

HELENA CRISTINA WEIRICH

**DOMÍNIO DA LEITURA E COMPREENSÃO ORAL DO MAS  
ARGUMENTATIVO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de mestre em Linguística. Orientador: Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Cláudia de Souza

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Weirich, Helena Cristina

Domínio da leitura e compreensão oral do mas  
argumentativo / Helena Cristina Weirich ; orientadora, Ana  
Cláudia de Souza - Florianópolis, SC, 2016.  
129 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós  
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Domínio da leitura. 3. Compreensão da  
oralidade. 4. Mas argumentativo. 5. Interação entre os  
sistemas escrito e oral. I. Souza, Ana Cláudia de. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Linguística. III. Título.

HELENA CRISTINA WEIRICH

DOMÍNIO DA LEITURA E COMPREENSÃO ORAL DO MAS  
ARGUMENTATIVO

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de abril de 2016.

---

Prof. Dr. Heronides Maurilio de Melo Moura  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> D.ra Ana Cláudia de Souza  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLg

---

Prof.<sup>a</sup> D.ra. Lilian Cristine Hubner  
Membro externo  
Pontifícia Universidade Católica – RS (Videoconferência)

---

Prof.<sup>a</sup> D.ra Lêda Maria Braga Tomitch  
Membro externo  
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLg

---

Prof.<sup>a</sup> D.ra. Mailce Borges Mota  
Membro interno  
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLg

---

Prof. Dr. Heronides Maurilio de Melo Moura  
Universidade Federal de Santa Catarina – PPGLg – Membro suplente



Para Josias Nornberg Ramson



## AGRADECIMENTOS

Sobretudo, agradeço e louvo ao meu Deus. Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

Agradeço ao meu esposo, Josias, por ter dedicado tempo para este trabalho e para mim. Por ter me mantido viva. Por me fazer sair da frente do computador. Por ter me sustentado. Por me levar pra passear. Pelas jantãs improvisadas. Por madrugar por mim. Por ter suportado tudo junto comigo. Vencemos!

Agradeço aos meus pais. Obrigada por orarem por mim, pela amizade, pelo amor que me sustenta e me fez quem sou. Minha gratidão é imensa e eterna. Obrigada por me ensinarem o valor da vida. Graças a vocês, sei que o sucesso nesta etapa é só um pedacinho do que Deus tem preparado para nós.

Agradeço aos meus irmãos, Carlos, Marcos, Larissa e Elena, e aos nossos pequenos, Davi e Lulu, pelo amor e alegria que me inspiram e me dão motivos para viver.

Agradeço à Paula, pela preocupação e amizade constantes.

Agradeço à minha orientadora, Ana Cláudia, pelo muito tempo dedicado a este projeto. Por ter me aceito como orientanda. Pelo carinho e amizade com que me recebeu em cada encontro. Pelas revisões, sugestões, conversas e conselhos. Por abrir caminhos. E, principalmente, pelo exemplo como professora comprometida com a educação e pesquisadora dedicada.

Agradeço às colegas e amigas Cris, Meiri e Salete. Cris, agradeço imensamente pelas gravações, revisões e conselhos. Meiri, obrigada pelas avaliações dos estímulos. Salete, obrigada pela indicação dos locais de coleta e pelas caronas.

Agradeço à banca da qualificação, professoras Mailce Borges Mota e Cristiane Lazzarotto-Volcão, pelas contribuições valiosas e por me encorajarem a fazer o experimento. Agradeço, também, pelas aulas de psicolinguística ministradas, elas me motivaram e embasaram a realização deste trabalho.

Agradeço à banca, Lilian Cristine Hubner, Lêda Maria Braga Tomitch, Mailce Borges Mota e Heronides Moura, pelo tempo dedicado à leitura e análise deste texto.

Agradeço às escolas - IFC-Camboriú, Aníbal César e Centro Educacional Cordeiros - que permitiram a minha entrada para realização da coleta de dados e, principalmente, aos alunos que, gentilmente, se dispuseram a escutar enunciados e a julgá-los.

Agradeço ao CNPQ, por financiar esta pesquisa.





## RESUMO

A pesquisa “Domínio da leitura e compreensão oral do *mas* argumentativo” tem por objetivo explorar o papel do domínio da leitura nos modos de compreensão de enunciados orais com o articulador argumentativo *mas*, em sua função de oposição. A hipótese geral desta pesquisa é a de que o domínio da leitura pode implicar efeitos na compreensão de enunciados orais encadeados por meio do articulador *mas*, pelo fato de a leitura poder servir como um modelo para a compreensão e reflexão acerca das unidades linguísticas, proporcionando a possibilidade de entendimento da função do elemento como articulador argumentativo de oposição entre conteúdos implícitos partilhados, mas não manifestos. Amparamo-nos na ideia de que a leitura, sua aprendizagem e domínio, pode implicar mudanças na forma como as pessoas processam a linguagem verbal oral (OLSON, 1977,1996). Para conduzir a pesquisa, foi realizado um estudo experimental do qual participaram 19 estudantes adultos. Dez estudantes de um curso técnico pós-médio constituíram o grupo experimental (GE) e foram considerados leitores. Os demais, estudantes de alfabetização em EJA, constituíram o grupo controle (GC), tendo sido considerados não leitores. Os sujeitos foram expostos, por meio do programa computacional DMDX, a 49 enunciados e deram seu parecer quanto à gramaticalidade. Os estímulos foram distribuídos entre alvo gramaticais e agramaticais (enunciados complexos articulados pelo *mas*, com e sem violações sintático-semânticas) e distratores gramaticais e agramaticais (enunciados complexos articulados por conectores diversos). Os dados foram descritos e analisados de acordo com a acurácia e tempo de resposta (TR). Concluímos que a hipótese permanece válida na medida em que os resultados referentes à acurácia indicam um nível significativamente superior de sucesso pelo GE. Além disso, diferenças qualitativas constatadas nos padrões de TR parecem indicar que o GE percebe a agramaticalidade dos enunciados, já que despense tempos aparentemente superiores quando está frente a estímulos agramaticais, o que pode demonstrar o processamento da agramaticalidade.



## ABSTRACT

This piece of research, entitled “Domain of reading and oral comprehension of the argumentative *mas*”, aims at investigating the role of the reading domain in the way oral argumentative statements with *mas* in its opposition function are comprehended. The main research hypothesis is that reading domain may have implications for the comprehension of the oral complex statements articulated by *mas*. It is assumed that the reason for this implication is that reading can model comprehension and also the way we think about linguistic units, which may raise the possibility of understanding the role of this element as an argumentative articulator of opposition between implicit contents that are shared but not said. Following Olson (1977, 1996), the hypothesis is based on the idea that reading, its learning and domain may arouse changes in the way people process oral verbal language. To test the hypothesis, an experimental study was carried out. Nineteen adults took part of it. Ten of them, who have already concluded high school, are students enrolled in a professional course and constitute the experimental group (EG), being considered readers. The other nine are illiterate who are learning to read in an elementary reading course for adults. They constitute the control group (CG). Through the software DMDX, all the participants were exposed to 49 stimuli and were asked to judge their grammaticality. The stimuli were distributed between grammatical and ungrammatical targets (which are complex statements articulated by *mas*, with and without syntactic-semantic violations) and grammatical and ungrammatical distractors (which are statements articulated by other types of connectives). Data were described and analyzed according to accuracy and response time (RT). We concluded that the hypothesis remains valid since the results related to accuracy indicate a significant superior level of success in the EG. Furthermore qualitative differences observed in the RT patterns seem to show that the EG perceive the ungrammaticality of the statements, since these participants spent more time when asked to judge ungrammatical stimuli, possibly demonstrating they are processing the ungrammaticality.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>23</b>
2.1	SOBRE O <i>MAS</i> .....	23
2.1.1	<i>O mas</i> em gramáticas tradicionais .....	23
2.1.2	<i>O mas</i> em gramáticas descritivas .....	24
2.1.3	Descrição argumentativa .....	29
2.2	PERSPECTIVAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS ESCRITO E ORAL .....	33
2.2.1	Sistema escrito como representação do sistema oral.....	33
2.2.2	Acesso ao sistema de escrita (leitura) como dependente da oralidade.....	36
2.2.3	Leitura e suas implicações na oralidade.....	37
2.3	ARGUMENTOS A FAVOR DA NOSSA HIPÓTESE .....	45
2.3.1	Aquisição tardia dos operadores argumentativos ...	45
2.3.2	Sobre o uso de encadeadores na EJA .....	46
<b>3</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>51</b>
3.1	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	51
3.2	HIPÓTESES .....	52
3.3	PARTICIPANTES .....	54
3.4	CONSTITUIÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	57
3.5	CONSTITUIÇÃO DOS ESTÍMULOS ALVO E DISTRADORES.....	60
3.5.1	Estímulos alvo gramaticais .....	60
3.5.2	Estímulos alvo agramaticais .....	62
3.5.3	Estímulos distratores.....	63
3.5.4	Crítérios comuns a todos os estímulos .....	64
3.5.5	Pré-pilotagem e julgamento inicial .....	65
3.5.6	Avaliação por um julgador externo .....	67
3.6	PILOTAGEM .....	67

3.7	TESTES DE DESEMPENHO INTELECTUAL .....	69
3.8	CRITÉRIOS DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE .....	70
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS</b>	
	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>73</b>
4.1	DESCRIÇÃO .....	73
4.1.1	<b>Desempenho intelectual – GE e GC.....</b>	<b>73</b>
4.1.2	<b>Acurácia.....</b>	<b>75</b>
4.1.2.1	Acurácia nos estímulos alvo gramaticais – GE e GC.....	75
4.1.2.2	Acurácia nos estímulos alvo agramaticais – GE e GC.....	77
4.1.2.3	Acurácia nos estímulos distratores – GE e GC.....	79
4.1.3	<b>Tempo de resposta .....</b>	<b>80</b>
4.1.3.1	Tempo de resposta – GE.....	80
4.1.3.2	Tempo de resposta - GC .....	81
4.1.4	<b>Normalidade dos dados .....</b>	<b>82</b>
4.2	ANÁLISE.....	83
4.2.1	<b>Acurácia nos estímulos alvo – Análise 1.....</b>	<b>83</b>
4.2.1.1	Acertos.....	83
4.2.1.2	Erros.....	85
4.2.2	<b>Acurácia nos estímulos alvo – Análise 2.....</b>	<b>86</b>
4.2.3	<b>Acurácia nos distratores – análise descritiva.....</b>	<b>87</b>
4.2.4	<b>TR nos estímulos alvo .....</b>	<b>88</b>
4.2.4.1	Análise estatística do TR .....	88
4.2.4.2	Tendências qualitativas observadas nos TR .....	89
4.2.5	<b>Diário de campo e sua relação com os dados obtidos.....</b>	<b>90</b>
4.3	DISCUSSÃO.....	93
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>99</b>
	REFERÊNCIAS.....	103
	APÊNDICES.....	109

APÊNDICE A – Texto do termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	109
APÊNDICE B - <i>Script</i> do julgamento de gramaticalidade – DMDX .....	111
APÊNDICE C – Lista de estímulos da tarefa de julgamento de gramaticalidade .....	115
APÊNDICE D – Questões de compreensão.....	118
APÊNDICE E – Instruções para realização da tarefa .....	119
APÊNDICE F – Lista de estímulos do treinamento.....	123
APÊNDICE G – TR nos estímulos distratores.....	124
APÊNDICE H - Histogramas de distribuição .....	125
ANEXOS.....	128
ANEXO A – <i>Text Cohesion Test – TCT</i> .....	128





# 1 INTRODUÇÃO

A compreensão da leitura e da oralidade parecem ter uma correlação positiva, cuja explicação se dá, tradicionalmente, por meio de uma visão simples de leitura. Ou seja, a leitura seria um conjunto de habilidades de reconhecimento visual de palavras e de compreensão auditiva, o que explicaria tal correlação (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

A leitura, no entanto, é um processo complexo, para o qual são requeridas diversas operações linguísticas, cognitivas e psicológicas coordenadas, formando um sistema de atividades (KINTSH; RAWSON).

Partindo de uma visão complexa sobre a leitura, é possível vislumbrar que a correlação positiva entre compreensão oral e leitura, talvez, possa ser explicada a partir da ideia de que a leitura, sua aprendizagem e domínio, implica alguma sorte de influência na compreensão da oralidade.

Olson, estudioso da área da psicologia cognitiva, lançou uma tese relaciona ao exposto, que poderia ser resumida com a seguinte asserção: “nossos sistemas gráficos não só preservam as informações como proporcionam modelos que nos permitem ver a linguagem, o mundo e nossa mente sob uma nova luz” (1997, p. 274). Este autor defende que a escrita, como sistema, teve e tem implicações cognitivas, linguísticas e culturais.

A leitura, devido à própria natureza do sistema que a sustenta, bem como pelos processos nela envolvidos, parece ter uma forte relação com a oralidade, a qual tem sido amplamente investigada (CAGLIARI, 2009; FARACO, 2012; SCLiar-CABRAL, 2003; MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004; SOUZA, 2012; PERFETTI, 2003; MCGUINNESS, 2006; RUDELL; RUDELL, 1994).

Neste estudo, pretendemos nos debruçar sobre o caminho inverso, no que diz respeito à possibilidade de relação entre domínio da leitura e compreensão do articulador argumentativo *mas* na oralidade. Amparamo-nos na ideia de que a leitura, sua aprendizagem e domínio, pode implicar mudanças na forma como as pessoas processam a linguagem verbal oral (OLSON, 1977, 1996, 1997, 2013) e, com isso, temos como hipótese de pesquisa que o domínio da leitura influencia positivamente a compreensão oral de enunciados com o *mas* argumentativo.

Nesta dissertação, entendemos e usamos a locução “domínio da leitura” como a possibilidade de compreender textos escritos, com base

em processos visuais, linguísticos, cognitivos e psicológicos. O domínio da leitura depende, desta maneira, da mobilização de processos, tais como, decodificação, reconhecimento de palavras e acesso lexical, processamento semântico, sintático e textual, o que gera compreensão e produção de sentidos. O domínio da leitura está diretamente relacionado com o nível de proficiência e, também, com a experiência e autonomia nesta atividade.

A investigação aqui relatada foi incitada pela pergunta: o domínio da leitura interfere no processamento e na compreensão da linguagem verbal oral? Exploraremos essa questão a partir de um ponto específico: a compreensão oral de enunciados com o articulador argumentativo *mas*, em sua função linguística de oposição. Temos como objetivo geral: explorar a relação entre o domínio da leitura e os modos de compreensão do articulador argumentativo *mas* na oralidade. Buscaremos sustentar, teoricamente, a possibilidade de interdependência entre domínio da leitura e os processos de compreensão da oralidade e analisar indícios sobre o impacto do domínio da leitura na compreensão oral do articulador argumentativo *mas*.

Assim, o foco de nosso interesse está na compreensão de elementos que são, de acordo com parte da literatura da área de aquisição da linguagem oral, adquiridos tardiamente, os elementos argumentativos, como abordado por Kail (2013), baseada em pesquisas pautadas na concepção linguística da argumentação. Esses elementos foram escolhidos a partir do artigo *A compreensão da argumentação linguística: hipótese de interação entre leitura e oralidade* (texto submetido à publicação), no qual teorizamos a favor da ideia de que a aprendizagem da leitura poderia alimentar a aquisição da linguagem oral, contribuindo para a compreensão dos elementos de argumentação.

Para investigar a relação entre o domínio da leitura e a compreensão oral do *mas* argumentativo, foi realizado um estudo experimental<sup>1</sup>, o qual foi conduzido com 19 estudantes adultos. Dez sujeitos fazem parte de um curso técnico pós-médio e foram considerados leitores, constituindo o grupo experimental (GE). Nove sujeitos são estudantes de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, por terem sido considerados não leitores, constituíram o grupo controle (GC).

Nesta pesquisa, consideramos leitores os sujeitos que apresentam um nível de proficiência em leitura que os permite tanto acessar e fazer uso do sistema de escrita quanto compreender textos, apresentando

---

<sup>1</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

autonomia nesta atividade. Essa informação sobre ser leitor foi inferida por meio da escolarização. Ou seja, partimos do pressuposto de que os estudantes em curso técnico pós-médio têm as habilidades acima referidas. Consideramos não leitores, aqueles sujeitos que não têm proficiência em leitura, ou seja, não decodificam ou compreendem linguagem verbal escrita, o que é verificado com base na escolarização destes sujeitos, os quais frequentam regularmente classe de alfabetização para adultos.

Os estudantes participaram de uma tarefa de julgamento de enunciados complexos, distribuídos entre os coordenados pelo articulador argumentativo *mas*, com e sem violações sintático-semânticas (estímulos alvo), e os articulados por outros conectores, também com e sem violações sintático-semânticas (estímulos distratores). As respostas na tarefa foram registradas, descritas e analisadas de acordo com a acurácia e o tempo de resposta (TR).

A hipótese levantada neste estudo é a de que o domínio da leitura é um fator que influencia os modos de compreensão de enunciados orais articulados pelo elemento argumentativo *mas*. Esta pesquisa se filia, de forma geral, à premissa defendida por Olson. Para este autor, a leitura se constitui como um modelo para a oralidade, permitindo seu entendimento e análise de modo específico e diferenciado.

Ao observar dados em que a compreensão e o uso adequado do elemento em foco parecem ser um fenômeno tardio, as pesquisas da área da aquisição da linguagem têm defendido que isso decorreria da complexidade cognitiva exigida para sua compreensão e uso (CAIN; NASH, 2011; KAIL, 1984, 2013). O *mas* e outros conectores, de causa e de tempo, seriam adquiridos tardiamente. Neste estudo, defendemos que a leitura pode servir como um modelo para a compreensão e reflexão sobre o *mas*, já que permite ao leitor ter acesso a um elemento da superfície textual, ao qual dar sentido é pré-requisito para que haja entendimento dos enunciados, em vista de que, ao ler, o sujeito não tem acesso a informações extralinguísticas, tais como entonação, expressões faciais, gestos, as quais são significativas para o entendimento de mensagens orais.

Investigamos se os participantes, leitores e não leitores, percebem que o *mas* é um articulador de oposição e, por isso, é utilizado em contextos em que a oposição é desencadeada pelo conteúdo implícito da oração assindética. Tratamos, assim, dos modos de compreensão da função argumentativa do *mas* em contextos de enunciados complexos.

Acreditamos que os leitores (GE) terão um melhor desempenho em relação aos não leitores (GC) na tarefa de julgamento de

gramaticalidade de enunciados com o articulador, bem como apresentarão TR diferentes a depender da categoria de estímulo a que forem expostos (se gramatical ou agramatical), em vista de que processarão essas categorias de maneiras distintas. Do mesmo modo, caso a hipótese tenha respaldo, os não leitores (GC), além de terem desempenho mais baixo na tarefa de julgamento dos enunciados, não terão TR diferentes frente a estímulos gramaticais e agramaticais, já que não processarão o valor de oposição do elemento.

Compreendemos que esta investigação é relevante, pois, ainda que papel da oralidade na escrita tenha sido amplamente investigado, o mesmo não pode ser dito em relação ao papel da leitura (e escrita) nos processos de compreensão da linguagem verbal oral. Neste sentido, esta pesquisa discute um ponto pouco explorado pelos estudos da área. Espera-se, assim, que este trabalho ofereça luz sobre um tema caro aos estudos em psicolinguística, a saber, a inter-relação nos processos de compreensão da linguagem oral e escrita.

Este texto está organizado do seguinte modo: em primeiro lugar, apresentamos a fundamentação teórica, na qual apresentamos o elemento linguístico sobre o qual recai este estudo - *mas* argumentativo -, as perspectivas sobre a relação entre os sistemas verbais escrito e oral e os principais argumentos a favor da hipótese que defendemos. No capítulo dedicado ao método, apresentamos as questões de investigação e hipóteses, bem como a forma como o estudo experimental foi elaborado e conduzido (participantes, constituição e aplicação do instrumento de coleta de dados, constituição dos estímulos, pilotagem, testes de desempenho intelectual e critérios de descrição e análise). No capítulo seguinte, descrevemos, analisamos e discutimos os dados obtidos. Por fim, apresentamos as conclusões, buscando sintetizar os resultados desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo. Conforme antecipamos na introdução, a hipótese de pesquisa é que o domínio da escrita é um fator que influencia positivamente os modos de compreensão oral do articulador argumentativo *mas*. Em função disso, optamos por começar este capítulo discorrendo sobre o elemento linguístico, cuja compreensão visamos investigar, o *mas*. Pensamos ser fundamental esclarecer algumas funções e perspectivas teóricas e de análise desta unidade, com o objetivo de delimitar o objeto linguístico que interessa a esta investigação – o *mas* argumentativo.

Depois de apresentado o objeto linguístico do estudo, abordaremos algumas perspectivas acerca da relação entre oralidade e escrita, que pode ser entendida de diferentes maneiras. Como veremos, a ideia de que a escrita – seu domínio e aprendizagem – pode ter implicações na oralidade, juntamente com a consideração de que os elementos de argumentação são adquiridos tardiamente, permite a discussão da hipótese deste trabalho, o que é feito na terceira parte deste referencial, que contempla também algumas pesquisas que testaram o uso de encadeadores argumentativos por adultos da EJA. Essas pesquisas, ainda que pautadas na escrita, permitem vislumbrar resultados que parecem ser indicativos de limitações no uso desses elementos, o que favorece nossa hipótese.

### 2.1 SOBRE O *MAS*

#### 2.1.1 O *mas* em gramáticas tradicionais

A gramática tradicional toma o elemento *mas* como uma conjunção coordenativa adversativa, cuja função é a de estabelecer relação entre sentenças sintaticamente independentes, formando um período composto por coordenação. Ao descreverem o funcionamento do *mas*, ainda que se pautem em uma visão normativa, estas gramáticas permitem uma discussão a respeito de algumas das funções do item em análise.

Cunha e Cintra (2001) situam o *mas* dentro do grupo das conjunções coordenativas adversativas, as quais, segundo os gramáticos, têm por função ligar elementos ou orações de mesma função, acrescentando a eles uma ideia de contraste. Juntamente com o *mas* estão as conjunções *porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto* e *no entanto*.

Os autores acrescentam que o *mas*, diferentemente das demais conjunções adversativas, deve vir no início de uma oração.

Segundo Cunha e Cintra (2001, p.584), além da ideia de contraste, característica das conjunções adversativas, o *mas* pode também assumir “múltiplos valores afetivos”. Esses valores acrescentam ao enunciado as seguintes ideias: restrição, retificação, atenuação ou compensação e adição. Ainda, os autores advogam que o *mas* pode ser, também, considerado uma palavra denotativa de situação, no caso em que não “cabe” na classificação de conjunção, como por exemplo: “Desculpe-me, mas sente-se mal?” (A. Abelaira, NC, 40). Essa denominação diz respeito a palavras que, de acordo com os autores, são de classificação difícil e, por vezes, são colocadas na classe dos advérbios. Os autores identificam que não se trata de um advérbio por não modificar verbo, adjetivo ou outro advérbio e, por isso, situam este tipo de palavra em uma categoria à parte, a qual ainda necessitaria de classificação gramatical mais precisa.

Bechara (1999), assim como Cunha e Cintra, atenta para a imobilidade sintática do elemento em estudo e, a partir disso, argumenta que outros jutores, tradicionalmente designados como conjunções adversativas, como *todavia*, *entretanto* e *contudo*, podem ser considerados advérbios. Este gramático considera que as conjunções adversativas ligam orações, estabelecendo relações de oposição, contraste, compensação e ressalva.

Estas gramáticas permitem verificar as seguintes funções do *mas*: oposição ou contraste, restrição ou ressalva, retificação, atenuação ou compensação e adição.

As gramáticas tradicionais, ainda que permitam uma visão inicial sobre as funções do *mas*, não se pautam na língua em uso, mas em textos literários de escritores renomados. Por isso, se faz necessário registrar aquilo que gramáticas descritivas apresentam, já que se pautam na língua em uso.

### 2.1.2 O *mas* em gramáticas descritivas

Mostraremos a seguir as concepções de três gramáticas descritivas – Perini (2010), Bagno (2011) e Castilho (2012) - em relação às características sintáticas, semânticas e discursivas do elemento em tela.

Perini (2010) situa o *mas* em uma categoria chamada de “conectivos”, a qual é composta por preposições, conjunções e coordenadores. Dentro do último grupo, é posicionado o *mas*, o qual

teria propriedades distintas dos outros coordenadores, como *e* e *ou*, já que permite coordenar apenas frases e não outros tipos de sintagmas. O autor atribui isso à semântica deste conectivo, que teria como significado a negação de uma expectativa. Segundo Perini, quando um constituinte não cria expectativa, ele não pode ser seguido de *mas*.

O autor acrescenta, ainda, que os coordenadores mais utilizados no português brasileiro (PB) são: *e*, *ou* e *mas*. Outros coordenadores, segundo o autor, apresentam um comportamento muito variado e, por isso, não são descritos em sua gramática.

Castilho (2012) e Bagno (2011) designam o *mas* com a mesma nomenclatura das gramáticas tradicionais, ou seja, como conjunção coordenativa adversativa.

Estes autores fazem o percurso histórico deste elemento, discorrendo sobre sua origem latina como advérbio, *magis*, o qual tinha o significado de comparação de quantidade e qualidade e, também, a ideia de acréscimo e aumento, que deu origem ao advérbio *chus* e, depois a *mais* em português. Este item passou por um processo de gramaticalização, ou seja, o elemento lexical, inicialmente de uma classe aberta, passou a ser utilizado como elemento gramatical, tomando a forma escrita “mas” para diferenciar-se do uso adverbial.

Bagno argumenta que a verdadeira conjunção adversativa é o *mas*. Os demais itens incluídos tradicionalmente nesta categorização (*porém*, *contudo*, *todavia*, *entretanto*, *no entanto*) são, segundo o autor, advérbios, pois podem ocupar vários lugares dentro da sentença – apresentam mobilidade - e podem vir após uma conjunção coordenativa como, por exemplo, *e no entanto*. Além disso, o autor sustenta seu posicionamento com base na ocorrência de elementos adversativos no banco de dados do corpus do NURC-Brasil (Projeto da Norma Urbana Oral Culta). Segundo ele, o *mas* aparece 523 vezes, enquanto o *porém* ocorre somente 5 vezes<sup>2</sup>. Outros advérbios, segundo o autor, têm uso apenas na fala monitorada ou na escrita formal.

Castilho propõe uma classificação do elemento estudado com base em suas propriedades discursivas e semântico-sintáticas. De acordo com o primeiro critério, o *mas* pode ser considerado como: marcador discursivo, conectivo textual e operador argumentativo. Como marcador discursivo, o *mas* é utilizado para organizar unidades de construção de turno. Como conectivo textual, o *mas* atua para conectar unidades discursivas. Como operador argumentativo, - perspectiva assumida neste estudo de mestrado - Castilho apenas cita o trabalho de Ducrot e Vogt

---

<sup>2</sup> Bagno não apresenta o tamanho do *corpus*.

(1978 apud CASTILHO, 2012, p.352) e diz que, a partir desta categorização, o “*mas* altera o eixo da argumentação”. Ainda de acordo com Castilho, em relação às propriedades semântico-sintáticas, o *mas* poderia ser categorizado como: *mas* inclusivo, aditivo; *mas* contrajuntivo, unindo segmentos negativos; *mas* contrajuntivo, unindo segmentos afirmativos.

Quadro 01 - Síntese das abordagens sobre o *mas* nas gramáticas descritivas estudadas – Nomenclatura, funções e características

<b>MAS</b>	<b>PERINI (2010)</b>	<b>BAGNO (2011)</b>	<b>CASTILHO (2012)</b>
<b>Nomenclatura</b>	Coordenador	Conjunção coordenada adversativa	Conjunção coordenada adversativa ou contrajuntiva
<b>Funções semânticas e discursivas</b>	Negar uma expectativa	Oposição	Discursivas: marcador discursivo, conectivo textual, operador argumentativo; Semânticas: inclusivo ou contrajuntivo
<b>Características sintáticas</b>	Une apenas orações	Imobilidade sintática	Pode unir orações ou seqüências discursivas, quando marcador discursivo. Quando inclusivo, tem escopo à direita; quando contrajuntivo, tem escopo à esquerda

Fonte: Próprio autor

A partir destas gramáticas, conforme o Quadro 01, observamos que o *mas* pode articular dois níveis: orações (simples ou complexas) e porções discursivas. O *mas*, ao unir orações, tem a função semântica de negar expectativas, fazer oposição ou atuar como operador argumentativo.

Botaro (2010), com o objetivo de tratar do processo de gramaticalização do *mas*, apresenta uma retomada das construções adversativas na literatura da área e propõe uma classificação dos usos de *mas* em cartas dos séculos XIX e XX em português brasileiro. Incluímos este trabalho em nosso referencial teórico por permitir uma discussão sobre questões não levantadas nas gramáticas descritas.



A autora identifica seis tipos de relação semântica estabelecidos pelo *mas* na escrita do português brasileiro, que são os seguintes: oposição, refutação/retificação, compensação, restrição, diferença e contra-argumentação (equivalente à argumentação).

Na relação de oposição, o segundo sintagma (q), sindético, se opõe semanticamente ao primeiro (p), reportando-se ao mesmo referente. Dessa forma, temos: “‘p, mas q’, em que q é o oposto semanticamente de p”.

