

A leitura e a compreensão da oralidade: como leitores e não leitores compreendem o “mas” argumentativo

Helena Cristina Weirich
helenaweirich@gmail.com

Ana Cláudia de Souza
ana.claudia.souza@ufsc.br

*Universidade Federal de Santa Catarina
Departamento de Metodologia de Ensino
Programa de Pós-Graduação em Linguística (Brasil)*

Abstract

This piece of research aimed at investigating the role of reading knowledge in the manner of understanding oral statements whose interphrasal relation is constituted by *mas* as an argumentative articulator of opposition. Following Olson (1977, 1996, 1997, 1999, 2009) and Olson and Oatley (2013), who argue that reading can cause changes in the way oral verbal language is processed, the general hypothesis of the study is that knowing to read influences the comprehension of oral statements linked by *mas*, as reading may serve as a model to understand and analyze linguistic units, favoring the understanding of this element as an argumentative articulator of opposition among implicit contents. To conduct this research, an experiment was carried out with 19 adult students divided into two groups: readers and non readers. The participants were invited to judge grammaticality of stimuli, and the accuracy and response time (RT) of the participants were evaluated. The results allowed us to conclude, through hypothesis validity, that the accuracy indicated a significantly superior success of the group of participants classified as being readers. Besides, qualitative differences observed in the RT suggest that the readers group was able to perceive the ungrammaticality of the statements.

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o papel do saber ler nos modos de compreensão de enunciados orais cuja relação interfrasal se constitui pelo articulador argumentativo de oposição *mas*. Seguindo Olson (1977, 1996, 1997, 1999, 2009) e Olson e Oatley (2013), que defendem que a leitura pode implicar mudanças na forma como se processa a linguagem verbal oral, a hipótese geral do estudo é a de que o saber ler influencia a compreensão de enunciados orais encadeados pelo *mas*, já que a leitura pode servir como um modelo para a compreensão e a análise das unidades linguísticas, proporcionando o entendimento da função do elemento como articulador argumentativo de oposição entre conteúdos implícitos. Para conduzir a pesquisa, foi realizado um experimento do qual participaram 19 estudantes

adultos/as, divididos/as em dois grupos: leitores/as e não leitores/as. Os/As participantes foram convidados/as a julgar a gramaticalidade dos estímulos, a fim de que se pudesse avaliar a acurácia e o tempo de resposta (TR). Os resultados permitiram concluir pela validade da hipótese, na medida em que a acurácia indicou um nível significativamente superior de sucesso do grupo de leitores/as. Além disso, diferenças qualitativas constatadas nos padrões de TR sugerem que os/as leitores/as percebem a agramaticalidade dos enunciados.

1- Introdução

É com grande satisfação que participamos deste volume em homenagem à Professora Maria da Graça a quem tivemos a feliz oportunidade de conhecer quando da realização das Jornadas de Alfabetização, em agosto de 2016, na Universidade Federal de Santa Catarina, momento em que a professora, como convidada, proferiu a conferência “Alfabetização e a Linguística: um processo plural desafiador de qualquer abordagem monodisciplinar”. Claros restaram o rigor científico com a perspectiva apresentada, o respeito e o acolhimento à audiência, constituída fortemente por professores/as das redes públicas de educação básica. Deste encontro, surgiu a obra *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita* (Souza, Seimetz-Rodrigues, Finger-Kratochvil, Baretta, & Back, 2019) para a qual a Professora Maria da Graça contribuiu com o capítulo “Uma breve abordagem à leitura e à escrita na perspectiva da Psicolinguística” (Pinto, 2019). Para além do que se pode expressar em termos éticos e profissionais em relação à postura e à perspectiva da Professora Maria da Graça, gostaríamos de salientar seu cuidado e atenção no acolhimento humano, nas prontas respostas às mensagens e no carinho, parceria e respeito sempre expresso.

