vale reforçar que estes textos não são os que possuem menores índices em um ou outro parâmetro (há obras com índices mais baixos em cada um dos indicadores individualmente, conforme pode ser observado nas tabelas 6 e 10 e nos gráficos 1, 2 e 3), e sim, que eles são os únicos os quais possuem baixos índices em todos os parâmetros.

Ademais, para além dos índices numéricos, ainda há que se considerar as particularidades de cada obra, conforme apresentamos na seção 4.1. O livro *47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down* se apresenta enquanto livro infantil pelas suas poucas páginas, escrita em caixa alta e manchas textuais equilibradas. Porém, versa sobre a presença dos cromossomos no corpo humano, o que pode ser um contexto não familiar às crianças, além de trafegar entre a vida dos personagens cromossomos e dos personagens humanos. Já a obra *A vida com Logan*, apesar da escrita em caixa alta e legível, apresenta o diferencial do estilo HQ – e não são poucos quadrinhos, pelo contrário, são muitos quadros com uma grande quantidade, também, de balões de fala a cada página, até porque é a obra mais longa do *corpus*, com maior número de palavras. O livro também possui momentos impactantes no texto, ao retratar situação de preconceito.

O livro *Beatriz e sua turma* possui o texto com menos palavras de todo o *corpus*. E, embora tenha classificação infantojuvenil, apresenta diversos atributos que contemplam o leitor infantil, como letras em caixa alta e de boa visibilidade, grande quantidade de ilustrações coloridas e manchas textuais bem distribuídas. O texto de *Como somos* mostra a jornada pela aceitação e inclusão iniciando em casa. Está entre os livros com mais palavras do *corpus* e é escrito em caixa baixa, embora de forma bastante nítida e separada das ilustrações. Por fim, o livro *Inclusão Educacional*, é uma obra que utiliza balões de fala, porém, não apresenta o estilo de HQ, pois não há quadrinhos. Tem um número médio de palavras, letras em caixa alta e com boa legibilidade. O livro é focado em inclusão escolar, mas há que se considerar que é um dos

mais antigos do *corpus*, publicado em 2012, portanto alguns conceitos podem estar desatualizados e/ou não condizentes com a realidade atual.

4.2.3.2 Livros com menor potencial de inteligibilidade

Na outra ponta da análise está o conjunto de textos com índices acima da média em todos os parâmetros analisados – com alta densidade lexical e complexidade sintática e com muitas palavras ausentes nos dicionários usados na pesquisa. Este grupo de livros possui menor possibilidade de inteligibilidade, principalmente para os leitores em desenvolvimento, pois estão mais distantes da modalidade oral e necessitam do emprego de maior esforço cognitivo para desvendar as questões sintáticas e lexicais. Além disso, possuem grande índice de palavras fora dos dicionários infantis e infantojuvenis, apontando para um texto com menos palavras familiares ao leitor e que pode gerar interrupção e dificuldades na compreensão em leitura. Da mesma forma que fizemos com o conjunto anterior, a fim de mostrar ao leitor o perfil de cada um dos livros deste grupo, apresentamos a Tabela 14.

Tabela 14 - Conjunto de livros com menor potencial de inteligibilidade

Livro	Densidade lexical	Complexidade sintática	Palavras ausentes nos dicionários
Amigo, vamos jogar bola?	59%	3,5	9%
Dani Down, um menino legal	62%	2,9	11,9%
Um irmãozinho especial	64%	2,9	11,6%

Fonte: Elaborada pela autora

Novamente, destacamos que estes textos não são os que possuem, necessariamente, os maiores índices em um ou outro parâmetro (há obras com índices mais altos em cada um dos indicadores individualmente, conforme pode ser observado nas tabelas 6 e 10 e nos gráficos 1, 2 e 3), e sim, que eles são os únicos os quais não possuem nenhum índice abaixo da média nos três parâmetros. Ao olhar para este conjunto de três livros também é necessário observar as características de cada obra – apresentadas na seção 4.1.

4.2.3.2.1 O livro ‘Amigo, vamos jogar bola?’

O texto de *Amigo, vamos jogar bola?* pode confundir um pouco o leitor, pois o personagem/narrador se dirige especificamente a quem está lendo, inclusive em alguns momentos ‘gritando’ para chamar a atenção do leitor. Embora haja a tentativa de uso de uma linguagem advinda totalmente da modalidade oral, esta tentativa acaba falhando – conforme os dados reiteram – pelo fato de alguns atributos da escrita não serem usados adequadamente para dar clareza a esse diálogo entre o texto e o leitor, deixando o texto mais truncado do que fluido. O alto índice de complexidade sintática da obra se revela em trechos como apresentado no Excerto 9, o qual apresenta um índice de complexidade sintática de 12/1. Já o grande percentual em densidade lexical está representado pelo Excerto 10, o qual aponta um índice de 66,6% de DL – as palavras de conteúdo aparecem sublinhadas. A quantidade de palavras do texto não encontradas nos dicionários é de 10 vocábulos dentre suas 110 palavras de conteúdo pesquisadas – quase 9,1%. Estas 10 palavras estão no Quadro 1.

Excerto 9 – *Amigo vamos jogar bola?*: complexidade sintática

TINHA ME ESQUECIDO¹ DE DIZER², EU ESTOU COMEÇANDO³ A FALAR⁴, AINDA FALO MUITO POUCO⁵, MAS FAÇO MÍMICA⁶ COMO NINGUÉM, MAMÃE ME COLOCOU NO TEATRO⁷ E ME COMUNICO MUITO BEM⁸, MAS PARA CHAMAR ATENÇÃO⁹ AGORA EU ESTOU GRITANDO¹⁰, GRITANDO MUITO ALTO¹¹, VOCÊ NÃO ESTÁ ME OUVINDO¹²? [//]

Excerto retirado do *corpus* de análise. Grifos em negrito originais da obra.

Excerto 10 – *Amigo vamos jogar bola?*: densidade lexical

BELA USA ÓCULOS, GU TEM APARELHO NOS DENTES, CAROL É MUITO ALTA E EU TENHO APENAS SÍNDROME DE DOWN, SOU IGUAL A VOCÊ E A TODOS.

Excerto retirado do *corpus* de análise. Grifos em negrito originais da obra.

Conforme o exemplo do Excerto 9, a alta complexidade sintática distancia o texto da modalidade oral, deixando-o mais desafiador para o leitor aprendiz. A grande quantidade de orações por período pode fazer com que o leitor iniciante tenha dificuldade no processamento e perca as informações e o sentido da frase ao longo da leitura. O Excerto 10 mostra a densidade lexical e remete à quantidade de informações que as palavras de conteúdo irão trazer ao leitor, o qual precisará de recursos linguísticos e cognitivos para acessá-las.

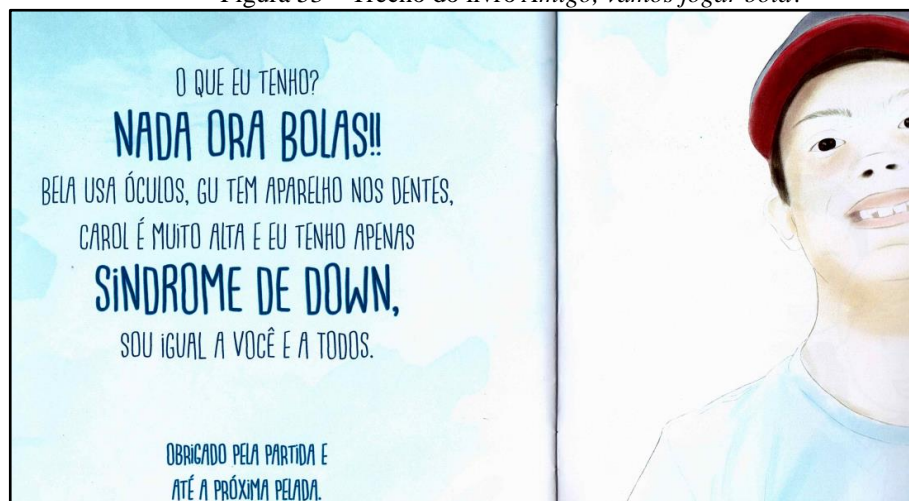
Quadro 1 – *Amigo vamos jogar bola?:* vocabulário