*“A equipe é boa, mas pequena [...]” (p.30)*

Na relação de refutação/retificação, há uma negação explícita no primeiro sintagma, que é retificada pelo segundo sintagma. Nesse caso, temos: “Não p, mas q”. Este caso do *mas* como retificador foi discutido por Vogt (1989) em cuja análise o elemento, originado do latim *magis*, pode ser um elemento retificador (*mas*<sub>SN</sub>), oupositor (*mas*<sub>PA</sub>). Temos como exemplo:

*“Já não tem remédio, mas faltas de equidade em manobras mais sublimes.” (BOTARO, p.30)*

Na relação de restrição, a primeira oração faz uma asserção de conhecimento geral, que é restringida pela segunda oração. Dessa forma, temos: “p unânime, mas q restritivo positivo.

*“Queremos contos, romances, o diabo, mas à moda de Policarpo Quaresma.” (p.31)*

Na relação de diferença, a primeira oração apresenta uma relação de igualdade, que é “quebrada” pela segunda oração. Neste caso, temos: “p (comparação de igualdade), mas q (diferença)”.

*“Escreve como Balzac, mas no teu feitio.” (p.32)*

Outro exemplo seria:

*Ele estuda como um universitário, mas tem pouco tempo para isso.*

No caso da relação de contra-argumentação ou argumentação, na primeira oração, há a possibilidade de inferência de uma conclusão (r). No entanto, a segunda oração, introduzida por *mas*, permite concluir não-r (~r). Dessa forma, temos: “‘p, mas q’, em que p induz para uma conclusão r e q a interrompe com ~r”.

O exemplo dado por Botaro é:

“*Eu nunca fui estudante, mas muitas vezes estive em Coimbra.*”  
(p.32)

Neste caso, *p*, em determinado contexto, pode levar à conclusão *r*: “eu nunca estive em Coimbra”. *Q*, no entanto, permite concluir  $\sim r$ .

Ainda que esses dados sejam referentes à história da escrita do PB, é interessante observar a categorização feita pela autora, já que as gramáticas descritivas apenas indicam usos relativos à marcação discursiva, conexão textual, argumentação (ou contra-argumentação), inclusão e contrajunção.

Parece-nos que, em todos os casos identificados pela autora, a não ser na contra-argumentação e na oposição, existe uma relação que se dá no nível da sentença, e a refutação, restrição, diferença ou compensação introduzida por *mas*, atua (ou tem escopo) sobre o que está explícito na oração anterior e, além disso, as orações parecem ter um nível de interdependência semântica alto, já que o *mas* introduz alguma sorte de especificação em relação a algum elemento da oração assindética.

Com base nos autores acima, elaboramos uma classificação que permite compilar os usos do *mas* como conector entre orações (Quadro 02).

Quadro 02 – Funções e sistematizações do *mas* utilizado para coordenador orações

<p><b><u>Mas que atua sobre o explícito</u></b></p>	<p><b>Retificação</b> (ou <b>refutação</b> ou, <i>mas<sub>SN</sub></i>) Sistematização: <b>Não p, mas q</b></p>	<p><b>Restrição</b> (ou <b>ressalva</b>) Sistematização: <b>p unânime, mas q restritivo</b></p>	<p><b>Compensação</b> Sistematização: <b>p (negativo), mas (em compensação) q (positivo)</b></p>
<p><b><u>Mas que atua sobre o implícito</u></b></p>	<p><b>Argumentação</b> (nos termos da argumentação na língua, <b>opositivo</b> ou <i>mas<sub>PA</sub></i>) Sistematização: <b>p → r, mas q → ~r</b> em que: P (negativo), mas q (positivo) ou P (positivo), mas q (negativo) ou P (positivo), mas q (positivo) ou P (negativo), mas q (negativo)</p>		

Fonte: Próprio autor

É importante ressaltar que não incluímos as designações: *mas* aditivo (Cunha e Cintra), *mas* de diferença (Botaro), *mas* inclusivo (Castilho), *mas* de oposição semântica (Botaro). Essa exclusão se deve ao fato de que os exemplos apresentados pelos autores não justificam a necessidade da categoria, já que podem ser incluídos em outras classificações.

É possível perceber, a partir dos exemplos e explicações, uma diferença entre dois tipos de sentenças adversativas: aquelas em que o *mas* atua sobre o explícito e aquelas em que o *mas* atua sobre o implícito da oração assindética. No caso da argumentação entra em cena um elemento fundamental, que muda o tipo de relação estabelecido por *mas*. Neste caso, o *mas* aponta para uma relação com o implícito da primeira oração. Essa relação é, especificamente, de anulação do implícito de *p*, (*r*), e não do que está dito explicitamente. Assim, *q* continua válido, apesar de a conclusão, gerada por conhecimento de mundo ou pelo contexto linguístico ou discursivo, ser negada.

Considerar o *mas* como um elemento argumentativo implica pensarmos na língua como inerentemente argumentativa, nos termos da teoria da argumentação na língua (ADL). É válido, portanto, levarmos em consideração o que dizer isso significa.

### 2.1.3 Descrição argumentativa

Ducrot, principal fundador da semântica argumentativa, enfatizou, na primeira fase de sua teoria, que a argumentação na língua não pode ser confundida com a concepção tradicional de argumentação, a argumentação retórica. A argumentação retórica daria conta dos casos em que o falante produz determinado argumento (A) para justificar outro enunciado (C) (DUCROT, 1989). Segundo o autor, este tipo de enunciado, em português, ganha a forma “A logo C” ou “C já que A”. A ideia por trás da argumentação retórica é a de que o enunciado A representa uma realidade, a qual pode ser tida como verdadeira ou falsa. O falante deve então, supor, que o próprio fato (F) leva à conclusão (C).

O autor afirma que, nesta concepção, a língua não tem papel essencial na argumentação, que é ocupado, principalmente, pela situação discursiva na qual o segmento A é produzido e por outros princípios que não os linguísticos. Quanto à língua, ela oferece conectivos que marcam uma relação argumentativa existente entre A e C e propicia, também, a estrutura linguística (A) que aponta para um fato (F). Dentro desta concepção tradicional, os conectivos considerados são apenas aqueles

que apontam para uma conclusão, ou seja, itens do tipo *já que, portanto* ou *logo*.

Ducrot, por outro lado, trata de uma argumentação inerente à língua e tenta explicar o “movimento argumentativo” a partir de mecanismos e princípios linguísticos. Na fase inicial, Ducrot considerava que a força argumentativa de um dado enunciado (A) seria definida por um conjunto de enunciados que poderiam surgir como conclusão de A, ou seja, pelos enunciados que poderiam ser encadeados aos discursos por conectores implícitos ou explícitos, do tipo *portanto*. Neste contexto, o autor explicava a diferença entre enunciados como “Pedro trabalhou um pouco” e “Pedro trabalhou pouco”, os quais representam o mesmo fato da realidade, mas não permitem movimentos argumentativos iguais, por causa de um conjunto de conclusões gerados pelos operadores argumentativos *pouco* e *um pouco*. Neste momento, a argumentatividade de um enunciado era caracterizada pelo conjunto de conclusões possíveis de um enunciado.

Ducrot, no entanto, concluiu que “as possibilidades de argumentação não dependem somente dos enunciados tomados por argumentos e conclusões, mas também dos princípios dos quais se serve para colocá-los em relação” (DUCROT, 1989, p.21). Em função disso, entra em cena a segunda forma da teoria da argumentação na língua, os *topoi* argumentativos, na qual o autor apresenta uma descrição dos enunciados com o *mas*, que nos interessa pela caracterização feita deste elemento.

Neste contexto, a orientação argumentativa de um dado elemento semântico de um enunciado (e), orientada para uma determinada conclusão (r), é baseada em um princípio linguístico argumentativo, nomeado por Ducrot como *topos*. O *topos* tem, segundo o autor, três propriedades: universalidade, generalidade e gradação. A universalidade diz respeito ao fato de que o *topos* é comum ou aceito por uma coletividade ou, pelos menos, assimilável pelo locutor e alocutário. A generalidade se refere à possibilidade de generalização do uso do mesmo *topos*, ou seja, pode ser considerado válido em um vasto número de situações semelhantes ou análogas. A terceira propriedade sustenta que a passagem do enunciado para a conclusão é gradual; isso significa que os *topoi* colocam em relação duas escalas, sendo que a mudança ou movimento em qualquer uma delas provoca mudança na outra.

No exemplo “Está fazendo calor, vamos à praia”, o *topos* utilizado segundo o autor é “o calor torna a praia agradável”. Nesse sentido o *topos* coloca em relação ou em correspondência duas escalas: da temperatura e do agradável (Imagem 01).



Segundo Ducrot, a significação de frases com *mas* se dá pelo conjunto de instruções que cada enunciador dá ao interlocutor. As instruções dadas em enunciados do tipo “X mas Y” são as seguintes: (i) Construa quatro enunciadores. O enunciador E1 contém o ponto de vista X. O enunciador E2 tira uma conclusão r de X. O enunciador E3 sustenta o ponto de vista Y. A partir de Y, o E4 conclui não r.; (ii) busque os posicionamentos do locutor em relação aos enunciadores.

Vejamus um exemplo (DUCROT, 1988 apud WELP, 2005, p. 307):

*“Creio que vamos ter êxito, mas nada há de seguro na vida.”*

Nesse caso, há quatro enunciadores, que devem ser identificados pelo interlocutor:

E1: Acredita no sucesso.

E2: O sucesso leva a um otimismo absoluto.

MAS (ARTICULADOR)

E3: Falta de certeza em relação à segurança nas coisas da vida.

E4: O otimismo não deve ser total.

Em relação à segunda instrução, o interlocutor deve reconhecer os enunciadores com os quais o locutor se identifica. O locutor recusa E2 e se identifica com E4. Em relação a E1 e E3, não há recusa.

O *mas* como elemento opositor tem a função de introduzir uma nova proposição que orienta para a conclusão não-r. Assim, temos, por exemplo:

*Ele trabalha pouco, mas conseguiu ganhar a aprovação do patrão.*

Neste caso, a primeira oração “ele trabalha pouco” orienta para a conclusão “quem trabalha pouco não tem a aprovação do patrão”. No entanto, o *mas* permite articular a essa oração “conseguiu ganhar a aprovação do patrão”, a qual leva à conclusão não-r, ou seja, a conclusão suscitada por p não é válida, nesse caso, para o locutor. Nesse tipo de uso do *mas*, o argumento inicial continua sendo legítimo, todavia, há um argumento que se opõe a p e é mais forte.

A partir das gramáticas estudadas, observamos que a palavra *mas* pode ser usada com diversos sentidos, podendo conectar orações e

mesmo discursos. As gramáticas descritivas permitem uma visão geral sobre os usos desse elemento. A análise argumentativa de Ducrot toma o *mas* como um articulador e permite compreender seu papel dentro da argumentação, principal função da língua.

Nesta perspectiva, assumida por nossa pesquisa, o *mas* articula vozes de enunciadores que se opõem, tendo o papel de articular os pontos de vista, de maneira a negar a conclusão da primeira oração, sem recusar o ponto de vista do primeiro enunciador. Além disso, Ducrot coloca o *mas* em uma visão específica de língua, tomada como inerentemente argumentativa, o que nos permite compreender que a própria língua possibilite determinados encadeamentos e não outros de acordo com os *topoi* convocados para sua interpretação.

## 2.2 PERSPECTIVAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS ESCRITO E ORAL

Tendo apresentado as principais funções e perspectivas acerca da unidade linguística, cuja compreensão pretendemos investigar, apresentaremos a seguir as perspectivas em torno da relação entre escrita e oralidade. Isso será feito a fim de contextualizar a nossa hipótese de pesquisa: o domínio da escrita tem implicações na compreensão do *mas* argumentativo, elemento delimitado na seção anterior.

### 2.2.1 Sistema escrito como representação do sistema oral

Os estudos sobre linguagem instauraram que o objeto da linguística é, por excelência, a linguagem verbal oral. Saussure, contrapondo-se aos estudos que colocavam como centro a escrita em suas manifestações e convenções, tais como a gramática e a filologia, considera que “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (2006, p. 34).

Saussure admite que a escrita seja um sistema de representação, e se configura como uma espécie de fotografia da linguagem oral, tendo, portanto, uma função secundária na descrição das línguas, já que se constituiria apenas como uma forma de transposição e, assim, de “gravação” da oralidade, sendo útil para o estudo de línguas espacialmente distantes e daquelas que não existem mais. Para Saussure, então, o objeto concreto da linguística é “o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua” (p. 33). Enquanto sistema abstrato, a língua se materializa, em sua forma natural, na fala, produto individual do sistema linguístico.

Saussure (p.35 e 36) atribuiu o prestígio da escrita em sua época a quatro fatores: falsa ideia de que a escrita, por oferecer um objeto permanente e sólido, seria mais adequada que o som para constituir a unidade da língua; preferências individuais pelas impressões visuais, em oposição às acústicas, devido a sua nitidez e durabilidade; inversão da relação natural, decorrente do aumento “imerecido” da importância da escrita dado pela literatura; falta de voz dos linguistas nos desacordos entre língua oral e ortografia, sendo que a escrita toma para si uma importância a que não teria direito.

Saussure argumenta, ainda, que os sistemas de escrita ideográficos assumem como unidade o mesmo signo da palavra falada, a ideia e, portanto, se constituem como uma segunda língua. Esse tipo de escrita, segundo o linguista, não instaura as “consequências deploráveis”, promovidas pelos sistemas que tomam os sons como elemento a ser representado. Essas consequências dizem respeito aos desacordos entre grafia e pronúncia, decorrentes da evolução da língua falada, empréstimos entre alfabetos e etimologia. A escrita apresentaria uma série de incoerências, dentre elas, a existência de mais de um signo para a representação de um mesmo som, grafias indiretas (equivalente as regradadas pelo contexto) e flutuantes.

Disso decorreria uma visão errônea da língua oral. Nas palavras do autor (2006, p.40):

o resultado evidente de tudo isso é que a escrita obscurece a visão da língua; não é um traje, mas um disfarce (...) outro resultado é que quanto menos a escritura representar o que deve representar, tanto mais se reforça a tendência de tomá-la por base; os gramáticos se obstinam em chamar a atenção para a forma escrita. Psicologicamente o fato se explica muito bem, mas tem consequências deploráveis.

Saussure nomeia esses fenômenos como “tirania da letra”, que, influi na língua, modificando-a como no caso de idiomas literários. Para Saussure, as deformações fônicas, decorrentes da ortografias, são, de fato, casos teratológicos, ou seja, não se integram ao desenvolvimento normal das línguas, e, por isso, devem ser tratadas em um compartimento especial da linguística.

Saussure defende que a visão estabelecida da linguagem verbal oral era, na sua época, determinada pela escrita, como código orientado



por regras concretas. Em função disso, o autor procura colocar as coisas em sua ordem natural, pondo em evidência a língua oral e, deixando à escrita, o papel de dispositivo gráfico para a representação da fala.

Paralelamente aos estudos filiados a essa premissa da escrita como representação da oralidade, uma série de investigações foi desenvolvida, cuja ideia principal era a de que, mesmo a linguagem verbal escrita representando a oralidade, as duas teriam papéis diferentes. Chafe e Tannen (1987) apresentam uma revisão de estudos que exploraram diferenças entre fala e escrita, desde o início do século XX até o final dos anos 80. Observa-se que esses estudos, inicialmente desenvolvidos no campo da educação, atentaram para as diferenças entre escrita e fala no que diz respeito ao estilo (BORCHERS, 1927, 1936 apud CHAFE; TANNEN, 1987).

Nos anos 60, por exemplo, DeVito, um estudioso que, até aquele momento, havia apresentado o trabalho mais profícuo em relação às diferenças entre oralidade e escrita, concluiu que, na escrita, professores de língua, tinham, por exemplo, maior diversidade lexical, usavam palavras mais difíceis, sentenças mais simples e ideias mais densas. Já a linguagem falada continha, por exemplo, mais referência própria, verbos e advérbios (DeVITO, 1964, 1965, 1967 apud CHAFE; TANNEN, 1987).

Assim como nessas investigações, nos anos 60, 70 e 80, proliferaram investigações que mostraram que escrita e fala se caracterizam por uso de estruturas diferentes (GIBSON et al, 1966; PORTNOY, 1973; O'DONNELL, 1974; CAYER, SACKS, 1979 apud CHAFE; TANNEN, 1987). No final dos anos 70, estudos de linguistas igualmente verificaram diferenças estruturais, especialmente no que diz respeito ao tipo de sentença utilizada.

Mais tarde, outro tipo de análise de dados de fala e escrita permitiu supor que não existem diferenças essenciais entre fala e escrita, mas dimensões de variação e tipos de fala e escrita que se encaixam nessas dimensões (BIBER, 1984, 1985, 1986, 1987 apud CHAFE; TANNEN, 1987).

Observa-se, assim, que os estudos citados se detiveram nas diferenças estilísticas e estruturais entre fala e escrita, partindo da ideia de que essas duas modalidades se organizam de maneiras diferentes. A partir dos anos 80, surgiram estudos que mostraram um *continuum* de variação que permeia tanto o registro oral como o escrito. Nesse sentido, a escrita não é tida como apenas representação ou meio de transposição da fala, mas tendo uma organização própria, que admite alguns usos específicos.

## **2.2.2 Acesso ao sistema de escrita (leitura) como dependente da oralidade**

A primazia dada à oralidade nos estudos da linguística moderna permitiu uma visão robusta sobre o sistema oral, bem como sobre a sua aquisição e os processos envolvidos na produção e compreensão da fala. Os estudos em leitura e escrita se caracterizam fortemente por tomar a oralidade, no que se refere a questões sistemáticas, de aquisição e processamento, como base para os processos e aprendizagem do sistema de escrita, o que não poderia ser diferente, já que é consenso que tanto invenção, como a aprendizagem da escrita, dependem de conhecimentos prévios declarativos e procedimentais sobre oralidade.

Dentro dessa concepção de escrita, o objeto a ser aprendido pelo sujeito que está sendo alfabetizado é muito específico. A despeito de diferentes posicionamentos, é fato que o sujeito que está em processo de aprendizagem terá de tomar posse da relação simbólica entre linguagem verbal oral e linguagem verbal escrita (CAGLIARI, 2009; FARACO, 2012; MORAIS; KOLINSKY; GRIMM-CABRAL, 2004; PERFETTI, 2003; SCLiar-CABRAL, 2003).

Ao descobrir essa relação, o alfabetizando deterá a chave para a imersão no mundo da leitura e da escrita, que, apesar de não ser paralelo ao universo oral, mantém com ele uma relação direta de alimentação. É inegável que, ainda que estejamos tratando de dois sistemas diferentes, há um espaço de coexistência, onde linguagem oral e escrita se imbricam. A oralidade, assim como na história da humanidade, na história do indivíduo, impõe-se como pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita. O sistema oral porta uma espécie de supremacia relativa ao uso, pois é majoritariamente utilizado na vida cotidiana quando comparado ao sistema de escrita. Ainda, é aprendido antes do que a escrita e espontaneamente, sem que haja necessidade de ensino sistemático (FARACO, 2012; MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007; SOUZA, 2012).

Sendo assim, a aprendizagem da escrita alfabética, devido à própria natureza do sistema, depende e é alimentada pela linguagem oral, já que toma por base de representação um elemento que é usado na oralidade para fins de distinção de significado. Dessa maneira, a escrita não representa a materialidade da fala, mas as unidades abstratas com funcionalidade no sistema. Aprender a ler pode ser entendido como um processo de desvendamento de um sistema gráfico que aponta para o sistema oral.

Ao mesmo tempo, os processos de compreensão e produção de sentido na modalidade escrita têm muito em comum com esses processos na oralidade. Assim, a leitura e a escrita, guardadas as devidas distinções, se conectam ao universo oral tanto no que diz respeito à habilidade de decodificação e codificação, quanto em relação aos processos de compreensão e produção de sentido. Em consequência dessa visão, estudos têm mostrado que habilidades orais, no que diz respeito à sensibilidade fonológica (principalmente à fonêmica) e à capacidade verbal, podem ter relação com o sucesso – pelo menos inicial – na aprendizagem de leitura (BOWEY, 2013; SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES, 2013).

Assim, conforme expõe McGuinness (2004, p.7), dentro desta perspectiva, “as qualidades que produzem um bom leitor, são as mesmas que produzem um bom ouvinte”. Para compreender linguagem escrita, é necessário que o sujeito compreenda linguagem verbal. Sendo assim, a decodificação é apenas um aspecto da compreensão da leitura. Antes disso, é necessário que o leitor desenvolva uma boa capacidade linguística nos primeiros anos de vida, no que se refere a vocabulário, semântica, sintaxe e inferenciação. A leitura proficiente se caracterizaria, segundo esta concepção, pela decodificação, leitura fluente ( taxa de leitura e exatidão) e compreensão auditiva.

### **2.2.3 Leitura e suas implicações na oralidade**

Os estudos em leitura permitiram observar uma correlação positiva entre compreensão da oralidade e compreensão leitora. Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), tal correlação, tradicionalmente, é atribuída à ideia de que a compreensão leitora é um conjunto de habilidades de reconhecimento visual de palavras e da compreensão auditiva. Assim, um sujeito que compreende o que ouve e aprende a reconhecer palavras gráficas teria o necessário para compreender textos escritos.

Em uma perspectiva mais complexa, a leitura é uma atividade em que vários processos e sub processos estão envolvidos. Kintsh e Rawson (2013) sustentam que a compreensão em leitura advém da operação coordenada de muitas atividades em um sistema. A compreensão seria, na visão destes autores, resultado do funcionamento de um sistema composto pelo nível linguístico, no qual estão envolvidos a percepção, reconhecimento de palavras e análise, pela análise semântica, por meio da formação da base textual e pela construção de um modelo situacional,

por meio da integração do conteúdo do texto com o conhecimento prévio.

A correlação entre compreensão oral e leitora é atribuída, normalmente, à explicação simples sobre leitura. No entanto, Perfetti, Landi e Oakhill (2013) destacam outra hipótese que explicaria essa correlação, segundo eles, de forma mais interessante, atribuída a David R. Olson, a qual presume que a aprendizagem da leitura (*literacy*) pode alterar ou influenciar a maneira como as pessoas processam a linguagem falada. Perfetti, Dyke e Hart (2001, p.131-132) consideram que:

É mesmo possível que, com o letramento, surjam algumas mudanças significativas na maneira como as pessoas processam a linguagem falada (Olson, 1977), um desenvolvimento que também impulsionaria a correlação entre compreensão auditiva e leitora. A conclusão então deve ser cuidadosamente forjada: a compreensão em leitura depende fortemente da compreensão auditiva, mas se isso é tudo o que há para a relação permanece como uma questão em aberto.<sup>3</sup>

Olson, estudioso da área da psicologia cognitiva, lançou esta premissa no artigo *From utterance to text: The Bias of language in speech and writing* (1977) e a vem desenvolvendo e reelaborando teoricamente, desde então (1996, 1997, 1999). De maneira geral, Olson desenvolveu uma teoria da escrita e da mente, a qual se filia à ideia, muitas vezes colocada em cheque, de que a invenção, aprendizagem e ampla circulação de textos escritos poderiam implicar diferenças ou mudanças culturais e cognitivas, tanto quando comparadas culturas ágrafas e letradas, como quando comparados sujeitos letrados e analfabetos.

A tese geral do autor pode ser resumida com a seguinte asserção, encontrada no livro *The World on paper: the conceptual and cognitive*

---

<sup>3</sup> It is even possible that with literacy come some significant changes in the way people process spoken language (Olson, 1977), a development that would also boost the correlation of listening and reading comprehension. The conclusion thus has to be carefully cast: Reading comprehension strongly depends on listening comprehension, but whether that is all there is to the relationship remains an open question.

*implications of writing and Reading* (1994) - traduzido para o Português em 1997, sob o título *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*: “nossos sistemas gráficos não só preservam as informações como proporcionam modelos que nos permitem ver a linguagem, o mundo e nossa mente sob uma nova luz” (1997, p. 274).

O autor defende que a escrita teve e tem implicações cognitivas e culturais e elabora uma série de princípios que permitem explicar o porquê dessas transformações. Para o autor, a escrita, como sistema, serve como modelo em termos de conceitos e categorizações para a linguagem verbal oral e para o pensamento.

A perspectiva do autor, diferentemente da ideia tradicional, é de que os sistemas de escrita proporcionam as categorias para pensar a estrutura da língua falada. Segundo o autor é válido argumentar que os sistemas de escrita, ao contrário de representar o conhecido, oferecem

conceitos e categorias para pensar sobre a estrutura da linguagem falada. O desenvolvimento de um modo funcional de comunicação com marcas visíveis foi, simultaneamente, uma descoberta das estruturas representáveis da fala (OLSON, 1996, p. 86).<sup>4</sup>

De acordo com Olson, “(...) as propriedades escritas proporcionam um modelo para a fala; aprender a ler é precisamente aprender esse modelo. Ironicamente, aprender a ler é aprender a ouvir o que é dito, de maneira diferente!” (1997, p. 101). Neste sentido, o autor diz que:

Nesta perspectiva, as propriedades da fala disponíveis para introspecção, tais como palavras, sentenças, sílabas e segmentos fonêmicos, são consequência do letramento, da aplicação de modelos de escrita na fala. O principal problema em aprender a ler é aprender a "ouvir" a fala de

---

<sup>4</sup> Concepts and categories for thinking about the structure of spoken language. The development of a functional way of communicating with visible marks was, simultaneously, a discovery of the representable structures of speech (OLSON, 1996, p. 86).

um modo novo, isto é, de um modo compatível com os itens — palavras e letras — que compõem o texto.<sup>5</sup>

Olson sugere que a escrita serviria como modelo para a fala (tudo que pode ser lido se torna objeto de conhecimento ou de percepção para aquele que sabe ler). No entanto, este modelo não é completo, em vista de que serve apenas para aquilo que o falante disse, mas não para aquilo que quis dizer. Assim, desenvolve a hipótese de que as enunciações orais tendem a indicar tanto o que se diz como o modo como isso deve ser entendido, já as enunciações escritas tendem a especificar somente o primeiro aspecto (1997, p.108). O autor argumenta, por exemplo, que as crianças são mais sensíveis ao tom e ao contexto do que a sua forma verbal precisa.

Toda a enunciação falada é composta por atos locucionários e ilocucionários. Os atos ilocucionários, na fala, são facilmente perceptíveis. A escrita capta somente o que foi dito, sem indicações de como entender isso. Portanto, recuperar a força ilocucionária é tarefa do leitor e especificá-la, tarefa do escritor. O autor argumenta que a história da leitura caminhou em direção a uma tentativa de entender a força ilocucionária dos enunciados e, portanto, de reconhecer aquilo que não está no texto. Dessa forma, surgiu a hermenêutica, sendo que a interpretação passou a ser um processo consciente.

Os povos ágrafos, segundo o autor, também têm percepção consciente da linguagem, como uso de trocadilhos, onomatopéias, exageros de tom e de duração. Também, possuem termos metalinguísticos para lembrar o que foi dito e como deve ser entendido. Além disso, utilizam recursos mnemônicos para preservar textos longos e histórias orais, como, por exemplo, a fala poética ou figuras de linguagem. No entanto, a memorização *ipsis verbis* parece ser algo apenas das culturas letradas, já que depende de um confronto entre memória e documento original (1997, p.117). Segundo o autor, “a escrita introduziu uma nova consciência da estrutura linguística, especialmente da forma verbal, em contraste com o significado

---

<sup>5</sup> On this view, the properties of speech available for introspection, such as words, sentences, syllables, and phonemic segments, are the consequence of literacy, of applying written models to speech. A major problem in learning to read is learning to “hear” speech in a new way, that is, in a way compatible with the items—words and letters—composing the script (OLSON, 1999, p. 614).

veiculado, o que tornou mais precisa a noção do que foi dito”. (1997, p.121)

Da mesma maneira, as crianças ainda não alfabetizadas têm alguma consciência da forma linguística, já que são capazes até mesmo de corrigir construções equivocadas. Além disso, todos os falantes de uma língua têm conceitos metalinguísticos, como “perguntar”, “dizer”, “contar”, “história”, o que indica conhecimento metalinguístico. No entanto, como notado por Blanche-Benveniste (1994, p. 70 apud OLSON, 1996, p. 91): "o letramento propicia acesso a uma representação da própria linguagem verbal do sujeito que é amplamente diferente da representação induzida pela prática oral somente"<sup>6</sup>.

A escrita pode tornar consciente a interpretação de textos, tomada como o encontro de um dos sentidos possíveis. O problema da interpretação está presente tanto na escrita como na oralidade. Acontece que, na oralidade, quem ouve tem acesso tanto ao que foi dito, como ao estilo, postura e tonalidade do locutor. Quem ouve pode, ainda, pedir mais informações ou que a informação seja repetida. No caso da escrita, a atitude do locutor precisa ser inferida por quem lê, e isso, segundo Olson, torna o problema da interpretação mais sério. Os processos interpretativos dos quais podemos nos tornar conscientes dizem respeito aos três aspectos manipuláveis da estrutura linguística que denominamos convencionalmente de sintático, semântico e pragmático (OLSON, 1997, p.133). O autor explica isso da seguinte forma:

No discurso oral, essas estruturas podem geralmente ser deixadas em segundo plano; quem ouve ou fala focalizará o conteúdo do discurso. Interpretar textos escritos e escrever esses textos exige que os aspectos da interpretação tratados por meios contextuais, prosódicos e paralinguísticos sejam representados puramente de forma léxica e gramatical. Representá-los explicitamente da linguagem traz essas estruturas ao nível da consciência, tornando-os objetos de reflexão e tratamento sistemático (OLSON, 1997, p.138).

