

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CARLA COUTO DE PAULA SILVÉRIO

**CONECTIVOS DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA: UM ESTUDO DO
PROCESSAMENTO DE LEITURA PELO SURDO**

JUIZ DE FORA

2021

CARLA COUTO DE PAULA SILVÉRIO

**CONECTIVOS DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA: UM ESTUDO DO
PROCESSAMENTO DE LEITURA PELO SURDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística e Cognição.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Alves Fonseca

Co-orientadora: Profa. Dra. Aline Garcia Rodero Takahira

JUIZ DE FORA

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pela autora.

Couto de Paula Silvério, Carla .

CONECTIVOS DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA : UM ESTUDO DO PROCESSAMENTO DE LEITURA PELO SURDO / Carla Couto de Paula Silvério. -- 2021.

227 p.

Orientadora: Aline Alves Fonseca

Coorientadora: Aline Garcia Rodero Takahira

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2021.

1. Conectivos. 2. Língua Portuguesa. 3. L2. 4. Leitura. 5. Leitor Surdo. I. Alves Fonseca, Aline, orient. II. Garcia Rodero Takahira, Aline, coorient. III. Título.

CARLA COUTO DE PAULA SILVÉRIO

**CONECTIVOS DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA: UM ESTUDO DO
PROCESSAMENTO DE LEITURA PELO SURDO**

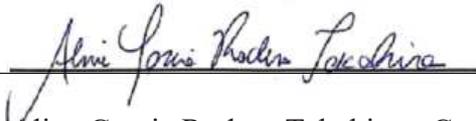
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística e Cognição.

Aprovada em: 25/10/2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Aline Alves Fonseca – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Aline Garcia Rodero Takahira – Co-orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Luciana Teixeira – Membro titular interno
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Camila Tavares Leite – Membro titular externo
Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dr. Márcio Martins Leitão – Membro titular externo
Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Marília Uchôa Cavalcanti Lott de Moraes Costa – Membro titular externo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar oportunidades de crescimento e me sustentar durante todo esse percurso.

À minha família amada, em especial meu marido Raphael e meu filho Miguel, por me apoiarem e me incentivarem na busca dessa conquista.

À professora Dra. Aline Fonseca e à professora Dra. Aline Takahira, por me conduzirem nessa árdua caminhada de construção e de desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação, Dra. Camila Leite e Dra. Denise Weiss, pelas ricas orientações que levaram ao refinamento desta pesquisa, e aos professores da banca de defesa, Dra. Luciana Teixeira, Dra. Camila Leite, Dr. Márcio Leitão e Dra. Marília Costa, pela detalhada avaliação que me fizeram refletir mais afundo sobre toda a pesquisa realizada.

Aos 77 informantes da pesquisa, por se voluntariarem e dedicarem um pouco do seu tempo para que a aplicação desta pesquisa fosse possível.

À Comunidade Surda, por me inspirar na busca de informações científicas voltadas para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Aos professores do PPG Linguística UFJF, por compartilharem comigo ricos conhecimentos.

Ao PROQUALI/ UFJF, por apoiar financeiramente o meu desenvolvimento profissional.

A todos aqueles que contribuíram para o desenrolar desta jornada.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Sobre o processamento de leitura de sentenças com conectivos é sabido que: (a) palavras de conforto, como palavras mais conhecidas, na segunda língua (L2) promovem maior efeito de facilitação e o conhecimento de conectivos na primeira língua (L1) pode ser transferido para seu uso na L2, segundo a *Linguistic Coding Differences Hypothesis* (WETZEL, ZUFFEREY E GYGAX, 2020); (b) os conectivos promovem efeitos locais de facilitação na leitura, segundo a *Local Cohesion View of Interclausal Connectives* (SEGAL, DUCHAN e SCOTT, 1991); e (c) sentenças incongruentes promovem mais custo de processamento, segundo a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997). Em um contexto no qual os Surdos brasileiros utilizam a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como L1 (QUADROS, SCHMIEDT, 2006; SKLIAR, 1997, 2011) e a Língua Portuguesa (LP) como L2 na modalidade escrita (QUADROS, SCHMIEDT, 2006), algumas perguntas surgiram: leitores Surdos adultos que se comunicam em Libras e usam a LP como L2 seriam beneficiados na leitura pela presença de conectivos na L2? Existem alguns fatores que podem gerar efeitos de facilitação na leitura na L2, como ausência ou presença de conectivo e conectivo congruente ou incongruente? Em decorrência desses questionamentos, esta tese investiga o processamento da leitura do conectivo adversativo “mas”, do explicativo “porque” e do conclusivo “então” por leitores Surdos adultos, que usam a Libras e a LP na modalidade escrita. De maneira geral, as hipóteses foram: conectivos mais familiares aos Surdos adultos na L2 poderão promover efeito local de facilitação na leitura (SEGAL, DUCHAN e SCOTT, 1991) e sentenças incongruentes podem promover mais impacto no processamento, tornando-o mais custoso (MURRAY, 1997). Foram aplicadas três tarefas baseadas em técnicas psicolinguísticas, com caráter metodológico experimental (FONSECA, 2011; FODOR, 2005; LEITÃO, 2008), sendo um pré-teste de produção escrita, um teste de aceitabilidade e uma tarefa de leitura automonitorada. Os resultados trouxeram evidências para a confirmação: (a) da *Linguistic Coding Differences Hypothesis*, pois os conectivos mais familiares promovem maior facilitação na leitura para os Surdos adultos; (b) da *Local Cohesion View of Interclausal Connectives*, pois os leitores Surdos são beneficiados pela presença de conectivo na sentença; (c) da *Continuity Hypothesis*, pois a incongruência no uso de conectivos, especialmente quando há a presença de conectivo, pode promover mais custo no processamento da leitura para os leitores Surdos.

Palavras-chaves: conectivos; Língua Portuguesa; L2; leitura; leitor Surdo.

ABSTRACT

About the processing of reading sentences with connectives, we know that: (a) comfort words, like best known words, in the second language (L2) promote a larger facilitation effect and the knowledge of connectives in the first language (L1) can be transferred to L2, according to Linguistic Coding Differences Hypothesis (WETZEL, ZUFFEREY AND GYGAX, 2020); (b) the connectives promote local effects of facilitating reading, according to the Local Cohesion View of Interclausal Connectives (SEGAL, DUCHAN and SCOTT, 1991); and (c) incongruent sentences promote more processing charge, according to Continuity Hypothesis (MURRAY, 1997). In a context in which Brazilian Deaf people use Libras (Brazilian Sign Language) as L1 (QUADROS, SCHMIEDT, 2006; SKLIAR, 1997, 2011) and Portuguese Language (LP) as L2 in written modality (QUADROS, SCHMIEDT, 2006), some questions arose: Would Deaf adult readers who communicate in Libras and use LP as L2 benefit from reading in presence of connectives in L2? Can some factors generate facilitation effects on L2 reading, such as the absence or the presence of a connective and congruent or incongruous connective? Thus, this thesis investigates the processing of reading of adversative connective “but”, explanatory connective “because” and conclusive connective “then” by adult Deaf readers, who use Libras and LP in the written modality. In general, the hypotheses were: connectives more familiar to Deaf adults in L2 may promote a local effect of facilitating reading (SEGAL, DUCHAN and SCOTT, 1991) and incongruent sentences may promote more impact on processing, making it more costly (MURRAY, 1997). Three tasks based on psycholinguistic techniques were applied, with experimental methodological character (FONSECA, 2011; FODOR, 2005; LEITÃO, 2008), a written production pre-test, an acceptability test and a self-paced reading test. The results provided evidence to confirm the: (a) Linguistic Coding Differences Hypothesis, as the more familiar connectives promote larger reading facilitation for Deaf adults; (b) Local Cohesion View of Interclausal Connectives, as Deaf readers benefit from the presence of a connector in the sentence; (c) Continuity Hypothesis, as incongruence, especially when there is the presence of a connective, can promote more cost in reading processing for Deaf readers.

Keywords: connectives; Portuguese Language; L2; read; Deaf reader.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

C_sem – Condição de congruência sem conectivo para o conjunto experimental do conectivo “porque” e condição de incongruência sem conectivo para o conjunto experimental do conectivo “mas”

DO – Direcionalidade de olhar

E_C_com – Condição de congruência com conectivo para o conjunto experimental do conectivo “então”

E_C_sem – Condição de congruência sem conectivo para o conjunto experimental do conectivo “então”

E_I_com – Condição de incongruência com conectivo para o conjunto experimental do conectivo “então”

E_I_sem – Condição de incongruência sem conectivo para o conjunto experimental do conectivo “então”

EFAO – Expressão facial de frustração e abaixamento dos ombros

ES – Elevação de sobrancelhas

I_sem – Condição de incongruência sem conectivo para o conjunto experimental do conectivo “porque” e condição congruente sem conectivo para o conjunto experimental do conectivo “mas”

IL – Interlíngua

Info – Participante do Grupo Experimental da tarefa 1

MB – Movimento de boca (*mouthing*)

M_C_com – Condição de congruência com conectivo para o conjunto experimental do conectivo “mas”

M_I_com – Condição de incongruência com conectivo para o conjunto experimental do conectivo “mas”

MNM – Marcador não manual

MT – Movimento de tronco

NEALP – Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e Psicolinguística

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PCIbex – *Penn Controller for Ibex*

PC – Participante do Grupo Controle da tarefa 2

PE – Participante do Grupo Experimental da tarefa 3

PO – Participante do Grupo Controle da tarefa 3

PQ_C_com – Condição de congruência com conectivo para o conjunto experimental do conectivo “porque”

PQ_I_com – Condição de incongruência com conectivo para o conjunto experimental do conectivo “porque”

PS – Participante do Grupo Experimental da tarefa 2

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Processo de gramaticalização do "então" proposto por Pezatti (2001).....	62
Figura 2 - Comportamento sintático-semântico do conectivo "então"	67
Figura 3 - Material visual utilizado na tarefa 1	113
Figura 4 - Exemplo de uma sentença experimental com os níveis de avaliação na Escala Likert da Tarefa 2	127
Figura 5 – Exemplo de avaliação das sentenças pela Escala Likert para o Grupo Controle da Tarefa 2	131
Figura 6- Exemplo de avaliação das sentenças pela Escala Likert para o Grupo Experimental da Tarefa 2	131
Figura 7 – Exemplo da inserção de uma pergunta do questionário de perfil leitor em Libras e em LP da Tarefa 2.....	137
Figura 8 - Pergunta sobre o perfil leitor do Grupo Experimental da Tarefa 3	164
Figura 9 - Pergunta sobre o perfil leitor do Grupo Controle da Tarefa 3	165
Figura 10 - Leitura automonitorada da sentença dividida em fragmentos da tarefa 3 .	166
Figura 11 - Padronização de fragmentos das sentenças experimentais com conectivo da tarefa 3	167
Figura 12 – Padronização de fragmentos das sentenças experimentais sem conectivo da tarefa 3	167
Figura 13 - Pergunta de compreensão da tarefa 3	170
Figura 14 - Indicador de início da próxima sentença da tarefa 3	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil geral do Grupo Experimental da tarefa 1	114
Tabela 2 - Conectivos produzidos na condição experimental pelo Grupo Experimental na Tarefa 1	118
Tabela 3 - Conectivos produzidos na condição não experimental por ambos os grupos na Tarefa 1	120
Tabela 4 - Comparação das médias de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental da tarefa 2	142
Tabela 5 – Diferenças de porcentagem de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2	153
Tabela 6 – Diferenças de porcentagem de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2	153
Tabela 7 - Diferenças de porcentagem de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sentenças produzidas nas condições experimentais pelo Grupo Experimental na Tarefa 1	119
Quadro 2 - Contraste de sentença produzida em LP e em Libras pelo Sinfo6	121
Quadro 3 - Marcadores não manuais produzidos pelo Grupo Experimental na Tarefa 1	122
Quadro 4 - Sentença produzida pelo Sinfo6 com MNM EFAO na Tarefa 1	123
Quadro 5 - Sentença produzida pelo Sinfo1 com MNM ES na Tarefa 1	123
Quadro 6 - Sentença produzida pelo Sinfo6 com MNM DO na Tarefa 1	124
Quadro 7 - Sentença produzida pelo Sinfo8 com MNM MT na Tarefa 1	124
Quadro 8 - Sentença produzida pelo Sinfo9 com MNM MB na Tarefa 1	125
Quadro 9 – Perguntas do questionário de perfil leitor do Grupo Experimental e do Grupo Controle da Tarefa 2	129
Quadro 10 – Perguntas do questionário de perfil leitor do Grupo Experimental da Tarefa 2	130
Quadro 11 – Sentenças de Treino da Tarefa 2.....	130
Quadro 12 – Exemplos de sentenças do conjunto experimental do “porque” da Tarefa 2	132
Quadro 13 – Exemplos de sentenças do conjunto experimental do “mas” da Tarefa 2	132
Quadro 14 – Exemplos de sentenças do conjunto experimental do “então” da Tarefa 2	133
Quadro 15 – Exemplo de sentença distratora da Tarefa 2	133
Quadro 16 - Perfil leitor geral do Grupo Controle da Tarefa 2	134
Quadro 17 - Perfil leitor geral do Grupo Experimental da Tarefa 2.....	135
Quadro 18 – Perfil leitor do Grupo Controle da Tarefa 3	161
Quadro 19 - Perfil leitor do Grupo Experimental da Tarefa 3.....	162
Quadro 20 - Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “PQ_C_com” e “PQ_I_com” da Tarefa 3	168
Quadro 21 - Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “C_sem” e “I_sem” da Tarefa 3.....	168
Quadro 22 - Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “M_C_com” e “M_I_com” da Tarefa 3	169

Quadro 23 - Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “E_C_com” e “E_I_com” da Tarefa 3	169
Quadro 24 - Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “E_C_sem” e “E_I_sem” da Tarefa 3	169
Quadro 25 - Exemplos de sentenças experimentais e perguntas de compreensão da tarefa 3 para cada condição.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil geral do Grupo Experimental da tarefa 1	114
Gráfico 2 - Comparação das médias de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental da tarefa 2.....	141
Gráfico 3 – Médias gerais de aceitabilidade para as condições de congruência e incongruência das sentenças experimentais dos conjuntos do “porque”, “mas” e “então” entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental	143
Gráfico 4 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2.....	144
Gráfico 5 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente sem conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “porque” e do “mas” da Tarefa 2.....	144
Gráfico 6 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2.....	145
Gráfico 7 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2.....	145
Gráfico 8 – Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente sem conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2.....	146
Gráfico 9 - Efeito de conectivo do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e congruente sem conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2.....	147
Gráfico 10 - Efeito de conectivo do Grupo Controle entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2.....	147
Gráfico 11 - Efeito de conectivo do Grupo Controle entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2.....	148

Gráfico 12 – Efeito de congruência do Grupo Experimental entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2.....	149
Gráfico 13 – Efeito de congruência do Grupo Experimental entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “porque” e do “mas” da Tarefa 2.....	149
Gráfico 14 – Diferença de comportamento entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças de condição incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2.....	150
Gráfico 15 - Diferença de comportamento entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças de condição incongruente com conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2.....	151
Gráfico 16 - Diferença de comportamento entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças de condição incongruente com conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2.....	152
Gráfico 17- Condições com diferença de comportamento de julgamento Grupo Controle X Grupo Experimental da Tarefa 2.....	153
Gráfico 18 – Gráficos com <i>outliers</i> do fragmento conectivo do Grupo Controle e do Grupo Experimental da tarefa 3.....	176
Gráfico 19 – Gráfico com <i>outliers</i> do fragmento crítico do Grupo Controle e do Grupo Experimental da tarefa 3.....	176
Gráfico 20 – Gráfico com outliers do fragmento pós-crítico do Grupo Controle e do Grupo Experimental da tarefa 3.....	177
Gráfico 21 – TR médio do fragmento “conectivo” dos conjuntos experimentais “porque”, “mas” e “então” do Grupo Controle e do Grupo Experimental na tarefa 3.....	177
Gráfico 22 – TR médio dos fragmentos conectivo, crítico e pós-crítico do conjunto experimental “porque” do Grupo Controle (GO) e do Grupo Experimental (GS) na tarefa 3.....	178
Gráfico 23 – TR médio dos fragmentos conectivo, crítico e pós-crítico do conjunto experimental “mas” do Grupo Controle (GO) e do Grupo Experimental (GS) na tarefa 3.....	178
Gráfico 24 – TR médio dos fragmentos conectivo, crítico e pós-crítico do conjunto experimental “então” do Grupo Controle (GO) e do Grupo Experimental (GS) na tarefa 3.....	179

Gráfico 25 – TR médio do fragmento conectivo dos conjuntos experimentais dos conectivos “porque”, “mas” e “então” da tarefa 3.....	180
Gráfico 26- Efeito de congruência na leitura do fragmento crítico do conectivo “mas” para o Grupo Controle e para o Grupo Experimental na tarefa 3.....	181
Gráfico 27 – Efeito de conectivo na leitura do fragmento crítico das sentenças do conjunto “porque” para o Grupo Controle e para o Grupo Experimental na tarefa 3	182
Gráfico 28 - Efeito de conectivo e de congruência na leitura do fragmento crítico das sentenças do conectivo “então” para o Grupo Controle e para o Grupo Experimental na tarefa 3	183
Gráfico 29 - Efeito do conectivo “mas” em relação ao conectivo “então” para o Grupo Experimental, na leitura do fragmento crítico, na tarefa 3	184
Gráfico 30 – Efeito dos conectivos “mas”, “porque” e “sem conectivo” em relação ao “então” na leitura do fragmento pós-crítico para o Grupo Experimental na tarefa 3 ...	185
Gráfico 31 – Efeito de congruência e de conectivo entre o “então” congruente em relação ao “então” incongruente, ao “mas”, e ao “porque” na leitura do fragmento crítico para o Grupo Controle na tarefa 3	186
Gráfico 32 - Efeito do conectivo congruente “mas”, “porque” e “sem conectivo” em relação ao “então” na leitura do fragmento pós-crítico para o Grupo Controle na tarefa 3	187

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 A LÍNGUA PORTUGUESA.....	26
2.1 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	27
2.2 O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE O CONHECIMENTO DE CONECTIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS	32
3 CONECTIVOS NA LÍNGUA PORTUGUESA.....	38
3.1 CONECTIVO COM FUNÇÃO ADVERSATIVA	45
3.2 CONECTIVO COM FUNÇÃO EXPLICATIVA	50
3.3 CONECTIVO COM FUNÇÃO CONCLUSIVA	59
4 PROCESSAMENTO DE LEITURA.....	77
4.1 PROCESSAMENTO DE LEITURA DE SENTENÇAS: COM CONECTIVO X SEM CONECTIVO	81
4.2 PROCESSAMENTO DE LEITURA DE SENTENÇAS: CONECTIVOS CONGRUENTES X CONECTIVOS INCONGRUENTES	89
4.3 PROCESSAMENTO DE LEITURA DE SENTENÇAS: CONECTIVOS MAIS FAMILIARES X CONECTIVOS MENOS FAMILIARES	98
4.4 PROCESSAMENTO DE LEITURA DE SENTENÇAS COM CONECTIVO NA L2.....	103
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	110
5.1 <i>Tarefa 1 – Pré-teste.....</i>	<i>111</i>
5.1.1 <i>Materiais</i>	<i>112</i>
5.1.2 <i>Participantes</i>	<i>114</i>
5.1.3 <i>Procedimento</i>	<i>115</i>
5.1.4 <i>Hipóteses</i>	<i>116</i>
5.1.5 <i>Resultados</i>	<i>117</i>
5.2 <i>Tarefa 2 – Teste de Aceitabilidade de Sentenças.....</i>	<i>125</i>
5.2.1 <i>Materiais</i>	<i>129</i>
5.2.2 <i>Participantes</i>	<i>134</i>
5.2.3 <i>Procedimento</i>	<i>136</i>
5.2.4 <i>Hipóteses</i>	<i>138</i>

5.2.5 Resultados	141
5.3 Tarefa 3 – Teste de Leitura Automonitorada	159
5.3.1 Participantes	161
5.3.2 Materiais	163
5.3.3 Procedimento	172
5.3.4 Hipóteses	173
5.3.5 Resultados	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	196
APÊNDICES	206
APÊNDICE 1 – MATERIAL DA TAREFA DE PRODUÇÃO ESCRITA	206
APÊNDICE 2 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GRUPO EXPERIMENTAL - TAREFA 1 ...	212
APÊNDICE 3 - PERFIL LEITOR DO GRUPO CONTROLE DA TAREFA 2.....	213
APÊNDICE 4 - PERFIL LEITOR DO GRUPO EXPERIMENTAL DA TAREFA 2.....	215
APÊNDICE 5 – SENTENÇAS EXPERIMENTAIS E DISTRATORAS DAS TAREFAS 2 E 3	217
APÊNDICE 6 - PERFIL LEITOR DO GRUPO CONTROLE DA TAREFA 3.....	222
APÊNDICE 7 - PERFIL LEITOR DO GRUPO EXPERIMENTAL DA TAREFA 3.....	225

1 INTRODUÇÃO

Em todo meu percurso profissional, trabalhei com a Comunidade Surda da cidade de Juiz de Fora e região, outrora como fonoaudióloga, em consultório particular, e como intérprete educacional do par linguístico Língua Brasileira de Sinais (Libras)/ Língua Portuguesa (LP), em escolas da rede pública. Desde 2014, atuo como docente do curso de Letras-Libras (Licenciatura), na UFJF. Constantemente me deparei com as adversidades encontradas pelos jovens Surdos na leitura de textos em LP, nas mais diversas etapas de escolarização, até mesmo no ensino superior. Considerando que os Surdos utilizam a Libras como principal forma de comunicação, portanto como primeira língua (L1), e a LP na modalidade escrita¹ como segunda Língua (L2), alguns desafios surgem no uso dessa L2.

No nível discursivo, a Libras se organiza fonética, fonológica, morfológica e sintaticamente no espaço, tem as mãos como grandes articuladores primários e é produzida e percebida pelo canal visual. Diferentemente, a LP organiza seus níveis fonético, fonológico, morfológico e sintático, a partir do aparelho fonador, o qual conta com o canal oral-auditivo para ser produzido e percebido. Extrapolando as questões de ordem linguística, a Libras também possui importantes aspectos sociais e culturais, assim como a LP (QUADROS, 1997).

A maioria das línguas orais possui uma língua escrita correlacionada a ela. Quando crianças ouvintes brasileiras nascem em lares de ouvintes, geralmente a aquisição dessa LP acontece de maneira natural e, posteriormente, em idade escolar, são inseridas no ambiente educacional, geralmente já possuindo um bom desenvolvimento dessa língua na modalidade oral. Esse tipo de experiência promove o aprendizado mais facilitado da LP na modalidade escrita e, conseqüentemente, da leitura de textos, devido à forte relação do fonema com o grafema. Sendo assim, quando a criança está na fase escolar de desenvolvimento da leitura de textos com elementos gramaticais mais específicos da língua, como o conetivo, ela já consegue usá-los e compreendê-los no seu cotidiano, compreendendo os contextos comunicativos propícios para seu uso. Dito de outra forma, a compreensão desse importante elemento gramatical na leitura é reflexo do uso que a criança já faz no seu dia a dia, então, essa transferência para a L2 acontece de maneira mais fácil. Portanto, a leitura de sentenças e textos com conectivos acontece sem grandes problemas no desenvolvimento formal da língua, quando

¹ Nesta tese tratou-se exclusivamente sobre a modalidade escrita da língua portuguesa, sendo esse o foco de investigação, porém o modelo socioantropológico (SKLIAR, 1997, 2011) não exclui a LP na modalidade oral.

não há nenhum fator impeditivo para isso. O que pode não acontecer com as crianças Surdas (BARROS, 2015; QUADROS, SCHMIEDT, 2006).

Nesse momento cabem algumas considerações. A primeira consideração diz respeito a quem estamos denominando Surdo e Comunidade Surda. Levamos em consideração esses indivíduos a partir da dicotomia proposta por Carlos Skliar (1997, 2011), que define dois modelos, ou duas visões, sobre os Surdos. No primeiro modelo, o clínico-terapêutico, o Surdo é concebido como portador de falhas biológicas, incapaz de produzir de maneira perfeita as palavras da língua oral, e incapaz de circular e de interagir de maneira normal pela e com a sociedade, caso não desenvolva satisfatoriamente a fala oral e a audição. Nesse sentido, o Surdo é (des)qualificado de maneira negativa quando comparado aos ouvintes. No segundo modelo, o socioantropológico², o Surdo é concebido de outra forma: a falta de audição lhe proporciona uma experiência de mundo e de vida bastante diferente da experiência dos ouvintes, e isso, de nenhum modo o torna inferior, ou mesmo incapaz de realizar suas atividades cotidianas. Essa experiência, que é visual, torna o Surdo diferente, com características profundas e sólidas, e ela está diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma língua de modalidade espaço-visual, de uma Cultura Surda e de uma Identidade Visual.

A segunda consideração a ser feita diz respeito ao desenvolvimento da Libras como L1. Há Surdos que a adquirem de maneira natural e espontânea, através da interação com seus pares, falantes de Libras, desde a mais tenra idade, quando esses nascem em lares de Surdos que são sinalizantes. Infelizmente essa realidade acontece com uma pequena parcela dos bebês Surdos, em torno de 10%. Enquanto isso, os outros 90% dos bebês Surdos nascem em lares de ouvintes que, na maioria das vezes, desconhecem os Surdos e a Libras (SKLIAR, 1997, 2011). Essa outra realidade proporciona um cenário diferente de desenvolvimento linguístico, pois geralmente esses bebês crescem sem receber o estímulo linguístico que lhes é mais natural, o estímulo de uma língua que seja de modalidade espaço-visual, como a Libras, para receberem treinamentos fonoterápicos de uma língua de modalidade oral-auditiva, como a LP. Dessa forma os primeiros contatos com a Libras geralmente acontecem de maneira tardia, quando chegam na fase de escolarização (QUADROS, SCHMIEDT, 2006;). Por causa da Lei 10.436/02 e do Decreto 5.626/05, muitas escolas já contam com professores de Libras e intérpretes

² Esta tese se baseia no modelo socioantropológico da surdez, portanto, quando for referido ao Surdo e à Comunidade Surda com as iniciais em maiúsculas, refere-se à essas pessoas que usam o canal visual como principal canal de percepção para sua experiência com o mundo e, conseqüentemente priorizam a Libras como principal língua de interação, independente se utilizam algum aparelho de amplificação sonora ou se são ou não oralizados.

educacionais de Libras/ LP, o que proporciona a disseminação da Libras em muitas escolas. Mesmo adquirindo a Libras tardiamente, em idade escolar, a Libras ainda pode se tornar a L1 do aluno surdo na medida em que ele se apropria dessa língua e passa à usá-la como sua principal língua de comunicação.

A terceira consideração a ser feita diz respeito ao processo de aprendizado pelo qual os Surdos passam em sua escolarização para o desenvolvimento da habilidade de leitura da LP como L2. Pesquisas já comprovaram que a Libras, enquanto L1, torna-se fundamental no estabelecimento do processo de aprendizado da LP escrita, pois ela proporciona subsídios aos Surdos para o aprendizado da L2 nessa modalidade (PEREIRA, 2011; FERNANDES, 2006; QUADROS, SCHMIEDT, 2006; SABANAI, 2008; SALLES *et all*, 2004a, 2004b). Para esse desenvolvimento, existem métodos específicos, os quais se aproximam dos métodos seguidos para o ensino de uma língua estrangeira.

Segundo Salles *et all* (2004a), para a aprendizagem de uma L2 escrita, em um contexto educacional, é imprescindível que o aluno Surdo tenha experiências com diversos contextos linguísticos, bem como com situações extralinguísticas, visando à ampliação do seu *input*, e que, ao mesmo tempo, ele execute a tarefa de ler, a qual se processa, geralmente, de modo silencioso. Para os alunos ouvintes, a produção escrita tem como base tanto o processamento da leitura oral e/ou silenciosa quanto a escuta e a produção da fala oral, ou seja, antes mesmo de escrever, o ouvinte recebe importantes *inputs* linguísticos que contribuem para o processo de aquisição da escrita.

Apesar de haver métodos específicos para esse fim, a maior parte dos Surdos ainda frequenta escolas inclusivas e regulares onde, muitas vezes, são submetidos aos mesmos métodos de ensino da LP a que são submetidos os falantes da LP como L1, métodos esses que não têm afinidade com as especificidades dos alunos Surdos, já que, segundo Barros (2015), busca ensinar fonemas associados aos grafemas, para então compor as palavras, as quais devem ser memorizadas para serem empregadas na composição das sentenças. Por não ouvirem os sons dos fonemas, os Surdos não são favorecidos com esse método, todavia, ainda assim, esse é o método mais usado para a alfabetização de alunos Surdos, nas escolas inclusivas e regulares (QUADROS, SCHMIEDT, 2006).

A quarta e última consideração a ser feita diz respeito a falta de correlação absoluta entre todos os conectivos na LP e na Libras. A classificação dos conectivos em LP, a partir de alguns autores, se apresenta de maneira bastante sistematizada, mas em Libras ainda não há uma

classificação bem estabelecida. Diversos conectivos em LP possuem correlação direta com conectivos em Libras, havendo um sinal exato para uma palavra, como exemplo o conectivo adversativo referente à “MAS”³, o explicativo referente à “PORQUE”, o de conclusão referente à “ENTÃO”, entre outros. Alguns outros conectivos não possuem essa correlação direta entre as línguas, como é o caso do conectivo de sequência temporal “ENQUANTO”. Dessa forma, a transferência de conhecimento linguístico entre a Libras e a LP escrita não acontece de maneira tão direta no desenvolvimento da leitura da L2.

Dito isso, chega-se ao foco principal de interesse dessa tese. Os Surdos usam a Libras como L1 e usam a LP como L2 na modalidade escrita, sendo que cada língua possui uma organização gramatical própria e, em vários momentos, diferente uma da outra. Isso mostra que não há tanta possibilidade de o Surdo fazer uma correlação mais direta entre sua L1 (Libras), no nível discursivo, com sua L2 (LP), no nível da escrita, como os ouvintes fazem. Aqui faz-se uma pergunta que se apresenta como o problema de pesquisa: **sendo o Surdo adulto usuário da LP como L2, como acontece o processamento de conectivo nessa língua durante a leitura de sentenças?**

Dessa forma, a presente investigação se volta para o estudo do processamento da leitura de conectivos em sentenças da LP por Surdos adultos, mais especificamente dos conectivos “porque” (explicativo), “mas” (adversativo) e “então” (conclusivo), sendo esses conectivos possíveis de terem uma correlação direta entre a Libras e a LP. Cabe esclarecer que estamos considerando os conectivos “porque” e “mas” como palavras mais familiares aos Surdos e o conectivo “então” como palavra menos familiar aos Surdos, tanto em Libras quanto em LP (BROCHADO, 2003; AMORIM, 2004; LIMA, 2010). O conceito de familiaridade de palavras se baseia em Amano, Kondo e Kakehi (1995), que a consideram como o grau de maior ou menor facilidade em reconhecer palavras quando lidas.

O objetivo principal da tese é compreender como acontece o processamento da leitura de sentenças em LP com conectivos por Surdos universitários que usam essa língua como L2. Como objetivos específicos, visamos compreender diferenças e semelhanças de processamento entre sentenças:

- (i) com conectivo mais familiar X com conectivo menos familiar;

³ Os sinais exemplificados neste parágrafo podem ter mais de um referente em Libras, devido às variações de ordem linguística, mas independente do sinal utilizado, o que importa para nossa reflexão é o seu uso e significado. Dessa forma, não especificamos exatamente qual sinal ele corresponde.

- (ii) congruentes com conectivo X congruentes sem conectivo;
- (iii) incongruentes com conectivos X incongruentes sem conectivo;
- (iv) congruente com conectivo X incongruentes com conectivo;
- (v) congruente sem conectivo X incongruente sem conectivo.

Cabe ressaltar sobre a congruência e a incongruência, que utilizamos esse termo baseado no ponto de vista defendido por Koch (2003) quando se refere à coerência e incoerência de sentido em um texto. A autora defende que de fato não é conveniente afirmar que um texto é incongruente visto que sempre podemos pensar em um contexto que nos leva a entender o conteúdo e trazer sentido ao texto. Dessa forma, a congruência é passível de ser interpretada de acordo com pontos de vistas diferentes, a partir do princípio de interpretabilidade. Porém, quando uma marca coesiva, como o conectivo, é má utilizada, pode ocorrer uma incongruência em um nível mais local, visto que esse elemento revela o tipo de relação expressa na sentença. É dessa forma que foi tratada aqui a variável congruência e incongruência.

Para o objetivo proposto no ponto (i), levou-se em consideração os estudos de Amorim (2004), Brochado (2003), Lima (2010) em que foi evidenciado que os conectivos “mas” e “porque” são conectivos mais familiares aos Surdos brasileiros, principalmente por apresentarem correspondência mais direta entre a Libras e a LP, e, portanto, são conectivos melhor compreendidos pelos Surdos na aquisição da L2. O que não significa que o conectivo “então” não seja compreendido, mas que, provavelmente, é menos utilizado pelos Surdos.

Millis e Just (1994), Crosson, Lesaux e Martiniello (2008) e Simões (2019) afirmam que conectivos mais conhecidos são mais bem compreendidos por seus leitores de L1. Wetzel, Zufferey e Gygax, (2020) afirmam que leitores de L2 também são beneficiados na leitura de conectivos mais familiares. Dessa forma, a hipótese para a questão descrita no ponto (i) é de que os Surdos, como leitores de L2, também seriam beneficiados na leitura de sentenças com a presença de conectivos mais familiares. Portanto, quando comparadas sentenças com os conectivos “mas”, “porque” e “então”, esperamos encontrar menores tempos de leitura, melhor compreensão nas sentenças com “mas” e “porque”, uma vez que estes conectivos se mostraram palavras mais conhecidas por Surdos nas pesquisas referidas aqui.

Os objetivos propostos nos pontos (ii) e (iii) dizem respeito à comparação entre o processamento de sentenças com conectivo *versus* sem conectivo e em condições de congruência *versus* de incongruência. Algumas pesquisas já comprovaram que para falantes ouvintes de L1 de uma língua oral os conectivos se mostram bastante vantajosos no processo

de leitura, sendo um dos elementos que possui papel específico na organização morfossintática na LP. Segundo os estudos de Haberlandt (1982), Geva e Ryan (1985), Segal, Dunchan e Scott (1991) e Millis e Just (1994), leitores mais experientes e menos experientes são beneficiados com a presença de conectivos nas sentenças em língua inglesa, pois esses elementos promovem um tempo mais curto de leitura, auxiliam na memória e aumentam a coerência textual. De acordo com Millis e Just (1994), também a partir de estudos sobre leitura de sentenças em língua inglesa com e sem conectivo, quando a sentença não possui conectivo, a relação entre as orações não é explícita. Dessa forma, os autores se valeram do *Connective Integration Model*, que diz que o leitor pode fazer ou não a integração entre as orações quando a relação entre elas, numa sentença, não está claramente posta. A partir dessas constatações, a hipótese para (ii) e (iii) é de que leitores de L2, como os Surdos, terão efeitos de facilitação no processamento de leitura de sentenças com conectivos, principalmente em sentenças congruentes com conectivos.

Os objetivos descritos nos pontos (iv) e (v) têm como foco a comparação entre sentenças congruentes e incongruentes. Estudos realizados revelaram que sentenças congruentes com conectivos podem promover: efeito de ativação da primeira oração, segundo a *Incremental-Reactivation Hypothesis* (MILLIS E JUST, 1994); efeito de facilitação com menor tempo de leitura da segunda oração (SIMÕES, 2019), de acordo com a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997) e com o *Connective Integrative Model* (CAIN e NASH, 2011). A partir dessas evidências, a hipótese para (iv) e (v) é de que o processamento de leitura de sentenças congruentes, com conectivo, apresentaria tempo de leitura menor para a segunda oração e facilitaria a compreensão das sentenças quando comparado com o processamento de leitura de sentenças incongruentes, com ou sem conectivos.

Pensando sobre a importância do aprendizado efetivo da LP como L2 por Surdos e que os conectivos possuem importante função na organização textual, afirmamos que essa área merece maiores investigações. As pesquisas sobre o uso e o processamento de conectivos na leitura da LP pelos Surdos ainda são bastante incipientes, existindo basicamente análises e constatações sobre as suas produções textuais e não havendo muita divulgação de investigações sobre como se dá o processamento cognitivo da leitura e da compreensão de elementos conectores presentes em um texto escrito por parte desses indivíduos.

Para a organização do texto, os capítulos foram divididos da seguinte forma: o capítulo dois trata sobre o uso da LP pelos Surdos como segunda língua em sua modalidade escrita e algumas pesquisas sobre o aprendizado do conectivo nessa língua por Surdos; o terceiro capítulo aborda conceitos importantes sobre as funções do conectivo testados (adversativo,

explicativo e conclusivo); o capítulo quatro explora algumas pesquisas sobre o processamento de leitura de conectivos em diferentes condições como sentenças com e sem conectivos, sentenças congruentes e incongruentes, sentenças com conectivos familiares e ainda o processamento de leitura de conectivo na L2; o capítulo cinco detalha toda a pesquisa realizada, explicando os métodos utilizados em cada tarefa aplicada e seus resultados; o capítulo seis faz as últimas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

A realização dessa pesquisa e, conseqüentemente, a discussão em torno dos pontos especificados nos objetivos poderão contribuir para uma melhor compreensão acerca do processamento da leitura dos conectivos “porque”, “mas” e “então” da LP por Surdos, por quem essa língua não é aprendida tão facilmente, devendo ser aprendida, em contextos formais de aprendizagem.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA

A Língua Portuguesa (LP), ou o Português Brasileiro, é a língua majoritariamente falada no Brasil utilizada principalmente por seus falantes de L1, mas também por outras comunidades linguísticas consideradas minorias que vivem aqui e se apropriam da LP como uma L2. Embora essa língua seja a majoritária, inúmeras outras se fazem presentes. Segundo o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL19, 2006 – 2007) estão presentes no país aproximadamente 264 línguas, sendo que 180 delas são faladas nas comunidades indígenas (denominadas de autóctones), em torno de 30 delas faladas entre os descendentes de imigrantes (chamadas de línguas alóctones), no mínimo 2 línguas de sinais faladas na Comunidade Surda (Libras e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor), algumas delas são línguas crioulas, algumas práticas linguísticas usadas nos quilombos e outras comunidades afro-brasileiras.

Para a maior parte de brasileiros, a LP é adquirida e desenvolvida como L1 de maneira natural, porém para outros falantes dessa língua, que são os falantes de L2, seu aprendizado e desenvolvimento podem acontecer por meios formais, como o ensino em sala de aula, ou ainda de maneira também natural por meio de imersão, podendo tanto ser na modalidade oral e/ou escrita. Para alguns deles, o aprendizado pode se mostrar mais difícil, como para a Comunidade Surda, pois os seus membros não possuem o canal auditivo íntegro suficientemente para receberem a língua em sua modalidade oral auditiva e fazerem a correlação direta com sua modalidade escrita. Devido a esse aspecto, são necessárias estratégias mais específicas para seu ensino de LP para a Comunidade surda.

Este assunto será tratado mais especificamente na próxima subseção. Mostraremos, brevemente, os diferentes contextos de aprendizado em que a Comunidade Surda tem contato com a LP escrita de maneira formal, quais são as diferentes perspectivas de ensino dessa língua, quais são as fases de aprendizado dessa língua e, mais especificamente, o aprendizado de conectivos.

2.1 A Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos

Segundo Skliar (1997, 2011), os bebês Surdos brasileiros, em sua grande maioria, em torno de 90% deles, nascem em lares de famílias ouvintes, os quais utilizam a LP como principal meio de comunicação e geralmente desconhecem a Comunidade Surda e sua Língua de Sinais (LS), ou seja, a Libras. Cada família reage de maneira diferente a quando nasce um bebê Surdo, mas é possível afirmar que muitas delas seguem orientações médicas que são pautadas no modelo clínico-terapêutico, ou seja, que classificam os surdos como pessoas deficientes que precisam desenvolver apenas a oralidade na LP e a audição através de artifício tecnológico como aparelho de amplificação sonora individual, a prótese, ou implante coclear para que possam ser integrados à sociedade. Por esse motivo, a maior parte das crianças surdas⁴, desde a mais tenra idade, recebe estímulo linguístico precoce na LP por meio de intervenções fonoterápicas.

Como já dito anteriormente, o modelo socioantropológico, no qual o presente trabalho se baseia, traz uma outra concepção sobre quem são os Surdos e quais são suas possibilidades de comunicação. Por meio desse modelo, os Surdos são considerados pessoas com capacidade inata para desenvolverem uma língua que tenha características visuais, pois seu canal visual é seu principal receptor de informação linguística. Por esse motivo, uma Língua de Sinais é mais apropriada para estimular linguisticamente um bebê Surdo do que uma língua oral. Sendo assim, o modelo socioantropológico corrobora o fato de que a língua de sinais (LS) será a língua que permitirá melhor *input* linguístico na aquisição pelos Surdos e a que deve ser primeiramente introduzida a eles de maneira precoce, o que não impede o estímulo da oralidade e da audição por meio de artifício tecnológico (SKLIAR, 1997, 2011; QUADROS e SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2011; SABANAI, 2008).

Ainda de acordo com Skliar (1997, 2011), o modelo socioantropológico abarca esse contexto que consideramos ser o ideal para o desenvolvimento linguístico dos Surdos, pois primeiramente promove de maneira mais confortável o desenvolvimento de uma língua, a Libras, para posteriormente promover o aprendizado de uma L2 por meios

⁴ A palavra “surda” grafada com letra minúscula se refere aqui a qualquer criança com perda auditiva, que não conseguem se comunicar pela via oral-auditiva naturalmente.

formais, a LP, que pode ser na modalidade escrita e ainda na modalidade oral. Essa situação conduz a um desenvolvimento linguístico mais amplo e menos restritivo, mas não é a realidade pela qual a maior parte da Comunidade Surda passa.

Há casos em que Surdos, que têm contato precoce com a LP, conseguem desenvolver essa língua no nível da oralidade e transferem esse conhecimento no desenvolvimento da sua escrita. Porém há casos em que o desenvolvimento da oralidade e o da audição não são bem-sucedidos, dessa forma é possível afirmar que muitas crianças Surdas têm sido introduzidas no ensino regular sem ter ao menos uma língua bem desenvolvida, pois na esperança de desenvolver a LP, suas famílias não permitem o desenvolvimento da Libras. Então, geralmente, somente no ambiente escolar iniciam o contato com a Libras de maneira tardia e o aprendizado formal da LP na modalidade escrita (SKLIAR, 1997, SABANAI, 2008).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), para os Surdos que, mesmo tardiamente, utilizam a Libras como língua principal, a LP é aprendida e utilizada como L2. Isso implica em formas diferentes de ensino dessa língua para os Surdos, principalmente para os que não são beneficiados com uso de prótese ou implante coclear e não possuem retorno auditivo suficiente para fazer a correlação entre os sons da língua na oralidade com a sua grafia, não sendo adequado o mesmo tipo de ensino que é empregado para as crianças que ouvem. O ensino da LP escrita é de fundamental importância para os Surdos, pois mesmo tendo legalmente o direito de utilizarem a Libras como principal forma de comunicação, segundo a Lei 10.436 de 2002, eles estão imersos em uma sociedade majoritariamente ouvinte que utiliza a LP escrita como importante meio de comunicação e veiculação de informação. Cabe destacar, ainda, que a legislação citada indica que a Libras não substitui o Português na sua forma escrita. Por esse motivo, para que os Surdos tenham acesso às informações de maneira geral, faz-se necessário o aprendizado dessa língua.

Botelho (2013) afirma que os Surdos estão inseridos em diversos tipos de escolas, como as regulares, as inclusivas, as bilíngues (Libras/LP). Cada uma delas com sua visão sobre a educação de Surdos. Muitas vezes as escolas regulares e as escolas inclusivas são bastante atrativas para as famílias de crianças Surdas, pois são ambientes que se dizem integradores, porém para que a integração de fato aconteça é necessário que se tenha professores bem preparados para trabalharem com surdos, que conheçam a Cultura Surda e a Libras. Além disso, é necessário que a Libras seja compartilhada em todos os

ambientes da escola, não só na sala de aula, para que o aluno Surdo tenha acesso pleno à informação e à comunicação. Porém não é comum ter escolas regulares e inclusivas dentro dessa realidade, por isso geralmente os alunos Surdos acabam se sentindo frustrados nesses ambientes e até mesmo isolados linguisticamente, pois ainda são poucos os profissionais e alunos ouvintes que conhecem a Libras.

Sobre o ensino da LP, segundo Botelho (2013) e Rodrigues e Silvério (2013), as escolas regulares e inclusivas podem buscar por métodos coerentes para Surdos, mas o mais corriqueiro ainda é o ensino de LP como primeira língua de maneira igualitária a todos os alunos, ouvintes e Surdos, que em sua maioria utiliza métodos que se baseiam na correlação entre os sons dos fonemas com a escrita dos grafemas. Portanto, é possível afirmar que as práticas mais consistentes de ensino de LP como L2 são encontradas nas escolas bilíngues, que são as que possuem maior preparação para o ensino desse público, porém elas são encontradas em menor número.

Quando se trata de escolas bilíngues, refere-se aqui a um bilinguismo específico, o bilinguismo em que coexistem ao menos duas línguas, sendo elas a Libras e a LP, em que a Libras é a língua de instrução e a LP é utilizada para registro em sua modalidade escrita ou ainda em que a LP é a língua de instrução e é utilizada para registro em sua modalidade escrita, mas há a presença de intérpretes de Libras durante todas as aulas, como acontece em alguns estados. Existem também situações em que não há verba para manter o funcionamento de uma escola bilíngue ou ainda não há público suficiente que justifique a abertura de uma, então são abertas classes bilíngues em escolas regulares (BOTELHO, 2013; RODRIGUES E SILVÉRIO, 2013; SILVÉRIO, 2014).

Esse tipo de escola, a bilíngue, assume uma política linguística e pedagógica que é favorável à promoção do desenvolvimento dos alunos, principalmente Surdos, a partir das características que são naturais a eles. A Cultura Surda se torna evidente nesse ambiente à medida em que os profissionais se comunicam em Libras, os sinais de aviso da escola são luminosos e não sonoros, os professores são fluentes em Libras, há profissionais Surdos atuando nas diversas instâncias da escola, a LP é vista e utilizada como L2 (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; SILVÉRIO, 2014).

Brochado (2003, 2009) e Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que nesse contexto existe uma forma diferenciada de ensino da LP escrita para alunos Surdos, a partir de uma metodologia de ensino de L2. Primeiramente a Libras tem importante papel no

aprendizado da LP, não pela possibilidade de fazer a transferência de conhecimento entre elas, mas porque há um processo paralelo entre a aquisição da Libras e o aprendizado da LP. É através da Libras que os alunos Surdos compreendem o mundo e dão significado ao conhecimento que é adquirido e é isso que dá significado também ao processo da escrita. O aprendizado da LP precisa estar vinculado às funções de uso da sua escrita nos contextos conversacionais ou ao acesso à informação entre seus pares.

Para promover esse tipo de ensino de língua como L2 num contexto conversacional entre os alunos Surdos, é vantajoso quando o professor se baseia numa abordagem interacionista de ensino, e, dessa forma, alguns aspectos se fazem necessários, como “a contextualização, a variação linguística, a competência comunicativa e a aceitação de erros como parte da aprendizagem” (SALES *et al*, 2004a, p. 107), pois, dessa forma, o ensino tem como foco o próprio processo interativo da sala de aula.

Para promover o desenvolvimento da LP como L2, Brown (1994) afirma que é importante desenvolver a Libras como L1 e cita algumas estratégias como promover trabalhos em grupo ou entre pares e promover momentos de conversas espontâneas e reais por meio de prática de conversação. Já para promover a prática do ensino de LP na modalidade escrita para Surdos, o autor aborda algumas características que a aula precisa ter, como trabalhar informações autênticas em contextos reais, realizar atividades que primem a comunicação real e que visem preparar os alunos para o uso real da LP escrita.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), no processo de ensino de LP como L2 devem ser considerados também dois importantes recursos, sendo eles a produção espontânea de histórias pelos professores e pelas próprias crianças Surdas em Libras e o uso de materiais de Literatura Surda infantil registrados em Libras. A justificativa para o uso desses recursos é a importância de desenvolver primeiramente as habilidades de expressão e de compreensão na L1 para ter condições de desenvolvê-las também na L2. A partir do momento que a criança é capaz de se expressar e compreender um discurso na sua L1, ela terá aparato linguístico suficiente para fazê-lo numa L2. Dessa forma, o processo de representação da LP escrita será mediado por uma língua em que haja significação.

Um erro frequente que acontece nas escolas regulares e inclusivas que não utilizam métodos adequados de ensino de LP como L2 é o de ensinar a língua para Surdos por meio de métodos que trabalham com fragmentos de palavras, como, por exemplo, o

som de sílabas da LP oral para retratar uma sílaba grafada ou ainda listas de palavras relacionadas a figuras para serem memorizadas de maneira isolada. Quando a criança Surda inicia o processo de aprendizado da LP, é importante que a língua não seja apresentada a ela dessa maneira fragmentada. É preciso que a criança conheça as palavras completas dentro de uma sentença contextualizada, mesmo que sejam sentenças simples. Tal sentença precisa ser apresentada e utilizada muitas outras vezes, pois dessa forma a criança conseguirá reconhecer a leitura e elaborar sua escrita com significado. Essa repetição prolongada dará sustentação ao conhecimento gramatical da LP escrita (QUADROS e SCHMIEDT, 2006; BROCHADO, 2003; BROCHADO, 2009).

Vale destacar que é preciso que o professor promova o desenvolvimento, nas crianças Surdas, da competência gramatical da língua escrita para que alcancem seu domínio, porém Barros (2015) nos alerta que apenas essa competência não é suficiente para o seu desenvolvimento de maneira consistente. É preciso ter em mente que desenvolvemos uma língua, independente da sua modalidade, com um propósito, o de transmitir alguma informação para alguém, portanto a competência comunicativa também se faz imprescindível para o desenvolvimento da leitura e da escrita de textos em LP. Por esse motivo, promover práticas de interação tanto em Libras, quanto em LP darão subsídio para o desenvolvimento dessas competências e conseqüentemente para os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita em LP. Esse fato corrobora a importância do uso dos dois recursos citados anteriormente, que são a produção espontânea de histórias em Libras e o uso de Literatura Surda infantil em Libras, pois esses recursos auxiliarão o professor a proporcionar momentos de interação entre os alunos em sala de aula.

2.2 O que as pesquisas dizem sobre o conhecimento de conectivo da Língua Portuguesa por Surdos

Há pesquisas que buscam compreender quais conectivos da LP são conhecidos e usados pelos Surdos dentro de textos escritos e em que fase do desenvolvimento da LP o conectivo se encontra. Descrevem-se aqui os estudos de Amorim (2004), Brochado (2003, 2009), Fernandes (2006), Lima (2010) e Sabanai (2008) que contribuíram com essa discussão.

Brochado (2003, 2009) nos apresenta uma proposta que sugere a existência de estágios de desenvolvimento da LP escrita para Surdos. Essa proposta foi elaborada com base em seus estudos realizados com doze crianças Surdas brasileiras em idades entre 8 e 12 anos que estavam inseridas no Ensino Fundamental I divididas em duas escolas bilíngues. A autora levou em consideração, por meio de informações prestadas em questionário e entrevista registrada em vídeo, que a L1 dessas crianças é a Libras e que a L2, que ela chama de língua meta, é a LP escrita. A autora analisou materiais escritos em LP em diversos gêneros que foram produzidos pelas crianças Surdas de maneira espontânea a partir de atividades de letramento em sala de aula.

Brochado (2003, 2009) percebeu que no percurso do desenvolvimento da LP, a língua meta dessas crianças, tem-se uma interlíngua (IL), termo cunhado por Selinker (1994 *apud* BROCHADO, 2003, 2009), que se refere a um sistema linguístico utilizado por um usuário de L2, que possui traços da L1, traços da língua meta e outros traços que perpassam pela criatividade do indivíduo por progressivas etapas. Essa interlíngua perdura até que se chegue ao desenvolvimento completo do sistema da língua meta. A autora representa esses estágios da seguinte forma (GARGALLO, 1999 *apud* BROCHADO, 2003, p. 57):

$$IL\text{----} \rightarrow IL1 \text{ --- } IL2 \text{ --- } IL3 \text{ --- } ILN \text{ --- } \rightarrow L2$$

Na proposta de Brochado (2003, p.308) desenvolvimento de escrita de Surdos, há três estágios de desenvolvimento por quais eles passam, considerando que esses Surdos fazem o uso da Libras como L1 e estão num contexto escolar de prática de escrita por profissionais bilíngues. Os estágios são os seguintes:

INTERLÍNGUA I (IL1) - Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por: domínio de construções frasais sintéticas; estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2); aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário; domínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); **falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção)**; usar verbos, preferencialmente, no infinitivo; empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente; usar construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; falta de marcas morfológicas; uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso; pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada; pouco uso de conjunção e sem consistência; semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.

INTERLÍNGUA II (IL2) - Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar: justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português; frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); às vezes, emprego de verbos de ligação com correção; emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham; uso de algumas preposições, nem sempre adequado; **uso de conjunções, quase sempre inadequado**; inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida; muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

INTERLÍNGUA III (IL3) - Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar: estrutura da frase na ordem direta do Português; domínio de estruturas frasais SVO; aparecimento maior de estruturas complexas; **emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção); categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação**; uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; uso de preposições com mais acertos; **uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque)**, pronomes relativos (que) e integrante (que); flexão dos nomes, com consistência; flexão verbal, com maior adequação; marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número; desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência; emprego de verbos de ligação ser,

estar e ficar com maior frequência e correção; (BROCHADO, 2003, p.308. Adaptado. Grifos nossos.)

Nessa proposta, podemos perceber que apenas no estágio da Interlíngua III os Surdos conseguem produzir elementos conectivos de maneira mais adequada, o que a autora chama de conjunções. Os conectivos que apareceram em seus estudos foram os seguintes: “aditivo (e), alternativo (ou), adversativo (mas), condicional (se), causal e explicativo (porque)” (BROCHADO, 2003, p.310). Esse estudo sugere que o aprendizado dos conectivos acontece na última fase dentre as fases de desenvolvimento da língua meta, que é a LP, dessa forma, muito provavelmente, é um elemento mais complexo de ser aprendido. Além disso, a autora pontua os primeiros conectivos produzidos nessa etapa, dentre eles destacamos o conectivo adversativo “mas” e o explicativo “porque”, o que sugere que esses conectivos são mais frequentes e, portanto, mais familiares e mais facilmente aprendidos pelas crianças Surdas e, por isso, podem ser mais familiares a eles, enquanto o conectivo de conclusão “então”, que não apareceu nas produções das crianças Surdas em nenhuma das etapas descritas, podem ser menos familiares.

Amorim (2004) realizou estudos com 32 crianças Surdas brasileiras do Ensino Fundamental II de uma escola bilíngue em que testou quatro conectivos: dois conectivos adversativos, “mas” e “embora”, e dois conectivos explicativos, “porque” e “como”. O elemento linguístico foi analisado a partir da aplicação de cinco pequenas tarefas, dentre elas uma tarefa de unir orações com a inserção de um dos conectivos, três tarefas de completar sentenças com um dos conectivos e uma tarefa de produzir sentenças na LP escrita com conectivos que foram solicitados. Essas tarefas partiram de questões lexicais, de questões sintáticas, e de questões semântico-textuais. Além disso, os fatores extralinguísticos também foram considerados e analisados através da aplicação de questionário para saber o nível de escolaridade, o grau de surdez, a faixa etária, o grau de proficiência em Libras e em LP.

Seus estudos mostraram que os conectivos “mas” e “porque” são conectivos mais familiares e já aprendidos nessa fase de escolarização. De maneira geral, as crianças Surdas conseguem produzi-los e reconhecê-los tanto na Libras quanto na LP de maneira adequada, associando aos contextos adequadamente. Já os conectivos “como” e “embora” ou eram desconhecidos ou eram usados de maneira inadequada. Dessa forma o conectivo “como” era facilmente confundido com o verbo “comer” na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo e com o pronome interrogativo. Já o conectivo “embora” era facilmente

confundido com a expressão “ir embora”. A autora atribui esse resultado ao fato de os dois conectivos, “como” e “embora”, terem homônimos.