Palavras não contempladas nos dicionários de Tipo 1 e Tipo 2	
acenar	falta (o lance do futebol)
aparelho (dentário)	golaço
brigão (nem briguento ou similar)	mímica
chapéu (em sentido figurado – lance do futebol)	passê (o lance do futebol)
desengonçado	pelada (no livro se refere ao jogo de futebol, mas nos dicionários não consta em nenhum sentido)

Fonte: Elaborado pela autora

Embora as palavras do Quadro 1 não estejam nos dicionários voltados para a faixa etária abordada nesta pesquisa, é possível que o leitor faça inferências a depender do seu conhecimento prévio, do contexto da palavra no texto e também com auxílio das ilustrações. O verbo ‘acenar’, por exemplo, aparece da seguinte forma: “Eu estou livre joga para mim. Ei, estou aqui te acenando” (Moreira, 2019, n.p.). Além do contexto, a ilustração da página (que mostra o personagem com os braços abertos) pode servir como facilitador à compreensão. Já a palavra ‘pelada’ vai depender exclusivamente do conhecimento prévio do leitor ou de explicações do mediador. Ela aparece no fim do livro, na frase: “Obrigado pela partida e até a próxima pelada” (Moreira, 2019, n.p.), conforme apresentamos na Figura 53. Se o leitor não reconhecer que o termo ‘pelada’ é utilizado para se referir ao futebol amador, não há ilustração e nem contexto na frase que o leve a tal sentido.

Figura 53 – Trecho do livro *Amigo, vamos jogar bola?*



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Embora todo o livro *Amigo, vamos jogar bola?* aborde o futebol como temática, ainda assim não é possível supor que a palavra ‘pelada’ se refere ao jogo. Se os dicionários forem utilizados como estratégia para buscar o significado, a palavra também não será encontrada – ao menos dos dois dicionários usados nesta pesquisa a palavra não aparece; outro dicionário poderia, ainda, trazer o conceito de ‘pelada’ como pessoa nua, causando ainda mais confusão para a compreensão do texto. Enquanto sugestão, por se tratar de uma obra com termos bastante específicos, a obra poderia conter algum modelo de glossário das palavras relacionadas ao esporte, tais como ‘pelada’, ‘falta’, ‘passe’, ‘chapéu’ e ‘golaço’.

4.2.3.2.2 O livro ‘Dani Down, um menino legal’

Dani Down, um menino legal é um livro que começa no contexto escolar, mas também inclui uma internação hospitalar e um passeio à praia. Embora tenha apenas 24 páginas, possui mais de 600 palavras, o que deixa as manchas textuais mais densas. O índice de complexidade sintática está exemplificado no Excerto 11, o qual mostra uma CS de 5/1, enquanto o de densidade lexical consta no Excerto 12 – na sentença apresentada, a DL é de 66,6%. O número de palavras do texto não contempladas nos dicionários é de 30 vocábulos dentre suas 251 palavras de conteúdo pesquisadas (quase 12%). As 30 palavras estão no Quadro 2.

Excerto 11 - *Dani Down, um menino legal*: complexidade sintática

DEPOIS, **BALANÇA**¹ PARA REFRESCAR²,
TOMA IMPULSO³, **ESTICA**⁴ E **RECOLHE AS PERNAS**⁵. [//]

Excerto retirado do *corpus* de análise

Excerto 12 - *Dani Down, um menino legal*: densidade lexical

DANI, CERTAMENTE,
TEM ALGO DE DIFERENTE,
E SEUS PAIS LOGO AFIRMARAM:
– DANI É UM PRESENTE.

Excerto retirado do *corpus* de análise

O Excerto 11 exemplifica a alta complexidade sintática do texto, a qual ainda é menor do que a obra apresentada anteriormente. Ainda assim, pode trazer os desafios inerentes a um texto com muitas orações por período. O Excerto 12 demonstra o maior uso de palavras de

conteúdo no texto – em detrimento das palavras funcionais, o que aumenta sua densidade lexical.

Quadro 2 – *Dani Down, um menino legal*: vocabulário

Palavras não contempladas nos dicionários de tipo 1 e tipo 2	
afago	fã
alta (hospitalar)	galera
(ao) invés	garupa
bacana	internado
<i>bandaid</i>	lancheira
bebedouro	mal-humorado
bem-vindo	palmo
canhota	pelota
canteiro	puxados (olhos – adjetivo)
contrariado	regalo
convivência	saciada
desânimo	semblante
encantador	sereno
euforia	zelador
faceiro	zelo

Fonte: Elaborado pela autora

Em um conjunto com 30 palavras, provavelmente haverá algumas mais próximas do cotidiano do leitor infantil e outras mais distantes, bem como haverá palavras mais fáceis de inferir o significado pelo contexto e/ou com auxílio das ilustrações. A palavra ‘lancheira’, por exemplo, embora não conste nos dicionários pesquisados, costuma fazer parte do dia a dia das crianças, principalmente daquelas em idade escolar. Além disso, o contexto do parágrafo também pode contribuir com a identificação do significado. Já as ilustrações da página não apresentam contribuições a fim de facilitar esta compreensão. Para melhor visualização do exemplo, a página em que a palavra aparece está demonstrada na Figura 54.

Já a palavra ‘semblante’, por exemplo, além de estar mais distante do vocabulário infantil, não conta com o auxílio do contexto e nem da ilustração para que seja inferido seu significado. Assim, acaba necessitando exclusivamente do conhecimento prévio do leitor ou da estratégia do uso do dicionário, a qual nesse caso não seria útil já que a palavra não consta nos

dicionários para o público infantil. A Figura 54 também mostra a página na qual a palavra ‘semblante’ está inserida.

Figura 54 – Trechos do livro *Dani Down, um menino legal*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

4.2.3.2.3 O livro ‘Um irmãozinho especial’

A obra *Um irmãozinho especial* é a única deste conjunto que é uma tradução – do italiano para o português brasileiro –, as outras duas são originalmente brasileiras. O livro também é o único – de todo o *corpus* – em que os personagens não são humanos e em que é utilizada a antropomorfização. Conquanto a presença dos animais tenda a infantilizar a obra, o texto – que é o com maior densidade lexical de todo o *corpus* – apresenta palavras que não fazem parte do cotidiano infantil, tais como as apresentadas no Quadro 3, as quais não foram encontradas nos dicionários pesquisados (21 das 181 palavras de conteúdo do texto, ou seja, 11,6%). A complexidade sintática está representada no Excerto 13 – e apresenta índice de 5/1 na sentença destacada. Já o alto índice de densidade lexical está exemplificado no Excerto 14, o qual demonstra uma DL de 66,6%.

Excerto 13 – *Um irmãozinho especial*: complexidade sintática

OS BICHOS, CURIOSOS, **PRENDEM A RESPIRAÇÃO**¹,
 MAL CONSEGUEM² **DISFARÇAR TAMANHA EMOÇÃO**³
 AO **OBSERVAR O COELHINHO**⁴, MEIO DESENGONÇADO,
 QUE **OLHA TUDO AO REDOR**⁵, UM POUCO ASSUSTADO. [//]

Excerto retirado do *corpus* de análise

Excerto 14 – *Um irmãozinho especial*: densidade lexical

TEM QUEM SE REMEXA, TEM QUEM FALE BAIXINHO,
ATÉ QUE, FINALMENTE, NASCE O LINDO FILHOTINHO.