---

<sup>6</sup> "Literacy gives access to a representation of one's language largely different from the representation induced only by oral practice".

Ao chegar à escola, a criança precisa acrescentar à competência da linguagem oral uma série de demandas provenientes da linguagem escrita. Muitos dos conhecimentos sintáticos implícitos que já possuíam precisam se tornar conscientes e deliberados. Ou seja: devem ser usados indicadores léxicos e gramaticais, onde a informação oral era passada por meio de aspectos prosódicos e paralinguísticos. Além disso, é preciso compreender a noção de “período gramatical”.

Trabalhos demonstram que as crianças não atentam para a formulação verbal específica (INHELDER, PIAGET, 1964; DONALDSON, 1978 apud OLSON, 1997). O autor diz que “a atenção ao sentido das palavras e das expressões destituídas de características contextuais e entonacionais é um traço normal da linguagem escrita, mas não do discurso convencional corrente (OLSON, 1997, p.140)”.

As crianças em idade pré-escolar têm dificuldades em distinguir o que é dito do que se quis dizer (ROBINSON, GOELMAN, OLSON, 1983 apud OLSON, 1997). Somente com cerca de oito anos, idade em que, normalmente já estão alfabetizadas, as crianças passam a diferenciar aquilo que o falante desejaria ter dito do que foi dito. No início do período escolar, “as crianças passam a entender algumas das relações existentes entre um enunciado, as intenções de quem o pronunciou e a interpretação das que o ouviram (OLSON, 1997, p. 141).” A partir daí, elas passam a perceber, também, que é possível compreender mal.

Para o autor, a invenção dos sistemas de escrita significou, em parte, a descoberta de alguma coisa sobre a fala; a aprendizagem da leitura é, da mesma forma, a descoberta de algo sobre a nossa fala e, em última análise, sobre “o que é dito”. Desse modo, “é a escrita que fornece o modelo da fala, ainda que seja um modelo distorcido” (OLSON, 1997, p.95).

Olson assume, então, que o texto fornece um modelo para a fala e, parafraseando Benjamin Whorf, afirma que “nossa linguagem é o objeto de introspecção nos termos das categorias apresentadas pela escrita. O que, naturalmente, leva a uma análise bem diferente das implicações conceituais da escrita – que responde em grande parte por trazer a linguagem ao nível da consciência” (OLSON, 1997, p.15). Para o autor, os conceitos que as crianças adquirem durante a aprendizagem da escrita foram elaborados diacronicamente em um contexto histórico e cultural, nos dois mil anos de desenvolvimento da escrita.

A partir dessa perspectiva, o autor desenvolve uma teoria, baseada em oito princípios, dos quais, é válido ressaltar:



1. A escrita foi responsável por trazer à consciência certos aspectos da linguagem falada; ou seja, por torná-los objetos de reflexão, análise e planejamento (p.274).
2. Não há sistema de escrita, inclusive o alfabeto, que torne evidente todos os aspectos do que é dito (p. 276).
3. O que a escrita como modelo não representa é difícil e talvez mesmo impossível de trazer à consciência (p.277).
4. Uma vez que uma escrita-como-modelo foi assimilada, é extremamente difícil não pensar nesse modelo e observar como uma pessoa não familiarizada com ele perceberia a linguagem (p.278).
5. As capacidades expressivas e reflexivas da fala e da escrita são complementares e não similares. (“Aprender a ler significa, em parte, aprender a lidar com o que não é expresso”) (p.281).

David R. Olson elabora uma teoria que procura dar conta das implicações cognitivas e culturais da leitura por meio de uma explicação para a criação dos sistemas de escrita, bem como para a aprendizagem da leitura. O autor se opõe a investigações que postulam a inexistência de efeitos do domínio da leitura. De forma geral, defende que a leitura propicia um modelo através do qual somos capazes de categorizar e refletir sobre a linguagem verbal oral e sobre o pensamento. Dessa maneira, aprender a ler é, basicamente

encontrar ou detectar aspetos da própria estrutura linguística implícita que podem mapear ou serem representados por elementos do texto. Consequentemente, sendo leitoras, as pessoas tendem a ouvir suas falas nos termos do modelo provido pela escrita (OLSON, 1996, p. 93).<sup>7</sup>

Estudos experimentais, no âmbito da psicolinguística, foram desenvolvidos com adultos a fim de testar o efeito do letramento em leitura em aspectos cognitivos e linguísticos. Morais e Kolinsky revisaram investigações a esse respeito, bem como teceram conclusões

---

<sup>7</sup> To find or detect aspects of one's own implicit linguistic structure that can map onto or be represented by elements of that script. Consequently, once they are readers, people tend to hear their speech in terms of the model provided by print (OLSON, 1996, p. 93).

acerca do papel do letramento em outras capacidades no texto *Letramento e mudança cognitiva* (2013).

Em primeiro lugar, é importante considerar que esses autores, diferentemente de Olson, concebem que o letramento não pode ser tomado como sinônimo ou como dependente da escolarização, medida através de anos escolares e que propicia diferentes experiências. O letramento, para eles, diz respeito ao “conjunto de representações que o indivíduo adquire como consequência obrigatória e direta de aprender a ler e escrever” (p. 207).

Os autores entendem que estudos sobre as diferenças entre pessoas letradas e iletradas não permitem verificar os efeitos do letramento, já que outras questões como *status* sociocultural, socioeconômico e escolarização podem ser variáveis determinantes nessas investigações. Quanto à escolha dos participantes para estudos desse tipo, os autores demonstram que estudos comparativos entre iletrados e ex-iletrados (pessoas que aprenderam a ler e escrever em programas dedicados exclusiva, ou quase exclusivamente, à aprendizagem da leitura) parecem ser uma solução para essa questão metodológica. No entanto, os próprios autores advertem que, em estudos com esse tipo de configuração, essas pessoas (os sujeitos “ex-iletrados”) “não eram totalmente alfabetizadas: suas habilidades de letramento costumavam ser bastante rudimentares” (p.208).

Os autores admitem que isolar o efeito do letramento é uma questão delicada, já que, mesmo comparando ex-iletrados e iletrados, é possível encontrar ex-iletrados que aprenderam a ler há um tempo considerável e, em função disso, têm conhecimentos a mais decorrentes do fato de saberem ler.

Os autores concluem que, quando realizados estudos comparativos entre sujeitos letrados e escolarizados e sujeitos iletrados e não-escolarizados, além de olhar com cautela para os efeitos do letramento, é necessário o apoio em dados convergentes, ou seja, outras pesquisas que podem corroborar os resultados.

Com base em pesquisas experimentais, os autores demonstram os possíveis efeitos do letramento em capacidades não linguísticas – cognição visual, processos executivos e de raciocínio – e em capacidades linguísticas – processamento da fala, memória verbal de curta duração, conhecimento lexical e semântico e capacidades metalinguísticas.

Com relação às habilidades linguísticas, os autores concluem que o letramento tem um efeito pequeno em relação à memória verbal e ao conhecimento semântico e lexical, o qual parece ser mais fortemente

influenciado pela escolarização. Em relação ao processamento da fala, a hipótese seria de que é possível que o letramento em sistemas alfabéticos pudesse afetar o desenvolvimento de representações fonológicas. No entanto, os autores concluem que os dados demonstram não haver diferenças expressivas entre letrados e iletrados no que diz respeito à percepção (reconhecimento) de segmentos sonoros fonêmicos e à percepção de sílabas ou palavras isoladas.

Já as habilidades metafônicas são influenciadas diretamente pela aprendizagem da leitura em um sistema alfabético, especialmente no que diz respeito à consciência fonêmica. Os autores afirmam que a maioria das pesquisas relevantes sobre os efeitos do letramento nas habilidades metalinguísticas dizem respeito à consciência da estrutura sonora das palavras.

## 2.3 ARGUMENTOS A FAVOR DA NOSSA HIPÓTESE

### 2.3.1 Aquisição tardia dos operadores argumentativos

A ideia revisada na seção anterior de que a escrita pode implicar mudanças na oralidade dá base para a hipótese deste estudo. Além disso, devemos considerar que o *mas*, unidade linguística em foco, é um elemento de argumentação. Esse tipo de unidade, de acordo com parte da literatura, é adquirido tardiamente. A relação entre a possibilidade de implicações do domínio da leitura na oralidade e a consideração do uso tardio dos elementos de argumentação nos permitiu elaborar a hipótese desta investigação: o domínio da leitura tem influência sobre os modos de compreensão do *mas* argumentativo.

No artigo *A compreensão da argumentação linguística: hipótese de interação entre leitura e oralidade* (SOUZA, WEIRICH, PROCAILO, submetido à publicação), com base na literatura da área KAIL, 1978; KAIL; WEISSENBORN, 1984; KAIL; WEISSENBORN, 1991, KAIL, 2013, BINGHAM, 1986, CAIN; NASH, 2011) e em experiências pedagógicas, levantamos a hipótese de que a aprendizagem da leitura pode alimentar a aquisição da linguagem, refinando os seus usos, no que diz respeito aos operadores argumentativos.

A aquisição da linguagem oral, inicialmente, percorre um caminho independente e afastado do universo da leitura. A linguagem oral se estabelece majoritariamente sem que a criança tenha contato com o texto escrito e, principalmente, sem que ela possa desvendar a relação entre texto escrito e realidade fonológica. No entanto, no momento em

que o sujeito entra na escola, essas duas manifestações passam a conviver.

A aprendizagem da leitura está relacionada ao conhecimento da linguagem oral. Ao ler, o sujeito se debruça sobre a linguagem, não somente a partir do seu uso, mas também de sua análise. É necessário que o sujeito estabeleça relações entre grafema e fonema, remetendo-os ao sentido. Também, é necessário que comece a retirar sentidos de frases e pequenos textos, que se valem de operadores argumentativos.

É notável que a aprendizagem da escrita produz efeitos naquilo que se refere à linguagem, principalmente quando tratamos da reflexão sobre elementos segmentais capazes de promover mudanças de significado. É possível também que a leitura sirva como um modelo para o reconhecimento da função dos elementos argumentativos, especialmente porque estes são uma característica da superfície estrutural dos textos que sinalizam sentidos relacionais específicos. Na leitura, usamos a estrutura de superfície para estabelecer sentidos relacionais no texto. Na compreensão oral, os ouvintes podem depender de informações extralinguísticas disponíveis no contexto social e nos sinais do locutor (BINGHAM, 1986).

Dessa forma, o sujeito, ao aprender a ler, pode modificar a forma de compreensão dos elementos argumentativos, passando a reconhecer sua função de oposição e, com isso, ser capaz de rejeitar sentenças em que a estrutura não veicula um sentido aceitável.

Com base no que foi exposto neste capítulo, optamos por constituir grupos de sujeitos leitores e não leitores adultos, a fim de testar a sua compreensão de elementos de argumentação. Acreditamos que será possível, com isso, inferir se o domínio da leitura tem papel na compreensão oral do *mas*.

Claro que, apoiados nesse desenho de estudo – que será detalhado a seguir -, não poderemos fazer constatações acerca da aquisição dos operadores de argumentação e da aprendizagem de leitura, já que o público investigado é adulto, e a leitura é pressuposta com base na escolaridade. Por outro lado, teremos indícios no que diz respeito à influência do domínio da escrita na compreensão do articulador *mas*.

### **2.3.2 Sobre o uso de encadeadores na EJA**

Nossa hipótese de que a compreensão do articulador *mas* está relacionada ao domínio da leitura parece encontrar respaldo quando se observam adultos, não alfabetizados, que frequentam cursos de educação de jovens e adultos. Na prática docente, ocorrida nos anos de

2012 e 2013 (não em processo de pesquisa experimental), observamos que os estudos, no nível fundamental de ensino, que estiveram afastados do sistema escolar por muitos anos e que não sabiam ler e escrever, apresentavam notáveis dificuldades na compreensão e na produção de articuladores.

Pesquisas relacionadas com leitura e escrita na EJA (SILVA 2009; AZEVEDO, 2007, MELO, 2009) podem dar base a esta primeira impressão. Na pesquisa de Silva (2009), em questionários respondidos por professores deste contexto de ensino, evidencia-se que a leitura e escrita são uma dificuldade para jovens e adultos que reingressam no sistema escolar. Professores relatam que estes discentes apresentam muita dificuldade para decodificar e interpretar textos. Ainda relatam que, ao escreverem, não utilizam mecanismos de coesão, ou, nas palavras dos professores “não fazem coesão” (SILVA, 2009). Ainda que estas experiências não se refiram apenas ao período da alfabetização em si, que seria no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a hipótese levantada permanece válida em vista de que, na EJA, o reingresso ao sistema escola se dá, massivamente, no segundo segmento, ainda que o domínio do sistema de escrita não seja completo. Sendo assim, no caso da EJA, não se pode relacionar nível de alfabetização com série.

Ao levantarmos pesquisas relacionadas com o desenvolvimento da argumentação na língua e sobre o estabelecimento de coesão em contextos de aprendizagem tardia do sistema de escrita, foi possível perceber que a compreensão e produção dos elementos encadeadores, de uma forma geral, parecem constituir uma dificuldade para os alunos de EJA. Duas pesquisas, que serão detalhadas, evidenciam a dificuldade do estabelecimento de coesão, focando apenas na produção de textos, sem averiguar a compreensão que os sujeitos teriam dos elementos encadeadores.

A pesquisadora Azevedo (2007) propôs um estudo acerca de três aspectos de produções textuais de alunos de 5ª e 6ª série da EJA: influência da oralidade na escrita, utilização de elementos de coesão referencial e aprendizagem da estrutura narrativa. Em relação à utilização de elementos referenciais, a autora constatou que os sujeitos utilizam formas remissivas referenciais, tais como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e elipses. No entanto, raramente utilizam formas remissivas não-referenciais presas e livres, a saber, artigos, pronomes demonstrativos, possessivos, indefinidos e interrogativos, pessoais de terceira pessoa e advérbios pronominais.

Após a intervenção da pesquisadora, que propôs a leitura sistemática em sala de aula, sem a explicitação verbal do conteúdo,

observou-se que os sujeitos passaram a utilizar remissivos não-referenciais, além de aumentarem seu repertório de remissivos referenciais. A partir dos dados desta pesquisa, podemos identificar uma dificuldade relacionada com o estabelecimento da coesão por alunos da EJA, o que parece estar relacionado com seu pouco envolvimento com textos escritos, já que atividades de leitura propiciaram um aumento das formas analisadas na produção de textos.

Melo (2009), em sua tese de doutorado, analisou, entre outros aspectos referentes à aprendizagem de gêneros argumentativos, o uso de operadores argumentativos por alunos do 2º segmento da EJA. Nesta pesquisa, estes elementos foram nomeados como articuladores discursivo-argumentativos. A autora, baseada em análises quantitativas e qualitativas de dados de produções textuais, concluiu que a aprendizagem de tais elementos foi facilitada por uma intervenção da própria pesquisadora com base em uma sequência didática, na qual os elementos em questão foram trabalhados de forma expositiva e analítica.

Melo analisou as produções de 48 sujeitos. Estes sujeitos estavam distribuídos em quatro turmas, sendo duas do 3º bloco (5ª e 6ª séries) e duas do 4º bloco (7ª e 8ª séries). Cada bloco foi dividido em grupo controle e grupo experimental. Os grupos produziram uma carta de reclamação, a partir de um enunciado sem exposição de conteúdo sobre a estrutura ou características do gênero. Depois disso, os alunos do grupo controle tiveram aulas normais, sem um estudo específico do gênero em questão e produziram um texto final. Já o grupo experimental frequentou onze aulas nas quais a pesquisadora-professora trabalhou sobre o gênero e propôs atividades de reflexão em relação aos operadores argumentativos. Foram realizadas atividades como jogos de construção de frases com os operadores.

A autora, a partir da primeira produção gerada pelos dois grupos, controle e experimental, demonstrou que os sujeitos utilizaram pouca variedade de operadores e tiveram dificuldade no correto estabelecimento de sentido em alguns casos.

Na produção inicial do grupo controle, nos dois blocos, os alunos utilizaram cerca de 10 tipos de elementos encadeadores: *e, mas, só, mesmo, porque, pois, como, nem, até, por exemplo*, entre outros. Na produção final, os alunos utilizaram os mesmos encadeadores, sem haver diferenças representativas.

O grupo experimental, inicialmente, apresentou características próximas ao grupo controle. No entanto, após a intervenção da pesquisadora, houve um aumento no número das formas de encadeamento.

Em relação aos dois grupos, a autora destaca que, em muitos casos, os operadores utilizados não estabelecem as relações de sentido esperadas. A autora identificou inadequações no uso do *mas* como articulador de contrajunção discursivo-argumentativo, como nos exemplos:

(1) “*Então espero que leiam com carinho com atenção mas pensem no problema.*”(p.148)

(2) “*Por isso olhe para o lado dos mas necessitados mas são os que moram nas vilas de nosa cidade*”. (p.151)

(3) “*Mas como não pode ressover o poplemo de todos resolve pelomenos a metade para que posa viver melho e ajuda o procimo.*”(p.151)

No exemplo (1), de acordo com a autora, espera-se uma relação de contrajunção, no entanto, a relação estabelecida é de conjunção. Outros operadores seriam adequados: *e*, *também*, etc. Nos exemplos (2) e (3) a relação que se quer estabelecer é de explicação/justificativa, sendo adequado o uso de conectores, tais como: *porque*, *já que*, etc.

Segundo a pesquisadora, um trabalho sistematizado com os elementos discursivo-argumentativos demonstrou um resultado positivo na utilização desses elementos, comparativamente ao grupo controle. Os alunos passaram a utilizar mais formas diferentes de encadeadores e em maior número. Além disso, é importante observar que, em um total de 96 produções textuais argumentativas, os alunos utilizaram apenas dezessete operadores de contrajunção, tal como o “*mas*”. Esta forma, ainda, em muitos casos, foi utilizada equivocadamente, conforme exposto. Além disso, observa-se a extensão do uso de operadores de conjunção, sendo utilizado principalmente o *e*.





### 3 MÉTODO

Este capítulo tem por objetivo descrever o método utilizado nesta investigação. Após a explicitação dos objetivos, questões de investigação e hipóteses, serão apresentados os participantes, a constituição do instrumento de coleta e dos estímulos, o estudo piloto e, por fim, a escolha do teste de desempenho intelectual e os critérios de descrição e análise.

Esta pesquisa, no que diz respeito aos objetivos, pode ser classificada, como explicativa, já que pretendemos explicar um fenômeno, a saber, a compreensão oral do *mas*, a partir de fatores que a determinam em contexto de leitores e não leitores. Quanto aos procedimentos, a pesquisa se configura como experimental, já que controlamos e manipulamos variáveis (domínio de leitura e compreensão oral do *mas*), a fim de entender e fazer inferências acerca de sua relação<sup>8</sup>. É importante considerar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), CAAE: 46678115.8.0000.0121.

Para testar a hipótese, foi realizado um experimento, no qual sujeitos leitores e não leitores julgaram a gramaticalidade de enunciados complexos articulados pelo *mas* argumentativo, bem como de enunciados distratores. É preciso considerar ainda que a investigação foi realizada em pequena escala, contando com apenas 19 participantes, o que se deve, especialmente, à especificidade do grupo controle, o qual foi formado por sujeitos adultos não leitores.

#### 3.1 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Questão geral:

- O domínio da leitura influencia os modos de compreensão de enunciados orais com o articulador argumentativo *mas*?

Questões específicas:

- Os grupos controle e experimental apresentam diferenças significativas em relação à acurácia na tarefa de julgamento de gramaticalidade?

- Internamente, os grupos apresentam diferenças significativas nos TR dos estímulos gramaticais e agramaticais?

---

<sup>8</sup> A classificação da pesquisa quanto aos objetivos e procedimentos segue os critérios descritos por Gil (2002).

### 3.2 HIPÓTESES

Hipótese geral:

- O domínio da leitura influencia os modos de compreensão de enunciados orais articulados pelo elemento argumentativo *mas*.

Hipóteses específicas:

- Os sujeitos leitores terão um melhor desempenho na tarefa de julgamento de gramaticalidade de enunciados com o articulador argumentativo *mas* quando comparados aos sujeitos não leitores;

- Os sujeitos leitores apresentarão TR diferentes a depender da categoria de estímulo a que forem expostos (se gramatical ou agramatical), em vista de que processarão estas categorias de maneiras distintas, diferentemente dos sujeitos não leitores que apresentarão TR semelhantes nestas categorias.

A hipótese geral e as específicas se baseiam na ideia defendida por Olson (1977, 1996) de que a aprendizagem e domínio da leitura (*literacy*) contribuem para mudanças no processamento da linguagem oral, principalmente no que se refere aos seus modos de compreensão. Olson considera que é possível que a leitura seja um modelo para a compreensão e análise da oralidade, por meio do qual somos capazes de categorizar e refletir sobre a linguagem verbal oral. Para o autor, os leitores tendem a ouvir a fala de acordo com o modelo provido pelos textos escritos.

Os resultados foram analisados em termos de acurácia e TR. Acreditamos que os sujeitos leitores terão um melhor desempenho na tarefa de julgamento de gramaticalidade de enunciados com o articulador, bem como apresentarão tempos de respostas diferentes a depender da categoria de estímulo a que forem expostos (se gramatical ou agramatical), em vista de que processarão essas categorias de maneiras distintas. Essa hipótese se fundamenta na ideia de que o aumento da dificuldade de processamento está associado a tempos de resposta mais altos, conforme Kaiser (2013, p.137):

Uma das abordagens mais amplamente usadas para investigar o processamento da linguagem em tempo real envolve a mensuração dos tempos de reação - isto é, quão rapidamente as pessoas desempenham diferentes tipos de tarefas linguísticas. Por exemplo, pesquisadores têm

medido quão rapidamente as pessoas leem sentenças, quão rapidamente as pessoas começam a produzir sentenças e quão rapidamente as pessoas reconhecem sequências de letras (ou sequências de fonemas) como sendo palavras reais ou pseudopalavras. Intuitivamente, a ideia é que os tempos de reação fornecem uma indicação da complexidade do processamento. Frequentemente se assume que tempos de reação maiores estão associados a aumento na demanda de processamento e a dificuldade de processamento.<sup>9</sup>

De acordo com Kaiser, o paradigma do tempo de reação – ou tempo de resposta (TR), como denominamos nesta pesquisa - permite verificar a velocidade pela qual um sujeito processa determinada estrutura linguística (palavras, frases ou textos). De acordo com essa velocidade, infere-se se aquela estrutura fornece algum tipo de custo de processamento, que pode ser decorrente tanto da complexidade da estrutura, como de alguma dificuldade do próprio sujeito.

É válido considerar ainda que, nesta pesquisa, não se discutem as dimensões, os níveis ou as condições para conceituar ou identificar gramaticalidade. O que se classifica como agramatical aqui é tão somente o estímulo (período constituído por duas sentenças encadeadas) em que há violação relativa ao emprego do *mas* (nos estímulos alvo) ou de outro encadeador (nos estímulos distratares). No caso dos estímulos agramaticais desta pesquisa, o emprego dos elementos do encadeamento não está de acordo com os valores para elas previstos em gramáticas, sejam normativas ou descritivas. Além disso, há que se considerar que a violação gramatical provocada não necessariamente obstrui a interpretação, mas causa, no mínimo, estranhamento, por ser considerada anômala, às pesquisadoras, às avaliadoras e aos

---

<sup>9</sup> One of the most widely used approaches for investigating real-time language processing involves measuring reaction times – that is, how rapidly people perform different kinds of linguistic tasks. For example, researchers have measured how quickly people read sentences, how quickly people start to produce sentences, and how quickly people recognize strings of letters (or strings of phonemes) as being real words or nonsense words. Intuitively, the idea is that reaction times provide an indication of processing complexity. It is often assumed that longer reaction times are associated with increased processing load and processing difficulty.

participantes da pré-pilotagem e da pilotagem (para maior aprofundamento desta discussão no que diz respeito à perspectiva chomskiana, ver Cizescki (2013)).

### 3.3 PARTICIPANTES

Para realizar o experimento de julgamento de gramaticalidade de enunciados com o articulador *mas*, foram constituídos dois grupos, sendo o primeiro composto por dez participantes leitores de um curso técnico de nível pós-médio (grupo experimental - GE) e o segundo composto por nove sujeitos não leitores ingressantes no ensino básico da EJA (grupo controle - GC).

Quadro 03 – Critérios para constituição dos grupos

<b>LEITORES</b>	<b>NÃO LEITORES</b>
10 sujeitos - Grupo experimental	9 sujeitos - Grupo Controle
Aquisição de linguagem típica	
20 a 33 anos	
Homens e mulheres	
Curso técnico de nível pós-médio	Alfabetização da EJA
Ensino básico em idade e tempo típicos; Desempenho escolar suficiente, de acordo com parecer dos professores da turma.	Ensino básico em idade e tempo atípicos; Máximo de 3 anos de escolarização formal. Mínimo de 3 anos de afastamento da escolarização formal.

Fonte: Próprio autor

Consideramos leitores sujeitos de um curso técnico, que ingressaram neste nível após terem cumprido o ensino fundamental e médio em idade e tempo típicos, o que foi informado pelos próprios sujeitos, já que a escola não permitiu acesso aos históricos dos estudantes. Além disso, consideramos o parecer de dois professores da turma quanto ao domínio de leitura dos sujeitos, bem como quanto ao seu desempenho escolar. É válido ressaltar que não testamos o desempenho em leitura dos sujeitos, pelo fato de eles já terem concluído toda a educação básica, cujo propósito é formar leitores.

Consideramos não leitores sujeitos que ingressaram recentemente no ensino básico da EJA – alfabetização ou nivelamento - e que ficaram

afastados da educação formal por, pelo menos, três anos, tendo frequentado a escola por, no máximo, três anos. Aceitou-se a experiência escolar de até três anos, não necessariamente contínuos, porque este é o perfil dos alunos de EJA. Além disso, foi considerado o parecer da escola em relação ao nível de alfabetização dos sujeitos. Dessa forma, fizeram parte da coleta de dados, sujeitos que foram considerados não leitores pela própria instituição de ensino e que fazem parte de classe de alfabetização para adultos. Além disso, os discentes que possuem, segundo a escola, algum tipo de laudo indicativo de atipicidade não foram incluídos na amostra.

Outras variáveis foram controladas, a fim de tentar minimizar sua influência nos resultados. Por isso, todos os sujeitos têm entre 20 e 33 anos, sendo homens e mulheres com aparente aquisição típica de linguagem. No quadro 03, temos uma síntese dos critérios para a constituição dos grupos.

Conforme quadro 04, a idade dos sujeitos varia entre os 20 a 33 anos. Ao todo, são 10 homens e 9 mulheres, sendo que no GE há um número maior de mulheres (6 mulheres e 4 homens) e, no GC, há um número maior de homens (3 mulheres e 6 homens). Isso decorre das especificidades da população em que os dados foram coletados.

No quadro 04, “DE” diz respeito ao desempenho escolar, conforme avaliação proferida informalmente por professores da turma dos alunos do GE, de acordo com as notas dos sujeitos. Os pareceres equivalem as seguintes notas: Bom: 9 a 10; Médio +: 7 a 8,9; Médio -: 6 a 6,9. Já “DL” se refere ao desempenho em leitura, conforme parecer dado pela professora da disciplina de “Comunicação e expressão”, desenvolvida no semestre 2015/1.

Os sujeitos foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa e foi realizado o Processo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme estabelecido pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dessa forma, os sujeitos foram informados, através de linguagem clara e oral, sobre a temática, a justificativa, o objetivo e os procedimentos da pesquisa. Depois disso, os sujeitos que desejaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), formalizando sua vontade em participar das tarefas propostas.

Quadro 04 – Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>Grupo e número do participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Instituição escolar</b>	<b>DE<sup>10</sup></b>	<b>DL<sup>11</sup></b>
PC1	M	29	Anfbal César	-	-
PC2	F	21	Anfbal César	-	-
PC3	M	32	Anfbal César	-	-
PC4	F	20	Anfbal César	-	-
PC5	F	31	CEC <sup>12</sup>	-	-
PC6	M	31	CEC	-	-
PC7	M	21	CEC	-	-
PC8	M	21	CEC	-	-
PC9	M	33	CEC	-	-
PE1	F	29	IFC <sup>13</sup>	M+ <sup>14</sup>	M- <sup>15</sup>
PE2	F	30	IFC	B <sup>16</sup>	M+
PE3	M	21	IFC	M+	M +
PE4	M	20	IFC	M-	M +
PE5	F	29	IFC	M-	B
PE6	M	21	IFC	M-	M+
PE7	F	32	IFC	B	B
PE8	F	28	IFC	M+	M+
PE9	F	28	IFC	B	B
PE10	M	32	IFC	M+	M-

Fonte: Próprio autor

Os participantes da pesquisa receberam, ao final da sessão de coleta, um vale-lanche. Os demais integrantes das turmas, igualmente, receberam chocolates, como forma de agradecimento à recepção e acolhida à pesquisa. É importante considerar ainda que pretendemos voltar às escolas para uma devolutiva da pesquisa. O agendamento deste retorno será feito tão logo a pesquisa seja defendida em sessão pública.