Lima (2010) investigou produções em LP de treze Surdos brasileiros coletados em sessões coletadas durante 2 anos de pesquisa. Essas produções foram elaboradas a partir de uso espontâneo, direcionado e misto (espontâneo + direcionado), para que a pesquisadora pudesse estabelecer uma possível ordem de aquisição de conectivos em estruturas de causa e consequência cronológica (causa-consequência) e não-cronológica (consequência-causa), focando nos conectivos “porque” e “por isso”. Cabe ressaltar que esses participantes Surdos utilizam a Libras como L1 para sua comunicação e a LP como L2. A investigação consistiu em produção de pequenos textos a partir de pistas contextuais imagéticas, resposta a algumas perguntas e complementação de sentenças.

Após a análise realizada, a autora sugere a existência de três fases de desenvolvimento para a produção de estruturas na LP como L2 por Surdos da estrutura de causa e consequência, sendo elas a básica, a intermediária e a avançada. A fase básica indica o uso mais frequente da ordem cronológica da estrutura de causa e consequência (causa-consequência) e pouco uso do “porque” e do “por isso” adequados à LP. A fase intermediária indica o uso tanto da ordem cronológica (causa-consequência) quanto da não-cronológica (consequência-causa) da estrutura de causa e consequência e ainda o uso frequente do conectivo “porque” de maneira adequada à LP e o uso do conectivo “por isso” poucas vezes utilizado de maneira adequada à LP. A fase avançada também indica o uso tanto da ordem cronológica (causa-consequência) quanto da não-cronológica (consequência-causa) da estrutura de causa e consequência e ainda o uso frequente dos conectivos “porque” e “por isso” adequados à LP.

Dentre os participantes, seis deles foram classificados na fase básica e três na fase avançada. Nenhum deles foi classificado na fase intermediária e quatro participantes não se encaixaram em nenhuma das três fases. Vale destacar que Lima (2010) considerou que esses quatro participantes estavam em fase de transição, por isso foram classificados em fases básica-intermediária e intermediária-avançada. Além da classificação dentre as fases sugeridas, foi constatado que o conectivo “porque” foi largamente produzido e de maneira mais adequada à LP, enquanto o conectivo “por isso” foi pouco produzido e quando houve sua produção geralmente ocorreu de maneira inadequada à LP. A autora afirma que a variedade de fases encontradas na produção da estrutura de causa e consequência se dá pelos diferentes níveis de aquisição da LP em que os participantes estavam.

Fernandes (2006) realizou estudo com três Surdos brasileiros de diferentes níveis de escolaridade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A autora realizou a análise de produção de textos a partir da coleta de três textos produzidos por esses alunos. Com esse estudo foi realizada a avaliação da escrita da LP. A autora constatou a inabilidade da produção de conectivos nas produções espontâneas desses alunos, evidenciado pelo não uso desses elementos ou pelo seu uso incorreto.

Há outro estudo sobre a produção escrita da LP por Surdos que vai ao encontro das afirmações de Fernandes (2006). Sabanai (2008) também realizou seus estudos com três Surdas brasileiras entre 11 e 16 anos matriculadas em uma única turma exclusiva para Surdos no Ensino Fundamental I em uma escola regular que possui Atendimento Educacional Especializado. A autora, além de pesquisadora, também era a professora regente da turma, dessa forma a coleta de dados foi realizada durante 10 meses, diariamente. A análise ocorreu inicialmente a partir de identificação de vocabulário que era inserido no cotidiano da escola para fim de comunicação entre as alunas e a professora. Na última fase da investigação, a análise aconteceu por meio de produção espontânea das alunas Surdas construída tanto de maneira individual quanto coletiva. Com base principalmente na última fase da pesquisa, a autora constatou também a inabilidade do uso de conectivos em suas produções por meio do uso incorreto ou da falta de seu uso nas produções escritas.

As duas pesquisas apresentadas, a de Fernandes (2006) e a de Sabanai (2008), mostraram resultados semelhantes, ou seja, o grupo de Surdos pesquisado não utilizou conectivos da LP em algumas de suas produções, sendo que em outras produções em que utilizou, o uso aconteceu de maneira inadequada. Em suas discussões nos trabalhos, as autoras tratam esses dados como resultados generalizados para a Comunidade Surda que está no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa discussão, de certa forma, destoa dos outros estudos, que encontraram nas produções de Surdos o uso correto de elementos conectivos na mesma fase de escolarização (AMORIM, 2004; BROCHADO, 2003; LIMA, 2010).

Considera-se que são dados relevantes para a presente investigação, mas julga-se que a pequena amostra de participantes nas duas pesquisas, tanto de Fernandes (2006) quanto de Sabanai (2008), pode não representar a realidade sobre o conhecimento linguístico da Comunidade Surda brasileira. Não foi explicitado nas pesquisas, mas supõe-se que os seis participantes estivessem numa fase mais inicial da construção da sua interlíngua, como na fase de Interlíngua I em que, segundo Brochado (2003, 2009), em produções escritas por Surdos há a falta ou inadequação de elementos funcionais como é o conectivo. Dessa forma,

muito provavelmente, com a continuidade da escolarização, esses participantes ainda se apropriariam desses elementos.

Uma constatação, porém, foi unânime em todos os estudos apresentados. Todas as autoras, em suas considerações finais, sugerem que a causa da complexidade do aprendizado da LP e mais especificamente do aprendizado de conectivos dessa língua se deve ao fato da impossibilidade de os Surdos fazerem a transferência total de conhecimento linguístico entre sua L1 (Libras) e sua L2 (LP) e, ainda, pelo fato da impossibilidade de eles fazerem também a transferência de conhecimento entre fonema e grafema, devido à falta de desenvolvimento da modalidade oral da LP.

Esses estudos destacam o quão complexo é o aprendizado de elementos conectivos na escrita por Surdos que utilizam a LP como L2 e o quanto se faz importante utilizar métodos específicos de ensino da LP, visando enriquecimento desse aprendizado.

3 CONECTIVOS NA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo descrevemos o conceito de conectivo e suas implicações gramaticais e textuais a partir de três bases teóricas: a Gramática Normativa Tradicional, a Linguística Textual e a Semântica Formal. Para tratar do conectivo sob a perspectiva da Gramática Normativa Tradicional, usamos como base teórica os autores Bechara (1999), van Dijk e Kintsch (1983), Halliday e Hasan (1976, *apud* VALENTE, 2009), Neves (1985), Valente (2009), Vogt (1978 e 2001). Para tratar do conectivo pelo olhar da Linguística Textual, baseamo-nos em Koch e Elias (2010). E para tratar do conectivo sob o olhar da Semântica Formal, baseamo-nos nos estudos de Chierchia (2003, *apud* NETO, MÜLLER e OLIVEIRA, 2012) e, principalmente, Saeed (2003).

É inegável a forte relação sintática que os conectivos apresentam na ligação de sentenças, também explicada através da gramática normativa tradicional. Vogt (1978) já evidenciava que, na LP, pode-se classificar os conectivos em dois grandes grupos: conjunção⁵ coordenativa explicativa, e conjunção subordinativa causal. Já Bechara (1999) e Neves (1985) classificam os conectivos como conjunções coordenadas e subordinadas. Nesse sentido, a conjunção coordenada tem o papel sintático de unir orações com o mesmo nível sintático e que são independentes umas das outras. Além de conectar orações, os conectivos também podem conectar unidades que tenham o mesmo valor funcional dentro de uma oração, como dois substantivos, dois pronomes, dois adjetivos, dois advérbios, dois verbos, duas preposições. Já a conjunção subordinada tem o papel sintático de unir a oração subordinada à oração subordinante. Isso faz com que o conectivo seja um transpositor, pois transforma a função da oração em função de palavra.

Os autores van Dijk e Kintsch (1983) em seu livro sobre estratégias de compreensão do discurso, discutem a respeito de vários fatores que influenciam na facilitação da compreensão de sentenças por usuários de uma língua. Os autores argumentam que uma das estratégias é a inserção de elementos conectivos entre as sentenças. Os conectivos “expressam relações entre proposições e relações entre atos de fala, denotando principalmente relações condicionais entre fatos (por exemplo, causa e consequência)”⁶

⁵ No texto original, Vogt usa o termo “conjunção”. Para referir a esse mesmo termo na presente pesquisa, foi utilizado o termo “conectivo”.

⁶ “*Express relations between propositions and relations between speech acts, mostly denoting conditional relations between facts (e.g., cause and consequence).*” (van DIJK e KINTSCH, 1983, p. 284)

(tradução nossa, p. 284). Segundos eles, geralmente as sentenças das línguas naturais são sentenças compostas, organizadas em macroestruturas, e seus usuários compreendem e interpretam os sentidos expressos nelas a partir dos elementos conectivos. Um fator exemplificado no texto é a conexão coordenada em que há a coerência direta entre sentenças pelo uso de conectivos explícitos de coordenação que interligam fatos mutuamente relacionados.

Valente (2009) também nos mostra a importante função sintática que os conectivos possuem na construção de um texto, no qual seu uso proporciona coesão e coerência. A coesão e a coerência possuem função de textualidade, em que identifica-se algo como um texto a partir de suas características em nível conceitual e linguístico, sendo a textualidade concretizada quando as características de coesão e coerência são satisfeitas. A coesão, em específico, deixa marcas tais como marcas linguísticas, índices formais e conectivos, guardando características semânticas (HALLIDAY e HASAN, 1976, *apud* VALENTE, 2009). Essas marcas são elos que organizam as ideias no texto e proporcionam sentido geral, sendo dependente das relações significativas estabelecidas entre orações, entre períodos ou entre parágrafos.

Koch e Elias (2010) afirmam que a coesão e coerência estão sim intimamente interligadas, porém, um texto que apresenta elementos de coesão, como o elemento conectivo, não necessariamente apresenta coerência. Isso acontece pelo fato de a coesão estar marcada no texto e a coerência depender de fatores subjacentes, como fator semântico, pragmático e cognitivo e ainda depender de cada contexto comunicativo. Dito de outra forma, a coesão por si só não permite que um texto tenha coerência. A coerência acontece quando o leitor lança mão de alguns conhecimentos para produzir significado, como “vocabulário e a situação de uso, os recursos sintáticos, os blocos textuais e a associação a fatos históricos, políticos, sociais, culturais, o gênero textual, o propósito comunicacional e a situação comunicativa” (p. 192).

Ainda tratando de coerência, van Dijk e Kintsch (1983) discutem os diversos tipos que se fazem presentes em um texto para que o leitor construa a sua coerência global. Os tipos citados por eles são: coerência sintática, coerência semântica, coerência temática, coerência pragmática, coerência estilística e coerência genérica. Destaca-se aqui a coerência sintática, pois, além de outros fatores, diz respeito também ao uso adequado da estrutura da língua, portanto depende do conhecimento linguístico dos usuários da língua sobre a seleção lexical de recursos coesivos adequados, como os conectivos. A incoerência lexical acontece

quando elementos conectores são selecionados de maneira inadequada, além de outros fatores. Um exemplo seria o uso do conectivo de adição no título “Como as mães podem estar mais jovens e mais velhas?” (p. 196).

Na década de 1970 iniciou-se um novo percurso no estudo da semântica, uma área nova e autônoma surgiu, a semântica formal, lançando um diferente olhar sobre o objeto de estudo da semântica tradicional. A semântica formal se faz como uma ciência empírica, tendo como objeto de estudo a compreensão das habilidades que falantes de uma língua possuem em dar significados às sentenças de uma língua, independentemente de seu grau de instrução, sendo essa sua unidade de análise mais evidente. A partir dos significados que lhes são atribuídos, os falantes são capazes de atribuir a uma sentença suas condições de verdade. A semântica formal também responde a perguntas do tipo: como é a capacidade de dar significado à língua?; quais são as propriedades dessa capacidade?; é possível estabelecer um modelo que possa ser aplicado à semântica? (CHIERCHIA, 2003, *apud* NETO, MÜLLER E OLIVEIRA, 2012).

Segundo Saeed (2003), falantes de uma língua desenvolvem tipos de conhecimento linguístico que são diferentes uns dos outros, como, por exemplo, na pronúncia de palavras, na elaboração de sentenças e no entendimento dos significados de palavras. Porém, diante de alguns grupos de palavras, há um grupo em específico bastante consistente em seu significado mesmo em diferentes contextos, que é o das palavras lógicas.

As palavras lógicas são palavras que também promovem coerência e coesão em um texto, sendo elas os conectivos, palavras negativas e quantificadores. A seguir alguns exemplos:

(1.a⁷) Ou a Alemanha ganhará a Copa do Mundo ou a Alemanha não ganhará a Copa do Mundo. (conectivo e palavra negativa). (SAEED, 2003, p. 96)

(1.b) Se a Alemanha for campeã e o Brasil for vice-campeão, então a Alemanha será campeã. (conectivos). (SAEED, 2003, p. 96)

(1.c) Todas as equipes que ganham são equipes. (quantificadores). (SAEED, 2003, p. 96)

⁷ Foi utilizada uma sequência de numeração para fazer referência a exemplos de sentenças ou pequenos textos citados durante os capítulos de base teórica.

(1.d) Se a Alemanha vencer o Brasil, então o Brasil perderá para a Alemanha (conectivos). (SAEED, 2003, p. 96)

O autor afirma que, nos estudos da semântica formal, as palavras lógicas podem influenciar o comportamento de verdade das sentenças, portanto, quando há presença desse grupo de palavras em uma sentença, é possível prever esse comportamento de verdade. Por esse motivo recebem o nome de “palavras lógicas”. No exemplo 1.d, “**Se** a Alemanha vencer o Brasil, **então** o Brasil perderá para a Alemanha” (SAEED, 2003, p. 96), tem-se o comportamento de verdade devido aos conectivos “se” e “então”. Também essa verdade se dará pela relação lexical entre “vencer” e “perder”.

Concomitantemente ao uso de conectivos, segundo Saeed (2003), faz-se necessário perceber a relação lexical que os verbos apresentam nesse tipo de sentença para confirmar a sua verdade. Nesse caso, os verbos “vencer” e “perder”, que são antônimos simples, confirmam o comportamento de verdade. Porém, a mesma situação não acontece, por exemplo, na sentença “**Se** a Alemanha atacar o Brasil, **então** o Brasil supera a Alemanha” (p. 96), quando substituímos os verbos do exemplo anterior por “atacar” e “superar”. Embora os conectivos estejam presentes e originem a previsão de verdade, o significado dos verbos “atacar” e “superar” não representam antônimos simples e, por isso, quebram o comportamento de verdade da sentença. Veja os exemplos a seguir:

(2.a) Meu irmão solteirão é um homem solteiro. (SAEED, 2003, p. 97)

(2.b) Se Elvis está morto, então ele não está vivo. (SAEED, 2003, p. 97)

(2.c) Se ela é sua irmã, então ele é seu irmão. (SAEED, 2003, p. 97)

(2.d) Um gato é um animal. (SAEED, 2003, p. 97)

Esses exemplos têm, necessariamente, comportamento de verdade devido à relação lexical existente entre as palavras da sentença e alguns também devido aos conectivos. Portanto, a relação lexical em 2.a representa uma sinonímia entre os substantivos “solteirão” e “solteiro”, em 2.b representa antonímia simples entre os adjetivos “morto” e “vivo” com a presença de conectivos, em 2.c representa pares inversos também com a presença de conectivos e em 2.d representa hiponímia entre os substantivos “gato” e “animal”. Além disso, essas sentenças são julgadas como verdadeiras sem ser necessário conferir qualquer fato no mundo.

Outras contribuições da semântica formal, para a análise de conectivos, são as relações de acarretamento e pressuposição. O acarretamento é um fenômeno que acontece entre duas sentenças em que a condição de verdade de uma delas acarreta a condição de verdade da outra. Essa verdade também independe da sua verificação no mundo. Veja os seguintes exemplos:

(3.a) O anarquista assassinou o imperador. (SAEED, 2003, p. 98)

(3.b) O imperador morreu. (SAEED, 2003, p. 98)

Nesse exemplo, a sentença 3.b só pode ser considerada verdadeira, se a sentença 3.a também o for. Caso seja atribuída falsidade para a sentença 3.a, então a sentença 3.b também receberá essa atribuição.

Pode-se perceber o acarretamento entre sentenças ligadas com conectivos do tipo conclusivo. Vejamos os exemplos a seguir:

(4.a.1) Ele terminou o namoro

(4.a.2) **então** ele está solteiro. (SAEED, 2003, p. 98)

(4.b.1) O homem sofreu um grave acidente de moto, ele estava sem capacete

(4.b.2) **enfim**, ele está bastante ferido. (SAEED, 2003, p. 98)

(4.c.1) A mulher saiu andando sob a chuva sem sombrinha

(4.c.2) **logo**, ela está molhada. (SAEED, 2003, p. 98)

(4.d.1) A senhora cortou todo o vestido de sua filha

(4.d.2) **dessa maneira**, o vestido está rasgado. (SAEED, 2003, p. 98)

Nas sentenças anteriores tem-se a ligação das partes 4.a.1, 4.b.1, 4.c.1 e 4.d.1 com suas respectivas partes 4.a.2, 4.b.2, 4.c.2 e 4.d.2 pelos conectivos conclusivos “então”, “enfim”, “logo” e “dessa maneira”. É possível perceber a relação de acarretamento entre eles.

O segundo fenômeno é a pressuposição. A princípio, Saeed (2003) afirma que a pressuposição existe quando é possível pressupor alguma informação a partir de uma sentença. Cabe ressaltar que tanto a área da semântica quanto a da pragmática se interessam pelo estudo da pressuposição. Especificamente na semântica, o pressuposto é considerado a partir do significado convencional, que, possivelmente, não varia com a mudança de

contexto. Já na pragmática, o pressuposto é considerado a partir de aspectos mais contextuais e, dessa forma, pode ocorrer a mudança de significado com a mudança de contexto. A seguir, algumas sentenças como exemplo:

(5.a.1) Ele parou de se transformar em um lobisomem a cada lua cheia.

(5.a.2) Ele costumava se transformar em um lobisomem a cada lua cheia.
(SAEED, 2003, p. 101)

(5.b.1) O primeiro-ministro da Malásia está em Dublin esta semana.

(5.b.2) A Malásia tem um primeiro-ministro. (SAEED, 2003, p. 101)

É possível perceber que as sentenças 5.a.2 e 5.b.2 existem a partir de pressupostos sobre as sentenças 5.a.1 e 5.b.1. Podemos unir as partes 5.a.2 e 5.b.2 com as partes 5.a.1 e 5.b.1 usando um conectivo do tipo que expressam causa, conclusão, ilustração, ênfase, probabilidade. Veja a seguir, alguns exemplos (p. 101):

(6.a) Ele parou de se transformar em um lobisomem a cada lua cheia, **visto que** (ele) costumava se transformar em um lobisomem a cada lua cheia. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.b) O primeiro-ministro da Malásia está em Dublin esta semana, **sendo que** a Malásia tem um primeiro-ministro. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.c) Se ele parou de se transformar em um lobisomem a cada lua cheia, **então** ele costumava se transformar em um lobisomem a cada lua cheia. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.d) Se o primeiro-ministro da Malásia está em Dublin esta semana, **logo**, a Malásia tem um primeiro-ministro. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.e) Ele parou de se transformar em um lobisomem a cada lua cheia, **ou seja**, ele costumava se transformar em um lobisomem a cada lua cheia. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.f) O primeiro-ministro da Malásia está em Dublin esta semana, **aliás** a Malásia tem um primeiro-ministro. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.g) Se ele parou de se transformar em um lobisomem a cada lua cheia, **certamente** ele costumava se transformar em um lobisomem a cada lua cheia. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.h) Se o primeiro-ministro da Malásia está em Dublin esta semana, **inquestionavelmente** a Malásia tem um primeiro-ministro. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.i) Se ele parou de se transformar em um lobisomem a cada lua cheia, **provavelmente** ele costumava se transformar em um lobisomem a cada lua cheia. (SAEED, 2003, p. 101)

(6.j) Se o primeiro-ministro da Malásia está em Dublin esta semana, **possivelmente** a Malásia tem um primeiro-ministro. (SAEED, 2003, p. 101)

Nas sentenças anteriores temos a junção das partes 5.a.1 com a 5.a.2 e da 5.b.1 com a 5.b.2 com os conectivos: de causa (“visto que” e “sendo que”), de conclusão (“então” e “logo”), de ilustração (“ou seja” e “aliás”), de ênfase (“certamente” e “inquestionavelmente”), de probabilidade (“provavelmente” e “possivelmente”).

A partir dessa breve reflexão foi possível discutir o conectivo sobre o foco da gramática normativa tradicional, em que seu papel é, principalmente, o de unir sentenças subordinadas ou coordenadas e contribuir com a coesão e coerência do texto, e ainda sobre o foco da semântica formal, buscando compreender a relação estabelecida pelos conectivos e suas implicações. Algumas dessas implicações dizem respeito: (i) à condição de verdade entre as sentenças, pois quando há conectivo, há previsibilidade da verdade (1.b); (ii) ao acarretamento, em que a segunda sentença é acarretada pela primeira sentença, levando em consideração a condição de verdade entre elas, dessa forma, o conectivo conclusivo, por exemplo, pode ser usado para fazer a ligação entre as duas sentenças e ao mesmo tempo contribuir com a essa condição de verdade (exemplos 4.a.1 e 4.a.2); e (iii) à pressuposição, em que é possível pressupor alguma informação a partir de uma primeira sentença, então a segunda sentença é gerada, dessa forma, é possível também ligar essas duas sentenças a partir de um conectivo e contribuir com a condição de verdade. A partir, então, dessas implicações, há fortes indícios de que os conectivos também possuem um *status* semântico, para além de sua gramaticalização.

Após essa breve discussão sobre o papel dos conectivos na LP a partir de alguns teóricos, direciona-se para a discussão, de maneira mais específica, sobre os três conectivos que foram testados em sentenças experimentais nas duas tarefas de leitura pelo grupo experimental e pelo grupo controle⁸. Trata-se de conectivo com função adversativa o

⁸ O grupo experimental é formado por surdos que possuem nível superior em curso ou concluído e o grupo controle é formado por ouvintes de mesmo nível de escolaridade. Mais detalhes sobre a composição dos grupos serão dados no capítulo 5.

conectivo “mas”, de conectivo com função explicativa o conectivo “porque” e de conectivo com função conclusiva o conectivo “então”.

3.1 Conectivo com função adversativa

Nesta subseção detalhamos, de maneira descritiva, o conectivo de função adversativa “mas”, para isso baseamo-nos na gramática normativa tradicional a partir de Bechara (1999) e Neves (1985), de maneira bem sucinta, e de estudos realizados pelos pesquisadores Fabri (2001), do ponto de vista da linguística textual e da semântica, Mesquita e Santana (2008), do ponto de vista da linguística textual e do funcionalismo, e Neves (1984) e Andrade (2020), do ponto de vista da semântica.

Do ponto de vista da gramática normativa tradicional, a partir do autor Bechara (1999), a função adversativa, expressa mais comumente pelos conectivos adversativos “mas”, “porém” e “senão”, é limitada à função de ligação de duas orações, promovendo a ideia de oposição entre elas dentro de uma sentença. Esses conectivos podem combinar no máximo duas orações entre si e ainda, o “mas” e o “porém” apontam para a oposição e o “senão” aponta para incompatibilidade (BECHARA, 1999; NEVES, 1985).

Neves (1984), propõe uma definição a partir de uma abordagem semântica básica especialmente para o conectivo com função adversativa “mas”. Em sua hipótese, a autora sugere que o “mas”, enquanto uma conjunção coordenativa, que é obrigatoriamente inserida após o final de uma oração, possibilita um melhor entendimento do leitor sobre os seus elementos. Essa hipótese se dá pelo fato de o conectivo estar entre orações independentes, ficando mais clara a organização das partes de um texto.

A autora afirma a impossibilidade de buscar fechar uma classificação semântica entre conectivos, por isso propõe uma definição aproximada para o “mas”, afirmando que esse conectivo provoca o sentido de desigualdade entre os elementos que se relacionam em uma sentença, ou seja, a oração que antecede o conectivo estabelece relação de desigualdade com a oração que o sucede. Esse sentido de desigualdade pode variar entre uma gradação: oposição, negação, anulação e rejeição.

Dessa forma, a autora reforça as nuances de significação que podem ser percebidas em uma sentença ou em um texto com a presença do conectivo “mas”, o que

contraria a classificação bipartida desse conectivo em contrastivo e concessivo. Além disso, ela destaca que textos contendo o conectivo “mas” possuem grande força argumentativa, pois apelam para “uma discriminação, uma comparação e uma pesagem” (p. 40).

Fabri (2001) realizou um estudo sobre os conectivos adversativos “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “entretanto” e “no entanto”, com base na linguística textual e na semântica, buscando entender se há distinção entre seus usos, suas relações com os tipos de textos dissertativo, narrativo, descritivo e injuntivo, e ainda suas relações de dimensão sintática, semântica, argumentativa, informacional e pragmática. Essa tipologia segue a proposta elaborada por Travaglia (1991) sobre a tipologia textual. Para esse estudo, foram analisados 265 textos escritos na LP de variadas fontes, dentre eles, 94 textos foram marcados pelo uso de conectivos com função adversativa.

Após seus estudos, Fabri (2001) afirma que o conectivo “mas” sempre é inserido no início da oração adversativa. Diferentemente, os outros conectivos adversativos, além de poderem ser inseridos no início da oração, também podem ser inseridos:

a) – Após o tópico (sujeito):

(7) No Brasil, os indicadores macroeconômicos acusam elevação no volume de importações, gerando déficits crescentes na balança comercial dos últimos meses. O quadro, entretanto, já começa a se inverter, com sinais de retomada do crescimento das exportações. (FABRI, 2001, p. 18)

b) - Após o núcleo do comentário (verbo):

(8) O Ministro da saúde, Carlos Albuquerque, concordou ontem com o Presidente Fernando Henrique Cardoso, que classificou o atendimento público do Brasil de ‘pesadelo’. Albuquerque disse, no entanto, que o comentário poderia ter sido feito pessoalmente e não por meio da imprensa. (FABRI, 2001, p. 18)

c - Após o tópico e o comentário:

(9) No Brasil, os indicadores macroeconômicos acusam elevação no volume de importações, gerando déficits crescentes na balança comercial dos últimos meses. O quadro, entretanto, já começa a se inverter, com sinais de retomada do crescimento das exportações. (FABRI, 2001, p. 18)

d - Após a circunstância:

(10) A secretaria não soube informar qual o percentual médio de redução. De acordo com sua assessoria de imprensa, o governo não sabe em quanto os atendimentos excedem o limite. Em alguns hospitais, porém, a redução já ocorreu, segundo relatos dos diretores das instituições. (FABRI, 2001, p. 19)

A pesquisa apontou que as possibilidades de alocação dos conectivos de função adversativa também podem influenciar diretamente nos seus significados, bem como na orientação argumentativa que o autor do texto pretender abordar (FABRI, 2001), assim como afirma Neves (1984).

Fabri (2001) concorda com a afirmação de Neves (1984) sobre a impossibilidade de fechar uma classificação semântica entre os conectivos adversativos, porém, para fim de análise em seu estudo, a autora propõe basicamente quatro variações de significado para os conectivos de função adversativa, sendo elas:

1) negação → na forma de p mas/ entretanto/ contudo/ todavia/ no entanto/ porém q, encontramos que q elimina, anula p, como em: (16) Preparou-se para fazer o discurso(p), mas/ porém/ contudo/ todavia/ entretanto/ no entanto não o deixaram falar.(q)...

...2) retificação→ o enunciado q corrige, retifica o enunciado p, não eliminando-o, como no exemplo (18): O namorado de Maria não é bonito(p), todavia/ mas/ porém/ contudo/... é inteligente e isso basta (q)...

...3) quebra de expectativa→ a seqüência de q quebra a expectativa da seqüência p, há um conhecimento de mundo partilhado que é pressuposto e quebrado a partir da oração iniciada pela conjunção adversativa, como em: (19) Ele veio à festa (p), mas/ contudo/ porém/... ficou de fora (q)...

...4) contraste→ considera que q não elimina p apenas distingue-se: (21) Pedro é muito educado, entretanto/ contudo/ todavia/...(p) seu irmão é um estúpido, está sempre ofendendo às pessoas (q).(FABRI, 2001, p. 24 - 26)

Mesquita e Santana (2008), realizaram um estudo semelhante com objetivo de analisar apenas o conectivo “mas” a partir da Linguística Textual e do Funcionalismo. Para isso, elas analisaram um *corpus* de 427 textos na LP que foram escritos por alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, matriculados em escolas da rede municipal e particular. Dentre eles, em 317 textos havia a presença do conectivo “mas”.

Após a análise, as autoras perceberam que esse conectivo é altamente utilizado pelos alunos em seus textos e o valor incorporado a ele pode variar de acordo com a intenção comunicativa do usuário da língua. Os diversos valores encontrados e classificados foram:

a) Restrição:

(11) Eu descobri que o problema não estava na minha sogra, **mas** sim em mim. (MESQUITA E SANTANA, 2008, p. 13)

b) Retificação:

(12) Essas pessoas acham que os verdadeiros heróis são aqueles que têm superpoderes, **mas** os verdadeiros heróis são aqueles que fazem o que puderem para ajudar o próximo. (MESQUITA E SANTANA, 2008, p. 13)

c) Compensação:

(13) O veneno estava nas suas atitudes, **mas** foi sendo substituído pelo amor e carinho que lhe começaste a dedicar. (MESQUITA E SANTANA, 2008, p. 13)

d) Adição:

(14) Ninguém abriu. Depois de uma pausa voltou a bater. **Mas** então alguém abriu, aí o solitário marinheiro voltou para seu quarto no navio e ficou pensando naquilo. (MESQUITA E SANTANA, 2008, p. 13)

e) Mudança de assunto:

(15) Com seu curso de Advocacia, lutou para que a desigualdade racial na África do Sul não se prolongasse. **Mas** podemos ver uma coisa muito importante para com Gandhi. (MESQUITA E SANTANA, 2008, p. 14)

Para Mesquita e Santana (2008), assim como para Neves (1984) e Fabri (2001), também ficou evidente que esse conectivo tem um importante papel argumentativo em um texto, favorecendo a progressão textual. Em contexto de diálogo, as autoras Mesquita e Santana (2008) perceberam que o conectivo “mas” marca posicionamentos divergentes entre os interlocutores, introduzindo um argumento. Elas consideram esse elemento como um operador argumentativo, assim como evidenciou Neves (1984). Veja essa possibilidade no exemplo a seguir:

(16.a) Por que você não usa um brinquedo bom?

(16.b) Porque eu não tenho um brinquedo bom!

(16.c) **Mas** eu empresto um bom para você. (NEVES, 1984, p. 9)

Ainda sobre os estudos de Mesquita e Santana (2008), as autoras perceberam que, além de trazer o sentido de oposição a um discurso, o conectivo “mas” também contribui para mudar o foco do assunto dentro de um texto, quando esse conectivo inicia uma nova sentença. Como exemplo encontrado pelas autoras em seu *corpus* de análise, tem-se:

(17) “Se eu morasse mais perto da escola eu viria a pé todos os dias, porque assim faço exercício. **Mas** é interessante como existem coisas que não me atrapalham em nada” (MESQUITA e SANTANA, 2008, p. 6).

Também em contexto de diálogo, foi percebido o uso do conectivo “mas” como outro recurso discursivo, o de manter o turno discursivo a partir da sua repetição para sequenciar ou numerar fatos, como no exemplo a seguir:

(18.a) – Levante-se, vai pra sua casa!

(18.b) **Mas** o marinheiro estava perdido, perdido em suas mágoas, **mas** uma enorme maré destruiu seus sonhos, sem rumo”. (MESQUITA e SANTANA, 2008, p. 10):

Outra constatação foi a respeito do tipo de texto em que o conectivo “mas” foi mais produzido. As autoras analisaram textos do tipo: descritivo, dissertativo e narrativo. Dentre eles, considerando a proporcionalidade, o texto em que houve predomínio do uso desse elemento foi do tipo dissertativo. Esse fato corrobora a percepção das autoras sobre o conectivo ser utilizado como operador argumentativo, pois em textos do tipo dissertativo esse conectivo busca reafirmar os argumentos, convencer e persuadir. Além disso, o conectivo “mas” foi consideravelmente mais utilizado do que os conectivos “porém”, “todavia”, “contudo” e “entretanto”.

Em um estudo mais recente, Andrade (2020) também aponta para o valor semântico do conectivo “mas” enquanto um operador argumentativo. O autor analisou duas propagandas, do olhar da semântica, com a presença desse conectivo. A primeira propaganda se refere a uma peça publicitária da perfumaria “O Boticário”, em que havia a imagem da Branca de Neve recebendo uma maçã juntamente com a seguinte sentença:

(19) Conto de fadas moderno não tem fadas, **mas** consultoras do Boticário. (ANDRADE, 2020, p. 237)

Na sentença 19, o uso do conectivo “mas” busca persuadir as consumidoras. Segundo o autor, o argumento foi bem-sucedido, pois faz a ligação de orações com elementos semânticos opostos quando estabelece a negação da existência de fadas e a afirmação da existência de consultoras que são pessoas reais. A segunda propaganda é um anúncio publicitário da empresa “SINAF Seguros”, em que há a figura de uma mulher esboçando um meio sorriso juntamente à sentença:

(20) O melhor plano de saúde é viver. **Mas** vai que dá errado. (ANDRADE, 2020, p. 239)

Esse anúncio é construído a partir de um trocadilho e sua estratégia argumentativa está baseada na união entre o conteúdo verbal com o conteúdo não verbal e ainda, dentro do conteúdo verbal, na oposição entre valores semânticos distintos com a inserção do conectivo “mas”, contrapondo as ideias de vida e morte.

3.2 Conectivo com função explicativa

O conectivo explicativo que será descrito nesta subseção é o conectivo “porque”. Para buscar sua caracterização, embasou-se tanto na gramática normativa tradicional a partir de Bechara (1964) e Cunha (2001), quanto em estudos que foram realizados do ponto de vista da sintaxe por Vogt (1978, 2001), do ponto de vista da semântica argumentativa por Marins (2016, 2019) e do ponto de vista da sintaxe, da semântica e da pragmática por Travaglia (1986).

A divisão estabelecida pela gramática tradicional sobre orações com a função explicativa que contém um conectivo explicativo se dá em dois grupos, orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais. Essa divisão mostrou-se problemática para a organização de conectivos como o “porque”, devido à falta de clareza dessa distinção. O gramático Bechara (1964), por exemplo, afirma que “as explicativas não passam de causais coordenativas, que nem sempre se separam claramente das causais subordinativas” (p. 196). A partir disso, alguns autores analisaram essa divisão para identificar as características dos conectivos que se encaixam nesses grupos de maneira mais clara.

A gramática tradicional trata a oração coordenada explicativa como a oração que se inicia com um conectivo coordenativo explicativo, o qual explica uma ideia expressa na

oração principal. Os conectivos que geralmente estão nesse primeiro grupo são “que” (de porque), “pois”, “porque” e “portanto”. Veja um exemplo de sentença com a aplicação do conectivo “porque”:

(21) Venha cedo, **porque** desejo conversar com você. (BECHARA, 1968, p. 196)

Já a oração subordinada adverbial causal é tratada como a oração que se inicia com um conectivo subordinado causal o qual expressa uma causa de um fato dito na oração principal. Os conectivos que geralmente fazem parte desse grupo são “porque”, “pois”, “porquanto”, “como” (de porque), “pois que”, “que” (de porque), “já que”, “uma vez que”, “visto que”, “visto como”. Veja um exemplo de sentença com a aplicação do conectivo “porque”:

(22) Então eles pegavam os pássaros que não podiam voar, **porque** estavam com as pernas grudadas de petróleo. (NEVES, 1999, p. 463)

Vogt (1978) realizou um estudo do ponto de vista da sintaxe dos conectivos “porque”, “pois” e “já que”. Dentro da divisão da gramática tradicional, o “pois” faz parte do grupo da conjunção coordenativa explicativa e o “porque” e o “já que” fazem parte da conjunção subordinativa causal. Porém, segundo o autor, essa definição e a distinção entre os dois tipos não são tão claras, principalmente para o “pois” e para o “porque”. Dessa forma, os estudos de Vogt levaram a algumas constatações sobre as características desses conectivos.

Vogt (1978) percebeu algumas diferenças mais específicas de “porque” e “já que” em oposição ao “pois”, conforme a teoria assumida pelo autor:

a) o “porque” e “já que” podem aparecer no início de uma oração, mas o “pois” só aparece depois de algum contexto prévio, que pode ser uma oração ou um texto, como nos exemplos:

(23) **Porque** sabe lógica, ele se acredita um gênio. (VOGT, 1978, p. 142)

(24) **Já que** você insiste, eu venho. (VOGT, 1978, p. 142)

(25) ***Pois** sabe grego, ele se acredita um romano. (VOGT, 1978, p. 142)

b) os conectivos “porque” e “já que” podem organizar-se juntamente com o conectivo “e”, o que não é possível com o conectivo “pois”, como mostram as sentenças a seguir:

(26) Pedro voltou **porque** estava cansado e **porque** estava doente. (VOGT, 1978, p. 143)

(27) Eu virei, **já que** você insiste e **já que** João partirá. (VOGT, 1978, p. 143)

(28) Pedro voltou, **pois** estava cansado e **pois** estava doente. (VOGT, 1978, p. 143)

c) em sentenças que iniciam com gerúndio, esse pode ser substituído pelos conectivos “porque” e “visto que” como exemplo na sentença:

(29) **Sendo** já tarde, trataram de se recolher aos seus aposentos”. (VOGT, 1978, p. 143)

d) os conectivos “porque” e “visto que” podem ser substituídos por “por” e “visto” seguido por um infinitivo, o que não acontece com o conectivo “pois”, como nas sentenças:

(30) Não sairemos **por** ser hoje dia feriado. (VOGT, 1978, p. 143)

(31) Devia fazer-nos abatimento, **visto** sermos bons pagadores. (VOGT, 1978, p. 143)

Em contrapartida, Vogt (1978) também mostrou em seus estudos algumas semelhanças entre “pois” e “já que” em oposição ao “porque”:

a) uma resposta a uma pergunta com “por que” não pode ser respondida com “pois” nem com “já que”, porque causam estranhamento, o que não acontece com o apenas com o “porque”:

(32.a) **Por que** você ficou resfriado?

(32.b) ***Pois** eu saí sem agasalho.

(32.c) ***Já que** eu saí sem agasalho.

(32.d) **Porque** eu saí sem agasalho. (VOGT, 1978, p. 144)

b) construções com “pois” e “já que” causam estranhamento quando são colocadas construções clivadas, mas construções com “porque” não causam, como nas sentenças:

(33.a) *É **pois** que ele comeu pouco que está doente.

(33.b) *É **já que** ele saiu sem agasalho que está resfriado.

(33.c) É **porque** ele comeu pouco que está doente. (VOGT, 1978, p. 147)

c) o “porque” pode ser modificado por um advérbio, mas o “pois” e o “já que” não podem como nas sentenças:

(34.a) Ele comeu pouco simplesmente **porque** não tinha fome.

(34.b) *Ele comeu pouco simplesmente **pois** não tinha fome.

(34.c) *Ele comeu pouco simplesmente **já que** não tinha fome. (VOGT, 1978, p. 148)

d) quando colocados em encadeamento dentro de uma sentença, os conectivos “pois” e “já que” funcionam bem e permitem uma interpretação mais direta, mas o conectivo “porque” pode permitir ambiguidade na interpretação:

(35) Ele está em casa, **pois** seu carro está na garagem. (VOGT, 1978, p. 149 - 153)

(36) Pedro viajou, **já que** seu carro não está na garagem. (VOGT, 1978, p. 149 - 153)

(37) Pedro irá à sua casa **porque** prometeu. (VOGT, 1978, p. 149 - 153)

O último ponto abordado pelo autor diz respeito à ambiguidade do ponto de vista sintático causada pelo conectivo “porque”, o qual mostra claramente sua função explicativa. Na escrita da LP, geralmente a pausa entre as orações é marcada por vírgula, ponto e vírgula ou até ponto final. O autor defende que essa pausa não acontece indistintamente, ela acontece por um valor expresso pelo “porque” que não age como um operador lógico, mas sim como “uma espécie de marca de subjetividade, cuja intenção é introduzir um ato de justificação para o ato de fala que produziu a primeira proposição” (p. 153). Veja a seguir a sentença que possui ambiguidade e com diferentes marcas de pontuação:

(38.a) Pedro irá à sua casa, **porque** prometeu?

(38.b) Pedro irá à sua casa **por que** prometeu? (VOGT, 1978, p. 153)

Travaglia (1986) também discute a divisão entre os dois grupos abordados pela gramática normativa tradicional, o grupo da conjunção coordenativa explicativa e o grupo da conjunção subordinativa causal, e analisa alguns conectivos, incluindo o conectivo “porque”, buscando identificar suas características a partir dos níveis da sintática, da semântica e da pragmática. O autor afirma que, sintaticamente, a divisão feita pela gramática normativa

tradicional se sustenta, mas do ponto de vista da semântica e da pragmática, a divisão parece não ser organizada da mesma forma, portanto o autor afirma que há algumas divergências entres os diferentes níveis.

No nível sintático, o autor afirma que as orações causais podem ser divididas em coordenada causal, composta por oração independente, e subordinada causal, composta por oração dependente, mas no nível semântico a coordenada causal também é dependente. Travaglia (1986) afirma que:

A partir das formulações de Bally outros estudiosos abordaram a questão da coordenação e subordinação, deixando claro que é preciso, ao analisar as relações entre enunciados, estar atento a relações semânticas e/ou pragmáticas que se estabelecem entre eles, relações estas que são estreitamente ligadas às intenções do falante, ao processo de enunciação. (TRAVAGLIA, 1986, p. 256)

Dessa forma, os conectivos coordenados que expressam causa, como é o caso do “porque”, podem ter dependência de sentido, mas podem ser independentes em sua forma, ou seja, podem ser dependentes semanticamente e independentes sintaticamente, como na sentença:

(39) Estou muito triste, **porque** nosso bom amigo morreu. (BRANDÃO, 1963 *apud* TRAVAGLIA, 1986, p. 252)

Existe entre as duas orações da sentença (39) um elo de causalidade expresso pelo conectivo “porque” e o fato expresso na primeira oração é explicado pela segunda oração. Isso faz com que o grupo de sentenças do tipo “p porque q” não possa ser separado do ponto de vista da semântica. Na sentença anterior, a oração principal também poderia se unir à oração secundária sem a presença do conectivo “porque” e ainda permanecer inteligível, dessa forma teríamos:

(40) Estou muito triste: nosso bom amigo morreu. (BRANDÃO, 1963 *apud* TRAVAGLIA, 1986, p. 252)

Do ponto de vista da pragmática, ainda tratando dos estudos de Travaglia (1986), os conectivos que expressam causa, como o conectivo “porque” na sentença do tipo “p porque q”, iniciam orações com explicações que são desconhecidas pelo interlocutor, por isso expressam informação nova. Sendo assim, quando é feita uma pergunta com “por que”, uma

sentença do tipo “p porque q” poderia ser uma resposta dentre outras respostas possíveis e não conhecidas pelo interlocutor, visto que quando há uma pergunta com o “por que” supõe-se que o locutor não saiba a causa. Outra questão pragmática envolvida em sentenças com o conectivo “porque” que expressa causa seria a possibilidade de extraposição quando uma das orações inicia-se com esse conectivo, ou seja, é possível que um locutor utilize um recurso de ênfase para enfatizar alguma informação numa sentença em que uma das orações é introduzida pelo conectivo “porque”.

O autor também aponta para a possibilidade de utilizar um advérbio para modificar o conectivo “porque” em uma sentença causal. A pragmática fornece embasamento para reflexão de Travaglia (1986) que afirma que um advérbio pode influenciar a forma como um locutor transmite um fato, dessa forma, o locutor pode selecionar um contexto discursivo, dentre vários, a partir da escolha de um advérbio. Nesse caso, o locutor sabe a causa, mas o interlocutor não sabe. Desse modo, essa pista pragmática conduz ao entendimento do ponto de vista do locutor, inserindo o advérbio antes do conectivo. Veja um exemplo da inserção do advérbio “infelizmente” antes do conectivo “porque”:

(41) Pedro ficou rouco [infelizmente **porque** gritou muito]. (TRAVAGLIA, 1986, p. 265)

Já quando o advérbio é inserido após o conectivo, a causa expressa na oração com o conectivo se torna mais subjetiva, com menos influência do ponto de vista do locutor, então a sentença ficaria dessa forma:

(42) Pedro ficou rouco **porque** infelizmente gritou muito. (TRAVAGLIA, 1986, p. 267)

Esses fatos expressos pela pragmática mostram o quanto o conectivo “porque” possui ambiguidade, salvo quando há uma marca contextual que defina melhor sua interpretação. Dessa forma, o contexto terá um papel importante no uso desse conectivo. A partir do estudo realizado pelo autor, foi indicado que o conectivo “porque” pode ser caracterizado de maneira diferente nos níveis sintático, semântico e pragmático.

Cunha (2001), ainda faz a mesma crítica que Vogt (1978) e Travaglia (1986) fizeram quanto à falta de clareza sobre a diferença entre os conectivos causais e explicativos expressa pela gramática tradicional normativa. Cunha (2001) propõe, em seu estudo, olhar para o conectivo “porque” e alguns outros conectivos/locuções (“pois”, “já que”, “uma vez

que”, “que” e “como”) do ponto de vista da sintaxe para reexaminar algumas características apresentadas. Para realizar esse estudo, além da revisão bibliográfica, o autor analisou produções escritas de jornais, revistas, manuais de instruções, em que a linguagem se caracteriza entre o formal e o informal, e, em menor quantidade, da literatura, sendo esse mais formal, e de anúncios de televisão (na modalidade oral), sendo esse mais informal. O objetivo de buscar um *corpus* variado foi fazer um contraponto entre o formal e o informal. Nesse *corpus* havia 150 ocorrências de conectivos/locuções explicativos e causais.

O autor traz uma informação que ainda não tinha aparecido nos estudos apresentados anteriormente. Ele afirma que quando há um conectivo subordinado em que é possível fazer a negação, como o “porque”, é possível também que dentro de uma oração ele coocorra com o conectivo “mas”, o que não acontece com o conectivo em que não é possível fazer uma negação, como o “já que”. Dessa forma são produzidas sentenças como 43.a, mas não são produzidas sentenças como 43.b:

(43.a) Pedro não faltou à aula **porque** estava doente, mas **porque** estava cansado.
(CUNHA, 2001, p. 31)

(43.b) Pedro não faltou à aula **já que** estava doente, mas **já que** estava cansado.
(CUNHA, 2001, p. 31)

Dentro do seu *corpus*, Cunha (2001) percebeu que o conectivo “porque” foi o que apresentou maior ocorrência e foi o único conectivo que coocorreu com todas as conjunções coordenativas do tipo conectivo. O conectivo foi inserido com função interoracional em todas as ocorrências e na maior parte das ocorrências apresentou ter mobilidade dentro da oração. Na análise do *corpus* o autor conclui que “**porque** é uma conjunção subordinativa por excelência. O argumento mais forte é a possibilidade de ser antecedida por todas as conjunções coordenativas do tipo conectivo” (p. 33).

Segundo Cunha (2001), assim como já expresso por Vogt (1978) e Travaglia (1986), apenas o conectivo “porque” permite responder perguntas feitas à oração principal quando se faz uma pergunta sobre o fato contido nela, assim como no exemplo a seguir:

(44) Por que Pedro fugiu? **Porque** não o encontro em lugar nenhum. (CUNHA, 2001, p. 35)

Em estudo mais recente, Marins (2016, 2019) investiga os conectivos “pois” e “porque” a partir do ponto de vista da semântica argumentativa, a qual concebe os conectivos

como operadores argumentativos (ou discursivos) com importante valor na enunciação. Esses conectivos de causa e explicação são vistos por essa área de estudo como responsáveis por encadear orações, sentenças ou partes de texto e estabelecem diferentes tipos de relação semântica e pragmática. Para realização desse estudo, o autor utilizou como *corpus* de análise textos contidos nos jornais “O Globo”, “Fluminense”, “Expresso”, “Extra” e “Meia Hora” e nas revistas “O Globo”, “Isto É”, “Galileu”, “Veja”, “Você S/A”, “Palavra & Vida” e ainda textos contidos em manuais de instrução e manutenção.

Inicialmente o autor apresenta sua base teórica na qual considera que o conectivo “pois” marca a relação de explicação ou justificativa em uma relação de ordem pragmática, discursiva ou argumentativa. Já o conectivo “porque”, marca a relação de causalidade em uma relação de ordem lógico-semântica. Em seguida faz alguns testes em sentenças que foram coletadas no *corpus* que contêm os conectivos “pois” e “porque” submetendo-as à interrogação, à negação, ao encadeamento, à extraposição, e à quantificação. Tratando especificamente do conectivo “porque”, Marins (2016, 2019) fez as seguintes constatações:

(45) Quando as discussões cessam é **porque** a indiferença já tomou conta dos corações. (REVISTA PALAVRA & VIDA, 2010, p. 69 *apud* MARINS, 2016)

a) quando foi submetido à interrogação, foram percebidas duas situações. Quando a pergunta incide na oração principal, há a ruptura no bloco “p porque q”, dessa forma a pergunta diz respeito sobre a dúvida de quando as discussões cessaram. Já quando a pergunta incide sobre a oração que inicia com o “porque”, o bloco “p porque q” é preservado, dessa forma a pergunta diz respeito à causa das discussões cessarem, se é pelo fato da indiferença tomar conta dos corações.

(46) Quando as discussões não cessam é **porque** a indiferença já tomou conta dos corações. (MARINS, 2016, p. 143)

b) quando a mesma sentença é submetida à negação, ela incide sobre a oração principal e provoca a ruptura no bloco “p porque q”. Na sentença (46), entende-se que as discussões não cessam e que o fato se deve à indiferença ter tomado os corações. Quando a negação incide na oração que contêm o conectivo “porque”, o bloco “p porque q” é preservado e entende-se que as discussões cessam, mas não pelo fato de a indiferença ter tomado os corações.

(47) Creio que quando as discussões cessam é **porque** a indiferença já tomou conta dos corações. (MARINS, 2016, p. 144)

c) submetendo a sentença ao encadeamento, a oração que contém o conectivo se torna subordinada à principal. Na sentença (47), uma primeira interpretação seria que a crença pelas discussões terem cessado foi o fato de a indiferença ter tomado conta dos corações. Essa interpretação indica uma ruptura no bloco “p porque q”, mas uma outra interpretação indica a preservação desse bloco, que o fato das discussões terem cessado é a indiferença ter tomado conta dos corações.

(48) *É **porque** a indiferença já tomou conta dos corações que quando as discussões cessam é. (MARTINS, 2016, p. 144)

d) ao submeter a sentença à extraposição temos (48). Esse caso de extraposição é considerado como inaceitável por Martins (2016, 2019), que afirma que a ênfase já estava na oração que exprime a causa na versão original da sentença.

(49) ***Pouco** quando as discussões cessam é **porque** a indiferença já tomou conta dos corações. (MARTINS, 2016, p. 144)

e) ao submeter à quantificação, coloca-se um quantificador no início da sentença, como na sentença (49).

A partir desse estudo, Martins (2016) descreve a aplicabilidade dos conectivos “porque” e “pois” em sentenças da LP submetendo sentenças com esses conectivos à interrogação, à negação, ao encadeamento, à extraposição, e à quantificação.

3.3 Conectivo com função conclusiva

Nesta subseção descreveu-se sobre o conectivo “então”, com função conclusiva. Para a caracterização desse conectivo, foi utilizado como base teórica alguns pesquisadores que analisaram a funcionalidade e o uso do “então” em transição entre um advérbio e um conectivo no processo de gramaticalização na LP, como Pezatti (2001), Sapata (2005), Santos (2008), Antunes (2014), Moura e Defendi (2018), Cavalcante (2018), pois os autores afirmam que por um tempo, o “então” era utilizado na fala informal até que seu uso começou a ser formalizado e, possivelmente, gramaticalizado. Além de estudos mais direcionados ao processo de gramaticalização do conectivo, Chiarelli (2011) estudou o comportamento do “então” do ponto de vista da sintaxe, da semântica, da pragmática e do discurso.

Pezatti, em 2001, estudou uma parte do *corpus* do “Projeto de Gramática do Português Falado” constituída de três tipos de inquiridos de cinco informantes adultos cultos, com o objetivo de descrever, do ponto de vista da sintaxe e da semântica, o conectivo “então” e verificar o seu processo de gramaticalização enquanto um conectivo conclusivo na fala culta da LP. Um dos pontos que o autor investigou foi a possibilidade de fazer uma construção conclusiva com o conectivo “então” em que as orações envolvidas estabelecem relação de inferência entre si, sendo que a oração principal é a premissa e a oração com o conectivo é a conclusão.

O outro ponto investigado pelo autor foi o quanto o conectivo “então” é um conectivo legítimo da LP. O motivo para a investigação desse ponto é o fato de autores na década de 1980 caracterizarem o “então” como um operador que está em transição entre advérbio e um conectivo, possuindo valor coesivo pelo seu caráter anafórico, seja implícita ou explicitamente. Pezatti (2001) cita Carone que, em seu trabalho em 1988, faz essa afirmação sobre a transição do “então” e seu valor coesivo.

O conectivo “logo” passou por um processo de gramaticalização e se tornou o conectivo mais prototípico de função conclusiva e, segundo Pezatti (2001), o “então” estaria passando pelo mesmo processo, dessa forma:

...um item lexical de referência espacial, ao mudar de categoria, levou consigo a alteração de valor semântico que ainda hoje o advérbio logo mantém; este se recategorizou, passando a conjunção com o valor de

conclusão, que traz implícita, necessariamente a memória temporal do advérbio. (PEZATTI, 2001, p. 89)

Após a análise realizada em seu estudo, Pezatti (2001) chega a algumas considerações:

a) em 93% dos casos, o conectivo “então” pode ser substituído pelo conectivo “logo”, exceto quando há o valor temporal como no exemplo:

(50) ...começaram a haver alguns enganos...**então** o pessoal que manda entrava com mandado de segurança... (PEZATTI, 2001, p. 89)

b) o “então” carrega características de advérbio em sentenças em que pode ser antecedido pelo conectivo “e”, como no exemplo 51 (p. 90), mas quando essa anteposição não é possível, há o valor de inferência ou conclusão, perdendo sua característica adverbial, como no exemplo (52):

(51) exatamente se a gente for parar para fazer as coisas calmamente não dá...pura e simplesmente não dá...[e] **então** a gente corre depressa. (PEZATTI, 2001, p. 90)

(52) ...hoje em dia se você depois passou uma época que você ia ao cinema tinha que ficar de pé numa fila eNORme...não é? **então** não era divertimento aquilo... (PEZATTI, 2001, p. 90)

c) o “então” se comporta como um operador que coordena orações, não podendo coordenar termos;

d) 80% de sua ocorrência da amostra não permite tornar-se foco na sentença;

e) o “então” não permite ser acompanhado por um advérbio focalizador como o “só”, o “inclusive”, o “até”, o “mesmo”, o “precisamente” e o “exatamente”, sendo essa uma característica comum de conectivo;

f) o “então” pode relacionar dois estados de conteúdo, como na sentença (53) e pode relacionar um estado de alguma coisa e uma inferência, como na sentença (54):

(53) “...foi visto que aquela era melhor...**então** foi posto quer dizer não foi uma escolha...” (PEZATTI, 2001, p. 90)

(54) “noventa por cento das pessoas morrem na cama...**então** é o lugar mais perigoso...” (PEZATTI, 2001, p. 90)

g) quando o conectivo “então” caracteriza conclusão por inferência, indica argumentatividade, como em (55.a), dessa forma a oração (55.b) é um argumento em que sua conclusão acontece de maneira inferencial sobre a cama ser um lugar mais perigoso (p. 90):

(55.a) noventa por cento das pessoas morrem na cama...**então** é o lugar mais perigoso... (PEZATTI, 2001, p. 90)

(55.b) noventa por cento das pessoas morrem na cama. (PEZATTI, 2001, p. 90)

h) em uma sentença, quando a segunda oração inicia com o conectivo “então” e há o sentido de conclusão, a ordem das orações não pode ser alterada, pois é necessário manter a ordem que indica a causa e a consequência, como na sentença (56.a) que não pode ser alterada para a ordem em (56.b) e mesmo mantendo o conectivo na segunda oração, ainda não pode haver alteração para (56.c).