Excerto retirado do *corpus* de análise

Conforme podemos visualizar no Excerto 13, o trecho destacado possui uma complexidade sintática que representa mais que o dobro da média do *corpus*. O Excerto 14 tem uma frase com 15 palavras e dez delas – as quais estão sublinhadas – são de conteúdo. O índice de 66,6% de densidade lexical fica quase nove pontos percentuais acima da média apurada nesta pesquisa. Esses índices podem reverter em desafios ao leitor, especialmente aquele que está em fase inicial de aprendizagem.

Quadro 3 – *Um irmãozinho especial*: vocabulário

Palavras não contempladas nos dicionários de tipo 1 e tipo 2	
alarmante	gestação
assustado (adjetivo)	hesitante
caída (orelha – adjetivo)	magrelo
delongas	parecer (o parecer - substantivo)
desengonçado	penugem
diligente	remexer
disfarçar	sussurrar
eis (que)	tamanho
encarar	tim-tim (por tim-tim)
fragilidade	veredito
genitor	

Fonte: Elaborado pela autora

O conjunto de 21 palavras do Quadro 3 mostra, de modo geral, um vocabulário de nível substancialmente mais elevado – em termos de dificuldade de decodificação e compreensão,

exigência de processamento cognitivo e de conhecimento prévio –, com muitas palavras as quais não costumam fazer parte do cotidiano das crianças e que normalmente só serão adquiridas em fase mais madura da vida. Algumas frases, devido ao uso de mais de uma das palavras do quadro, tornam-se especialmente mais complexas, e.g. “Os gêmeos, um pouco *hesitantes* com os comentários *alarmantes*, perguntam à coruja, preocupados [...]” e “Os *genitores*, muito *diligentes*, encerram a questão [...]” (Bottazzi, 2020, p.11 e p.15, grifos nossos). Nestes casos, o contexto e as ilustrações dificilmente auxiliariam à compreensão do significado das palavras, conforme pode ser verificado no exemplo da Figura 55.

A partir dos levantamentos realizados nessa pesquisa, acreditamos que, em situações como esta, a indicação de faixa etária da obra poderia ser revista e a mesma poderia ser endereçada para leitores um pouco mais experientes. Outra recomendação, seria o uso de glossário/explicação de algumas palavras a fim de contribuir para a ampliação do vocabulário do leitor.

Figura 55 – Trecho do livro *Um irmãozinho especial*



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Diante dos dados levantados e analisados, identificamos a importância de conhecer os índices de densidade lexical e complexidade sintática e também de verificar o pareamento do vocabulário dos textos endereçados para o leitor infantil com os dicionários voltados a este mesmo público. Contudo, as demais características das obras também precisam ser consideradas – além de serem levados em conta outros elementos textuais, tais como o contexto, e também elementos relacionados ao leitor, como faixa etária e experiência em leitura, para

que, assim, os livros sejam utilizados de acordo com o objetivo do professor, educador ou familiar que fará a aquisição da obra e/ou a mediação entre o texto e o leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu de questionamentos cotidianos e do interesse pessoal da autora por questões que envolvem acessibilidade e inclusão. Inicialmente, a intenção era identificar aspectos das obras pesquisadas e seus possíveis impactos em leitores com deficiência intelectual, mais precisamente, crianças com a Trissomia do Cromossomo 21. Entretanto, ao longo da trajetória de estudos, percebemos que as características das obras poderiam impactar – em alguma medida – todos os leitores aprendizes. Assim, nosso olhar voltou-se integralmente para o texto, levando, sim, em conta que o leitor desse texto seria uma criança, ou seja, um leitor iniciante¹⁹, mas sem nos aprofundarmos nas características e especificidades deste leitor, e, desta forma, mantendo o foco no texto.

Diante do papel tão importante do texto para este trabalho, um dos primeiros passos deste caminho foi buscar as obras a serem analisadas – com personagens com T21 –, conhecer o contexto geral destas publicações e definir quais características destas obras poderiam ser observadas, bem como quais seriam os parâmetros utilizados a fim de desvendar em que medida a linguagem – vocabulário e estrutura textual em duas dimensões lexical e sintática – desses textos poderia influenciar a compreensão.

Para tanto, buscamos amparo na literatura e entendemos que as obras podem ter diferentes níveis de complexidade e, portanto, inteligibilidade, especialmente a depender do vocabulário e estrutura utilizados, e, mesmo sendo uma medida estática (Dijk, 2012), essas dimensões também podem refletir a sua proximidade ou distância da modalidade oral. Textos infantis com aspectos muito distantes da modalidade oral correm o risco de não favorecerem a transição oral-escrita desse leitor, exigindo maior esforço cognitivo e maiores demandas de processamento.

Assim, procuramos parâmetros e indicadores que pudessem auxiliar na caracterização dos textos e, de alguma forma, demonstrar quais deles poderiam evidenciar a demanda maior ou menor de esforço cognitivo, quais estariam mais ou menos distantes da linguagem oral e, conseqüentemente, quais deles teriam maiores ou menores possibilidades de terem suas

¹⁹ Compreendemos como leitor iniciante aquele que se encontra em fase de transição oral-escrita e que está em processo inicial de alfabetização, ou seja, a depender do seu desenvolvimento, provavelmente ainda necessita de algum grau de mediação. Para fins de organização e entendimento neste trabalho, esse leitor estaria nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º/2º ano) e teria idade entre seis e sete anos. Assim, os livros selecionados foram aqueles que demonstram ser endereçados para este público.

sentenças mais facilmente compreendidas e suas palavras mais facilmente reconhecidas pelo leitor em questão.

Desta forma, selecionamos enquanto parâmetros a lexicografia pedagógica – considerando o que essa teoria apresenta por meio dos dicionários indicados para faixas de aprendizagem específicas – e que ao trabalhar com um *corpus* linguístico para sua elaboração leva em conta vários aspectos que são caros a uma abordagem psicolinguística (frequência de uso, registro, provável idade de aquisição, modalidade oral vs. escrita, por exemplo) e dois dos critérios propostos por Eggins (2004) para análise de texto a partir da Teoria Sistêmico-Funcional: a densidade lexical e a complexidade sintática.

Com base no objetivo geral deste trabalho – de analisar as características da linguagem utilizada nos textos de livros de literatura infantil e infantojuvenil (em português brasileiro, originais ou traduzidos) com personagens com a Trissomia do Cromossomo 21, considerando indicadores de densidade lexical, complexidade sintática e vocabulário a fim de contribuir para os estudos de (compreensão em) leitura –, passamos a seguir os passos para efetivar a análise. Para tanto, pesquisamos todas as palavras de conteúdo dos textos selecionados em dicionários voltados ao público em processo de aprendizagem e consolidação da leitura, a fim de identificarmos a presença ou ausência do vocabulário utilizado nos livros do corpus tanto no dicionário indicado para leitores em processo inicial de alfabetização quanto no dicionário indicado para a fase de consolidação da aprendizagem da leitura. Essa etapa possibilitou apontamentos que dizem respeito especificamente ao vocabulário utilizado nas obras analisadas.

Para identificar a proximidade dos textos com a modalidade oral e possível esforço cognitivo exigido pelo texto ao leitor, Eggins (2004) propõe a verificação da densidade lexical e da complexidade sintática. Portanto, uma importante etapa deste trabalho foi calcular a densidade lexical e a complexidade sintática dos textos do *corpus*. Mediante estes cálculos, averiguações e, também, comparações entre os resultados, foi possível descrever algumas das características da linguagem dos textos dos livros do *corpus*, considerando indicadores de complexidade sintática, densidade lexical e vocabulário.

Concluimos este trabalho percebendo que, embora todos os livros analisados façam parte da literatura infantil e/ou infantojuvenil em português brasileiro e tenham em comum a presença de personagem com a Trissomia do 21, cada obra tem suas características específicas e há uma grande variação ao compararmos umas com as outras dentro dos critérios observados.