---

<sup>10</sup> DE: Desempenho escolar.

<sup>11</sup> DL: Desempenho em leitura.

<sup>12</sup> CEC: Centro Educacional Cordeiros.

<sup>13</sup> IFC: Instituto Federal de Camboriú.

<sup>14</sup> M+: Médio +

<sup>15</sup> M-: Médio -

<sup>16</sup> B: Bom

### 3.4 CONSTITUIÇÃO E APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi elaborado a partir do uso do *software* DMDX, versão 2.9.06, criado por Jonathan e Ken Forster do Departamento de Psicologia da *University of Arizona* (FORSTER; FORSTER, 2015). Este programa é utilizado para o controle experimental da apresentação de estímulos auditivos, textuais e imagéticos, bem como para medição de tempos de resposta. O DMDX permite gravar a resposta do sujeito, ou seja, quais teclas (ou botões) são pressionadas por ele durante o experimento, bem como o tempo entre a apresentação do estímulo e a resposta. O programa grava esses dois tipos de resultado para análise posterior (DARCY, 2010).

Os enunciados do experimento foram gravados em uma cabine acústica<sup>17</sup> do FONAPLI (Laboratório de Fonética Aplicada da UFSC)<sup>18</sup>, por Cristiane Seimetz Rodrigues<sup>19</sup>, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, na área de Psicolinguística. Os enunciados foram pronunciados, procurando a maior proximidade possível da fala espontânea, a partir da repetição dos enunciados lidos pela pesquisadora.

A partir disso, foi gerado o *script* (APÊNDICE B) a ser utilizado no DMDX, o qual contém os parâmetros para apresentação dos estímulos, bem como os estímulos codificados. Os enunciados gravados têm tempos variados entre cerca de 3600 a 4600 ms. Por isso, para que fosse possível medir o TR, com *frames* de igual duração, cada um dos estímulos foi colocado dentro de um espaço de tempo de 5000 ms, sendo que, antes de cada enunciado, foi deixado um tempo de silêncio. Por exemplo, a um estímulo com duração real de fala de 4000 ms foram acrescentados 1000 ms antes do início da fala para que o final fosse marcado aos 5000 ms, ponto em que começa a contagem do TR em todos os estímulos, o que foi feito por meio do *software* *audacity*<sup>20</sup>.

Foram elaboradas duas distribuições, cada uma contendo 49 estímulos (APÊNDICE C – Lista de estímulos), distribuídas

---

<sup>17</sup> Cabine Audiométrica - Modelo Padrão (Bel-150).

<sup>18</sup> O modelo de microfone utilizado foi: dinâmico cardióide unidirecional SHURE (modelo SM48-LC).

<sup>19</sup> Endereço para acesso ao currículo *lattes*:  
<http://lattes.cnpq.br/0479240965440718>

<sup>20</sup> <http://www.audacityteam.org/>

aleatoriamente<sup>21</sup>, entre: estímulos alvo gramaticais e agramaticais, estímulos distratores gramaticais e agramaticais, conforme a figura 01.

Figura 01 – Distribuição de estímulos na tarefa de julgamento de gramaticalidade

<b>Distribuição 1</b>		Enunciados correlatos	<b>Distribuição 2</b>	
8 estímulos gramaticais	alvo		9 estímulos alvo gramaticais	
9 estímulos agramaticais	alvo		8 estímulos agramaticais	alvo
17 estímulos distratores gramaticais			17 estímulos distratores gramaticais	
15 estímulos distratores agramaticais			15 estímulos distratores agramaticais	

Fonte: Próprio autor

Dessa forma, cada sujeito foi exposto 17 estímulos alvo e 32 estímulos distratores, totalizado 49 estímulos.

Além dos estímulos, foram elaboradas 7 questões de compreensão acerca dos estímulos, com o objetivo de evitar a resposta automática e impensada, já que os sujeitos foram avisados de que, depois de alguns estímulos, teriam de responder perguntas simples de compreensão (APÊNDICE D).

Antes da realização da tarefa principal, os sujeitos receberam as instruções (APÊNDICE E) e realizaram um treinamento, para compreender a dinâmica da tarefa, bem como levantar eventuais dúvidas. Vale relatar que as instruções, treinamento e tarefa principal foram realizados individualmente, em salas silenciosas.

Para as instruções, foi elaborado um texto, lido, de forma expressiva, pela pesquisadora, aos sujeitos. As instruções foram lidas para evitar variações nas orientações a cada um dos sujeitos. As instruções se assemelham com uma breve aula, contendo, além das orientações para a realização da tarefa, exemplos gramaticais e agramaticais de enunciados com conectores de diferentes tipos e uma breve explicação sobre a classificação dada a eles, a saber, se o português falado estaria bom ou não. Além disso, os sujeitos foram

<sup>21</sup> A randomização dos estímulos foi feita com o uso da função ALEAT() do programa excel.



convidados a refletir sobre o que é um bom português falado, a fim de que não houvesse tendência à busca por padrões da gramática tradicional.

O treinamento (APÊNDICE F – Lista de estímulos) foi constituído por 12 estímulos, com as mesmas configurações dos estímulos de teste. Neste caso, foram apresentados 2 estímulos alvo gramaticais, 2 estímulos alvo agramaticais, 4 estímulos distratores gramaticais e 4 estímulos distratores agramaticais. No treinamento, como na tarefa principal, os sujeitos responderam a uma questão de compreensão. Os estímulos foram, igualmente, aleatorizados.

Durante o experimento, a tela do computador ficou escura, sem nenhuma informação. O teclado foi totalmente coberto por um adesivo branco, ficando em destaque apenas duas teclas, Ctrl da esquerda e Ctrl da direita, com uma forração vermelha e verde, respectivamente. As sentenças foram ouvidas em caixas de som, plugadas ao computador. A escolha pelo uso das caixas de som foi uma tentativa de deixar o experimento mais ecológico, principalmente, pensando no contexto de Educação de Jovens e Adultos, no qual a familiarização a dispositivos eletrônicos é, possivelmente, menor do que no GE.

Ao final dos enunciados, os sujeitos deveriam clicar, o mais rápido possível, nas teclas verde ou vermelha, as quais designam se o português foi considerado bom ou não. Também, ao escutar perguntas de compreensão sobre os enunciados, o sujeito deveria clicar na tecla verde, caso a resposta fosse “sim”, ou na tecla vermelha, caso a resposta fosse “não”.

As sessões de coleta de dados ocorreram entre os dias 26 de outubro e 18 de novembro de 2015. O tempo com cada um dos participantes foi cerca de 35 minutos. No primeiro momento da sessão, era feita a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguido das instruções e tarefa principal. Após, eram realizados os testes de desempenho intelectual (descrição na seção 3.7). Por fim, o participante recebia um vale-lanche e retornava à sala de aula, já que todas as coletas foram realizadas em período de aula, com autorização prévia dos professores, que garantiram que os alunos não teriam prejuízos por sua ausência.

Em função da disponibilidade das escolas, as coletas foram realizadas inicialmente no GE. Neste grupo, as coletas foram realizadas em uma sala da biblioteca. O ambiente foi considerado adequado, já que não havia barulho, e os participantes puderam ficar confortáveis e sem a necessidade de grande deslocamento para o local da coleta.

A coleta do GC aconteceu em duas escolas. Nas duas instituições os encontros com os alunos aconteceram em salas ao lado da sala de aula dos participantes. Essas salas foram consideradas adequadas, já que não havia ruídos ou interrupções que pudessem desconcentrar os sujeitos.

Durante as coletas, foi elaborado um diário de campo, o qual foi constituído por anotações relativas ao comportamento e falas dos participantes durante toda a sessão.

### 3.5 CONSTITUIÇÃO DOS ESTÍMULOS ALVO E DISTRATORES

#### 3.5.1 Estímulos alvo gramaticais

Os estímulos alvo para testagem foram constituídos a partir de um levantamento de enunciados contendo o elemento *mas*, em posição inicial de oração sindética, realizado entre os dias 14 e 16 de julho de 2015. Os enunciados foram obtidos a partir de programas televisivos populares, de canais abertos de televisão: Mais você (Rede Globo), Encontro (Rede Globo), Bem estar (Rede Globo), Vídeo Show (Rede Globo), Transmissão de jogo de futebol - Grêmio x Criciúma – (Rede Globo), Você Bonita (TV Gazeta), Mulheres (TV Gazeta). A escolha por esses programas se deu por serem populares, havendo maior possibilidade de que os integrantes de ambos os grupos (GE e GC) tivessem acesso a eles.

Na etapa de levantamento, foi possível observar que os enunciados articulados pelo *mas* argumentativo dos programas televisivos foram proferidos em comentários espontâneos, em contexto de argumentação em favor de determinado ponto de vista. No jogo de futebol, por exemplo, durante a narração, nenhum *mas* foi observado, já na fala dos comentaristas, foram coletadas nove ocorrências. O mesmo aconteceu em programas de entretenimento. Foram observadas poucas ocorrências em contexto de exposição, como na explicação sobre alguma receita culinária, e várias ocorrências em contexto de conversa sobre, por exemplo, temas polêmicos.

A partir dessa coleta, foram levantados enunciados com o elemento *mas*. Foram selecionados aqueles com as seguintes características semânticas e sintáticas:

- Enunciados em que o *mas* é utilizado em contexto de articulação argumentativa, com sentido de oposição, ou seja, com a estrutura:  $p \rightarrow r$ ,  $\text{mas } q \rightarrow \sim r$ ;<sup>22</sup>
- Enunciados com apenas um sujeito;
- Enunciados compreensíveis, sem a exigência de um contexto discursivo maior;
- Enunciados em que a primeira oração (p) permite um implícito de conhecimento geral.

A partir disso, os enunciados levantados foram manipulados em sua superfície por meio de inversões sintáticas, substituições de palavras cuja percepção poderia provocar equívocos de compreensão, exclusão de alguns adjuntos e locuções adverbiais. Assim, buscamos manter o seu sentido original, fazendo alterações na superfície das orações *p* e *q*, que não gerassem outros implícitos ou conclusões (*r*). Dessa forma, mantivemos as conclusões geradas pelas orações, ou seja, *r* e  $\sim r$ , mas alteramos as orações *p* e *q*, de modo a que os enunciados tivessem as seguintes configurações:

- Enunciados completos e típicos da linguagem verbal oral, sem orações intercaladas, subordinadas e relativas.<sup>23</sup>
- Enunciados com verbos nos tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo. No futuro, foi utilizada a forma *ir+infinitivo*, já que essa é a forma mais usual do PB;
- Enunciados com *p* e *q* ou afirmativos ou com prefixos de negação, sem o uso de palavras negativas explícitas como, *não*, *nunca* ou *sem*;
- Enunciados com sujeito da oração sindética implícito pela terminação verbal<sup>24</sup>;

---

<sup>22</sup> Exemplos de ocorrências excluídas: *Mas* discursivo (*Esse livro é meu, mas tenho certeza que vocês vão gostar.*); Restritivo (*Ela era vítima de todo o tipo de boato, mas boato maldoso.*); Compensatório (*Eu sei que eu errei, mas tudo que eu faço é pela empresa.*); Retificador (*A gente não tá em Plutão, mas tá na Bahia.*); Com oposição explícita (*Ele tava gordinho, mas agora está bem magrinho*); Expressões fixas (*Desculpa, mas eu já tinha combinado com ela.*) ou de oposição esperada (*Ela está chorando, mas vai ficar bem.*).

<sup>23</sup> Exemplo de manipulação: Enunciado original: *Às vezes, você faz um trabalho que ninguém gosta, mas você está feliz.* Enunciado manipulado: *Marcos tem um emprego chato, mas está muito feliz lá.*

- **Enunciados sem perífrases verbais**, como *ter que + verbo* ou *ficou pedindo* ou *começou a fazer*;

- **Enunciados com dez a treze palavras gráficas** (separadas por espaço em branco), já que estes foram os números mais recorrentes de palavras nos enunciados levantados.

É importante considerar ainda que foram excluídos enunciados em que as duas orações, articuladas pelo *mas*, podem levar a uma conclusão. Esse tipo de enunciado é normalmente utilizado em contextos de argumentação retórica, como no caso do enunciado *João é velhinho, mas é um homem forte e saudável*. Nesse caso, há dois argumentos articulados pelo *mas*, os quais, em um contexto de argumentação retórica, podem gerar a conclusão: *pode esperar na fila do banco*.

### 3.5.2 Estímulos alvo agramaticais

Com base nos procedimentos expostos na seção anterior, obtivemos estímulos com o articulador *mas*, em sentido de oposição e com as configurações expostas. A partir disso, para obtermos estímulos violados, fizemos alterações no sentido de *p* ou de *q* em todos os enunciados gramaticais, criando, também, estímulos agramaticais. Dessa forma, todos os enunciados originais ganharam um enunciado correlato agramatical. **Consideramos agramaticais os enunciados com a estrutura “p→r mas q→r”, em que o valor semântico de *mas* está corrompido porque a oposição não pode ser verificada.**

Os enunciados violados foram incluídos, desde que tivessem as seguintes características:

- **Enunciados em que *p* e *q* levam para a mesma conclusão, ou seja, possuem orientações argumentativas equivalentes**<sup>25</sup>;

- **Enunciados agramaticais a partir de um contexto facilmente identificável**<sup>26</sup>;

---

<sup>24</sup> Exemplo de manipulação: Enunciado original: *O jogador está machucado para o jogo, mas ele vai jogar*. Enunciado manipulado: *O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje*.

<sup>25</sup> Por exemplo, a frase *O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje* ganhou o enunciado correlato agramatical *O jogador se recuperou, mas vai jogar a partida de hoje*.

<sup>26</sup> Foram excluídos enunciados em que, mesmo com alterações em *p* ou *q*, o enunciado pode permanecer gramatical em determinado contexto. Exemplo de enunciado excluído: Enunciado original: *Eu tenho medo de ir ao dentista, mas*

- **Enunciados com *p* e *q* ou afirmativos ou com prefixos de negação**<sup>27</sup>, sem o uso de palavras negativas explícitas como, *não*, *nunca* ou *sem*.

A partir de todos esses procedimentos, obtivemos enunciados gramaticais, a partir dos quais elaboramos sua contraparte agramatical.

### 3.5.3 Estímulos distratores

Em relação aos estímulos distratores, utilizamos como base para a sua elaboração, enunciados adaptados do *Text Cohesion Test – TCT* (DROOP; VERHOEVEN'S, 2003) (ANEXO A), bem como enunciados obtidos através de levantamento feito em programas populares de televisão, Vídeo Show (Rede Globo), Bem-estar (Rede Globo) e Mulheres (TV Gazeta), entre os dias 06 e 07 de agosto de 2015.

Os enunciados do TCT foram traduzidos e adaptados e, então, juntamente com aqueles levantados em programas de televisão, reelaborados, tomando-se o cuidado de mantê-los com configurações semelhantes às configurações dos estímulos alvo. Por isso, quando necessário, foram feitas algumas modificações nos enunciados originais, a fim de contemplar, em todos eles, as seguintes características:

- **Enunciados com conectores entre orações;**
- **Enunciados compreensíveis, sem a exigência de um contexto discursivo maior;**
- **Enunciados com um único sujeito. O uso de dois sujeitos (um deles na primeira oração e o outro na segunda) foi mantido nos casos em que o conector tem a função de contrastar unidades**

---

*preciso cuidar dos meus dentes.* Enunciado com alteração em *p*: *Eu adoro ir ao dentista, mas preciso cuidar dos meus dentes.* Ainda que em no primeiro enunciado tenhamos “*p* → Preciso a ir ao dentista, mas *q* → preciso ir ao dentista”, no enunciado alterado, podemos identificar uma situação em que “*p* → Não tenho problemas em ir ao dentista, mas *q* → eu mesmo preciso cuidar dos meus dentes, além do dentista”. Nesse exemplo, há manutenção da gramaticalidade, mesmo com alteração de *p* e, com isso, da sua conclusão. Isso se deve à duplicidade de sentido da oração “Preciso cuidar dos meus dentes”, a qual, conforme vimos, pode levar a duas conclusões contrárias e possíveis.

<sup>27</sup> Seria possível criar sentenças agramaticais apenas negando “*p*” ou “*q*”. No entanto, para que a negação não tivesse influência sobre o processamento dos estímulos agramaticais os enunciados foram alterados como no exemplo: Enunciado gramatical: João é paciente, mas se irritou com as atitudes do irmão. Enunciado agramatical: João é nervoso, mas se irritou com as atitudes do irmão.

diferentes, tais como *enquanto* ou *já*, ou ainda em sentenças com os conectores *já que*;

- **Enunciados completos e típicos da linguagem verbal oral, sem orações intercaladas, subordinadas e relativas;**

- **Enunciados com verbos nos tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo. Ainda, foi utilizado o presente do subjuntivo no caso de conectores como *ainda que* e *mesmo que*. No futuro foi utilizada a forma *ir+infinitivo*, já que essa é a forma mais usual do PB;**

- **Enunciados afirmativos ou com prefixos de negação**, sem o uso de palavras negativas explícitas como, *não*, *nunca* ou *sem*;

- **Enunciados com dez a treze palavras gráficas**, já que estes são os números mais recorrentes de palavras nos enunciados levantados;

- **Enunciados com expressões típicas do português brasileiro**, quando o enunciado foi traduzido do inglês.

Dessa forma, obtivemos enunciados gramaticais. Fizemos alterações nos conectores, criando, também, estímulos agramaticais. Os conectores escolhidos foram aqueles que no TCT foram dados como sugestões incorretas de utilização para os sujeitos completarem as lacunas e que, por isso, não permitem um sentido adequado para o enunciado. Dessa forma, os enunciados originais ganharam um enunciado correlato agramatical. **Consideramos agramaticais os enunciados com o uso de conectores que não permitem a construção de sentido coerente**<sup>28</sup>, conforme explicado em 3.2.

#### 3.5.4 Critérios comuns a todos os estímulos

Os seguintes critérios foram respeitados em todas as categorias de estímulos (alvos gramaticais e agramaticais e distratores gramaticais e agramaticais):

- **Enunciados com conectores entre orações;**

- **Enunciados compreensíveis, sem a exigência de um contexto discursivo maior;**

---

<sup>28</sup> Exemplos de enunciados distratores agramaticais: *Eu queria muito conseguir aquele emprego. No entanto, me esforcei bastante; Ele toca violão com muita facilidade, apesar de ser talentoso; Luiz é bem sucedido e, ainda assim, se sente realizado; Eu jogo futebol e tênis porque eu gosto de ler.*

- **Enunciados completos e típicos da linguagem verbal oral, sem orações intercaladas, subordinadas e relativas.**

- **Enunciados com verbos nos tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo.**

- **Enunciados sem perífrases verbais**, como *ter que + verbo* ou *ficou pedindo* ou *começou a fazer*;

- **Enunciados com dez a treze palavras gráficas** (separadas por espaço em branco), já que estes foram os números mais recorrentes de palavras nos enunciados levantados.

- **Enunciados com um único sujeito. O uso de dois sujeitos (um deles na primeira oração e o outro na segunda) foi mantido nos casos em que o conector tem a função de contrastar unidades diferentes, tais como *enquanto* ou *já*, ou ainda em sentenças com os conectores *já que*.**

### 3.5.5 Pré-pilotagem e julgamento inicial

Os estímulos alvo, com *mas* gramatical e agramatical, passaram por uma pré-pilotagem e julgamento inicial, com os objetivos de verificarmos se os enunciados manipulados permitiriam a categorização feita previamente, a saber, gramatical e agramatical e, também, de levantarmos ideias sobre os modos funcionamento da tarefa principal do experimento.

Para tanto, os enunciados foram organizados em duas distribuições, constituídas, cada uma delas, por 15 enunciados gramaticais e 15 enunciados agramaticais, sendo que não foram utilizados correlatos em cada uma das distribuições.

Sete sujeitos adultos, 4 homens e 3 mulheres, participaram voluntariamente desta etapa e foram convidados a julgar a gramaticalidade dos enunciados e explicar o seu sentido, a partir da seguinte instrução:

*Tu vais ouvir um conjunto de frases e, depois de cada uma delas, deves dizer se achas que o português está bom e também tentar explicar o que entendeste. Ok? Antes de começar, vamos praticar com alguns exemplos: O passarinho fez o ninho e teve filhotes e Não fui ao trabalho, pois estava cansada.*

Todos os sujeitos ouviram as duas distribuições em momentos diferentes, a partir da leitura oral feita pela pesquisadora.

Esse pré-julgamento, nos permitiu concluir que pares de enunciados correlatos não poderiam ser utilizados, já que, mesmo com

alterações em *p* ou *q*, mantiveram-se contextualmente gramaticais, sendo que os sujeitos em teste os identificaram como tendo um bom português e deram a eles explicações plausíveis. Alguns dos pares de enunciados excluídos foram os seguintes:

Enunciado gramatical: *O celular é uma grande invenção do homem moderno, mas vicia.*

Enunciado categorizado previamente como agramatical: *O celular é uma péssima invenção do homem moderno, mas vicia.*

Enunciado gramatical: *Pedro está muito cansado e indisposto, mas tem muito trabalho hoje.*

Enunciado categorizado previamente como agramatical: *Pedro está muito animado e disposto, mas tem muito trabalho hoje.*

Outro par de enunciados teve interpretações divergentes no que diz respeito ao estímulo gramatical.

Enunciado gramatical: *Joana aproveitou a festa, mas foi embora pra casa bem cedo.*

Enunciado agramatical: *Joana odiou a festa, mas foi embora pra casa bem cedo.*

Três sujeitos o consideraram “ruim” em função de que parece haver uma contradição entre aproveitar a festa e ir embora pra casa cedo. Os sujeitos alegaram que o português não estaria bom porque “Se ela foi embora pra casa bem cedo, ela não tem como ter aproveitado a festa”. É interessante observar que essa percepção dos sujeitos parece demonstrar que, nesse enunciado, o *mas* introduz uma oração, cuja conclusão não incide sobre o implícito de *p* (função do *mas* opositivo), mas sim sobre o próprio posto da primeira oração, já que *aproveitar uma festa* pode ser *ficar nela bastante tempo*. Essa não é uma conclusão da primeira oração, e sim a própria oração. Assim sendo, pode haver de fato uma contradição, tal qual em enunciados como: *Ele está feliz, mas está triste, Ele comeu, mas ficou em jejum*. Disso os sujeitos concluíram que o enunciado seria impossível.

Ainda assim, mantivemos esse par temporariamente, sendo que foi feita uma alteração que parece permitir o seu uso como estímulo.

Estímulo gramatical alterado: *Joana adorou a festa, mas foi embora pra casa bem cedo.*



### 3.5.6 Avaliação por um julgador externo

Os estímulos foram avaliados entre os dias 12 e 19 de agosto pela doutora em Linguística, Fernanda Cizescki<sup>29</sup>, professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

A função da avaliadora foi analisar todos os estímulos, alvo e distratores, julgando a nossa categorização quanto à gramaticalidade dos enunciados. A avaliadora recebeu uma lista com os estímulos classificados como estímulos gramaticais e agramaticais e, além de dar o seu parecer quanto à pertinência do enunciado a essa classificação, teceu comentários em relação ao sentido.

Essa avaliação nos permitiu excluir enunciados considerados pela avaliadora como inadequados, ou por terem tido uma classificação diferente da nossa no que se refere à gramaticalidade, ou por serem considerados estímulos com dificultadores para a compreensão.

## 3.6 PILOTAGEM

Com o objetivo de verificar a qualidade da tarefa principal de coleta de dados, foi realizado um estudo piloto entre os dias 5 e 8 de outubro de 2015. Participaram da pilotagem 5 alunos de uma turma de nivelamento da EJA, e, também, 5 alunos de uma turma de curso técnico em nível pós-médio. Esses alunos foram recrutados em turmas diferentes daquelas da coleta principal.

Após a pilotagem, foram realizadas alterações, com base nas percepções da coleta e em uma observação dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, após verificar os tempos de resposta dos sujeitos do grupo experimental e controle, optamos por diminuir o tempo limite de resposta de 6000 ms para 4000 ms, já que o tempo médio de resposta é de menos de 2000 ms. Além disso, tempos superiores a 4000 ms não foram constatados com consistência em qualquer sujeito. Dessa forma, o tempo disponível para julgamento tem uma margem de segurança considerável. Nossa opção é respaldada pelo manual do software DMDX, que indica um tempo médio de resposta de 2500 ms para adultos (DARCY, 2010). Além disso, estudos mostram que os efeitos de gramaticalidade podem ser detectados em uma janela temporal de 4000 ms (SOUZA et al., 2015).

---

<sup>29</sup> Endereço para acesso ao currículo *lattes*:  
<http://lattes.cnpq.br/6996399711127183>

Em segundo lugar, analisamos cada um dos estímulos e os resultados, no que diz respeito à acurácia no julgamento de gramaticalidade. Foram constatados 6 estímulos, nos quais houve um número alto de erros dos sujeitos do grupo experimental. Optamos por mantê-los na testagem, acrescentando instruções e exemplos que pudessem dar conta desse tipo de estímulo, já que reafirmamos a sua gramaticalidade junto a novos avaliadores, Meirielle Tainara De Souza<sup>30</sup> (mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, na área de Psicolinguística) e Cristiane Seimetz Rodrigues<sup>31</sup> (doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, na área de Psicolinguística). Em vista de que a segunda avaliadora citada fez a gravação dos estímulos, é importante considerar que esse julgamento ocorreu após cerca de um mês da gravação.

Também após a pilotagem, as instruções foram alteradas. Acrescentamos a informação de que, além de o sujeito ter de fazer a tarefa o mais rápido possível, é necessário que ele procure acertar, já que no piloto essa informação não estava explícita.

Além disso, acrescentamos, já no início das instruções, que os sujeitos devem dizer se o português está bom, de acordo com o que se espera do português falado. Em vista de que foi constatado que, ao serem convidados a pensar sobre “português”, os sujeitos de nível técnico, tendem a pensar na escrita culta dessa língua, e não em fala espontânea.

Com base no número de erros do grupo experimental em enunciados como *Ana ganhou o prêmio de melhor funcionária, mas foi despedida ontem*, acrescentamos, nos exemplos das instruções, enunciados pragmaticamente pouco aceitáveis, embora gramaticalmente aceitáveis, como *João andou devagar, só que ele estava atrasado para o trabalho*.

Por fim, foi modificada a explicação sobre as questões de compreensão, sendo realizado um pequeno treinamento das perguntas de compreensão, em vista de que os sujeitos do grupo controle tenham demonstrado dificuldades em identificar o momento em que deveriam realizar uma tarefa diferente do julgamento de gramaticalidade.

Além disso, antes de realizar a tarefa, os alunos foram questionados quanto a sua língua materna, já que, durante o piloto, após

---

<sup>30</sup> Endereço para acesso ao currículo lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/8290990528584007>

<sup>31</sup> Endereço para acesso ao currículo lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/0479240965440718>

constatarmos que um dos sujeitos tinha a língua alemã como materna, descartamos os seus dados.

### 3.7 TESTES DE DESEMPENHO INTELECTUAL

A fim de controlar a variável relativa ao desempenho intelectual dos sujeitos, foram incluídos 4 subtestes do *WAIS – III - Escala de Inteligência Wechsler para adultos* (WECHSLER, 2014). Esses subtestes foram aplicados após a tarefa principal, tendo uma duração aproximada de 15 minutos.

Em primeiro lugar, é importante considerar que o *WAIS-III* é, em sua totalidade, um teste para avaliar quatro domínios cognitivos: compreensão verbal, memória operacional, organização perceptual e velocidade de processamento, o que gera índices de QI verbal e de execução. O teste foi elaborado para a avaliação de adolescentes e adultos de 16 a 89 anos.

Ainda que um dos principais objetivos do teste seja a avaliação clínica, que pode resultar, juntamente com outras medidas, em um diagnóstico do funcionamento cognitivo dos sujeitos, nesta investigação, subtestes específicos foram utilizados para fins de pesquisa, em contexto educacional, como previsto no *Manual para administração e avaliação* (prefácio à edição brasileira), sem a mínima intenção de realizar diagnóstico, de intervir, ou de categorizar os participantes. Nosso objetivo é muito mais simples que esse. Apenas pretendemos, com a aplicação de subtestes, minimizar a possibilidade de que o desempenho intelectual dos sujeitos reflita nos resultados, impossibilitando a testagem das variáveis dependentes em foco.

A escala completa contém quatorze subtestes: completar figuras, vocabulário, códigos, semelhanças, cubos, aritmética, raciocínio matricial, dígitos, informação, arranjo de figuras, compreensão, procurar símbolos, seqüências de números e letras e armar objetos. No entanto, dado o objetivo exposto, optamos por incluir em nossa aplicação apenas quatro subtestes: completar figuras, vocabulário, códigos e procurar símbolos. Esses subtestes, ainda que não permitam uma avaliação global dos indivíduos, em termos de QI, permitem que sejam obtidas médias ponderadas, de acordo com a idade dos sujeitos, que podem ser comparadas, levantando, assim, padrões dos grupos experimental e controle no que se refere a uma tarefa de organização perceptual e QI de execução, uma tarefa de compreensão verbal e QI verbal e em duas tarefas que, conjuntamente, permitem verificar velocidade de processamento.