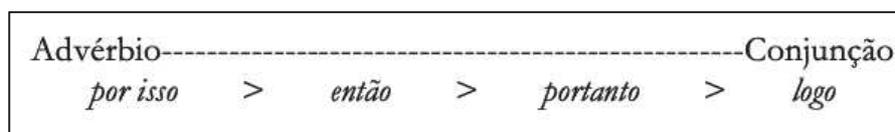
(56.a) ela não fala muito...ela fala muito pouco ela fala um...vocabulário dela é composto por umas quarenta palavras mais ou menos...e ela não faz frase...**então** eu pensei que ela fosse ter dificuldades na escola. (PEZATTI, 2001, p. 92)

(56.b) ***então** eu pensei que ela fosse ter dificuldades na escola, ela fala muito pouco ela fala um...vocabulário dela é composto por umas quarenta palavras mais ou menos...e ela não faz frase. (PEZATTI, 2001, p. 92)

(56.c) *eu pensei que ela fosse ter dificuldades na escola, **então** ela fala muito pouco ela fala um...vocabulário dela é composto por umas quarenta palavras mais ou menos...e ela não faz frase. (PEZATTI, 2001, p. 92)

Após essas considerações, Pezatti (2001) conclui que o conectivo “então” ainda guarda características de uso que o aproxima de um advérbio, mas também guarda características que demonstram ainda estar passando por um processo de gramaticalização de advérbio para se tornar um conectivo prototípico, como o “logo”. Sintaticamente, o “então” apresentou comportamento semelhante ao “logo” e, semanticamente, o “então” também estabelece relação de conclusão entre as orações, porém esse valor conclusivo não permite afirmar que sua gramaticalização enquanto conectivo esteja concluída. Veja a imagem a seguir representando esse processo:

Figura 1 - Processo de gramaticalização do "então" proposto por Pezatti (2001)



Fonte: Pezatti (2001, p. 93)

Sapata (2005), em sua dissertação, estudou as várias funções argumentativas do conectivo “então” e sua função na organização textual, tendo como base teórica a Semântica Enunciativa e a Linguística Textual. A autora utilizou como *corpus* reportagens retiradas de jornais e revistas brasileiras, sendo que no nível mais informal havia anúncios e entrevistas, no nível intermediário havia matérias assinadas e cartas de leitores e editores, e no nível mais formal havia editoriais e ensaios. Entre os textos analisados, foram encontradas 126 ocorrências de conectivos conclusivos, sendo eles: o “logo”, o “portanto”, o “por conseguinte”, o “então”, o “por isso” e o “pois”. Dentre o total de 126 ocorrências, o conectivo “então” foi o mais utilizado, aparecendo 50 vezes.

Para analisar a produção do conectivo “então” entre suas ocorrências, Sapata (2005) se ancora no mesmo tipo de análise realizado por Pezatti em 2001, em que testa algumas regras para saber se o “então” já se gramaticalizou enquanto um conectivo ou ainda se comporta como um advérbio. Em sua análise, foi constatado que:

a) Dentre as 50 ocorrências, 20 demonstraram não admitir a substituição do “então” pelo “logo”, que é o conectivo conclusivo mais prototípico, isso porque o “então” nesses casos ainda mantém comportamento de advérbios como em (57) (p. 58). Quando o conectivo “então” não se encontra em posição inicial na oração, o “logo” também não pode substituí-lo, como em (58):

(57) Experimente o leitor desenhar as letras ao contrário, talvez já tenha experimentado... e **então** conhece as dificuldades... (SAPATA, 2005, p. 58)

(58) Façamos simples operação: levando em conta que a área do prédio do TRT-SP e de 38.000m e o custo/m é de R\$700,00, temos **então** um custo final de R\$26 milhões. (SAPATA, 2005, p. 58)

b) quando o conectivo “e” é anteposto ao conectivo “então” há outro indício de comportamento adverbial. Nas 50 ocorrências, a autora encontrou 26 ocorrências em que havia a presença do “e” antes do “então”;

c) em todas as 50 ocorrências verificou-se a possibilidade de mobilidade do conectivo na oração, como na sentença (57), sendo que a posição fixa inicial na segunda oração caracteriza tipicamente um comportamento de conectivo;

d) nas 50 ocorrências não foi encontrada focalização por meio de clivagem ou partículas especiais, o que caracteriza comportamento de conectivo;

e) a autora analisou quantas ocorrências do “então” houve entre os três tipos de domínio linguístico em que os conectivos conclusivos podem atuar: 23 ocorrências para quando o conectivo foi uma realização do mundo real (referencial), 19 ocorrências para quando caracterizou uma inferência (epistêmico) e oito ocorrências para quando o conectivo realizou um ato de fala (ato de fala);

f) as ocorrências referentes à gêneros textuais do conectivo “então” variaram de acordo com o nível de formalidade: duas ocorrências nos textos formais, cinco ocorrências nos textos intermediários e 43 ocorrências nos textos mais informais. O “então” foi mais frequente em textos de opinião e entrevistas, cumprindo a função de conclusão e de sequencialidade no discurso como em (69) (p. 67):

(59) “Só não piorei porque tinha um trabalho, e sempre levei a sério o que faço. **Então**, fazia tudo direito.” (SAPATA, 2005, p. 67)

g) quanto à presença de vírgula após o conectivo, de acordo com a recomendação da gramática normativa, não houve uma definição para o conectivo “então”, visto que em 23 ocorrências houve a inserção da vírgula após o conectivo e em 27 ocorrências não houve;

h) e, por fim, quanto à posição do conectivo, o “então” se posicionou em 19 ocorrências iniciando oração e em 31 ocorrência iniciando período.

Sapata (2005), assim com Pezatti (2001), conclui que o “então” pode desempenhar a função de conectivo conclusivo quando rejeita o conectivo “e” anteposto e a inserção de partícula especial para a focalização. Além disso, o “então” também pode desempenhar função de unidade adverbial, quando não permite a substituição do “logo” e quando permite mobilidade dentro de uma oração conclusiva.

Santos (2008) realizou um estudo a partir da análise de um *corpus* compartilhado por alguns pesquisadores contendo livros do século XIV dos “Diálogos de São Gregório” e diálogos entre informante e documentador do “Projeto Norma Urbana Culta”, realizado em 1970 e em 1990. Seu estudo mostrou que o conectivo “então”, além de exercer a função de uma unidade adverbial e estar em processo de gramaticalização de conectivo conclusivo, como já evidenciado nos estudos citados anteriormente, também pode exercer outras duas funções:

a) marcador conversacional ou encadeador:

(60) “nem que deixe meu carro do lado de fora; eu já fiz isso diversas vezes, né? **Então** eu acho... eu acho muito difícil disciplinar, sabe?” (SANTOS, 2008, p. 59)

b) função alternativa (p. 60):

(61) “As blusas. Eh, as blusas podem ser usadas com saia. São geralmente, as mais justinhas no corpo, eh, ou **então**, as blusas que não tenham muito detalhes” (SANTOS, 2008, p. 60)

Chiarelli (2011) também conduziu um estudo sobre o conectivo “então” a partir de traços da sintaxe, da semântica, da pragmática e do discurso. Seu estudo tem característica pancrônica, visto que envolve análise de fala e escrita. Utilizou-se como *corpus*, inquéritos com mostra de falas do interior paulista, contidas no banco de dados do Iboruna, cartas pessoais e cartas de jornais e revistas do estado de São Paulo do século XIX, XX e XXI. A autora mapeou três padrões funcionais da semântica relacionados ao conectivo “então”, somando 62 ocorrências, sendo eles:

a) anafórico temporal: com característica de um adverbio temporal, o “então” faz referência a um acontecimento explicitado anteriormente no texto ou que ainda será mencionado, como no exemplo:

(62) “Na sua edição de 4 de março deste ano, VEJA ofereceu aos leitores uma reportagem de capa em que listava dez razões para otimismo em relação à crise econômica mundial e suas consequências sobre o Brasil. Estava **então** entrando no seu sexto mês e o enclacamento econômico planetário iniciado com o estouro da bolha imobiliária americana e a quebra de tradicionais bancos de investimento em Wall Street.” (SANTOS, 2008, p. 75)

b) sequenciador temporal: com característica de um adverbio, o “então” promove a sequencialização de situações que são temporais, como no exemplo a seguir (p. 76):

(63) Parabéns pela excelente entrevista com Contardo Calligaris (Amarelas, 3 de junho). Sua abordagem pontuou fielmente o conflito do homem contemporâneo. Estava lendo a entrevista em voz alta enquanto meu marido fazia a barba e, de repente, ele parou na porta do banheiro para ouvir atentamente o que eu lia. Foi aí que eu percebi que ele estava emocionado, com os olhos cheios d'água. **Então** ele disse: “Esse psicanalista conseguiu traduzir tudo o que eu sinto e nunca consegui explicar”. (SANTOS, 2008, p. 76)

c) conclusivo: com característica de conectivo, o “então” tem o mesmo valor semântico do “por isso” e do “portanto”, estabelecendo a relação conclusiva entre as orações. Dentro desse padrão, a autora distinguiu ainda subpadrões, sendo eles:

c.1) conclusivo consecutivo: o conectivo “então” promove uma conclusão que estabelece consequência entre os acontecimentos expostos no texto, como no exemplo escrito a seguir:

(64) Queríamos investir no Metrô. Procuramos o governo do Estado, para a Prefeitura fazer a estação no Largo do Batata, junto ao corredor Rebouças. Mas o governo do Estado não tinha projeto executivo. **Então**, não tivemos como investir. Daí, fizemos os túneis, para suprir uma demanda antiga por melhorias no transporte e no trânsito, objetivando beneficiar cerca de 2 milhões de pessoas que trafegam, moram ou trabalham na região... (SANTOS, 2008, p. 78)

c.2) conclusivo propriamente dito: o conectivo “então” estabelece relação semântica entre causa e consequência, como no exemplo a seguir:

(65) Um homem bonito e inteligente fazendo sucesso não pode ser um padre? Tudo muda, até a Igreja Católica, para conquistar novos fiéis. Isso desperta sentimentos não tão nobres em algumas pessoas. Confesso que o padre Fábio de Melo é muito bonito e inteligente. Que mulher na face da Terra não gostaria de ter um homem assim ao seu lado? Mas este já está comprometido com a Igreja; **então**, vamos respeitar. (SANTOS, 2008, p. 79)

c.3) conclusivo/consecutivo correlativo: o conectivo “então” está correlacionado com “quando” e “se”, estabelecendo conclusão ou consequência de um acontecimento anterior, como no exemplo a seguir:

(66) Fiquei estarecida ao ler no nº 27 a carta de D. Darcy Cotrim Santos. É quase inacreditável constatar-se que em pleno século XX alguém ainda pensa em lutar contra feiticeiras e servidores de Satanás como se manifestou essa senhora. Se D. Darcy vivesse

longe da civilização moderna, **então** eu poderia compreendê-la. Mas, no caso, é puro fanatismo. (SANTOS, 2008, p. 81)

c.4) conclusivo dialógico: o conectivo “então” está articulado à uma pergunta que busca não uma resposta, mas busca trazer ironia ou discussão sobre um tema, como no exemplo a seguir:

(67) Sr diretor: Parabéns pela sensacional reportagem sobre a TFP (Sociedade Brasileira de Defesa à Tradição, Família e Propriedade) (VEJA, nº 334). Gostaria de acrescentar o seguinte: seus membros não ouvem rádio, não vêem televisão, não têm diversões. Como se explica, **então**, a frequência sistemática a restaurantes de alto nível? Houve a substituição dos prazeres sexuais pelos de uma boa mesa? (SANTOS, 2008, p. 84)

c.5) conclusivo articulador textual: o conectivo “então” introduz uma conclusão e ainda finaliza um tópico, como no exemplo a seguir:

(68) Senhores Redactores. || Não posso deixar de queixar-me a Vossas mercês e ao | público do abandono, em que se acha a estrada, | por onde costume transitar com minha tropa. (...) De meado do anno passado pa ra cá duas ou tres viagens tenho feito, e nada | de concertos, e a estrada arruinando se cada vez | mais, de maneira que está hoje quasi intrasitavel. || Senhor Redactor, eu sou paulista, e gosto de ver | os meus patricios em alguns empregos, e merecendo frequentes, e pomposos encomios; mas se em | [corroído] | no, e os miseros tropeiros, alem de immensos | incommodos, soffrem perdas, estragando os ani- | maes, que tão caro lhes custa, e com que tanto concorrem para a renda publica, **então** ou | paulista, ou fluminense, ou bahiano, com tanto que | trate mais em estradas, do que em politica. (SANTOS, 2008, p. 86)

c.6) conclusivo admiração/exclamação: o conectivo “então” tem valor anafórico, mostra certa ironia, indignação, admiração, como no exemplo a seguir:

(69) “**Então**, o sr. Sarney, ou seja, a Fundação Sarney vai continuar recebendo dinheiro da Petrobrás...” (SANTOS, 2008, p. 87)

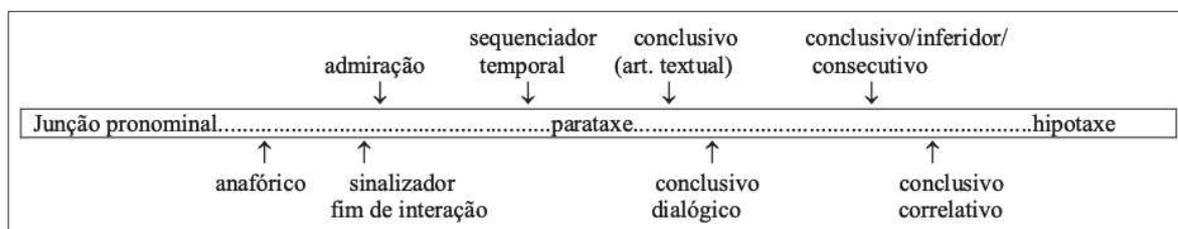
c.7) conclusivo sinalizador de fim de interação: o conectivo “então” guarda a função de regular o fim da interação em um diálogo, sendo mais característico do texto oral, como no exemplo a seguir:

(70) (...) ao atravessar d’um becco (não sei se é becco, | mas em Minas é becco) dou com um moleque trepado | n’uma escadinha, com uma vassourinha pequena a bor- | rar

com tinta preta o letreiro da rua. || Ai! quando eu vital, dei tres berros tezos que o mo- | leque até ficou pallido. || – Oh! negro, disse eu, como tu estás a borrar o letreiro da rua. || – E’ ordem... || – E’ ordem! de quem? || – Do senhor fiscal. || – Para que isso, agora? || – E’ para fazer numeros e nomes novos nas portas e | ruas. || – Ah! o caso é esse! E quando ficará isso prom- | pto? || – Lá para o fim do anno, talvez. || – **Então** bem. Vem cá comigo. || – Sim, senhor. || O moleque acompanhou-me até a casa e entreguei- | lhe as cartas e os queijos para elle entregar ao senhor fiscal. (SANTOS, 2008, p. 90)

Chiarelli (2011) organizou um esquema no qual distribuiu os padrões funcionais do conectivo “então” a partir do comportamento sintático-semântico estudado. Segundo a autora, “esse esquema pode permitir uma leitura em termos de gramaticalidade, em que haveria um aumento de informação gramatical, como da parataxe para hipotaxe, mas não de gramaticalização, o que pressupõe relações de derivação.” (p. 92). Veja a imagem a seguir:

Figura 2 - Comportamento sintático-semântico do conectivo "então"



Fonte Chiarelli (2011, p. 91)

Antunes (2014) estudou o uso de “então”, “ai”, “por isso” e “zero” (quando não há conectivo), na variante carioca, como operadores conclusivos. Para isso usou como *corpus* 48 entrevistas de falantes cariocas retiradas do “Censo 80 (PEUL/UFRJ)”. A autora também considerou o processo de gramaticalização do conectivo e sua dupla característica enquanto advérbio de tempo e conectivo. Ficaram claros, em sua análise, alguns fatores que influenciaram na caracterização do “então”, sendo eles fatores linguísticos e fatores extralinguísticos. Os fatores linguísticos foram: tipo de texto, nível de conectividade, correferência de sujeitos, correlação de tempos e semântica do verbo. Já os fatores extralinguísticos estudados foram: escolaridade, faixa etária, interação/cruzamento gênero-faixa etária e espaço geográfico. Veja a seguir os achados da pesquisa:

a) Fator linguístico

a.1) Tipo de texto: foram analisados textos argumentativos e narrativos para saber se há um tipo em que o uso de conectivo conclusivo é mais favorecido. A autora selecionou os conectivos “então” e “aí”, pois, segundo sua hipótese, o “então” seria mais utilizado em textos argumentativos levando em consideração seu papel de conector lógico e operador argumentativo, e o “aí” seria mais utilizado em textos narrativos levando em consideração seu papel de sequenciador temporal e dêitico anafórico. Após a análise, a autora confirmou sua hipótese, afirmando que há influência do tipo de texto no uso dos conectivos, visto que em textos argumentativos, o “então”, com valor conclusivo, representou 89% das ocorrências em relação ao “aí” e em textos narrativos, representou 65%.

a.2) Nível de conectividade: foram analisadas a conectividade intrafrástica, aquela que faz a ligação dentro do próprio período, assinalada por uma pausa entoacional leve a partir da inserção da vírgula, e a conectividade interfrástica, aquela que faz ligação entre orações diferentes ou sentenças, assinalada por uma pausa entoacional longa a partir da inserção do ponto final. A autora concluiu que o nível intrafrástico favorece o uso de “aí” enquanto o nível interfrástico desfavorece. Veja em (71) a conexão intrafrástica e em (72) a conexão interfrástica:

(71) (...) uma colega minha me falou que essa senhora estava precisando (de doméstica), não é? E, na época que eu vim, ela pagava bastante, **aí** (então, por isso e zero) eu vim ficar com ela, aí ela, sabe? É muito boa para mim, muito legal. (ANTUNES, 2014, p. 94)

(72) (...) um dia vai visitar o pai, outro dia fica com a mãe, uma semana com pai, uma semana com a mãe. O fim de semana com pai, o resto da semana com a mãe. **Então** acho que não tem nada a ver, quem acaba sofrendo não são os pais. (ANTUNES, 2014, p. 94)

a.3) Correferência de sujeitos: foram analisadas orações do tipo explicativa e do tipo conclusiva com relação à mudança ou manutenção de sujeito. A autora percebeu que o “então”, o “por isso” e o “zero” são favorecidos em contextos em que há sujeitos correferentes, como na sentença (73.b), mas o “aí” é favorecido em contextos em que há sujeitos não-correferentes, como na sentença (74):

(73.a) “As minhas vagens nunca ficam gostosas. Como é a sua? Como faz essa vagem?” (ANTUNES, 2014, p. 102)

(73.b) “[Não?] [ah!] (hes) Olha, é- até foi a minha filha quem descascou ontem à noite, não é? (est) Porque ela não gosta que eu faça nada. **Então** (aí, por isso e zero) ela limpa e parte elas bem fininhas, depois eu ponho o- botei um pouquinho de óleo e botei também um pouquinho de azeite.” (ANTUNES, 2014, p. 102)

(74) “Eu acho que eu não tenho bem certeza (do time) não, sabe? Porque meu pai, quando era pequeno, ele dizia que era vascaíno, **aí** (então, por isso, zero) eu disse também que era que ia ser vascaíno, até hoje eu torço para o Vasco.” (ANTUNES, 2014, p. 103)

a.4) Correlação de tempos verbais: foram analisadas se há alguma correlação quanto ao uso dos conectivos em orações precedentes (explicativas) e consequentes (conclusiva). A autora percebeu que o uso do “então” foi mais favorecido em sentenças com tempos verbais correlatos;

a.5) Semântica do verbo: foram analisadas orações a partir da natureza de duas categorias, sendo elas a experiência externa, que se refere aos acontecimentos ao redor do indivíduo, e a experiência interna, que se relaciona ao interior ao indivíduo, estando as duas categorias intimamente ligadas. A autora concluiu que houve influência na escolha de conectivos com relação a esses diferentes tipos de categoria, sendo que a escolha do “aí” teve destaque. O “aí” é favorecido em contextos de verbo comportamental e material.

b) Fator extralinguístico

b.1) Escolaridade: o nível de escolaridade foi dividido em cinco a oito anos de escolarização (grupo menos escolarizado), nove a 11 anos de escolarização (grupo com escolarização intermediária) e mais de 11 anos de escolarização (mais escolarizado). Dentre eles, Antunes (2014) percebeu que o “então” se mostrou neutro no grupo menos escolarizado, com 55% de ocorrência quando comparado aos demais, reduzido para o grupo de escolarização intermediária, com 46% de ocorrência, e neutro novamente para o grupo de maior escolarização, com 63% de ocorrência. A autora considera o “então” como o conectivo conclusivo mais reconhecido pela gramática tradicional quando comparado ao “aí” e “por isso” e afirma ser contraditório o grupo menos escolarizado utilizar mais o conectivo “então” do que o grupo de escolarização intermediária, porém é coerente o grupo mais escolarizado utilizar mais do que o grupo intermediário, que utiliza com mais frequência o “zero” e o “aí”;

b.2) Faixa etária: a faixa etária foi dividida em jovem, adulto e idoso. Foi constatado que na fala dos adultos e dos idosos há mais ocorrências do “então” do que na fala

dos jovens, quando comparado com os demais conectivos, apresentando o quantitativo de 65%, 64% e 36% respectivamente. Quando comparado o “então” *versus* o “aí”, esse quantitativo é ainda mais expressivo. Em relação ao “aí”, o “então” representou 85% para o grupo dos adultos, 81% para o grupo dos idosos e 57% para o grupo dos jovens, ficando claro que para o grupo dos mais jovens o “aí” é favorecido e para os dois grupos dos menos jovens o “então” é favorecido;

b.3) Interação/cruzamento gênero⁹-faixa etária: levando em consideração o estudo sociolinguístico das características de gênero, a autora cruzou os dados resultantes dos grupos de gênero (homem e mulher) e dos grupos de faixa etária (jovem, adulto e idoso). Ficou evidente que os grupos dos homens adultos e homens idosos favorecem o uso do “então”, quando comparado aos demais conectivos, os homens jovens, as mulheres jovens, as mulheres adultas e as mulheres idosas desfavorecem o seu uso;

b.4) Espaço geográfico: a seleção da amostra feita por Antunes (2014) foi de diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro que foram divididos nos grupos Zona Oeste, Zona Norte e Zona Sul. Dentre eles, o “então”, quando comparados aos demais, é ligeiramente mais favorecido na Zona Norte, enquanto na Zona Oeste é desfavorecido e na Zona Sul é indiferente.

Moura e Defendi (2018) estudaram o uso do conectivo “então” em um *corpus* retirado de debates orais postados na plataforma *Youtube* em que as falas eram espontâneas e giravam em torno do tema porte de drogas. Inicialmente eles consideraram o conectivo em questão como um operador tipicamente argumentativo conclusivo, por isso analisaram os trechos em que havia o conectivo “então”, descrevendo como ele direcionava a argumentatividade em contexto de debate e descrevendo sobre suas outras funcionalidades possíveis.

Na análise, os autores constataram que o “então” assumiu duas funcionalidades diferentes entre as 116 ocorrências, subdivididas em alguns padrões funcionais, sendo eles: operador argumentativo conclusivo (padrão funcional 1, padrão funcional 2 e padrão funcional 3) e marcador conversacional (padrão funcional 4). Veja a seguir cada um deles:

a) Operador argumentativo conclusivo: quando o “então” está inserido em enunciados argumentativos, com o objetivo de direcionar a argumentatividade para uma

⁹ Cabe ressaltar que Antunes (2014) usa o termo “gênero” para referir-se as características biológicas do indivíduo.

conclusão. Foram identificadas três classes argumentativas, sendo que todas direcionaram para a conclusão:

a.1) Padrão funcional 1: “Dados estatísticos + ENTÃO (que retoma os dados e direciona à conclusão) + CONCLUSÃO” (p. 469). Nesse padrão há a inserção de informações estatísticas que são utilizadas para embasar argumentos e torná-los mais convincentes. Nesse caso, o “então” desempenhou papel anafórico e direcionava à conclusão, como no exemplo:

(75) ...hoje a gente tem um problema MUito sério de saúde com as drogas LÍcitas que elas são legalizadas como o álcool... e a maconha... nós temos a questão HOJE nós temos 120 MIL pessoas no Brasil que morrem acometidas por problemas com usos de álcool uma droga ABSolutamente legalizada Lícita... e nós temos aí eh:: uma população eNORme pela Organização Mundial de Saúde 400 mil pessoas que são acometidas por doenças vinculadas ao uso do taBAco... o que... nós sabemos é que a questão eh: hoje não há mais a criminalização da questão DO porte e DO usuário **então** não é isso que está em debate até porque nós avançamos nisso o que a gente percebe é que existe aí uma distorção dos Fatos e que na medida em que eu preservo essa questão do USO e do PORTi eh:: com que critérios aonde que eu tô me baseando com que critérios... (MOURA e DEFENDI, 2018, p. 469 - 470)

a.2) Padrão funcional 2: “fatos restritivos (situações individualizadas) + ENTÃO + fatos generalizantes = Conclusão” ou “fatos generalizantes + ENTÃO + fatos restritivos” (p. 470). Nesse padrão, os fatos abordados, que podem ser restritivos ou mais amplos, conduzem à conclusão, como no exemplo:

(76) ...não eu num:: não concordo com esse ponto de vista até porque... não é o delegado de polícia não é o policial militar éh que define a aNÁLise no primeiro momento... da:: da da apreensão e hoje em dia nós temos que confiA na na nas nossas instituições o poder judiciário d... do Brasil éh: ... tem feito um papel éh:: ... fundamenTAL nós temos que a a acreditar na justiça até porque essa situações ela passa pelo crivo do ministério público OU da defensoria ou dum ad advogado quer dizer quem quem define isso é o ministério público **então** eu não posso imaginá que o ministério público em determinada situação ele é mais complacente porque é na Barra da Tijuca ou é na é na zona sul de São Paulo em detrimento do que acontece na zona norte... (MOURA e DEFENDI, 2018, p. 471)

a.3) Padrão funcional 3: “Assunto ou problema + ENTÃO + conclusão ou resolução” (p. 471). Nesse padrão, primeiramente é apresentado um tema ou uma

problemática para, na sequência, apresentar uma conclusão ou uma solução, como no exemplo a seguir:

(77) ...nessa discussão do usuário do traficante a gente quer tirar da esfera criminal as pessoas que fazem uso de drogas e tratá-las numa outra perspectiva seja aquelas sejam aquelas que têm problema com drogas e que **então** elas têm que ser cuidadas no âmbito da saúde da assistência social sejam aquelas...” (MOURA e DEFENDI, 2018, p. 472)

b) Marcador conversacional: quando o “então” possui característica pragmática e interacional, o que leva também à uma característica argumentativa.

b.1) Padrão funcional 4: “ENTÃO (posição à esquerda, encabeça sentença) + argumento” (p. 473). Nesse padrão, o “então” aparece como marcador de turno discursivo, guardando característica anafórica, como no exemplo:

(78) **então...** é difícil prever (o ministro) Farquim que é :: ahn o ministro o primeiro ministro que votou depois do relator ehh pediu vistas né o ministro Farquim ahn:: recém ingresso no Supremo Tribunal Federal é o ministro:: ah que vem de área civil ele é professor de direito civil então ele está:: ahn se inteirando a respeito do assunto a expectativa é de que ele devolva ah processo no dia trinta e um de agosto né? a gente acredita que:: eh a ainda na primeira quinzena de setembro o Supremo deve retomar a:: a votação. (MOURA e DEFENDI, 2018, p. 473)

Após os estudos de Pezatti (2001) e Sapata (2005), Cavalcante (2018) também realizou um estudo de natureza descritiva qualitativa e quantitativa, com o intuito de verificar o processo de gramaticalização do conectivo conclusivo “então”, e para isso se baseou nos mecanismos de gramaticalização proposto por Bybee (1994, *apud* CAVALCANTE, 2018). Sua análise foi a partir do *corpus* “Linguajar do sertão Paraibano”, de 2012, com informantes de zona urbana e zona rural. A autora considerou o domínio funcional e organizou os dados em dois domínios, o textual e o discursivo. O domínio textual diz respeito aos elementos linguísticos com função de conectar informações, promovendo sequencialidade e relações semânticas em um texto, e o domínio discursivo diz respeito a questões não linguísticas que estão relacionadas ao contexto, como os interlocutores e estratégias argumentativas.

No grupo do domínio textual, Cavalcante (2018) encontrou 41 ocorrências do “então” e subdividiu em quatro grupos por suas funções: sequenciador retroativo-propulsor, retomador, conclusivo e resumitivo. Veja as funções a seguir:

a) Sequenciador retroativo-propulsor: demonstra a função de proporcionar encadeamento das informações, ligando trechos de um texto que são semanticamente dependentes. Para essa função, foram encontradas 35 ocorrências em 41, o que significa que essa função é a mais comum entre as quatro funções. Veja um exemplo de um informante da zona urbana:

(79) A gente queria que você falasse um pouco sobre Cantiliano de Andrade. [risos] Quem é este nome ilustre? Inf: é o pai da minha mãe. Ahn. Meu avô foi um grande nome aqui, né, ele... ...foi muito reconhecido por todo mundo, pelos atos dele, principalmente sociais e tudo. **Então**, o meu avô, eu tenho, apesar de eu não conhecer, eu tenho uma grande admiração por ele, pela história dele. Por ele, por tudo, pela criação que ele tinha com os filhos, e pelo homem que ele foi. **Então**, vovô, o que eu sei dele é assim, ele foi pra uma festa, no clube, né, e entre um tiroteio ele recebeu uma bala perdida no coração. **Então**, ele morreu instantaneamente, né, e qua/ era a primeira vez que minha mãe ia numa festa. (CAVALCANTE, 2018, p. 55)

b) Retomadora: exerce a função anafórica sequenciadora, retomando um assunto de alguma parte mais distante do texto. O “então” nessa função geralmente é acompanhado pelo “isso” ou “aí”. Ele pareceu sete vezes no corpus, como no trecho a seguir de um informante da zona urbana:

(80) Em Catolé do Rocha criou um vínculo de violência devido brigas de famílias... ..né, famílias contra famílias. Isso sempre existiu... ..e é uma coisa que é plantada e colhida.....e nunca irá, eu acho que o meu pensamento, o meu ponto de vista, nunca irá acabar isso aqui em Catolé do Rocha... ..que é aquela divergência entre famílias. E, as pessoas hoje não têm coração, né. O que vem em primeira mão é tirar a vida de, de um outro cidadão. Pra eles eles só se conformam com isso. **Então, isso** foi uma das causas que mais elevou esse nome ruim de Catolé do Rocha de cidade violenta, foi essas divergências, brigas... ..entre famílias, coisas que não acabaram ainda. (CAVALCANTE, 2018, p. 56)

c) Conclusivo: desempenha a função sequenciadora de conclusão quando o “então” inicia uma oração apresentando uma consequência de algo que foi dito anteriormente. Essa função teve 10 ocorrências, como a seguir:

(81) E: Você conhece pessoas assim que trabalha, estuda? Inf: Conheço, eu // sou uma. E: Conhece. Ahn, você trabalha e estuda? Inf: Eu trabalho, eu faço, estudo, pela manhã eu faço o ensino médio. Aí, como entrou o técnico aqui no Comercial esse ano, aí eu comecei

a fazer o técnico à noite. E trabalho pela tarde. E: Trabalha à tarde, de quê? Inf: Eu trabalho à tarde ajudando minha madrinha ensinar as, as (XX) domésticas, entendeu? E: E, como é que você se sente, assim, nessa vida corrida? Inf: Ah, é corrido, mas eu acho que, assim, tudo vale a pena nessa vida e.....c/ aquela coisa que a gente consegue com facilidade, a gente não dá valor. **Então**, portanto, eu acho que é melhor correr atrás daquela coisa mesmo.....e, conseguir ela com dificuldade, pra futuramente.....eu saber olhar pra traz e ver os esforço que eu tive e dar valor aquilo que eu tiver. (CAVALCANTE, 2018, p. 57)

d) Resumitivo: desempenha a função de resumir e finalizar o assunto em uma oração, encerrando seu turno comunicativo. Essa função apresentou sete ocorrências, como o exemplo a seguir (p. 57):

(82) E: Tem muitos jovens que estão, assim, só naquela ideia [carro] de 'ah, eu não preciso estudar porque eu vou co/ eu consigo um emprego às vezes que ganha até mais do que outra pessoa que tava estudando', né? Como é que é sua opinião sobre isso? Inf: Eu acho que se a pessoa estudar. ...aliás, o estudo é a única coisa que uma pessoa.....você pode tirar.....outra pessoa pode lhe tirar dinheiro, pode lhe tirar tudo, menos o seu conhecimento, certo? Jamais... **Então**, o estudo pra mim é fundamental. (CAVALCANTE, 2018, p. 57)

No grupo do domínio discursivo, Cavalcante (2018) encontrou 35 ocorrências do “então” e subdividiu em quatro grupos por suas funções: introdutor de turno, perspectivador, organizador de turno e finalizador. Veja as funções a seguir:

a) Introdutor de turno: desempenha a função de marcar o discurso quando o interlocutor deseja iniciar um diálogo ou, enquanto o diálogo já está em andamento, iniciar um novo turno, se mostrando como uma estratégia conversacional. Essa função apareceu duas vezes, como no exemplo de um informante da zona urbana:

(83) E: Essa questão do Bolsa Família, como é que você vê? Inf: **Então**...alguns, não sei se é coisa de oposição, chamam bolsa miséria. Porque, não sei se é coisa de oposição, eu acho que não. E ao mesmo tempo eu acho que sim porque, o candidato José Serra, à presidência, ele disse que e/ Lula, o ex-presidente Lula tinha tornado o povo brasileiro preguiçoso, por causa disso, do, desses programa sociais, Bolsa Família, tal. Em certo tempo sim, mas tem gente, porque não pode generalizar, ele disse... ...se ele disse 'ah, o presidente Lula tornou o povo brasileiro preguiçoso'. 'Povo brasileiro', então ele generalizou. Não pode generalizar uma questão dessa. (CAVALCANTE, 2018, p. 59)

b) Perspectivador: desempenha a função de mostrar o ponto de vista, a perspectiva do interlocutor sobre o assunto abordado no diálogo. O “então” aparece junto a um verbo modalizador epistêmico como “acreditar”. A autora encontrou oito ocorrências para essa função, como no exemplo a seguir:

(84) E: Agora, me diz uma coisa, ahn, você tem, assim, informação de como que era a vida dos escravos aqui nessa região? Inf: Basicamente não tenho, pela questão da... Mas acredito que não seja de muito diferente de, da vida dos escravo, ahn, ahn, em outros locais do país, né? Era uma vida sofrida, não tinha, não tinha acesso à casa da família, né, uma casa por trás do, do, da casa grande. Tratado como escravo, mesmo, e, e voltado pra questão da lavoura, mesmo. De, de, do trabalho braçal mesmo que eles fazia, né? **Então, acredito** que não seja tão diferente da, do que nós já sabemos como é a vida dos escravo, como é que os escravos sofreram... ..durante a época da escravidão. (CAVALCANTE, 2018, p. 59 - 60)

c) Organizador de turno: desempenha a função de organizar as informações do turno comunicativo no momento do diálogo, fazendo pausa para organizar o trecho que já foi dito ou o trecho que virá posteriormente. Foram encontradas 10 ocorrências para essa função, como o exemplo do informante da zona urbana:

(85) E: Mas n/ com relação ao que já foi melhorou muito, se for num sítio hoje a maioria das casa tem uma moto, né? Antena parabólica, **então...** Ahn, comparando com o que já passou, acho que deu uma melhorada, sim. Ahn, esse açude serve pra abastecer a cidade de água também, vocês usam água pra, pras casas normalmente, como que // é? Inf: Sim, eu, nós usamos, há uma, uma... ..foi feito, ahn, através do governo do estado alguns anos atrás e...e a agui/ água aqui no município é abastecida com, com, com a água do Açude do Cego, **então...** ...nós passávamos uma dificuldade danada na época da seca, que não tinha fonte de água aqui no município. Né, usa/ era uma açude pequeno que tinha, que chamava o açude do prefeito. (CAVALCANTE, 2018, p. 60)

d) Finalizador: desempenha a função de finalizar um assunto dentro do discurso, indicando uma conclusão. Pode ser acompanhado pelo pronome “isso” ou dos itens conclusivos “portanto”, “assim” e “por isso”. Foram sete ocorrências do “então” com essa função, como no exemplo a seguir:

(86) Inf: interessante, eu n/ eu não sei, eu não sei, nas demais cidades que vocês andaram, mas aqui em Catingueia, eu, pelo menos, minha família sempre teve esse hábito de comer a rapadura. Ou durante o almoço, ou após o almoço. Isso foi um hábito que eu adquiri

com meu pai. Meu pai, ele sempre, ele s/ ahn, ele veio da zona rural... E, eu, eu acredito que a relação da rapadura vem da relação mais antiga dos lavradores. Porque eles tinham aquele hábito de comer. Como, como o lavrador, o agricultor tem um poder aquisitivo bem menor e principalmente antigamente, hoje não, hoje a gente pode dizer que as benesses aí, do governo, ahn, o próprio estilo de vida já tá melhor. Mas antes era um, um, era um, eram mui/ eram muitas pre/ muito precários as condições de vida. **Então**, era o quê? Era o feijão com farinha, que o feijão tem ferro..... a farinha eles acreditam que é forte. (CAVALCANTE, 2018, p. 61 - 62)

Após explorar esses estudos e apresentar as características do “então” com valor conclusivo não foram encontrados estudos mais recentes que possam especificar em que grau de gramaticalidade o “então” se encontra. No entanto, considera-se, para fins de pesquisa, um conectivo de valor conclusivo.

4 PROCESSAMENTO DE LEITURA

A leitura possui importante papel na comunicação humana a partir de processos mentais que são complexos, mas bastante frequentes em nosso cotidiano. Scliar-Cabral, em 1986, descreveu o processo de leitura em subprocessos que

...vão desde as fixações precedidas e seguidas dos movimentos em sacada, reconhecimento da palavra, ênfase de unidades básicas de significação na sentença, captação das funções das entidades que as compõem e de seu relacionamento, apropriação do sentido adequado das palavras ao contexto, com eliminação de outros sentidos possíveis (polissêmicos ou ambíguos), relacionamento das significações entre as sentenças, utilização de todos os elementos correferenciais e, finalmente, as inferências que darão unidade ao texto em exame. Resumidamente, podemos dizer que há quatro etapas decisivas no processo da leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. (SCLIAR-CABRAL, 1986, p. 8)

A psicolinguística tem realizado importantes estudos sobre a leitura e sobre como essa habilidade é processada mentalmente. De acordo com Silva (2012) e Jerônimo (2012), a psicolinguística indica que há na leitura uma forte relação entre o texto, o autor e o leitor, estando também intimamente ligada à escrita e ao pensamento. Para que a leitura se efetive, torna-se necessário que o leitor processe as informações que foram decodificadas, fazendo inferências que os levem à compreensão do que foi lido. Ainda, é possível ao leitor fazer predições, ou seja, é possível que o leitor antecipe as informações que estarão no texto. Tanto as inferências quanto as predições são consideradas, na psicolinguística, como estratégias de leitura que conduzem à compreensão de um conteúdo lido.

Segundo Pereira (2012) e Jerônimo (2012), a leitura acontece a partir do processamento cognitivo que pode ser gerado de maneira ascendente (modelo *bottom-up*) ou descendente (modelo *top-down*). O modelo *bottom-up* é um processo menos consciente em que o leitor primeiro se atém às partes menores do texto, como a decodificação das palavras, até que, gradativamente, essas pequenas partes se tornam o todo, ou seja, o texto. No modelo *top-down*, o leitor se torna mais ativo e interativo com o texto, fazendo um esforço cognitivo maior, pois o texto demandará da busca por informações extratextuais, construindo o sentido do que lê a partir de seu conhecimento de mundo.

Jerônimo (2012) afirma que todos os leitores realizam o processamento da leitura pelo modelo *bottom-up*, porém os iniciantes e os menos proficientes levam mais tempo nesse tipo de tarefa, enquanto os mais proficientes tornam essa tarefa mais automatizada pela prática, levando menos tempo nesse tipo de leitura. O processamento feito por esse modelo é mais realizado em leitura de textos em que não é necessário fazer inferências, acessar o conhecimento de mundo, diferentemente do processamento de leitura feito pelo modelo *top-down*, em que as inferências são necessárias para a compreensão das informações lidas.

Jerônimo (2012) complementa ainda com uma terceira possibilidade de processamento, proposta pela teoria interacionista ou interativista de leitura. Segundo essa teoria, em uma leitura é possível executar o processamento pelo modelo *bottom-up* e pelo modelo *top-down* paralelamente ou alternativamente em um mesmo texto, sendo esse o modelo interativo. Essas formas de processamento são feitas por meio de estratégias de leitura que dependem do conhecimento, da experiência, do objetivo do leitor.

Sobre estratégias de leitura, Tankersley (2005) e Silva (2012) dividem em cognitivas, que são as estratégias inconscientes que o leitor utiliza durante uma leitura sem objetivo específico, e metacognitivas, que são as estratégias conscientes que o leitor utiliza a partir de seu conhecimento sobre a atividade de uma leitura com objetivos específicos, por exemplo, quando o leitor tem a intenção de aprender ou memorizar algo. Dessa forma, as estratégias cognitivas demandam menos esforço de processamento do que as estratégias metacognitivas. Independente de qual estratégia o leitor utilize, o conhecimento prévio é fundamental para a compreensão de um texto, ou seja, o conhecimento somado pelo leitor ao longo de sua vida, englobando o conhecimento linguístico e extralinguístico, como o conhecimento de mundo, os quais estão relacionados durante todo o processamento.

A partir dos modelos de leitura e das estratégias utilizadas pelo leitor, chega-se à etapa da compreensão. Dentro de uma perspectiva psicolinguística, a compreensão está intimamente relacionada à construção de significado do texto lido. Segundo Scliar-Cabral (1986) para que a etapa da compreensão aconteça, são necessárias cinco habilidades, a saber:

- Identificação das unidades básicas de significação (...);
- Apreensão dos papéis que as unidades constituintes da proposição desempenham (...);
- Apreensão da significação contextual das palavras, com exclusão das significações conflitantes (ambiguidades, outras significações possíveis, polissemia) (...);

- Captação das relações entre as diferentes unidades do texto inter e intra-sentenciais (...);
- Inferenciação. (SCLiar-CABRAL, 1986, p. 12)

Serafini (2012) complementa dizendo que para se chegar à compreensão, os leitores utilizam estratégias. Veja a seguir algumas características dessas estratégias:

- processam ativamente o texto;
- conectam textos a suas experiências e conhecimentos prévios;
- definem expectativas ou metas para sua leitura;
- atendem aos elementos e estruturas da literatura;
- monitoram seus entendimentos;
- fazem perguntas sobre o texto enquanto lê;
- visualizam ou folheiam textos antes de ler;
- atentam para o vocabulário;
- articulam e negociam significados;
- constroem significado enquanto leem os textos;
- leem seletivamente, escolhendo textos que atendam a seus objetivos e propósitos (SERAFINI, 2012, p. 190 e 191. Tradução nossa.)

Já Tankersley (2005) diz que para chegar à compreensão de um texto, são necessários três fatores:

O primeiro fator é que o leitor tenha domínio das estruturas linguísticas do texto. O segundo fator é que o leitor seja capaz de exercer controle metacognitivo sobre o conteúdo que está sendo lido. Isso significa que o leitor seja capaz de monitorar e refletir sobre seu próprio nível de compreensão enquanto lê o material. O terceiro e mais importante critério que influencia a compreensão é que o leitor tenha formação adequada para o conteúdo e para o vocabulário apresentados. (TANKERSLEY, 2005, p. 90. Tradução nossa.)

Grabriel (2006) afirma que o processo de compreensão depende também do nível de proficiência do leitor. Para que um leitor mais proficiente construa os sentidos de um texto lido, ele demanda tempo e esforço menor do que um leitor iniciante ou menos proficiente, dessa forma a autora considera a compreensão leitora como um *continuum*, podendo o leitor atingir maior ou menor nível de compreensão de um texto, também a depender de seu objetivo. Por exemplo, um leitor fará uma leitura mais atenta aos detalhes quando tem por objetivo memorizar ou aprender uma informação do que quando faz uma leitura apenas por

entretenimento. Ainda, há leitores, os chamados analfabetos funcionais, que são capazes de realizar a etapa de decodificação, porém não alcançam a etapa da compreensão, pois não conseguem construir significados em um texto.

Para que aconteça a última fase da leitura, segundo Scliar-Cabral (1986), a retenção, a memória tem importante função. Segundo Klein e Boeff (2012), existem as memórias de longo prazo, de curto prazo e operacional (ou de trabalho). A memória de longo prazo possibilita a evocação de um fato ou conhecimento após dias ou até anos, precisando passar por um processo de consolidação para isso. A memória de curto prazo também permite evocar algo depois de um período, mas por volta de três a seis horas, e precisa passar por processos que são paralelos ao da memória de longo prazo, possuindo mecanismos particulares para sua consolidação, pois para que uma informação seja armazenada na memória de longo prazo, primeiro é necessário que seja armazenada na memória de curto prazo. A memória operacional não permite a consolidação de conhecimento, e sim um armazenamento temporário, que pode durar alguns segundos ou minutos, que serve para gerenciar alguma informação que está sendo processada no momento em que é recebida. A memória operacional pode influenciar fortemente no processamento e na compreensão leitora, pois mantém a informação anteriormente lida, constrói a ideia principal de um texto, realiza raciocínio e promove a compreensão.

Souza e Guaresi (2012) e Gabriel, Morais e Kolinsky (2016) complementam afirmando que para haver memorização de alguma informação lida, é necessário ainda uma outra habilidade, a atenção. A atenção diz respeito ao controle do leitor em manter o foco sobre uma informação lida, a partir de um processamento consciente que possibilita a codificação da informação, a construção de significado, o armazenamento na memória de longo prazo e, conseqüentemente, o aprendizado. Dessa forma, um estímulo subliminar, por exemplo, que não é consciente, não pode atingir a memória de longo prazo, sendo processado apenas pela memória operacional.

A seguir detalhou-se mais sobre as especificidades do processamento de leitura a partir de pontos que são relevantes para o embasamento teórico da análise dos dados das tarefas experimentais aplicadas nesta pesquisa. Para isso, foram selecionadas e exploradas algumas pesquisas, suas tarefas e resultados, de maneira descritiva. Os pontos abordados são: leitura de sentenças com a presença de conectivos e com a ausência deles; leitura de sentenças que são congruentes e que são incongruentes; leitura de sentenças com palavras familiares; e leitura de sentenças com conectivo em contexto de L2.

4.1 Processamento de leitura de sentenças: com conectivo X sem conectivo

Há inúmeros estudos que sugerem o quanto os conectivos influenciam no processamento da leitura de sentenças ou textos. Para tratar sobre a influência da presença e da ausência de conectivos na leitura, foram selecionados os seguintes trabalhos: Haberlandt (1982), Geva e Ryan (1985), Segal, Duchan e Scott (1991) e Millis e Just (1994).

Em 1982, Haberlandt já discutia sobre a possibilidade de a presença de um conectivo, chamado por ele de “*intersentence connectives*”, influenciar na compreensão da leitura de textos na Língua Inglesa. Para isso, o autor realizou uma tarefa de leitura automonitorada e de compreensão com participantes adultos. A tarefa continha grupos de sentenças de treino, grupos de sentenças experimentais com a presença de conectivo adversativo ou causal, como em (87), grupos de sentenças experimentais sem a presença de conectivo, como (88.a e 88.b). Os participantes faziam a leitura das sentenças no seu tempo e em seguida respondiam a uma pergunta de compreensão. As sentenças eram aleatorizadas entre as sentenças com conectivo e as sentenças sem conectivo. Veja, como exemplo, um grupo de sentenças com a presença de conectivo:

(87.a) O jato tinha acabado de decolar.

(87.b) O motor esquerdo pegou fogo.

(87.c) Os passageiros ficaram apavorados.

(87.d) Eles pensaram que o avião iria cair.

(87.e) Alvo: Contudo, o piloto fez um pouso seguro. (HABERLANDT, 1982, p. 242, tradução nossa)

No exemplo (87) há uma sequência de sentenças em que a última sentença, a sentença alvo da tarefa, inicia com o conectivo “contudo” (*however*) que tem sentido adversativo. A sequência da leitura das sentenças criava no leitor uma expectativa de queda do avião, mas a leitura do conectivo “contudo” alertava que a expectativa seria quebrada e que não haveria acidente de fato. Analisando os dados estatísticos, Haberlandt (1982) percebeu resultados significativos para esse tipo de interpretação, com a presença do

conectivo. A leitura da sentença imediatamente após o conectivo, chamada por ele de sentença alvo, foi mais rápida tanto para os conectivos adversativos quanto para os conectivos causais e houve melhor compreensão leitora. O autor atribui esse resultado ao fato de o conectivo possibilitar mais pistas para o processamento das informações lidas, sendo possível ao leitor prever a relação entre as sentenças anteriores a ele com a posterior a ele. Veja também o exemplo a seguir do mesmo grupo de sentenças, mas sem a presença de conectivo:

(88.a) O jato tinha acabado de decolar.

(88.b) O motor esquerdo pegou fogo.

(88.c) Os passageiros ficaram apavorados.

(88.d) Eles pensaram que o avião iria cair.

(88.e) Alvo: O piloto fez um pouso seguro. (HABERLANDT, 1982, p. 242, tradução nossa)

Nessa sequência de sentenças o leitor também cria a expectativa sobre o avião cair, mas a sentença alvo não inicia com o conectivo “contudo” (*however*), dessa forma o leitor inicia a leitura da sentença alvo com a mesma expectativa, até perceber, ao final da leitura, que o avião não caiu. Os dados encontrados por Haberlandt (1982) indicaram que a compreensão não fluiu com a mesma suavidade, havendo maior esforço cognitivo para isso, com tempo de leitura significativamente maior, pois, segundo o autor, o leitor não era preparado para perceber a relação entre as quatro primeiras sentenças com a sentença alvo.

Geva e Ryan (1985) também realizaram estudo sobre a influência de conectivos, chamado por elas de “*conjunctions*” na compreensão leitora. O estudo foi realizado a partir da leitura de textos expositivos curtos divididos em quatro condições, sendo dois textos para cada condição, com perguntas de compreensão para marcar “verdadeiro” ou “falso”, precisando justificar as falsas. As condições eram: sem conectivo, com conectivo, com conectivo destacado (sublinhado e em maiúsculo) e com lacunas para que o participante selecionasse um entre dois conectivos.

Foram selecionados 26 conectivos diferentes, dentre eles havia o “mas” (*but*), “porque” (*because*) e “então” (*so*), os mesmos conectivos testados na presente pesquisa, nas tarefas de leitura. Os participantes foram crianças de quinta série e crianças de sétima série, nativas de Língua Inglesa. As crianças foram submetidas ao “*Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test*”, um teste de compreensão de leitura, e divididas em três grupos de

acordo com o nível de proficiência: menor proficiência, proficiência média e maior proficiência.

As autoras perceberam que houve resultados estatísticos significativos para a compreensão da leitura para as condições pesquisadas, sendo que as maiores médias de pontuação foram para a condição com conectivo destacado, seguido da condição com conectivo que foi ligeiramente maior do que a condição sem conectivo e sem diferença estatística significativa entre essas duas condições, ficando a condição com lacunas com as menores médias de pontuação. Esse resultado sugere que o destaque dado aos conectivos teve um efeito facilitador no processamento dos textos de uma maneira geral.

Considerando a divisão de níveis de leitura, Geva e Ryan (1985) perceberam que os leitores considerados mais habilidosos são beneficiados com a presença de conectivos nos textos, ficando evidente que fazem seu uso para compreenderem melhor um texto lido. Os leitores mais habilidosos demonstram, também, inferir melhor as relações entre as sentenças, mesmo na ausência do conectivo, o que não ocorreu com os leitores de proficiência média e de menor proficiência, mas para os três grupos, a condição com lacunas dificulta a compreensão do texto. As autoras afirmam que, possivelmente, a tarefa de selecionar o conectivo para completar o texto distraiu os participantes.

Para os grupos de proficiência média e menor proficiência, a ausência de conectivo apresenta implicação negativa para a compreensão do texto e ainda a presença do conectivo parece não ser tão vantajosa para esses leitores, pois não houve diferença estatística significativa entre os resultados da compreensão de texto com conectivo e texto sem conectivo. As autoras afirmam que ambos os grupos possuem menos habilidade em inferir a relação entre as sentenças, até mesmo com a presença do conectivo. Porém, a compreensão da leitura foi extremamente favorecida quando os conectivos estavam destacados no texto. Esse estudo realizado por Geva e Ryan (1985) trouxe resultados expressivos sobre a influência do conectivo na leitura de textos, porém demonstrou resultados diferentes dos de Haberlandt (1982). Consideramos aqui que o público pesquisado foi diferente, visto que Haberlandt estudou os efeitos do conectivo em adultos e Geva e Ryan em crianças. Isso parece sugerir que o nível de escolaridade e os anos de experiência com a leitura influenciam na forma como os leitores processam os conectivos.

Segal, Duchan e Scott (1991) afirmam que os conectivos são “um conjunto de dispositivos linguísticos que ajudam o leitor a interpretar um texto narrativo” (tradução nossa,

p. 27). A partir dessa premissa, os autores testaram quatro pressupostos teóricos para definir o papel dos conectivos no processamento da leitura, sendo eles: (i) a visão vazia dos conectivos interclausais (*the empty view of interclausal connectives*), que prediz que os conectivos não possuem função semântica significativa; (ii) a visão de coesão local dos conectivos interclausais (*the local cohesion view of interclausal connectives*), que prediz que os conectivos são considerados enquanto dispositivos locais para coesão de discurso; (iii) A visão global do marcador de conectivos interclausais (*the global marker view of interclausal connectives*), que prediz que os conectivos possuem relações semânticas e promovem coesão entre orações sucessivas ou ainda entre unidades mais globais em um discurso; e (iv) a visão da mudança dêitica dos conectivos interclausais (*the mental model-deictic shift view of interclausal connectives*), que prediz que os conectivos explicitam as relações existentes entre as orações sucessivas e promovem a representação mental.

Para esse estudo, os autores investigaram a compreensão e a interpretação de histórias por um grupo de adultos universitários, nativos em Inglês, em que os participantes deveriam ler cada história e em seguida deveriam responder a perguntas de compreensão. Os conectivos testados foram os conectivos que surgiram nas histórias, sendo eles: “e” aditivo (*and*), “então” temporal (*then*), “então” (*so*) e “porque” causal (*because*) e “mas” adversativo (*but*). As histórias foram criadas por crianças de cinco anos de idade e essa escolha foi baseada pela metodologia usada por narratologistas e pressupõe que histórias criadas por crianças são mais naturais e mais livres de teorias narrativas. Veja um exemplo de uma história:

(89) “Era uma vez um leãozinho e ele morava sozinho porque sua mãe e seu pai estavam mortos e um dia ele foi caçar e ele viu dois leões e eles eram sua mãe e seu pai então ele levou seu cobertor para sua cova porque era maior”. (SEGAL, DUCHAN e SCOTT, 1991, p. 34, tradução nossa)

Na análise dos dados, Segal, Duchan e Scott (1991) encontraram resultados significativos para a relação entre a presença de conectivos e as respostas dos participantes às perguntas de compreensão, constatando que a presença de conectivos promove uma forte influência na compreensão da leitura. Nessa tarefa, os participantes demonstraram maior tendência em compreender a relação entre orações quando havia um conectivo presente, em contrapartida, quando não havia conectivo, os participantes mostraram maior dificuldade em compreender essa relação. Os autores consideram que essa alta influência da presença do conectivo na percepção da relação lógica entre as orações sucessivas pelos participantes refuta a *the empty view of interclausal connectives* e confirma a *the local cohesion view of*

interclausal connectives, pois, pelo menos em nível local, ficou comprovada a influência da presença do conectivo.

Analisando os padrões de respostas dos participantes quanto à identificação da relação lógica dos conectivos, os autores perceberam que a presença de conectivo também promoveu uma facilitação na compreensão dos itens lexicais e itens lógicos para além da relação entre orações, ou seja, para além da relação local. Dessa forma a investigação evidenciou que houve forte influência da presença dos conectivos na compreensão da estruturação global das ideias, o que reforça a *the global marker view of interclausal connectives*.