Estas variações precisam ser observadas pelos mediadores – professores, familiares, formuladores de políticas públicas e outros atores envolvidos com o desenvolvimento na e da infância –, os quais normalmente escolhem as obras de forma mais intuitiva. Considerando que analisar os textos e identificar seus níveis de complexidade sintática, densidade lexical ou vocabulário pertencente ao dicionário consista em um trabalho minucioso, este diagnóstico parcial das obras especificadas visa contribuir com essa tarefa, apresentando as características de cada livro e texto para que a escolha do mediador seja realizada de forma consciente e de acordo com os objetivos a serem trabalhados com o aprendiz. Reiteramos a importância dos familiares, professores e educadores em geral para o processo de escolha de obras e de mediação em leitura, a fim de contribuírem no caminho do aprendizado e independentização do leitor.

Outro aspecto observado nesta pesquisa, mediante o conjunto de obras analisadas, foi o hiato no que diz respeito à indicação de livros infantis e infantojuvenis para cada faixa etária, a começar pelas discrepâncias relacionadas à classificação como infantil e/ou infantojuvenil, a qual não parece seguir nenhum critério específico. Faz-se necessária uma revisão nesses métodos pelos órgãos competentes, merecendo a atenção de pesquisadores, legisladores e do mercado editorial. O levantamento realizado neste trabalho pode contribuir para esse processo, bem como para autores que estejam interessados em aproximar seus textos dos leitores para os quais dirigem-se. Além disso, a partir dessa pesquisa, pode ser fomentado o interesse por uma aproximação entre o mercado editorial, escritores e editores em geral e os movimentos ligados à inclusão, à acessibilidade e à promoção de uma linguagem simples, a fim de encontrar meios de unir cada vez mais a literatura e a inclusão.

Sabemos que, se por um lado essa pesquisa abre algumas portas, por outro, deixa lacunas, as quais chamaremos de novas oportunidades de estudo. Há caminhos para novos trabalhos que visem discutir aspectos relacionados a especificidades do texto e influência na compreensão em leitura. Dentro dos textos aqui analisados, há outras características que podem ser observadas. Da mesma forma, há outros textos – como os clássicos, por exemplo – que podem ser estudados e até mesmo comparados com o que foi apresentado aqui. Além disso, observar os próprios leitores e seus desafios também pode ser um caminho para aprofundar respostas as quais, neste momento, não apresentamos. Esse seria um meio de enriquecer os estudos a fim de entender os possíveis impactos das características dos textos na efetiva compreensão do leitor.

Por fim, este trabalho nos lembra que o grande objetivo da leitura é a compreensão e reitera que alguns fatores relativos ao texto podem influenciar o alcance deste objetivo. Quanto

mais complexo e distante da realidade do leitor iniciante o texto for apresentado, maior o esforço cognitivo para chegar à compreensão. E, ainda, quanto maiores as dificuldades subjacentes do leitor – haja vista que as obras com personagens com deficiência podem atrair leitores com deficiência e/ou seus mediadores – mais longo poderá se tornar o caminho até chegar à compreensão.

Há um dito popular²⁰ que menciona que diversidade é convidar para a festa, enquanto inclusão é chamar para dançar. Neste caso, poderíamos constatar que publicar livros com personagens com deficiência é diversidade, é convidar para a festa; já escrever e/ou escolher estes livros levando em consideração as especificidades de um potencial leitor com deficiência, é inclusão, é chamar para dançar.

²⁰ A frase ficou famosa por meio de Vernã Myers, vice-presidente de Estratégia de Diversidade e Inclusão da Netflix, nos EUA, e costuma ser atribuída a ele, porém há indícios de que seja um dito popular reproduzido por Myers, sem que se saiba a autoria.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. de T., BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- AZEVEDO, R. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. **Revista Signo**, Lajeado, v. 20, n. 1, p. 92-102, dez. 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literaturainfantil.pdf> . Acesso em: junho/2023.
- BARRETT, M. Early Lexical Development. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (Eds). **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell, 1995.
- BASILIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. [e-book] 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BATES, E., DALE, P. S., THAL, D. Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (Eds). **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell, 1995.
- BECK, I. L., McKEOWN, M. G., KUCAN, L. **Bringing words to life: robust vocabulary instruction**. Second Edition. New York: Guilford Press, 2013.
- BECK, I. L., McKEOWN, M. G., OMANSON, R. C. The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In: McKEOWN, M. G., CURTIS, M. E. (Eds.). **The Nature of Vocabulary Acquisition** (1st ed.). Psychology Press, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315802336> Acesso em novembro/2022.
- BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. In: QUEIROZ, T. A. (Ed.) **Estudos de Filologia e Linguística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 42, n. 1, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4049> . Acesso em maio/2022.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, 1996a. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3994> . Acesso em maio/2022.
- BIDERMAN, M. T. C. O dicionário e o vocabulário da língua portuguesa. **Linha D'Água**, nº 10, p. 31-39, 1996b. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i10p31-39> Acesso em maio/2022.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: maio/2022.

BUTTI, C. **Léxico e Cognição: as representações de mundo por meio de designações infantis**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, PUC. São Paulo, 2007. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14473/1/Cassiano%20Butti.pdf> . Acesso em abril/2022.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura Infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANO, W. M., DAMIM, C. P. Questões de lexicografia pedagógica. In: XATARA, C., BEVILACQUA, C. R., HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CHAPMAN, R. S. Language Development in Children and Adolescents with Down Syndrome. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (Eds). **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell, 1995.

CHOMSKY, N. **El lenguaje y los problemas del conocimiento**. Tradução Claribel Alegría y D. J. Flakoll. Madrid: A. Machado Libros, 2002.

CLARK, E. V. Later Lexical Development and Word Formation. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (Eds). **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell, 1995.

COADY, J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In COADY, J., HUCKIN, T. (Eds.) **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J., HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORRÊA, L. M. S. Conciliando processamento linguístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem. In: CORRÊA, L. M. S (Org). **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018.

CORTÉS-MONTER, D. R. Adquisición de la lectura en personas con síndrome de Down. In: ARIAS-TREJO, N., GARCÍA, O. (Eds.). **Lenguaje y Cognición en el síndrome de Down**. Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

DIJK, T. A. van. **Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2004.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: CARDOSO-MARTINS, C., MALUF, M. R. (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ELSHOUT-MOHR, M., DAALEN-KAPTEIJNS, M. M. Cognitive processes in learning word meanings. In: McKEOWN, M. G., CURTIS, M. E. (Eds.). **The Nature of Vocabulary Acquisition** (1st ed.). Psychology Press, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315802336>. Acesso em novembro/2022

FARIA, M. I. R. de; PERICÃO, M. da G. **Dicionário do livro: da escrita ao livro eletrônico**. São Paulo: Edusp, 2008.

FINGER-KRATOCHVIL, C. A construção da competência lexical e o papel do dicionário: caminhos e relações. In: NETO, M. M. A., CAMBRUSSI, M. F. (Orgs.). **Léxico e gramática: novos estudos de interface**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014.

FINGER-KRATOCHVIL, C. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura** (volume 1). Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94372>. Acesso em agosto/2022.

FINGER-KRATOCHVIL, C., CARVALHO, M. G. M. **O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa**. Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 295-309, julho-dezembro 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/> Acesso em outubro/2022.

GÂNDARA J. P., BEFI-LOPES D. M. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2010;15(2):297-304. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342010000200024> Acesso em junho/2022.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> . Acesso em julho/2023.

GROLLA, E. **A aquisição da linguagem**. Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS (UFSC), 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4410202/mod_resource/content/1/Aquisicao%2Bde%2Blinguagem.pdf Acesso em junho/2022.

HARTMANN, N. S., ALUÍSIO, S. M. (2020). Adaptação Lexical Automática em Textos Informativos do Português Brasileiro para o Ensino Fundamental. **Linguamática**, 12(2), 3-27. Disponível em: <https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/323/469> . Acesso em junho/2023.