A tarefa de completar figuras consiste em um conjunto de imagens, que representam objetos e imagens, nas quais há uma parte importante ausente, que deve ser identificada pelo indivíduo. A tarefa de vocabulário é constituída por uma série de palavras, as quais devem ser definidas oralmente pelo sujeito. A tarefa de códigos é constituída por uma série de números, associados a símbolos. Usando um modelo, o sujeito deve escrever os símbolos correspondentes a cada número, o mais rápido possível e com exatidão. A tarefa de procurar símbolos contém símbolos, agrupados em grupos-modelo e grupos de procura. O sujeito deve procurar no segundo grupo se os primeiros símbolos estão ou não contidos.

Em duas tarefas foi feita a retirada do uso de palavras escritas, já que o grupo controle é constituído por sujeitos não leitores. A tarefa de vocabulário, originalmente contendo a forma oral e visual da palavra, foi alterada, sendo que as palavras foram apresentadas apenas oralmente. No caso da tarefa de procurar símbolos, no lugar de o sujeito optar pelas palavras “sim” ou “não”, foram disponibilizadas as opções positivo e negativo em cores (verde e vermelha), como na tarefa do experimento.

É importante considerar que temos conhecimento da redução da validade e fidedignidade dos resultados das tarefas. No entanto, salientamos que os sujeitos foram comparados apenas internamente, com relação ao desempenho em quatro tarefas individuais, o que permite analisar resultados em tarefas específicas (completar figuras e vocabulário) e no índice de velocidade de processamento (códigos e procurar símbolos).

### 3.8 CRITÉRIOS DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A descrição dos dados é iniciada com uma breve apresentação dos escores nos subtestes de desempenho cognitivo. Estes estão apresentados de acordo com os resultados ponderados por Grupo Etário da Amostra Brasileira, conforme o manual de aplicação e análise do WAIS-III. Como já explicado, embora a aplicação dos testes de desempenho intelectual não esteja vinculada à testagem das hipóteses de pesquisa e tenha ocorrido com o propósito de minimizar a possibilidade de que os sujeitos apresentem alguma sorte de atipicidade de natureza cognitiva (os que os tornaria não adequados à testagem das hipóteses), os resultados serão descritos, pois se mostraram relevantes à discussão dos dados relativos às variáveis testadas, quais sejam: acurácia e TR.

Os dados resultantes do teste de julgamento de gramaticalidade estão descritos com base em duas variáveis: acurácia e TR. A acurácia

se refere aos acertos, erros e nulos no teste. Os acertos constituem o que chamamos de “percentual de sucesso”. A soma das respostas erradas e nulas – casos em que o participante não respondeu dentro do tempo máximo de 4000 ms - constitui o “percentual de insucesso”. Ainda quanto a esta variável, as descrições e análises consideram a categoria do estímulo (se gramatical ou agramatical e se alvo ou distrator), comparando os grupos GE e GC. Julgamos necessário descrever brevemente os resultados nos estímulos distratores, em função de que eles nos permitem compará-los com os estímulos alvo, o que resulta em considerações acerca das especificidades da compreensão dos estímulos alvo.

TR diz respeito ao período decorrido entre o fim da apresentação do estímulo e o momento em que o sujeito clica em uma das teclas de julgamento (verde/sim ou vermelha/não). Apresentamos esses resultados também em percentual, considerando a totalidade do tempo disponível para resposta. A média foi calculada a partir da soma dos TR dividida pelo número total de estímulos em cada categoria. Às respostas nulas somamos 4000 ms, porque o sujeito não conseguiu dar seu parecer dentro do tempo limite, atingindo o teto para julgamento, o que demonstra insucesso, ainda que não possa ser considerado erro. As seções destinadas aos TR estão organizadas por grupo (GE e GC); assim, as análises comparativas serão feitas, principalmente, no interior de cada grupo, considerando as categorias de estímulos alvo.

As descrições e as análises relativas às duas variáveis são apresentadas de modo distinto, respeitando a testagem das hipóteses formuladas, quais sejam: 1) há diferença entre os grupos quanto à acurácia; 2) há diferença nos TR, dentro do GE, de acordo com a categoria do estímulo.

Nos quadros e tabelas da próxima seção, os dados estão organizados por grupo – GE e GC - e por categoria de estímulo - alvo gramatical ou agramatical, distrator gramatical ou agramatical.

Os participantes estão codificados de acordo com o grupo a que pertencem (experimental ou controle). Os sujeitos do grupo experimental recebem a codificação PE (participante experimental), e os sujeitos do grupo controle recebem a codificação PC (participante controle).

A descrição contempla, também, a testagem da normalidade dos dados, no que se refere à acurácia. Para isso, foram utilizados os testes de *Shapiro-Wilk* e *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*. Consideramos normais as distribuições em que ambos os testes assim as indicam, sendo  $p$  maior que 0,05. Quanto ao TR, foi dispensado o teste

de normalidade, porque consideram-se os tempos máximos (4000ms) nas respostas nulas, o que leva a uma distribuição não normal dos dados.

Após a descrição, foi realizada análise qualitativa, com consultoria e orientação estatística de Douglas Senna Engelke<sup>32</sup>. Essa análise foi realizada com o uso do *software* STATISTICA 8.0<sup>33</sup> e contemplou os estímulos alvo gramaticais e agramaticais.

Inicialmente, os dados foram analisados de acordo com a acurácia (percentuais de acertos, erros e nulos) nos estímulos alvo gramaticais e agramaticais. O teste estatístico utilizado foi a *ANOVA de duas vias*, considerando os fatores grupo (GE e GC) e categoria de estímulo (gramatical e agramatical). Após, foi aplicado o *post-hoc Newman-Keuls*, com o objetivo de verificar possíveis diferenças entre os fatores.

Em um segundo momento, os dados relativos à acurácia foram reanalisados, levando-se em consideração um novo agrupamento. As respostas erradas e nulas foram somadas e constituem o “percentual de insucesso”. Esse novo agrupamento se deve ao entendimento de que os nulos, ainda que não sejam erros efetivamente, demonstram a impossibilidade de resposta dentro do tempo máximo disponível, o que indica insucesso na realização da tarefa (aspecto que será discutido nas próximas seções). Neste caso, o teste estatístico utilizado foi novamente a *ANOVA de duas vias*, seguido do *post-hoc Newman-Keuls*.

O TR foi analisado a partir das médias obtidas por cada participante de acordo com a categoria de estímulo. Nesta análise, foram realizados testes não-paramétricos de *Kruskall-Wallis (ANOVA on ranks)*.

Além de analisar estatisticamente os TR, comparamos os dados, observando as respostas brutas (relativas aos resultados em si, não às médias) organizadas por categorias de estímulo. Essa análise teve lugar em função de considerarmos que a média não é uma medida de tendência central que reflita de forma adequada os nossos resultados, já que o desvio padrão é muito alto. Essa análise, ainda que qualitativa, permitiu-nos observar a alguns padrões que parecem emergir dos resultados.

Para a realização da análise, utilizamos as observações obtidas em um diário de campo, o qual foi constituído por anotações relativas ao comportamento e falas dos participantes durante a coleta.

---

<sup>32</sup> Link para acesso ao currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4569871145497668>

<sup>33</sup> <http://www.statsoft.com/>

## 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para levantar indícios a respeito do papel do domínio da leitura na compreensão oral dos operadores argumentativos, foi realizada uma tarefa de julgamento de gramaticalidade com sujeitos leitores e não leitores. Comparamos os resultados destes grupos em termos de acurácia e TR com o objetivo de observar se há diferenças de acurácia entre os grupos e de TR dentro de cada grupo, o que poderia indicar que a nossa hipótese geral, de que a leitura influencia positivamente na compreensão oral do *mas* argumentativo, encontra respaldo nos dados. Cabe ressaltar que, ainda que não tenham relação direta com a testagem da hipótese geral, consideramos necessário incluir a descrição do desempenho intelectual e do desempenho relativo à acurácia nos estímulos distratores, já que são elementos que integram a discussão dos resultados.

### 4.1 DESCRIÇÃO

#### 4.1.1 Desempenho intelectual – GE e GC

Conforme os critérios de análise do *WAIS-III*, as tarefas de desempenho intelectual permitiram gerar médias ponderadas, de acordo com a idade dos sujeitos, em três domínios: Completar Figuras (CF), Vocabulário (V) e Índice de Velocidade de Processamento (IVP). As tabelas 01 e 02 permitem visualizar os resultados individuais do grupos.

Tabela 01 - Desempenho intelectual – GE

Subteste	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6	PE7	PE8	PE9	PE10
CF	14	13	14	13	13	12	10	13	11	13
V	10	11	5	10	7	11	13	13	13	8
IVP	16	28	24	24	24	22	20	20	26	21

Fonte: Próprio autor

Tabela 02 - Desempenho intelectual – GC

Subteste	PC1	PC2	PC3	PC4	PC5	PC6	PC7	PC8	PC9
CF	10	12	8	8	10	11	9	13	8
V	8	6	7	6	7	8	7	8	9
IVP	15	17	15	13	13	20	13	16	13

Fonte: Próprio autor

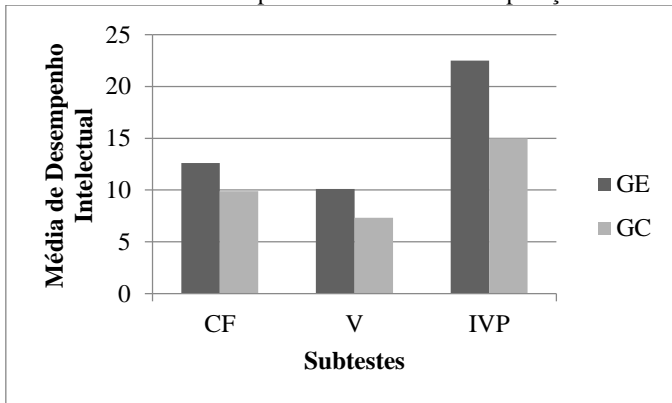
Na tarefa Completar Figuras, a média individual de acertos do GE é de 12,6 (DP=1,26), enquanto no GC é de 9,89 (DP=1,83). No GE, a pontuação individual mínima dos sujeitos é 11 e a máxima 14. No GC, a mínima é 8 e a máxima é 13. Os resultados indicam desempenho superior do GE nesta atividade.

Na tarefa Vocabulário, a média individual de acertos do GE é de 10,1 (DP=2,73), enquanto no GC é de 7,33 (DP=1). No GE, a pontuação mínima na tarefa é 5 e a máxima 13. No GC, a mínima é 6 e a máxima é 9. Também nesta atividade o desempenho do GE se mostra superior ao do GC.

Em relação ao Índice de Velocidade de Processamento, a média individual de acertos no GE é 22,5 (DP=3,44). No GC, a média é 15 (DP=2,4). A pontuação mínima no GE é de 16 e a máxima de 20 pontos. No caso do GC, a pontuação mínima é 13 e a máxima 20. Novamente, o GE obteve melhores resultados.

O Gráfico 01 permite visualizar uma comparação das médias em cada uma das tarefas entre GE e GC.

Gráfico 01 – Médias de desempenho intelectual – Comparação entre GE e GC



Fonte: Próprio autor

Com base nestes testes, nenhum sujeito foi excluído da amostra em função de que, dentro dos grupos, eles demonstraram resultados semelhantes, indicativos de desempenho intelectual dentro da normalidade.



## 4.1.2 Acurácia

### 4.1.2.1 Acurácia nos estímulos alvo gramaticais – GE e GC

Os estímulos alvo gramaticais são aqueles constituídos por enunciados com duas orações, sendo a primeira sindética e a segunda introduzida pelo articulador *mas*, com a estrutura”  $p \rightarrow r$ , mas  $q \rightarrow \sim r$ ”.

Na tabela 03, observa-se a acurácia das respostas de cada um dos sujeitos do GE nos estímulos gramaticais.

Tabela 03- Percentuais de acurácia nos estímulos alvo gramaticais – GE

Participante	% de sucesso	% de erros	% de nulos	% de insucesso
PE1	62,50	37,50	0,00	37,50
PE2	33,33	66,67	0,00	66,67
PE3	62,50	37,50	0,00	37,50
PE4	66,67	33,33	0,00	33,33
PE5	50,00	50,00	0,00	50,00
PE6	33,33	66,67	0,00	66,67
PE7	100,00	0,00	0,00	0,00
PE8	77,78	22,22	0,00	22,22
PE9	62,50	25,00	12,50	37,50
PE10	66,67	33,33	0,00	33,33
<b>TOTAL</b>	<b>61,18</b>	<b>37,65</b>	<b>1,18</b>	<b>38,82</b>

Fonte: Próprio autor

O grupo de sujeitos do GE foi exposto a um total de 85 estímulos alvo gramaticais. O número total de acertos foi de 52 estímulos, o que corresponde a 61,18%. O número total de erros foi de 32, correspondendo a 37,65%. Houve somente uma resposta nula, o que equivale a 1,18% dos resultados. Por haver apenas uma resposta nula, o percentual de insucesso do GE, 38,83%, é bastante próximo ao percentual de erros.

Os sujeitos PE2 e PE6 tiveram um número maior de erros, quando comparados os valores brutos (relativos aos resultados em si, não às médias) dos sujeitos do GE. Apenas um sujeito (PE7) aceitou todos os enunciados gramaticais, apresentando 100% de sucesso.

O grupo de sujeitos do GC foi exposto a um total de 76 estímulos alvo gramaticais. O número é menor, porque o grupo tem um participante a menos. O número total de acertos foi de 28, o que corresponde a 36,84% do total. O número total de erros foi de 38, o que

equivale a 50% dos dados obtidos. Houve 10 respostas nulas, o que equivale a 13,16% do total. Devido ao número de respostas nulas, o índice total de erros se diferencia do índice de insucesso, que é de 63,16%. Na tabela 04, são observados os acertos, erros e respostas nulas de cada um dos indivíduos do GC nos estímulos alvo gramaticais.

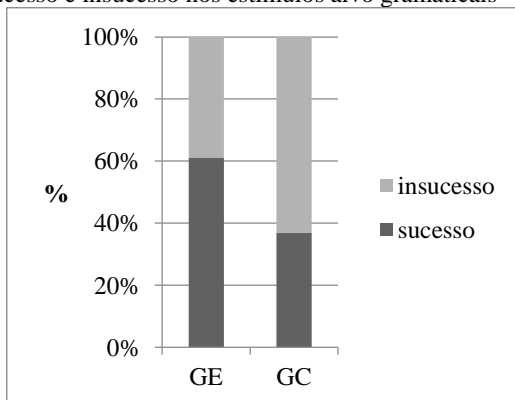
Tabela 04 - Percentuais de acurácia nos estímulos alvo gramaticais – GC

Participante	% de sucesso	% de erros	% de nulos	% de insucesso
PC1	0,00	100,00	0,00	100,00
PC2	0,00	100,00	0,00	100,00
PC3	50,00	37,50	12,50	50,00
PC4	77,78	22,22	0,00	22,22
PC5	50,00	50,00	0,00	50,00
PC6	22,22	44,44	33,33	77,78
PC7	37,50	25,00	37,50	62,50
PC8	66,67	22,22	11,11	33,33
PC9	25,00	50,00	25,00	75,00
<b>TOTAL</b>	<b>36,84</b>	<b>50,00</b>	<b>13,16</b>	<b>63,16</b>

Fonte: Próprio autor

Observa-se que o sujeito PC4 apresentou um número de acertos maior do que os demais participantes, quando observados apenas os valores brutos. Os sujeitos PC1 e PC2 apresentaram um número alto de erros, chegando quase à totalidade dos itens.

Gráfico 02 – Sucesso e insucesso nos estímulos alvo gramaticais – GE e GC



Fonte: Próprio autor

O gráfico 02 permite visualizar uma comparação entre os grupos no que diz respeito aos percentuais de sucesso e insucesso nos estímulos alvo gramaticais.

#### 4.1.2.2 Acurácia nos estímulos alvo agramaticais – GE e GC

Os estímulos alvo agramaticais são aqueles constituídos por enunciados com duas orações com conclusões não opostas, sendo a segunda introduzida pelo articulador *mas*, com a estrutura “p → r, mas q → r”.

Nas tabela 05, observa-se a acurácia das respostas de cada um dos sujeitos do GE nos estímulos alvo agramaticais.

Tabela 05 - Percentuais de acurácia nos estímulos alvo agramaticais - GE

Participante	% de sucesso	% de erros	% de nulos	% de insucesso
PE1	55,56	33,33	11,11	44,44
PE2	25,00	75,00	0,00	75,00
PE3	55,56	44,44	0,00	44,44
PE4	100,00	0,00	0,00	0,00
PE5	88,89	11,11	0,00	11,11
PE6	87,50	0,00	12,50	12,50
PE7	77,78	11,11	11,11	22,22
PE8	100,00	0,00	0,00	0,00
PE9	88,89	0,00	11,11	11,11
PE10	62,50	37,50	0,00	37,50
<b>TOTAL</b>	<b>74,12</b>	<b>21,18</b>	<b>4,71</b>	<b>25,88</b>

Fonte: Próprio autor

Os sujeitos do GE foram expostos a 85 estímulos alvo agramaticais. Nessa categoria de estímulo, o GE contabilizou um total de 63 acertos, o que equivale a 74,12% das respostas. Foram contabilizados 18 erros, correspondentes a 21,18% do total. Há 4 respostas nulas, ou seja, 4,71% dos dados obtidos. O índice de insucesso é de 25,88%.

Novamente, o sujeito PE2 registrou um número alto de erros (6 erros em 8 estímulos). Os demais sujeitos apresentaram um número superior de acertos do que de erros. O sujeito PE6, que havia apresentado um desempenho ruim nos estímulos alvo gramaticais,

apresentou um desempenho diferente nesta categoria, pois não cometeu erros (7 acertos), tendo apenas uma resposta nula. Dois sujeitos (PE4 e PE8) alcançaram a totalidade de acertos e um sujeito (PE9) não apresentou erros, apenas uma resposta nula. Os sujeitos PE5 e PE7, também, apresentaram apenas um erro.

Na tabela 06 são observados os resultados dos sujeitos do GC nos estímulos alvo agramaticais.

Tabela 06 - Percentuais de acurácia nos estímulos alvo agramaticais – GC

<b>Participante</b>	<b>% de sucesso</b>	<b>% de erros</b>	<b>% de nulos</b>	<b>% de insucesso</b>
PC1	66,67	33,33	0,00	33,33
PC2	0,00	62,50	37,50	100,00
PC3	33,33	44,44	22,22	66,67
PC4	50,00	50,00	0,00	50,00
PC5	55,56	44,44	0,00	44,44
PC6	12,50	62,50	25,00	87,50
PC7	33,33	33,33	33,33	66,67
PC8	0,00	87,50	12,50	100,00
PC9	33,33	55,56	11,11	66,67
<b>TOTAL</b>	<b>32,47</b>	<b>51,95</b>	<b>15,58</b>	<b>67,53</b>

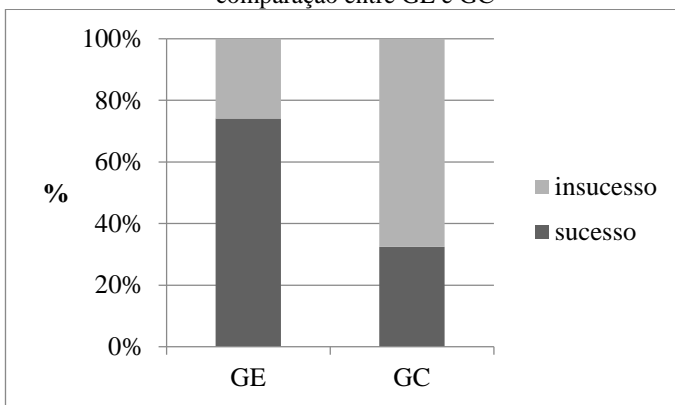
Fonte: Próprio autor

Os sujeitos do GC foram apresentados a um total de 77 estímulos alvo agramaticais. O GC contabilizou 25 acertos, o que equivale a 32,47% dos dados obtidos. O número total de erros foi 40, ou seja, 51,95% dos resultados. Houve 12 respostas nulas, o que equivale a 15,58% do total. Assim como nos estímulos alvo gramaticais, o GC apresentou um número elevado de respostas nulas, aumentando o índice de insucesso, que é 67,53%.

A maioria dos sujeitos, 5 de 9, apresentou número maior de erros do que de acertos, 2 sujeitos apresentaram número maior de acertos e 2 sujeitos apresentaram número igual de erros e acertos. O sujeito PC1, que havia apresentado baixo desempenho nos estímulos gramaticais, teve, nesta categoria de estímulo, número de acertos maior (6 acertos de 9 estímulos). O sujeito PC2, que também apresentou muitos erros nos estímulos alvo gramaticais, não contabilizou acertos nos estímulos agramaticais, tendo apenas respostas erradas e nulas. O sujeito PC4, que havia apresentado o melhor desempenho do GC nos estímulos alvo gramaticais, teve número igual de acertos e erros nos estímulos agramaticais.

O gráfico 03 permite visualizar uma comparação entre os grupos no que diz respeito aos percentuais de sucesso e insucesso nos estímulos alvo agramaticais.

Gráfico 03 – Percentual de sucesso e insucesso nos estímulos alvo agramaticais – comparação entre GE e GC



Fonte: Próprio autor

#### 4.1.2.3 Acurácia nos estímulos distratores – GE e GC

Os 10 sujeitos do GE foram apresentados a um total de 170 estímulos distratores gramaticais, sendo 17 estímulos por sujeito. Este grupo teve um total de 150 acertos (88,24%), 17 erros (10%) e 3 respostas nulas (1,76%). O percentual de insucesso foi, portanto, de 11,76%.

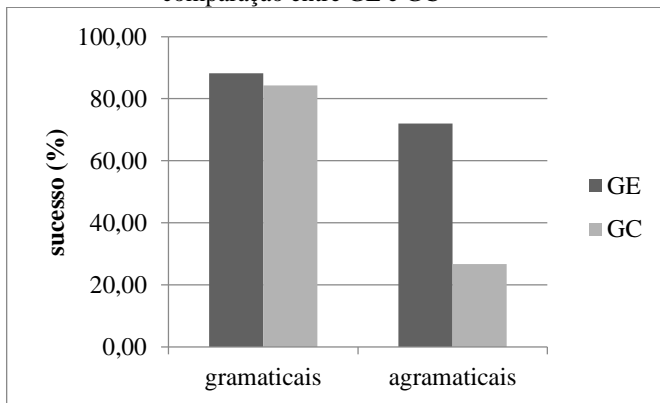
Os 9 sujeitos do GC foram apresentados a um total de 153 estímulos distratores gramaticais, sendo, igualmente, 17 estímulos por sujeito. Este grupo teve um total de 129 acertos (84,31%), 13 erros (8,5%) e 11 respostas nulas (7,19%). O percentual de insucesso foi de 15,69%.

Em relação aos estímulos distratores agramaticais, os sujeitos do GE ouviram 150 enunciados, sendo 15 estímulos por sujeito. Os sujeitos tiveram 108 acertos (72%), 37 erros (24,67%) e 5 respostas nulas (3,33%). O percentual de insucesso foi de 28%.

Os sujeitos do GC ouviram 135 enunciados distratores agramaticais, sendo, igualmente, 15 estímulos por sujeito. Este grupo acertou 36 vezes (26,67%), errou 88 vezes (65,19%) e teve 11 respostas nulas (8,15%). O percentual de insucesso foi de 73,33%.

O gráfico 04 permite visualizar os percentuais de sucesso e insucesso de ambos os grupos nos estímulos distratores gramaticais e agramaticais.

Gráfico 04 – Percentual de sucesso e insucesso nos estímulos distratores – comparação entre GE e GC



Fonte: Próprio autor

### 4.1.3 Tempo de resposta

#### 4.1.3.1 Tempo de resposta – GE

Para a nossa análise, importa comparar o TR dentro dos grupos de acordo com a categoria de estímulo, já que temos a hipótese de que o TR sofrerá alterações, no GE, devido à gramaticalidade do estímulo.

O GE apresentou, no total, uma média de 36,77 % do uso do tempo limite (4000 ms) para responder aos estímulos gramaticais. No entanto, o DP para esta categoria foi de 19,79%, o que indica uma alta variação interna no grupo. Isto será discutido na seção destinada à análise.

No que se refere aos estímulos agramaticais, a média do GE foi de 44,3 % e o DP é novamente alto, 24,01%. A Tabela 07 permite observar as médias individuais do GE.

Tabela 07 - % TR nos estímulos alvo – GE

	<b>Média de TR nos estímulos alvo gramaticais</b>	<b>DP nos estímulos alvo gramaticais</b>	<b>Média de TR nos estímulos alvo agramaticais</b>	<b>DP nos estímulos alvo agramaticais</b>
PE1	44,65	21,57	71,41	19,78
PE2	29,85	12,38	31,97	8,10
PE3	24,24	9,02	33,59	9,86
PE4	40,46	17,74	36,91	19,85
PE5	56,63	17,26	60,94	11,44
PE6	34,49	20,94	50,1	25,58
PE7	37,24	20,88	55,69	27,90
PE8	39,17	11,75	23,12	9,73
PE9	39,26	25,92	46,48	26,29
PE10	23,7	8,91	26,93	9,29

Fonte: Próprio autor

#### 4.1.3.2 Tempo de resposta - GC

As médias individuais de TR do GC estão na tabela 08.

Tabela 08 - % TR nos estímulos alvo – GC

	<b>Média de TR nos estímulos alvo gramaticais</b>	<b>DP nos estímulos alvo gramaticais</b>	<b>Média de TR nos estímulos alvo agramaticais</b>	<b>DP nos estímulos alvo agramaticais</b>
PC1	35,49	21,86	56,37	24,25
PC2	38,91	22,61	80,33	21,46
PC3	33,26	28,91	39,57	36,28
PC4	36,44	19,77	39,66	10,21
PC5	21,7	12,00	13,86	6,91
PC6	85,67	17,36	63,41	28,18
PC7	68,94	32,29	82,73	16,37
PC8	61,28	23,01	65,08	26,93
PC9	66,61	28,39	48,53	20,57

Fonte: Próprio autor

O GE apresentou, no total, uma média de 50,11 % do uso do tempo limite (4000 ms) para responder aos estímulos gramaticais. O DP foi de 30,06. Para os estímulos alvo agramaticais, o GC apresentou uma média de 53,99% e o DP foi de 30,07%.. Novamente, pode-se perceber DP altos dentro da mesma categoria e para cada sujeito.

O TR dos estímulos distratores podem ser encontrados no Apêndice G.

#### 4.1.4 Normalidade dos dados

Os dados foram analisados quanto à normalidade por meio dos testes *Shapiro-Wilk* e *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*. A análise foi feita por grupo e em conjunto (ambos os grupos). Os histogramas de distribuição podem ser conferidos no Apêndice H. Foram observados, na análise realizada com ambos os grupos, os resultados expostos no quadro 05.

Quadro 05 – Análise de normalidade da acurácia (acertos, erros e nulos) – GE e GC

Variáveis	Kolmogorov-Smirnov	Shapiro-Wilk
<b>Percentual de ACERTOS nos estímulos ALVO</b>	K-S d=0,10587, p>0 .20; Lilliefors p>0 .20	Shapiro-Wilk W=0,95740, p=0,15605
<b>Percentual de ERROS nos estímulos ALVO</b>	K-S d=0,10997, p>0.20; Lilliefors p>0.20	Shapiro-Wilk W=0,95307, p=0,11239
<b>Percentual de NULOS nos estímulos ALVO</b>	K-S d=0,33700, p<0,01 ; Lilliefors p<0,01	Shapiro-Wilk W=0,72136, p=0,00000

Fonte: Próprio autor

Observa-se que os percentuais de acerto e erro estão distribuídos normalmente, conforme acusado pelos dois testes realizados. Em relação aos nulos, conforme já esperado pelo baixo ou inexistente número de observações dentro dos grupos, a distribuição não é normal, o que é demonstrado pelo valor de p menor que 0,05. Em função disso, este tipo de resposta não foi contemplado em uma primeira análise paramétrica. Uma segunda análise foi realizada, a partir de um agrupamento de erros e nulos, na categoria insucesso.



Em relação ao TR, a distribuição não é normal, em vista de que há um tempo limite para resposta, e às respostas nulas, somamos esse valor. Com isso, os dados não podem variar normalmente no tempo, o que gera anormalidade na distribuição.

## 4.2 ANÁLISE

A análise quantitativa se baseou em duas perguntas principais: (i) os grupos controle e experimental apresentam diferenças significativas em relação à acurácia na tarefa de julgamento de gramaticalidade?; (ii) internamente, os grupos apresentam diferenças significativas nos tempos de resposta aos estímulos gramaticais e agramaticais?.