Segal, Duchan e Scott (1991) analisaram também o quanto a continuidade e a descontinuidade implícita no contexto semântico influenciaram na percepção das relações aditiva e temporal no nível local e global. Os autores encontraram diferenças estatísticas significativas que indicam que o conectivo aditivo “e” (*and*) promove a noção de continuidade semântica enquanto o conectivo temporal “então” (*then*) promove a noção de descontinuidade semântica, o que confirma a *mental model-deictic shift view of interclausal connectives*. Foram analisados apenas esses dois conectivos para testar essa hipótese, pois eles demonstraram ser mais influenciáveis por estruturas de nível global. Dessa forma, os autores chegaram a alguns pontos importantes que contribuem com a compreensão do processamento de conectivos na leitura de pequenos textos: os conectivos carregam importante papel semântico em um texto; os conectivos influenciam na conexão dos significados em nível local e global; e os conectivos promovem continuidade e descontinuidade tanto explícita, marcada, quanto implícita, por inferência.

Millis e Just (1994) também investigaram a influência dos conectivos no processamento da leitura. Os autores testaram o modelo chamado Modelo de integração conectiva (*Connective Integration Model*), o qual prediz que o conectivo inserido entre duas orações, ou duas sentenças, ou dois trechos de um texto é capaz de influenciar na sua integração. Segundo esse modelo, a presença de conectivos em textos curtos promove a coerência do texto e auxilia na sua compreensão. O modelo diz também que a função causal (explicativa) promove maior coerência na representação do discurso e melhor memorização das informações lidas do que outras funções como a temporal e a adversativa, e do que a sua ausência.

O *Connective Integration Model* gera ainda uma hipótese também testada por eles, a Hipótese de Reativação (*Reactivation Hypothesis*), a qual parte de três princípios:

A presença de um conectivo numa frase aumenta a probabilidade ou o grau de integração pelos leitores das duas orações independentes numa representação comum.

A integração ocorre em algum momento durante ou imediatamente após o leitor construir a representação da segunda cláusula.

O nível de ativação de uma representação de cláusula é aumentado à medida que vai sendo integrada com outra cláusula na memória de trabalho. (MILLIS e JUST, 1994, p. 129)

Buscando testar esse modelo, Millis e Just (1994) conduziram um estudo com alguns experimentos. Num primeiro experimento, os autores estudaram o conectivo “porque” (*because*) e sua influência na oração seguinte a ele. Para isso, os autores aplicaram um teste de leitura automonitorada em nativos de Inglês, que precisavam ler pares de orações experimentais e de distratoras. Dentre as experimentais, havia pares de orações ligadas pelo conectivo e pares sem conectivos. Após a leitura de cada par de oração, o participante julgava se uma palavra específica estava presente naquela sentença. Dessa forma, os autores analisavam se a memória das informações lidas era maior quando havia o conectivo “porque” e ainda mensurou o tempo que o participante levou para julgar a presença da palavra e ler a segunda oração. Após essa tarefa, os participantes precisavam responder a duas perguntas de compreensão, do tipo verdadeiro ou falso. Os resultados foram significativos e mostraram que a presença do conectivo gerou maior memória e reconhecimento das palavras e redução do tempo de leitura da segunda oração, favorecendo a integração das orações, o que corrobora o *Connective Integration Model e a Reactivation Hypothesis*.

Um segundo experimento buscou compreender em que momento ocorre a integração entre as duas orações, levando em consideração a Hipótese de Reativação imediata (*Immediate-Reactivation Hypothesis*) e a Hipótese de Reativação tardia (*Delayed-Reactivation Hypothesis*). Para isso, os autores aplicaram um teste de leitura automonitorada em que quatro condições foram testadas: palavras sonda no início com conectivo (*connective-early probe*), palavra sonda no final com conectivo (*connective-late probe*), palavra sonda no início sem conectivo (*no-connective early probe*) e palavra sonda no final

sem conectivo (*no-connective late probe*). A palavra sonda era um verbo alocado ou no início da sentença ou no final dela, e essa palavra sonda deveria ser lembrada pelo leitor ao final da leitura do par de orações. Os resultados desse experimento confirmaram os resultados do experimento anterior, uma vez que a presença de conectivo ligando as orações promoveu efeito de facilitação na leitura. Além disso, o resultado revelou que a presença de conectivo diminui o tempo de reação do elemento sonda testado quando esse elemento ocorria no final da sentença, enquanto aumenta o tempo de reação desse elemento sonda quando está no início da sentença. Dessa forma, os resultados encontrados sugerem que somente após a leitura da segunda oração ocorre a reativação da primeira e a integração da segunda à primeira, unificando a representação das duas orações, o que confirma a *Delayed-Reactivation Hypothesis* para a condição em que há o conectivo. E ainda, quando não há o conectivo, essa integração ocorre enquanto a segunda oração está sendo lida, o que confirma a *Immediate-Reactivation Hypothesis* para a condição sem conectivo.

Uma terceira tarefa verificou como acontece a reativação da primeira oração numa situação de ativação mais baixa, com marcador de negação “não” (*no* ou *not*), e ainda testou o efeito de reativação da primeira oração com o conectivo “embora” (*although*), que é um conectivo do tipo opositivo. Para isso, aplicou-se um teste de leitura automonitorada utilizando pares de orações em que havia negação no verbo ora na primeira oração, ora na segunda oração, e ainda havia distratoras. A representação desses verbos foi o elemento analisado quanto ao seu nível de ativação. Veja um exemplo de sentença experimental com a negação no verbo na segunda oração:

(90) O jovem arquiteto gritou com a nova secretária [**embora**] o manuscrito mal digitado não tenha sido entregue ao chefe metuculoso. (MILLIS e JUST, 1994, p. 129)

O resultado dessa última tarefa foi compatível com os anteriores, visto que a presença do conectivo na sentença provocou maior efeito de reativação do conteúdo da oração, ou seja, no verbo, independente se a sentença estava com o marcador de negação ou não. Porém, diferentemente do conectivo “porque”, o conectivo “embora” teve efeito sobre a segunda oração. Quando foi analisado separadamente o marcador “não” (*not*) e o “não” (*no*), ficou evidente que a presença dos dois marcadores reduziu o nível de reativação da primeira oração.

De maneira geral, Millis e Just (1994) encontraram evidências que a presença de conectivos entre duas orações independentes contribui com a reativação do conteúdo da

primeira oração, para o conectivo “porque”, e da segunda oração, para o conectivo “embora”, e ainda as três tarefas indicaram que, para a condição com conectivo, o tempo de reação da palavra sonda é menor do que na condição sem conectivo, ou seja, o reconhecimento da palavra sonda é mais rápido quando há conectivo entre as duas orações. A presença do conectivo também aumentou o nível de integração das duas orações após a leitura, o que reforça a *Delayed-Reactivation Hypothesis*. Nessa condição, as respostas para as perguntas se mostraram mais assertivas e mais rápidas. Dessa forma, os achados desse estudo indicam, de maneira geral, que o conectivo facilita a compreensão da leitura de pares de oração e suas representações. Todas essas evidências confirmam o *Connective Integration Model e a Reactivation Hypothesis*. Os marcadores de negação também provocaram efeito de menor reativação do elemento analisado, dessa forma a negação se mostrou desvantajosa para o processamento da leitura, mesmo com a presença de conectivo.

De maneira resumida, a respeito do processamento de leitura de sentença em Inglês com conectivo X sem conectivo por nativos dessa língua, os estudos sugerem que:

- A presença de conectivo causal/ explicativo, adversativo, conclusivo, aditivo e temporal em uma sentença provoca efeitos de facilitação do processamento de leitura (HABERLANDT, 1982; GEVA e RYAN, 1985; SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991; MILLIS e JUST, 1994);
- A presença dos conectivos causal/ explicativo, adversativo e conclusivo em uma sentença promove menor tempo de leitura da oração pós conectivo (HABERLANDT, 1982; GEVA e RYAN, 1985; MILLIS e JUST, 1994);
- A presença de conectivo causal/ explicativo, adversativo, conclusivo, aditivo e temporal promove melhor compreensão e memória de palavra sonda testado por perguntas após a leitura das sentenças (HABERLANDT, 1982; GEVA e RYAN, 1985; SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991; MILLIS e JUST, 1994);
- Confirmação de hipóteses para a leitura de sentenças com os conectivos causal/ explicativo, adversativo, conclusivo, aditivo e temporal:
 - *Local cohesion view of interclausal connectives* (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991) afirma que conectivos possuem importante função local para a coesão da sentença;
 - *Global marker view of interclausal connectives* (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991), afirma que conectivos promovem

coesão entre orações sucessivas ou ainda entre unidades mais globais em um discurso;

- *Mental model-deictic shift view of interclausal connectives* (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991), afirma que os conectivos explicitam as relações existentes entre as orações sucessivas e promovem sua representação mental.
- Confirmação de hipótese para a leitura de sentenças com o conectivo causal/ explicativo:
 - *Delayed-Reactivation Hypotesis* (MILLIS e JUST, 1994) afirma que a ativação das orações e a integração da primeira oração com a segunda ocorre após a leitura de toda a sentença.

4.2 Processamento de leitura de sentenças: conectivos congruentes X conectivos incongruentes

Para discutir o processamento de leitura de sentenças com conectivos congruentes e incongruentes baseamos nos estudos de Millis e Just (1994), Murray (1997), Cain e Nash (2011) e Simões (2019).

Na mesma pesquisa apresentada na subseção anterior, Millis e Just (1994) realizaram ainda um experimento que buscou investigar como o conectivo de relação causal/ explicativa, “porque”, influencia no efeito de reativação das orações em sentenças com conectivo congruente e com conectivo incongruente¹⁰. Para essa investigação, os autores aplicaram uma tarefa de leitura automonitorada de pares de orações de relação congruente e de relação incongruente em nativos de Inglês. Veja a seguir o que os autores consideraram relação congruente em (91.a) e relação incongruente em (91.b):

(91.a) Um pouco de água derramou na mesa de jantar de carvalho [porque] a menina colocou flores demais no vaso.

¹⁰ No texto original do artigo, os autores chamam de *moderately related* para relação de congruência e *low related* para relação de incongruência.

(91.b) Um pouco de vinho derramou na mesa de jantar de carvalho [porque] a menina colocou flores demais no vaso.

Segundo os autores, a relação incongruente provoca um processamento mais custoso em sua leitura, pois o leitor precisa buscar no seu conhecimento de mundo inferências que o ajudem a fazer a representação de cada oração e ainda integrar essas informações. Segundo a Hipótese de reativação incremental (*Incremental-Reactivation Hypothesis*), quando um leitor adiciona elaborações a respeito das duas orações, maior é o nível de reativação da primeira oração, e quando as duas orações têm relação congruente, o leitor apresenta maior possibilidade de gerar essas elaborações. Dessa forma, essa hipótese prevê que o efeito de reativação da primeira oração que está em uma sentença com relação congruente é maior do que para a que está em uma sentença com relação incongruente. Em contraposição a ela, há a Hipótese de reativação discreta (*Discrete-Reactivation Hypothesis*) que afirma que elaborações feitas pelo leitor na leitura de uma sentença não interferem no nível de efeito de reativação da primeira oração, pois apenas a integração das duas orações é capaz de ampliar o seu nível de reativação. Dessa forma, essa hipótese prevê que a reativação da primeira oração independe se as orações têm relação congruente ou relação incongruente.

Os resultados mostraram que para as sentenças da condição de relação congruente, a presença do conectivo se mostrou vantajosa, pois o tempo de reação do elemento analisado foi menor quando havia o conectivo na sentença, do que quando não havia. Em contrapartida, para as sentenças de relação incongruente, não houve diferença significativa entre presença e ausência de conectivo. Os autores afirmam que não houve evidência suficiente para defender qual das duas hipóteses, se a *Incremental-Reactivation Hypothesis* ou se a *Discrete-Reactivation Hypothesis*, foi confirmada nessa tarefa, pois não foi possível mensurar as elaborações mentais feitas pelos participantes. No entanto, eles acreditam que a *Incremental-Reactivation Hypothesis* se mostrou mais consistente com os resultados, pois o efeito de reativação da primeira oração para as sentenças com conectivos foi maior para a condição de relação congruente do que para a relação incongruente.

Há um outro estudo que confirma os achados de Millis e Just (1994) e que acrescenta uma evidência sobre a ativação da integração das orações por meio de conectivos que geram continuidade e conectivos que geram descontinuidade na sentença. Esse estudo pertence à Murray (1997), que discute a influência da presença do conectivo e a Hipótese da

Continuidade (*Continuity Hypothesis*) no processamento *on-line* da leitura de sentenças. Segundo o autor,

este princípio afirma que os leitores têm uma tendência para interpretar as sentenças em uma narrativa como se seguissem umas às outras de maneira contínua. À medida que os leitores progredem ao longo de uma narrativa, eles presumem que os eventos ocorrerão de forma linear. E quando isso ocorre, a leitura é relativamente fácil. A continuidade pode ser facilmente transmitida por meio de relações aditivas ou causais. Quando um leitor codifica um evento de texto que é descontínuo na ausência de um marcador ou indicação da descontinuidade, a leitura é mais difícil. (MURRAY, 1997, p. 228. Tradução nossa)

O autor parte do pressuposto que os conectivos lógicos possuem a função de explicitar a continuidade ou a descontinuidade do discurso, porém cada tipo de conectivo pode influenciar o processamento *on-line* de leitura de maneira diferente, a depender da informação que envia para o leitor. Dessa forma, textos ou sentenças que possuem tipos de conectivo que informam ao leitor a continuidade de um texto geram menos impacto de facilitação no processamento da leitura do que conectivos que geram a descontinuidade, como uma quebra de expectativa ou mudança de assunto. Ou seja, a *Continuity Hypothesis* prevê que durante a leitura de textos que geram continuidade, os conectivos em si (como conectivos aditivos e causais/ explicativos) não aumentam o grau de facilitação da leitura, visto que a leitura já está num padrão contínuo reconhecido pelo leitor, mas durante a leitura de textos ou sentenças em que há descontinuidade por uma quebra de expectativa ou mudança de assunto e não há o conectivo para explicitar essa relação, o processamento da leitura se torna mais difícil. Então a presença de um conectivo de relação descontínua, como o adversativo, causa mais impacto na facilitação da leitura de textos ou sentenças descontínuas.

O estudo de Murray (1997) investigou, como base nessa hipótese, como conectivos que expressam relação de adição, causal/ explicativa e adversativa na Língua Inglesa influenciam no processamento da leitura de sentenças relacionadas a assuntos comuns, de fácil contexto, a partir de quatro tarefas. A primeira tarefa consistiu em uma tarefa de leitura com lacunamento para o participante completar, sem pressão de tempo, em que havia uma oração de estímulo para o participante escrever uma outra oração, complementando a sentença. Na condição com conectivo, o conectivo já estava escrito como

a seguir em (92.a) e na condição sem conectivo não havia conectivo escrito como a seguir em (92.b). Havia sentenças para os três tipos de conectivos aditivo (*moreover, furthermore, also* e *and*), causal/ explicativo (*therefore, so, thus* e *consequently*) e adversativo (*yet, nevertheless, however* e *but*). Veja os exemplos a seguir do conjunto experimental do conectivo aditivo:

(92.a) Ronny limpou a casa para a visita de sua namorada. E
_____ "

(92.b) Ronny limpou a casa para a visita de sua namorada.
_____ " (MURRAY, 1997, p. 229, tradução nossa):

Participaram dessa tarefa alunos de graduação, nativos da Língua Inglesa. As respostas foram analisadas e classificadas de acordo com as condições existentes, ou ainda “diversa” para respostas que não se encaixavam em nenhuma ideia semântica dos conectivos testados e “sem resposta” para resposta em branco. A análise revelou que a maior parte das respostas foram elaboradas corretamente de acordo com a ideia semântica expressa pelos três tipos de conectivos. Já para a condição sem conectivo, em que não havia pista para a relação entre as orações, a maior parte das respostas levou para a construção da relação causal/ explicativa, seguida da relação aditiva, o que indica uma tendência para a elaboração de construção contínua, confirmando a *Continuity Hypothesis*. Entre as respostas da condição com conectivo, o número de elaborações coerentes foi significativamente maior na relação adversativa quando comparado com as respostas elaboradas para as relações aditiva e causal/ explicativa. Não houve diferença significativa entre as respostas elaboradas para as relações aditiva e causal/ explicativa. Murray (1997) considerou esse resultado também coerente com a *Continuity Hypothesis*, visto que pressupõe que os conectivos de relação adversativa são mais salientes que os demais, pois explicita a descontinuidade na leitura e força maior atenção e precisão para o uso do conectivo.

Na segunda tarefa, o autor realizou uma tarefa de leitura em que alunos de graduação leram pares de orações experimentais, ora ligadas por conectivo, ora sem o conectivo, formando sentenças completas, sendo que dois terços delas formavam sentenças incongruentes em seu sentido e em um terço não havia conectivo. Os resultados mostraram que, para sentenças em que havia incongruência gerada pelos conectivos adversativo, causal/ explicativo e aditivo, o tempo de resposta da leitura da segunda oração, que era a oração alvo, foi significativamente mais longo do que para a condição sem conectivo, sugerindo

que a ideia semântica do conectivo encaixado de maneira inadequada provocou dificuldades no processamento da leitura da oração pós- posta ao conectivo. Esse resultado é consistente com o primeiro experimento e confirma também a *Continuity Hypothesis*. Murray (1997) afirma que esses resultados confirmam que após a codificação do conectivo o leitor cria uma expectativa sobre a informação que virá na próxima oração e que essa informação terá relação direta com a informação da primeira oração. Quando isso não acontece, há uma quebra de expectativa e uma descontinuidade da leitura.

Tendo em vista que a *Continuity Hypothesis* prediz que conectivo do tipo adversativo incongruente pode gerar maior impacto na interrupção do processamento da leitura do que conectivo do tipo aditivo ou causal/ explicativo incongruente, o autor fez uma comparação dos conectivos aditivos e causais/ explicativos *versus* os conectivos adversativos. Os resultados confirmaram essa previsão, visto que o tempo de resposta para a leitura da segunda oração nas sentenças com o conectivo adversativo incongruente foi significativamente maior que o tempo de resposta para as sentenças com os conectivos aditivos e causais/ explicativos. Sobre a recuperação das informações na tarefa de memória, não houve diferença significativa quando comparadas as sentenças com os conectivos aditivos e causais/ explicativos *versus* com os conectivos adversativos.

A terceira e última tarefa de Murray (1997) teve como objetivo confirmar o segundo experimento e verificar o quanto os participantes tiveram consciência sobre a incoerência das sentenças dessa condição, dessa forma foi aplicada uma tarefa de leitura sem pressão de tempo em que os participantes leram pares de sentenças completas, as mesmas usadas na segunda tarefa, e julgaram, em uma escala de um a cinco, o nível de incongruência, que caracterizava a descontinuidade entre condições com conectivo e sem conectivo. Os resultados indicam que os três tipos de conectivos colocados de maneira incongruente geraram níveis de julgamento significativamente mais baixos, o que confirma os achados do segundo experimento, porém, dentre eles, os conectivos do tipo aditivo e causal/ explicativo, que possuem naturalmente a continuidade, tiveram menos efeito no julgamento quando comparados aos conectivos do tipo adversativo. Ou seja, os participantes aceitaram melhor as sentenças que tinham os conectivos aditivo e causal/ explicativo incongruente, o que confirma a *Continuity Hypothesis* no que se refere à maior ruptura na coerência provocada pelo conectivo adversativo incongruente.

De maneira geral, os estudos de Murray (1997) confirmam o efeito que os conectivos provocam nos leitores sobre facilitação no processamento de leitura em diferentes

níveis, a depender do seu tipo, conforme visto também nos estudos apresentados anteriormente. Nesse estudo em específico, o autor mostra dados complementares, os quais confirmam a *Continuity Hypothesis* da seguinte forma: (i) ficou evidente que os leitores entendem as relações de continuidade e descontinuidade dos diversos tipos de conectivos testados (aditivo, causal/explicativo e adversativo), porém na ausência de conectivo ligando pares de orações, os leitores tendem a construir a representação das orações de maneira contínua; (ii) ficou evidente que os conectivos do tipo adversativo provocam maior impacto no processamento *on-line* da leitura de pares de orações, visto que marcam explicitamente a descontinuidade do assunto entre as orações e, por isso, quando são colocados de maneira congruente geram maior grau de facilitação e quando são colocados de maneira incongruente geram maior grau de dificuldade.

Cain e Nash (2011) realizaram um estudo para investigar se a presença de conectivos incongruentes provoca impacto na leitura de jovens leitores nativos do Inglês Britânico. Para isso, realizaram tarefas de leitura com alunos de ensino fundamental (oito e dez anos), sendo esses os jovens leitores, e com alunos de graduação e pós-graduação, sendo esses os mais experientes. Os autores estudaram os conectivos temporal “antes” (*before*) e depois (*after*), causal/ explicativo “então” (*so*) e “porque” (*because*) e adversativo “mas” (*but*) e “embora” (*although*). A primeira tarefa foi um teste *off-line* do tipo *cloze*, em que os participantes deviam selecionar o conectivo mais correto para completar o espaço entre duas orações e havia três opções para cada sentença, sendo elas um conectivo congruente, um conectivo incongruente e o conectivo “e” (*and*). Os resultados indicam que os leitores mais jovens desenvolveram bem a atividade de completação em contexto de leitura próprio para sua faixa etária e sem a pressão de tempo. Os autores perceberam resultados significativos para as escolhas das condições temporais e adversativas para as crianças mais velhas, ou seja, os resultados indicam que as crianças de dez anos compreendem melhor os conectivos do que as crianças de oito anos. Tanto os jovens leitores quanto os mais experientes demonstraram ter menos habilidade na condição causal/ explicativa. Ambos os grupos também tiveram certa tendência em selecionar a opção “e”, por ser um conectivo mais neutro e que poder expressar também ideias de temporalidade, causalidade/ explicativas e adversidade. Também as escolhas da condição adversativa foram mais assertivas do que da condição causal/ explicativa. Dessa forma, a condição adversativa parece ter provocado resultados mais evidentes, o que vai ao encontro da *Continuity Hypothesis*, estudada por Murray (1997).

A segunda tarefa foi um teste de aceitabilidade, utilizando a escala Likert de cinco pontos para o julgamento. Os dois grupos de participantes, mais jovens e mais experientes, julgaram as sentenças em condição congruente e incongruente. Os resultados mostraram maior aceitação para a condição congruente para as três condições de conectivos. O grupo de leitores mais experientes tiveram maior índice de acerto tanto para condição congruente quanto para a condição incongruente no julgamento das sentenças, seguido do grupo de leitores de dez anos e por último do grupo de leitores de oito anos, sendo que os dois primeiros grupos tiveram número de acertos significativamente maior do que o último grupo. Quando analisada especificamente cada condição de conectivo: (i) para o grupo de leitores mais experientes, as respostas corretas foram significativamente maiores para conectivos adversativos do que para temporais; (ii) para o grupo de dez anos, as respostas corretas foram significativamente maiores para adversativos e causais/ explicativos do que para temporais; e (iii) para o grupo de oito anos, as respostas corretas foram significativamente maiores para causais/ explicativos do que para temporais e para causais/ explicativos e temporais do que para adversativos. O teste de aceitabilidade revelou que os leitores de dez anos têm comportamento mais semelhante com os leitores mais experientes, e os leitores de 8 anos têm comportamento mais discrepante do que os demais grupos.

Na terceira tarefa, Cain e Nash (2011) realizaram uma tarefa de leitura de sentenças com conectivos congruentes, incongruentes e o conectivo “e” (*and*) para investigar se os jovens leitores processam o conectivo durante a leitura e se há diferença sobre a coerência na leitura das três condições de conectivos. Os participantes liam cada sentença e julgavam se fazia sentido. De maneira geral, os resultados mostraram que os três grupos de participantes (leitores de oito anos, leitores de dez anos e leitores mais experientes) tiveram maior taxa de aceitação das sentenças congruentes para as três condições (temporal, causal/ explicativa e adversativa), seguido do conectivo “e” e com menor taxa de aceitação para as sentenças incongruentes. O conectivo “e” na condição temporal teve menor taxa de aceitação. Quando comparado o grupo de oito anos com o de dez anos, as crianças menores tiveram maior tendência de aceitar as sentenças das três condições, sendo que os conectivos causais/ explicativos foram os mais aceitos.

Os autores encontraram resultado significativo para a relação de coerência e congruência, visto que os três grupos apresentaram maior taxa de respostas que indicavam que a sentença congruente fazia sentido. Além disso, para o julgamento das sentenças incongruentes, os conectivos adversativos tiveram maior taxa de aceitação, mostrando ser o

mais complexo no processamento, assim como previsto na *Continuity Hypothesis* estudada por Murray (1997). Com relação ao tempo de leitura das sentenças, de maneira geral, os três grupos tiveram menor tempo de leitura para a condição congruente e maior tempo de leitura para a condição incongruente e ainda o tempo de leitura da primeira oração foi maior do que o tempo da segunda oração. Esse resultado indica que a presença de conectivo congruente causa efeito de facilitação no processamento da leitura, como está previsto no *Connective Integration Model* estudado por Millis e Just (1994). A leitura das sentenças com os conectivos causais/ explicativos teve menor tempo quando comparado aos outros conectivos, mostrando ser esse um conectivo de mais fácil processamento.

A partir dessa investigação, Cain e Nash (2011) perceberam que, para leitores menos experientes, o conectivo congruente possui importante influência na promoção da coerência na leitura de um texto e no seu processamento. A faixa etária pesquisada, que foi de oito anos e dez anos, ainda está desenvolvendo sua habilidade de uso desse elemento, porém as crianças de dez anos demonstraram estar em um nível de conhecimento de conectivos mais próximo do grupo dos leitores mais experientes

Simões (2019) realizou um estudo sobre o processamento de conectivos congruentes e incongruentes a partir de uma tarefa *on-line* de leitura automonitorada em adultos brasileiros. Seu objetivo foi investigar como seria o comportamento dos participantes nativos da LP na leitura de sentenças com os conectivos causais “portanto” e “por isso” e com os conectivos adversativos “mas”, “porém” e “todavia” em condição de congruência e de incongruência. O tempo de leitura foi medido para o segmento imediatamente após o conectivo, nas condições com conectivo, e para a condição sem conectivo foi medido o tempo do mesmo segmento, ou seja, do segmento que viria após o conectivo, caso houvesse.

O menor tempo de leitura foi encontrado para a condição congruente com conectivo, em seguida incongruente com conectivo, em seguida congruente sem conectivo e por último incongruente sem conectivo. Isso demonstrou que o conectivo facilitou a leitura da sentença, pois o segmento imediatamente após o conectivo é lido mais rapidamente tanto na condição de congruência quanto na condição de incongruência. Houve diferença significativa entre os tempos de leitura das sentenças, o que demonstrou que o tempo de leitura foi menor para ambas as condições com conectivo também. Porém, a leitura do último segmento da sentença revelou tempos significativamente menores de leitura para as sentenças congruentes com conectivo quando comparado as sentenças incongruentes com conectivo.

Para a leitura das sentenças de relação causal/ explicativa, não houve facilitação pela presença de conectivo, porém para a leitura das sentenças de relação adversativa, a presença do conectivo apresentou efeito de facilitação e tempos maiores de leitura dos segmentos finais das sentenças adversativas sem o conectivo presente, conforme previsto pela *Continuity Hypothesis* (Murray, 1997).

De maneira resumida, a respeito do processamento de leitura de sentenças em Inglês e em LP com conectivo congruente X com conectivo incongruente por nativos dessas línguas, os estudos sugerem que:

- As sentenças com os conectivos aditivo, causal/ explicativo, adversativo e temporal com relação congruente são mais aceitas e causam maior efeito de facilitação na leitura, visto que promovem menores tempos de leitura e melhor ativação da memória e da compreensão (MILLIS e JUST, 1994; MURRAY, 1997; CAIN e NASH, 2011; SIMÕES, 2019).
- Entre os conectivos testados, o adversativo mostrou maior impacto no processamento de leitura de sentenças incongruentes quando comparado com conectivos aditivo, causal/ explicativo e temporal, visto que sua relação semântica promove uma quebra de expectativa, tornando-se mais marcante na leitura. Por esse motivo também, a presença do conectivo adversativo provoca maior impacto na facilitação do que os demais (MURRAY, 1997; CAIN e NASH, 2011; SIMÕES, 2019);
- Quando não há conectivo em uma sentença, há a tendência de o leitor processar a sentença dentro de uma relação de continuidade, visto que essa é mais facilitada na leitura (MURRAY, 1997);
- Confirmação de hipótese para a leitura de sentenças congruentes X incongruentes com os conectivos aditivo, causal/ explicativo, adversativo e temporal:
 - *Continuity Hypothesis* (Murray, 1997) afirma que conectivos com relação de continuidade, como aditivo e causal/ explicativo, já são naturalmente facilitados em sua leitura, por isso quando há um conectivo de relação de descontinuidade, como o adversativo, há maior impacto na facilitação da leitura.

4.3 Processamento de leitura de sentenças: conectivos mais familiares X conectivos menos familiares

Há poucas pesquisas a respeito da influência de palavras familiares no processamento de leitura de sentenças, portanto a base teórica para discutir esse assunto está fundamentada nos estudos de Simões (2019), de Crosson, Lesaux e Martiniello (2008) e de Soares (2018).

No estudo de Simões (2019), apresentado na subseção anterior, também foi investigada a influência da familiaridade de conectivos na facilitação da leitura de adultos nativos da LP. Nessa investigação, ficou evidente que sentenças congruentes com a presença de conectivos são mais facilmente processadas, mas não foi possível verificar se qualquer conectivo provocaria o mesmo efeito de facilitação. Para isso, a autora realizou um teste *off-line* de familiaridade com conectivos do tipo adversativo “mas”, “porém”, “todavia” e “e”. Esse teste foi um teste de julgamento em que os participantes deveriam atribuir uma avaliação do nível de familiaridade do conectivo que aparecia em uma sentença ligando duas orações. O nível variou entre um, menos familiar, a cinco, mais familiar. A partir dessa tarefa, a autora percebeu que o conectivo “mas” e “e” foram os considerados mais familiares para os participantes e os conectivos “porém” e “todavia” menos familiares.

Paralelamente ao teste de julgamento, Simões (2019) realizou uma tarefa *on-line* de leitura automonitorada com as mesmas sentenças para comparar os efeitos de facilitação na leitura *versus* a familiaridade dos conectivos. Veja a seguir um par de sentenças segmentadas com a diferenciação entre um conectivo mais familiar e um conectivo menos familiar:

(93.a) Lia/ esfregou/ cuidadosamente/ o chão,/ **mas**/ a cozinha/ ficou/ manchada/ no desenho/do azulejo.

(93.b) Lia/ esfregou/ cuidadosamente/ o chão,/ **todavia**/ a cozinha/ ficou/ manchada/ no desenho/do azulejo. (SIMÕES, 2019, p. 135)

Os resultados foram proporcionais entre as condições, pois o conectivo de maior familiaridade promoveu a maior facilitação do processamento. Como exemplo das sentenças (93.a) e (93.b), os leitores tiveram menores tempos de leitura para o segmento pós conectivo,

“a cozinha”, quando havia os conectivos “mas” e “e” do que quando havia os conectivos “porém” e “todavia”. De maneira mais detalhada, o efeito de facilitação para esse segmento foi maior para “e”, seguido de “mas”, seguido de “porém” e seguido de “todavia”. Além do tempo de leitura, também foi verificada a ativação da memória após a leitura a partir de uma pergunta sobre a presença de uma palavra sonda. Da mesma forma que houve facilitação proporcional à familiaridade, também aconteceu efeito de memorização. Dessa forma, os participantes lembraram mais da palavra sonda para as sentenças com “e”, seguido de “mas”, seguido de “porém” e seguido de “todavia”. Apesar de haver diferentes graus de familiaridade entre os conectivos testados, todos eles tiveram resultados que indicam ser familiares aos participantes.

As autoras Crosson, Lesaux e Martiniello (2008) investigaram o processamento da leitura de conectivos em Inglês por crianças de língua espanhola. Elas abordaram duas temáticas exploradas aqui: a familiaridade de conectivos, desta subseção, e o processamento de leitura de L2, da próxima subseção. As autoras analisaram a leitura do conectivo do ponto de vista da semântica tomando como base que cada conectivo tem sua complexidade específica, pois cada conectivo tem sua complexidade de processamento. As evidências científicas indicam que o conectivo de adição é o de mais facilmente processado, seguido do contrastivo, seguido do temporal, seguido do causal/ explicativo e por último do adversativo.

As autoras testaram duas hipóteses sobre os efeitos de familiaridade de conectivos no processamento de leitura: a primeira, a Hipótese da Familiaridade (*Familiarity Hypothesis*), diz respeito à facilitação do processamento da leitura promovida por um conectivo na L2 diretamente relacionada à familiaridade do conectivo pelo leitor, ou seja, quanto mais familiar é um conectivo maior efeito de facilitação ele promove na leitura de uma L2; a segunda hipótese, a Hipótese da Relação Semântica (*Semantic Relations Hypothesis*), diz respeito ao leitor de L2 ter dificuldade em compreender a relação semântica de cada classe de conectivos, independente se são mais familiares ou não.

Para buscar evidências sobre a influência da familiaridade dos conectivos na leitura de L2, as autoras aplicaram cinco tipos de tarefas em crianças de nove anos de origem hispânica que moram nos Estados Unidos e foram alfabetizadas em Inglês e Espanhol por um programa de bilinguagem, sendo eles: conhecimento de vocabulário (Teste de Vocabulário de Imagens *Peabody*); habilidade de leitura de palavras (o teste de identificação de letras e palavras Wood e o teste de acesso à palavra WLPB-R); compreensão auditiva (teste de compreensão auditiva WLPB-R); e compreensão de conectivo (Tarefa de Coesão

de Texto - TCT). Os testes de conhecimento de vocabulário, habilidade de leitura de palavras e compreensão auditiva foram aplicados e analisados a fim de controlar os resultados encontrados no teste de compreensão de conectivo. Os conectivos testados foram dos tipos aditivo, contrastivo, temporal, causal/ explicativo e adversativo. Com relação à familiaridade, os conectivos foram classificados de um a quatro, em que um era o mais familiar e quatro o mais desconhecido, segundo o *corpus* do trabalho “*The Living Word Vocabulary*” de Dale e O’Rourke (1981)¹¹.

As duas hipóteses foram corroboradas com a análise dos itens, tanto a *Familiarity Hypothesis* quanto a *Semantic Relations Hypothesis*. As autoras encontraram resultados significativos que sugerem haver efeito de familiaridade de palavras no processamento, mas esse efeito foi modulado pelo efeito do maior grau ou menor grau de dificuldade entre as classes de relação semântica. Dito de outro modo, para a classe de relação semântica mais simples, a aditiva, a familiaridade representou forte influência, então o conectivo mais familiar teve processamento mais facilitado, mas para a classe de relação semântica mais difícil, a causal/ explicativa, a familiaridade não gerou efeito, pois qualquer um dos conectivos, mais familiar ou menos familiar, teve seu processamento mais dificultado. Além disso, Crosson, Lesaux e Martiniello (2008) perceberam que as crianças que tiveram menor conhecimento de vocabulário e menor compreensão auditiva na L2 compreenderam menos a relação semântica do conectivo na junção das orações na L2. Em contrapartida, a habilidade de leitura de palavras não representou efeito significativo para a compreensão semântica dos conectivos na relação da sentença.

No Brasil, a autora Soares (2018) realizou uma investigação sobre o aprendizado da LP por Surdos como L2 a partir da tarefa *off-line Cloze* facilitado em que os participantes Surdos universitários precisaram ler dois textos e completar o lacunamento com fragmentos de palavras. Os participantes foram divididos em três grupos: grupo A composto por Surdos congênitos que tiveram contato tardio com a Libras; grupo B composto por Surdos congênitos que tiveram contato precoce e natural com a Libras; e grupo C composto por Surdos que perderam a audição por volta de cinco a sete anos de idade, portanto já havia desenvolvido a LP oral, com contato tardio com a Libras.

¹¹ Dale, E., & O’Rourke, J. *The living word vocabulary*. Chicago: World Book/Childcraft International, 1981.

A autora selecionou um texto em que o contexto era mais familiar, pois se tratava de uma notícia divulgada sobre a Surdolimpíadas, em que Surdos brasileiros foram medalhistas de ouro, e um texto em que o contexto era menos familiar, pois se tratava de um roteiro de livrarias do centro histórico do Rio de Janeiro distribuído apenas em museus. Embora as palavras testadas fossem substantivas e adjetivos, a familiaridade do contexto promoveu diferenciação entre o número de ocorrências de acerto no preenchimento das lacunas, por isso foi considerado relevante descrever a tarefa nesta subseção.

Soares (2018) percebeu, de maneira geral, que no texto mais familiar houve maior ocorrência de acertos no preenchimento do lacunamento, enquanto no texto menos familiar houve maior ocorrência de erros no preenchimento do lacunamento. Quando foi comparado grupo com grupo, a autora percebeu que o grupo A apresentou maior número de erros, enquanto os grupos B e C apresentaram maiores ocorrências de acertos. Os resultados sugerem que o contato precoce com a Libras do grupo B favoreceu o melhor reconhecimento das palavras e seu preenchimento correto, enquanto o desenvolvimento da oralidade do grupo C de maneira natural, pelo fato de terem nascido ouvintes e perderem a audição entre cinco e sete anos, também favoreceu. Dessa forma, os resultados sugerem que a familiaridade impacta na leitura e na escrita da L2, porém não é um fator exclusivo para melhor proficiência nessa língua, visto que o perfil dos participantes indica que também é necessário “(i) acionamento de conhecimento prévio adquirido com a experiência e (ii) reconhecimento de palavra colocada em construções da L2, com os quais se estabeleça uma representação que comporte coerência com os elementos dispostos no texto” (SOARES, 2018, p. 110)

A autora afirma que o grupo A apresentou ocorrência de supergeneralização, e o grupo B apresentou ocorrência de transferência positiva. Esses dois eventos são interpretados na perspectiva do Modelo de Competição, em que falantes de L2 ativam estratégias para compreenderem ou produzirem essa língua, sendo que esses falantes precisam inibir os competidores que podem promover prejuízos nesse aprendizado. Nesse caso, a supergeneralização, que é uma generalização exagerada, promoveu erros, enquanto a transferência positiva, que é um aproveitamento das semelhanças entre a L1 e a L2, promoveu acertos.

De maneira resumida, a respeito do processamento de leitura de sentença em Inglês e em LP com conectivo mais familiar X menos familiar por nativos dessas línguas e usuários de L2, os estudos sugerem que:

- Contexto de leitura mais familiar promove maior assertividade na produção escrita de substantivos e adjetivos (SOARES, 2018), portanto, é possível que contextos mais familiares de leitura também promovam maior assertividade na produção de conectivos;
- Leitores Surdos bilíngues (LP escrita e Libras) com contato mais precoce com a Libras possuem mais habilidade de preenchimento de lacunas em um texto de contexto tanto mais familiar quanto menos familiar. E ainda tem a tendência de fazer supergeneralizações, que são negativas no processo de aprendizado de uma L2, e transferências positivas, que são ganhos no processo de aprendizado de uma L2 (SOARES, 2018);
- Conectivos adversativos demonstraram ter diferentes níveis de familiaridade, sendo que a ordem é: “e” > “mas” > “porém” > “todavia”. A familiaridade dos conectivos causou efeito de facilitação na leitura de sentenças, sendo que o tempo de leitura do segmento após o conectivo mais familiar é menor e a memorização da palavra sonda é maior (SIMÕES, 2019);
- Crianças bilíngues (Espanhol e Inglês) que usam o Inglês como L2 demonstraram ter efeito de facilitação de leitura quando há um conectivo de fácil processamento, como o aditivo, comprovando a *Familiarity Hypothesis*. Já para conectivos de maior dificuldade de processamento, como o causal/ explicativo, esse efeito de facilitação não acontece, comprovando a *Semantic Relations Hypothesis* (CROSSON, LESAUX e MARTINIELLO, 2008);
- Confirmação de hipóteses para a leitura de sentenças com conectivo mais familiar X conectivo menos familiar para os conectivos aditivo, contrastivo, causal/ explicativo, adversativo e temporal:
 - A *Familiarity Hypothesis* (CROSSON, LESAUX e MARTINIELLO, 2008) afirma que conectivos mais familiares promovem efeito de facilitação na leitura em contexto de L2;
 - A *Semantic Relations Hypothesis* (CROSSON, LESAUX e MARTINIELLO, 2008) afirma que há classes de relação de conectivos que são naturalmente mais difíceis de serem

compreendidos e, portanto, de serem processados, independente do seu nível de familiaridade;

- Modelo de Competição (SOARES, 2018) afirma que para o aprendiz de uma L2, o aprendiz dispõe de modelos internos de acordo com suas experiências linguísticas que podem ser: (i) a transferência positiva, em que o aprendiz usa elementos de sua L1 que são semelhantes na L2, promovendo acertos; (ii) a transferência negativa, em que o aprendiz usa elementos da sua L1 que não são semelhantes na L2, promovendo erros; (iii) supergeneralização, em que o aprendiz usa um padrão de organização da L2 e repete de maneira exagerada para a organização de outros elementos, promovendo erros.

4.4 Processamento de leitura de sentenças com conectivo na L2

Para tratar sobre o processamento de leitura de sentenças com conectivo na L2, foram selecionadas duas investigações que olharam para usuários de L2 de línguas orais sendo eles Zufferey, Mak, Degand e Sanders (2015) e Wetzel, Zufferey e Gygax (2020).

Zufferey, Mak, Degand e Sanders (2015) investigaram a compreensão de conectivos no Inglês por adultos nativos de Francês e Holandês e como ocorre a transferência da L1 sobre a L2. Cabe ressaltar que há conectivos paralelos entre a L1 e a L2 que são semelhantes semanticamente e há conectivos que são distintos semanticamente. O conectivo no Inglês “*when*” (quando) que foi testado, quando traduzido para o Holandês pode ter significado de relação temporal ou de condicional. Já o conectivo no Inglês “*if*” (se) que foi testado, quando traduzido para o Francês pode ter significado de relação condicional ou contrastiva. Isso mostra que o uso desses conectivos, e ainda de outros, pode não ser prototípico, dessa forma, em alguns momentos não é possível fazer uma transferência positiva entre a L1 e a L2.

Participaram do experimento três grupos: estudantes holandeses de Inglês avançado, estudantes franceses de Inglês avançado, e nativos de Inglês. Os participantes holandeses e franceses tiveram um perfil definido sobre sua experiência com a L2 e sua

habilidade leitora. A tarefa de leitura *on-line* avaliou o processamento de sentenças congruentes e sentenças incongruentes com os conectivos “*when*” e “*if*” utilizando a técnica de *Eye Tracking*, que é uma técnica bastante refinada de rastreamento ocular. Veja o exemplo a seguir com o conectivo “*when*” incongruente e o conectivo “*if*” congruente:

(94.a) As crianças não parecem muito cansadas hoje. **Quando** eles não tiram uma soneca agora, podemos sair para dar uma caminhada.

(94.b) As crianças não parecem muito cansadas hoje. **Se** eles não tirarem uma soneca agora, podemos sair para uma caminhada. (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS, 2015, p. 396, tradução nossa)

Os resultados foram computados para cada segmento de maneira separada. Veja a seguir a segmentação da sentença incongruente (94.a):

(94.a) Segmento 1 [As crianças não parecem muito cansadas hoje.].

(94.a) Segmento 2 [**Quando** eles não tiram]

(94.a) Segmento 3 [uma soneca,]

(94.a) Segmento 4 [podemos sair]

(94.a) Segmento 5 [para uma caminhada.] (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS, 2015, p. 396)

Os resultados evidenciaram o efeito do conectivo condicional “*if*” nas condições congruente e incongruente: nos segmentos 1 e 5 não houve efeito em nenhuma das medidas de processamento; no segmento 2 houve efeito do conectivo no tempo da primeira leitura, no caminho da regressão e no tempo total de fixação, sendo que o tempo de leitura foi maior para a condição incongruente; no segmento 3 houve efeito de conectivo no tempo de fixação total, sendo que na condição incongruente o tempo de fixação foi maior e houve maior número de regressão; no segmento 4 foi encontrado efeito de conectivo para a duração da regressão, e quantidade de regressões, sendo que a condição incongruente gerou maior tempo de leitura na regressão e maior quantidade de regressão. Esses resultados foram homogêneos para os três grupos pesquisados.

Quanto aos resultados encontrados para o conectivo temporal “*when*” na condição congruente e incongruente: nos segmentos 1 e 5 também não houve efeito de conectivo; no segmento 2 houve efeito de conectivo para o tempo total de fixação e a relação entre

conectivo e língua foi significativa, sendo que os nativos de Holandês e de Inglês tiveram maiores tempos de fixação neste segmento na condição incongruente, pois houve maior quantidade de regressão após a leitura dos segmentos seguintes; no segmento 3 houve efeito do conectivo para regressão e tempo de fixação total, sendo que a regressão e a fixação aconteceram em maior número para a condição incongruente; no segmento 4 houve efeito de conectivo para o tempo total de fixação, sendo que o tempo foi maior para a condição incongruente. Esses resultados também foram homogêneos para os três grupos pesquisados.

Ao findar a tarefa de leitura *on-line*, os participantes realizaram um teste *off-line* de julgamento de gramaticalidade sem pressão de tempo, dessa forma precisavam julgar cada sentença que estava presente no teste anterior como correta ou incorreta e ainda, caso fosse incorreta, precisavam marcar na sentença onde estava o erro. Esse teste foi aplicado para confirmar se os participantes perceberam as sentenças incongruentes. A análise foi feita a partir da pontuação de cada condição, dessa forma, como cada condição tinha cinco sentenças e cada sentença correta recebia um ponto, cada condição poderia ter entre zero e cinco pontos. Para as condições que eram incongruentes e que tinham relação direta entre as línguas, L1 e L2, era possível contabilizar dez pontos.

Com relação às sentenças que possuíam conectivos incongruentes que tinham relação direta entre a L1 e a L2, os três grupos tiveram o mesmo comportamento no julgamento, não havendo dificuldade para identificar as incongruências. Para o conectivo “quando”, que possui ambiguidade no paralelismo com o Holandês, foi encontrado resultado médio significativamente menor para os estudantes holandeses quando comparado com os estudantes franceses e os nativos de Inglês, que tiveram resultados próximos. Já para o conectivo “se”, que possui ambiguidade no paralelismo com o Francês, foi encontrado resultado médio significativamente menor para os estudantes franceses quando comparado com os estudantes holandeses e os nativos de Inglês, que tiveram resultados próximos.

Segundo Zufferey, Mak, Degand e Sanders (2015), os resultados da tarefa *on-line* de rastreamento ocular mostraram comportamentos semelhantes no processamento das sentenças congruentes e incongruentes entre os usuários de L2 do Inglês e seus nativos, sugerindo que os três grupos possuem conhecimento suficiente sobre os conectivos. Os resultados do teste *off-line* de julgamento de gramaticalidade, porém, apresentaram certas limitações dos usuários de Inglês como L2 que foram persistentes, não sendo provenientes de questões generalizadas de sua proficiência, sugerindo que essas limitações são provenientes de transferência negativa de sua L1, visto que as pontuações mais baixas foram

provenientes de conectivos incongruentes que eram ambíguos, portanto, não eram prototípicos quando relacionados com sua L1.

Wetzel, Zufferey e Gygax, (2020) também realizaram uma investigação sobre o processamento de conectivos por usuários de L2. Essa investigação contou com um grupo de participantes que são alemães estudantes de Francês do ensino médio e com um grupo de franceses nativos universitários. Foram testados doze conectivos selecionados na ordem de complexidade a seguir: aditivo < causa < consequência < condição < concessão. Seis deles são altamente familiares e seis menos familiares, segundo alguns *corpora* de produção escrita, além disso foi selecionado diferentes graus de complexidade de processamento. Veja a seguir os conectivos selecionados, sendo que para cada condição um deles é de alta familiaridade e o outro é de baixa familiaridade:

- (a) adição: “além disso” (*en outre*) e “além disso” (*par ailleurs*)
- (b) consequência: “assim” (*ainsi*) e “por isso” (*c’est pourquoi*)
- (c) contrastivo: “por outro lado” (*en revanche*) e “por outro lado” (*par contre*)
- (d) condicional: “desde que” (*pourvu que*) e “no caso em que” (*dans le cas où*)
- (e) causal/ explicativo: “desde” (*puisque*) e “porque” (*car*)
- (f) concessivo: “no entanto” (*néanmoins*), “no entanto” (*cependant*)

A principal tarefa aplicada foi uma tarefa *off-line* de leitura de sentenças com lacunas para completar com conectivos, sendo que havia seis conectivos como opção e apenas um deles teria relação congruente. Não foi mensurado o tempo de leitura, pois os participantes realizaram a tarefa sem a pressão de tempo. Veja a seguir um exemplo de sentença do teste:

(95) Marie é apaixonada por jardinagem, _____ ela adora velejar

Opções: “além disso” (*en outre*), “assim” (*ainsi*), “no entanto” (*cependant*), “por outro lado” (*en revanche*), “desde que” (*pourvu que*), “porque” (*car*). (WETZEL, ZUFFEREY e GYGAX, 2020, p. 6)

Imediatamente após realizarem a tarefa de leitura, os participantes fizeram uma tarefa de reconhecimento de palavras (ART-F) em sua L1 em que deveriam indicar quais palavras são reais e quais são inventadas. Foi aplicado também um teste de julgamento de

gramaticalidade de sentenças na L2, em que algumas delas tinham erros gramaticais coerentes com a linguagem escrita. Para julgar, o participante deveria escolher entre uma escala em que o menor grau de aceitação foi “tenho certeza de que isso é incorreto” e o maior grau de aceitação foi “tenho certeza de que isso é correto”. Para os participantes não-nativos de Francês também foi aplicada uma autoavaliação sobre seu conhecimento dessa língua e feito um levantamento do histórico de aprendizado.

Wetzel, Zufferey e Gygax, (2020) encontraram resultados na tarefa de leitura que indicam que não houve um efeito geral de familiaridade, ou seja, nem todas as sentenças com conectivos mais familiares tiveram melhores pontuações na tarefa, porém cabe ressaltar que os autores não selecionaram conectivos altamente não familiares para poder contrastar com os familiares, apenas menos familiares segundo os *corpora* utilizados. Para o grupo dos alemães, a familiaridade provocou efeitos em certos conectivos, sendo eles o de causa, o de contraste e o de consequência. Para os conectivos de causa e de contraste, os conectivos mais familiares geraram melhores resultados, enquanto para o conectivo de consequência, o conectivo menos familiar gerou melhores resultados. A alta pontuação para o conectivo de consequência “por isso” (*c'est pourquoi*) e para o conectivo contrastivo “por outro lado” (*par contre*) é explicada pelos autores pela transparência lexical, pois esse conectivo é comumente ensinado no início do aprendizado do Francês como L2. Sendo assim, os autores afirmam que é possível aos falantes alemães selecionarem palavras de conforto, mesmo não sendo muito familiares.

O comportamento entre o grupo dos nativos e dos não nativos foi semelhante quando comparado o conectivo concessivo “no entanto” (*néanmoins*) de menor familiaridade e o conectivo contrastivo “por outro lado” (*par contre*) de maior familiaridade. Ambos os grupos demonstraram ter conhecimento do uso desses conectivos. Os autores cogitam a possibilidade de os alemães terem comportamento semelhante aos franceses na leitura do conectivo “no entanto” (*néanmoins*) por ser um cognato, havendo um conectivo com sonoridade semelhante e mesma carga semântica no Alemão.

Os alemães, aprendizes de Francês, apresentaram resultados proporcionais entre o teste de julgamento de gramaticalidade e a tarefa principal de leitura, ou seja, os participantes que tiveram maiores pontuações no teste de gramaticalidade também tiveram maiores pontuações na tarefa de leitura. Assim como na tarefa de reconhecimento de palavras (ART-F) na sua L1, os alemães também apresentaram resultados proporcionais aos resultados da tarefa de leitura, pois os participantes com maiores pontuações no

reconhecimento de palavras na L1 também tiveram maiores pontuações na tarefa de leitura na L2. E, por fim, a autoavaliação dos alemães também foi proporcional à tarefa de leitura, portanto, os participantes com as maiores pontuações na autoavaliação também tiveram melhores pontuações na tarefa de leitura. Dessa forma, os autores sugerem que a exposição à L2 é diretamente proporcional ao grau de domínio do conectivo, e ainda, como previsto na “*Linguistic Coding Differences Hypothesis*¹²” (SPARKS *et al.*, 2006 *apud* WETZEL, ZUFFEREY E GYGAX, 2020), a competência na L1 influencia a aquisição da L2 de mesma modalidade. Os autores afirmam também que o elemento conectivo demonstrou ser um importante elemento na aquisição de uma L2.

De maneira resumida, a respeito do processamento de leitura de sentença em Inglês e em Francês com conectivo por usuários de L2, os estudos sugerem que:

- Franceses e Holandeses que usam o Inglês como L2 demonstraram ter o processamento da leitura de sentenças com conectivo “se” (*if*) e “quando” (*when*) mais custoso na relação de incongruência, pois apresentam maiores tempos de leitura total, fixação e regressão. Do mesmo modo, possuem maior dificuldade em perceber a relação de incongruência desses conectivos quando o conectivo possui ambiguidade semântica na sua L1 (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS, 2015);
- Alemães que usam o Francês como L2 demonstraram que conectivos mais familiares dos tipos causal/ explicativo e contrastivo promovem maior efeito de facilitação de preenchimento de lacunas em sentenças, assim como conectivos menos familiares do tipo consequência também promovem. A transparência lexical parece influenciar esse tipo de facilitação, sendo que é possível aos alemães selecionarem palavras de conforto no Francês, mesmo que não sejam mais familiares para os seus nativos (WETZEL, ZUFFEREY E GYGAX, 2020);
- Confirmação de hipóteses para a leitura de sentenças com conectivo do tipo aditivo, contrastivo, causal/ explicativo, consequência, condição e concessivo:
 - A *Linguistic Coding Differences Hypothesis* (WETZEL, ZUFFEREY E GYGAX, 2020), afirma que o maior conhecimento

¹² “Hipótese de diferenças de codificação linguística” (tradução nossa)

da L1 influencia em maior possibilidade de aprofundamento na L2 e melhor conhecimento de conectivos nessa língua de mesma modalidade.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa está pautada em tarefas de psicolinguística, com caráter metodológico experimental. Essa área de pesquisa surgiu e se desenvolveu a partir da união de duas ciências cognitivas, a psicologia cognitiva e a linguística. Os estudos experimentais da psicolinguística, relacionados aos estudos das sentenças, se concentraram, por algum tempo, no processamento semântico e sintático, mesmo porque com seu surgimento na década de 1950 era o que as tecnologias de estudo de fala permitiam. Com o desenvolvimento metodológico, os estudos se ampliaram também para o processamento nos níveis da fonologia, morfologia e pragmática. Os experimentos em psicolinguística se caracterizam desde então pela investigação de, principalmente, três processos: da aquisição, da produção e da compreensão da linguagem. Sendo que a psicolinguística experimental foca tanto na produção quanto na compreensão da linguagem, observando os fenômenos linguísticos (FONSECA, 2011; FODOR, 2005; LEITÃO, 2008)

Segundo Leitão (2008), esse tipo de investigação tem como objetivo conseguir pistas que nos levem a hipóteses sobre como acontece o processamento da linguagem de maneira indireta, a partir de experimentos de investigação da mente humana. Uma tarefa bastante complexa, visto que não é possível acessar diretamente os processos mentais envolvidos durante o processamento linguístico. Por isso, o que conseguimos captar são pistas desse funcionamento. A psicolinguística experimental dispõe de métodos chamados *off-line* e *on-line* que indicam medidas de reações que podem ser analisadas sobre esse processamento. Nas tarefas de método *off-line*, as reações são medidas a partir de respostas dadas por participantes após o processamento de leitura/audição de sentenças ter acontecido, já nas tarefas de método *on-line*, as reações são medidas no exato momento em que há o processamento de leitura/audição de sentenças.

O percurso metodológico desta investigação consiste na aplicação de três tarefas em psicolinguística, sendo que duas delas de método *off-line* (um pré-teste de produção escrita e um teste de aceitabilidade de sentenças) e uma delas de método *on-line* (um teste de leitura automonitorada). Para a aplicação das três tarefas, foram convidados participantes Surdos adultos que se comunicam em Libras, usam a LP como L2 na modalidade escrita, e possuem graduação ou são pós-graduados, os quais representaram o grupo experimental da

pesquisa. Foram convidados também participantes ouvintes adultos, nativos da LP, também com graduação ou pós-graduação, os quais representaram o grupo controle.