Tendo tomado conhecimento desta coletânea, optei por uma pesquisa de mestrado cuja orientação eu havia recém concluído quando a Professora Maria da Graça, Helena, já mestra à época, e eu nos conhecemos. Foi em sua conferência e, mais tarde, no capítulo de livro que constituiu a obra supracitada que a professora discorreu sobre a “Quotation Theory of Writing”, do psicólogo canadense David Olson, para a qual estava dedicando parte dos seus esforços de investigadora. Pois foi justamente essa mesma teoria que deu base à hipótese da pesquisa de Helena, defendida em 2016, sob o título *Domínio da leitura e compreensão oral do “mas” argumentativo*

(Weirich, 2016). Daí a escolha por esta pesquisa para apresentar a este dossiê de estudos que visam prestar homenagem à tão estimada Professora Maria da Graça.

A compreensão da leitura e da oralidade parecem ter uma correlação positiva, cuja explicação se dá, tradicionalmente, por meio de uma visão simples do que seja leitura. Ou seja, a leitura seria um conjunto de habilidades de reconhecimento visual de palavras e de compreensão auditiva (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2013). Esta competência, no entanto, implica processos complexos, para os quais são requeridos diversos conhecimentos de natureza declarativa, procedimental e condicional e inúmeras operações linguísticas, cognitivas e psicológicas paralelas e coordenadas, de modo a atingir algum objetivo que envolve compreensão (vide pesquisas publicadas em obras, como: Alvermann, Unrau, & Ruddell, 2013; Flood, 1984; Kamil, Pearson, Moje, & Afflerbach, 2011¹; Oakhill, Cain, & Elbro, 2017 [2014]; Ruddell, Ruddell, & Singer, 1994; Snowling, & Hulme, 2013 [2005]; entre muitas outras).

Considerando a complexidade do que seja ler, pode-se vislumbrar que a correlação positiva entre compreensão oral e leitura seja explicada a partir da ideia de que a leitura – sua aprendizagem e domínio – implica alguma influência na compreensão da oralidade e nos processos cognitivos (Morais, & Kolinsky, 2013; Perfetti, Dyke, & Hart, 2001). Tal suposição encontra respaldo na tese de Olson – expressa em algumas de suas publicações –, que pode ser resumida na seguinte asserção: “nossos sistemas gráficos não só preservam as informações como proporcionam modelos que nos permitem ver a linguagem, o mundo e nossa mente sob uma nova luz” (1997, p. 274). Olson defende que a escrita, como sistema, teve e tem implicações cognitivas, linguísticas e culturais. A leitura, a seu turno e segundo essa abordagem, como um dos processos relativos à relação entre sujeito e texto escrito, se constitui como um modelo para a oralidade, permitindo seu entendimento e análise de modo específico e diferenciado. Segundo o

¹ Esta obra, organizada por Kamil, Pearson, Moje e Afflerbach e publicada em formato eletrônico em 2011, é um *handbook*, parte de um conjunto de obras que vêm sendo publicado desde o ano 1984 apresentando atualizações no campo da pesquisa em leitura no período relativo à cobertura de cada volume. O quinto volume deste *handbook* estará disponível ainda em 2020. É possível acessar informações sobre seu conteúdo em: <https://www.routledge.com/Handbook-of-Reading-Research-Volume-V/Moje-Afflerbach-Enciso-Lesaux/p/book/9781138937376>. Acesso em 16 abr. 2020.

autor, [...] “as propriedades escritas proporcionam um modelo para a fala; aprender a ler é precisamente aprender esse modelo. Ironicamente, aprender a ler é aprender a ouvir o que é dito, de maneira diferente!” (Olson, 1997, p. 101). Esclarece, ainda, o autor, em outra de suas publicações, que:

[n]esta perspectiva, as propriedades da fala disponíveis para introspecção, tais como palavras, sentenças, sílabas e segmentos fonêmicos, são consequência do letramento, da aplicação de modelos de escrita na fala. O principal problema em aprender a ler é aprender a “ouvir” a fala de um modo novo, isto é, de um modo compatível com os itens — palavras e letras — que compõem o texto. (Olson, 1999, p. 614, tradução nossa).