### 4.2.1 Acurácia nos estímulos alvo – Análise 1

A fim de observar se os grupos apresentam diferenças quanto à acurácia, foram analisados os percentuais de acertos e erros relativos aos estímulos alvo, os quais foram comparados levando-se em consideração os fatores grupo (GE e GC) e categoria de estímulo (alvo gramatical e agramatical). Nesta primeira análise, as respostas nulas não foram contabilizadas em função da anormalidade na distribuição dos dados, conforme já exposto.

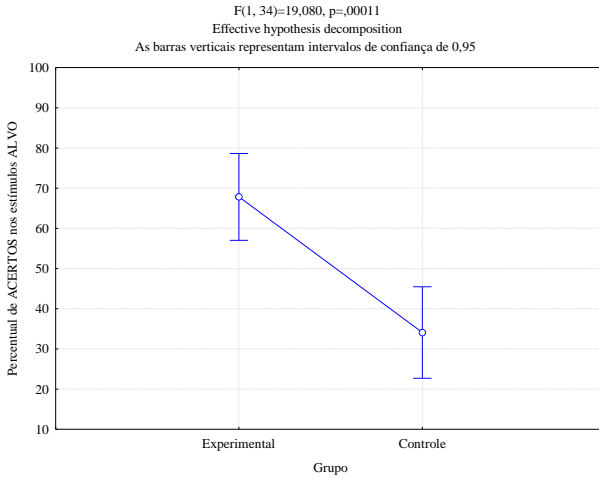
#### 4.2.1.1 Acertos

O teste estatístico *ANOVA de duas vias* indicou diferença no fator grupo ( $F(1, 34)=19,080$ ,  $p=0,00011$ ,  $POWER= 0,988747$ ). Já em relação ao fator categoria de estímulo ( $F(1, 34)=0,24844$ ,  $p=0,62139$ ,  $POWER= 0,077297$ ) e à interação entre os fatores ( $F(1, 34)=1,2944$ ,  $p=0,26320$ ,  $POWER = 0,19758$ ) não foi observada diferença.

O gráfico 05 apresenta as diferenças no fator grupo quanto ao percentual de acertos. Este gráfico indica que os percentuais dos grupos diferem quanto ao número total de acertos, somando-se estímulos alvo gramaticais e agramaticais. O percentual total de acertos do GE varia entre cerca de 60 a 80% e o GC entre cerca de 20 a 45%. Esta diferença é significativa ( $p=0,00011$ ).

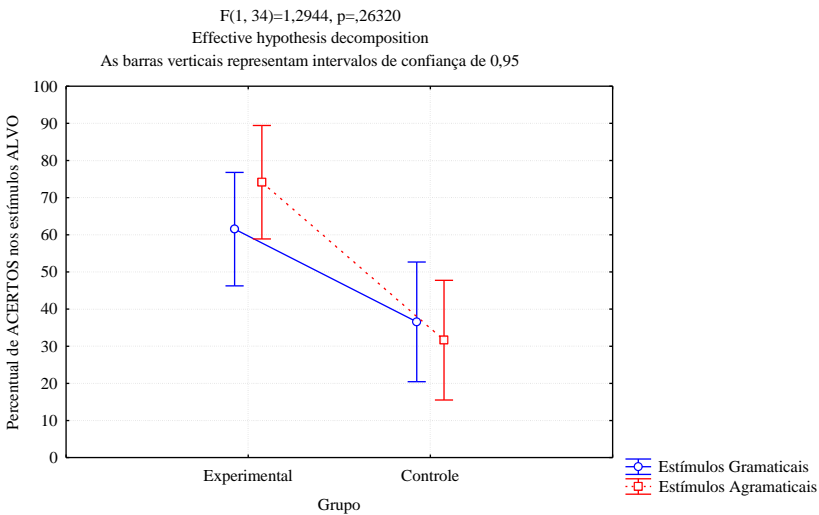
Já o gráfico 06 permite visualizar os percentuais de acertos, comparando-se o grupo (GE e GC) e a categoria de estímulo (alvo gramatical e alvo agramatical). As linhas em azul dizem respeito aos estímulos gramaticais e as linhas em vermelho dizem respeito aos estímulos agramaticais.

Gráfico 05 - Diferenças no fator grupo quanto ao percentual de acertos



Fonte: Próprio autor

Gráfico 06 - Interação entre os fatores grupo e categoria de estímulo



Fonte: Próprio autor

O *post-hoc Newman-Keuls* mostrou que há diferença entre os grupos experimental e controle tanto para os estímulos gramaticais como para os estímulos agramaticais ( $p < 0,05$ ), conforme pode ser

observado no quadro 06, no qual visualizamos o cruzamento entre todas as variáveis. Observa-se que as diferenças significativas estão localizadas no fator grupo e não no fator categoria de estímulo.

Quadro 06 - Teste de Newman-Keuls para Percentual de ACERTOS nos estímulos ALVO

	<b>Grupo</b>	<b>Categoria</b>	<b>{1}</b>	<b>{2}</b>	<b>{3}</b>	<b>{4}</b>
<b>1</b>	Experimental	Gramaticais		0,255471	<b>0,02883</b>	<b>0,026</b>
<b>2</b>	Experimental	Agramaticais	0,255471		<b>0,00441</b>	<b>0,00248</b>
<b>3</b>	Controle	Gramaticais	<b>0,028834</b>	<b>0,004413</b>		0,65424
<b>4</b>	Controle	Agramaticais	<b>0,025998</b>	<b>0,002481</b>	0,65424	

Fonte: Próprio autor

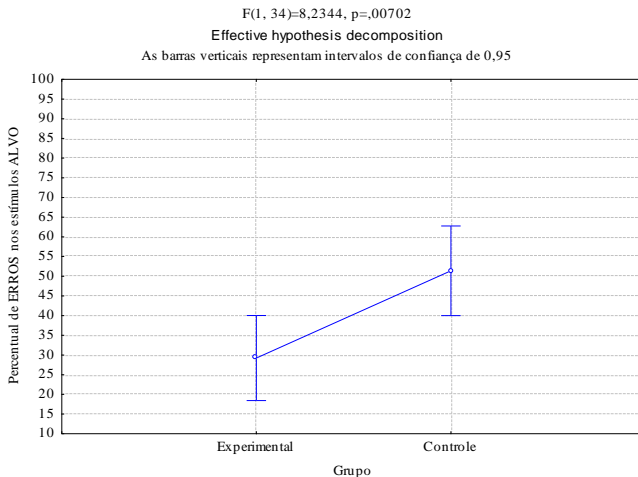
Mesmo havendo um percentual bruto maior de acertos nos estímulos gramaticais do que nos agramaticais pelo GE, conforme pode ser observado no gráfico 06, esta diferença não é estatisticamente significativa, sendo, possivelmente, devido ao acaso e não à categoria de estímulo. No caso do GC, o percentual bruto de acerto maior é nos estímulos gramaticais. Esta diferença, também não se mostrou estatisticamente significativa.

#### 4.2.1.2 Erros

Em relação aos percentuais de erros no teste de julgamento de gramaticalidade, o teste *ANOVA de duas vias* indicou, assim como nos acertos, diferença no fator grupo ( $F(1, 34)=8,2344$ ,  $p=0,00702$ ,  $POWER= 0,796084$ ), mas não no fator categoria de estímulo ( $F(1, 34)=0,76486$ ,  $p=0,38795$ ,  $POWER= 0,135995$ ), nem interação entre os fatores ( $F(1, 34)=1,4266$ ,  $p=0,24059$ ,  $POWER = 0,213010$ ).

A diferença no fator grupo pode ser observada no gráfico 07, o qual indica que, novamente, os grupos apresentaram diferença significativa. O GE tem um número menor de erros do que o GC ( $p=0,00702$ ).

Gráfico 07 - Diferenças no fator grupo quanto ao percentual de erros



Fonte: Próprio autor

O *pos-hoc Newman-Keuls* mostrou que há diferença entre os grupos experimental e controle tanto para os estímulos gramaticais como para os estímulos agramaticais ( $p < 0,05$ ), conforme pode ser depreendido do quadro 07, que cruza todos os fatores, buscando a localização das diferenças encontradas no teste *ANOVA de duas vias*.

Quadro 07 - Teste de *Newman-Keuls* para Percentual de ERROS nos estímulos ALVO

	Grupo	Categoria	{1}	{2}	{3}	{4}
1	Experimental	Gramaticais		0,152780	0,244531	0,346903
2	Experimental	Agramaticais	0,152780		<b>0,032016</b>	<b>0,033557</b>
3	Controle	Gramaticais	0,244531	<b>0,032016</b>		0,822552
4	Controle	Agramaticais	0,346903	<b>0,033557</b>	0,822552	

Fonte: Próprio autor

#### 4.2.2 Acurácia nos estímulos alvo – Análise 2

A fim de contemplar as respostas nulas na análise dos resultados, agrupamos os dados em: percentual de sucesso e insucesso. O primeiro grupo é constituído pelos acertos, o segundo, pelos erros e nulos.

Os fatores testados foram percentual de sucesso ou insucesso e categoria de estímulo (gramatical ou agramatical). O teste utilizado foi, novamente, a *Anova de duas vias*, seguido do *Post-hoc Newmann-Keuls*.

Em relação ao percentual de sucesso, os resultados foram os mesmos encontrados na Análise 1, relatada na seção anterior, já que este fator é equivalente ao percentual de acerto.

Em relação ao percentual de insucesso, a Anova indicou diferença no fator grupo ( $F(1, 34)=19,080$ ,  $p=0,00011$ ;  $POWER = 0,988$ ), mas não no fator categoria de estímulo ( $F(1, 34)=0,24844$ ,  $p=0,62139$ ;  $POWER = 0,077$ ), nem na interação ( $F(1, 34)=1,2944$ ,  $p=0,26320$ ,  $POWER = 0,197$ ). A diferença ficou ainda menor considerando o insucesso. Isso parece mostrar que a diferença entre os grupos é ainda maior, quando se incluem os nulos na análise.

O *Post-hoc Newmann-Keuls* permitiu verificar as diferenças marcadas em negrito no quadro 08. Observa-se que as diferenças dizem respeito ao cruzamento entre os grupos em ambas as categorias de estímulo.

Quadro 08 - Teste de *Newman-Keuls* para Percentual de insucesso nos estímulos alvo

	<b>Grupo</b>	<b>Categoria</b>	<b>{1}</b>	<b>{2}</b>	<b>{3}</b>	<b>{4}</b>
<b>1</b>	Experimental	Gramaticais		0,25547	<b>0,02883</b>	<b>0,02600</b>
<b>2</b>	Experimental	Agramaticais	0,25547		<b>0,00441</b>	<b>0,00248</b>
<b>3</b>	Controle	Gramaticais	<b>0,02883</b>	<b>0,00441</b>		0,65424
<b>4</b>	Controle	Agramaticais	<b>0,02600</b>	<b>0,00248</b>	0,65424	

Fonte: Próprio autor

### 4.2.3 Acurácia nos distratores – análise descritiva

Em relação aos estímulos distratores gramaticais, o GE teve um percentual de sucesso de 88,24%. Aparentemente esse resultado é superior ao observado na categoria alvo análoga, 61,18%. O GC, igualmente, teve um percentual de acerto alto nessa categoria, 84,31%, que, aparentemente se diferencia do percentual dos estímulos alvo gramaticais, 36,84%. Tal diferença pode demonstrar que é possível que exista algum traço no articulador *mas* que desencadeie a não aceitação de sentenças que são pragmaticamente possíveis na língua em uso.

Em relação aos estímulos distratores agramaticais, os sujeitos do GE tiveram um percentual de acertos de 72%, aparentemente semelhante ao percentual verificado nos estímulos alvo agramaticais, 74,12%. No GC, o percentual de acertos nesta categoria é de apenas

26,67%, ainda menor que o percentual verificado na categoria alvo análoga, 32,47%. Estes valores serão revistos na seção destinada à discussão.

#### 4.2.4 TR nos estímulos alvo

##### 4.2.4.1 Análise estatística do TR

A fim de observar se há diferenças significativas nos TR, foram analisadas as médias de TR obtidas pelos sujeitos, as quais foram comparadas levando-se em consideração os fatores grupo (GE e GC) e categoria de estímulo (alvo gramatical e agramatical). Além disso, como alternativa ao uso da média, analisamos os resultados a partir dos valores brutos de cada sujeito, observando os padrões que podem emergir dos dados de acordo com a categoria de estímulo.

Nesta análise, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* (*ANOVA on ranks*). Uma vez que o teste de *Kruskal-Wallis* não permite a análise da interação entre duas variáveis, os dados foram agrupados nas seguintes variáveis: grupo experimental – gramatical (Exp-gram); grupo controle – gramatical (Ctrl-gram); grupo experimental – agramatical (Exp-agram); grupo controle – agramatical (Ctrl-agram).

Não houve diferença estatística entre os grupos (Kruskal-Wallis:  $H_{(3, N= 38)}=4,501125$ ;  $p=0,2122$ ). O quadro 09 apresenta os valores de  $p$  para o cruzamento entre os diferentes grupos independentes.

Quadro 09 – Valores de  $p$  em Teste de *Kruskal-Wallis* para TR

	<b>Exp-Gram</b>	<b>Ctrl-Gram</b>	<b>Exp-Agram</b>	<b>Ctrl-Agram</b>
<b>Exp-Gram</b>		1,000000	1,000000	0,247426
<b>Ctrl-Gram</b>	1,000000		1,000000	1,000000
<b>Exp-Agram</b>	1,000000	1,000000		0,909407
<b>Ctrl-Agram</b>	0,247426	1,000000	0,909407	

Fonte: Próprio autor

#### 4.2.4.2 Tendências qualitativas observadas nos TR

Em uma análise quantitativa baseada nas médias de cada sujeito, as diferenças internas nos grupos com relação às categorias de estímulo não se mostraram estatisticamente significativas.

A fim de analisar os dados como forma alternativa à média, somamos o número de respostas em cada faixa de tempo (cada uma constituída por 10% do teto) e calculamos o percentual com base no número total de estímulos na categoria.

No quadro 10, são observados os percentuais de resposta do GE para cada faixa de tempo, bem como os percentuais acumulados.

Quadro 10 – Distribuição de TR por faixa de tempo – GE

	% gramaticais	% acumulados	% agramaticais	% acumulados	% total	% acumulados total
TR ≤ 10%	4,71	4,71	-	-	2,35	2,35
TR ≤ 20%	12,94	17,65	15,29	15,29	14,12	16,47
TR ≤ 30%	25,88	43,53	21,18	36,47	23,53	40,00
TR ≤ 40%	22,35	65,88	14,12	50,59	18,24	58,24
TR ≤ 50%	14,12	<b>80,00</b>	15,29	<b>65,88</b>	14,71	72,94
TR ≤ 60%	8,24	88,24	7,06	72,94	7,65	80,59
TR ≤ 70%	3,53	91,76	11,76	84,71	7,65	88,24
TR ≤ 80%	2,35	94,12	4,71	89,41	3,53	91,76
TR ≤ 90%	4,71	98,82	4,71	94,12	4,71	96,47
TR ≤ 100%	1,18	100,00	5,88	100,00	3,53	100,00

Fonte: Próprio autor

O quadro 10 permite observar que, no GE, a maior parte dos TR para os estímulos gramaticais se concentram entre 30% e 50% do teto. Além disso, 80% das respostas ocorrem antes de 50% do tempo limite.

No caso dos estímulos agramaticais, fazendo este mesmo corte (50% do teto), há 65,88% das respostas.

Em uma análise qualitativa, pode-se inferir que no GE, ainda que os dados estejam dispersos, parece haver diferenças nos padrões de TR para cada categoria de estímulo. Observando a totalidade das respostas nas duas categorias, observa-se que a maioria delas foi dada antes dos 50% do tempo total.

O Quadro 11 apresenta os percentuais respostas do GC em cada faixa de tempo, bem como os percentuais acumulados.

Quadro 11 – Distribuição de TR por faixa de tempo – GC

	% gramaticais	% acumulado	% agramaticais	% acumulado	% total	% acumulado total
TR ≤ 10%	3,95	3,95	9,09	9,09	6,54	6,54
TR ≤ 20%	14,47	18,42	6,49	15,58	10,46	16,99
TR ≤ 30%	17,11	35,53	9,09	24,68	13,07	30,07
TR ≤ 40%	9,21	44,74	14,29	38,96	11,76	41,83
TR ≤ 50%	11,84	<b>56,58</b>	9,09	<b>48,05</b>	10,46	52,29
TR ≤ 60%	7,89	64,47	10,39	58,44	9,15	61,44
TR ≤ 70%	5,26	69,74	11,69	70,13	8,50	69,93
TR ≤ 80%	7,89	77,63	5,19	75,32	6,54	76,47
TR ≤ 90%	6,58	84,21	5,19	80,52	5,88	82,35
TR ≤ 100%	15,79	100,00	19,48	100,00	17,65	100,00

Fonte: Próprio autor

Neste grupo, parece haver uma dispersão maior dos dados, já que os valores não estão concentrados. Pode-se observar, por exemplo, que a cada faixa de valores o percentual acumulado de respostas é, aparentemente, semelhante. Nos estímulos gramaticais, 56,58% das respostas foram dadas antes de atingir 50% do tempo total. Nos estímulos agramaticais, 48,05% foram dadas antes desta faixa.

Em ambas as categorias de estímulos, há um percentual de respostas alto, em comparação com as demais faixas, nos valores acima de 90%, o que se deve ao número de respostas nulas no GC. Observa-se, também, que há um equilíbrio no número de respostas nas faixas menores e maiores que 50%.

Comparativamente, é possível presumir que o GE é, geralmente, mais rápido para julgar os enunciados. Além disso, parece que o GE apresenta uma padrão de TR diferente do GC quando analisadas as categorias de estímulo.

#### 4.2.5 Diário de campo e sua relação com os dados obtidos

O diário de campo elaborado permitiu registrar informações sobre o comportamento dos sujeitos durante as sessões de coleta. Essas



impressões serão analisadas e discutidas a partir de uma comparação com os dados já descritos e analisados.

Em relação ao GE, foi observado que os estudantes, em um primeiro momento, estavam curiosos para saber do que se tratava a pesquisa e se dispuseram prontamente a participar.

Durante as instruções, foi constatado que boa parte dos estudantes demonstrou entendimento da tarefa, bem como dos exemplos oferecidos. Os sujeitos davam pistas de que estavam entendendo tanto pelas expressões de afirmação, como pelos comentários que antecipavam a explicação ou davam completude a ela. Além disso, durante o treinamento, foi verificado que nenhum dos sujeitos teve dificuldades com a dinâmica da tarefa.

Depois de realizada a atividade, alguns participantes fizeram comentários pertinentes quanto aos estímulos. Destacamos dois deles feitos pelos participantes PE5 e PE7, respectivamente: “Tinha umas frases com *mas* muito estranhas” e “Havia muitas frases incoerentes”, o que pode ser um indicativo da compreensão dos enunciados ouvidos.

Por fim, os sujeitos do GE tiveram facilidade nas tarefas de desempenho intelectual, sem que fosse necessária a repetição das explicações. Apenas um dos sujeitos (PE3) demonstrou dificuldade na tarefa de vocabulário e alegou não saber explicar vocábulos “simples”, como “consertar”, apesar de afirmar conhecer seu significado e repetir o vocábulo (“consertar é consertar”) e fazer movimentos da ação de consertar com as mãos.

Durante as sessões com o GC, foi observado que os participantes estavam curiosos para saber qual seria a sua tarefa e, em alguns casos, demonstraram nervosismo ao conversar com a pesquisadora. Por isso, com esses sujeitos, antes das instruções, foi necessária uma conversa mais longa, aconselhando o sujeito a permanecer calmo e explicando que seria uma tarefa muito simples, que não teria nenhuma implicação sobre o seu desempenho escolar.

Foi observado que, diferentemente do GE, em muitos casos, os sujeitos não pareceram ter a mesma facilidade para compreender as exemplificações dos enunciados gramaticais e agramaticais nas instruções. No entanto, no caso do exemplo de enunciado agramatical “João andou devagar, porque estava atrasado para o trabalho”, os sujeitos pareceram perceber a incongruência de sentido, já que fizeram comentários, como: “quem está atrasado não pode andar devagar”, o que não significa que perceberam o problema no emprego de *porque*. Esses exemplos indicam que os sujeitos percebem que “andar devagar” não pode estar relacionado com “estar atrasado”. No entanto, conforme dito

acima, não houve indicativo de percepção de violações gramaticais. Além disso, os participantes conseguiram facilmente compreender a dinâmica da tarefa. Em apenas um caso foi necessário repetir o treinamento, em vista de que o participante (PC2) queria ter mais segurança para a realização da tarefa.

Durante o desenvolvimento da tarefa, alguns comentários, proferidos pelos sujeitos, foram anotados. Por exemplo, depois de ouvir o enunciado “Rodrigo se arrependeu, mas voltou a cometer os mesmos erros”, o sujeito PC2 disse “então ele não se arrependeu” e clicou na tecla vermelha, dando o seu julgamento sobre o enunciado. Em outro caso, ao ouvir o enunciado “Rodrigo come carne gorda todos os dias, mas está acima do peso”, o sujeito (PC6) disse “tem que estar mesmo” e clicou na tecla verde.

Em outros casos, os sujeitos pareceram demonstrar capacidade para avaliar enunciados de forma correta. Por exemplo, ao ouvir o enunciado “Eu jogo futebol e tênis, porque gosto de ler”, um dos sujeitos (PC5) disse “nada a ver” e clicou na tecla vermelha, demonstrando a percepção da falta de coerência entre as orações, o que não se deve, necessariamente, à percepção do uso inadequado do conector “porque”.

No momento dos testes de desempenho intelectual, foram observadas, em alguns sujeitos, dificuldades específicas. No caso do subteste Vocabulário, em contraposição com o GE, foi verificada uma clara dificuldade em oferecer definições das palavras apresentadas. Muitos sujeitos tendem a dizer alguma ação relacionada com a palavra do teste, tipo de resposta prevista pelo instrumento. Por exemplo, ao ouvir “cama”, alguns sujeitos responderam “descansar” ou “dormir” ou, ao ouvir “almoço”, alguns sujeitos responderam “comer”. Em outros casos, ao ouvir o vocábulo, os sujeitos recordaram algum fato vivido por eles, dando um exemplo real. Por exemplo, ao ouvir a palavra “remorso”, um dos sujeitos respondeu “Uma vez eu ofendi um amigo, ele morreu e eu fiquei com remorso”. Em função desse tipo de respostas, os sujeitos tiveram um alto número de inquéritos, ou seja, foi necessário refazer a pergunta do teste e, por isso, mesmo com resposta posterior ao inquérito correta, a pontuação foi considerada pela metade, conforme critérios de aplicação e contagem de pontos do instrumento. É importante considerar que esse tipo de resposta é prevista pelo instrumento e é indicativa de dificuldade de definir palavras, o que pode estar relacionado à escolaridade.

No caso dos subtestes de velocidade de processamento, foi observado que, em alguns casos, os sujeitos apresentam pouca

habilidade no manuseio do lápis, bem como pouca familiaridade com o uso de papel. Além disso, apesar de compreenderem as tarefas, aconteceram erros relacionados com a dificuldade de reconhecimento de símbolos espelhados, o que acabou por diminuir a pontuação destes participantes neste tipo de teste. Por exemplo, no subtteste Códigos, no qual os sujeitos devem copiar símbolos relacionados com números, ao verem um símbolo como  $\supset$ , em alguns casos, os sujeitos o copiavam como  $\subset$ , o que configura erro na contagem de pontos. Do mesmo modo, no subtteste de Procurar Símbolos, no qual os sujeitos devem procurar símbolos do grupo-modelo em um grupo de busca, os sujeitos demonstram dificuldades para lidar com símbolos espelhados. Assim, em vários casos, se no grupo-modelo tivesse um símbolo como  $<$  e no grupo de busca aparecesse o símbolo invertido,  $>$ , os sujeitos marcavam que o grupo de busca continha o símbolo procurado.

Este tipo de comportamento reforça o entendimento de que estes sujeitos não estão alfabetizados, em vista de que, parece ser durante a alfabetização que o processo de dissimetriação, necessário para a identificação das diferenças de direção dos sinais visuais, é instaurado (SCLiar-CABRAL, 2013; DAHAENE, 2012).

Ainda, vale registrar que um dos sujeitos do GC (PC7) demonstrou muita timidez durante as tarefas. Durante toda a sessão, foi necessário conversar informalmente, solicitando que o sujeito cumprisse as orientações ou respondesse as perguntas.

Dessa forma, os grupos tiveram comportamentos diferentes frente às tarefas, o que parece indicar uma facilidade maior do GE em relação ao conteúdo das instruções e ao desempenho, mas não no que se refere ao entendimento da dinâmica das tarefas.

### 4.3 DISCUSSÃO

Esta investigação foi gerada a partir da pergunta: “O domínio da leitura influencia os modos de compreensão oral de enunciados com o articulador argumentativo *mas*?”. A nossa hipótese é que sim, há uma influência positiva, o que geraria diferenças nos modos de compreensão da oralidade por sujeitos leitores e não leitores.

Esta hipótese se baseia na teoria da interação entre fala e escrita, de David Olson, quem justificou suas ideias baseando-se em argumentos teóricos a respeito da evolução dos sistemas de escrita e de sua aprendizagem por crianças. Olson defende que, quando um sujeito aprende a ler, a fala passa a ser processada de maneira diferente, sendo

modelada pelo conhecimento da escrita. Este pensamento pode gerar a conclusão que leitores e não leitores processam a oralidade de maneiras diferentes (OLSON, 1977, 1996).

Em nosso estudo, optamos por observar a influência do domínio da leitura em um elemento linguístico específico: o *mas* argumentativo. Conforme vimos, nossa hipótese é alicerçada em estudos que indicam a aquisição tardia de operadores de argumentação, bem como em pesquisas que revelam o uso inadequado de elementos de coesão em classes de educação de adultos.

Esta hipótese foi avaliada por meio de um teste de julgamento de gramaticalidade com sujeitos leitores e não leitores. Além dos percentuais de acurácia, foram contabilizados os tempos de resposta em cada estímulo. Acreditamos que (i) os leitores teriam um melhor desempenho na tarefa de julgamento de gramaticalidade de enunciados com o articulador argumentativo *mas* e que (ii) os leitores apresentariam tempos de respostas diferentes a depender da categoria de estímulo a que foram expostos (gramatical ou agramatical), em vista de que processariam estas categorias de maneiras distintas. Caso essas hipóteses tivessem algum respaldo no experimento, a hipótese geral permaneceria válida, não podendo, portanto, ser refutada.

A análise estatística permitiu verificar que os grupos de leitores e não leitores apresentam diferenças significativas quanto ao nível de acurácia. O GE apresenta um índice de acertos maior e um percentual de erros menor do que o GC. Esta diferença é estatisticamente significativa. Além disso, ao somarmos os erros e nulos, gerando um percentual de insucesso, as diferenças entre os grupos aumentam, demonstrando que o GE tem um percentual de sucesso bastante superior ao GC.

Dentro dos grupos, não há diferenças de acurácia significativas de acordo com a categoria de estímulo (gramatical ou agramatical). Ou seja, o índice superior de sucesso do GE indica que estes sujeitos aceitaram os estímulos gramaticais e não aceitaram os estímulos agramaticais, diferentemente do GC, que teve um índice de insucesso maior, tanto nos estímulos gramaticais como nos estímulos agramaticais. Os percentuais demonstram que o GC tem tendência tanto a rejeitar os estímulos gramaticais como a aceitar os estímulos agramaticais.

O resultado respalda, portanto, a hipótese (i), já que o GE teve um desempenho melhor no teste de julgamento, conforme esperado. Isso indica que a adequada aceitação e recusa de enunciados com o *mas* argumentativo pode estar relacionada com o domínio da leitura.

É importante considerar que o GC tem um nível menor de sucesso, mesmo quando se trata de estímulos gramaticais, ou seja, é possível que haja uma tendência para a recusa do *mas*, em função de a análise dos enunciados ser feita de maneira global, sem a consideração do elemento argumentativo de oposição (OLSON, 1996). Isso quer dizer que os sujeitos do GC, em geral, não aceitam enunciados gramaticais por considerar que há uma contradição no sentido das orações. No entanto, essa contradição é possível na língua por meio do uso do *mas*, que tem o papel de permitir encadeamentos de oposição (DUCROT, 1988). Assim, ao serem solicitados a julgar um enunciado como *O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje*, a resposta tende a ser a rejeição, pois há uma incoerência entre as orações isoladas. As anotações no diário de campo corroboram o que indicam os dados obtidos.

Dessa forma, seria possível esperar que os sujeitos do GC tivessem um nível alto de aceitação dos estímulos agramaticais, o que, de fato, acontece. O percentual de insucesso nos estímulos alvo agramaticais é de 67,53%. Esse valor indica que o GC tende a aceitar enunciados em que o *mas* não poderia ser utilizado, já que não há um encadeamento de oposição entre as orações.

Esse comportamento fica ainda mais evidente quando observados os resultados dos sujeitos do GC nos estímulos distratores. Neste caso, o índice de aceitação dos enunciados gramaticais é de 84,31, percentual aparentemente muito semelhante ao GE (88,24%). Observando estes dados é possível inferir que a rejeição dos estímulos alvo gramaticais se deve a não compreensão do valor semântico do *mas*.