Cabe esclarecer que essa investigação iniciou no segundo semestre de 2018 com o pré-teste de produção escrita e após a análise dos resultados, no final de 2019, foi elaborada a segunda tarefa que originalmente seria uma tarefa de leitura utilizando a técnica de rastreamento ocular por meio do aparelho *Eye Tracker*. No entanto, com o acontecimento da pandemia mundial com agravamento expressivo no Brasil, em março 2020, ocasionado pelo novo coronavírus, tornou-se extremamente necessário o isolamento social como medida sanitária na tentativa de conter a propagação desse vírus, o que inviabilizou a aplicação da tarefa planejada, pois seria necessário levar os participantes para o Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e Psicolinguística (NEALP), laboratório localizado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da UFJF, onde há o aparelho referido. Frente a essa situação, foi indispensável traçar novos rumos para o percurso metodológico, sendo escolhidas as duas novas tarefas para dar continuidade à investigação de maneira remota, o teste de aceitabilidade e a tarefa de leitura automonitorada.

5.1 Tarefa 1 – Pré-teste

A tarefa 1, de método *off-line*, foi um pré-teste realizado por meio de uma tarefa de produção (JACINTO *et. al*, 2012), na qual o grupo de participantes Surdos produziu seis pequenos textos na LP e em Libras, a partir dos mesmos estímulos visuais de três figuras de sequência de ações (cf. Anexo 1). O grupo controle realizou a mesma tarefa, porém apenas na LP. A análise da produção foi realizada com base nesses dois materiais: o registro escrito na LP e o registro em vídeo da Libras para o grupo experimental, e o registro na LP para o grupo controle. Além disso, foi aplicado um questionário para delinear o perfil do grupo experimental. O pré-teste teve como objetivo fazer um levantamento da produção de conectivos por Surdos adultos em pequenos textos escritos na LP e sinalizados em Libras a partir de uma produção espontânea e, além disso, otimizar o planejamento das sentenças e dos tipos de conectivos empregados nas próximas tarefas sobre processamento de leitura na LP.

Torna-se relevante verificar quais conectivos são conhecidos pelos Surdos, pois segundo Wetzel, Zufferey e Gygax (2020), aprendizes de Inglês como L2 possuem certa

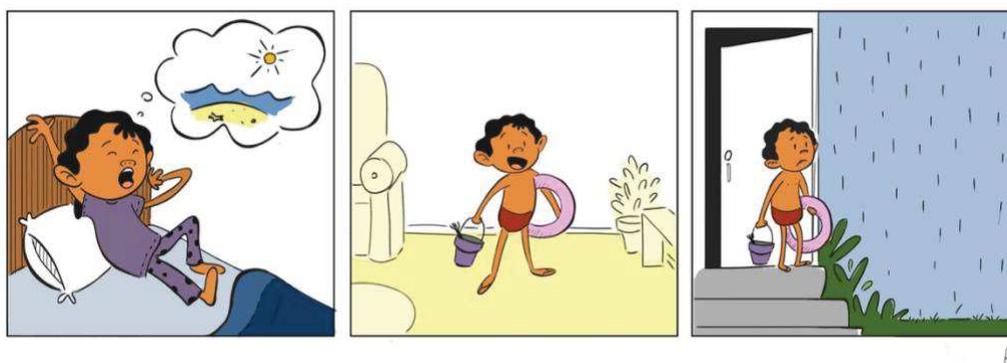
dificuldade em dominar conectivos de forma adequada quando comparados aos nativos, mesmo que já estejam em nível mais avançado de seu desenvolvimento na L2. Esses aprendizes, por exemplo, usam de maneira excessiva conectivos do tipo aditivo e utilizam menos ou utilizam de maneira inadequada conectivos do tipo contrastivo e adversativo. No Brasil, a pesquisadora Brochado (2003) investigou a LP como L2 para Surdos e relatou que eles desenvolvem a LP seguindo alguns estágios, que ela chama de interlíngua (conforme descrito no capítulo 2). Para que os Surdos alcancem o desenvolvimento da língua alvo, a LP escrita, eles passam por três interlínguas, e somente após a terceira conseguem produzir conectivos de maneira adequada. Dessa forma, fica evidente que os Surdos também apresentam certa dificuldade em dominar os conectivos da LP, sendo que os primeiros conectivos a serem produzidos são “aditivo (e), alternativo (ou), adversativo (mas), condicional (se), causal/ explicativo e explicativo (porque)” (BROCHADO, 2003, p. 310).

5.1.1 Materiais

O material utilizado para elicitare as produções em LP e em Libras foi composto por seis sequências de imagens¹³ desenhadas exclusivamente para a aplicação do teste (cf. Anexo 01). Cada sequência era composta por três quadros de ação, sendo que o primeiro quadro tinha a função de introdução e entre o segundo e o terceiro quadros havia a possibilidade da inserção de um tipo de conectivo. Cada sequência foi pensada a partir de um possível conectivo, dessa forma controlamos as figuras para que os participantes pudessem inserir em suas produções os conectivos esperados. No entanto, cada participante poderia produzir tipos de conectivos diferentes, de acordo com a criação de sua estória para cada sequência. Veja a seguir um exemplo do material visual utilizado:

¹³ Os desenhos foram produzidos por Ana Luísa Siqueira em 2018.

Figura 3 - Material visual utilizado na tarefa 1



A partir das sequências de imagens organizadas em seis tirinhas, buscamos controlar a produção das seguintes condições de conectivos: (tirinha 1) condição adversativa, como o conectivo “mas”; (tirinha 2 e tirinha 3) condição de sequência temporal, como os conectivos “antes” e “depois”; (tirinha 4) condição de tempo, como o conectivo “enquanto”; (tirinha 5) condição explicativa, como o conectivo “porque”; e (tirinha 6) condição de comparação, como o conectivo “do que”. Para fim de exemplificação, a tirinha exposta na Figura 3 controla a condição adversativa para o conectivo “mas”, visto que foi pensado na possibilidade do seguinte texto: “O menino acordou pensando em ir à praia. Ele se arrumou, mas o dia estava chuvoso.”

Controlamos as condições a fim de promover pequenos contextos que possibilitassem a produção desses conectivos. As condições e os conectivos escolhidos são comuns de serem vistos em diversos gêneros da LP. A escolha dos conectivos listados teve como objetivo investigar se são de conhecimento dos Surdos adultos, norteados as escolhas dos conectivos que seriam selecionados para a aplicação da segunda e terceira tarefas, que foram um teste de aceitabilidade de sentenças e uma tarefa de leitura automonitorada, evitando a invalidação por escolhas de conectivos desconhecidos.

5.1.2 Participantes

O grupo experimental foi composto por nove participantes Surdos adultos, sendo oito graduandos em Letras Libras de graduação e um graduado em Biologia (Sinfo 3 14). Todos os participantes usam a Libras como principal língua de comunicação e a LP como L2 na modalidade escrita¹⁵.

Cabe ressaltar que foram convidados um número maior de Surdos, porém apenas 10 aceitaram participar da tarefa. Dos 10 participantes Surdos, um preferiu não finalizar a tarefa, alegando não ter conhecimento suficiente da LP. Por esse motivo ficamos com nove participantes. Para que pudéssemos fazer um comparativo entre os dois grupos, o experimental e o controle, descartamos o décimo participante ouvinte do grupo controle e ficamos com o mesmo número de participantes em ambos os grupos.

No Brasil, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) de 2010, 5% da população corresponde a pessoas com surdez. Certamente uma parcela ainda menor possui formação no ensino superior, o que justifica a dificuldade encontrada para conseguir um número maior de indivíduos para comporem a amostra experimental. Veja no quadro abaixo o perfil geral do grupo experimental:

Tabela 1 - Perfil geral do Grupo Experimental da tarefa 1

Idade de contato com a Libras	6 a 16 anos
Família comunica em Libras	A metade das famílias não se comunica em Libras
Idade que começou a estudar LP	No período de escolarização
Aula de LP L2 para Surdos na educação básica	Apenas 3 deles tiveram
Aula de LP L2 para Surdos na graduação	9 dos 10 tiveram

Dentre os participantes Surdos, todos tiveram seu primeiro contato com a Libras de maneira tardia. A variação das idades foi entre seis e dezessete anos. A partir da idade de aquisição, a Libras se tornou sua principal língua de comunicação, porém quando foi

¹⁴ A sigla Sinfo junto a um número será utilizada para fazer correspondência ao Informante do grupo experimental de acordo com a ordem de aplicação da tarefa, como forma de facilitar a referência de cada participante e manter o anonimato, conforme estabelecido no TCLE assinado por eles.

¹⁵ Não investigamos informações relacionadas ao uso da LP na modalidade oral.

perguntado sobre o quanto a família sabe Libras e a utiliza, dos nove participantes, apenas um deles relatou que a família utiliza Libras (Sinfo9) e três relataram que a família usa um pouco a Libras (Sinfo2, Sinfo3 e Sinfo4). Os cinco restantes relataram que a família não utiliza (Sinfo1, Sinfo5, Sinfo6, Sinfo7 e Sinfo8). Sobre a idade de primeiro contato com a LP escrita, todos relataram que o primeiro contato foi na escola. Três deles relataram que esse contato foi entre cinco e nove anos de idade (Sinfo1, Sinfo2, Sinfo8), cinco relataram que foi no período comum de escolarização, mas não souberam precisar (Sinfo3, Sinfo4, Sinfo5, Sinfo6, Sinfo9), e apenas um relatou que foi aos vinte anos de idade (Sinfo7), justificando que morou em zona rural e não frequentou a escola antes disso. Ainda sobre o aprendizado formal da LP, dos nove participantes, apenas três deles passaram pela experiência de ter estudado algum período com metodologia de L2 para Surdos na educação básica (Sinfo2, Sinfo3 e Sinfo4), enquanto os outros seis nunca tiveram essa experiência nesse período. A maioria relatou que teve seu primeiro contato com ensino da LP com metodologia para Surdos no curso de graduação, por meio de disciplina específica, sendo que apenas um deles, o Sinfo9 nunca teve essa experiência na graduação, assim como na educação básica. Para ver o perfil completo dos participantes do grupo de Surdos, confira o apêndice 2.

Para obter um padrão de análise, foi aplicada a mesma tarefa ao grupo controle, porém somente a produção em LP. Esse grupo foi composto por nove ouvintes adultos, graduandos do curso de Letras Libras, falantes nativos da LP.

5.1.3 Procedimento

Para aplicação da tarefa, inicialmente os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), em seguida receberam as orientações para a realização da tarefa. Vale dizer que os participantes Surdos, após lerem o documento, receberam todas as informações traduzidas para Libras, para que não houvesse dúvidas a respeito do documento ou dos procedimentos da tarefa.

Após isso, as orientações foram passadas em LP oral para os participantes ouvintes e em Libras para os participantes Surdos. As orientações foram padronizadas, para que fossem replicadas exatamente as mesmas informações para cada participante, visto que os participantes realizaram a tarefa individualmente ou em pequenos grupos. Após as

orientações, os participantes receberam o material impresso, contendo seis folhas, e em cada folha, havia a orientação escrita em LP, a qual já havia sido traduzida no momento anterior. A partir de então, os participantes produziram textos livremente sem a pressão de tempo.

Finalizando a produção em LP, os participantes do grupo experimental partiram para a segunda etapa, que era a produção em Libras do mesmo conteúdo. Para realizar a produção em Libras, os participantes fizeram a consulta de cada folha, contendo uma sequência de três imagens e o seu pequeno texto produzido, em um tempo que fosse necessário para os participantes lembrarem-se da estória que havia criado, para posteriormente produzirem a sinalização livremente, sem o olhar fixo no texto. A consulta foi feita folha a folha, dessa forma, os participantes olhavam a primeira folha e, em seguida, sinalizavam sua produção, registrando-a em vídeo. Finalizando, eles olhavam a segunda folha, e em seguida, sinalizavam sua produção, registrando-a em vídeo. E assim sucessivamente.

Procedemos dessa forma a fim de que não houvesse o risco de o participante sinalizar com os olhos fixados no texto em LP, pois assim a sinalização seria baseada na produção escrita, o que não possibilitaria uma produção espontânea em Libras. A produção espontânea em Libras foi importante para que pudéssemos comparar o uso de conectivos na produção em LP e na produção em Libras.

Após o registro em Libras, foi aplicado o questionário para traçar o perfil do grupo de Surdos que foi apresentado na subseção 5.1.1 Participantes).

5.1.4 Hipóteses

A primeira hipótese é a de que os participantes Surdos, por terem o ensino médio completo e estarem cursando o ensino superior, tenham conhecimento necessário para produzir conectivos, mesmo sendo um elemento com certo nível de complexidade da língua para um usuário de L2. Essa hipótese está baseada no fato de usuários de L2 serem capazes de produzir e compreender conectivos, embora possuam certa dificuldade em dominá-los, produzindo mais os conectivos com menor grau de complexidade, como conectivo do tipo aditivo, e produzindo menos e ainda de maneira incorreta, muitas vezes, os conectivos que são mais complexos como os do tipo contrastivo e adversativo, conforme trabalho descrito

sobre o inglês e o francês (WETZEL, ZUFFEREY E GYGAX, 2020). Esta hipótese baseia-se também no fato de Surdos adultos brasileiros, aprendizes da LP (L2), conseguirem produzir conectivos de maneira mais adequada geralmente no último estágio do seu desenvolvimento da modalidade escrita, nomeado por Brochado (2003) como Interlíngua III, sendo que os primeiros conectivos a serem consolidados são “aditivo (e), alternativo (ou), adversativo (mas), condicional (se), causal e explicativo (porque)” (BROCHADO, 2003, p. 310).

A segunda hipótese diz respeito à comparação entre o uso de conectivos nos dois tipos de produção, em LP e em Libras. Inicialmente, a tarefa foi manipulada para que os conectivos que pudessem ser produzidos, fossem conectivos comuns de serem vistos em diversos gêneros da LP. Dessa forma, a hipótese foi que encontraríamos tipos semelhantes de conectivos em LP e em Libras, considerando cada sequência de imagens, pois, segundo Soares (2008), a teoria do Modelo de Competição prediz que contamos com um sistema interno para o desenvolvimento de uma L2 através do qual é possível fazer uma transferência positiva entre as línguas em contextos mais familiares de texto. Dessa forma, os participantes Surdos são capazes de usar elementos de sua L1 para a produção da L2, desde que sejam elementos semelhantes.

5.1.5 Resultados

Os resultados permitiram que fossem feitas algumas constatações. Para a primeira hipótese, ficou evidente que os dois grupos utilizaram em suas produções escritas o elemento gramatical conectivo (BROCHADO, 2003; AMORIM, 2004; LIMA 2010). Como mostra a tabela a seguir, considerando as produções de conectivos dentro das condições experimentais, ou seja, condições que foram manipuladas por meio das imagens conforme descrito na subseção “5.1.2 Materiais”, o grupo controle utilizou oito conectivos para a condição adversativa, quatro conectivos para a condição de sequência temporal, nenhum conectivo para a condição de tempo, nenhum conectivo para a condição explicativa, cinco conectivos para a condição comparativa, totalizando 17 conectivos. Já o grupo experimental utilizou cinco conectivos para a condição adversativa (“mas”), 11 conectivos para a condição de sequência temporal (“depois” e “após”), nenhum conectivo para a condição de tempo, quatro conectivos para a condição explicativa (“porque” e “por causa”), seis conectivos para

a condição de comparação (“mais...que”, “mais...do que”, “do que”), totalizando 26 conectivos. Veja a seguir a tabela com a quantificação dos conectivos produzidos em condição experimental:

Tabela 2 - Conectivos produzidos na condição experimental pelo Grupo Experimental na Tarefa 1

Tipos de Conectivos	Grupo controle	Grupo de Surdos
Adversativo	8	5
Sequência temporal	4	11
Tempo	0	0
Explicativo	0	4
Comparativo	5	6
TOTAL	17	26

Para exemplificar como os conectivos apareceram nas sentenças, veja algumas produções dos participantes Surdos a seguir:

Quadro 1 - Sentenças produzidas nas condições experimentais pelo Grupo Experimental na Tarefa 1

Condição	Sentença
Tirinha 01 – Condição adversativa	“O menino sonhava na praia, acordou e queria ir na praia, foi arrumar a roupa pra ir mas ele viu o tempo ruim e chuva, mas ele pensou era sol por causa sonho dele.” (Sinfo4)
Tirinha 02 – Condição de Sequência temporal	“A menina sento cadeira, fico cansada, também esperado outros alunos chegam na sala, depois dois meninos chegam porta na sala.” (Sinfo3)
Tirinha 03 – Condição de Sequência temporal	“E o menino achou a tema da disciplina ficou difícil, chegou em casa e foi para o quarto e foi para estudar a tema bem difícil. Depois amanhã e estudou bem profundo e outro dia ele fez a prova e ficou tranquilo, porque ele estudou antes para a prova.” (Sinfo5)
Tirinha 05 – Condição explicativa	“A moça está celular com as mãos, mas não atenção está molhando. Depois a moça caiu por causa molhado, mas ela não viu. risco perigoso. moço já colocou placa “atenção pisa”. Ele olha cuidado molhado. A moça fico vergonha, fico assustada, senti molhada roupa.” (Sinfo3)
Tirinha 06 – Condição de comparação	“E o gemeos, uma menina e o menino e um dia aniversário bem especial dia nascimento, então e o menino pegou régua e chamou uma irmã para comparar se for mais alto do que irmão mas e o menino mais alto, e a irmã ficou triste, mas ela mais forte do que irmão, ficou chateado.” (Sinfo5)

A produção de conectivos também esteve presente fora das condições experimentais, ou seja, apareceram conectivos que não foram esperados na manipulação das imagens. Os tipos que apareceram nessa situação foram adição, afirmação, explicação, comparação, concessão, conclusão, finalidade, inclusão/exclusão, intensidade, negação, sequência, sequência temporal e tempo. O grupo controle totalizou 226 conectivos não esperados naquela condição experimental, enquanto o grupo experimental totalizou 202. Veja a tabela a seguir:

Tabela 3 - Conectivos produzidos na condição não experimental por ambos os grupos na Tarefa 1

Tipos de Conectivos	Grupo controle	Grupo de Surdos
Adição	80	93
Adversativo	13	13
Afirmação	1	0
Explicação	15	20
Comparação	6	0
Concessão	2	0
Conclusão	13	4
Finalidade	24	15
Inclusão/ exclusão	0	2
Intensidade	39	20
Negação	19	21
Sequência	0	1
Sequência temporal	3	10
Tempo	11	3
TOTAL	226	202

Na soma geral, o grupo controle apresentou 243 ocorrências de conectivos, enquanto o grupo experimental utilizou 228. Esse número aponta, então, que os participantes Surdos fazem uso desse recurso gramatical da LP em seus textos, porém, não foi realizada uma análise dos textos a respeito da organização sintática e semântica quanto ao uso correto ou incorreto das palavras dentro do texto e se os pequenos textos se apresentam escritos de maneira coerente e coesa.

Resultados de outros estudos convergem com o resultado encontrado. Brochado (2003) afirma que os primeiros conectivos que são aprendidos pelos Surdos, numa fase mais posterior do desenvolvimento da escrita da LP, são: “aditivo (e), alternativo (ou), adversativo (mas), condicional (se), causal e explicativo (porque)” (p.310). Os estudos de Amorim (2004) revelam que os conectivos de oposição “mas” e de explicação “porque” são mais familiares que os conectivos de oposição “embora” e de explicação “como”. Lima (2010) compara o uso do “porque” e o uso do “por isso” e constata que o conectivo “porque” é

consideravelmente mais produzido e de maneira mais adequada na LP do que o conectivo “por isso”. Os três estudos apresentados foram realizados a partir de tarefas de produção escrita, mostrando que na habilidade de escrita da LP, os Surdos, de maneira geral, produzem com mais facilidade os conectivos “porque” e “mas”.

Para a segunda hipótese, a comparação entre as produções em LP e em Libras evidenciou que os participantes Surdos utilizaram conectivos em ambas as produções, porém nem sempre eram do mesmo tipo em cada uma das histórias criadas. A diferença numérica foi de 228 conectivos na LP contra 131 conectivos na Libras. A partir da comparação de história a história dos textos na LP e na Libras, percebeu-se que não houve uma correlação direta para todos os tipos de conectivos. Veja no quadro a seguir um exemplo de diferentes produções na LP e na Libras de um mesmo trecho da história da tirinha 5 do Sinfo6 em que há o uso do conectivo “mas” na escrita e não há na sinalização:

Quadro 2 - Contraste de sentença produzida em LP e em Libras pelo Sinfo6

Sentença na LP	“A mulher que é muito viciada, ela sempre focava no celular, mas não sabe que tem uma poça no chão.”
Sentença na Libras	“MULHER VICIADA MEXER-CELULAR NÃO SABER LÁ TER CHÃO MOLHADO”¹⁶

A respeito desse fato, foram elaborados três apontamentos: (i) o texto em LP, como foi registrado na modalidade escrita, gerou um efeito de formalidade, com possibilidade de reelaboração da escrita, já o texto produzido em Libras está no nível discursivo, o que gerou um efeito de informalidade, sem possibilidade de correção do que já foi pronunciado, apenas com possibilidade de nova formulação de uma sentença, o que não aconteceu em nenhum dos vídeos registrados; (ii) não foi permitida a leitura da produção em LP durante a produção da história sinalizada, apenas uma rápida leitura inicial para a recordação da história que haviam criado; (iii) segundo Quadros (2000, 2004, 2019) e Quadros e Karnopp (2004), a Libras por ser uma língua espaço visual, permite a utilização de recursos linguísticos como o uso do espaço para estabelecer relações gramaticais, o uso

¹⁶As sentenças apresentadas estão em forma de glosa que utiliza a estrutura exata da sentença em Libras, com letras em caixa alta e verbos no infinitivo. Utilizamos esse recurso, pois não é possível mostrar a sentença em Libras.

de classificadores para se referir a um elemento, a incorporação de personagens na contação de histórias, o uso de marcadores não manuais (MNM) que além de guardar características relacionadas às emoções, também guarda características gramaticais, dessa forma é possível que uma mesma história tenha versões diferentes de produção se for sinalizada em Libras ou se for escrita em LP. Esses apontamentos podem justificar a constatação feita sobre a diferença de conectivos utilizados em cada produção.

Cabe ressaltar, ainda, que em alguns pontos do texto sinalizado não havia a produção de um sinal específico para se referir a um conectivo, mas havia uma MNM que ocupava o mesmo lugar, somando 27 ocorrências. Essa informação sugere que certas MNM podem assumir o valor de certos conectivos. Em 2019 foi feito um recorte da presente pesquisa para buscar investigar, paralelamente, esse fenômeno linguístico. A investigação foi apresentada no Congresso da “ABRALIN 50 – XXIV Instituto da ABRALIN e XI Congresso Internacional da ABRALIN”, com o título “Conectivos em Língua Brasileira de Sinais: uma nova proposta de expressões não-manuais com valor semântico” (SILVÉRIO e TAKAHIRA, 2019) e foi apresentada no “25º Seminário de Iniciação Científica da UFJF”, com o título “Uma proposta de categorização de Conectivos em Libras” (OLIVEIRA, FONSECA E SILVÉRIO, 2019). Entendemos esse fenômeno como um efeito de modalidade da Libras, pois foi possível realizar essa MNM a partir de expressões faciais e corporais simultaneamente à produção de sinais da Libras. Veja o quadro a seguir uma proposta de classificação com as MNM:

Quadro 3 - Marcadores não manuais produzidos pelo Grupo Experimental na Tarefa 1

Conectivo	Tipo de Marca Não Manual	Quantidade
Mas	Expressão facial de frustração e abaixamento dos ombros (EFAO)	16
	Elevação de sobrancelhas (ES)	3
Enquanto	Direcionalidade de olhar (DO)	7
	Movimento de tronco (MT)	2
Porque	Movimento de boca (<i>mouthing</i>) (MB)	1
TOTAL		27

O conectivo “mas” produzido com o MNM de Expressão facial de frustração e abaixamento dos ombros (EFAO) apareceu da seguinte forma: na sentença anterior a ele, a expressão facial demonstrava alegria, boa expectativa e os ombros voltados para cima e logo na sentença seguinte a expressão facial demonstrava uma frustração, com a quebra dessa expectativa e os ombros abaixados. Veja o recorte da sentença a seguir retirada de uma das produções do Sinfo6, referente à tirinha 1, em que o participante Surdo produziu a MNM correspondente à condição esperada de oposição, ou seja, a condição experimental:

Quadro 4 - Sentença produzida pelo Sinfo6 com MNM EFAO na Tarefa 1

“PENSAR SOL BOM POSSÍVEL [ABRIR PORTA]_{CL} FRUSTRAÇÃO CHORAR_{EFAO}”.

A parte final da sentença, que está sublinhada, foi produzida simultaneamente à MNM de EFAO, o que conferiu à sentença sentido de oposição à parte anterior. Esse tipo de MNM teve a maior ocorrência entre os MNM, aparecendo 16 vezes em 27 durante as produções.

O conectivo de oposição “mas” produzido com o MNM de elevação das sobrancelhas (ES) apareceu nas produções da seguinte forma: a primeira parte da sentença era produzida e no momento que caberia o conectivo “mas”, era realizada a elevação das sobrancelhas junto ao abaixamento do queixo durante o restante da sentença. Veja a inserção do MNM em um recorte da sentença produzida pelo Sinfo1 referente à tirinha 5, em que o participante Surdo produziu um MNM que correspondeu ao conectivo de oposição:

Quadro 5 - Sentença produzida pelo Sinfo1 com MNM ES na Tarefa 1

“MULHER RECLAMAR HOMEM AVISAR CUIDADO OLHAR PLACA_{ES}”

A parte final da sentença, que está sublinhada, foi produzida simultaneamente ao MNM de ES, o que conferiu à sentença sentido de oposição à parte anterior. Esse MNM teve 3 ocorrências.

O conectivo de “enquanto” produzido com o MNM de direcionalidade de olhar (DO) apareceu em algumas produções da seguinte forma: para dar o sentido de realização

simultânea de duas ações por personagens diferentes, no início da sentença, o participante direcionou o olhar para um ponto num lado e produzia a primeira parte da sentença, em seguida, no restante da sentença, o participante direcionou o olhar para um ponto no lado oposto e produzia até o final da sentença. Esse direcionamento do olhar para um lado e para o outro marcou os dois personagens e deu o sentido de concomitância, o mesmo proporcionado pelo conectivo de tempo “enquanto”. Veja um exemplo do uso desse MNM num recorte da sentença do Sinfo6, referente à tirinha 4, em que o participante Surdo produziu um MNM que correspondeu ao conectivo de tempo:

Quadro 6 - Sentença produzida pelo Sinfo6 com MNM DO na Tarefa 1

“HOMEM+CASAR PEGAR UVA BOM SUCO_{DO} [COLOCAR CARRINHO]_{CL}/ LÁ
MULHER+CASAR OLHAR PEGAR_{DO} ABACAXI”.

As partes sublinhadas da sentença foram produzidas simultaneamente ao MNM de DO, o que conferiu à sentença sentido de concomitância de ação entre dois personagens. Esse MNM apresentou 5 ocorrências.

O conectivo “enquanto” produzido com o MNM de movimento de tronco (MT) apareceu algumas vezes da seguinte forma: para dar sentido de ação concomitante, o participante produzia a primeira parte da sentença com o tronco virado para um lado e em seguida virava o tronco para o lado oposto e produzia o restante da sentença. Dessa forma, o participante marcava os dois personagens fazendo ações concomitantes, o que conferia o sentido dado pelo conectivo “enquanto”. Veja esse MNM no recorte da sentença a seguir produzido pelo Sinfo8, referente à tirinha 4, em que o participante Surdo produziu um MNM que correspondeu ao conectivo de tempo:

Quadro 7 - Sentença produzida pelo Sinfo8 com MNM MT na Tarefa 1

“MULHER PEGAR ABACAXI_{MT} HOMEM PEGAR SUCO_{MT}”

As partes sublinhadas da sentença foram produzidas simultaneamente ao MNM de MT, o que conferiu à sentença sentido de concomitância de ação entre dois personagens. Esse MNM apresentou 2 ocorrências.

O conectivo “porque” produzido com o MNM de movimento de boca (MB) conhecido como *mouthing* (RODERO-TAKAHIRA, 2015) apareceu no texto de um único participante da seguinte forma: no local da sentença em que caberia o conectivo “porque”, o participante fez o movimento de boca referente a palavra “porque” na LP. Dessa forma, as duas sentenças foram conectadas por meio do movimento referido. Veja esse MNM no recorte da sentença a seguir produzido pelo Sinfo9, referente à tirinha 3, em que o participante Surdo produziu um MNM que não correspondeu ao conectivo esperado de sequência temporal, mas correspondeu ao conectivo de causalidade:

Quadro 8 - Sentença produzida pelo Sinfo9 com MNM MB na Tarefa 1

“PROVA BOM SATISFEITO MNM*mouthing*”**porque**” JÁ ESTUDOU MUITO”

A diferença percebida entre esse MNM e os outros descritos é que o *mouthing* (MB) de “porque” não foi produzido em simultaneidade com outro sinal ou parte da sentença, porém a sua realização atribuiu sentido de causa e consequência para organizar a coesão entre as partes da sentença. Esse MNM apresentou 1 ocorrência.

5.2 Tarefa 2 – Teste de Aceitabilidade de Sentenças

Após analisar os resultados da tarefa 1, foi elaborada a segunda tarefa, um teste de aceitabilidade de sentenças, que visou avaliar o comportamento de dois grupos, o grupo experimental e o grupo controle, por meio do julgamento da leitura de sentenças experimentais na LP a partir de um método psicométrico, a Escala Likert de cinco pontos. As sentenças experimentais foram criadas a partir de três conjuntos experimentais dos conectivos “porque”, “mas” e “então”, sendo que para cada conjunto havia quatro variáveis: presença de conectivo, ausência de conectivo, relação de congruência e relação de incongruência. Esse teste permitiu analisar a compreensão, pelos participantes¹⁷, das relações de congruência e incongruência das sentenças e se a presença do conectivo causaria algum efeito sobre a compreensão da leitura. Além disso, esse teste contribuiu para validar as sentenças utilizadas na terceira tarefa, que foi um teste de leitura automonitorada com as

¹⁷ Cabe esclarecer que os participantes da tarefa 2 foram diferentes dos participantes da tarefa 1.

mesmas sentenças experimentais e distratoras do teste de aceitabilidade, pois, segundo Moraes et al. (2016), o teste de aceitabilidade se mostra como uma importante ferramenta para auxiliar pesquisadores na escolha de sentenças para tarefas psicolinguísticas.

Juntamente ao teste de aceitabilidade, aplicamos um questionário de perfil leitor no início do teste que foi inspirado em Simões (2019). O objetivo foi traçar um breve perfil sobre as características do grupo experimental e do grupo controle, buscando identificar o nível de escolaridade, os tipos de textos lidos habitualmente e o tempo de dedicação à leitura semanal. No grupo experimental, buscou-se identificar também a principal forma de comunicação e o nível de entendimento de textos na LP em seu cotidiano por autodeclaração.

De acordo com Oliveira e Sá (2015), o teste de aceitabilidade é um método experimental off-line bastante utilizado por pesquisadores que estudam os fenômenos psicolinguísticos. A partir desse método, é possível investigar as informações pós-processuais, ou seja, investigar dados que são medidos após o processamento linguístico ter acontecido, os quais refletem esse processamento. Nesse método, em um primeiro momento, os participantes de uma pesquisa são expostos a um item linguístico e após essa exposição são submetidos a uma tarefa de avaliação desse item. Essa avaliação dos itens aos quais os participantes são expostos pode ser feita por uma escala psicométrica, como a Escala Likert, sendo mais usual a de cinco ou a de sete pontos em que o menor valor representa a total rejeição do item e o valor máximo representa a aceitação total do item. Dessa forma, cada valor representa um nível de aceitabilidade ao item exposto e o participante precisa escolher um nível para cada item. Veja a seguir um exemplo contido no teste de aceitabilidade com Escala Likert de cinco pontos, sendo que o menor nível de aceitação para o item experimental foi “muito ruim” e o maior nível de aceitação foi “muito boa”:

Figura 4 - Exemplo de uma sentença experimental com os níveis de avaliação na Escala Likert da Tarefa 2

S15 "A tia foi à feira. Ela levou a jaqueta, porque fazia muito calor naquela tarde de domingo." *

O que você achou da frase?

Muito ruim

Ruim

Normal

Boa

Muito boa

Para sua aplicação, foram elaboradas 40 sentenças experimentais e 32 sentenças distratoras.

As variáveis independentes foram:

- Tipos de conectivo (“porque”, “mas” e “então”)
- Relação de congruência (congruente e incongruente)
- Presença de conectivo (com conectivo e sem conectivo)
- Grupo de participantes (Surdo x Controle)

As variáveis dependentes foram:

- Nível de aceitabilidade das sentenças

O design experimental do teste é 3 x 2 x 2 e gerou os seguintes níveis:

- Congruente com conectivo para o conectivo “porque” (PQ_C_com)
- Incongruente com conectivo para o conectivo “porque” (PQ_I_com)
- Congruente com conectivo para o conectivo “mas” (M_C_com)
- Incongruente com conectivo para o conectivo “mas” (M_I_com)
- Congruente sem conectivo para o conectivo “porque” e Incongruente sem conectivo para o conectivo “mas” (C_sem)
- Incongruente sem conectivo para o conectivo “porque” e Congruente sem conectivo para o conectivo “mas” (I_sem)
- Congruente com conectivo para o conectivo “então” (E_C_com)

- Incongruente com conectivo para o conectivo “então” (E_I_com)
- Congruente sem conectivo para o conectivo “então” (E_C_sem)
- Incongruente sem conectivo para o conectivo “então” (E_I_sem)

Cabe ressaltar que as sentenças congruentes sem conectivos que foram elaboradas para o conjunto experimental do conectivo “porque” foram as mesmas utilizadas para o conjunto experimental do conectivo “mas” para a condição de incongruência sem conetivo, denominada de C_sem. Da mesma forma, as sentenças incongruentes sem conectivos que foram elaboradas para o conjunto experimental do conectivo “porque” foram as mesmas utilizadas para o conjunto experimental do conectivo “mas” para a condição de congruência sem conetivo, denominada de I_sem. Isso promoveu uma redução de oito sentenças experimentais, encurtando o tempo total de aplicação da tarefa experimental.

A escolha desses três conectivos foi baseada na tarefa 1 aplicada, o pré-teste de produção escrita, comparada a outras investigações. Dentre os conectivos que tiveram os maiores números de ocorrência da tarefa 1, no grupo Surdo, foram selecionados o conectivo explicativo “porque”, com 17 ocorrências, e o conectivo adversativo “mas”, com 18 ocorrências, ambos produzidos na condição esperada e na condição não esperada, e dentre os conectivos que tiveram os menores números de ocorrência da tarefa 1, foi selecionado o conectivo de conclusão “então”, com quatro ocorrências.

Algumas pesquisas sustentam a escolha dos conectivos, visto que já foi constatado que os conectivos “mas” (BROCHADO, 2003; AMORIM, 2004) e “porque” (BROCHADO, 2003; AMORIM, 2004; LIMA, 2010) são mais conhecidos e usados pelos Surdos do que outros conectivos adversativos e explicativos, pois são produzidos com maior frequência e de maneira mais correta por eles em textos na LP. Não foram encontradas investigações a respeito do conectivo “então”, mas foi relatado a sua não ocorrência dentre os estágios de desenvolvimento de interlíngua, proposto por Brochado (2003), dessa forma, esse estudo sugere que esse conectivo é menos conhecido pelos Surdos e seu aprendizado é de maior complexidade. A partir dos dados da tarefa 1 e dos estudos de Brochado (2003), Amorim (2004) e Lima (2010) foi considerado, para essa investigação, como mais familiares os conectivos “mas” e “porque” e como menos familiar o conectivo “então”. Cabe ressaltar, ainda, que a familiaridade de palavras foi considerada como o grau de maior ou menor facilidade em reconhecer as palavras quando lidas (AMANO, KONDO e KAKEHI, 1995).

5.2.1 Materiais

O teste foi aplicado remotamente a partir de um formulário do Google Forms. O formulário continha: (a) seção 1 – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com uma caixa para que o participante pudesse marcar seu respectivo aceite, espaço para registrar o e-mail e o nome completo; (b) seção 2 – um questionário de perfil leitor; (c) seção 3 – orientação para a realização do teste e três sentenças de treino; e (d) seção 4 – indicação que o teste iniciaria na próxima seção; (e) seção 5 à seção 10 – o teste de aceitabilidade com 40 sentenças. Pela especificidade linguística de cada grupo, optamos por estruturar dois diferentes formulários, um para cada grupo, porém ambos os formulários continham o mesmo conteúdo, com exceção das perguntas referentes ao questionário de perfil leitor. Para o grupo experimental, havia a tradução do conteúdo para Libras até a seção 3.

O questionário de perfil leitor foi composto por cinco perguntas objetivas para o grupo experimental e três para o grupo controle. Veja a seguir as perguntas direcionadas para ambos os grupos, com suas respectivas opções de resposta:

Quadro 9 – Perguntas do questionário de perfil leitor do Grupo Experimental e do Grupo Controle da Tarefa 2

Perguntas	Respostas possíveis
Qual é seu nível de escolaridade?	Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado
Você usa a Libras como principal forma de comunicação?	Sim Não
Qual é o seu grau de entendimento da LP na leitura de informações do cotidiano?	Não entendo nada Entendo pouco Entendo razoavelmente bem Entendo bem Entendo tudo
O que você costuma ler?	Textos acadêmicos para estudo Notícias de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros
Quanto tempo você se dedica à leitura por semana?	30 minutos 2h 4h 5h 6h ou mais

Veja a seguir as perguntas direcionadas com as possibilidades de respostas apenas ao grupo experimental:

Quadro 10 – Perguntas do questionário de perfil leitor do Grupo Experimental da Tarefa 2

Perguntas	Respostas possíveis
Você usa a Libras como principal forma de comunicação?	Sim Não
Qual é o seu grau de entendimento da LP na leitura de informações do cotidiano?	Não entendo nada Entendo pouco Entendo razoavelmente bem Entendo bem Entendo tudo

Veja a seguir as três sentenças de treino que foram elaboradas e disponibilizadas antes do início do teste de aceitabilidade:

Quadro 11 – Sentenças de Treino da Tarefa 2

A menina foi à casa da vó. Ela levou um bolo porque era aniversário da vó naquele dia.

O menino foi para a praia. Ele estava com calor, mas estava muito quente naquele dia de verão.

Estava no dia da festa. A mulher se arrumou para ir à festa naquela noite de sábado.

As sentenças de treino mostravam como as sentenças de teste apareceriam e as opções de avaliação dela. Para o grupo controle, foi utilizado a opção “escala linear” do formulário *Google Forms* em que apareciam apenas a primeira e a última gradação da avaliação, ou seja, apareciam “muito ruim”, “muito boa” e os números referentes aos níveis de gradação. Já para o grupo experimental foi utilizada a opção “múltipla escolha”, dessa forma apareciam todas as opções de gradação da avaliação, ou seja, “muito ruim”, “ruim”, “normal”, “boa” e “muito boa”. Veja a seguir as sentenças de treino (ST1) que havia em cada formulário.

Figura 5 – Exemplo de avaliação das sentenças pela Escala Likert para o Grupo Controle da Tarefa 2

ST1 "A menina foi à casa da vó. Ela levou um bolo porque era aniversário da vó naquele dia."
O que você achou da frase?

Muito ruim 1 2 3 4 5 Muito boa

Figura 6- Exemplo de avaliação das sentenças pela Escala Likert para o Grupo Experimental da Tarefa 2

ST1 "A menina foi à casa da vó. Ela levou um bolo porque era aniversário da vó naquele dia."
O que você achou da frase?

Muito ruim

Ruim

Normal

Boa

Muito boa

A aplicação do teste de aceitabilidade de sentenças foi dividida em duas etapas e realizada pelos participantes em dias diferentes. O teste foi composto por 40 sentenças experimentais, distribuídas em três conjuntos experimentais com os diferentes conectivos: “porque” (de maior familiaridade), “mas” (de maior familiaridade) e “então” (de menor familiaridade). Para cada conjunto experimental havia quatro condições de sentenças: congruente com conectivo; incongruente com conectivo; congruente sem conectivo; e incongruente sem conectivo. Além das 40 sentenças experimentais, havia também 32 sentenças distratoras, totalizando 72 sentenças que foram distribuídas em 2 etapas de aplicação (2 formulários *google*) com 36 sentenças a serem lidas e avaliadas em cada etapa.

Para cada condição testada, foram elaboradas quatro sentenças experimentais. Cada sentença foi composta por uma oração inicial, que gerava um contexto, e por duas orações ligadas ou não por um conectivo. A relação de congruência e incongruência estabelecida nas sentenças foi gerada entre a segunda e a terceira oração, mais

especificamente entre o substantivo da segunda com o verbo ou o adjetivo. Como exemplo da relação de congruência de uma sentença PQ_C_com no quadro a seguir temos “casaco” x “esfriando” e “jaqueta”, e como exemplo da relação de incongruência de uma sentença PQ_I_com no quadro a seguir temos “jaqueta” x “calor”. Veja a seguir as sentenças do conjunto experimental “porque” com as quatro condições elaboradas:

Quadro 12 – Exemplos de sentenças do conjunto experimental do “porque” da Tarefa 2

Condição	Conectivo explicativo “PORQUE”
PQ_C_com	A mulher foi à festa. Ela levou um casaco, porque estava esfriando naquela noite de sábado.
PQ_I_com	A tia foi à feira. Ela levou a jaqueta, porque fazia muito calor naquela tarde de domingo.
PQ_C_sem (C_sem)	O homem foi ao cinema. Ele usou botas, estava chovendo naquela bela noite de inverno.
PQ_I_sem (I_sem)	A mulher foi à festa. Ela usou camiseta, estava muito frio naquela linda noite de sábado.

Para o conjunto experimental do conectivo “mas” foram elaboradas quatro sentenças experimentais apenas para as condições congruente com conectivo e incongruente sem conectivo. Veja a seguir as sentenças do conjunto experimental “mas” com as quatro condições elaboradas:

Quadro 13 – Exemplos de sentenças do conjunto experimental do “mas” da Tarefa 2

Condição	Conectivo adversativo “MAS”
M_C_com	A menina foi ao parque. Ela levou seu casaco, mas estava muito quente naquela tarde de sábado.
M_I_com	A menina foi ao parque. Ela levou guarda-chuva, mas estava chovendo naquela tarde de domingo.
M_C_sem (C_sem)	A mulher foi à festa. Ela usou camiseta, estava muito frio naquela linda noite de sábado.
M_I_sem (I_sem)	O homem foi ao cinema. Ele usou botas, estava chovendo naquela bela noite de inverno.

Para o conjunto experimental do conectivo “então” foram elaboradas quatro sentenças experimentais para cada uma das quatro condições. Veja a seguir as sentenças do conjunto experimental “então” elaboradas:

Quadro 14 – Exemplos de sentenças do conjunto experimental do “então” da Tarefa 2

Condição	Conectivo Conclusivo “ENTÃO”
E_C_com	Estava na semana de provas. A garota estudou muito, para a prova então ela foi aprovada na prova do final do semestre.
E_I_com	Estava no dia da aula. A aluna fez seu trabalho com o grupo, então ela perdeu os pontos daquela entrega do trabalho.
E_C_sem	Estava no horário do filme novo. O rapaz comprou o ingresso para o cinema, ele entrou na sala do filme novo do cinema do shopping.
E_I_sem	Estava na hora da escola. O menino levou a bolsa do lanche, ele ficou com fome naquele horário do recreio / da escola.

Para o conjunto das sentenças distratoras foram elaboradas 36 sentenças. Veja a seguir um exemplo de sentença elaborada:

Quadro 15 – Exemplo de sentença distratora da Tarefa 2

Sentenças Distratoras
O casal foi à padaria. Maria comprou pão, enquanto João comprou café naquela tarde de segunda.

5.2.2 Participantes

Os participantes da segunda tarefa foram divididos em dois grupos: o grupo controle, compreendido por 20 ouvintes adultos; e o grupo experimental, compreendido por 10 Surdos adultos. A partir do questionário de perfil leitor, investigamos o nível de escolaridade, o tipo de textos que habitualmente são lidos pelos participantes, o tempo que se dedicam semanalmente à leitura. Investigamos ainda, no grupo experimental, a forma de comunicação prioritária e o nível de entendimento da LP, por autodeclaração, em textos do cotidiano. A partir das respostas disponíveis no apêndice 4, foi possível traçar o perfil de cada participante dos grupos. Veja a seguir o quadro com o perfil dos participantes do grupo controle:

Quadro 16 - Perfil leitor geral do Grupo Controle da Tarefa 2

Escolaridade	A maioria, 70%, tem nível de graduação
Tipo de texto que lê	Média de 4 tipos de texto, sendo que a maioria selecionou textos acadêmicos para estudo, notícia de jornais ou revistas e redes sociais
Tempo de Leitura semanal	Média de 4h semanais de leitura

Do grupo controle, 70% possuem graduação como nível de escolaridade (PC02, PC03, PC04, PC06, PC07, PC09, PC10, PC11, PC13, PC14, PC15, PC16, PC17, PC19) e 30% possuem especialização (PC01, PC05, PC08, PC12, PC18 e PC20). Sobre os tipos de textos que habitualmente são lidos pelos participantes, havia seis tipos de texto para serem selecionados. Dentre as opções, quatro participantes marcaram os seis tipos (PC04, PC13, PC17, PC20), seis participantes marcaram cinco tipos (PC01, PC06, PC07, PC08, PC09, PC12), quatro marcaram quatro tipos (PC02, PC03, PC11, PC15), três participantes selecionaram três opções diferentes (PC18, PC14, PC05), um marcou duas opções (PC19), e dois marcaram apenas uma opção (PC10 e PC16). Os textos mais selecionados pelos participantes ouvintes foram textos acadêmicos para estudo, notícia de jornais ou revistas e redes sociais, sendo que as opções livro e receita foram as menos selecionadas. Sobre o tempo de leitura que cada participante se dedica por semana, 40% deles se dedica por 6h ou mais (PC01, PC02, PC03, PC06, PC08, PC09, PC13, PC16), 25% deles se dedica por 4h (PC04, PC05, PC11, PC12, PC17), 25% deles se dedica por 2h (PC07, PC10, PC14, PC19, PC20)

e 10% deles se dedica por 5h (PC15, PC18). Veja a seguir o quadro com o perfil do grupo experimental:

Quadro 17 - Perfil leitor geral do Grupo Experimental da Tarefa 2

Escolaridade	A maioria, 6 deles, tem nível de graduação
Usa Libras como principal comunicação	Apenas 1 deles não utiliza a Libras como principal forma de comunicação
Nível de entendimento da LP	A maioria entende razoavelmente bem ou bem
Tipo de texto que lê	Média de 3 tipos de texto, sendo que a maioria selecionou textos acadêmicos para estudo, notícia de jornais ou revistas e redes sociais
Tempo de Leitura semanal	Média de 2h semanais de leitura

Com relação ao grupo experimental, dos 10 participantes do grupo de Surdos, 6 possuem graduação como nível de escolaridade (PS01, PS02, PS03, PS05, PS06 e PS07), 3 possuem mestrado (PS08, PS09 e PS10) e 1 possui nível de doutorado (PS04). Sobre a principal forma de comunicação que utilizam, 9 utilizam a Libras prioritariamente (PS01, PS02, PS03, PS04, PS05, PS07, PS08, PS09 e PS10) e apenas 1 não utiliza (PS06). Sobre o entendimento da LP em leituras do cotidiano, 1 participante relatou entender pouco (PS01), 4 participantes relataram entender razoavelmente bem (PS03, PS07, PS08 e PS10) e 5 relataram entender bem (PS02, PS04, PS05, PS06 e PS09). Sobre os tipos de textos que habitualmente os participantes leem, 2 participantes marcaram as seis opções de textos (PS03 e PS04), 2 marcaram quatro tipos de textos (PS09 e PS10), 3 marcaram três tipos de texto (PS02, PS05 e PS06) e 3 marcaram um tipo de texto (PS01, PS07 e PS08). Os textos mais selecionados pelos participantes Surdos foram textos acadêmicos para estudo, notícia de jornais ou revistas e redes sociais, sendo que as opções livro e receita foram as menos selecionadas. Sobre o tempo que se dedicam à leitura por semana, 4 participantes se dedicam 2h semanais (PS03, PS04, PS05 e PS09), outros 4 relatam se dedicar apenas 30 minutos semanais (PS02, PS06, PS07 e PS08), 1 se dedica 4h semanais (PS10) e 1 se dedica 5h semanais (PS01).

A partir das respostas dadas por ambos os grupos, é possível afirmar que o grupo controle se concentrou entre formação de nível de graduação e especialização, já o grupo experimental se concentrou entre formação em graduação, mestrado e doutorado. Quanto à diversidade de tipo de textos que habitualmente os participantes leem, a média da resposta do grupo controle foi de quatro tipos diferentes, enquanto a média do grupo experimental foi

de três tipos. Sobre a dedicação semanal à leitura de textos, a média do grupo controle foi de 4h semanais, já a média do grupo experimental foi de 2h semanais. Com relação à forma prioritária de comunicação, a maioria do grupo experimental relatou usar a Libras, sendo que apenas 1 deles não utiliza prioritariamente. Sobre o entendimento autodeclarado de textos da LP, o grupo experimental variou entre entender razoavelmente bem e entender bem.

5.2.3 Procedimento

Foi elaborado um convite para cada grupo de participantes. Para o grupo controle foi enviado um pequeno texto em LP por e-mail com o link do formulário da etapa 1. Conforme os participantes acessavam o formulário e registravam suas respostas, eram enviados para o seu e-mail o novo convite da etapa 2, para a finalização da participação. Para o grupo experimental, foi enviado um pequeno texto em Libras e em LP com o link da etapa 1. Os convites também foram enviados via WhatsApp para facilitar o acesso ao vídeo em Libras. Conforme os participantes respondiam o formulário, enviávamos novamente o convite para a etapa 2.

Ao acessar o link, os participantes eram direcionados para o formulário do Google Forms e visualizavam a seção 1 com o TCLE e com a opção “De acordo” para ser marcada, indicando que eles aceitavam participar da pesquisa enquanto voluntários. O TCLE esclarecia quanto à pesquisa e quanto ao conteúdo do teste e ainda orientava sobre o tipo de teste que estavam prestes a iniciar. Ainda na seção do TCLE, havia espaço para registrar obrigatoriamente o e-mail, para o envio do segundo convite e cruzar as informações entre as duas etapas, e, opcionalmente, o nome completo, para que envio posteriormente de uma declaração de participação na pesquisa. Eles só poderiam passar para a próxima seção se marcassem a opção “De acordo” e registrassem seu e-mail.

A seção 2 do formulário correspondia ao questionário de perfil leitor. O questionário de perfil foi respondido por ambos os grupos. Após responderem às perguntas do questionário, os participantes partiam para a seção 3 em que recebiam novamente as instruções sobre o tipo de teste que iriam iniciar e faziam um pequeno treino com três sentenças. Finalizando o treino, eles chegavam na seção 4 que apenas indicava que a próxima seção já seria o teste de aceitabilidade. Até esse ponto, apenas no formulário do grupo

experimental, todo o texto registrado em LP foi traduzido para Libras e apresentado conjuntamente, ou seja, o TCLE e a pergunta de aceite para participar, as perguntas e as respostas do questionário de perfil leitor, as orientações de treino e a indicação do início do teste foram disponibilizados em LP e em Libras para que o participante pudesse entender o mais claramente possível, diminuindo, assim, a possibilidade de invalidar sua participação por falta de entendimento de execução do teste, visto que o teste foi realizado individualmente, sem a presença de um aplicador. Veja a figura a seguir como exemplo da apresentação de uma pergunta em LP e em Libras conjuntamente referente à pergunta 3 do questionário de perfil leitor:

Figura 7 – Exemplo da inserção de uma pergunta do questionário de perfil leitor em Libras e em LP da Tarefa 2

Pergunta 3 em Libras - Responda no quadro da pergunta 3



Pergunta 3 - Qual é o seu grau de entendimento da Língua Portuguesa na leitura de informações * do cotidiano, como em notícias ou em redes sociais?

- Não entendo nada
- Entendo pouco
- Entendo razoavelmente bem
- Entendo bem
- Entendo tudo

Após realizar o treino com três sentenças e visualizar a indicação de início do teste, o participante chegava à seção 5. Nessa seção, os participantes realizavam a leitura de 36 sentenças e avaliavam cada uma delas dentro de uma escala Likert de cinco pontos, como foi mostrado na subseção “Materiais”. Devido à grande extensão, o teste foi dividido em

duas etapas de aplicação, sendo que apenas na primeira etapa havia o questionário de perfil leitor.

5.2.4 Hipóteses

A **primeira hipótese** é a de que as sentenças congruentes com e sem conectivo do conjunto experimental “porque” e “então”, e as sentenças congruentes com conectivo do conjunto experimental “mas”, são as sentenças mais aceitas pelo grupo controle, enquanto as sentenças incongruentes com e sem conectivo dos conjuntos experimentais “porque” e “então” e as sentenças incongruentes com conectivo do conjunto experimental “mas” são menos aceitas, pois evidências científicas apontam que:

- leitores nativos são beneficiados na leitura de sentenças de relação adversativa, causal/ explicativa e conclusiva com a presença dos conectivos, facilitando também a inferência das relações na ausência deles numa relação congruente (HABERLANDT, 1982; GEVA e RYAN, 1985) e ainda, segundo a *Local Cohesion View of Interclausal Connectives*, há um efeito local na compreensão da leitura para esses conectivos (SEGAL, DUNCHAN e SCOTT, 1991), dessa forma, os participantes do grupo controle não teriam dificuldades para julgar as sentenças com a relação explícita marcada pelo conectivo, da mesma forma que sem o conectivo, tanto na relação de congruência quanto na relação de incongruência, visto que, de maneira geral, são relações de baixa complexidade para eles;
- a relação causal/ explicativa, especificamente, com ou sem a presença do “porque”, gera uma relação considerada *default* com efeito de continuidade para a leitura, segundo a *Continuity Hypothesis*, produzindo maior fluidez ainda quando há o conectivo alocado no início da segunda proposição, sendo esse um conectivo de menor complexidade para nativos de uma certa língua (MURRAY, 1997; HABERLANDT, 1982; MILLIS e JUST, 1994; SIMÕES, 2019);
- a relação adversativa, para nativos, com a presença de conectivo, é uma relação de maior grau de complexidade dentre os conectivos citados, visto

o efeito de descontinuidade gerado na leitura, porém, como há uma quebra de expectativa, segundo a *Continuity Hypothesis*, na leitura da sentença no momento que o leitor compreende essa relação, há a tendência de o leitor dispender maior atenção na leitura para compreender a sentença, dessa forma, a presença do conectivo promove maior impacto na leitura (MURRAY, 1997; SIMÕES, 2019);

- na leitura das sentenças de relação adversativa incongruente, sem a presença do conectivo que evidencie essa incongruência, existe uma tendência do leitor nativo ler essa sentença como de relação causal/ explicativa congruente, da mesma forma, na leitura das sentenças de relação adversativa congruente, sem a presença do conectivo que evidencie essa congruência, existe uma tendência do leitor em ler essa sentença com relação causal/ explicativa incongruente segundo a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997), o que justificaria maior aceitação para as sentenças adversativas da condição incongruente sem a presença do conectivo e menor aceitação para sentenças congruente sem a presença do conectivo;

A **segunda hipótese** é que as sentenças experimentais congruentes com conectivo do conjunto “porque” e “mas” e as sentenças experimentais congruentes sem conectivo do conjunto “porque” seriam as mais aceitas pelo o grupo experimental, com comportamento semelhante ao grupo controle, enquanto as sentenças incongruentes com conectivo dos conjuntos “porque” e “mas” e as sentenças incongruentes sem conectivo do conjunto “porque” seriam as menos aceitas pelo grupo experimental, com comportamento semelhante ao grupo controle, pois evidências científicas apontam que:

- o conectivo “porque” e o conectivo “mas” são usados por Surdos brasileiros no desenvolvimento da interlíngua III, antes mesmo de chegarem a consolidar a LP na modalidade escrita, dessa forma considera-se um conectivo de menor complexidade e maior familiaridade para o grupo experimental, (BROCHADO, 2003; AMORIM, 2004; LIMA, 2010) havendo possibilidade dos participantes Surdos perceberem as relações de congruência e incongruência, e facilitando o julgamento das sentenças congruentes e incongruentes com esses conectivos;
- conectivos mais familiares podem provocar efeito de facilitação na leitura de usuários de L2 de línguas orais, pois elegem como palavras de conforto

por algum motivo, por exemplo, quando esse conectivo é ensinado no início do aprendizado da L2 ou ainda quando há uma relação de transparência lexical, sem ambiguidade, entre as línguas, dessa forma há um efeito de transferência da L1 para a L2, como prediz a *Linguistic Coding Differences Hypothesis* (WETZEL, ZUFFEREY e GYGAX 2020), dessa forma, é possível que palavras familiares para Surdos possam ser elegidas como palavras de conforto e promover efeitos de facilitação na leitura também;

- existe uma tendência, segundo a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997), que sentenças adversativas sem conectivo sejam lidas com relação causal/explicativa, o que justificaria maior aceitação para as sentenças da condição congruente sem conectivo e menor aceitação para sentenças da condição incongruente sem conectivo do conjunto do “porque”;
- da mesma forma que foi colocado para o grupo controle, é possível que a relação adversativa, com a presença de conectivo, seja uma relação de maior grau de complexidade, visto o efeito de descontinuidade gerado na leitura, porém, como há uma quebra de expectativa na leitura da sentença no momento que o leitor compreende essa relação, há a tendência dele dispende maior atenção na leitura para compreender a sentença, dessa forma, a presença do conectivo promove maior impacto na leitura (MURRAY, 1997; SIMÕES, 2019), o que poderia facilitar o julgamento das sentenças adversativas de condição congruente com conectivo e incongruente com conectivo;

A **terceira hipótese** é que o grupo experimental apresentaria comportamento destoante do grupo controle no julgamento das sentenças dos conjuntos experimentais do conectivo “então” na condição de congruência com e sem conectivo e na condição de incongruência com e sem conectivo, visto que as evidências científicas nos apontam que:

- a relação conclusiva e, mais especificamente, o conectivo “então”, parece não ser familiar para os Surdos e é mais complexo de ser aprendido para sua produção na LP escrita, por isso o mais provável é que a leitura de sentenças com essa relação seja mais complexa e dificulte o seu julgamento (BROCHADO, 2003).