HAYES, D., AHRENS, M. Vocabulary simplification for children: A special case of ‘motherese’? **Journal of Child Language**, 15(2), 395-410, 1988. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/vocabulary-simplification-for-children-a-special-case-of-motherese/6821EFB9BA68750A095DA0BE040A8A30> Acesso em novembro/2022.

HIRSCH, Jr. E. D. Reading comprehension requires knowledge – of words and the world. **American Educator**, Spring 2003. p. 10-22, 28, 29, 44. Disponível em: <https://www.aft.org/sites/default/files/Hirsch.pdf> . Acesso em dezembro/2022.

HÜNING, R. I. **A leitura, o texto e o Programa Nacional Biblioteca na Escola: intrincada relação para o processo de construção da compreensão em leitura**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª edição, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> Acesso em: dezembro/2022

KAMIL, M. L., HIEBERT, E. Teaching and learning vocabulary: perspectives and persistent issues. In: HIEBERT, E., KAMIL, M. L. (Eds.). **Teaching and Learning Vocabulary: bringing research to practice**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005, p.1-23.

KELLER, H. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2008.

LAPKOSKI, G., PROCAILO, L. Vocabulary acquisition: process and instruction. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 146-159, jul.-dez., 2012. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index> Acesso em setembro/2022.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra – DC Luzzatto, 1996a.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. **As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996b. Disponível em: <https://leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf> . Acesso em julho/2023.

LOBATO, M. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. v.2. São Paulo: Globo, 2007.

MARTINS, M. G. das C. **Complexidade textual e progressão escolar em dois registros: um estudo de correlações baseado em um corpus quase longitudinal**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23963/1/ulsd072796_td_Mario_Martins.pdf . Acesso em julho/2023.

MARTINZ, J. **Como escrever um livro infantil**. MARTINZ, [201-?]. Disponível em: <https://corrosiva.com.br/como-escrever-um-livro/como-escrever-um-livro-infantil/> Acesso em julho/2022.

McKEOWN, M. G., BECK, I. L. Direct and Rich Vocabulary Instruction. In: BAUMANN, J. F., KAME'ENUI, E. J. (Eds.). **Vocabulary Instruction**. New York: Guilford Press, 2004.

MENEZES, C. M., FINGER-KRATOCHVIL, C. Dicionários escolares e estratégias de (compreensão em) leitura: uma proposta pedagógica. **Anais do VIII ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84696> Acesso em outubro/2023.

MONTEIRO, S. M., SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nn9b37JZD3xhp7kKsWRJjgh/?format=pdf> . Acesso em julho/2023.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Minha Editora, 2013.

MOREIRA, C. Níveis lingüísticos na leitura inicial: uma aquisição gradativa? **Revista Inventário**. 5. ed., mar/2006. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05cmoreira.htm> . Acesso em julho/2023.

NATION, I. S. P. **Learning Vocabulary in Another Language**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

PEARSON, P. D, HIEBERT, E. Vocabulary assessment: what we know and what we need to learn. **Article in Reading Research Quarterly**, 2007. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-06462-004> Acesso em setembro/2022.

PERFETTI, C., LANDI, N., OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J., HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERFETTI, C., STAFURA, J. **Word knowledge in a theory of reading comprehension**. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687> Acesso em outubro/2022.

RICHARDS, J. C. Series editor's preface. In: SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge University Press, 2000.

SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999a.

SCHWARTZMAN, M. L. C. Aspectos da linguagem na criança com síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999b.

SENO, M. P., GIACHETI C. M., MORETTI-FERREIRA D. Linguagem narrativa e fluência na síndrome de Down: uma revisão. **Rev. CEFAC**. 2014 Jul-Ago; 16(4):1311-1317. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/6w5ZDwyzzKPPxmMF7RNsZMB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em dezembro/2022.

SILVA, A. L. **Literatura infantil: qual a sua contribuição para o desenvolvimento da leitura nas séries iniciais?**, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5007/3679> . Acesso em abril/2022.

SILVA, C. A. P. P. G. da. Transtornos fonético-fonológicos na Síndrome de Down e implicações na lectoescrita. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26. p. 57-70, 1º sem. 2010. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4350> Acesso em janeiro/2023.

SNEL, Sindicato Nacional dos Editores de Livros. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro: Ano Base – 2021**. Brasil, 2022. Disponível em: <https://snel.org.br/pesquisas/> Acesso em dezembro/2022.

SNOW, C. E. Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (Eds). **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell, 1995.

SNOW, C.E., JUEL, C. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? In: SNOWLING, M. J., HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2002.

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

SOUSA, L. B., GABRIEL, R. Does the mental lexicon exist? **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 23, n.2, p. 335-361, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283425248_Does_the_mental_lexicon_exist . Acesso em setembro/2022.

SPENGLER, M. L. P. Literatura infantil: a palavra e a imagem se entrelaçando na história. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, 2010, p. 36-43. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/55/54> . Acesso em novembro/2022.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, v. 21, n. 4, p. 360-407, 1986. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230853161_Matthew_Effects_in_Reading_Some_Consequences_of_Individual_Differences_in_the_Acquisition_of_Literacy/link/540606c90cf2c48563b24450/download Acesso em agosto/2022.

STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In: McKEOWN, M. G., CURTIS, M. E. (Eds.). **The Nature of Vocabulary Acquisition** (1st ed.). Psychology Press, 1987.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning Edições, 2010.

TFOUNI, L. V. Escrita, alfabetização e letramento. **Cadernos Cevec**, n. 4, p. 18-24, 1988.

VERHOEVEN, L., PERFETTI, C. A. Introduction to this Special Issue: Vocabulary Growth and Reading Skill. **Scientific Studies of Reading**: 2011. Disponível em: <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/SSSR%20Intro.pdf> . Acesso em maio/2022.

VIDOR, D. C. G. M. **Aquisição lexical inicial por crianças falantes de português brasileiro: discussão do fenômeno da explosão do vocabulário e da atuação da hipótese do viés nominal**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1883> Acesso em novembro/2022.

WAXMAN, S. R. Tudo tinha um nome e de cada nome nascia um novo pensamento: vínculos entre aprendizagem de palavras e organização conceitual no início da aquisição da linguagem. In: CORRÊA, L. M. S (Org). **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018.

XATARA, C. M., SOUZA, V. C., MORAES, A. C. A aquisição do vocabulário básico e a competência lexical. **Caderno Seminal Digital**, UNESP - São José do Rio Preto, Ano 14, Nº 10, V 10, Jul/Dez 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12670>. Acesso em setembro/2022.

ZILBERMAN, R., MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSOCIAÇÃO CARPE DIEM. **Mude o seu falar que eu mudo meu ouvir – acessibilidade: um livro escrito por pessoas com deficiência intelectual.** São Paulo: Associação Carpe Diem, 2012.

BARETTA, L., FINGER-KRATOCHVIL, C. A ciência da leitura: caminhos da pesquisa para pensar o texto, o leitor e o contexto sociocultural. In: BARETTA, L., VALDATI, N. (Org). **Perspectivas sobre/de Leitura: Literatura, Linguística e Linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

BECHARA, E. **Dicionário infantil ilustrado Evanildo Bechara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. **Dicionário ilustrado de português.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,** 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em abril/2022.

CEZARIO, M. M., MARTELOTTA, M. E. Aquisição da Linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2011.

CHOMSKY, N. **A ciência da linguagem:** conversas com James McGilvray / Noam Chomsky; tradução Gabriel de Ávila Othero, Luisandro Mendes Souza, Sérgio de Moura Menuzzi. - 1.ed. - São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

CHOMSKY, N. **Notas sobre o Anarquismo.** São Paulo: Imaginário, 2004.

CHOMSKY, N. **Por que apenas nós? Linguagem e evolução.** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CHOMSKY, N. **Reflexões sobre a Linguagem.** Lisboa: Edições 70, 1976.

COMUNICA SIMPLES. **A Linguagem Simples.** Disponível em <https://comunicasimples.com.br/a-linguagem-simples> . Acesso em abril/2021.