Conforme explica Ducrot, o *mas* tem a função de introduzir uma nova proposição que orienta para uma conclusão contrária à primeira oração, que permanece legítima, apesar de não ser o argumento mais forte (DUCROT, 1988). Este tipo de articulação ocorre com duas orações independentes sintaticamente e que podem ser interpretadas isoladamente. Parece, portanto, que os sujeitos fazem uma avaliação do sentido das duas orações isoladas, sem atentar para a manutenção da gramaticalidade, garantida pela presença do *mas*.

No caso do baixo índice de sucesso nos estímulos distratores agramaticais do GC, - o índice de rejeição dos enunciados agramaticais (sucesso) é de 32,4% - a ideia de que não só a compreensão do *mas* é dependente do domínio da leitura, mas também a compreensão de outros elementos argumentativos é respaldada (KAIL, 2013), já que estes estímulos foram constituídos por operadores diversos.

O GE apresentou comportamento contrário, com um maior nível de aceitação dos estímulos gramaticais e um nível mais alto de rejeição dos estímulos agramaticais, o que pode indicar a compreensão contextualizada de enunciados articulados pelo *mas*. No caso dos estímulos distratores, este grupo apresentou um índice alto de sucesso tanto nos estímulos gramaticais (88,24%), como nos estímulos agramaticais (72%), o que parece indicar uma sensibilidade alta para a agramaticalidade que afeta não só a semântica, mas também a estrutura sintática dos enunciados – caso dos estímulos distratores constituídos por conectores de subordinação.

No que se refere ao GE, é necessário considerar ainda que um dos sujeitos, PE2, teve resultados abaixo da média geral. Constata-se que este participante apresenta desempenho cognitivo semelhante ao de seus pares. Entendemos que o número elevado de erros pode estar relacionado com a realização desatenta do julgamento, já que a média de TR deste participante é a menor dentro do seu grupo, tanto nos estímulos gramaticais como nos agramaticais, o que pode indicar o julgamento apressado – e, talvez, sem reflexão – dos enunciados. Outro indicativo da falta de atenção do sujeito é o número de erros nas perguntas de compreensão. Enquanto a maioria do grupo tem acurácia máxima nas respostas, este participante teve 2 erros de um total de 7 perguntas.

Vale, também, expor que, no estudo piloto, verificamos 6 estímulos nos quais havia um número superior de erros no julgamento de gramaticalidade, conforme explicado na seção 3.6. Optamos, naquele momento, por mantê-los na testagem, acrescentando instruções e exemplos que pudessem dar conta dos estímulos que eram pragmaticamente pouco aceitáveis, já que reafirmamos a sua gramaticalidade junto a novos avaliadores. Os resultados não são indicativos de que tenha havido comportamento diferente dos participantes frente a estes 6 estímulos, a partir do que pode-se inferir que as instruções e exemplos foram eficazes para o entendimento deste tipo de estímulo.

Em relação à hipótese (ii) – de que, internamente, o GE apresentaria diferenças no que se refere ao TR - foi constatado que, ao serem comparadas estatisticamente as médias de TR por sujeito, não foram detectadas diferenças significativas. No entanto, ao contemplarmos os dados brutos e seus agrupamentos, pudemos inferir que os grupos parecem apresentar padrões de TR diferentes.

Constata-se que o GE tem TR geralmente menor do que o GC. Os leitores deram a maioria de suas respostas antes de completar 40% do

tempo total disponível. No GC, por outro lado, a maior parte das respostas foi dada depois de decorrido 50% do tempo total. Essa diferença na velocidade de resposta parece ter relação com os resultados referentes ao Índice de Velocidade de Processamento (*WAIS III*), já que neste subteste os grupos mostraram diferenças consideráveis, sendo o GE bastante mais rápido.

Além disso, o GE apresenta diferenças de TR no que se refere à categoria de estímulo. No caso dos gramaticais, a maior parte das respostas (80%) se concentra antes dos 50%. No caso dos agramaticais, há um número semelhante de respostas antes e depois da metade do teto. Isto parece indicar que o GE responde mais rapidamente aos estímulos gramaticais do que aos estímulos agramaticais. Dessa forma, seria possível entender que o GE demonstra sensibilidade à agramaticalidade, que gera um custo maior para análise.

No caso do GC, há uma dispersão aparentemente maior dos resultados. Antes dos 50% do tempo total, foram dadas 56,58% das respostas aos estímulos gramaticais e 48,05% das respostas aos agramaticais. Os percentuais acumulados para cada faixa de tempo são muito semelhantes nas duas categorias de estímulos. Isto pode indicar que estes sujeitos, diferentemente do GE, teriam um processamento semelhante, ou como o mesmo custo, para estímulos gramaticais e agramaticais, demonstrando a não sensibilidade à agramaticalidade gerada pela violação no valor de *mas*.

Cabe dizer que as diferenças entre os grupos constituídos para este estudo ultrapassam o domínio da leitura. Conforme exposto por Morais e Kolinsky (2013), há uma série de variáveis como status sociocultural, nível econômico e escolarização que podem confundir-se com o letramento e que podem interferir nos resultados. No entanto, consideramos, assim como Olson (2013), que é impossível dissociar escolaridade e leitura, variáveis internamente vinculadas, sobretudo quando pensamos no contexto brasileiro de ensino, em que o ensino de leitura se dá em contexto escolar. Além disso, sabemos que um dos principais propósitos da educação básica é formar leitores, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Ainda que esta seja uma realidade distante, para os fins desta pesquisa exploratória, consideramos relevante a testagem com os grupos configurados desta maneira.

Podemos defender, com base no exposto, que, ainda que os estudos indiquem que a compreensão do *mas* é dependente da maturidade cognitiva e do conhecimento das relações de oposição e argumentação (CAIN; NASH, 2011, KAIL, 2013), este não parece ser o

caso dos estudantes da EJA, que conforme os resultados dos subtestes do *WAIS-III*, parecem apresentar desempenho cognitivo dentro da normalidade para a faixa etária. O que poderia explicar, então, a diferenças nas habilidades relacionadas à compreensão e aceitação dos enunciados testados?

Em nossa perspectiva, a aceitação e rejeição de enunciados gramaticais e agramaticais com o *mas* argumentativo depende do domínio da leitura, já que esta permite o acesso à superfície textual. Ao ler, as informações linguísticas são fundamentais para que haja compreensão, diferentemente do que ocorre na oralidade, quando outros elementos como entonação, gestos e conhecimento partilhado, podem dar conta da produção e complementação de sentidos (BINGHAM, 1986). Ou seja, o sujeito transferiria para a oralidade a possibilidade de atentar para a estrutura superficial, o que permitiria um modo de compreensão de enunciados com o *mas* argumentativo que passa pelo entendimento de sua função. Isso é possível porque a leitura é uma atividade complexa, em que estão envolvidos subprocessos desde a identificação das palavras até a construção do sentido textual. Esses processos são permeados, em grande medida, pela análise consciente das propriedades da linguagem. Por isso, Olson (1996) defende que a leitura é um modelo para a oralidade. Ou seja, a compreensão da oralidade é marcada pelo conhecimento proporcionado pela escrita.

A leitura pode ser, portanto, um recurso que incrementa a linguagem oral, no que se refere aos modos de compreensão. Dessa forma, compreendemos que o domínio da realidade escrita pode servir como base para a compreensão, de uma maneira geral, e mais especificamente, no que se refere à argumentação linguística. Dessa forma, um sujeito que sabe ler pode reconhecer a função de oposição estabelecida pelo *mas*, e o sujeito que não sabe ler pode compreender enunciados com o *mas* de maneira global, por meio de outras estratégias, sem processar o valor semântico de oposição do elemento.



## 5 CONCLUSÕES

A investigação relatada tem relevância na medida em o papel da oralidade na escrita tem sido amplamente investigado. O mesmo não pode ser dito em relação ao papel da leitura (e escrita) nos processos de compreensão da linguagem verbal oral. Nesta pesquisa, apresentamos indícios a favor da ideia de que o domínio da leitura pode permitir uma modificação na relação do sujeito com a linguagem oral, o que causaria modos de compreensão oral diferenciados por sujeitos leitores e não leitores.

Em nossa investigação mostramos indícios de que os sujeitos do GE e do GC processam os enunciados com o articulador argumentativo *mas* de formas distintas. Em primeiro lugar, os dados comportamentais (reações e falas) obtidos nas sessões de coleta parecem indicar que os sujeitos do GC analisam os enunciados apenas pela via do sentido (OLSON, 1996), sem atentar para o papel semântico dos conectores. Os sujeitos do GC fizeram comentários que parecem revelar o entendimento global dos enunciados, sem a consideração do elemento de argumentação. O GE, ao contrário, fez comentários que podem indicar a percepção da agramaticalidade gerada pelo uso inadequado do elemento em foco.

Os resultados referentes à acurácia corroboram essa perspectiva. As orações constitutivas do período parecem ser interpretadas isoladamente pelo GC. O GE apresenta resultados diferentes, aceitando enunciados em que o *mas* articula orações independentes e opostas semanticamente e rejeitando enunciados em que o *mas* não tem sua função preservada.

Por fim, algumas diferenças qualitativas constatadas nos padrões de TR parecem indicar que o GE percebe a agramaticalidade dos enunciados, já que depende tempos aparentemente superiores quando está frente a estímulos agramaticais, o que pode demonstrar o processamento da agramaticalidade, que gera um custo maior para análise. O GC, ao contrário, parece ter tempos superiores e mais dispersos que o GE nas duas categorias de estímulos.

Esses resultados dão sustentação para a nossa hipótese geral. É possível defender que o domínio da leitura influencia os modos de compreensão de enunciados com o articulador *mas*. Os sujeitos do GC tendem a interpretar esses enunciados de forma global, enquanto o GE parece ser capaz de analisá-los levando em conta o valor do articulador. Isso só é possível porque a leitura é uma atividade complexa, em que estão envolvidos subprocessos desde a identificação das palavras até a

construção do sentido textual. Esses processos são permeados, em grande medida, pela análise consciente das propriedades da linguagem, o que pode ter efeitos nos modos de compreensão da oralidade.

É válido ressaltar que a pesquisa realizada, ainda que não discuta questões relativas ao ensino, permite concluir que o ensino das práticas orais pode ter como alicerce a leitura. Essa pesquisa permite concluir que a leitura pode possibilitar modos de compreensão diferentes. Sendo assim, o ensino da compreensão oral de textos argumentativos, por exemplo, pode ter de passar pelo ensino da leitura, baseada na reflexão sobre elementos da superfície, tais como os articuladores de argumentação.

Consideramos que as principais limitações deste estudo são: (i) leitura pressuposta com base na escolaridade; (ii) impossibilidade de isolamento da variável “domínio da leitura” nos grupos de testagem; (iii) baixo número de sujeitos; (iv) uso da média de TR para análise estatística. Estas limitações foram indicadas e discutidas nos capítulos que compõem esta dissertação.

Por fim, destacamos que, com o intuito de tornar público este trabalho de pesquisa, estamos trabalhando na organização dos seguintes artigos, a serem submetidos à apreciação de periódicos na área da Linguística:

1) “Influência do domínio da leitura na compreensão do *mas* argumentativo”, em coautoria com a orientadora da pesquisa. Neste artigo serão publicados a pesquisa experimental e seus resultados.

2) “Elaboração de instrumento de pesquisa psicolinguística: a construção dos estímulos em foco”, em coautoria com a orientadora da pesquisa. Neste artigo, pretende-se discutir critérios metodológicos para o elaboração de instrumento de pesquisa psicolinguística implementado por meio do programa DMDX.

3) “Cognição e linguagem: discussão acerca do papel da oralidade no acesso à escrita e do acesso à escrita na reflexão sobre a oralidade”, em coautoria com Cristiane Seimetz Rodrigues e a orientadora desta pesquisa de mestrado e da pesquisa de doutorado de Cristiane. Neste estudo, pretende-se discutir a hipótese da interação entre os sistemas linguísticos verbal oral e escrito (Olson, 1996) com base nos dados obtidos nesta dissertação de mestrado com sujeitos adultos leitores e não leitores. Pretende-se ainda discutir o acesso à escrita em contexto de aquisição de linguagem tardia e de linguagem visuoespacial, no universo da surdez.

Conforme destacado na introdução, esperamos que esta investigação possa colaborar para com os estudos em psicolinguística,

contribuindo para a compreensão sobre a inter-relação nos processos de compreensão da linguagem oral e escrita.



## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. S. **Escrita criativa em sala de aula do EJA: efeitos sobre a produção textual dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BINGHAM, A.B. Readers' and listeners' use of cohesive ties in processing relational meaning. **Language Sciences**, v. 8, n.1, 1986, p. 49-61.
- BOTARO, T.C. **Uma abordagem do funcionamento do mas discursivo das construções adversativas sob a ótica da gramaticalização**. 2010. 115 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).
- CAIN, K.; NASH, H. M. The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n.2, p. 429-441, 2011.
- CASTILHO, A.T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CIZESCKI, F. **No limiar entre sintaxe e semântica: indagações sobre a construção e a (in)definição da noção de gramaticalidade em Chomsky**. 2013. 118 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CHAFE, W; TANNEN, D. The relation between written and spoken language. **Annual Review of Anthropology**. V. 16, 1987, p. 383-407.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed..2001.

DARCY, Isabelle. **DMDX Introductory tutorial**. 2010. Disponível em: <[http://www.iub.edu/~psyling/resources/dmdx-tutorial\\_id\\_2010.pdf](http://www.iub.edu/~psyling/resources/dmdx-tutorial_id_2010.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2015.

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

DUCROT, O. **Polifonia y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

\_\_\_\_\_. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (org). **História e sentido da linguagem**. Campinas: Pontes, 1989, p.13-38.

\_\_\_\_\_. Os internalizadores. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 37, n.3, p. 7-26, set. 2002.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FORSTER, J; FORSTER, K. **DMDX Display Software**. 2015. Disponível em: < <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmdx/dmdx.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 20002.

HARLEY, T. A. The structure of the language system. In: HARLEY, T. A. **The psychology of language: from data to theory**. 4.ed. New York: Psychology Press, 2014. p. 460-474.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_, M.; WEISSENBORN, J. A developmental crosslinguistic study of adversative connectives: French “mais” and German “aber/sodern”. **Journal of Child Language**, 11, 143-158, 1984.

\_\_\_\_\_. La compréhension des présuppositions chez l'enfant. **L'Anée psychologique**, 78, 425-444, 1978.

\_\_\_\_\_, M.; WEISSENBORN, J. Conjunctions: Developmental Issues. In: PIÉRAUT-LE-BONNIEC, G.; DOLITSKY, M. (Orgs.). **Language Bases: Discourse Bases**. Amsterdam: Benjamins, 1991.

KINTSCH, W.; RAWSON, K.A. Compreensão. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-32.

MCGUINNESS, D. **Cultivando um leitor desde o berço: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização**. Tradução de Rafaela Ventura. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MELO, B. O. R. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, 2009.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; GRIMM-CABRAL, L. A aprendizagem da leitura segundo a psicolinguística cognitiva. In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Linguagem e cérebro humano: Contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 53-69.

MORAIS, J. KOLINSKY, R. Letramento e mudança cognitiva. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 207-222.

OLSON, D.R From utterance to text: the bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, 47, 257 – 281, 1977.

\_\_\_\_\_. Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. **Cognition**, [s.i], v. 60, p.83-104, 1996.

\_\_\_\_\_. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo, Ática: 1997.

\_\_\_\_\_. Literacy. In: WILSON, R; FEIL, K. (eds.). **MIT Encyclopedia of Cognitive Science**. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Language, literacy and mind: The Literacy Hypothesis. **Psykhe**, Santiago, v. 18, n.1, p.3-9, maio 2009.

OLSON, D. R.; OATLEY, K.. The Quotation Theory of Writing. **Written Communication**, [s.l.], v. 31, n. 1, p.4-26, 12 dez. 2013. SAGE Publications. DOI: 10.1177/0741088313515164.

PERFETTI, C. A. The universal grammar of reading. **Scientific Studies of Reading**, Cameron, v. 7, n. 1, p. 3-24, 2003.

\_\_\_\_\_, C.A.; 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.p. 245-265.

\_\_\_\_\_, C.A.; JULIE VAN DYKE, J.; HART, L. The psycholinguistics of basic literacy. **Annual Review of Applied Linguistics** (2001) 21, 127 \_149. Printed in the USA. Copyright © 2001 Cambridge University Press 0267-1905/01

PERINI, M.A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R. Language acquisition and literacy processes. In: RUDELL, M. R. et al. **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1994. p.83-103.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 2006.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.



\_\_\_\_. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos.** Florianópolis: Lili, 2013.

SILVA, W. R. A. **O Professor Como Agente na reconstrução Educacional de Jovens e Adultos do Programa PROEJA.** Monografia (Pós-graduação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, São Paulo, 2009.

SOUZA, A. C. Leitura emergente: a alfabetização como chave à produção de sentidos a partir do escrito. In: GARCIA, W. A. C.; SOUZA, A. C. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória.** Florianópolis: NUP/CED. 2012. p. 43-60.

\_\_\_\_\_, A.C; WEIRICH, H.C.; PROCAILO, L. (Submetido). O “mas” na aquisição da linguagem e na aprendizagem do sistema de escrita. **Revista de Estudos da Linguagem** - UFMG.

\_\_\_\_\_, A. C. DE.; SEIMETZ-RODRIGUES, C. A consciência fonológica na leitura de sistemas alfabéticos de escrita: revisão sistemática. In: **II EIPA – Encontro Internacional de Psicolinguística da Anpoll.** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013 [apresentação de comunicação oral].

SOUZA, et.al. Estudo sobre um parâmetro de tarefa e um parâmetro amostral para experimentos com julgamentos de aceitabilidade temporalizados. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 211-244, 2015.

VOGT, C. De “magis” a mais: uma hipótese semântica. In: **Linguagem, pragmática e ideologia.** São Paulo: Hucitec, 1989.

WECHSLER, D. **WAIS-III:** Escala de Inteligência Wechsler para adultos. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. Tradução de: Maria Cecília de Vilhena Moraes.

WELP, A.K.S. Uma visão argumentativa do *mas*. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p.299-325, mar. 2005.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Texto do termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, de uma pesquisa, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “**A relação simbiótica entre escrita e oralidade: uma exploração teórica e metodológica**”. O **objetivo** desta pesquisa é explorar a relação entre o domínio da leitura e a compreensão da oralidade, no que diz respeito à organização linguística. Esta pesquisa se **justifica** na medida em que permitirá o desenvolvimento do conhecimento acerca da relação entre escrita e oralidade, o que significa uma contribuição para área da linguagem, bem como para os processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Em relação aos **procedimentos e método**, será realizada uma atividade de compreensão da oralidade. O seu papel, como participante de um dos grupos da experimentação, será o de escutar frases e avaliar se o português da frase está adequado.

Os **riscos** aos participantes são aqueles inerentes a atividades intelectuais de aprendizagem e de compreensão da linguagem oral. Ou seja, você poderá sentir algum desconforto, como cansaço ou fadiga. As atividades serão realizadas em um único encontro, com duração máxima de 30 minutos. Serão garantidas condições físicas adequadas, no espaço físico de sua unidade escolar e no horário de aula, para que você realize a atividade nas melhores condições possíveis e sem necessidade de deslocamento externo.

**Garantimos o sigilo de seus dados e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa**, já que suas informações não serão expostas, as sessões individuais de coleta não serão gravadas em áudio ou vídeo, sendo que somente as respostas dadas para cada uma das tarefas ficarão registradas e serão codificadas. Além disso, você não terá de externalizar sua opinião ou ouvir textos de qualquer natureza ideológica, o que garante a não exposição a riscos psicológicos ou a qualquer constrangimento.

Nesta pesquisa,  **você não terá benefícios ou gastos financeiros. Ao final da tarefa, você vai receber um vale lanche.**

**Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização e sem necessidade de justificativa.** Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre eventuais dúvidas, bastando entrar em contato com a pesquisadora.

Solicitamos o seu consentimento para o uso das respostas dadas durante as tarefas de compreensão, ou seja, dos dados codificados gerados através da pesquisa, em textos de publicação científica. **A sua privacidade será preservada, já que seu nome não será identificado.**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que concordo voluntariamente em participar do estudo “A relação simbiótica entre escrita e oralidade: uma exploração teórica e metodológica” e que fui informado, de forma clara, sobre todos os procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. As informações que recebi foram suficientes para entender a pesquisa e, ainda, para compreender que meus dados serão sigilosos, que poderei deixar a pesquisa a qualquer momento e que não receberei nenhum tipo de benefício ou gasto financeiro ou material por minha participação. Sendo assim, assino este documento em duas vias, permanecendo uma delas com a pesquisadora e outra comigo, participante da pesquisa. Este documento será igualmente assinado pelas pesquisadoras.

---

#### Assinatura do participante

#### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro que, nesta pesquisa, serão cumpridas as exigências pertinentes, conforme resolução CNS 466/12. Dessa forma, os participantes estarão cientes a respeito de todos os procedimentos da pesquisa, bem como dos benefícios e riscos aos quais estarão expostos, a saber, fadiga e cansaço, os quais procuraremos minimizar, já que a sessão de coleta será de curta duração e o espaço físico será adequado para a realização das tarefas. Além disso, garantimos a manutenção do sigilo e privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa, bem como a livre participação do sujeito, que poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização. Por fim, asseguramos que o participante receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

---

Pesquisadora responsável

---

Pesquisadora assistente

## APÊNDICE B - *Script* do julgamento de gramaticalidade – DMDX

### DISTRIBUIÇÃO 1:

<ep> <n 57> <cr> <fd 300,8> <d 90> <t 4000> <id teclado> <mnr  
“+ctrl esquerda”> <mpr “+ctrl direita”> <dbc 000000000> <dwc  
255255255> <nfb> <vm 800,600,600,16,0> <eop>

+99999999 <wav 2> “início” / \*;

-24053 <wav 2> “24053 t” / \*;  
-24063 <wav 2> “24063 t” / \*;  
+13003 <wav 2> “13003 t” / \*;  
-613003 <wav 2> “613003” / \*;  
-24054 <wav 2> “24054 t” / \*;  
+23039 <wav 2> “23039 t” / \*;  
-24064 <wav 2> “24064 t” / \*;  
-14034 <wav 2> “14034 t” / \*;  
+23047 <wav 2> “23047 t” / \*;  
-623047 <wav 2> “623047” / \*;  
+13004 <wav 2> “13004 t” / \*;  
-14026 <wav 2> “14026 t” / \*;  
+23037 <wav 2> “23037 t” / \*;  
-24052 <wav 2> “24052 t” / \*;  
+13005 <wav 2> “13005 t” / \*;  
-14033 <wav 2> “14033 t” / \*;  
-24059 <wav 2> “24059 t” / \*;  
+23035 <wav 2> “23035 t” / \*;  
-24055 <wav 2> “24055 t” / \*;  
-24062 <wav 2> “24062 t” / \*;  
+13006 <wav 2> “13006 t” / \*;  
+23051 <wav 2> “23051 t” / \*;  
-14029 <wav 2> “14029 t” / \*;  
+23048 <wav 2> “23048 t” / \*;  
+13002 <wav 2> “13002 t” / \*;  
+23041 <wav 2> “23041 t” / \*;  
+23044 <wav 2> “23044 t” / \*;  
+23038 <wav 2> “23038 t” / \*;  
-623038 <wav 2> “623038” / \*;  
-24065 <wav 2> “24065 t” / \*;

+13007 <wav 2> “13007 t” / \*;  
 -24061 <wav 2> “24061 t” / \*;  
 +13008 <wav 2> “13008 t” / \*;  
 +613008 <wav 2> “613008” / \*;  
 +23040 <wav 2> “23040 t” / \*;  
 -14032 <wav 2> “14032 t” / \*;  
 +23045 <wav 2> “23045 t” / \*;  
 -24066 <wav 2> “24066 t” / \*;  
 -24057 <wav 2> “24057 t” / \*;  
 +23049 <wav 2> “23049 t” / \*;  
 -14030 <wav 2> “14030 t” / \*;  
 +23050 <wav 2> “23050 t” / \*;  
 +623050 <wav 2> “623050” / \*;  
 -14028 <wav 2> “14028 t” / \*;  
 +23042 <wav 2> “23042 t” / \*;  
 +623042 <wav 2> “623042” / \*;  
 -24060 <wav 2> “24060 t” / \*;  
 +13001 <wav 2> “13001 t” / \*;  
 -24058 <wav 2> “24058 t” / \*;  
 +23043 <wav 2> “23043 t” / \*;  
 -14027 <wav 2> “14027 t” / \*;  
 -14031 <wav 2> “14031 t” / \*;  
 +23036 <wav 2> “23036 t” / \*;  
 +23046 <wav 2> “23046 t” / \*;  
 -623046 <wav 2> “623046” / \*;  
 -24056 <wav 2> “24056 t” / \*;  
 0 <wav 2> “ok” ;

## DISTRIBUIÇÃO 2:

<ep> <n 57> <cr> <fd 300,8> <d 90> <t 4000> <id teclado> <mnr  
 “+ctrl esquerda”> <mpr “+ctrl direita”> <dbc 000000000> <dwc  
 255255255> <nfb> <vm 800,600,600,16,0> <eop>

+99999999 <wav 2> “início” / \*;  
 +23049 <wav 2> “23049 t” / \*;  
 -24054 <wav 2> “24054 t” / \*;  
 +23043 <wav 2> “23043 t” / \*;  
 +23042 <wav 2> “23042 t” / \*;

+623042 <wav 2> “623042” / \*;  
 -14019 <wav 2> “14019 t” / \*;  
 +13009 <wav 2> “13009 t” / \*;  
 +23050 <wav 2> “23050 t” / \*;  
 +623050 <wav 2> “623050” / \*;  
 -14024 <wav 2> “14024 t” / \*;  
 +23040 <wav 2> “23040 t” / \*;  
 -24060 <wav 2> “24060 t” / \*;  
 +23048 <wav 2> “23048 t” / \*;  
 +23037 <wav 2> “23037 t” / \*;  
 -14023 <wav 2> “14023 t” / \*;  
 +23051 <wav 2> “23051 t” / \*;  
 -14021 <wav 2> “14021 t” / \*;  
 -24058 <wav 2> “24058 t” / \*;  
 -24063 <wav 2> “24063 t” / \*;  
 -24061 <wav 2> “24061 t” / \*;  
 +13012 <wav 2> “13012 t” / \*;  
 +23036 <wav 2> “23036 t” / \*;  
 -24055 <wav 2> “24055 t” / \*;  
 +23041 <wav 2> “23041 t” / \*;  
 +23039 <wav 2> “23039 t” / \*;  
 +23035 <wav 2> “23035 t” / \*;  
 +13010 <wav 2> “13010 t” / \*;  
 -14020 <wav 2> “14020 t” / \*;  
 +13016 <wav 2> “13016 t” / \*;  
 +23046 <wav 2> “23046 t” / \*;  
 -623046 <wav 2> “623046” / \*;  
 -24059 <wav 2> “24059 t” / \*;  
 +13011 <wav 2> “13011 t” / \*;  
 +23045 <wav 2> “23045 t” / \*;  
 -24056 <wav 2> “24056 t” / \*;  
 -14018 <wav 2> “14018 t” / \*;  
 +23044 <wav 2> “23044 t” / \*;  
 +13015 <wav 2> “13015 t” / \*;  
 -613015 <wav 2> “613015” / \*;  
 +23047 <wav 2> “23047 t” / \*;  
 -623047 <wav 2> “623047” / \*;  
 -14022 <wav 2> “14022 t” / \*;  
 +13013 <wav 2> “13013 t” / \*;  
 -14025 <wav 2> “14025 t” / \*;  
 +23038 <wav 2> “23038 t” / \*;

-623038 <wav 2> “623038” / \*;  
-24065 <wav 2> “24065 t” / \*;  
+13017 <wav 2> “13017 t” / \*;  
-613017 <wav 2> “613017” / \*;  
-24053 <wav 2> “24053 t” / \*;  
+13014 <wav 2> “13014 t” / \*;  
-24057 <wav 2> “24057 t” / \*;  
-24052 <wav 2> “24052 t” / \*;  
-24064 <wav 2> “24064 t” / \*;  
-24062 <wav 2> “24062 t” / \*;  
-24066 <wav 2> “24066 t” / \*;  
  
0 <wav 2> “ok” ;



## APÊNDICE C – Lista de estímulos da tarefa de julgamento de gramaticalidade

### **Estímulos alvo gramaticais:**

1. O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje.
2. Rodrigo come carne gorda todos os dias, mas é bem magrinho.
3. Marcos tem um emprego chato, mas está muito feliz lá.
4. Júlio se sentiu indisposto hoje cedo, mas foi para o trabalho.
5. João é paciente, mas se irritou com as atitudes do irmão.
6. André foi muito humilhado pela menina, mas continua correndo atrás dela.
7. As frutas da estação estão verdes, mas estão suculentas e gostosas.
8. A vovó gosta de brincar com a neta, mas fica cansada com isso.
9. Ele trabalha aqui há pouco tempo, mas conhece todos os funcionários.
10. Carlos é um bom jogador, mas atrapalhou a sua equipe hoje.
11. Ana ganhou o prêmio de melhor funcionária, mas foi despedida ontem.
12. Eu cuido da minha alimentação, mas tenho colesterol ruim e pressão alta.
13. Joana adorou a festa, mas foi embora para casa bem cedo.
14. João fez a tarefa com cuidado, mas deixou duas questões em branco.
15. Meu time joga mal, mas está bem colocado no campeonato.
16. Eu amo muito o Pedro, mas me casei com o João.
17. Meu time jogou bem melhor, mas perdeu por dois gols.