5.2.5 Resultados

A análise dos dados recebeu tratamento estatístico, através do teste de regressão logística ordinal (MOURA, 2019). Esse teste foi escolhido, pois, segundo a autora, ele permite analisar estatisticamente como as variáveis independentes (tipos de conectivo, presença ou ausência de conectivo e congruência ou incongruência) podem influenciar ou não o nível de aceitabilidade das sentenças pelos participantes. Para realizar o teste de regressão ordinal, os dados obtidos foram analisados no *software RStudio* a partir de um script elaborado para alcançar os resultados que indicaram o comportamento de cada grupo (grupo controle e grupo experimental) no julgamento das sentenças lidas. Os resultados também foram analisados a partir de metodologia *post-hoc* que permite comparação múltipla de pares de médias, baseada na diferença mínima significativa. Utilizamos como teste *post-hoc* o chamado Teste de Tukey (TUKEY, 1945). A comparação foi realizada entre condições dentro do mesmo grupo e entre o grupo controle e o grupo experimental.

Na tabela e no gráfico a seguir temos a média geral do nível de aceitabilidade do grupo controle e do grupo experimental para todas as condições do teste. Veja os resultados gerais de ambos os grupos a seguir:

Gráfico 1 - Comparação das médias de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental da tarefa 2

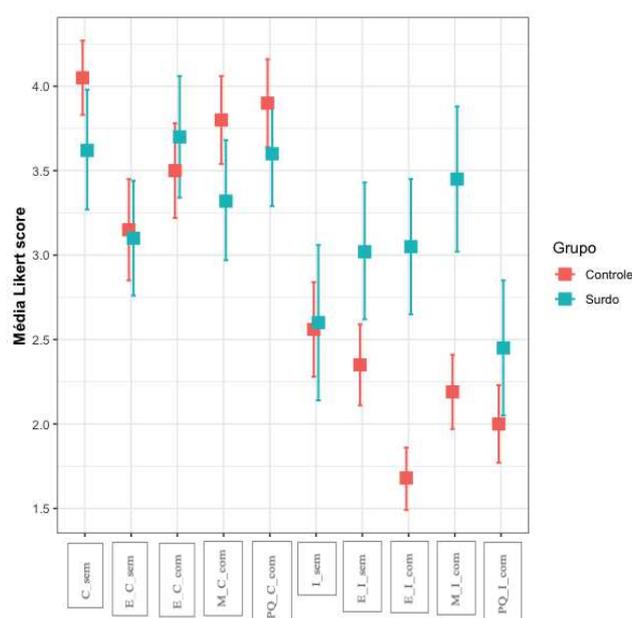


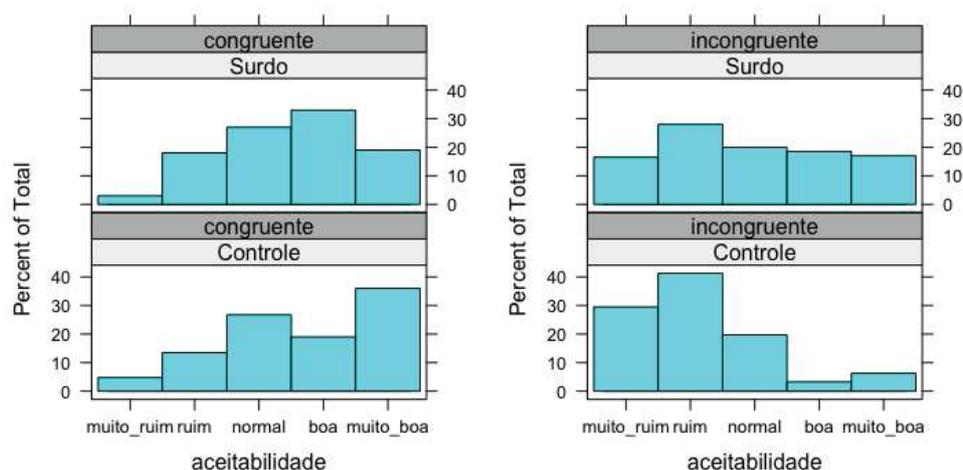
Tabela 4 - Comparação das médias de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental da tarefa 2

Grupo	Condição	Resultado¹⁸
Controle	C_sem	4.0500
Experimental	C_sem	3.6250
Controle	E_C_sem	3.1500
Experimental	E_C_sem	3.1000
Controle	E_C_com	3.5000
Experimental	E_C_com	3.7000
Controle	M_C_com	3.8000
Experimental	M_C_com	3.3250
Controle	PQ_C_com	3.9000
Experimental	PQ_C_com	3.6000
Controle	I_sem	2.5625
Experimental	I_sem	2.6000
Controle	E_I_sem	2.3500
Experimental	E_I_sem	3.0250
Controle	E_I_com	1.6750
Experimental	E_I_com	3.0500
Controle	M_I_com	2.1875
Experimental	M_I_com	3.4500
Controle	PQ_I_com	2.0000
Experimental	PQ_I_com	2.4500

O gráfico 2 e a tabela 3 indicam as médias de respostas referentes ao julgamento de ambos os grupos de participantes. Para cada condição havia os números em uma escala do tipo Likert que permitiu julgar de 1, referente à “muito ruim”, até 5, referente à “muito bom”. Na sequência dos gráficos abaixo as médias foram descritas e analisadas com maior detalhamento.

¹⁸ Os números indicados na tabela referem-se às médias de respostas do julgamento dos participantes que foram de 1 a 5.

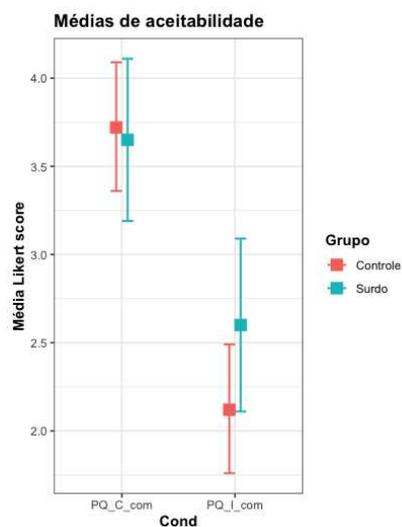
Gráfico 2 – Médias gerais de aceitabilidade para as condições de congruência e incongruência das sentenças experimentais dos conjuntos do “porque”, “mas” e “então” entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental



De maneira geral, como é possível observar, as condições em que havia congruência semântica apresentaram médias mais próximas entre o grupo controle e o grupo experimental, ou seja, o comportamento dos leitores de ambos os grupos foi bastante semelhante no julgamento das sentenças. O resultado médio de julgamento para essa condição foi de 3.6800 para o grupo controle e de 3.4700 para o grupo experimental, ambos variando entre de “normal” a “boa”. Já nas condições em que havia incongruência semântica, as médias dos resultados mostraram que o comportamento foi semelhante em ambos os grupos apenas nas sentenças incongruente sem conectivo. O resultado médio de julgamento para essa condição foi de 2.4562 para o grupo controle e de 2.8125 para o grupo experimental, ambos variando entre de “normal” a “ruim”. Nas condições incongruentes com conectivo, as médias dos resultados mostraram que o comportamento foi discrepante entre ambos os grupos. A média de julgamento para essa condição foi de 1.9541 para o grupo controle, próximo de “ruim”, e de 2.983 para o grupo experimental, próximo de “normal”.

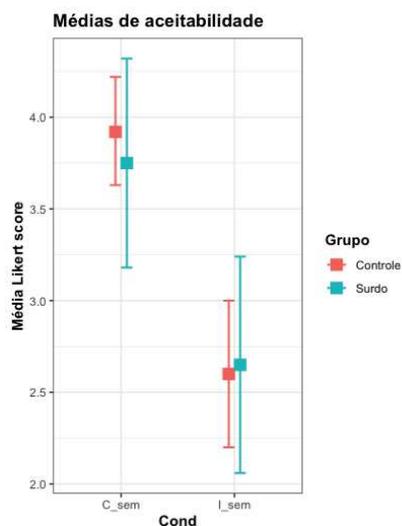
Analisando os dados do grupo controle separadamente, comparando as sentenças dos conectivos “porque”, “mas” e “então” nas condições de congruência e incongruência, com e sem conectivo, foram encontrados efeitos de congruência, expressos nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2



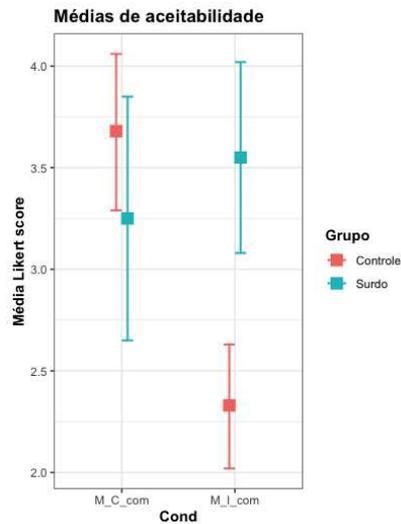
Teste	PQ_C_com X PQ_I_com
Post-Hoc	(Grupo Controle)
Tukey	
B	3.618
SE	0.388
z.ration	9.323
p.value	<.001

Gráfico 4 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente sem conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “porque” e do “mas” da Tarefa 2



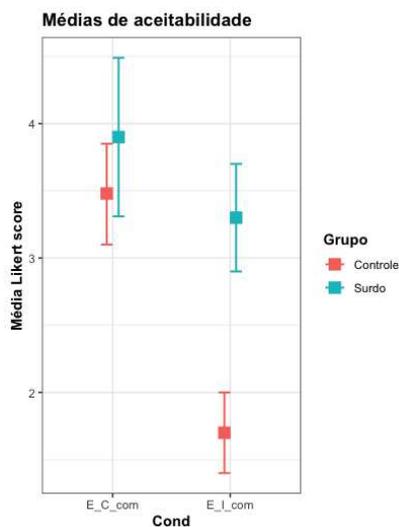
Teste	C_sem X I_sem
Post-Hoc	(Grupo Controle)
Tukey	
B	2.728
SE	0.378
z.ration	7.223
p.value	<.001

Gráfico 5 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2



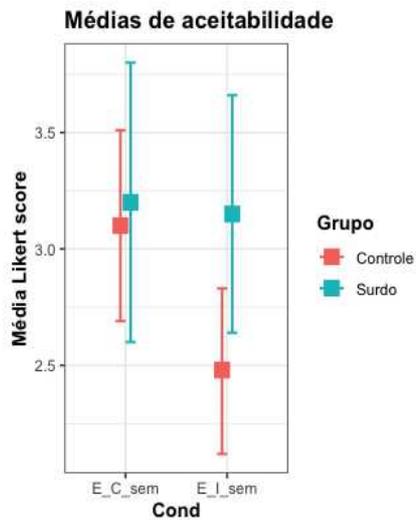
Teste	M_C_com X M_I_com
Post-Hoc	(Grupo Controle)
Tukey	
B	2.728
SE	0.378
z.ration	7.223
p.value	<.001

Gráfico 6 - Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2



Teste	E_C_com X E_I_com
Post-Hoc	(Grupo Controle)
Tukey	
B	2.728
SE	0.378
z.ration	7.223
p.value	<.001

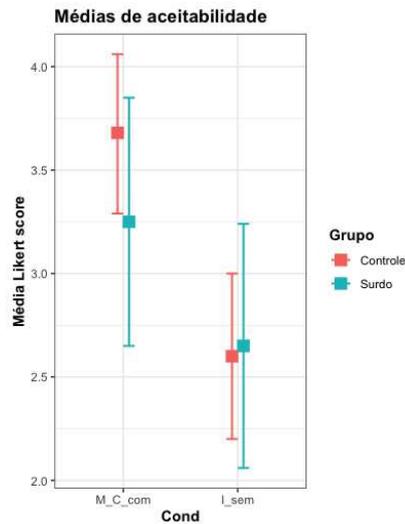
Gráfico 7 – Efeito de congruência do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente sem conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2



Teste	E_C_sem X E_I_sem
<i>Post-Hoc</i>	(Grupo Controle)
Tukey	
B	1.510
SE	0.370
z.ration	4.079
p.value	0.0071

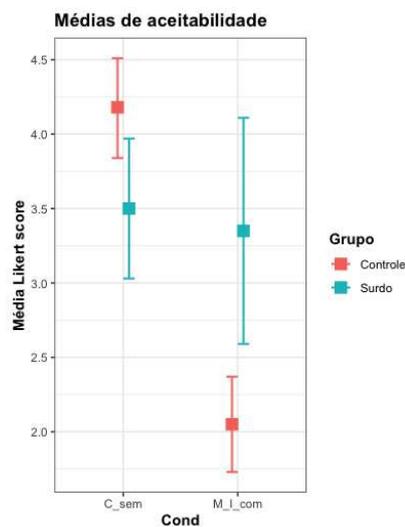
O efeito de congruência encontrado para o grupo controle ocorreu entre as sentenças: do conjunto do “porque” congruente e incongruente com conectivo (cf. gráfico 4), e congruente e incongruente sem conectivo (cf. gráfico 5); do conjunto do “mas” congruente e incongruente com conectivo (cf. gráfico 6), e congruente e incongruente sem conectivo (cf. gráfico 5); do conjunto do “então” congruente e incongruente com conectivo (cf. gráfico 7), e congruente e incongruente sem conectivo (cf. gráfico 8). Esse resultado indicou que o grupo controle compreendeu a congruência e a incongruência nas sentenças dos conjuntos dos conectivos “porque”, “mas” e “então” tanto com o conectivo explícito quanto sem o conectivo. Veja a seguir os efeitos de conectivo encontrados para o grupo controle:

Gráfico 8 - Efeito de conectivo do Grupo Controle entre as sentenças de condição congruente com conectivo e congruente sem conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2



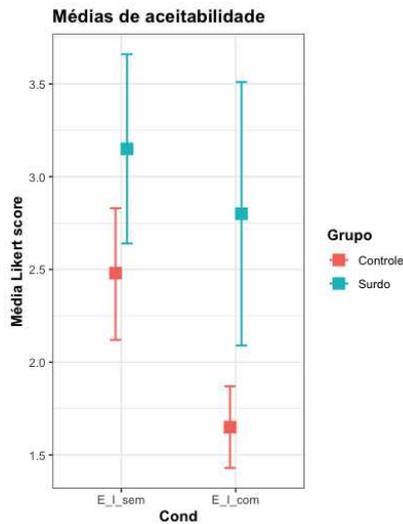
Teste	M_C_com X I_sem
<i>Post-Hoc</i>	(Grupo Controle)
Tukey	
B	2.2974
SE	0.377
z.ration	6.101
p.value	<.001

Gráfico 9 - Efeito de conectivo do Grupo Controle entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2



Teste	C_sem X M_I_com
<i>Post-Hoc</i>	(Grupo Controle)
Tukey	
B	3.407
SE	0.381
z.ration	8.945
p.value	<.001

Gráfico 10 - Efeito de conectivo do Grupo Controle entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente sem conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2

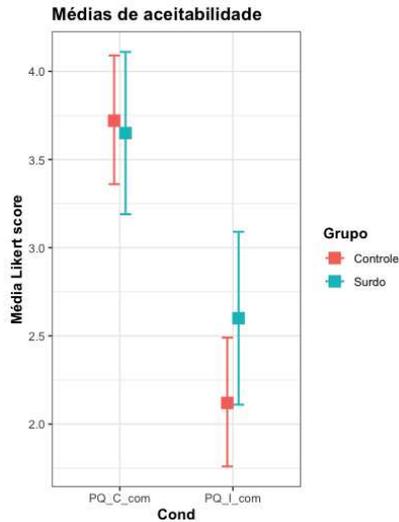


Teste	E_I_sem X E_I_com
<i>Post-Hoc</i>	(Grupo Controle)
Tukey	
B	1.451
SE	0.378
z.ration	3.840
p.value	<0.0178

Os resultados não evidenciaram efeito de conectivo no julgamento do grupo controle para as sentenças do conjunto “porque” na condição de congruência com e sem conectivo, e na condição de incongruência com e sem conectivo, assim como para as sentenças do conjunto do “então” na condição de congruência com e sem conectivo. Diferentemente, houve efeito de conectivo: no conjunto do “mas” entre a condição de congruência com e sem conectivo (cf. gráfico 9), e entre a condição de incongruência com e sem conectivo (cf. gráfico 10); e no conjunto do “então” entre a condição de incongruência com e sem conectivo (cf. gráfico 11).

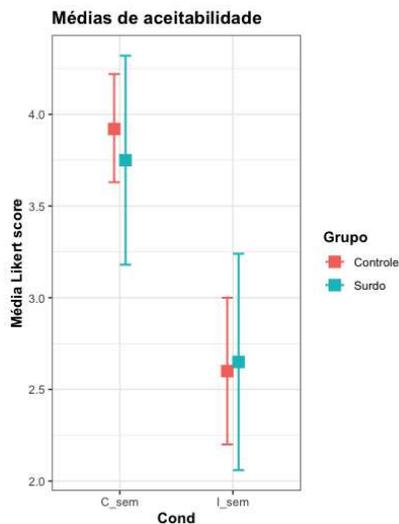
Analisando os dados do grupo experimental separadamente, comparando as sentenças dos conectivos “porque”, “mas” e “então” nas condições de congruência e incongruência, com e sem conectivo, foram encontrados efeitos de congruência, expressos nos gráficos a seguir:

Gráfico 11 – Efeito de congruência do Grupo Experimental entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2



Teste	PQ_C_com X PQ_I_com (Grupo Experimental)
<i>Post-Hoc</i>	
Tukey	
B	2.259
SE	0.464
z.ration	4.867
p.value	0.0002

Gráfico 12 – Efeito de congruência do Grupo Experimental entre as sentenças de condição incongruente com conectivo e incongruente com conectivo do conjunto do “porque” e do “mas” da Tarefa 2



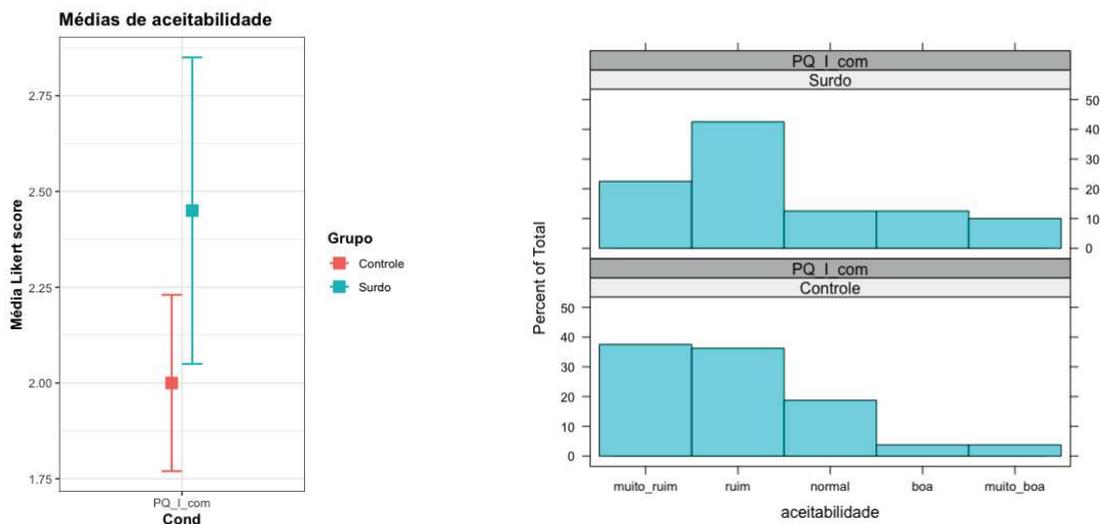
Teste	C_sem X I_sem (Grupo Experimental)
<i>Post-Hoc</i>	
Tukey	
B	1.929
SE	0.475
z.ration	4.058
p.value	0.0077

Para o grupo experimental foi encontrado efeito de congruência para as sentenças do conjunto do “porque” entre as condições de congruência e incongruência com conectivo (cf. gráfico 12), e para as sentenças do conjunto do “porque” e do “mas” entre as condições de congruência e incongruência sem conetivo (cf. gráfico 13). Não foi encontrado efeito de

congruência para as sentenças do conjunto do “mas” entre as condições de congruência e incongruência com conectivo, para as sentenças do conjunto do “então” entre as condições de congruência e incongruência com conectivo e sem conectivo. Não foi encontrado, também, efeito de conectivo para o grupo experimental dos conjuntos do “porque”, “mas” e “então”.

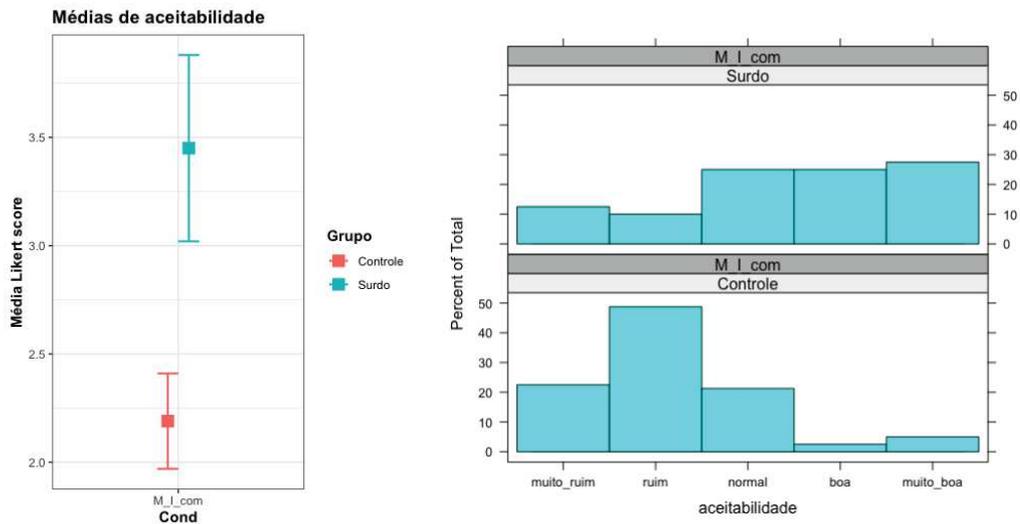
Analisando os dados do grupo experimental em relação ao grupo controle, comparando as sentenças dos conectivos “porque”, “mas” e “então” nas condições de congruência e incongruência, com e sem conectivo, foram encontradas diferenças significativas de comportamento no julgamento de algumas condições. Veja essas diferenças expressas nos gráficos a seguir:

Gráfico 13 – Diferença de comportamento entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças de condição incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2



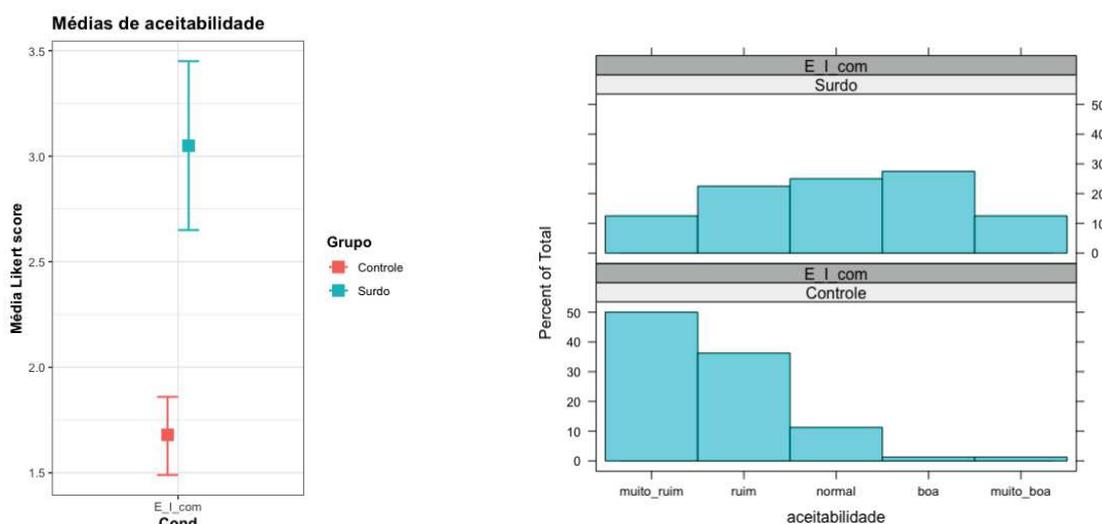
Teste	PQ_I_com (Grupo Experimental X Grupo Controle)
<i>Post-Hoc</i> Tukey	
B	2.131
SE	0.676
z.ration	3.152
p.value	0.0202

Gráfico 14 - Diferença de comportamento entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças de condição incongruente com conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2



Teste	M_I_com (Grupo Experimental X Grupo Controle)
<i>Post-Hoc Tukey</i>	
B	-2.430
SE	0.605
z.ration	-4.020
p.value	0.0008

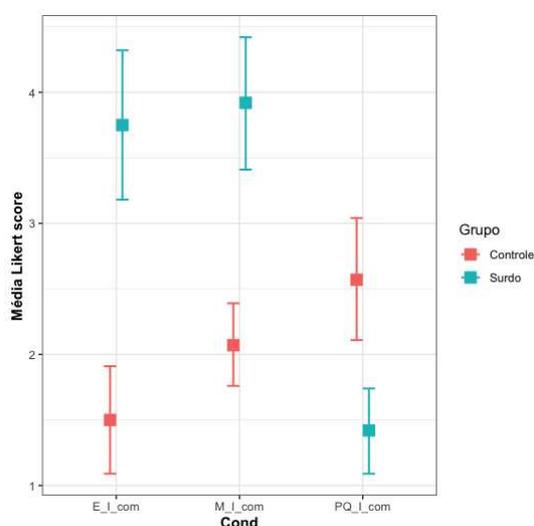
Gráfico 15 - Diferença de comportamento entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças de condição incongruente com conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2



Teste	M_I_com (Grupo Experimental X Grupo Controle)
<i>Post-Hoc</i> Tukey	
B	-2.848
SE	0.538
z.ration	-5.298
p.value	<.001

A análise entre o grupo controle e o grupo experimental evidenciou diferenças significativas no comportamento do julgamento apenas para as sentenças das condições de incongruência com conectivo para as sentenças dos conjuntos experimentais do “porque”, do “mas” e do “então” (cf. gráficos 14, 15 e 16 respectivamente). Para melhor explanação dessas diferenças, foi realizada uma análise entre o índice em porcentagem de aceitação para cada condição, com indicação dos níveis que foram selecionados como respostas, os quais variaram entre “muito ruim” a “muito bom”. Veja a seguir o gráfico e as tabelas que representam as diferenças significativas de comportamento das sentenças citadas entre o grupo experimental e o grupo controle:

Gráfico 16- Condições com diferença de comportamento de julgamento Grupo Controle X Grupo Experimental da Tarefa 2



Cond	Grupo	Média de aceitabilidade
PQ_I_com	GC	2.000
PQ_I_com	GS	2.450
M_I_com	GC	2.187
M_I_com	GS	3.450
E_I_com	GC	1.675
E_I_com	GS	3.050

Tabela 5 – Diferenças de porcentagem de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “porque” da Tarefa 2

Nível de aceitabilidade	Grupo Controle	Grupo de Surdos
Muito ruim	76.92%	23.07%
Ruim	63.04%	36.95%
Normal	75.00%	25.00%
Boa	37.50%	62.50%
Muito boa	42.85%	57.14%

Tabela 6 – Diferenças de porcentagem de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “mas” da Tarefa 2

Nível de aceitabilidade	Grupo Controle	Grupo de Surdos
Muito ruim	78.26%	21.73%
Ruim	90.69%	9.30%
Normal	62.96%	37.03%
Boa	16.66%	83.33%
Muito boa	26.66%	73.33%

Tabela 7 - Diferenças de porcentagem de aceitabilidade entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “então” da Tarefa 2

Nível de aceitabilidade	Grupo Controle	Grupo de Surdos
Muito ruim	88.89%	11.11%
Ruim	76.31%	23.69%
Normal	47.37%	52.63%
Boa	8.33%	91.67%
Muito boa	16.67%	83.33%

Os resultados da taxa de aceitabilidade para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “porque” mostram que a presença do conectivo “porque” na sentença (cf. tabela 4) gerou efeito de facilitação na compreensão para que o grupo controle compreendesse a incongruência, reduzindo o número de participantes que atribuíram “boa” e “muito boa” para 37.50% e 42.85%, respectivamente. Porém, para o grupo experimental, a presença do conectivo não gerou o mesmo efeito de facilitação na compreensão, pois o grupo continuou com taxas de aceitabilidades mais altas. Uma porcentagem de 62.50% e 57.14% avaliaram como “boa” e “muito boa” respectivamente.

Os resultados da taxa de aceitabilidade para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “mas” mostram que a presença do conectivo “mas” na sentença (cf. tabela 5) gerou efeito de facilitação na compreensão para que o grupo controle compreendesse a incongruência, reduzindo o número de participantes que atribuíram “boa” e “muito boa” para 16.67% e 26.66%, respectivamente. Porém, para o grupo experimental, a presença do conectivo não gerou o mesmo efeito de facilitação na compreensão, pois o grupo continuou com taxas de aceitabilidades mais altas. Uma porcentagem de 83,33% e 73.33% avaliaram como “boa” e “muito boa” respectivamente.

Os resultados da taxa de aceitabilidade para as sentenças na condição incongruente com conectivo do conjunto do “então” mostram que a presença do conectivo “então” na sentença (cf. tabela 6) gerou efeito de facilitação na compreensão para que o grupo controle compreendesse a incongruência, reduzindo o número de participantes que atribuíram “boa” e “muito boa” para 8.33% e 16.67%, respectivamente. Porém, para o grupo experimental, a presença do conectivo não gerou o mesmo efeito de facilitação na compreensão, pois o grupo continuou com taxas de aceitabilidades mais altas. Uma porcentagem de 91.67% e 83.33% avaliaram como “boa” e “muito boa” respectivamente.

Para as outras três condições, foi encontrada diferença estatística na aceitabilidade entre os dois grupos para as sentenças incongruente com conectivo e sem conectivo do conjunto do “então” e incongruente com conectivo do conjunto do “mas”. Para as sentenças incongruentes sem conectivo do conjunto do “então” a média de julgamento do grupo controle foi de 2.3500, o que representa “ruim” aproximadamente, e do grupo experimental foi de 3.0250, o que representa “normal” aproximadamente. Para as sentenças incongruentes com conectivo do conjunto do “então”, a média de julgamento do grupo controle foi de 1.6750, o que representa “ruim” aproximadamente, e do grupo de Surdos foi de 3.0500, o que representa “normal” aproximadamente. Para as sentenças incongruentes com conectivo do conjunto do “mas”, a média de julgamento foi de 2.1875 para o grupo controle, o que representa “ruim” aproximadamente, e 3.4500 para o grupo experimental, o que representa “normal” aproximadamente.

Segundo Cain e Nash (2011), sentenças de relação incongruentes dificultam o processamento da leitura, pois o leitor precisará elaborar um maior número de hipóteses para tentar integrar as informações das duas orações, dessa forma, quando o participante rejeita a sentença, sugere que ele teve dificuldades em elaborar hipóteses e integrar as orações. Como os participantes Surdos apresentaram taxas de aceitabilidade significativamente maior para os três tipos sentenças descritos anteriormente marcados pelo conectivo explícito, sugerimos que esse grupo, de maneira geral, teve mais dificuldade para perceber a relação de incongruência entre as orações que tinham relação semântica de conclusão com o conectivo “então”, de oposição com o conectivo “mas”, e de explicação, com o conectivo “porque”, pois suas médias de julgamento foram “normais” para eles, enquanto foram “ruins” para o grupo controle.

A partir da análise estatística apresentada, é possível fazer alguns apontamentos sobre o julgamento das sentenças do conjunto experimental do conectivo “porque”. A relação de congruência gerou efeito de facilitação no julgamento das sentenças para ambos os grupos, independente da presença ou não de conectivo, o que indica que a relação de congruência e incongruência foi percebida por ambos os grupos em todas as condições pesquisadas, o que facilitou o julgamento desse grupo de sentenças. Esse resultado confirma os estudos de Millis e Just (1994), Murray, (1997), Cain e Nash (2011) e Simões (2019) tanto para leitores nativos da LP ou leitores Surdos de LP como L2. A presença do conectivo não gerou efeito de facilitação no julgamento das sentenças para ambos os grupos na condição de congruência, o que sugere que sentenças congruentes com ou sem conectivo são

lidas facilmente por leitores nativos e de L2 da LP, o que confirma os estudos de Murray (1997) e a *Continuity Hypothesis*, sobre sentenças causais/ explicativas serem sentenças *default*, com baixo custo de processamento. Já na condição de incongruência, a presença do conectivo promoveu dificuldade de julgamento somente para o grupo experimental, visto que a média de aceitabilidade do grupo controle foi 2.000 enquanto a média de aceitabilidade do grupo experimental foi 2.4500, gerando diferença significativamente entre os grupos, o que indica que os leitores Surdos não perceberam a relação de incongruência nas sentenças explicativas quando marcadas explicitamente pelo conectivo “porque”.

A partir da análise estatística apresentada, é possível fazer alguns apontamentos sobre o julgamento das sentenças do conjunto experimental do conectivo “mas”. Para o grupo controle foi observado efeito de congruência tanto para a condição com conectivo quanto para a condição sem conectivo, mas para o grupo experimental foi observado efeito de congruência apenas para a condição sem conectivo, o que indica que o grupo controle apresentou facilidade em compreender as relações de congruência e incongruência independente da presença ou não do conectivo, no entanto a presença do conectivo parece não beneficiar o grupo experimental na compreensão da congruência e incongruência, pois a presença do conectivo nas sentenças de relação incongruente provocou maior dificuldade no julgamento para o grupo experimental, visto que houve diferença significativa entre as médias de ambos os grupos. O grupo controle teve média de aceitabilidade de 2.187 enquanto o grupo experimental teve média de aceitabilidade de 3.450. Esse resultado corrobora os estudos de Millis e Just (1994), Murray, (1997), Cain e Nash (2011), Simões (2019) e a *Continuity Hypothesis* apenas para leitores nativos de LP a respeito do efeito de facilitação do conectivo adversativo, mas ficou evidente que essa hipótese não se aplica para leitores Surdos de LP como L2. Somente para o grupo controle foi encontrado efeito de facilitação de conectivo tanto para a condição de congruência quanto para a condição de incongruência, mesmo com conectivos mais familiares, o que corrobora os estudos de (HABERLANDT, 1982; GEVA e RYAN, 1985) e ainda a *Local Cohesion View of Interclausal Connectives* (SEGAL, DUNCHAN e SCOTT, 1991) para esse grupo.

A respeito do julgamento das sentenças congruentes sem conectivo do conjunto do “porque”, que representam as sentenças incongruentes sem conectivo para o conjunto do “mas”, e das sentenças incongruentes sem conectivo do conjunto do “porque”, que representam as sentenças congruentes sem conectivo do conjunto do “mas”, a análise indicou que os participantes do grupo controle e do grupo experimental preferiram ler as sentenças

incongruentes sem conectivo e congruente sem conectivo com relação explicativa, visto que as sentenças incongruentes sem conectivo tiveram menores índices de aceitabilidade e as sentenças congruentes sem conectivo tiveram altos índices de aceitabilidade, com diferença significativa entre essas condições o que corrobora a *Continuity Hypotesis* (MURRAY, 1997).

A partir da análise estatística apresentada, é possível fazer alguns apontamentos sobre o julgamento das sentenças do conjunto experimental do conectivo “então”. Foi encontrado efeito de congruência apenas para o grupo controle tanto na condição com conectivo quanto sem conectivo, o que indica que esse grupo percebeu facilmente as relações de congruência e incongruência independente da presença do conectivo. Esse resultado corrobora os estudos de Millis e Just (1994), Murray, (1997), Cain e Nash (2011), Simões (2019) apenas para os leitores nativos de LP. Foi encontrado efeito de conectivo na condição de incongruência apenas para o grupo controle, indicando que a presença do conectivo facilitou o julgamento das sentenças incongruentes para esse grupo, em contrapartida, a presença do conectivo na condição de incongruência provocou maior dificuldade no julgamento das sentenças para o grupo experimental, visto que houve diferença significativa entre as médias de ambos os grupos. O grupo controle teve média de aceitabilidade de 1.675 enquanto o grupo experimental teve média de aceitabilidade de 3.050. Esse resultado confirmando os estudos de (HABERLANDT, 1982; GEVA e RYAN, 1985) e ainda a *Local Cohesion View of Interclausal Connectives* (SEGAL, DUNCHAN e SCOTT, 1991) para os leitores nativos da LP.

Após a análise, é possível apontar para alguns resultados esperados e alguns não esperados:

- A **primeira hipótese** foi confirmada, pois conforme esperado, o grupo controle apresentou maiores médias de aceitabilidade para as sentenças congruentes com e sem conectivo do conjunto experimental “porque” e “então”, e para as sentenças congruentes com conectivo do conjunto experimental “mas”. Também conforme esperado, o grupo controle apresentou menores médias de aceitabilidade para as sentenças incongruentes com e sem conectivo dos conjuntos experimentais “porque” e “então” e para as sentenças incongruentes com conectivo do conjunto experimental “mas”.

- A **segunda hipótese** teve confirmação para as maiores médias de aceitabilidade do grupo experimental e comportamento semelhante ao grupo controle para as sentenças congruentes com conectivo do conjunto do “porque” e do “mas” e as sentenças congruentes sem conectivo do conjunto “porque”, e para as menores médias de aceitabilidade para as sentenças incongruentes sem conectivo do conjunto “porque”. Porém, não teve confirmação para as sentenças incongruentes com conectivo dos conjuntos “porque” e “mas” e as sentenças incongruentes, visto que tiveram maiores médias de aceitabilidade somente pelo grupo experimental.
- A **terceira hipótese** teve confirmação para médias discrepantes entre o grupo controle e o grupo experimental para as sentenças do conjunto “então” na condição de incongruência com conectivo, sendo para as demais condições desse conectivo, não houve confirmação, visto que as médias de aceitabilidade foram semelhantes. (“então” comportamento destoante do controle): Grupo controle: efeito de congruência na condição com conectivo e sem conectivo / efeito de conectivo na condição de incongruência; Grupo experimental: sem efeito de congruência / sem efeito de conectivo / sem efeito de conectivo; Grupo controle x grupo experimental: diferença na condição incongruente com conectivo

De maneira resumida os resultados do teste de aceitabilidade de sentenças permitiram fazer os seguintes apontamentos: (a) o grupo controle apresentou resultados esperados e diferenças estatísticas significativas de aceitabilidade entre as condições congruentes e incongruentes para os três conjuntos experimentais em testes de regressão linear; (b) o grupo experimental apresentou comportamento semelhante ao grupo controle para o conjunto experimental do conectivo “porque”, para o conectivo “mas”, e para o conectivo “então” nas condições de congruência com ou sem conectivo e na condição de incongruência sem o conectivo; (c) o grupo experimental apresentou comportamento discrepante ao grupo controle para o conjunto experimental do conectivo “porque”, “mas”, e “então” nas condições de incongruência com conectivo, o que sugere que a condição de incongruência marcada pelos três conectivos explícitos gerou maior nível de complexidade para o grupo experimental na leitura das sentenças, dificultando o julgamento; (d) os resultados não indicam que há uma maior preferência ou maior familiaridade pelos conectivos “mas” e “porque”, como sugerido pela tarefa 1, nem mesmo há uma menor

preferência ou menor familiaridade do grupo experimental pelo conectivo “então”, visto que as diferenças de comportamento em relação ao grupo controle foi especificamente nas condições descritas na letras (c).

É possível afirmar que os resultados encontrados nessa segunda tarefa complementaram os resultados encontrados na primeira tarefa. Além disso, os padrões de aceitabilidade encontrados na segunda tarefa indicam que as sentenças experimentais são satisfatórias para a tarefa de leitura automonitorada, que é a tarefa descrita a seguir.

5.3 Tarefa 3 – Teste de Leitura Automonitorada

A terceira tarefa aplicada foi um teste de leitura automonitorada, também conhecido por self-paced reading (RAYNER e CLIFTON, 2002; SILVA e FONSECA, 2017), e consiste em um teste on-line, visto que é possível obter medidas de processamento mental durante o momento em que os participantes realizam a tarefa de leitura. Nesse tipo de tarefa, os participantes são expostos ao material linguístico escrito de maneira fragmentada, sendo necessário acionar um botão para que todos os fragmentos apareçam e completem a sentença, sendo que os fragmentos seguintes aparecem somente quando o anterior desaparece. Em cada acionamento do botão, é possível obter o tempo de reação (TR), que é o tempo que o participante leva para ler o fragmento. Esse tipo de teste tem se mostrado vantajoso em pesquisas psicolinguísticas, pois permite coletar pistas sobre o processamento mental durante a atividade de leitura (SWETS, DESMET, CLIFTON, FERREIRA, 2008; SILVA, FONSECA e CARVALHO, 2018).

O teste de leitura automonitorada foi programado na plataforma *Penn Controller for Ibex (PCIbex)*, elaborada por Zehr e Schwarz (2018). Foi utilizada a linguagem *JavaScript* para a programação da tarefa, sendo alocada dentro do seu próprio servidor, o *PCIbex Farm*. Essa plataforma é um recurso gratuito para pesquisas em ambiente virtual, sem haver o contato direto entre o pesquisador e o participante. Esse recurso se mostrou imprescindível na aplicação da terceira tarefa experimental, visto a impossibilidade de contato social provocado pela pandemia do novo coronavírus (FONSECA, CARVALHO e ZANELLA, 2021).

O objetivo desta atividade experimental foi verificar o processamento da leitura das sentenças, nas diferentes condições experimentais, a partir da análise do tempo de reação na leitura de fragmentos específicos (conectivo, ponto crítico e pós-crítico) os quais estão descritos a seguir em “5.3.2 Materiais”.

As sentenças utilizadas nessa tarefa de leitura foram as mesmas sentenças testadas na segunda tarefa. A fim de recordar como foram elaboradas as sentenças, vejamos novamente as variáveis independentes:

- Tipos de conectivo (“porque”, “mas” e “então”)
- Relação de congruência (congruente e incongruente)
- Presença de conectivo (com conectivo e sem conectivo)
- Grupo de participantes (Surdos e Controle)

Veja também o designer experimental da tarefa, que foi 3 x 2 x 2 e gerou os seguintes níveis:

- Congruente com conectivo para o conectivo “porque” (PQ_C_com)
- Incongruente com conectivo para o conectivo “porque” (PQ_I_com)
- Congruente com conectivo para o conectivo “mas” (M_C_com)
- Incongruente com conectivo para o conectivo “mas” (M_I_com)
- Congruente sem conectivo para o conectivo “porque” e Incongruente sem conectivo para o conectivo “mas” (C_sem)
- Incongruente sem conectivo para o conectivo “porque” e Congruente sem conectivo para o conectivo “mas” (I_sem)
- Congruente com conectivo para o conectivo “então” (E_C_com)
- Incongruente com conectivo para o conectivo “então” (E_I_com)
- Congruente sem conectivo para o conectivo “então” (E_C_sem)
- Incongruente sem conectivo para o conectivo “então” (E_I_sem)

Também foi aplicado um questionário de perfil leitor no início da tarefa, o mesmo questionário descrito na segunda tarefa (SIMÕES, 2019). A aplicação do questionário permitiu delinear um breve perfil do grupo experimental e do grupo controle relacionado aos hábitos de leitura. No grupo experimental, buscou-se identificar também a principal forma de comunicação e o nível de entendimento de textos na LP em seu cotidiano.

5.3.1 Participantes

A terceira tarefa foi aplicada em dois grupos de participantes: o grupo controle, compreendido por 19 ouvintes universitários¹⁹; e o grupo experimental, compreendido por 10 Surdos universitários. A partir do questionário de perfil leitor investigamos, assim como na segunda tarefa, o nível de escolaridade, o tipo de textos que habitualmente são lidos pelos participantes, o tempo que eles se dedicam semanalmente na leitura de textos. Investigamos ainda, no grupo experimental, a forma de comunicação prioritária e o nível de entendimento autodeclarado da LP em textos do cotidiano. A partir das respostas, foi possível traçar o perfil de cada um dos grupos. Cabe ressaltar que para cada tarefa recebermos participantes diferentes, dessa forma os participantes ouvintes do grupo controle foram nomeados como PO e os participantes Surdos do grupo experimental foram denominados como PE. Veja a seguir o quadro com o perfil do grupo controle:

Quadro 18 – Perfil leitor do Grupo Controle da Tarefa 3

Escolaridade	A maioria, 14 deles, tem nível de graduação e especialização
Tipo de texto que lê	Média de 4 tipos de texto, sendo que a maioria selecionou textos acadêmicos para estudo, notícia de jornais ou revistas e redes sociais
Tempo de Leitura semanal	Média de 4h 30 min semanais de leitura

Do grupo controle, sete possuem como nível de escolaridade a graduação (PO04, PO14, PO15, PO16, PO17, PO18 e PO19), sete possuem especialização (PO01, PO05, PO07, PO08, PO11, PO12 e PO13), 4 possuem mestrado (PO03, PO06, PO09 e PO10) e um possui doutorado (PO02). Sobre os tipos de textos que habitualmente são lidos pelos participantes, havia seis tipos de texto para serem selecionados e a maioria declarou que lê no mínimo textos acadêmicos para estudo, notícia de jornais ou revistas, redes sociais e livros, sendo que poucos participantes declararam que leem receitas ou outros tipos de textos. Dentre as opções, um participante marcou os seis tipos (PO15), três participantes marcaram cinco tipos (PO02, PO10 e PO19), dez marcaram quatro tipos (PO01, PO03, PO05, PO06,

¹⁹ Participaram da tarefa um total de 20 ouvintes universitários, porém um deles apresentou porcentagem de erro de 47,5% nas perguntas de compreensão, sendo que foi estabelecido uma margem de erro de 20%. Acima dessa margem consideramos que a tarefa foi realizada sem a atenção necessária e o participante foi excluído da análise.

PO07, PO08, PO09, PO11, PO12 e PO13), três participantes selecionaram três opções diferentes (PO14, PO16 e PO18), um marcou duas opções (PO04), e um marcou uma opção (PO17). Sobre o tempo de leitura que cada participante se dedica por semana, nove deles se dedica por 6h ou mais (PO01, PO02, PO03, PO07, PO10, PO12, PO13, PO15, PO16), um deles se dedica por 5h (PO08), cinco deles se dedica por 4h (PO06, PO09, PO14, PO18 e PO19), três deles se dedica por 2h (PO04, PO05 e PO11) e um deles se dedica por 30 minutos (PO17). Veja a seguir o quadro com o perfil do grupo experimental:

Quadro 19 - Perfil leitor do Grupo Experimental da Tarefa 3

Escolaridade	A maioria, 7 deles, tem pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)
Usa Libras como principal comunicação	Apenas 1 deles não utiliza a Libras como principal forma de comunicação
Nível de entendimento da LP	A maioria entende bem ou entende tudo
Tipo de texto que lê	Média de 5 tipos de texto, sendo que todos declararam que leem ao menos notícias de jornais ou revistas e redes sociais, e ainda a maioria declarou que lê textos acadêmicos, e livros, receitas e outros tipos de textos.
Tempo de Leitura semanal	Média de 4h e 30 min semanais de leitura

Com relação ao grupo experimental, dos 10 participantes do grupo de Surdos, 3 possuem graduação como nível de escolaridade (PE03, PE04, PE10), 4 possuem especialização (PE05, PE06, PE07, PE09), 1 possui mestrado (PE08) e 2 possuem doutorado (PE01 e PE02). Sobre a principal forma de comunicação que utilizam, 9 utilizam a Libras prioritariamente (PE01, PE02, PE03, PE04, PE05, PE07, PE08, PE09 e PE10) e apenas 1 não utiliza (PE06). Sobre o entendimento autodeclarado da LP em leituras do cotidiano, 1 deles relatou entender pouco (PE02), 3 relataram entender razoavelmente bem (PE06, PE09 e PE10), 3 relataram entender bem (PE01, PE03, PE05) e 3 relataram entender tudo (PE04, PE07, PE08). Sobre os tipos de textos que habitualmente são lidos pelos participantes, havia seis tipos de texto para serem selecionados e todos declararam que leem notícias de jornais ou revistas e redes sociais, e ainda a maioria declarou que lê textos acadêmicos, livros, receitas e outros tipos de textos. Dentre as opções, quatro indivíduos marcaram os seis tipos de textos (PE01, PE02, PE05 e PE07), um marcou cinco tipos de textos (PE08), três

marcaram quatro tipos de textos (PE03, PE04 e PE10), dois marcaram três tipos de texto (PE06 e PE09) e nenhum marcou um ou 2 dois tipos de textos. Sobre o tempo que se dedicam à leitura por semana, 4 deles dedica 6h ou mais em leitura (PE01, PE03, PE04 e PE07), 1 dedica 5h em leitura (PE09), 3 dedicam 4h em leitura (PE06, PE08 e PE10), 1 dedica 2h em leitura (PE02) e 1 dedica 30 minutos em leitura (PE05).

A partir das respostas dadas por ambos os grupos, é possível afirmar que a maioria dos participantes do grupo controle possui formação em graduação e especialização, já a maioria dos participantes do grupo experimental possui pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Quanto à diversidade de tipo de textos que habitualmente são lidos pelos participantes, a resposta do grupo controle variou de três a cinco tipos diferentes, da mesma forma que o grupo experimental. Sobre a dedicação semanal à leitura de textos, o grupo controle se dedica, em média, 2h semanais à leitura, enquanto o grupo experimental se dedica, em média, 4h semanais à leitura. Com relação à forma prioritária de comunicação, a maioria do grupo experimental relatou usar a Libras, sendo que apenas um deles não utiliza prioritariamente. Sobre o entendimento autodeclarado de textos da LP, o grupo experimental variou entre entender razoavelmente bem e entender tudo.

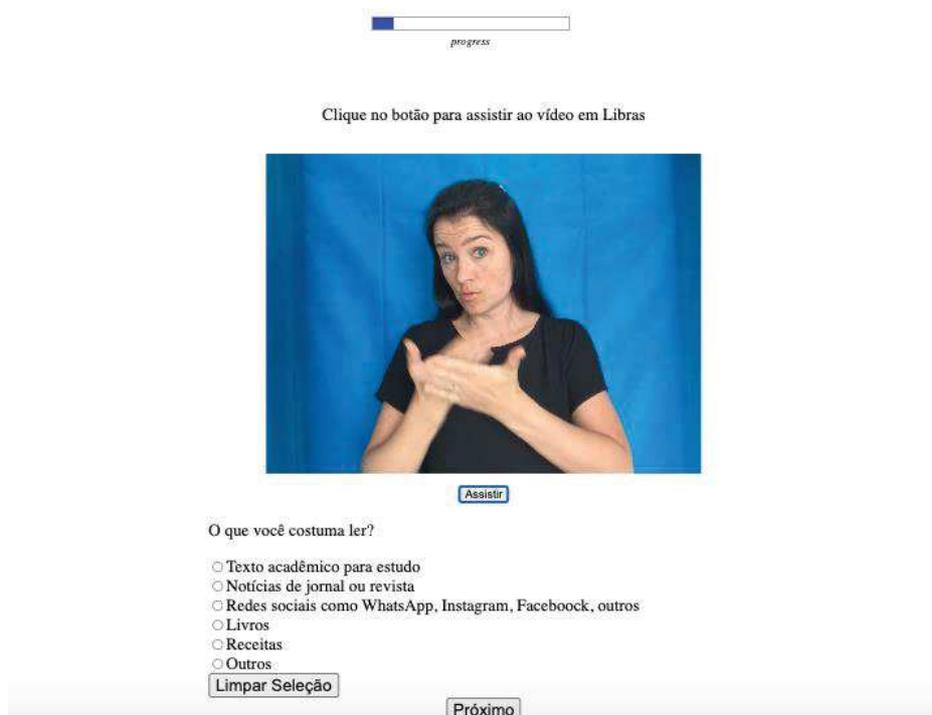
5.3.2 Materiais

A tarefa foi composta por: (a) uma tela de abertura que explicava, de maneira bastante resumida, em que consistia a tarefa e alertava sobre a necessidade do uso de computador ou notebook para a realização da tarefa; (b) seis telas para o grupo experimental e quatro telas para o grupo controle com o questionário para coletar informações de identificação pessoal e informações sobre o perfil leitor na primeira etapa, e uma tela para ambos os grupos para coletar informações pessoais na segunda etapa; (c) uma tela de orientação sobre como realizar a leitura automonitorada e sobre como responder às perguntas de compreensão; (d) três telas de treino; (e) uma tela indicando que a tarefa iniciaria assim que o participante estivesse pronto; (f) telas da tarefa, apresentando as sentenças segmentadas, em seguida, a pergunta de compreensão e, em uma terceira tela, um botão para passar para a próxima sentença; (g) tela de finalização da primeira etapa com agradecimento pela participação e indicação de continuidade da tarefa com a segunda etapa alguns dias depois, e tela de finalização da tarefa com agradecimento pela participação e indicação de

acesso à outra plataforma virtual para leitura do TCLE e confirmação do aceite para uso dos dados na presente pesquisa.

Todas as informações contidas nas telas referentes aos itens a, b, c, e, g descritos anteriormente foram disponibilizados tanto em LP quanto em Libras para o grupo experimental, sendo que os participantes Surdos poderiam assistir aos vídeos em Libras quantas vezes fossem necessárias. Já as informações em todas as telas direcionadas ao grupo controle estavam apenas em LP. O questionário de perfil leitor foi composto por cinco perguntas objetivas para o grupo experimental (cf. quadro “Questionário de perfil leitor do Grupo Experimental” da tarefa 2), já para o grupo controle, o questionário de perfil leitor foi composto por três perguntas objetivas (cf. quadro “Questionário de perfil leitor do Grupo Controle” da tarefa 2). Veja a seguir um exemplo de pergunta para o grupo experimental e para o grupo controle na tela do programa *PCibex*:

Figura 8 - Pergunta sobre o perfil leitor do Grupo Experimental da Tarefa 3



progress

Clique no botão para assistir ao vídeo em Libras



Assistir

O que você costuma ler?

- Texto acadêmico para estudo
- Notícias de jornal ou revista
- Redes sociais como WhatsApp, Instagram, Facebook, outros
- Livros
- Receitas
- Outros

Limpar Seleção

Próximo

Figura 9 - Pergunta sobre o perfil leitor do Grupo Controle da Tarefa 3



A screenshot of a survey interface. At the top, there is a progress bar with a blue segment on the left and the word "progress" centered below it. Below the progress bar is the question "O que você costuma ler?". Underneath the question are five radio button options: "Texto acadêmico para estudo", "Notícias de jornal ou revista", "Redes sociais como WhatsApp, Instagram, Facebook, outros", "Livros", "Receitas", and "Outros". At the bottom left of the options is a button labeled "Limpar Seleção" and at the bottom right is a button labeled "Próximo".