CORRÊA, L. M. S. Aquisição da linguagem numa abordagem psicolinguística: por uma teoria da aquisição da linguagem como processo. **Letras de Hoje.** Porto Alegre, v. 34, nº 3, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FBASD, Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. **O que é a síndrome de Down.** FBASD, [20--]. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/sindrome-de-down/> . Acesso em maio/2023.

FERRARI-NETO, J. Explorando as relações entre léxico mental e gramática: processamento morfológico num enfoque integrado. In: NETO, M. M. A., CAMBRUSSI, M. F. (Orgs.). **Léxico e gramática: novos estudos de interface**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2014.

FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell, 1995.

LUNGUINHO, M. V. da. S. **Verbos auxiliares e a sintaxe dos domínios não-finitos**. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-19062012-134154/publico/2011_MarcusViniciusDaSilvaLunguinho_VOrig.pdf . Acesso em junho/2023.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MEISEL, J. Parameters in Acquisition. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (Eds). **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell, 1995.

MENEZES, C. M. **Dicionários escolares: uma proposta de ensino do léxico para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/728> . Acesso em abril/2023.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

MOTA, H. B., ATHAYDE, M. de L., MEZZOMO, C. L. O acesso ao léxico em crianças com desenvolvimento fonológico normal e desviante. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 54-60, jul./set., 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/5610> Acesso em junho/2022.

MOVIMENTO DOWN. **Linguagem Simples – Guia: aprenda a comunicar de um jeito que todos entendam**. Disponível em: <https://www.movimentodown.org.br/2020/07/linguagem-simples-aprenda-a-comunicar-de-um-jeito-que-todos-entendam> Acesso em julho/2022.

ROSA, M. C. Classes de palavras, tipos de significado e questões relacionadas. In: ROSA, M. C. **Introdução à Morfologia**. São Paulo: Contexto, 2003.

SAPIR, E. **A Linguagem: introdução ao estudo da fala**. 2. ed. Tradução: J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 Acesso em janeiro/ 2023.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SEGIN, M. Alfabetização e deficiência intelectual: estudo sobre desenvolvimento de habilidades fonológicas em crianças com síndrome de Williams e síndrome de Down.

Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2015. Disponível em:

<https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24534> Acesso em julho/2022.

SLOBIN, D. I. Psicolinguística. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1980.

SOUSA, L. B., GABRIEL, R. Pesquisas em aquisição lexical através da leitura. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 37 n.62, p. 146-160, jan.-jun., 2012. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em setembro/2022.

REFERÊNCIAS DO *CORPUS*

- ANDRADE, G. G. **A nova vizinha**. Brasília, DF: Editora Abaquar, 2013.
- BARROS, A. **Amizade em forma de coração**. 1ªed. Vancouver: Andréa Barros, 2020. Ilustrações de: Thalita Dol. Tradução de: Juliane Livramento e Andréa Barros.
- BEZERRA, C. **Bruna: uma amiga down mais que especial**. Curitiba: Editora InVerso, 2017. Ilustrações de: Sara Lopes.
- BORÉM, M. **Valentina vai para a escola**. Belo Horizonte: Cora Editora, 2018. Ilustrações de: Alexandre Cardoso.
- BOTTAZZI, G. **Um irmãozinho especial**. São Paulo: Paulinas, 2020. Ilustrações de: Monica Bauleo. Tradução de: Andréia Schweitzer.
- COTES, C. **Dança Down**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2017. Ilustrações de: Dimaz Restivo.
- DALARME, M. **Eu sou o Max!** 1. ed. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2020. Ilustrações de: CrisEich.
- FERRARI, K. **Um menino genial**. São Paulo: Fundação Educar DPaschoal, 2012. Ilustrações de: Maria Isabel Vaz Guimarães.
- GUSTI. **Não Somos Anjinhos**. Lauro de Freitas, BA: Solisluna, 2018. Tradução de: Ciça Fittipaldi.
- JULIANELLI, R. **47 cromossomos e mil sonhos: entendendo a síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2017. Ilustrações de: Nana Sievers.
- MACHADO, R. E. S. **Coleção Inclusão Educacional**. São Paulo: Editora Rideel Ltda., 2012. Ilustrações de: Jaison R. Carvalho.
- MALTAROLLO, A. A. **As aventuras de uma criança downadinha**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zit, 2016. Ilustrações de: Yolle Torre.
- MOREIRA, L. **Amigo, vamos jogar bola?** São Paulo: Baraúna, 2019. Ilustrações de: André Machado.
- NASER, A. **Yunis**. Rio de Janeiro: Tabla, 2021. Ilustrações de: Anita Barghigiani. Tradução de: Maria Carolina Gonçalves.
- OLIVEIRA, A. **Dani Down, um menino legal**. Juiz de Fora: Franco Editora, 2017. Ilustrações de: Semíramis Paterno.
- OLIVEIRA, K. **Beatriz e sua turma**. São Paulo: Skoobooks, 2020. Ilustrações de: Glória Doval.

OLIVEIRA, K. **João e a Despedida**. São Paulo: Skoobooks, 2020. Ilustrações de: Glória Doval.

READE, M. **Quem sou eu**. Florianópolis, SC: Editora Autores do Brasil, 2021. Ilustrações de: Luli Puertas.

SANTOS, S. K. A. **Minha nova amiga**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2015. Ilustrações de: Belli Studio.

SERRA, S. **Aprendendo com Biel**. Fortaleza: CeNE Editora, 2019. Ilustrações de: Ricardo Pontes.

SILVA, F. L. **Como somos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Globinho, 2021. Ilustrações de: Gabriela Gil.

SOARES, F. **A vida com Logan**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2013. Ilustrações de: Flavio Soares.

ZYLBERSTEJN, H. **Joca e Dado: uma amizade diferente**. 1.ed. Poços de Caldas, MG: Leiturinha S.A., 2021. Ilustrações de: La Casa de Carlota.

APÊNDICE A – Livros inicialmente indicados como infantis e/ou infantojuvenis com personagens com T21

TÍTULO	EDITORA	AUTORIA
1. 47 cromossomos e mil sonhos	MEMNON	Renata Julianelli
2. A bailarina especial	Panda Books	Aline Fávoro Tomaz
3. A menina, o coração e a casa	Global	María Teresa Andruetto
4. A menina que andava na ponta dos pés	Biografia	Letícia Guimarães
5. A nova vizinha	Abaquar	Gisele Gama
6. A síndrome que embala os sonhos	Bookfone	Goy de Moura e Don de Moura
7. A vida com Logan	Panda Books	Flavio Soares
8. Alguém muito especial	Moderna	Miriam Portela
9. Amigo, vamos jogar bola?	Baraúna (Barauninha)	Lívia Moreira
10. Amizade em forma de coração	Bookfox	Andréa Barros
11. Amor, uma fadinha muito especial	Inverso	Mami Seguchi
12. Aprendendo com Biel	Cene	Sharlene Serra
13. As aventuras de uma criança Downadinha	Zit	Alessandra Almeida Maltarollo
14. Beatriz e sua turma	Skoobooks	Késsia Oliveira
15. Bruna, uma amiga Down mais que especial	Inverso	Celina Bezerra
16. Clara, a bailarina	Trem de Histórias	Editora trem de histórias
17. Como Somos	Globo Livros (Globinho)	Flávia Lins e Silva
18. Dança Down	Paulinas	Cláudia Cotes
19. Dani Down, um menino legal	Franco Editora	André Oliveira