### **Estímulos alvo agramaticais:**

18. O jogador se recuperou, mas vai jogar a partida de hoje.
19. Rodrigo come carne gorda todos os dias, mas está acima do peso.
20. Marcos tem um emprego chato, mas está muito insatisfeito lá.
21. Júlio se sentiu bem hoje cedo, mas foi para o trabalho.
22. João é nervoso, mas se irritou com as atitudes do irmão.
23. André foi muito humilhado pela menina, mas parou de correr atrás dela.

24. As frutas da estação estão maduras, mas estão suculentas e gostosas.
25. A vovó gosta de brincar com a neta, mas fica feliz com isso.
26. Ele trabalha aqui há muito tempo, mas conhece todos os funcionários.
27. Carlos é um péssimo jogador, mas atrapalhou a sua equipe hoje.
28. Ana foi considerada a pior funcionária, mas foi despedida ontem.
29. Eu como pizza diariamente, mas tenho colesterol ruim e pressão alta.
30. Joana odiou a festa, mas foi embora para casa bem cedo.
31. João fez a tarefa com cuidado, mas acertou todas as questões.
32. Meu time joga bem, mas vai disputar o título nesse campeonato.
33. Eu amo muito o Pedro, mas me casei com ele.
34. Meu time jogou bem pior, mas perdeu por dois gols.

### **Estímulos distratores gramaticais**

35. João está muito orgulhoso de si mesmo, porque conseguiu um trabalho.
36. Eu fico muito feliz, quando vejo toda a minha família reunida.
37. Eu gosto dele, por isso, decidi ir à sua festa de aniversário.
38. Os funcionários se revoltaram e, por isso, fizeram um abaixo-assinado.
39. Rute só vai passear depois que terminar as tarefas da escola.
40. Eu treinei muito e, daí, tive um desempenho bem melhor.
41. João se adaptou à situação e, por isso, teve benefícios.
42. Rogério trabalha muito. Além disso, estuda todos os dias e joga futebol.
43. Você faz um exercício físico intenso e, com isso, perde mais calorias.
44. Camila lê seu jornal e depois consegue continuar o dia.
45. Eu fico tranquilo, porque sempre posso contar com meus amigos.
46. Joana detesta Pedro, porque foi muito humilhada por ele no passado.
47. A água do mar está imprópria, por isso, tem pouca gente na praia.
48. Ana odeia falar em público, porque tem muita vergonha e é tímida.

49. Eu liguei para os bombeiros, quando vi fumaça na casa do vizinho.
50. Maria ficou na casa de praia, enquanto estava de férias.
51. Eu analisei a situação e decidi comprar um apartamento novo.

### **Estímulos distratores agramaticais**

52. Algumas pessoas gostam da serra, assim, outras gostam da praia.
53. Eu comprei um presente pra minha mãe, por esse motivo, é aniversário dela.
54. Eu fui pro hospital, portanto, pisei em um caco de vidro.
55. Laura cuidou bem das plantas, apesar de gostar da natureza.
56. Eu jogo futebol e tênis, porque eu gosto de ler.
57. Pedro lavou e secou a louça, apesar de odiar a cozinha bagunçada.
58. O animal favorito da Maria é o cachorro, além de Carolina adorar gatos.
59. Luísa está bem feliz, já que perdeu um bom emprego ontem.
60. Lucas estava com fome, porque recém tinha comido um prato de comida.
61. A cor favorita de Pedro é verde, por exemplo, Júlia prefere vermelho.
62. Eu queria muito conseguir aquele emprego, no entanto, me esforcei bastante.
63. O shopping vai estar aberto hoje, só que vou comprar roupas lá.
64. Ele toca violão com muita facilidade, apesar de ser talentoso.
65. Lúcia aparenta ser jovem, porém é feliz e está sempre bem disposta.
66. Luiz é bem sucedido e, ainda assim, se sente realizado.

## APÊNDICE D – Questões de compreensão

Referente ao estímulo 3: Marcos tem um bom emprego?

Referente ao estímulo 8: A vovó cansa ao brincar com a neta?

Referente ao estímulo 15: Meu time vai ser rebaixado?

Referente ao estímulo 17: Meu time ganhou a partida?

Referente ao estímulo 38: Os funcionários estavam satisfeitos?

Referente ao estímulo 42: Rogério é trabalhador?

Referente ao estímulo 46: Joana gosta de Pedro?

Referente ao estímulo 47: Tem muita gente tomando banho de mar?

Referente ao estímulo 50: Maria teve férias?

## APÊNDICE E – Instruções para realização da tarefa

### Instruções para o participante

Em primeiro lugar, muito obrigada por você ter aceitado participar dessa pesquisa, que é um trabalho de pós-graduação sobre a fala do português.

Você vai ouvir algumas frases soltas e sua tarefa será dizer se o português falado delas está bom ou não. Além disso, você vai responder a perguntas simples de compreensão sobre algumas dessas frases.

Você foi escolhido para participar, porque você sabe falar e entender português muito bem. Você usa essa língua todos os dias, desde criança, sonha em português, conversa com os amigos em português, namora em português, pede pizza por telefone em português, briga em português, resmunga em português, fala palavrão em português... pede até informação pra estranhos em português! Não é verdade? Então, você sabe português. Saber português não é só saber aquelas regras que a professora ensina. É muito mais que isso! Saber português falado é conseguir falar e compreender aquilo que as outras pessoas falam. Então, você sabe falar português e sabe compreender português. Concorda comigo?

Como eu disse antes, a sua tarefa aqui é simples. Você vai ouvir frases e dizer se o português falado delas está bom ou não. Vou explicar o que é uma frase com um bom português falado, começando com exemplos.

O passarinho fez o ninho e, depois, teve filhotes. **(Falar o exemplo duas vezes).**

Essa frase está com um bom português falado porque eu posso entender a informação que ela passa. Tem um passarinho que preparou o seu ninho e que, em seguida, teve filhotes. É esperado que o passarinho primeiro faça o ninho e depois tenha filhotes. Não importa se você viu algum passarinho fazendo um ninho. O que importa é que, se alguém dissesse essa frase, você entenderia ela sem problemas e não acharia nada estranho. Não é verdade?

Vamos ouvir outro exemplo de frase parecida, também com o português bom:

“O passarinho preparou o ninho. No entanto, não teve filhotes.”  
**(Falar o exemplo duas vezes).**

Essa frase também tem o português bom. Podemos entender que o passarinho fez o ninho e, justamente porque ele fez o ninho, se esperava que tivesse filhotes. No entanto, ou seja, ao contrário do que se espera, ele não teve filhotes. Essa é uma frase que você poderia ouvir sem achar nada estranho. O “no entanto”, que aparece no meio da frase, avisa você que alguma coisa diferente vai acontecer. Neste caso, o ninho foi preparado e se esperava que tivesse filhote, mas não teve. Por isso, se diz que “no entanto não teve filhote”.

Agora, vamos ver um exemplo de uma frase, também parecida com as anteriores, na qual o português falado não está bom:

O passarinho fez o ninho. No entanto, teve filhotes. **(Falar o exemplo duas vezes).**

Nesse caso, o português da frase não está bom. Se o passarinho fez o ninho, o esperado é que ele tenha filhotes. Certo? Por isso, esse “no entanto” da frase não está certo. Ele só poderia ser usado se o passarinho não tivesse tido filhote.

Vamos ver outro exemplo de frase em que o português não está bom. Desta vez, vamos pegar uma frase diferente.

“João andou devagar porque estava atrasado para o trabalho.” **(Falar o exemplo duas vezes).**

Essa frase não está com o português bom. Se João estava atrasado, ele não deveria andar devagar, mas sim, rápido. Ninguém anda devagar porque está atrasado. A gente anda devagar quando tem tempo. Essa frase ficaria com o português bom, assim:

“João andou devagar, só que ele estava atrasado para o trabalho” **(Falar o exemplo duas vezes).**

Veja o seguinte, esta frase continua boa, mesmo que você ache esquisito ou errado andar devagar quando se está atrasado pra trabalhar. Oras, se a pessoa se atrasa, ela deve correr, né?

Mas o que que interessa à gente aqui? Interessa se a fala está boa ou não. Não interessa se a atitude da pessoa está certa ou não, nem se você concorda com ela. Por isso, a frase está boa quando se diz “João andou devagar, só que ele estava atrasado para o trabalho”. É por causa do uso de “só que” que esta frase está boa.

Pra resumir, uma frase com bom português falado é aquela que não soa estranho, que pode ser compreendida sem dificuldades, que você sente como normal e que você usaria tranquilamente. A gente está aqui falando sobre português falado. Então, não importa se você saberia ou não escrever estas frases. Importa se compreenderia e aceitaria tranquilamente.

Você entendeu o que é uma frase com um bom português falado?  
**(Esperar a resposta. Caso for negativa, explicar novamente).**

Então, vamos ver como vai funcionar a sua tarefa, treinando um pouquinho.

Você vai ouvir frases, como essas que a gente viu agora, aqui no computador. A tela do computador vai ficar preta. Não vai aparecer nada. Você só vai ouvir as frases. Depois de cada uma delas, você vai pressionar a tecla da direita, que é essa verde (**mostrar para o informante**), ou a tecla da esquerda, que é essa vermelha (**mostrar para o informante**). Se o português falado da frase está bom, você clica na verde (**mostrar**). Se o português não está bom, você clica na vermelha (**mostrar**). Vou pedir que você tente responder o mais rapidamente possível, prestando bastante atenção em cada frase.

Depois de algumas frases, você vai responder uma pergunta de compreensão sobre a frase.

Nesse caso, você vai ouvir a frase e vai dizer se o português está bom ou não, clicando no verde, se for bom, ou no vermelho, se não for bom. Depois, você vai ouvir uma pergunta de compreensão e vai clicar no botão verde, se a resposta for “sim”, ou no botão vermelho, se a resposta for “não”. Sempre que você ouvir uma pergunta, você vai responder ela com “sim” ou “não”, clicando no verde ou no vermelho. Você só vai julgar se o português está bom quando não for uma pergunta. Tudo bem? São poucas as perguntas.

Por exemplo, você ouve a frase:

“Maria comeu peixe, já que ela não gosta de carne vermelha.”

**(Falar o exemplo duas vezes).**

Na tarefa, você vai responder se o português falado da frase está bom ou não, clicando nos botões verde ou vermelho. Então, pode aparecer uma pergunta do tipo:

“Maria gosta de carne vermelha?”

Se a resposta for “sim” (ela gosta), você clica no botão verde (**mostrar**). Se a resposta for “não” (ela não gosta), você clica no botão vermelho (**mostrar**). Pra responder, você deve entender a frase dita antes.

Por isso, você deve prestar muita atenção em cada frase, já que você não sabe qual frase vai ter pergunta depois. Sempre vai ter uma frase. Mas só às vezes vai ter uma pergunta sobre ela depois.

Vamos treinar um pouco para ver como funciona. Vou dizer uma frase. Primeiro, você diz se o português falado está bom ou não. Depois, você responde a pergunta sobre ela. Se você quiser clicar, pra treinar usando as teclas, fique à vontade. Vamos lá!

O meu irmão é brasileiro, só que está morando nos Estados Unidos há 20 anos.

**(Esperar o julgamento)**

(Lembra que pedi pra você dizer se o português falado está bom ou não? Vou repetir a frase. Ok?)

Meu irmão mora no Brasil?

**(Esperar a resposta)**

Viu! Depois de ouvir a frase, você clicou no verde, porque o português falado dela está bom. Depois de ouvir a pergunta, você clicou no vermelho, porque a resposta para a pergunta era não, não mora no Brasil.

Vou dar mais algumas dicas.

- É importante que você espere cada frase terminar, para só depois clicar em um dos botões.

- Você vai deixar as mãos posicionadas sobre o teclado e o dedo indicador próximo às teclas (**mostrar**).

- Quando a frase terminar, você clica, o mais rápido possível, no botão verde ou no vermelho, procurando acertar se o português está bom ou não e, quando houver pergunta, acertar a resposta. Preste bastante atenção.

Entendido?

**(Esperar a resposta. Caso for negativa, explicar novamente).**

Vamos começar treinando com algumas frases faladas, que foram gravadas direto no computador. Ok?

**(Realizar o treinamento).**

Podemos fazer a atividade? Ela é igualzinha a essa que você acabou de fazer, só que mais comprida. Tem mais frases. Mas são só uns minutinhos.

Quando terminar, você vai receber um aviso de que acabou. É importante que você preste atenção em cada frase e que não pare de fazer a atividade até receber esse aviso. Entendido?

**(Realizar a tarefa).**



## APÊNDICE F – Lista de estímulos do treinamento

1. João ganhou muito dinheiro no passado, mas perdeu tudo no jogo.
2. Rodrigo se arrependeu, mas voltou a cometer os mesmos erros
3. Maria está confiante, mas vai conseguir enfrentar a situação.
4. O computador lá de casa está estragado, mas funciona perfeitamente.
5. Joana se formou em enfermagem, só que resolveu trocar de profissão. (Pergunta de compreensão: Joana atua em sua área de formação?).
6. Lúcia entrou na fila do banco, porque precisou fazer um depósito.
7. O Brasil é um país muito grande, então, tem muitas culturas diferentes.
8. Márcio mudou de cidade, porque queria buscar novas oportunidades.
9. A comida foi toda para o lixo, ainda que estivesse estragada.
10. João está no hospital, já que está muito bem de saúde.
11. Pedro se recuperou de uma doença grave, no entanto, está feliz.
12. Dançar faz bem pra saúde, apesar de ser bom pra se divertir.

## APÊNDICE G – TR nos estímulos distratores

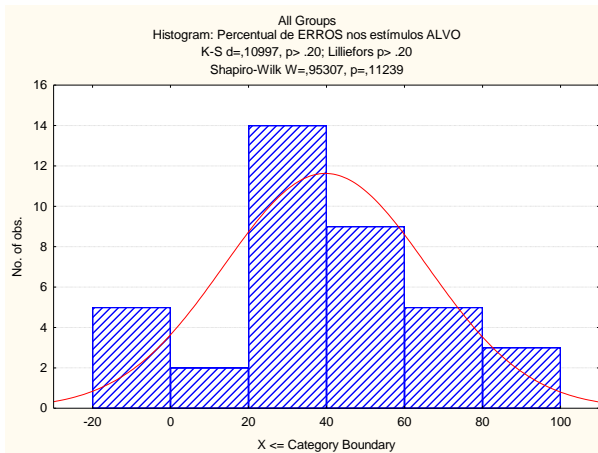
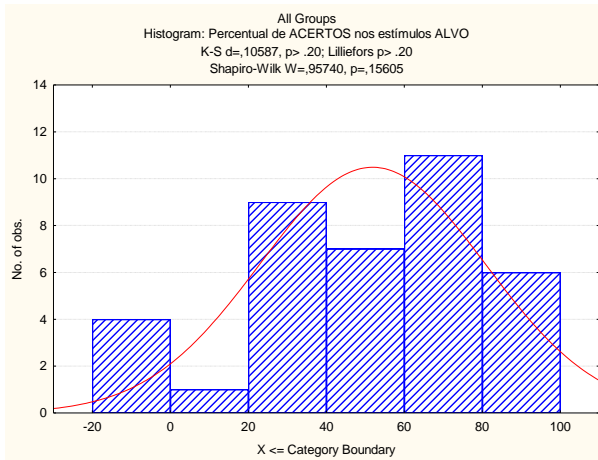
TR nos estímulos distratores gramaticais - GE																	
P	23035	23036	23037	23038	23039	23040	23041	23042	23043	23044	23045	23046	23047	23048	23049	23050	23051
PE1	19,07	43,85	42,13	35,18	21,95	26,26	47,37	40,73	50,17	74,09	17,36	45,90	41,06	93,77	31,39	-	41,44
PE2	17,60	24,97	15,78	13,24	34,53	58,20	11,66	25,99	22,86	33,96	45,81	49,25	20,02	12,47	10,14	13,73	10,40
PE3	18,93	18,66	33,71	35,54	20,93	30,45	25,71	27,16	42,15	23,43	29,71	24,44	47,74	19,40	27,52	26,79	37,95
PE4	14,88	44,53	88,81	15,47	30,18	86,04	58,25	30,66	35,09	63,42	37,01	44,25	50,81	44,50	64,97	63,32	38,99
PE5	30,87	39,41	68,45	59,68	44,74	-	37,04	32,23	50,92	25,89	34,61	13,01	43,12	55,47	60,22	50,16	37,29
PE6	37,64	36,55	30,13	27,95	55,24	-	66,15	15,01	31,84	51,03	37,60	56,42	61,65	52,34	17,32	56,20	52,15
PE7	12,79	26,56	23,13	27,80	18,64	18,48	14,43	46,16	31,73	45,38	27,32	27,09	16,46	29,69	39,63	15,79	40,63
PE8	16,01	34,98	38,37	16,66	17,71	32,76	25,13	18,71	26,62	40,55	19,86	20,57	17,79	21,82	40,01	47,72	33,67
PE9	13,01	37,97	72,51	21,42	26,87	33,09	31,08	15,34	37,29	25,19	31,38	25,15	12,51	26,01	33,39	19,31	27,42
PE10	34,94	23,99	32,36	20,82	39,52	21,49	18,11	15,00	13,97	22,53	17,46	21,56	34,41	15,62	10,13	14,08	20,06

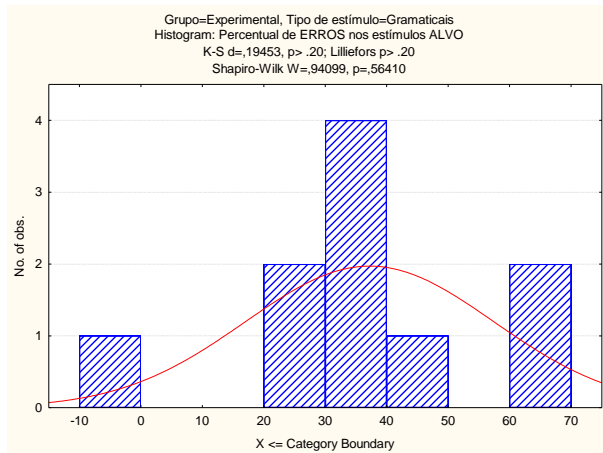
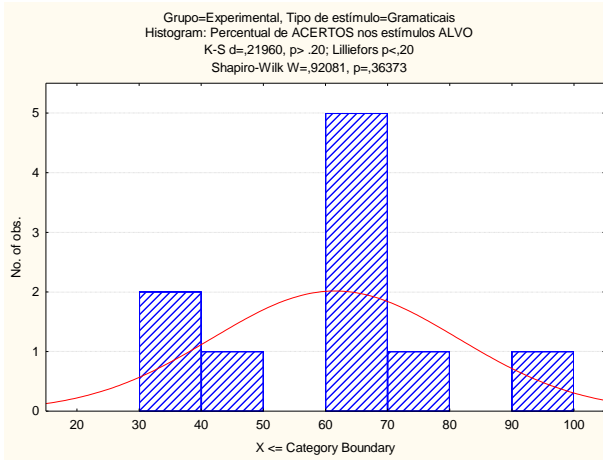
TR nos estímulos distratores agramaticais - GE															
P	24052	24053	24054	24055	24056	24057	24058	24059	24060	24061	24062	24063	24064	24065	24066
PE1	89,61	35,29	23,72	67,49	39,53	49,61	50,17	59,14	81,44	60,76	41,49	62,84	51,01	21,27	-
PE2	47,36	63,22	35,30	35,80	14,23	6,93	39,11	55,17	4,96	48,75	23,54	45,43	18,68	17,39	21,82
PE3	70,36	15,94	15,30	35,24	50,15	10,46	27,51	39,88	19,22	35,77	33,84	28,92	22,82	8,12	27,55
PE4	73,37	11,88	24,60	7,82	15,34	12,27	34,02	17,73	79,41	10,05	14,83	17,67	16,29	40,50	16,28
PE5	36,71	19,24	82,26	42,69	-	64,10	-	27,57	24,22	74,34	65,45	51,67	-	89,32	-
PE6	73,25	21,67	11,06	33,37	26,33	35,00	97,56	21,16	33,42	35,50	72,93	34,98	10,34	39,77	51,60
PE7	14,06	16,63	20,50	17,34	38,91	18,32	29,49	18,43	12,13	23,78	9,75	19,37	13,98	25,58	40,62
PE8	27,30	13,17	37,86	18,60	33,58	40,51	17,45	3,08	20,89	28,38	9,64	16,25	41,73	35,11	13,60
PE9	44,91	13,50	43,81	21,72	54,12	20,92	42,75	17,46	30,84	41,40	11,96	23,38	18,93	27,60	14,21
PE10	43,93	54,40	15,28	26,89	23,19	24,45	35,21	17,60	23,52	34,06	31,39	24,24	16,44	14,55	38,25

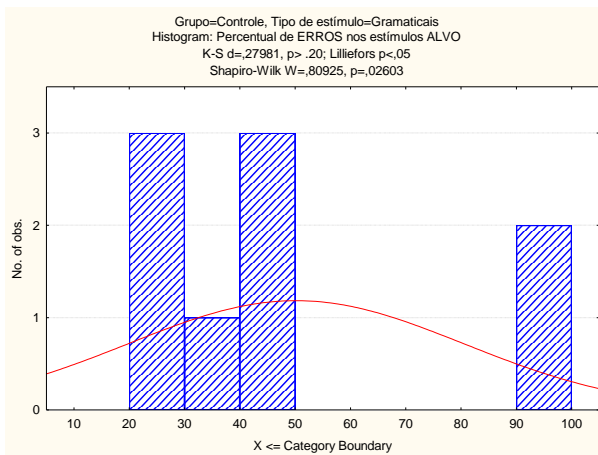
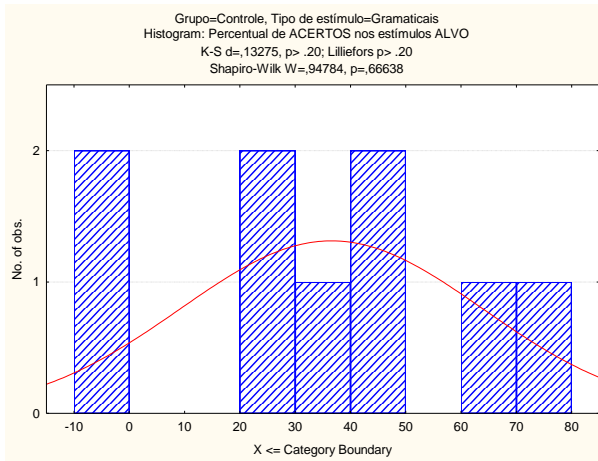
TR nos estímulos distratores gramaticais - GC																	
P	23035	23036	23037	23038	23039	23040	23041	23042	23043	23044	23045	23046	23047	23048	23049	23050	23051
PC1	27,62	29,23	32,27	13,87	53,43	81,65	28,06	58,78	26,06	44,79	29,78	71,71	-	45,61	14,04	49,85	33,55
PC2	29,11	10,46	38,35	87,64	79,50	90,71	-	-	-	32,31	-	43,47	-	-	34,47	17,87	52,09
PC3	9,56	7,67	12,60	28,76	16,18	25,20	23,16	18,32	13,29	18,82	8,38	29,79	29,22	34,29	13,94	-	32,31
PC4	31,72	10,47	21,56	26,99	16,19	17,40	14,72	35,57	15,85	10,68	26,16	52,26	46,31	36,59	35,76	15,23	44,70
PC5	12,32	9,05	17,83	31,97	8,29	19,47	6,99	8,31	15,34	9,79	11,97	9,40	38,71	16,60	51,20	1,76	20,27
PC6	24,52	23,01	15,51	51,22	52,64	44,76	17,84	81,51	13,18	48,56	23,74	-	50,23	70,60	12,85	43,09	36,43
PC7	53,49	29,81	58,59	40,35	61,81	-	81,65	68,70	16,82	56,76	32,62	36,83	48,41	24,12	15,40	45,17	33,02
PC8	16,33	19,09	28,26	20,22	13,91	65,25	38,28	83,75	42,06	26,01	44,20	41,84	61,51	36,20	33,90	26,29	31,14
PC9	31,26	17,58	46,45	98,76	80,42	64,32	40,26	46,12	36,59	#VALOR!	25,04	51,42	68,41	64,66	26,59	24,59	45,36

TR nos estímulos distratores agramaticais - GC															
P	24052	24053	24054	24055	24056	24057	24058	24059	24060	24061	24062	24063	24064	24065	24066
PC1	47,00	69,55	77,27	28,03	-	59,48	32,32	13,76	38,23	96,54	15,24	74,88	42,18	60,62	67,26
PC2	35,86	88,01	-	46,53	37,59	-	95,61	48,48	-	94,36	14,77	-	18,27	34,07	10,48
PC3	30,23	24,81	50,05	5,93	36,21	54,63	48,80	41,66	-	38,41	11,33	15,42	47,11	7,59	6,88
PC4	37,46	39,93	22,45	22,00	48,12	50,25	41,48	80,11	32,48	64,10	9,48	57,18	72,85	17,31	44,40
PC5	30,65	14,13	14,85	21,18	13,23	30,11	21,54	38,99	14,13	13,93	28,33	17,31	6,66	13,55	8,40
PC6	69,18	50,63	35,65	12,13	-	63,57	44,09	79,46	60,17	60,39	37,53	93,13	99,42	41,80	36,54
PC7	87,64	28,24	-	24,50	-	83,53	-	67,54	27,53	49,67	16,36	25,14	80,27	30,99	27,43
PC8	47,93	-	33,37	42,74	79,63	52,97	39,52	66,47	65,00	18,19	64,02	15,97	65,54	15,20	67,78
PC9	84,91	45,85	72,23	18,25	46,32	32,54	45,97	26,64	16,50	77,69	18,39	68,14	81,88	19,50	22,20

## APÊNDICE H - Histogramas de distribuição







## ANEXOS

### ANEXO A – *Text Cohesion Test – TCT*

(DROOP; VERHOEVEN’S, 2003)

**Instructions:** Read each sentence, and choose which word would make the most sense to fill in the blank.]

1. Some people like the mountains \_\_\_\_\_ other people prefer the ocean. (so, **while**, besides, for example)
2. Tim loves to play with blocks. \_\_\_\_\_, he likes painting. (therefore, **also**, either, because)
3. Next week I will make a present for my mother \_\_\_\_\_ it will be her birthday. (**since**, while, but, therefore)
4. Luckily, it started to rain after the picnic, \_\_\_\_\_ everything would have been wet. (**or else**, before, during, while)
5. Last week I had to go to the hospital \_\_\_\_\_ I stepped on a piece of broken glass. (while, but, **because**, therefore)
6. At the park there were swings and a slide, \_\_\_\_\_ there was a sand box with shovels and buckets. (so, while, **and**, then)
7. Laura watered the plants every Wednesday \_\_\_\_\_ she liked to watch them grow. (even though, for example, **since**, however)
8. Put on your socks \_\_\_\_\_ you put on your shoes! (because, although, **before**, during)
9. I play baseball. \_\_\_\_\_, I enjoy reading. (therefore, either, because, **moreover**)
10. Patrick washed the dishes and dried them \_\_\_\_\_ he hated to see the kitchen messy. (even though, for example, however, **because**)
11. Susan’s favorite animal is a dog. \_\_\_\_\_ Carolina thinks cats are the best pets. (**in contrast**, so, besides, for example)
12. Sonia still thinks of Maria as her best friend, \_\_\_\_\_ they fight all the time. (because, **even though**, for example, and)
13. Lisa was quite happy \_\_\_\_\_ her favorite toy was lost and couldn’t be found. (**even though**, because, since, while)
14. Lila’s grandmother was not angry \_\_\_\_\_ Lila drew on the sofa with colored pens. (because, for example, **even though**, however)
15. John was very hungry \_\_\_\_\_ he had just eaten a large plate of beans and rice. (because, **despite that**, for example, moreover)

16. Pedro's favorite color is green \_\_\_\_\_ Wendy prefers the color red. (**while**, therefore, besides, for example)
17. All the people ate a huge dinner of pork and rice, \_\_\_\_\_ they ate a dessert of chocolate and ice cream! (because, since, **then**, while)
18. Antonio loves all sweet food, \_\_\_\_\_ ice cream, bananas, and candy. (therefore, **such as**, either, because)
19. My grandmother was born \_\_\_\_\_ computers were invented. (**before**, because, but, during)
20. During the summer, my father works in an outdoor food market. \_\_\_\_\_, he works at a farm. (**in addition**, whereas, either, because)
21. Susan's favorite animal is a dog \_\_\_\_\_ Carolina thinks cats are the best pets. (**but**, so, besides, for example)
22. Jaime wasn't happy \_\_\_\_\_ he had just been to a baseball game. (in addition, **despite that**, for example, therefore)