Na esteira dessa perspectiva, na pesquisa que ora apresentamos debruçamo-nos sobre o estudo da possibilidade de influência do saber ler na compreensão de enunciados orais cuja vinculação interfrasal se constitui por meio do articulador argumentativo de oposição *mas*. Amparadas na ideia de que a leitura pode implicar mudanças na forma como as pessoas processam a linguagem verbal oral (Olson, 1977, 1996, 1997, 2009; Olson, & Oatley, 2013), hipotetizamos que o domínio da leitura influencia positivamente a compreensão oral de enunciados com o *mas* argumentativo. A testagem de tal hipótese foi realizada por meio de pesquisa experimental², realizada com dois grupos de participantes: leitores/as e não leitores/as, que foram convidados/as a julgar a gramaticalidade de enunciados constituídos por duas unidades frasais inter-relacionadas por meio do articulador argumentativo *mas*, em sua função de oposição, como em: *O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje*.

Assim, o foco de nosso interesse está na compreensão de elementos que são, de acordo com parte da literatura da área de aquisição da linguagem oral, adquiridos tardiamente: os elementos argumentativos, como abordado por Kail (2013), baseada em pesquisas pautadas na concepção linguística da argumentação. Esses elementos foram escolhidos a partir de reflexão teórica, posteriormente publicada como artigo de periódico (Souza, Weirich, &

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), CAAE: 46678115.8.0000.0121.

Procaïlo, 2017), por meio da qual ponderamos a favor da ideia de que a aprendizagem da leitura poderia alimentar a aquisição da linguagem oral, contribuindo para a compreensão dos elementos de argumentação.

Ao observar dados em que a compreensão e o uso adequado do elemento em foco parecem ser um fenômeno tardio, as pesquisas da área da aquisição da linguagem têm defendido que isso decorreria da complexidade cognitiva exigida para sua compreensão e uso (Bingham, 1986; Cain, & Nash, 2011; Kail, 1978, 2013; Kail, & Weissenborn, 1984, 1991). O *mas* e outros conectores, de causa e de tempo, seriam adquiridos tardiamente. Neste estudo que ora apresentamos, defendemos que a leitura pode servir como um modelo para a compreensão e a reflexão sobre o *mas*, já que permite ao leitor ter acesso significativo a um elemento do texto, ao qual atribuir o devido sentido é pré-requisito para que haja entendimento dos enunciados – entendimento que requer inferenciação, ressalta-se, uma vez que implica a compreensão do implícito no texto.

2- Método

Seguindo a índole da Psicolinguística (Pinto, 2019), no que diz respeito aos objetivos, esta pesquisa pode ser classificada, como explicativa. Quanto aos procedimentos, ela se configura como experimental. Para testar a hipótese, foi realizado um experimento, no qual leitores/as e não leitores/as julgaram a gramaticalidade de enunciados complexos articulados pelo *mas* argumentativo, bem como de enunciados distratores. A investigação foi realizada em pequena escala, contando com 19 participantes, especialmente devido à especificidade do grupo controle que deveria ser composto por adultos não alfabetizados. Se, por um lado, este aspecto pode afetar a robustez dos resultados obtidos, por outro, é um indicativo bastante favorável quanto ao acesso e à condição leitora no universo investigado.