20. Davi, o menino trapezista	Não identificada - distribuído pelo Poder Público (Lei de Incentivo à Cultura)	Kathia Vieira
21. Davi, um coelhinho especial	Blu Editora	Cristina Klein
22. Débora conta histórias	Objetiva	Débora Araújo Seabra de Moura
23. Deficiência, sem medo!	Escala Educacional	Sylvie Boutaudou
24. Diferentes somos todos	Edições SM	Alina Perlman
25. Downtown	Revan	Noël Lang
26. E essa tal de escola como será?	Salamandra	Bel Linares e Alcy
27. Eu sou o Max	Escrita fina	Max Dalarme
28. Eu tenho síndrome de Down – Coleção Inclusão Educacional	Rideel (Bicho Esperto)	Rose Elaine Sgroglia Machado
29. João e a despedida	Skoobooks	Késsia Oliveira
30. Joca e Dado: uma amizade diferente	Leiturinha	Henri Zylberstajn
31. Meu amigo Down - em casa	WVA	Claudia Werneck
32. Meu amigo Down - na escola	WVA	Claudia Werneck
33. Meu amigo Down - na rua	WVA	Claudia Werneck
34. Minha nova amiga – síndrome de Down	Todolivro	Suelen Katerine Andrade Santos
35. Não somos anjinhos	Solisluna	Gusti
36. O menino	Record	Antonia Costa
37. O mundo da Ivy: 11 anos de uma downzinha muito feliz	Zit	Angélica Lopes
38. O pequeno Rei Arthur: convivendo com a síndrome de Down	Paulinas	Lúcia Cyreno

39. Os piratinhas do bem no mundo das diferenças em: navegando contra o mal	Scortecci	Irlen Leal Benchimol
40. O olhar de pincel	Editora do Brasil	Salvador Barletta Nery
41. Quem sou eu?	Autores do Brasil	Mariana Reade
42. Síndrome de que?	Uirapuru	Egídio Trambaiolli Neto
43. Sou apenas uma criança!	Rideel (Bicho Esperto)	Helena Kraljic
44. Sou de circo	Panda Books	Leninha Lacerda
45. Théo, o menino vermelho	Rec Comunicação	Leonardo Neves
46. Um amigo diferente?	WVA	Claudia Werneck
47. Um irmãozinho especial	Paulinas	Giuseppe Bottazzi
48. Um menino genial	Fundação Educar	Keyla Ferrari
49. Uma amiga diferente	Ciranda Cultural	Márcia Honora
50. Valentina vai para a escola	Cora	Marismar Borém
51. Yunis	Tabla	Amal Naser

APÊNDICE B – Livros descartados da análise devido aos critérios de seleção para a pesquisa

TÍTULO	MOTIVO DO DESCARTE
1. A bailarina especial	Excede o limite de 1.500 palavras
2. A menina, o coração e a casa	Indicado para alunos de 6º e 7º Ano do EF, conforme informado pela Editora por e-mail
3. A menina que andava na ponta dos pés	Indicação da Ficha Catalográfica é ‘Poesia Brasileira’, não consta literatura infantil e/ou infantojuvenil
4. A síndrome que embala os sonhos	Indicado para leitores de 7 a 12 anos de idade, conforme informado pela Editora por e-mail
5. Alguém muito especial	Indicado para alunos de 4º e 5º Ano do EF, conforme informado pela Editora por e-mail
6. Amor, uma fadinha muito especial	Indicado para leitores de 8 a 10 anos de idade, conforme informado pela Editora por e-mail
7. Clara, a bailarina	Esgotado – acesso e compra indisponíveis
8. Davi, o menino trapezista	Distribuído pelo Poder Público – acesso e compra indisponíveis
9. Davi, um coelhinho especial	Publicado em 2011 - fora do período analisado
10. Débora conta histórias	Sem personagem com trissomia do 21
11. Deficiência, sem medo!	Publicado em 2008 - fora do período analisado
12. Diferentes somos todos	Indicado para alunos de 3º e 4º Anodo EF; leitores com 8-9 anos de idade; leitores em processo, de acordo com orientação no site da Editora
13. Downtown	Na Ficha Catalográfica não consta literatura infantil e/ou infantojuvenil (livro estilo HQ com 136 páginas)
14. E essa tal de escola como será?	Livro somente de imagens, sem texto
15. Meu amigo Down - em casa	Publicado em 1994 - fora do período analisado

16. Meu amigo Down - na escola	Publicado em 1994 - fora do período analisado
17. Meu amigo Down - na rua	Publicado em 1994 - fora do período analisado
18. O menino	Publicado em 2008 - fora do período analisado
19. O mundo da Ivy: 11 anos de uma downzinha muito feliz	Indicado para leitores de 10 a 12 anos de idade, de acordo com site de vendas <i>Amazon</i>
20. O pequeno Rei Arthur: convivendo com a síndrome de Down	Publicado em 2009 - fora do período analisado
21. Os piratinhas do bem no mundo das diferenças em: navegando contra o mal	Excede o limite de 1.500 palavras
22. O olhar de pincel	Publicado em 2000 - fora do período analisado
23. Síndrome de que?	Publicado em 2009 - fora do período analisado
24. Sou apenas uma criança!	Fora de catálogo - acesso e compra indisponíveis
25. Sou de circo	Indicado para leitores a partir de 4 anos de idade, conforme informado pela Editora por e-mail
26. Théó, o menino vermelho	Excede o limite de 1.500 palavras
27. Um amigo diferente?	Publicado em 1996 - fora do período analisado
28. Uma amiga diferente	Publicado em 2008 - fora do período analisado

APÊNDICE C – Corpus: livros utilizados no trabalho

TÍTULO	EDITORA	AUTORIA	ANO	NACIONALIDADE
1. 47 cromossomos e mil sonhos	MEMNON	Renata Julianelli	2017	Brasileira
2. A nova vizinha	Abaquar	Gisele Gama	2013	Brasileira
3. A vida com Logan	Panda Books	Flavio Soares	2013	Brasileira
4. Amigo, vamos jogar bola?	Baraúna (Barauninha)	Lívia Moreira	2019	Brasileira
5. Amizade em forma de coração	Bookfox	Andréa Barros	2020	Canadense Trad: Juliane Livramento e Andréa Barros
6. Aprendendo com Biel	Cene	Sharlene Serra	2019	Brasileira
7. As aventuras de uma criança Downadinha	Zit	Alessandra Almeida Maltarollo	2016	Brasileira
8. Beatriz e sua turma	Skoobooks	Késsia Oliveira	2020	Brasileira
9. Bruna, uma amiga Down mais que especial	Inverso	Celina Bezerra	2017	Brasileira
10. Como Somos	Globo Livros (Globinho)	Flávia Lins e Silva	2021	Brasileira
11. Dança Down	Paulinas	Cláudia Cotes	2018	Brasileira
12. Dani Down, um menino legal	Franco Editora	André Oliveira	2017	Brasileira

13. Eu sou o Max	Escrita fina	Max Dalarme	2020	Brasileira
14. Eu tenho síndrome de Down – Coleção Inclusão Educacional	Rideel (Bicho Esperto)	Rose Elaine Sgrogia Machado	2012	Brasileira
15. João e a despedida	Skoobooks	Késsia Oliveira	2020	Brasileira
16. Joca e Dado: uma amizade diferente	Leiturinha	Henri Zylberstajn	2021	Brasileira
17. Minha nova amiga – síndrome de Down	Todolivro	Suelen Katerine Andrade Santos	2015	Brasileira
18. Não somos anjinhos	Solisluna	Gusti	2018	Espanhola Trad: Ciça Fittipaldi
19. Quem sou eu?	Autores do Brasil	Mariana Reade	2021	Brasileira
20. Um irmãozinho especial	Paulinas	Giuseppe Bottazzi	2020	Italiana Trad: Andréia Schweitzer
21. Um menino genial	Fundação Educar	Keyla Ferrari	2012	Brasileira
22. Valentina vai para a escola	Cora	Marismar Borém	2018	Brasileira
23. Yunis	Tabla	Amal Naser	2021	Turca Trad: Maria Carolina Gonçalves

ANEXO A – *Inclusão Educacional*

Trecho do livro *Inclusão Educacional* após a história



COMO A ESCOLA DEVE AJUDAR SEUS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

A ESCOLA DEVERÁ ESTIMULAR OS PROFESSORES A ESTUDAREM E PESQUISAREM SOBRE A SÍNDROME DE DOWN, POIS OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS TRAZEM CONTRIBUIÇÕES IMPORTANTES E PERMITEM AO PROFESSOR FUNDAMENTAR SUAS AÇÕES.