Após o questionário, havia a orientação para a realização da tarefa e um treino com três sentenças (cf. quadro “Sentenças de Treino” da tarefa 2). Após o treino, o participante iniciava a tarefa. Havia 72 sentenças, sendo 40 sentenças experimentais e 32 sentenças distratoras, distribuídas em 2 etapas de aplicação, com 36 sentenças a serem lidas em cada etapa, sendo o número de sentenças experimentais e distratoras igualmente divididas. Para o participante acessar as sentenças divididas em fragmentos, era necessário acionar o botão de “espaço” no teclado do computador ou *notebook*. Veja a seguir as figuras que mostram como era a evolução da leitura dos fragmentos de uma sentença do conjunto experimental do conectivo “então” na condição congruente com conectivo (“E_C_com”) com o acionamento da barra de espaço:

Figura 10 - Leitura automonitorada da sentença dividida em fragmentos da tarefa 3



Para cada fragmento havia um traço, indicando onde iria aparecer o próximo fragmento da sentença e já revelando o seu tamanho. Esses traços representavam a padronização elaborada para as sentenças, com o objetivo de manter os tamanhos sem variação para que os fragmentos pudessem ser comparados quanto ao tempo de leitura. Todas as sentenças foram elaboradas com 9 fragmentos. Veja a seguir dois exemplos de padronização de sentenças do conjunto experimental do conectivo “porque” na condição de congruência com a presença do conectivo e sem a presença do conectivo:

Figura 11 - Padronização de fragmentos das sentenças experimentais com conectivo da tarefa 3



Figura 12 – Padronização de fragmentos das sentenças experimentais sem conectivo da tarefa 3



A análise da sentença se baseou apenas nos fragmentos denominados “conectivo”, “ponto crítico” e “pós-crítico” para a condição com conectivo, sendo eles os fragmentos 5, 6 e 7, respectivamente, e para a condição sem conectivo, a análise da sentença se baseou apenas nos fragmentos denominados “ponto crítico” e “pós-crítico”, sendo eles os fragmentos 5 e 6, respectivamente, conforme as figuras anteriores. Os demais, chamados de “nulo”, foram desprezados. O fragmento “ponto crítico” é o ponto da sentença em que as informações anteriores ao conectivo e posteriores ao conectivo convergem, gerando a condição de congruência ou de incongruência do item experimental. Por exemplo, na figura 11, as palavras “guarda-chuva” e “estava chovendo” conferem sentidos congruentes na sentença para o conjunto experimental do conectivo “porque”. Dessa forma, espera-se que os efeitos de facilitação ou de maior custo de processamento sejam detectados na leitura nesse fragmento, e ainda, na leitura do fragmento “pós-crítico”. Investigações científicas já

evidenciaram que esses são os fragmentos que possivelmente apresentam impacto na leitura de sentenças quando combinadas as condições de congruência versus de incongruência ou a condição com conectivo versus a condição sem conectivo (HABERLANDT, 1982; MILLIS e JUST, 1994; MURRAY, 1997; CAIN e NASH, 2011; SIMÕES, 2019). Veja as tabelas a seguir com a padronização de cada conjunto experimental detalhada:

Quadro 20 - Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “PQ_C_com” e “PQ_I_com” da Tarefa 3

Fragmento	PQ_C_com	PQ_I_com
Nulo	O homem foi a igreja.	A mulher foi ao parque.
Nulo	Ele	Ela
Nulo	levou	usou
Nulo	um guarda-chuva,	sua touca,
Conectivo	porque	porque
Ponto crítico	estava chovendo	estava muito calor
Pós-crítico	naquela	naquela
Nulo	manhã	hora
Nulo	de domingo.	do sábado.

Quadro 21 - Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “C_sem” e “I_sem” da Tarefa 3

Fragmento	C sem	I sem
Nulo	O homem foi para o banco.	A mulher foi à piscina.
Nulo	Ele	Ela
Nulo	usou	levou
Nulo	jaqueta,	biquíni,
Ponto crítico	estava muito frio	estava muito frio
Pós-crítico	naquela	naquela
Nulo	bela	linda
Nulo	manhã	tarde
Nulo	de segunda.	de inverno.

Quadro 22 – Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “M_C_com” e “M_I_com” da Tarefa 3

Fragmento	M_C_com	M_I_com
Nulo	O homem foi à padaria.	A mulher foi ao supermercado.
Nulo	Ele	Ela
Nulo	usou	usou
Nulo	camiseta,	casaco,
Conectivo	mas	mas
Ponto crítico	estava muito frio	estava muito frio
Pós-crítico	naquela	naquela
Nulo	manhã	hora
Nulo	de sexta.	Do dia.

Quadro 23 – Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “E_C_com” e “E_I_com” da Tarefa 3

Fragmento	E_C_com	E_I_com
Nulo	Estava no dia do campeonato.	Estava no dia do Natal.
Nulo	O atleta	A família
Nulo	Treinou muito	cozinhou o jantar
Nulo	para a corrida,	para o Natal,
Conectivo	então	então
Ponto crítico	ele ganhou o troféu	eles ficaram com fome
Pós-crítico	de ouro	naquela
Nulo	da prova	noite
Nulo	do campeonato.	De festa.

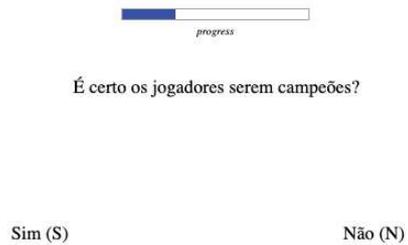
Quadro 24 – Padronização de fragmentos dos conjuntos experimentais “E_C_sem” e “E_I_sem” da Tarefa 3

Fragmento	E_C_sem	E_I_sem
Nulo	Estava no dia das reuniões.	Estava na hora de dormir.
Nulo	O chefe	O homem
Nulo	acordou cedo	dormiu muito
Nulo	de manhã,	naquela noite,
Conectivo	ele chegou na hora	ele ficou com sono
Ponto crítico	da sua	durante
Pós-crítico	primeira	o dia
Nulo	reunião	seguinte
Nulo	do dia.	No trabalho.

Após o último fragmento sumir da tela, aparecia outra tela com uma pergunta de compreensão a respeito da sentença lida e o participante precisava selecionar com o *mouse* ou apertar os botões correspondentes as letras “S” e “N” no teclado para escolher “SIM” ou

“NÃO” respectivamente. Cabe ressaltar que a pergunta de compreensão teve como objetivo induzir aos participantes a leitura atenta de todas as sentenças. Veja a seguir um exemplo de tela com a pergunta e as possíveis respostas:

Figura 13 – Pergunta de compreensão da tarefa 3



As perguntas foram padronizadas para cada conjunto experimental. Veja a seguir um quadro com padrões de perguntas elaboradas para cada conjunto experimental:

Quadro 25 - Exemplos de sentenças experimentais e perguntas de compreensão da tarefa 3 para cada condição

Condição	Sentença experimental	Pergunta de compreensão
PQ_C_com	A mulher foi à festa. Ela levou um casaco, porque estava esfriando naquela noite de sábado.	O casaco é certo para a noite de sábado?
PQ_I_com	O avô foi ao mercado. Ele usou sua luva, porque estava muito sol naquela hora da segunda.	A luva é certa para aquela hora da segunda?
C_com	O homem foi ao cinema. Ele usou botas, estava chovendo naquela bela noite de inverno.	A bota é certa para a noite de inverno?
I_com	A mulher foi à festa. Ela usou camiseta, estava muito frio naquela linda noite de sábado.	A camiseta é certa para a noite de sábado?
M_C_com	A menina foi ao parque. Ela levou seu casaco, mas estava muito quente naquela tarde de sábado.	O casaco é certo para a tarde de sábado?
M_I_com	O menino foi à escola. Ele levou suas luvas, mas estava muito frio naquela manhã de terça.	A luva é certa para a manhã de terça?
E_C_com	Estava na semana de provas. A garota estudou muito, para a prova então ela foi aprovada na prova do final do semestre.	É certo a garota ser aprovada?
E_I_com	Estava no dia da aula. A aluna fez seu trabalho com o grupo, então ela perdeu os pontos daquela entrega do trabalho.	É certo a aluna perder os pontos do trabalho?
E_C_sem	Estava na hora da refeição. A cozinheira esquentou muito o sanduíche, ela queimou a boca na hora do lanche naquela tarde.	Tem motivo para a cozinheira queimar a boca?
E_I_sem	Estava na hora da escola. O menino levou a bolsa do lanche, ele ficou com fome naquele horário do recreio da escola.	Tem motivo para o menino ficar com fome?

Após selecionar uma resposta, havia uma tela como a seguir, para que o participante apertasse apenas quando estivesse pronto para ler a próxima sentença. A opção por esse botão se justifica pelo fato de os participantes estarem realizando a tarefa de maneira virtual e individualizada. Dessa forma, é possível que o participante esteja em um lugar com ruído ou com distrações que o induzam a parar a realização da tarefa por algum motivo. O botão “próximo” possibilita uma pausa sem que haja interferência no registro do tempo de leitura e evita a perda de dados da pesquisa.

Figura 14 - Indicador de início da próxima sentença da tarefa 3



Na parte superior da tela havia uma barra de progresso que era preenchida desde a abertura até a tela final de agradecimento, essa barra foi utilizada para que o participante tivesse uma indicação da sua evolução na realização da tarefa.

5.3.3 Procedimento

Foram elaborados dois convites para a participação da pesquisa, um deles para o grupo controle em que o convite foi registrado em LP escrita, e o outro deles para o grupo experimental em que o convite foi registrado em LP escrita e em Libras. Em cada convite havia o link para acesso à tarefa, sendo que havia links específicos para cada grupo, para que o *PCIBex* pudesse coletar os dados separadamente. Os convites foram enviados para listas de e-mails e WhatsApp de estudantes de graduação e pós-graduação e professores universitários da área de Letras e Letras Libras. Além disso, os convites foram postados em redes sociais como *Intagram* e *Faceboock* para maior divulgação.

Para a participação na tarefa de leitura automonitorada, foi necessário a utilização dos equipamentos dos próprios participantes (computador ou notebook) com acesso à internet. A tarefa de leitura automonitorada, realizada na plataforma *PCIBex*, não é compatível com smartphones. Ao acessar o link da primeira etapa da tarefa, primeiramente o participante informava seu nome, seu e-mail e sua idade e respondia ao questionário de perfil leitor, em seguida realizava um pequeno treino com três sentenças para então iniciar a tarefa. Ao final da primeira etapa havia uma mensagem dizendo que o link da segunda etapa seria enviado para o e-mail informado em alguns dias. Ao acessar o segundo link, o participante precisava inicialmente informar nome e e-mail para que fosse possível cruzar as informações entre as duas etapas. Após isso, realizava novamente o treino com três sentenças

para, então, iniciar a tarefa. Ao final da segunda etapa o participante precisava acessar o link que levava para a plataforma *Google Forms* para ler o TCLE e dizer se aceitava que seus dados fossem usados na pesquisa. O TCLE foi alocado no fim da participação para que sua leitura não cansasse o participante antes da realização da tarefa de leitura automonitorada. A divisão da tarefa em duas etapas também tinha por intenção poupar o participante, para que eles não ficassem cansados em demorado a ponto de prejudicar seu desempenho na realização da tarefa de leitura.

5.3.4 Hipóteses

Com base no quadro teórico e nos resultados das duas primeiras tarefas, foram elaboradas algumas hipóteses. Para a primeira hipótese, espera-se que o grupo experimental apresente comportamento semelhante ao grupo controle, com menores tempos de leitura para o fragmento crítico e o pós-crítico das sentenças do conjunto experimental dos conectivos “porque”, “então” e “mas” na condição de congruência com conectivo. Em seguida, espera-se, para ambos os grupos, menores tempos de leitura para o fragmento crítico e o pós-crítico das sentenças do conjunto experimental dos conectivos “porque” e “então” na condição de congruência sem conectivo e do conectivo “mas” na condição de incongruência sem conectivo. Em seguida, espera-se, para ambos os grupos, menores tempos de leitura para o fragmento crítico e o pós-crítico das sentenças do conjunto experimental dos conectivos “porque” e do “então” na condição de incongruência sem o conectivo, e do “mas” na condição de congruência sem o conectivo. E por último, espera-se, a partir dos resultados encontrados na tarefa 2, apenas para o grupo controle, maiores tempos de leitura para o fragmento crítico e o pós-crítico das sentenças do conjunto experimental dos conectivos “porque”, “então” e “mas” na condição de incongruência com o conectivo. No entanto, espera-se que haja divergência entre os conjuntos experimentais dos conectivos “porque”, “mas” e “então” na condição de incongruência com conectivo entre o grupo controle e o grupo experimental. Os resultados da segunda tarefa indicam que o grupo experimental não percebeu a relação de incongruência quando havia a presença de conectivo na sentença, dessa forma, espera-se que os participantes do grupo experimental apresentem tempos de leitura menores que os do grupo controle para as sentenças desses três conjuntos experimentais. Cabe ressaltar que espera-se, assim como na segunda tarefa, que os

participantes façam a leitura das sentenças do conjunto “mas”, na condição de incongruência sem o conectivo, como sentenças do conjunto “porque”, na condição de congruência sem o conectivo, e das sentenças do conjunto “mas”, na condição de congruência sem o conectivo, como sentenças do conjunto “porque”, na condição de incongruência sem o conectivo. Há estudos que apontam que:

- de maneira geral, segundo *The Local Cohesion View of Interclausal Connectives* (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991) e o *Connective Integrative Model* (CAIN e NASH, 2011), o elemento conectivo em sentença congruente promove efeito de facilitação de leitura, visto que explicita a relação entre as orações. Portanto o tempo de leitura dos fragmentos pós conectivo são menores quando comparados com sentenças congruentes sem conectivo. Além disso, as sentenças congruentes com conectivo promovem melhor compreensão (HABERLANDT, 1982; GEVA e RYAN, 1985; SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991, MILLIS e JUST, 1994, MURRAY, 1997; CAIN e NASH, 2011; SIMÕES, 2019);
- segundo a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997), a relação de congruência promove efeitos de facilitação na leitura, portanto o tempo de leitura dos fragmentos pós conectivo são menores e a compreensão da sentença são melhores. Além disso, essa hipótese indica que em sentenças do tipo adversativa, sem a presença do conectivo, existe uma preferência do leitor em ler tais sentenças como explicativa/ causal.
- a leitura de sentença com conectivo na L2 é uma tarefa bastante complexa, e quando a sentença apresenta relação de incongruência, o leitor de L2 apresenta maior dificuldade em identificá-la. (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS, 2015)

A **segunda hipótese** refere-se ao tempo de leitura do fragmento conectivo. O tamanho dos conectivos “porque” e “então”, com relação ao número de sílabas, é semelhante, dessa forma é possível comparar as médias do TR na leitura entre eles, porém não é possível comparar as médias do TR de leitura entre o “porque” e “então” em relação ao “mas”. Espera-se que o conectivo “porque” apresente menores médias do TR na leitura do fragmento conectivo em relação ao conectivo “então” para o grupo controle e, da mesma forma, para o grupo experimental, visto que há evidência que aponta que:

- o conectivo “porque”, segundo a *Continuity Hypothesis*, promove maior fluidez na leitura, pois estabelece a relação explicativa/ causal, uma relação *default*. Essa relação gera menor custo de processamento na leitura, o que provoca menor tempo de leitura do conectivo (MURRAY, 1997).

5.3.5 Resultados

Para a análise dos resultados das médias do TR de cada grupo na leitura dos fragmentos das sentenças, os dados passaram por tratamento estatístico no *software RStudio* a partir da metodologia de regressão linear de efeitos mistos, a qual permite a análise multivariada de maneira adequada ao utilizar dados correlacionados (FAUSTO *et al.*, 2018). Para a análise estatística dos TR de cada fragmento, utilizou-se o método de normalização de transformação por função logarítmica dos tempos de reação (LogTR). Foi necessário filtrar alguns dados de diferentes participantes de ambos os grupos, pois haviam dados que se diferenciavam drasticamente, chamados de *outliers*, podendo gerar anormalidade de resultados. Dessa forma, os *outliers* foram cortados das análises com a utilização de filtros a partir dos limites superiores da distribuição das amostras em boxplots. No grupo controle, foram excluídos 182 dados de diferentes participantes em um total de 19.950 dados, enquanto no grupo experimental foram excluídos 163 dados de diferentes participantes em um total de 10.500 dados. Cada dado refere-se a um segmento que teria seu tempo de leitura analisado. Veja a seguir os seis gráficos que indicam os outliers em ambos os grupos:

Gráfico 17 – Gráficos com *outliers* do fragmento conectivo do Grupo Controle e do Grupo Experimental da tarefa 3

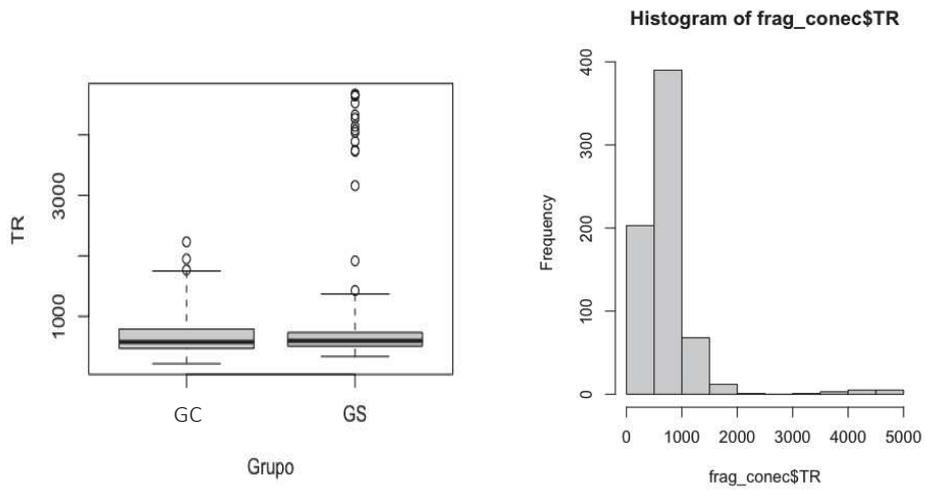


Gráfico 18 – Gráfico com *outliers* do fragmento crítico do Grupo Controle e do Grupo Experimental da tarefa 3

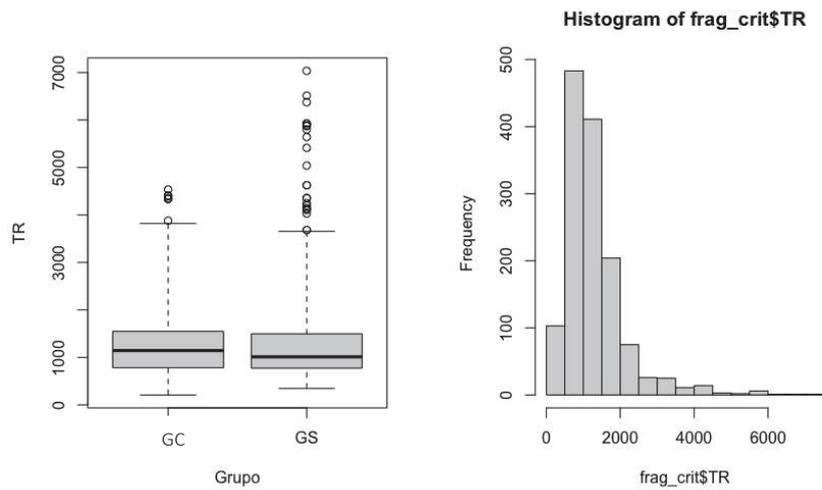
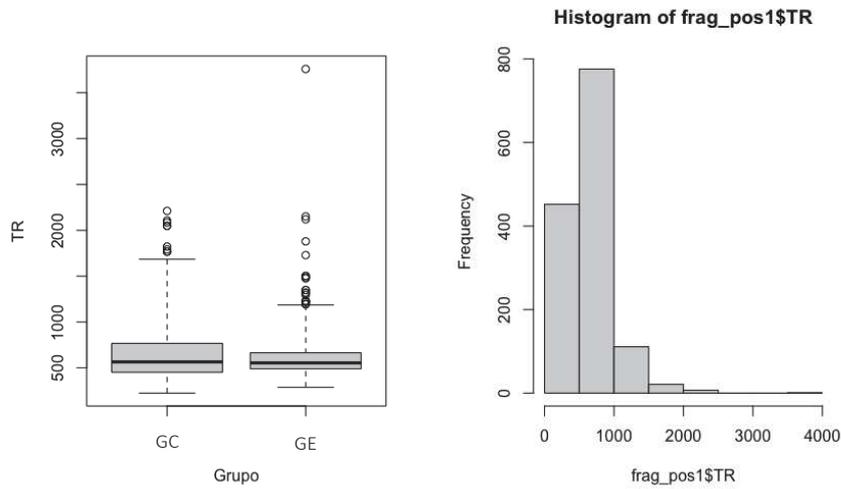


Gráfico 19 – Gráfico com *outliers* do fragmento pós-crítico do Grupo Controle e do Grupo Experimental da tarefa 3



A seguir estão os gráficos gerais com as médias do TR em milissegundos (ms) para cada fragmento analisado de ambos os grupos:

Gráfico 20 – TR médio do fragmento “conectivo” dos conjuntos experimentais “porque”, “mas” e “então” do Grupo Controle e do Grupo Experimental na tarefa 3

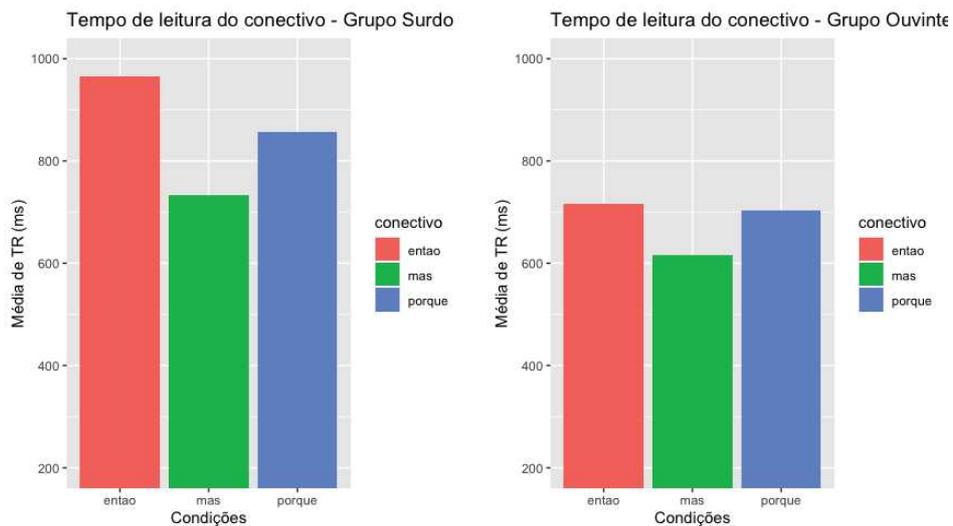


Gráfico 21 – TR médio dos fragmentos conectivo, crítico e pós-crítico do conjunto experimental “porque” do Grupo Controle (GO) e do Grupo Experimental (GS) na tarefa 3

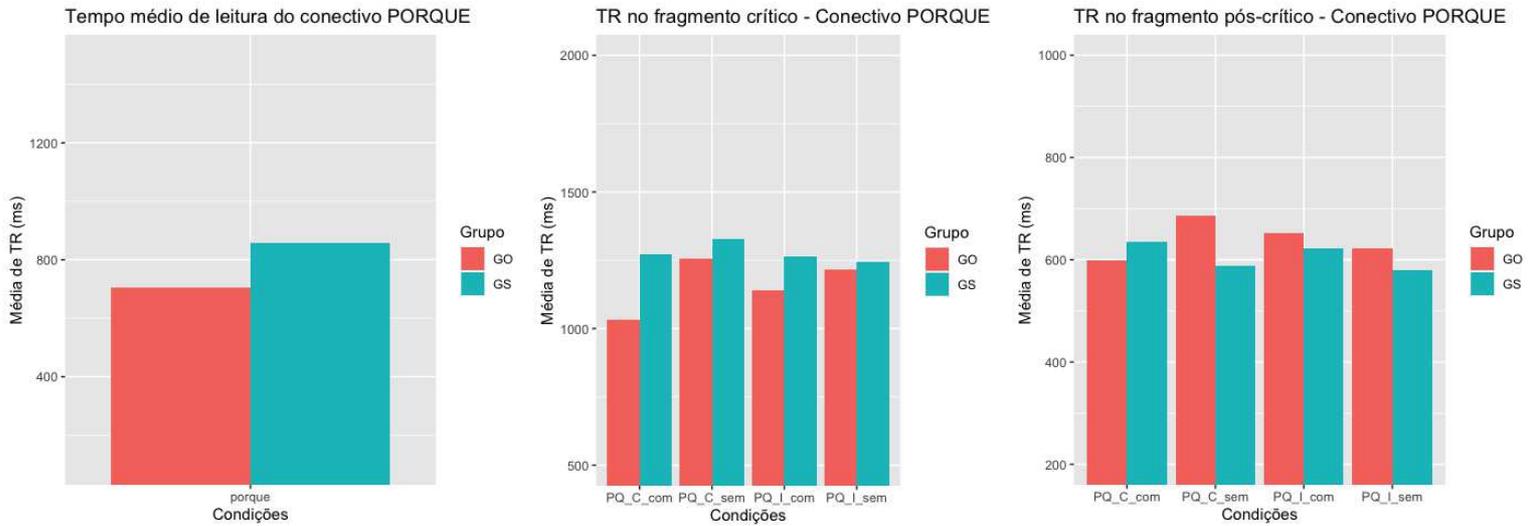


Gráfico 22 – TR médio dos fragmentos conectivo, crítico e pós-crítico do conjunto experimental “mas” do Grupo Controle (GO) e do Grupo Experimental (GS) na tarefa 3

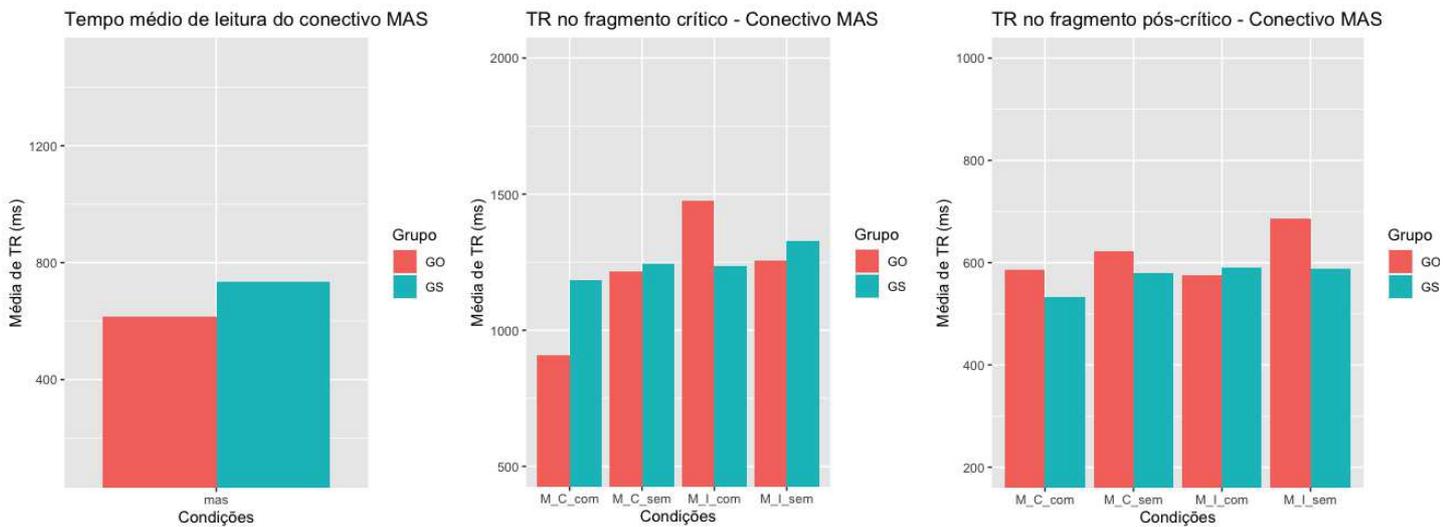
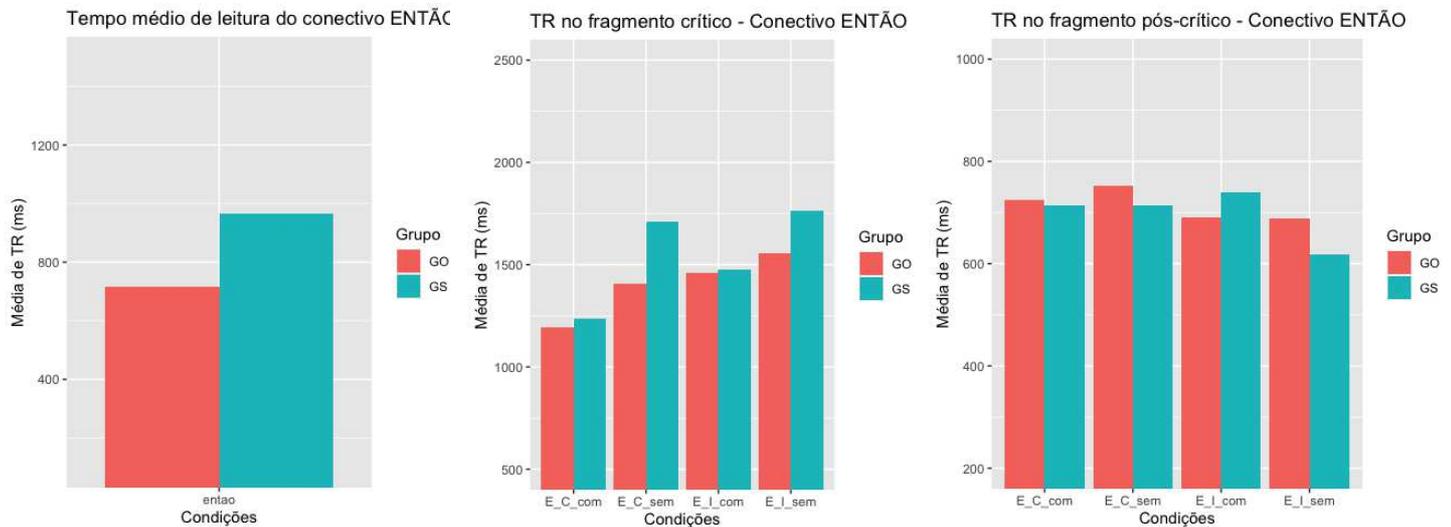
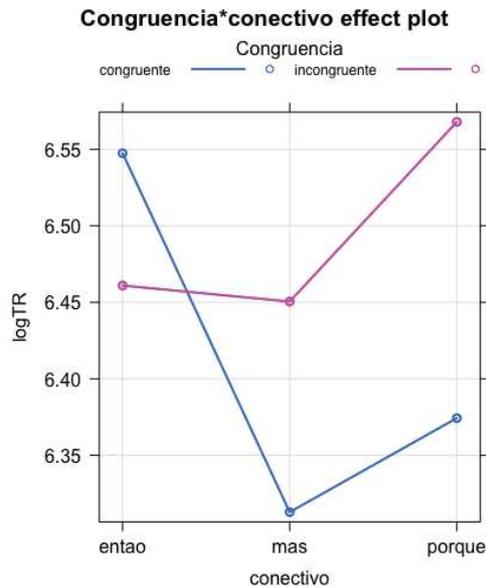


Gráfico 23 – TR médio dos fragmentos conectivo, crítico e pós-crítico do conjunto experimental “então” do Grupo Controle (GO) e do Grupo Experimental (GS) na tarefa
3



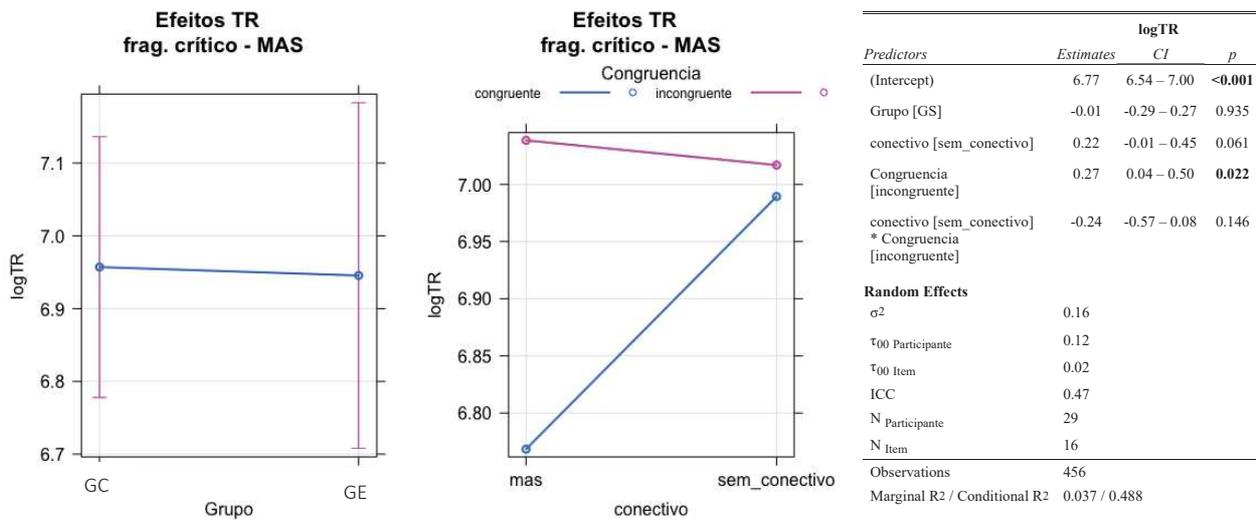
Após análise das médias do TR de cada fragmento, a partir da metodologia de regressão linear de efeitos mistos, verificou-se alguns efeitos de leitura em algumas condições. Para o fragmento conectivo, não foi possível comparar o TR da leitura do conectivo “mas” com os conectivos “então” e “porque”, por causa da diferença do tamanho, em número de sílabas, entre eles. O conectivo “mas” tem uma sílaba, enquanto os conectivos “então” e “porque” têm duas sílabas. Comparando o TR das médias de leitura de ambos os grupos entre o fragmento conectivo do conjunto “porque” e do conjunto “então”, encontrou-se diferença estatística ($B = - 0.17$, $CI [-0.33 \sim - 0.01]$, $p = 0.034$) apenas para o grupo experimental. O resultado indicou efeito de facilitação do conectivo “porque”, visto que a média do TR foi menor que a média do tempo de reação do conectivo “então”, ou seja, o conectivo “porque” foi lido mais rapidamente do que o conectivo “então”. Veja abaixo o gráfico com a representação das médias do fragmento conectivo de cada conjunto:

Gráfico 24 – TR médio do fragmento conectivo dos conjuntos experimentais dos conectivos “porque”, “mas” e “então” da tarefa 3



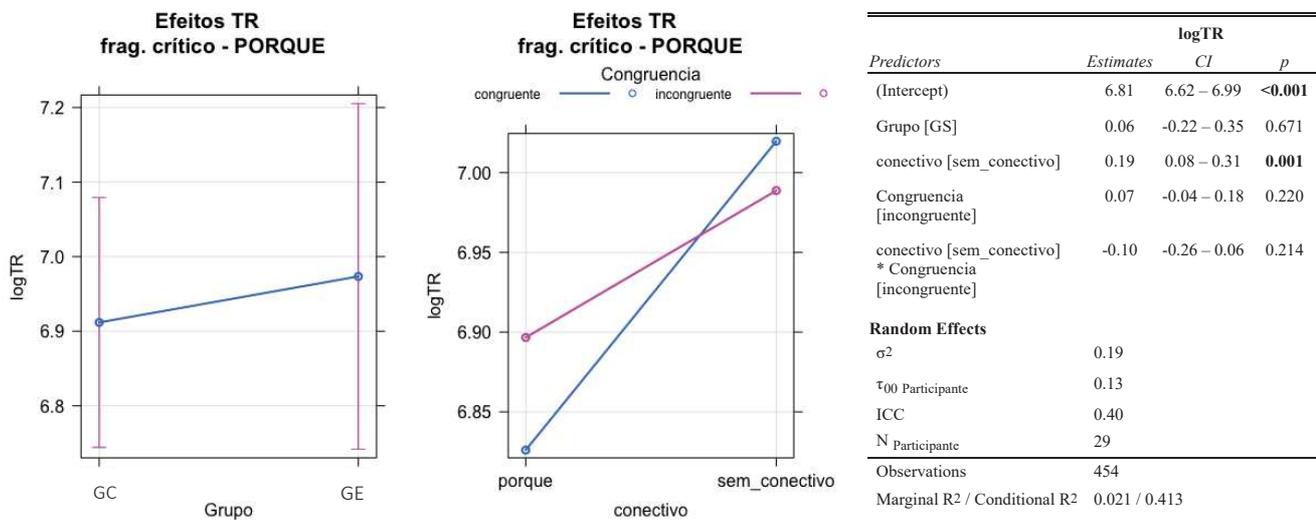
Com relação ao fragmento crítico, o fragmento logo após o conectivo, não houve diferença estatística de médias de TR entre grupos experimental e controle. Porém, foi encontrado um efeito com relação à congruência *versus* a incongruência na presença do conectivo ($B = 0.27$, CI [0.04 ~ 0.50], $p = 0.022$) ou seja, houve diferença da média de TR na leitura do fragmento logo após o conectivo “mas” quando comparadas as sentenças congruentes e incongruentes com conectivo. Não houve diferença entre os grupos nem entre as condições com conectivo *versus* sem conectivo. O que indica que não houve efeito de conectivo e que o comportamento de ambos os grupos, em geral, foi semelhante para esse fragmento. Veja o gráfico a seguir:

Gráfico 25- Efeito de congruência na leitura do fragmento crítico do conectivo “mas” para o Grupo Controle e para o Grupo Experimental na tarefa 3



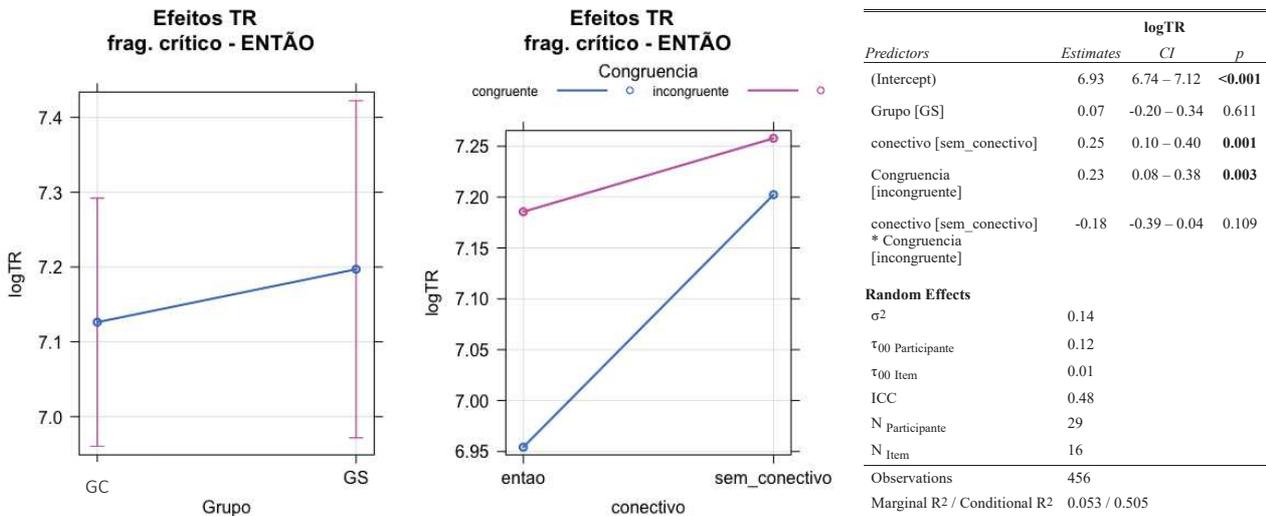
Com relação ao conjunto “porque”, houve efeito de conectivo na leitura do fragmento crítico ($B = 0.19$, $CI = [0.08 \sim 0.31]$, $p < 0.001$). Isso significa que ambos os grupos leram o fragmento crítico mais rápido quando a sentença, seja congruente ou seja incongruente, tinha o conectivo explícito. Não houve diferença estatística de média de TR entre as condições de congruência e de incongruência, nem entre os grupos, o que indica que o comportamento de ambos os grupos foi semelhante na leitura desse fragmento. Veja o gráfico e o quadro a seguir:

Gráfico 26 – Efeito de conectivo na leitura do fragmento crítico das sentenças do conjunto “porque” para o Grupo Controle e para o Grupo Experimental na tarefa 3



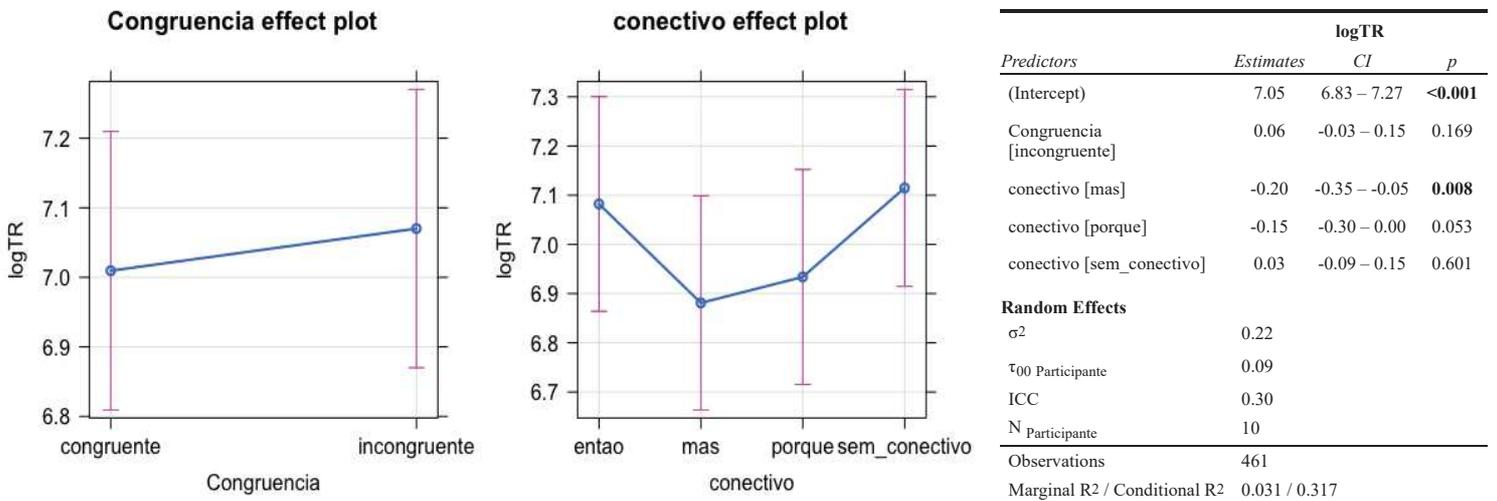
Para o conjunto do conectivo “então”, foi encontrado efeito de conectivo ($B = 0.25$, $CI = [0.10 \sim 0.40]$, $p < 0.001$) e de congruência ($B = 0.23$, $CI = [0.08 \sim 0.38]$, $p = 0.003$) na leitura do fragmento crítico. O valor positivo do coeficiente angular da comparação com conectivo x sem conectivo indica que os fragmentos críticos das sentenças conclusivas com conectivos foram lidos mais rapidamente quando comparados aos fragmentos críticos das sentenças sem conectivos. Com relação ao efeito de congruência, o coeficiente angular positivo também indica que o fragmento crítico das sentenças congruentes foi lido mais rapidamente do que o fragmento crítico das sentenças incongruentes. Não houve diferença estatística de média de TR entre os grupos, o que indica que o comportamento de ambos os grupos foi semelhante na leitura desse fragmento. Veja a seguir o gráfico e a tabela com os efeitos mencionados:

Gráfico 27 - Efeito de conectivo e de congruência na leitura do fragmento crítico das sentenças do conectivo “então” para o Grupo Controle e para o Grupo Experimental na tarefa 3



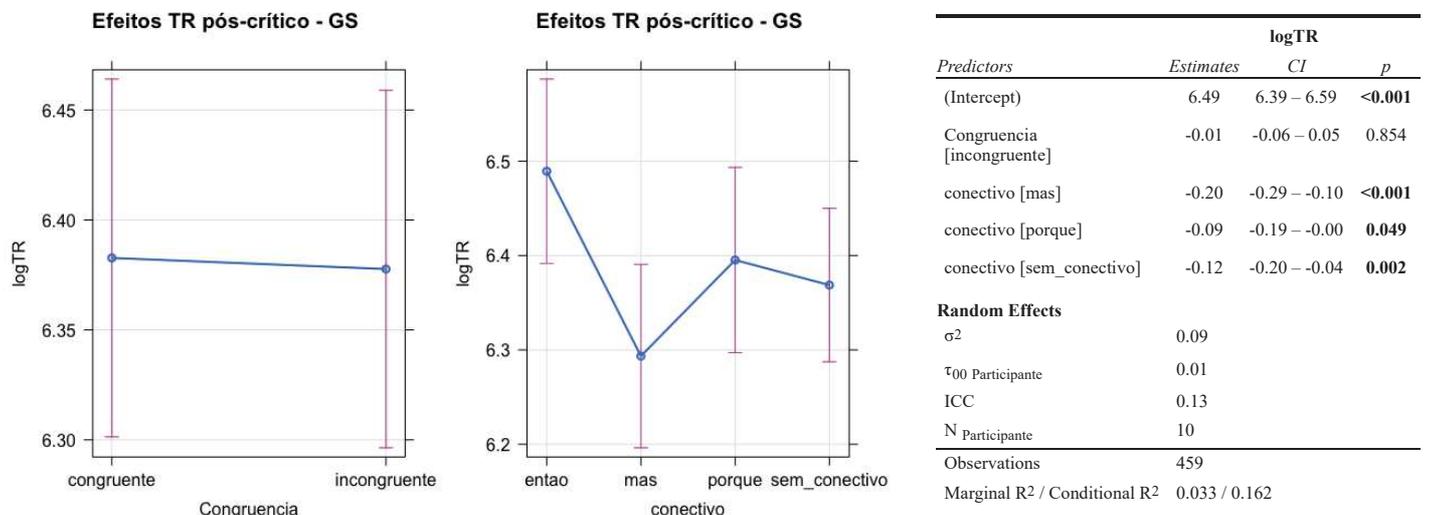
Na análise dos efeitos das condições nos tempos de reação da leitura do grupo experimental, foi encontrado efeito para o tipo de conectivo na leitura do fragmento crítico do conjunto do conectivo “mas” quando comparado com o “então”. Quando comparado o TR da leitura desse fragmento, encontrou-se tempos menores para o conjunto do “mas” ($B = -0.20$, $CI [-0.35 \sim -0.05]$, $p = 0.008$). Esse resultado indica que, para o grupo experimental, o conectivo “mas” provocou maior efeito de facilitação de leitura do fragmento logo após o conectivo, independente da relação de congruência ou incongruência. Veja abaixo os gráficos de probabilidade e a tabela de resultados do teste de regressão linear:

Gráfico 28 - Efeito do conectivo “mas” em relação ao conectivo “então” para o Grupo Experimental, na leitura do fragmento crítico, na tarefa 3



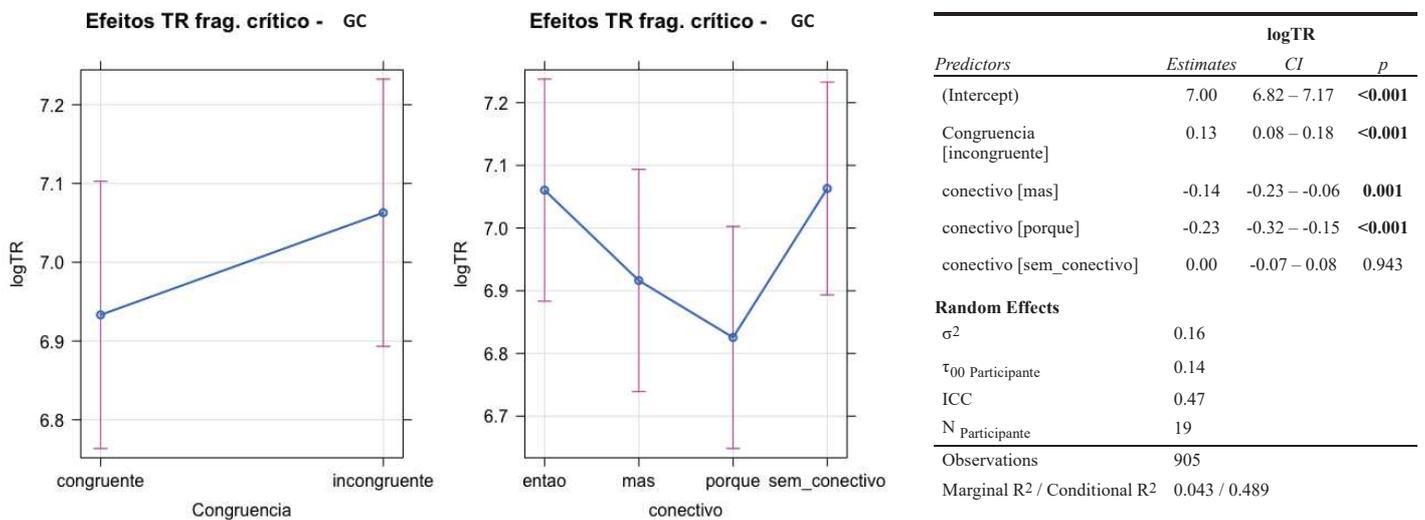
Na análise dos efeitos das variáveis experimentais na leitura do grupo experimental, encontramos resultados significativos apenas nos tempos de reação do fragmento pós-crítico. Não foram encontrados efeitos no TR dos segmentos “conectivo” e “crítico”. No fragmento pós-crítico, não foi encontrado efeito de congruência, mas foram encontrados efeitos de conectivo para as sentenças do conjunto experimental “então” (intercept) em relação ao “mas”, ao “porque”, e ao “sem conectivo”. Os resultados do teste estatístico de regressão linear apontam que o conectivo “então” provoca maiores custos de processamento na leitura do fragmento pós-crítico, visto que, em relação aos demais conectivos e à condição sem conectivo, foram encontrados valores de coeficiente angular negativos para o conectivo “mas” ($B = -0.20$, $CI = [-0.29 \sim -0.10]$, $p < 0.001$), para o “porque” ($B = -0.09$, $CI = [-0.19 \sim -0.00]$, $p = 0.049$), e para a condição sem conectivo ($B = -0.12$, $CI = [-0.20 \sim -0.04]$, $p = 0.002$). Veja a seguir o gráfico com os efeitos de probabilidade e a tabela com os resultados do teste de regressão linear para o fragmento pós-crítico do grupo experimental:

Gráfico 29 – Efeito dos conectivos “mas”, “porque” e “sem conectivo” em relação ao “então” na leitura do fragmento pós-crítico para o Grupo Experimental na tarefa 3



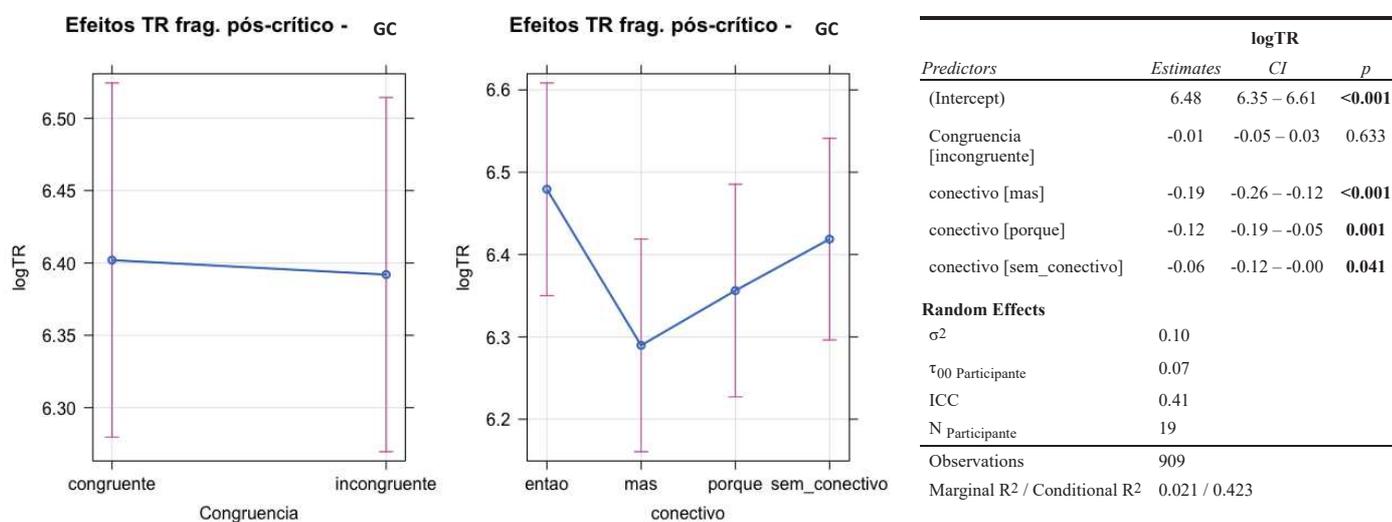
Na análise dos efeitos das variáveis na leitura do grupo controle, foram encontrados efeitos nos TRs da leitura do fragmento crítico e no fragmento pós-crítico. Foi encontrada diferença estatística na média do TR para a leitura do fragmento crítico entre o conectivo “então” congruente quando comparado à média do “então” incongruente ($B = 0.13$, $CI=[0.08 \sim 0.18]$, $p < 0.001$), o que indica que sentenças conclusivas congruentes com a presença do conectivo “então” promovem facilitação da leitura do fragmento crítico quando comparadas às sentenças incongruentes para esse grupo. Também foram encontradas diferenças significativas entre as médias de TR das sentenças do “então” quando comparadas às médias do “mas” ($B = -0.14$, $CI = [-0.23 \sim -0.06]$, $p = 0.001$), e quando comparadas às médias do “porque” ($B = -0.23$, $CI=[-0.32 \sim -0.15]$, $p < 0.001$), o que indica que as sentenças adversativas e as explicativas com a presença dos conectivos “mas” e “porque”, respectivamente, promoveram um efeito de facilitação na leitura do fragmento crítico pelo grupo controle.

Gráfico 30 – Efeito de congruência e de conectivo entre o “então” congruente em relação ao “então” incongruente, ao “mas”, e ao “porque” na leitura do fragmento crítico para o Grupo Controle na tarefa 3



Também foi encontrado para o grupo controle efeito de conectivo no fragmento pós-crítico na condição de congruência entre o “então” em relação ao “mas” e ao “porque”, e o “sem conectivo”. Os resultados estatísticos também apontam que o conectivo “então” provoca maiores custos de processamento, para esse grupo, na leitura do fragmento pós-crítico, do que os conectivos “mas” ($B = -0.19$, $CI = [-0.26 \sim -0.12]$, $p < 0.001$) e “porque” ($B = -0.12$, $CI = [-0.19 \sim -0.05]$, $p = 0.001$), e do que a condição sem conectivo ($B = -0.06$, $CI = [-0.12 \sim -0.00]$, $p = 0.041$). Veja a seguir o gráfico com os efeitos de probabilidade para a leitura do fragmento pós-crítico do grupo controle:

Gráfico 31 - Efeito do conectivo congruente “mas”, “porque” e “sem conectivo” em relação ao “então” na leitura do fragmento pós-crítico para o Grupo Controle na tarefa 3



A partir da análise estatística apresentada, é possível fazer alguns apontamentos para as sentenças do conjunto experimental do conectivo “porque”. No fragmento conectivo, houve efeito de facilitação de leitura para o grupo experimental, quando comparado com as sentenças experimentais do conectivo “então”, visto que o conectivo “porque” foi lido significativamente mais rápido. No fragmento crítico, aconteceu efeito de facilitação de conectivo tanto para o grupo controle, quanto para o grupo experimental, pois independente da condição de congruência ou incongruência, o fragmento logo após o conectivo foi lido significativamente mais rápido quando havia a presença do conectivo “porque” na sentença. Esse resultado encontra apoio na *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997), que afirma que sentenças do tipo explicativa/ causal, principalmente com a presença do conectivo “porque”, são mais fluidas, sendo consideradas *default*, com baixo custo de processamento.