2.1 Participantes

Participaram desta pesquisa estudantes homens e mulheres, divididos em dois grupos: GE e CG. Todos/as tiveram aquisição típica de linguagem e tinham idade entre 20 e 33 anos quando da coleta. O GE foi constituído por 10 estudantes de curso técnico de nível pós-médio, que concluíram

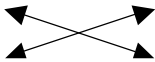
a educação básica em idade e tempo típicos e, no momento da coleta, apresentavam desempenho escolar suficiente, de acordo com parecer dos/as professores/as da turma. Esses/as estudantes foram considerados/as leitores/as em razão da escolarização e da avaliação dos seus/suas professores/as. O GC, por sua vez, foi constituído por 9 participantes, considerados/as não leitores/as, ingressantes em turma de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para compor este grupo, foram considerados ainda os critérios de: atipicidade do ensino básico quanto à idade e tempo; permanência máxima de 3 anos na escolarização formal – não necessariamente contínuos; afastamento mínimo de três anos dessa escolarização. A escolha por este público para compor o GC foi baseada em resultados de pesquisas relacionadas com leitura e escrita na EJA (Azevedo, 2007; Melo, 2009; Silva, 2009) e no parecer da escola em relação ao nível de alfabetização dos/as estudantes.

2.2 Instrumento, formulação dos enunciados e coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi elaborado para ser aplicado por meio do *software* DMDX, versão 2.9.06 (Forster, & Forster, 2015). Os enunciados do experimento foram gravados em cabine acústica do Laboratório de Fonética Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo sido pronunciados buscando a maior proximidade possível da fala espontânea. A partir disso, foi gerado o *script* para o DMDX. Os enunciados gravados têm tempos variados entre cerca de 3600 a 4600 ms, com *frames* de igual duração.

Foram elaboradas duas distribuições, cada uma contendo 49 estímulos, organizadas aleatoriamente, entre: estímulos alvo gramaticais e agramaticais, estímulos distratores gramaticais e agramaticais, conforme a figura 01.

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

Distribuição 1	Enunciados correlatos	Distribuição 2
8 estímulos alvo gramaticais		9 estímulos alvo gramaticais
9 estímulos alvo agramaticais		8 estímulos alvo agramaticais
17 estímulos distratores gramaticais		17 estímulos distratores gramaticais
15 estímulos distratores agramaticais		15 estímulos distratores agramaticais

Fonte: As autoras.

Dessa forma, cada participante foi exposto/a a 17 estímulos alvo e 32 estímulos distratores, totalizado 49 estímulos. Além dos estímulos, foram elaboradas 7 questões de compreensão acerca dos estímulos, com o objetivo de evitar resposta automática e impensada. Todos os estímulos foram submetidos à pré-pilotagem, julgamento semântico e linguístico de especialistas e pilotagem. São exemplo dos estímulos elaborados para a testagem os seguintes (os critérios detalhados de constituição dos estímulos podem ser verificados em Weirich, 2016):

- Estímulo alvo gramatical: *As frutas da estação estão verdes, mas estão suculentas e gostosas.*

- Estímulo alvo agramatical: *As frutas da estação estão maduras, mas estão suculentas e gostosas.*

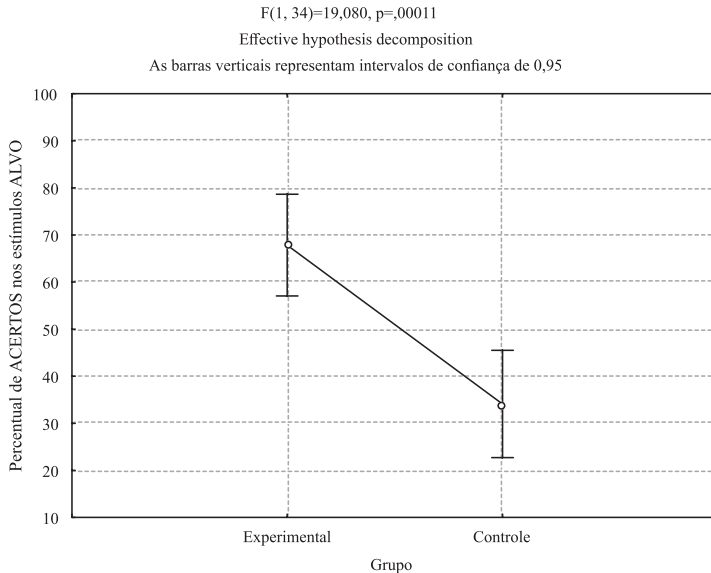
- Estímulo distrator gramatical: *João está muito orgulhoso de si mesmo, porque conseguiu um trabalho.*