A ESCOLA DEVE ORIENTAR TODOS OS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS A RESPEITO DA SÍNDROME, INDEPENDENTEMENTE DE ELES LIDAREM DIRETAMENTE COM O ALUNO OU NÃO, POIS É IMPORTANTE QUE TODOS SAIBAM RESPONDER SOBRE O ASSUNTO, CASO SEJAM QUESTIONADOS POR ALGUNS PAIS.

A ESCOLA DEVE TER ACESSO AOS OUTROS PROFISSIONAIS, COMO FONOAUDIÓLOGOS, PSICÓLOGOS, MÉDICOS E FISIOTERAPEUTAS ENVOLVIDOS NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN, OS QUAIS PODEM TAMBÉM TRAZER CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA AS AÇÕES DO PROFESSOR EM SALA DE AULA.

COMO A ESCOLA DEVE AGIR COM OS PAIS DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

OS PAIS DEVEM SER ESCLARECIDOS SOBRE A NECESSIDADE DO COMPROMETIMENTO DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DO ALUNO DE FORMA SISTEMÁTICA, EM REUNIÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS, SEMPRE QUE HOUVER NECESSIDADE. DEVE SER ESCLARECIDA, TAMBÉM, A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, DESDE AS REGRAS COLETIVAS ATÉ O PROCESSO DE AVALIAÇÃO.

É PRECISO QUE A FAMÍLIA SINTA-SE CONFORTÁVEL, SEGURA, CONFIANTE E REALISTA DIANTE DAS NOVAS POSSIBILIDADES QUE SURTEM DIANTE DA INCLUSÃO.



Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

ANEXO B – *Valentina vai para a escola*

Ficha catalográfica que consta no livro *Valentina vai para a escola*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B731G BORÉM, MARISMAR.

**GABRIELA LARGA A TELA / MARISMAR BORÉM. ILUSTRAÇÕES DE
MARISMAR BORÉM. – BELO HORIZONTE: CORA EDITORA, 2018.**

32P.; IL.; 21X29 CM.

ISBN:978594432254

1. LITERATURA INFANTIL. I. BORÉM, MARISMAR II. TÍTULO.

CDD:028.5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR: VERA FULGÊNCIO MURTA – CRB-6/987

Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise


Informações presentes no topo da p. 2 do livro *Valentina vai para a escola*

VALENTINA VAI PARA A ESCOLA
ANO 2018
AUTORIA : MARISMAR BORÉM.
ILUSTRAÇÃO: ALEXANDRE CARDOSO
Nº DE PÁGINAS:28 PÁGINAS,
TAMANHO DO LIVRO :29 X 21 CM
EDITORA : CORA
ISBN: 978594432254
REVISÃO: MIRIAM AVELINO
DIAGRAMAÇÃO E CORES: VIRGÍNIA FROES
CORA EDITORA: (31)3442.0906/ (31)998849919
CORAEDITORAGMAIL.COM
RUA PADRE ROLIM,815, SL/405, SANTA EFIGÊNIA,
BELO HORIZONTE/MG.

Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

ANEXO C – *Aprendendo com Biel*

Trecho do livro *Aprendendo com Biel* após a história

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Preâmbulo

y) Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, Acordaram o seguinte:

Artigo 1 - Propósito

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, e interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Artigo 2 - Definições

Para os propósitos da presente Convenção: "Comunicação" abrange as línguas, a visualização de textos, o Braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis; "Língua" abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada;


Artigo 4 - Obrigações gerais

1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a: a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção; c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;

28

Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

Trecho do livro *Aprendendo com Biel* após a história

ATIVIDADE PARA O ALUNO - APRENDENDO COM BIEL

Conhecemos a história do nosso amigo Biel, ele tem Síndrome de down. Na história aprendemos um pouco sobre síndrome de down. Descreva o que mais te chamou atenção na história.

Você conhece alguém com síndrome de down? Esta atividade pretende que você se coloque no lugar da pessoa. Então, como você se sentiria? Como gostaria de ser tratado? Descreva a sua experiência imaginativa e coloque as suas dúvidas de como se relacionar com alguém que tenha síndrome de down.

No livro de Biel mostramos atitudes positivas e negativas que se tem com a pessoa com síndrome de down. Vamos fazer com ajuda da professora um painel bem bonito, apresentando o que você aprendeu.

Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

ANEXO D – *Um menino genial*

Trecho do livro *Um menino genial* após a história

um menino Genial

A criação do material a seguir foi uma construção coletiva, entre autores, ilustradores, educadores e parceiros, que contribuíram com um pouco de si mesmos, suas experiências e emoções.

Todas as pessoas têm qualidades. Anote abaixo todas as qualidades (ou talentos) que gostaria de ter. Agora, coloque ao lado de cada uma o nome de alguém que conheça com esta qualidade ou talento.

Atividade 1

Qualidades (ou talentos)	Eu conheço:
	→
	→
	→
	→
	→

Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise

ANEXO E – Minha nova amiga

Trecho do livro *Minha nova amiga* antes de começar a história

Esta obra, assim como as outras desta coleção, está alinhada às diretrizes dos **Ciclos de Alfabetização e Complementar**, segundo recomendação das instruções do ensino fundamental nacional. Seu objetivo principal é o domínio dos instrumentos essenciais à aprendizagem para toda a vida – a **leitura**, a **escrita**, a **expressão oral**, o **cálculo** e a **capacidade de solucionar problemas e elaborar projetos de intervenção na realidade**. Proporciona conhecimentos conceituais dos vários campos do saber, trabalha capacidades cognitivas e sociais amplas e procedimentos gerais e específicos dos diversos campos do conhecimento. Além disso, **ressalta valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social**.

A coleção possui níveis que servem de referência. Juntos, você e a criança podem escolher o livro mais adequado:

Nível 1	Pré-leitores Palavras e frases curtas, em letras grandes. Vocabulário básico e divertido. Histórias simples e fáceis de seguir.	Nível 2	Leitores iniciantes Frases mais extensas. Vocabulário simples, palavras novas. Histórias extensas.
Nível 3	Leitores confiantes Frases mais extensas, com estruturas variadas. Vocabulário mais amplo. Histórias mais elaboradas.	Nível 4	Leitores fluentes Frases extensas, com estrutura complexa. Vocabulário rico e desafiador. Mais ênfase no texto do que nas ilustrações.

A coleção oferece isso e ainda muito mais:

- Atividades cativantes, que estimulam os leitores a analisar a história e ampliar o vocabulário.
- Contribui para o aprendizado de novas expressões.
- Estimula a criatividade e a imaginação.
- Exercita a mente (ajuda a estimular o cérebro).
- Contribui para aprimorar a capacidade de concentração.
- Auxilia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
- Desenvolve a capacidade de raciocínio e a memória.

Sugestões de como usar esta coleção

Antes da leitura: <ul style="list-style-type: none">• Crie expectativa e programe a leitura, fazendo com que esse momento seja muito esperado pela criança.• Procure reservar tempo e espaço aconchegante para essa leitura, em que haja silêncio e tranquilidade. Não se envolva com outras atividades.• Observe a capa do livro e leia o nome da história; pergunte para a criança sobre o que a história deve ser. Isso ajudará a despertar sua curiosidade.• Caso a criança já saiba ler, acompanhe a mesma escutando a história.	Durante a leitura: <ul style="list-style-type: none">• Você gosta de brincar na praia?• Você já brincou com um apito?• Leia com a criança até que ela o faça sozinha.• Peça para a criança contar a história para você.• Não vá para o próximo nível antes que a criança esteja familiarizada com o anterior.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Imagem feita pela pesquisadora a partir do *corpus* de análise