Os resultados também nos permitem fazer alguns apontamentos sobre as sentenças do conjunto experimental do conectivo “mas”. No fragmento crítico, ocorreu efeito de congruência na facilitação da leitura tanto para o grupo controle, quanto para o grupo experimental, visto que as sentenças adversativas congruentes, com ou sem conectivo, tiveram médias de tempos de leitura significativamente menores do fragmento crítico quando comparadas às médias de tempos de leituras das sentenças adversativas incongruentes, com e sem conectivo. Esse resultado também está de acordo com os estudos de Murray (1997) e com a *Continuity Hypothesis*, que indicam que a relação de congruência torna a leitura menos

custosa e favorece o seu processamento mental. Ainda no fragmento crítico, as sentenças do conjunto “mas”, na relação de congruência, provocaram efeito de conectivo em relação ao “então” e ao “porque”, visto que as médias de leitura desse fragmento foram significativamente menores nas sentenças adversativas congruentes com conectivo, indicando que o conectivo “mas” promove maior impacto na facilitação na leitura desse fragmento, conforme prevê a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997).

Para o grupo experimental, o conectivo “mas” também promoveu efeito de facilitação na leitura do fragmento crítico em relação ao conectivo “então”, pois o tempo de leitura desse fragmento foi significativamente menor nas sentenças adversativas do que nas sentenças conclusivas. Esse resultado também confirma a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997), a qual prevê que, apesar da estrutura adversativa ser uma estrutura mais complexa, pois há uma quebra na fluidez da leitura, a presença do conectivo adversativo promove maior impacto na leitura, já que induz o leitor a ter mais atenção na leitura da segunda oração.

O conjunto experimental do conectivo “então” também apresentou resultados relevantes. Podemos citar, por exemplo, a ocorrência de efeito de conectivo na leitura do fragmento crítico para o grupo controle e para o grupo experimental, já que a presença do conectivo em sentenças conclusivas congruentes e incongruentes provocou menores médias de leitura desse fragmento. Esse resultado corrobora os estudos de Haberlandt (1982), e a *Local Cohesion View of Interclausal Connectives* (SEGAL, DUNCHAN e SCOTT, 1991), que apontaram para a facilitação da presença do conectivo na leitura da sentença. Também houve efeito de congruência na leitura do fragmento crítico para o grupo controle e para o grupo experimental, visto que as sentenças experimentais do conectivo “então” congruentes, com e sem conectivo, geraram menores médias de leitura para esse fragmento, indicando que a relação congruência versus incongruência produz diferenciação no tempo de leitura. Esse resultado corrobora os estudos de Millis e Just (1994), Cain e Nash (2011), Simões (2019), e Murray (1997), que apontam a maior facilidade de processamento de leitura da oração pós conectivo em relação de congruência.

Para o grupo experimental, assim como para o grupo controle, o fragmento pós-crítico das sentenças do conjunto do conectivo “então” na condição de congruência apresentou as médias de tempo de leitura significativamente maiores em relação às médias dos conjuntos dos conectivos “porque”, “mas” e “sem conectivo”. Esse resultado aponta que sentenças conclusivas geram maior custo de processamento para o fragmento pós-crítico tanto para o grupo dos participantes Surdos quanto para os participantes ouvintes. O resultado parece

apontar, com relação ao grupo experimental, que o conectivo “então” é menos familiar para esse grupo, como apontam os estudos de Brochado (2003), Amorim (2004) e Lima (2010) e a tarefa 1 aplicada anteriormente. Foi possível notar, também, que aconteceu o efeito de spillover na leitura do fragmento pós-crítico nas sentenças do conjunto do conectivo “então”. O spillover acontece quando espera-se um efeito para um determinado fragmento, porém esse efeito aparece no fragmento seguinte (GONÇALVES e MAIA, 2012). Dessa forma, foi esperado o efeito de atraso para a leitura do fragmento crítico, mas o efeito aconteceu no fragmento pós-crítico das sentenças indicadas.

Após a análise, é possível apontar para alguns resultados esperados e alguns não esperados para a primeira hipótese:

- Conforme foi esperado, ocorreu efeito de facilitação do conectivo “porque” para ambos os grupos, pois a análise mostrou que a presença do conectivo “porque” reduziu significativamente a média do TR na leitura do fragmento crítico das sentenças congruentes, o que confirma *the local cohesion view of interclausal Connectives* (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991) e os estudos de Millis e Just (1994) e de Murray (1997). Porém não foi esperado que a presença do conectivo “porque” também promovesse efeito de facilitação na relação de incongruência para ambos os grupos, visto que alguns estudos de Millis e Just (1994) e Murray (1997) apontavam para direção contrária. Este mesmo efeito foi encontrado nas análises dos resultados do conjunto do conectivo “então”, que será visto mais adiante. Ou seja, não foi confirmado o efeito de congruência, previsto na primeira hipótese, para as sentenças experimentais do conjunto do “porque”, conforme era esperado.
- Conforme esperado, ocorreu efeito de congruência na leitura do fragmento crítico das sentenças do conjunto experimental do conectivo “mas” para ambos os grupos, visto que a média do TR na leitura do fragmento crítico foi significativamente menor para as sentenças congruentes com conectivo do que para as sentenças incongruentes com conectivo, o que confirma a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997). O que não foi esperado é que as sentenças congruentes sem o conectivo “mas” também seguissem o mesmo padrão, com menores TR de leitura para esse fragmento. A expectativa para essa condição era de que tais sentenças fossem lidas como sentenças do tipo explicativa na relação de incongruência, assim como aconteceu na segunda tarefa, apresentando maiores

TR no fragmento crítico e pós-crítico. Os resultados encontrados para as sentenças na condição congruente, sem conectivo, do conjunto “mas” são opostos aos estudos de Murray (1997). Ou seja, os resultados não confirmam o efeito de conectivo para as sentenças experimentais do conjunto “mas” previsto na primeira hipótese.

- Conforme foi esperado, ocorreu efeito de facilitação do conectivo “então” na média do TR da leitura do fragmento crítico nas sentenças congruentes para ambos os grupos, pois a presença do conectivo “então” reduziu significativamente o tempo de reação na leitura do fragmento crítico para o grupo controle e para o grupo experimental, o que confirma *The local cohesion view of interclausal Connectives* (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991). Porém não foi esperado que a presença do conectivo “então” também promovesse efeito de facilitação na relação de incongruência para ambos os grupos, visto que alguns estudos de Millis e Just (1994) e Murray (1997) apontavam para outra direção. Ocorreu, também, efeito de congruência para as sentenças com e sem o conectivo “então”, para ambos os grupos, visto que nas sentenças congruentes as médias do TR da leitura do fragmento crítico foram significativamente menores do que nas sentenças incongruentes.
- Foram esperadas médias de TR semelhantes para o fragmento pós-crítico para o grupo controle e para o grupo experimental para as sentenças dos três conectivos, na condição de congruência com e sem conectivo, porém foi observado, para ambos os grupos, que a média do TR de leitura do fragmento pós-crítico foi significativamente maior para as sentenças do conjunto experimental do conectivo “então” em relação às sentenças dos conjuntos experimentais dos conectivos “porque” e “mas”, o que indica que a presença do conectivo “então” gera um maior custo de processamento da leitura desse fragmento. De acordo com o estudo de Murray (1997) e a *Continuity Hypothesis*, o conectivo “porque” tem baixo custo de processamento, pois a estrutura da sentença explicativa/ causal promove menores tempos de leitura, e o conectivo “mas” tem maior complexidade de processamento, o que provoca maior impacto de facilitação na leitura devido a indução de maior atenção. Os resultados encontrados nos tempos de leitura do fragmento pós-crítico parecem indicar para essa hipótese. Cabe ressaltar, ainda, que esse efeito de atraso na leitura do fragmento pós-crítico é chamado de

spillover e revela efeitos das condições experimentais no processamento em momento posterior ao encontro do ponto crítico (GONÇALVES e MAIA, 2012).

- A condição de incongruência com conectivo para os três conectivos não promoveu diferenciação significativa nas médias de TR de leitura para os fragmentos pós conectivo entre o grupo controle e o grupo experimental. Ou seja, os grupos apresentaram comportamento semelhante para as sentenças incongruentes com conectivo. Portanto, esse resultado não confirma o resultado da segunda tarefa e não confirma o estudo de Zufferey, Mak, Degand e Sanders (2015), que afirma que a leitura de sentenças na L2 reduz a possibilidade de percepção da relação de incongruência estabelecida pelo conectivo.

Por fim, os resultados encontrados vão ao encontro da **segunda hipótese**:

- Conforme esperado, a média do TR de leitura do fragmento conectivo das sentenças do conjunto experimental do “porque”, tanto congruentes quanto incongruentes, foi significativamente menor que as médias do TR de leitura do fragmento conectivo das sentenças do conjunto experimental do “então”, tanto congruentes quanto incongruentes para o grupo experimental. Esse resultado confirma a *Continuity Hypothesis* (MURRAY, 1997), a qual prevê que sentenças do tipo explicativa/ causal são sentenças *default*, pois possuem uma estrutura fluida e contínua, sendo o conectivo “porque” um conectivo de fácil processamento quando comparado a conectivos de outros tipos de estrutura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O centro da investigação desta tese foi compreender o processamento da leitura dos conectivos adversativo “mas”, explicativo “porque” e conclusivo “então” em sentenças na LP por leitores Surdos adultos, em contexto de L2. Cabe ressaltar que o leitor Surdo foi considerado dentro do modelo socioantropológico (SKLIAR, 1997, 2011), visto que utiliza a Libras como língua L1, sua língua de conforto, e a LP como L2 na modalidade escrita (QUADROS, SCHMIEDT, 2006; SKLIAR, 1997, 2011; SALLES et al., 2004a, 2004b; FERNANDES, 2006; QUADROS, SCHMIEDT, 2006; SABANAI, 2008 PEREIRA, 2011).

Alguns estudos apontam para o efeito de facilitação que a presença do conectivo promove na leitura das sentenças, reduzindo o tempo de leitura da oração pós conectivo (HABERLANDT, 1982; MILLIS e JUST, 1994) e para o efeito de facilitação que a relação de congruência promove na leitura de sentenças, também reduzindo o tempo de leitura da oração pós conectivo (MILLIS e JUST, 1994; MURRAY, 1997). O interesse da investigação realizada nessa tese se concentrou em compreender se os mesmos efeitos também são encontrados na leitura de sentenças com conectivo versus sem conectivo e congruentes versus incongruentes no contexto de leitura de L2 por Surdos.

Algumas hipóteses foram testadas nessa investigação, sendo elas: (a) a Linguistic Coding Differences Hypothesis (WETZEL, ZUFFEREY E GYGAX, 2020), que afirma que o maior conhecimento da L1 influencia em maior possibilidade de aprofundamento na L2 e palavras de conforto na L2 promovem maior efeito de facilitação de leitura, possibilitando o seguinte questionamento “conectivos mais familiares para os Surdos adultos na LP poderiam promover melhor compreensão de sentenças?”; (b) a local cohesion view of interclausal Connectives (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991), que afirma que sentenças com conectivos marcados explicitamente nas sentenças em contexto de L1 podem promover maior efeito local de facilitação na leitura de sentenças, contribuindo com a redução do tempo de leitura da oração pós conectivo, possibilitando o seguinte questionamento “a presença de conectivo também poderia promover o mesmo efeito de facilitação de leitura para os Surdos adultos em contexto de L2?”; e (c) a Continuity Hypothesis (MURRAY, 1997), que afirma que a relação de congruência em sentenças promove efeito de facilitação de leitura em contexto de L1, gerando menores tempos de leitura para a oração pós conectivo, possibilitando o seguinte

questionamento “a relação de congruência também poderia promover efeitos de facilitação de leitura para Surdos adultos em contexto de L2?”.

Como foi apontado através de alguns estudos encontrados (BROCHADO, 2003; AMORIM, 2004; LIMA, 2010), o conectivo na LP é um elemento complexo de ser adquirido pelos Surdos ou ainda por falantes de uma L2 (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS, 2015; WETZEL, ZUFFEREY e GYGAX, 2020). Dessa forma, foram aplicadas três tarefas baseadas em técnicas psicolinguísticas com caráter metodológico experimental (FODOR, 2005; LEITÃO, 2008; FONSECA, 2011) em dois grupos distintos, que foram chamados de grupo controle e grupo experimental. Cabe ressaltar que para cada tarefa aplicada foram convidados participantes diferentes, totalizando 49 participantes do grupo controle e 29 participantes do grupo experimental. O perfil traçado para os grupos de participantes de cada tarefa foi realizado a partir da autodeclaração de cada indivíduo, ou seja, não foi aplicado nenhum tipo de teste de conhecimento linguístico.

De maneira resumida, o perfil do grupo experimental da tarefa 1 foi de participantes Surdos adultos que se comunicam em Libras, com idade de contato com essa língua entre 6 a 16 anos de idade, sendo que a metade deles não se comunica em Libras com a família de maneira satisfatória. Sobre a LP, todos tiveram contato no período de escolarização e a maioria só estudou essa língua com metodologia de L2 para Surdos na graduação. Para a tarefa 2, o perfil foi de participantes Surdos adultos, sendo que a maioria deles tem a graduação como nível de escolaridade, se comunica prioritariamente em Libras e entende bem ou razoavelmente bem a LP. A média de variedades de textos lidos por eles foi de três tipos e a média de tempo dedicado à leitura semanal foi de 2h. Para a tarefa 3, o perfil foi de participantes Surdos adultos, sendo que a maioria deles tem pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) como nível de escolaridade, se comunica prioritariamente em Libras e entende bem ou entende tudo em LP. A média de variedades de textos lidos por eles foi de cinco tipos e a média de tempo dedicado à leitura semanal foi de 4h e 30min.

A primeira tarefa aplicada foi uma tarefa off-line de produção escrita e sinalizada, aplicada presencialmente, que apontou para alguns conectivos que seriam mais familiares e menos familiares, de acordo com maior e menor número de ocorrência na produção em LP. Ancorado em estudos que investigaram a produção de conectivos em LP por Surdos crianças e adultos (BROCHADO, 2003; AMORIM, 2004; LIMA, 2010), foram selecionados os

conectivos “porque” (explicativo), e “mas” (adversativo), como mais familiares, e o conectivo “então” (conclusivo), como menos familiar.

Após a seleção dos conectivos, foi aplicada a segunda tarefa, um teste off-line de aceitabilidade de sentenças, em que foi testado o grau de aceitabilidade de sentenças divididas em três conjuntos experimentais que variaram entre as condições congruente com conectivo, congruente sem conectivo, incongruente com conectivo e incongruente sem conectivo. Essa tarefa não apontou para níveis de familiaridades diferentes entre os conectivos, porém apontou que sentenças incongruentes com conectivos explícitos provocam maior impacto na leitura e maior grau de dificuldade de julgamento, sendo essa a única condição para os três conectivos testados que se mostrou divergente em comportamento entre o grupo controle e o grupo experimental. Este resultado encontrado na tarefa 2 indica a confirmação da Continuity Hypothesis (MURRAY, 1997) e outros estudos sobre a relação de congruência versus a relação de incongruência na L1 (MILLIS e JUST, 1994; MURRAY, 1997; CAIN e NASH, 2011; SIMÕES, 2019) e na L2 (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS 2015).

Após verificar a compreensão das sentenças pelo grau de aceitabilidade e constatar que esses itens estavam adequados para serem testados na próxima tarefa, foi aplicado um teste de leitura automonitorada. Esse teste apontou que a presença do conectivo “porque” gera facilitação na leitura da oração pós conectivo, o que confirma os estudos de Haberlandt (1982), Millis e Just (1994) e a local cohesion view of interclausal Connectives (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991), para leitores Surdos em contexto de L2. No entanto, a relação de congruência nas sentenças com o conectivo “porque” não gera o mesmo efeito para os leitores Surdos, assim como para os leitores ouvintes, o que não confirma os estudos de Millis e Just (1994) Murray (1997), Cain e Nash (2011) e Simões (2019) para a L1 de (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS, 2015) para a L2. O teste também apontou que a relação de congruência nas sentenças do conectivo “mas” gera facilitação na leitura da oração pós conectivo, o que confirma os estudos de Millis e Just (1994), Murray (1997), Cain e Nash (2011) e Simões (2019) e na L2 (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS 2015) para leitores Surdos em contexto de L2. A relação de presença versus ausência do conectivo, por sua vez, não gerou o mesmo efeito para os leitores Surdos e para os leitores ouvintes, o que não confirma os estudos de Haberlandt (1982), Millis e Just (1994) e a hipótese The local cohesion view of interclausal Connectives (SEGAL, DUCHAN E SCOTT, 1991). Por fim, o teste apontou que a presença do conectivo “então” em sentenças gera efeitos de facilitação de leitura da oração pós conectivo, confirmando os estudos Haberlandt (1982), e a hipótese The

local Cohesion View of Interclausal Connectives (SEGAL, DUNCHAN e SCOTT, 1991), porém a relação de congruência não gerou o mesmo efeito, o que não indica os resultados encontrados nos estudos de Millis e Just (1994), Murray (1997), Cain e Nash (2011) e Simões (2019) e na L2 (ZUFFEREY, MAK, DEGAND e SANDERS, 2015).

A partir desta investigação, foi possível conhecer um pouco mais sobre a produção de textos em LP com conectivos por leitores Surdos, a interpretação de sentenças em LP com conectivos a partir do julgamento de aceitabilidade, e o processamento mental no ato da leitura de sentenças com os conectivos adversativo, explicativo e conclusivo. Infelizmente, devido a limitações de tempo e de acesso à comunidade surda motivadas pelo contexto de pandemia que vivenciamos nos últimos dois anos, não foi possível investigar mais a fundo como, de fato, a Linguistic Coding Differences Hypothesis (WETZEL, ZUFFEREY E GYGAX, 2020) pode se aplicar para o grupo de leitores Surdos. Para isso, seria necessário investigar a fluência dos participantes na L1 e fazer comparações mais sistemáticas entre a Libras como L1 e a LP como L2. No entanto, acreditamos que esse trabalho, mesmo com limitações, trouxe contribuições importantes e avanços na descrição de fenômenos linguísticos para a área da Psicolinguística, principalmente no que diz respeito ao processamento da leitura da Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos usuários de Libras como L1, área esta ainda pouco explorada e que merece, portanto, nossos esforços em documentação, descrição e análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMANO, S.; KONDO, T.; KAKEHI, K. *Modality dependency offamiliarity ratings of Japanese words*. Perception & Psychophysics, 57 (5),1995.
- ANDRADE, A. G. **Contribuições semântico-discursivas da conjunção ‘mas’ para a argumentação de propagandas**. Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli, v. 9, n. 1, 2020.
- AMIDON, A. *Children’s understanding of sentences with contingent relations: Why are temporal and conditional connectives so difficult?* In: Journal of Experimental Child Psychology, 22, 1976.
- ANTUNES, J. K. S. **A variação no uso dos conectores conclusivos *Então, Ai, Por isso e Zero* na fala carioca**. UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação), 2014
- AMORIM, M. A. C. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos**. PUC/RJ: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Tese), 2004.
- BARROS, P. **O Ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual**. In: Revista Espaço. Teorias e Práticas sobre o Bilinguismo na educação de Surdos. Rio de Janeiro: INES, jul-dez, 2015.
- BARCA, L *et. all*. **Visual Word Recognition in Deaf Readers: Lexicality Is Modulated by Communication Mode**. PLOS One, v. 8, 2013.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- BÉLANGER, N. N., RAYNER, K. **Frequency and Predictability Effects in Eye Fixations for Skilled and Less-Skilled Deaf Readers**. Vis cogn., n. 21(4), p. 477–497, 2013.
- _____. **What Eye Movements Reveal about Deaf Readers**. Curr Dir Psychol Sci. n. 24(3), p. 220–226, 2015.
- BEVER, T. G. **The comprehension and memory of sentences with temporal relations**. In: G. B. Flores d’Arcais and W. J. M. Levelt (eds.), Advances in psycholinguistics. Amsterdam, 1970.
- BLYTHING, L, DAVIES, R, & CAIN, K. **Young children’s comprehension of temporal relations in complex sentences: the influence of memory on performance**. In: Child Development 86(6), 2015.
- BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRANDÃO, C. **Sintaxe clássica portuguesa**. Belo Horizonte, Imprensa da UFMG, 1963.
- BRASIL. **Lei N° 10.436**, de 24 de abril de 2002.
- _____. **Decreto N° 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.
- _____. **Lei N° 5.949**, de 02 de setembro de 2009.

_____. **Lei N° 8.035**, 20 de dezembro de 2010.

_____. **Lei N° 13.146**, de 6 de julho de 2015.

BRITO, L. F. **Os direitos linguísticos dos Surdos**. Revista de Cultura Vozes. Petrópolis: Vozes, n. 5, 1985.

_____. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BRITO, F. B.; NEVES, S. L.G.; XAVIER, A.N. **O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da libras e pela Construção de uma política linguística no Brasil**. In: NEVES, S. L. G.; ALBRES, N. A. (Orgs.). *Libras em estudo: Política Linguística*. São Paulo: Editora Feneis Ltda, 2013.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. São Paulo: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2003.

BROCHADO, S. M. D. **Língua e Discursos: tendências educacionais atuais em relação aos alunos surdos**. João Pessoa, Anais do VI Congresso Internacional da Abralín, p. 311, 2009.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco, Prentice Hall. 1994.

BYBEE, Joan L. **Língua, uso e cognição**. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CAIN, K.; NASH, H. M. **The Influence of Connectives on Young Readers' Processing and Comprehension of Text**. Journal of Educational Psychology, vol. 103, n. 2, 2011.

CAPOVILLA, F. C. *et al.* **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. São Paulo: Edusp, v. 1, 2017.

_____. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. São Paulo: Edusp, v. 2, 2017.

_____. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. São Paulo: Edusp, v. 3, 2017.

CAPOVILLA, F. *et al.* **Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes**. Estudos de Psicologia, n. 10(1), p. 15-23, 2005.

CAPOVILLA, F. C., CAPOVILLA, A. **Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes**. ETD - Educação Temática Digital, n. 7(2), p. 218-228, 2006.

CASTRO, C. de A. S. **Composicionalidade semântica em Libras: fronteiras e encaixes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

CARVALHO, F. M., MAGALHÃES, J. O. O processamento da leitura do português escrito por surdos bilíngues.

CAVALCANTE, D. A. **Mapeando multifunções do “então” à luz dos mecanismos motivadores de gramaticalização de Bybee**. Revista Linguagens & Letramentos, Paraíba, v. 3, n 1, 2018.

- CHAVEIRO, N. *et al.* **Atendimento à Pessoa Surda que utiliza a Língua de Sinais, na Perspectiva do Profissional da Saúde.** Goiás: Cogitare Enferm, Out/Dez; 15(4):639-45. 2010. *Artefactum: Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, 2015.
- CHIARELLI, G. A. **A gramaticalização de ENTÃO no Português paulista: um estudo pancrônico.** São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista (Dissertação), 2011.
- CHIERCHIA, G. **Semântica.** Campinas e Londrina: Editora da Unicamp e Editora da UEL, 2003.
- CHOMSKY, N. *The minimalist program.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995.
- CLARK, E. V. *On the acquisition of the meaning of before and after.* Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1971.
- CORINA, D. P. *et al.* **Lexical Processing in Deaf Readers: An fMRI Investigation of Reading Proficiency.** PLOS One, v. 8, 2013.
- CROSSON, A. C; LESAUX, N. K; MARTINIELLO, M. *Factors that influence comprehension of connectives among language minority children from Spanish-speaking backgrounds.* New York: *Applied Psycholinguistics*, vol. 29, ed. 4, 2008.
- CUNHA, C. **Gramática da língua portuguesa.** 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- CUNHA, A. S. C. **O comportamento sintático das conjunções causais/explicativas.** São Gonçalo: Soletas, n. 2, 2001.
- DIESSEL, H. *The Acquisition of Complex Sentences.* Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DIESSEL, H. *Competing motivations for the ordering of main and adverbial clauses.* Linguistics, 43, 2005.
- ESPAÑA. **Declaración de Salamanca: Sobre Principios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca-Espanha.
- FABRI, K. M. C. **Da diferenciação das conjunções em diferentes tipos de textos escritos.** Uberlândia: ILEEL/UFU (Dissertação), 2001.
- FAUSTO, M. A. *et al.* **O modelo de regressão linear misto para dados longitudinais: uma aplicação na análise de dados antropométricos desbalanceados.** Rio de Janeiro: Caderno Saúde Pública, vol. 24(3), 2008.
- FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998.
- FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para Surdos.** Curitiba: SEED, 2006.
- _____. **Avaliação em Língua Portuguesa para Alunos Surdos: Algumas considerações.** SEED / SUED / DEE, Curitiba (2006)
- FERREIRA, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FOCHI, E. M., ROCHA, C. F. **Usos de conectivos em língua portuguesa na produção textual de estudantes universitários.** Antares, n. 5, 2011.

- FODOR, J. D. **A Psicolingüística não pode escapar da prosódia**. In: MAIA, M.; FINGER, I. (Orgs.) *Processamento da Linguagem: Série Investigações em Psicolingüística GT de Psicolingüística da ANPOLL*. Pelotas: Educat Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2005.
- FONSECA, A. A. **O Papel da Prosódia no Processamento Mental de Frases: Teste Perceptivo de Self-Paced Listening em Português Europeu**. Anais do Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala, v. 1, 2011.
- FONSECA, A. A.; CARVALHO, J. G.; ZANELLA, C. S. **Atividades experimentais em tempos de pandemia: o uso da plataforma online PCIBEX para experimentos psicolingüísticos**. Belo Horizonte: Texto Livre, v.14, n.3, 2021.
- GABRIEL, R. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo**. Santa Cruz do Sul: Signo, v. 31, n. especial, 2006.
- GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. **A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição**. Florianópolis: Ilha do Desterro, v. 69, n. 1, 2016.
- GARGALLO, I. S. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.
- GEVA, E.; RYAN, E. B. *Use of conjunctions in expository texts by skilled and less skilled readers*. Journal of Reading Behavior, v.17, n. 4, 1985.
- GONÇALVES, A. A.; LEITÃO, M. M. **O processamento sintático por brasileiros aprendizes de Inglês como L2 em momento de leitura auto monitorada**. (in) MARTINS et al. (org.) Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFRN, 2012.
- HABERLANDT, K. *Reader expectations in text comprehension*. Language and Comprehension: North-Holland Publishing Company, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HERMAN, E.; CHOMSKY, N. *Manufacturing Consent*, New York: Pantheon Books, 1988.
- HOLMES, V. M. *Order of main and subordinate clauses in sentence perception*. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior · February, 1973.
- JACINTO, L. A.; RIBEIRO, K. B.; SOARES, A. J. C.; CÁRNIO, M. S. **Estímulos visuais e produção escrita de Surdos sinalizadores**. Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, vol. 24(2), p.193-7, 2012.
- JERÔNIMO, G. M. Aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura: contribuição das neurociências e das ciências cognitivas. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.). Estudos sobre leitura: psicolingüística e interfaces. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012.
- JO NAPOLI, D.; SUTTON-SPENCE, R.; QUADROS, R. M. *Influence of predicate sense on word order in sign languages: intencional and extensional verbs*. Language, vol. 93, n. 3, Setember, 2017.

KLEIN, A. I.; BOEFF, R. J. **A linguagem e a memória operacional**. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.). Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *Wit and poetry in american sign language*. Sign Language Studies, v.8, 1975.

KOCH, I. V. **A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna**. Juiz de Fora: Veredas, revista de estudos linguísticos, v. 5, n. 2. 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITÃO, M. **Psicolinguística Experimental**: Focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTTA, M. (org.) Manual de Linguística. São Paulo: Contexto. 2008.

LEITE, T. A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras)**: Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre Surdos. São Paulo: Universidade de São Paulo (Tese), 2008.

LIMA, L. R. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-portuguesa escrito como segunda língua pelos surdos**. UNB: Universidade de Brasília (Dissertação). 2010.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 30. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. Doctoral Dissertation. University of California, San Diego. University Microfilms International. Ann Arbor. Michigan, 1986.

LOURENÇO-GOMES, M.C.; MAIA, M.; MORAES, J. **Prosódia implícita na leitura silenciosa**: um estudo com orações relativas estruturalmente. In: MAIA, M.; FINGER, I. (Orgs.) Processamento da Linguagem: Série Investigações em Psicolinguística GT de Psicolinguística da ANPOLL. Pelotas: Educat Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2005.

LOURENÇO, G. **A assimetria entre verbos de concordância e verbos simples em Língua Brasileira de Sinais**. Entre palavras, Fortaleza, v. 7, p. 15-35, ago./dez. 2017.

MAIA, M. **Manual de linguística**: subsídios para formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: UNESCO/MEC, 2006.

MAGRINI, A. M.; SANTOS, T. M. M. **Comunicação entre funcionários de uma unidade de saúde e pacientes surdos: um problema?** São Paulo: Distúrb Comun, 26(3): 550-558, setembro, 2014.

MARINS, A. R. **As conjunções pois e porque sob uma abordagem semântico-argumentativa**. Anais do I Seminário do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações, 2016.

_____. **Contribuições da semântica argumentativa para os estudos sobre conjunções**. Rio de Janeiro: Revista Philologus, ano 25, n. 74, 2019.

- MARTELOTA, M.E. **Gramaticalização de então**. In: Gramaticalização no português do Brasil. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e de Filologia, 1996.
- MESQUITA, E. M. C.; SANTANA, A. A. **O conector mas**: uma análise baseada em textos de alunos em diferentes fases de escolarização. *Horizonte Científico*, v. 2, n. 1, 2008.
- MILLIS, K. K., JUST, M. **The influence of connectives on sentence comprehension**. *Journal of Memory and Language*, n. 33, p. 128-147, 1994.
- MORAES, B. M. *et al.* **A importância do teste de plausibilidade na validação de frases em experimentos psicolinguísticos**. *Revista Prolíngua*, v. 11, n. 1, 2016.
- MOURA, M. C. F. **Diagnóstico no modelo de regressão logística ordinal**. USP: Universidade de São Paulo (Dissertação), 2008.
- MOURA, M. C. F.; DEFENDI, C. L. **O ENTÃO em debates orais**: um estudo funcionalista. Palimpsesto, 2018.
- NETO, B.; MÜLLER, A.; OLIVEIRA, P. **A semântica formal das línguas naturais: histórias e desafios**. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 119-148, jan./jun. 2012.
- NEVES, M. H. M. **O coordenador interfrasal MAS**: invariância e variantes. Alfa: São Paulo, 1984.
- NEVES, M. H. M. **O estatuto das chamadas conjunções coordenativas no sistema do Português**. Alfa, São Paulo, 29:59-65, 1985.
- _____. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- OLIVEIRA, C. S. F.; SÁ, T. M. M. **Métodos off-line em psicolinguística**: julgamento de aceitabilidade. *Revele Revista Virtual dos Estudantes de Letras*, Jun., 2013.
- OLIVEIRA, S. F. **Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa da intervenção com crianças surdas**. UNB: Universidade de Brasília (Dissertação), 2008.
- PEREIRA, M.C.C. **Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas**. Anais do SIELP, vol. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- PEREIRA, V. W. **Estudos sobre leitura**: psicolinguística e interfaces. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.
- PEZATTI, E. G. **O advérbio ENTÃO já se gramaticalizou como conjunção?**. D.E.L.T.A., 2001.
- PIMENTA, J. M. A.; MONTALVERNE, C. R. S. A. **Educação de Surdos**: Estratégias pedagógicas medidas para ensinar conectivos prepositivos. *Curitiba: Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 7, p. 47618-47629, jul. 2020
- PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da Língua de Sinais**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- PYYKKÖNEN, P. & JARVIKIVI, J. **Children and situation models of multiple events**. *Developmental Psychology*, 48, 2012.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Phase structure of Brazilian sign language**. Porto Alegre: PUCRS (Tese de Doutorado), 1999.

_____. **A estrutura frasal em língua brasileira de sinais**. In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999. Florianópolis. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN. Florianópolis: UFSC, 2000.

_____. **Gramática da Língua de Sinais Brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe**. Revista ANPOLL, n. 16, p. 289-320, jan. /jun. 2004.

_____. **Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil**. In: QUADROS, R. M.; LEITE, T. A.; STUMPF, M. (Orgs.) Estudos da Língua Brasileira de Sinais I. Série Estudos de Língua de Sinais. V.I. Florianópolis: Insular. 2013.

_____. **Libras: linguística para o ensino superior**. São Paulo: Parábola, 1 ed., 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M., PIZZIO, A. L., REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: UFSC – CCE, 2008.

RAYNER, K.; CLIFTON, C. J. **Language processing**. In D. Medin Stevens Handbook of Experimental Psychology, Third Edition, v. 2, Memory and Cognitive Processes (pp 261-316). New York: John Wiley and Sons, Inc. Copyright, 2002.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (2006- 2007). Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

RESENDE, A. C. F. C. **A influência da Língua Brasileira de Sinais – Libras na redação de textos escritos em língua portuguesa por adultos surdos**. Universidade de Brasília (TCC), 2008.

RODERO-TAKAHIRA, A. G. **Incorporação de numeral na libras**. Estudos Linguísticos: Textos selecionados/Abralin-2013.

_____. **Compostos na Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: USP: Universidade de São Paulo (Tese), 2015.

ROEPER, T. **Recursion: What is innate, Why it needs a trigger, Where it belongs in cross- linguistic work and How it fits into the Mind**. In: Aniela França & Marcus Maia (orgs). Papers in Psycholinguistics. Rio de Janeiro: Imprinta, 2010.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. **Pensando a Educação Bilíngue de/com/para Surdos**. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (Orgs.). Educação e Diversidade: Questões e Diálogos. Editora UFJF. Juiz de Fora. 2013.

RIBEIRO, S. B. S. **O processamento da oração principal em períodos compostos por subordinação e coordenação: padrões de leitura e formação de pontos de vista**. UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação), 2017.

- SAEED, J. I. *Semantics*. Malden: Blackwell Publishing. 2003.
- SABANAI, N. L. **A criança surda escrevendo na Língua Portuguesa**: questões de interlíngua. UNB: Universidade de Brasília (Dissertação), 2008.
- SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de LP para Surdos**: Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC, SEE, vol. I, 2004a.
- SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de LP para Surdos**: Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC, SEE, vol. II, 2004b.
- SANTOS, Z. G. **A gramaticalização dos vocábulos “Então” e “Aí”**. UFB: Universidade Federal da Bahia (Dissertação), 2008.
- SAPATA, A. C. **O articulador discursivo então e suas várias funções no texto escrito do Brasil**. UEC: Universidade Estadual de Campinas (Dissertação), 2005.
- SEGAL, E. M., DUCHAN, J. F.; SCOTT, P. J. **The role of interclausal connectives in narrative structuring**: evidence from adults' interpretations of simple stories. *Discourse Processes*, 1991.
- SELINKER, L. *Rediscovering interlanguage*. Applied linguistics and language study, Longman, 1994.
- SERAFINI, F. *Rethinking reading comprehension: Definitions, instructional practices, and assessment*. In Williams, E. (Ed.). San Diego: Cognella Academic Publishing, 2012.
- SILVA, S. D. **Concepção de leitura**: abordagens psicolinguísticas em interface com abordagens da neurociência. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.). Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.
- SILVERIO. C. C. P. **Investigando uma proposta educacional bilíngue (Libras/Português) em uma escola da rede municipal de juiz de fora**. UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora (Dissertação), 2014.
- SILVÉRIO. C. C. P; RODERO-TAKAHIRA, A. G. **Conectivos em Língua Brasileira de Sinais**: uma nova proposta de expressões não-manuais com valor semântico. In: Congresso da ABRALIN 50 – XXIV Instituto da ABRALIN e XI Congresso Internacional da ABRALIN, UFAL (Maceió), 2019.
- SILVA, A. C. O.; FONSECA, A. A. **Percepção de sentenças de tópico e de sujeito do PB em teste *Self-paced reading and listening***. Anais do VI Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala, v. 4, 2017.
- SILVA, A. C. O.; FONSECA, A. A.; CARVALHO, L. L. **Processamento de estruturas coordenadas com elipse no Português Brasileiro**. Letras de Hoje, v. 53, n. 1, 2018.
- SWETS, B.; DESMET, T.; CLIFTON, C.; FERREIRA, F. *Underspecification of syntactic ambiguities: Evidence from self-paced reading*. *Memory & Cognition*, n. 36 (1), 2008.
- OLIVEIRA, R. G. FONSECA, A. A.; SILVÉRIO, C. C. P. **Uma proposta de categorização de Conectivos em Libras**. In: 25º Seminário de Iniciação Científica da UFJF, UFJF (Juiz de Fora), 2019.

SIMPLE, P. *Visual constraints for language communication*. Sign Language Studies, v.19, 1978.

SIMÕES, A. B. G. **A influência dos conectivos no processamento de períodos em Português Brasileiro**. UFPB: Universidade Federal da Paraíba (Tese), 2019.

SCLIAR-CABRAL, L. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. In: Anais do Seminário As Ciências da Linguagem e a Formação do Leitor. Porto Alegre: Letras de Hoje (PUC), v.19, n.1, 1986.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

SMITH, K.; MCMAHON, L. *Understanding order information in sentences: some recent work at Bell Laboratories*. In: G.B. Flores d'Arcais & J. Levelt (eds.). *Advances in Psycholinguistics*. New York: Elsevier, 1970.

STOKOE, W. **Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf**. Gallaudet University: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10, n. 1, 2005.

SOARES, L. A. A. **A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional dos processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários**. Rio de Janeiro: UERJ (TESE), 2018.

SOUZA, K.; GUARESI, R. **Leitura e atenção**: um olhar sobre o *input* linguístico sob a perspectiva psicolinguística. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.). *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

SPARKS, R.; *et all*. **Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude**. *Annals of Dyslexia*, 2006.

TANKERSLEY, K. **Literacy strategies for grades 4-12: reinforcing the threads of reading**. USA: *Association for Supervision and Curriculum Development*, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual discursivo do verbo em português**. Campinas: IEL/UNICAMP (Tese), 1991.

_____. **Da distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais**: uma questão sintática, semântica ou pragmática?. Uberlândia: *Letras & Letras*, n.2, 1986.

TUKEY, J. W. *Comparing Individual Means in the Analysis of Variance*. *Biometrics*, vol. 5, n. 2, 1949.

VALENT, P. M. **Emprego de conjunções e compreensão leitora: um estudo com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, 2009.

VILHALVA, S. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, 2009.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

VOGT, C. A. **Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções 'Porque', 'Pois' e 'Já Que'**. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas, vol. 1, 1978.

VOGT, C. **Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções porque, pois e já que**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 22, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3590>. Acesso em: out 2021.

WETZEL, M.; ZUFFEREY, S.; GYGAX, P. *Second Language Acquisition and the Mastery of Discourse Connectives: Assessing the Factors That Hinder L2-Learners from Mastering French Connectives*. Languages, 2020.

ZUFFEREY, S.; MAK, W.; DEGAND, L.; SANDERS, T. *Advanced learners' comprehension of discourse connectives: The role of L1 transfer across on-line and off-line tasks*. Second Language Research, vol. 31(3), p. 389–411, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – MATERIAL DA TAREFA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Participante nº _____

Tirinha 01

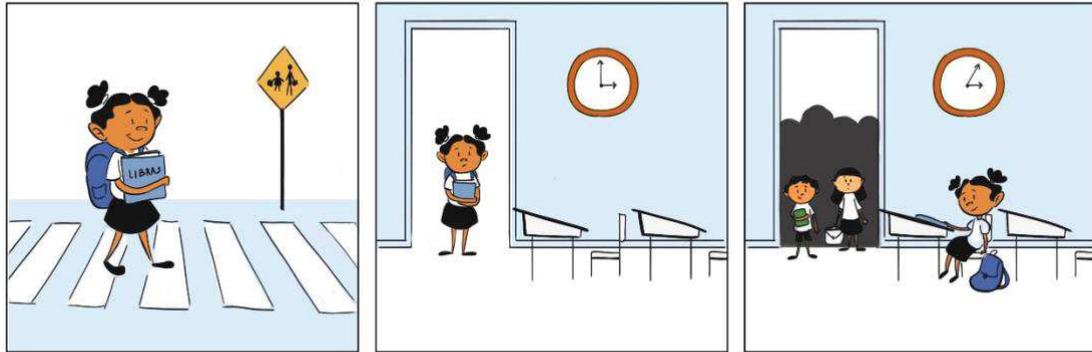
Veja com atenção a sequência de ações. Em seguida escreva um texto que corresponda à sequência.



Participante nº _____

Tirinha 02

Veja com atenção a sequência de ações. Em seguida escreva um texto que corresponda à sequência.



Participante nº _____

Tirinha 03

Veja com atenção a sequência de ações. Em seguida escreva um texto que corresponda à sequência.



Participante nº _____

Tirinha 04

Veja com atenção a sequência de ações. Em seguida escreva um texto que corresponda à sequência.



A.

Participante nº _____

Tirinha 05

Veja com atenção a sequência de ações. Em seguida escreva um texto que corresponda à sequência.



A.

Participante n° _____

Tirinha 06

Veja com atenção a sequência de ações. Em seguida escreva um texto que corresponda à sequência.



A.

APÊNDICE 2 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DO GRUPO EXPERIMENTAL -

TAREFA 1

Participante	Idade de contato com a Libras	Família comunica em Libras	Idade que começou a estudar LP	Aula de LP L2 para Surdos na educação básica	Aula de LP L2 para Surdos na graduação
Sinfo 1	8 anos	Não	8 anos	Não	Sim
Sinfo 2	6 anos	Pouco	9 anos	Sim	Sim
Sinfo 3	11 anos	Pouco	Não sabe	Sim	Não
Sinfo 4	9 anos	Pouco	Não sabe	Sim	Sim
Sinfo 5	11 anos	Não	Não sabe	Não	Sim
Sinfo 6	11 anos	Não	Não sabe	Não	Sim
Sinfo 7	17 anos	Não	20 anos	Não	Sim
Sinfo 8	11 anos	Não	5 anos	Não	Sim
Sinfo 9	10 anos	Sim	Não sabe	Não	Não

APÊNDICE 3 - PERFIL LEITOR DO GRUPO CONTROLE DA TAREFA 2

Participante	Escolaridade	Tipo de texto que lê	Tempo de leitura semanal
PC01	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas	6h ou mais
PC02	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	6h ou mais
PC03	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	6h ou mais
PC04	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	4h
PC05	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Redes sociais Outros	4h
PC06	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas	6h ou mais
PC07	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Outros	2h
PC08	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas	6h ou mais
PC09	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Outros	6h ou mais
PC10	Graduação	Livros	2h
PC11	Graduação	Textos acadêmicos para estudo	4h

		Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	
PC12	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Receitas Outros	4h
PC13	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	6h ou mais
PC14	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Redes sociais Livros	2h
PC15	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	5h
PC16	Graduação	Livros	6h ou mais
PC17	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	4h
PC18	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais	5h
PC19	Graduação	Notícia de jornais ou revistas Redes sociais	2h
PC20	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	2h

APÊNDICE 4 - PERFIL LEITOR DO GRUPO EXPERIMENTAL DA TAREFA 2

Participante	Escolaridade	Tipo de texto que lê	Tempo de leitura semanal	Usa Libras como principal comunicação	Nível de entendimento da LP
PS ²⁰ 01	Mestrado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Receitas Receitas	2h	Sim	Entende bem
PS02	Graduação	Redes sociais	5h	Sim	Entende pouco
PS03	Graduação	Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	30 minutos	Sim	Entende bem
PS04	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	2h	Sim	Entende razoavelmente bem
PS05	Doutorado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	4h	Sim	Entende bem
PS06	Mestrado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	4h	Sim	Entende razoavelmente bem

²⁰ Nessa tarefa foi usado a sigla PS para referir aos participantes do grupo experimental da tarefa 2, que foram diferentes da tarefa 1 e a tarefa 3.

PS07	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Livros	2h	Sim	Entende bem
PS08	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais	30 minutos	Não	Entende bem
PS09	Graduação	Notícia de jornais ou revistas	30 minutos	Sim	Entende razoavelmente bem
PS10	Mestrado	Redes sociais	30 minutos	Sim	Entende razoavelmente bem

Condição	Conectivo Explicativo “PORQUE”
PQ_C_com	A mulher foi à festa. Ela levou um casaco, porque estava esfriando naquela noite de sábado.
	O tio foi à feira. Ele usou uma touca, porque estava esfriando naquela manhã de segunda.
	A avó foi ao bingo. Ela usou seu vestido, porque estava muito quente naquela tarde de sábado.
	O homem foi à igreja. Ele usou um cachecol, porque estava chovendo naquela manhã de domingo.
PQ_I_com	A tia foi à feira. Ela levou a jaqueta, porque fazia muito calor naquela tarde de domingo.
	O avô foi ao mercado. Ele usou sua luva, porque estava muito sol naquela hora da segunda.
	A mulher foi ao parque. Ela usou sua touca, porque estava muito calor naquela hora do sábado.
	A mulher foi à fazenda. Ela levou o casaco, porque estava muito sol naquela tarde de domingo.
PQ_C_sem	O homem foi ao cinema. Ele usou botas, estava chovendo naquela bela noite de inverno.
	A mulher foi para a praça. Ela levou chapéu, estava muito quente naquela linda tarde de novembro.
	O homem foi para o banco. Ele usou jaqueta, estava muito frio naquela bela manhã de segunda.
	A menina foi à praia. Ela levou protetor, estava muito quente naquela linda manhã de domingo.
PQ_I_sem	A mulher foi à festa. Ela usou camiseta, estava muito frio naquela linda noite de sábado.
	O homem foi pro trabalho. Ele levou a jaqueta, estava muito sol naquele belo dia de setembro.
	A mulher foi à piscina. Ela levou biquíni, estava muito frio naquela linda tarde de inverno.
	O menino foi à escola. Ele levou luvas, estava muito quente naquela linda tarde de agosto.

Condição	Conectivo Adversativo “MAS”
M_C_com	A menina foi ao parque. Ela levou seu casaco, mas estava muito quente naquela tarde de sábado.
	A avó foi ao supermercado. Ela levou um cachecol, mas estava muito calor naquela hora da tarde.
	O homem foi à padaria. Ele usou camiseta, mas estava muito frio naquela manhã de sexta.
	A mulher foi ao clube. Ela usou camiseta, mas estava muito frio naquela tarde de sábado.
M_I_com	A menina foi ao parque. Ela levou guarda-chuva, mas estava chovendo naquela tarde de domingo.
	O menino foi à escola. Ele levou suas luvas, mas estava muito frio naquela manhã de terça.
	A mulher foi ao supermercado. Ela usou casaco, mas estava muito frio naquela hora do dia.
	O homem foi ao parque. Ele usou bermuda, mas estava muito calor naquela tarde de domingo.
M_C_sem	A mulher foi à festa. Ela usou camiseta, estava muito frio naquela linda noite de sábado.
	O homem foi pro trabalho. Ele levou a jaqueta, estava muito sol naquele belo dia de setembro.
	A mulher foi à piscina. Ela levou biquíni, estava muito frio naquela linda tarde de inverno.
	O menino foi à escola. Ele levou luvas, estava muito quente naquela linda tarde de agosto.
M_I_sem	O homem foi ao cinema. Ele usou botas, estava chovendo naquela bela noite de inverno.
	A mulher foi para a praça. Ela levou chapéu, estava muito quente naquela linda tarde de novembro.
	O homem foi para o banco. Ele usou jaqueta, estava muito frio naquela bela manhã de segunda.
	A menina foi à praia. Ela levou protetor, estava muito quente naquela linda manhã de domingo.

Condição	Conectivo Conclusivo “ENTÃO”
E_C_com	Estava na semana de provas. A garota estudou muito, para a prova então ela foi aprovada na prova do final do semestre.
	Era o dia da partida final. Os jogadores estavam preparados para o jogo, então eles foram campeões do jogo final do campeonato.
	Estava na hora do parto. A mulher estava preparada para o nascimento, então ela ficou tranquila na hora do parto do seu bebê.
	S36 Estava no dia do campeonato. O atleta treinou muito para a corrida, então ele ganhou o troféu de ouro da prova do campeonato.
E_I_com	Estava no dia da aula. A aluna fez seu trabalho com o grupo, então ela perdeu os pontos daquela entrega do trabalho.
	Estava na semana de férias. A mulher descansou muito nessa semana, então ela está cansada ainda na volta ao trabalho.
	Estava no dia do Natal. A família cozinhou o jantar para o Natal, então eles ficaram com fome naquela noite de festa.
	Estava na época do inverno. A cunhada comprou luvas para o inverno, então ela ficou com frio em suas belas / mãos.
E_C_sem	Estava no horário do filme novo. O rapaz comprou o ingresso para o cinema, ele entrou na sala do filme novo do cinema do shopping.
	Estava na hora da refeição. A cozinheira esquentou muito o sanduíche, ela queimou a boca na hora do lanche naquela tarde.
	Estava na época do verão. A professora usou casaco na escola, ela ficou com calor durante aquela aula todinha.
	Estava no dia das reuniões. O chefe acordou cedo de manhã, ele chegou na hora da sua primeira reunião do dia
E_I_sem	Estava na hora da escola. O menino levou a bolsa do lanche, ele ficou com fome naquele horário do recreio / da escola.
	Estava no dia do passeio. A criança levou sua água para o passeio, ela ficou com sede no final do dia do passeio.
	Estava no horário do trabalho. O homem acordou cedo para ir trabalhar, ele chegou bem tarde naquela segunda do mês.
	Estava na hora de dormir. O homem dormiu muito naquela noite, ele ficou com sono durante o dia seguinte no trabalho.

Sentenças Distratoras

- O casal foi à padaria. Maria comprou pão, enquanto João comprou café naquela tarde de segunda.
- Os irmãos visitaram os tios. Enquanto o irmão abraçou o tio, a irmã abraçou a tia na sala de jantar no sábado.
- O casal foi ao supermercado. Paula comprou maçã, enquanto José comprou mamão naquela manhã de sábado.
- Os amigos foram à loja de livros. Enquanto o garoto leu o livro de biologia, a garota leu o livro de português naquela loja.
- A menina foi à escola. Ela vestiu o casaco antes de pegar a mochila. Estava frio naquela manhã de quinta.
- O homem foi ao shopping. Antes de beber o suco, ele comprou a camisa. Estava calor naquele domingo.
- Maria foi à padaria. Ela comeu o bolo antes de beber o café. Estava frio naquele sábado.
- A menina foi ao parque. Ela brincou no balanço e depois tomou sorvete. Estava calor naquela tarde de sexta.
- O homem comprou uvas. Depois de lavar as uvas, ele as comeu. Estava calor naquela noite de terça.
- João chegou em casa. Ele tomou banho e depois comeu o lanche. Estava quente naquela noite escura de segunda.
- João acordou pensando em ir à festa na piscina. Ele se arrumou, apesar de estar chovendo naquela manhã de sábado.
- A mulher está em casa. Apesar de não precisar trabalhar, ela acordou cedo naquela manhã de domingo.
- O homem tem uma moto. Apesar de estar limpa, ele lavou a moto naquela linda manhã fria de sábado.
- Maria foi à loja. Ela comprou uma blusa, apesar de não precisar. Estava calor naquela tarde de sexta.
- A mulher tem um filho. Ela levou o filho para a escola e depois para a nataçãonaquela manhã de quarta.
- Davi chegou em casa. Depois de comer pizza, ele bebeu o suco. Estava quente naquela noite de quinta.
- O homem lavou o carro. Ele molhou o carro e depois passou o sabão. Estava sol naquela bonita tarde de domingo.
- Carlos faz nataçãonaquela manhã de quinta.
- A professora trabalha na escola. Ela toma café antes de dar aula. Estava frio naquela bonita manhã de segunda.
- O homem comprou um sapato. Antes de usar, ele guardou o sapato. Estava calor naquele mês de fevereiro.
- O professor foi à escola. Antes de pegar a bolsa, ele desligou o celular. Estava sol naquele mês de março.
- O casal foi à loja de roupa. Enquanto o marido escolheu uma calça, a mulher escolheu um casaco. Estava frio naquele mês de julho.
- Os irmãos estavam de férias. A menina nadou na piscina, enquanto o menino brincou na praça. Estava sol naquele período do ano.

O casal foi à padaria. Enquanto Davi comprou leite, Marta comprou mel. Estava chovendo naquele dia da semana.

Os irmãos foram para a escola. A menina levou sua mochila, enquanto o menino levou sua bolsa naquele dia.

O pai chegou no trabalho. Ele sentou-se na cadeira antes de ligar o computador naquela segunda.

A professora foi para a escola. Ela entrou na sala e depois abriu o livro naquela bonita manhã de segunda.

O homem foi à loja. Ele pegou a camisa e depois pegou os sapatos. Estava quente naquela noite de sexta.

A mulher comprou maçãs. Ela lavou as maçãs e depois as guardou. Estava frio naquela bonita tarde.

Gabriel jogou futebol. Ele correu no campo antes de chutar a bola. Estava frio naquela manhã de domingo.

A mulher comprou um casaco. Ela lavou o casaco antes de guardar. Estava frio naquele mês de julho.

O casal foi ao supermercado. Paula comprou maçã, enquanto José comprou mamão. Estava calor naquela tarde.

APÊNDICE 6 - PERFIL LEITOR DO GRUPO CONTROLE DA TAREFA 3

Participante	Escolaridade	Tipo de texto que lê	Tempo de leitura semanal
PO01	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	6h ou mais
PO02	Doutorado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Outros	6h ou mais
PO03	Mestrado	Textos acadêmicos para estudo Redes sociais Livros Outros	6h ou mais
PO04	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Redes sociais	2h
PO05	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Redes sociais Livros Outros	2h
PO06	Mestrado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	4h
PO07	Especialização	Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Outros	6h ou mais
PO08	Especialização	Textos acadêmicos para estudo	5h

		Notícia de jornais ou revistas	
		Redes sociais	
		Livros	
PO09	Mestrado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas	4h
PO10	Mestrado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas	6h ou mais
PO11	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Redes sociais Livros Outros	2h
PO12	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	6h ou mais
PO13	Especialização	Textos acadêmicos para estudo Redes sociais Livros Receitas	6h ou mais
PO14	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais	4h
PO15	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas	6h ou mais

		Outros	
		Textos acadêmicos para estudo	
PO16	Graduação	Livros	6h ou mais
		Outros	
PO17	Graduação	Redes sociais	30 minutos
		Textos acadêmicos para estudo	
PO18	Graduação	Notícia de jornais ou revistas	4h
		Redes sociais	
		Textos acadêmicos para estudo	
		Notícia de jornais ou revistas	
PO19	Graduação	Redes sociais	4h
		Livros	
		Receitas	

APÊNDICE 7 - PERFIL LEITOR DO GRUPO EXPERIMENTAL DA TAREFA 3

Participante	Escolaridade	Tipo de texto que lê	Tempo de leitura semanal	Usa Libras como principal comunicação	Nível de entendimento da LP
PE01	Doutorado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	6h ou mais	Sim	Entende bem
PE02	Doutorado	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros Receitas Outros	2h	Sim	Entende pouco
PE03	Graduação	Textos acadêmicos para estudo Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	6h ou mais	Sim	Entende bem
PE04	Graduação	Notícia de jornais ou revistas Redes sociais Livros	6h ou mais	Sim	Entende tudo

Outros					
PE05	Especialização	Textos acadêmicos para estudo	30 minutos	Sim	Entende bem
		Notícia de jornais ou revistas			
		Redes sociais			
		Livros			
		Receitas			
Outros					
PE06	Especialização	Notícia de jornais ou revistas	4h	Não	Entende razoavelmente bem
		Redes sociais			
		Livros			
		Outros			
PE07	Especialização	Textos acadêmicos para estudo	6h ou mais	Sim	Entende tudo
		Notícia de jornais ou revistas			
		Redes Sociais			
		Livros			
		Receitas			
Outros					
PE08	Mestrado	Textos acadêmicos para estudo	4h	Sim	Entende tudo
		Notícia de jornais ou revistas			
		Redes sociais			
		Receitas			
		Outros			
PE09	Especialização	Notícia de jornais ou revistas	5h	Sim	Entende razoavelmente bem
		Redes sociais			
		Receitas			
		Outros			

		Notícia de jornais ou			
		revistas			Entende
PE10	Graduação	Redes sociais	4h	Sim	razoavelmente
		Livros			bem
		Outros			