- Estímulo distrator agramatical: *Algumas pessoas gostam da serra, assim, outras gostam da praia.*

3- Análise de alguns dos resultados

Por questão de conveniência quanto ao espaço disponível para esta apresentação, a fim de observar se há diferenças entre os grupos no que concerne à acurácia, são aqui apresentadas as análises de percentuais de acertos³ relativos aos estímulos alvo, os quais foram comparados levando-se em consideração os fatores grupo (GE e GC) e categoria de estímulo (alvo gramatical e agramatical).

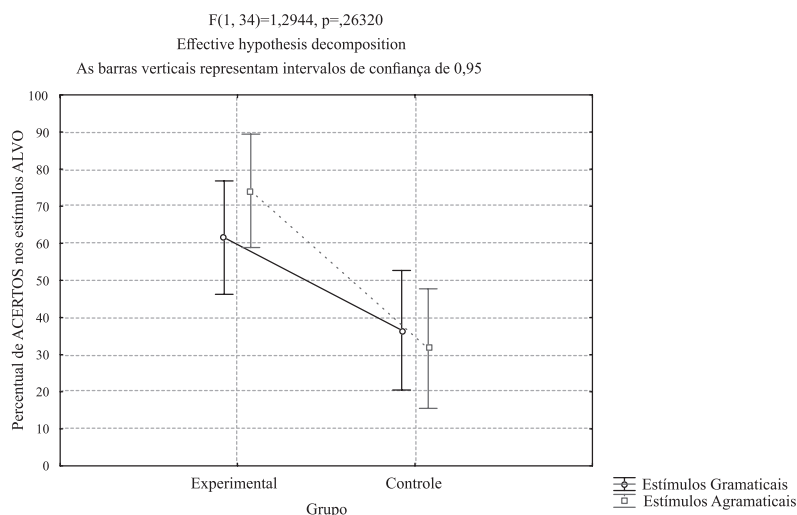
Gráfico 01 - Diferenças no fator grupo quanto ao percentual de acertos nos estímulos alvo (gramaticais e agramaticais)



Fonte: As autoras.

³ As análises de erros e nulos podem ser conferidas em Weirich (2016).

Gráfico 02 - Interação entre os fatores grupo e categoria de estímulo



Fonte: As autoras.

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

O *post-hoc Newman-Keuls* mostrou que há diferença entre os grupos experimental e controle tanto para os estímulos gramaticais como para os agramaticais ($p < 0,05$), conforme pode ser observado no quadro 01, no qual visualizamos o cruzamento entre todas as variáveis. Observa-se que as diferenças significativas estão localizadas no fator grupo e não no fator categoria de estímulo.

Quadro 01 - Teste de Newman-Keuls para Percentual de ACERTOS nos estímulos ALVO

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

Fonte: As autoras.

Mesmo havendo um percentual bruto maior de acertos nos estímulos agramaticais do que nos gramaticais pelo GE (gráfico 02), a diferença não é estatisticamente significativa, sendo, possivelmente, devido ao acaso e não à categoria de estímulo. No caso do GC, o percentual bruto de acerto maior é nos estímulos gramaticais. Esta diferença, menor, também não se mostrou estatisticamente significativa.

Quanto ao TR, foram analisadas as médias obtidas pelos/as participantes, que foram comparadas levando-se em consideração os fatores grupo (GE e GC) e categoria de estímulo (alvo gramatical e agramatical). Além disso, como alternativa ao uso da média, foram analisados os resultados a partir dos valores brutos de cada participante, observando os padrões que podem emergir dos dados de acordo com a categoria de estímulo. Nesta análise, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Kruskal-Wallis* (ANOVA on ranks), o qual demonstrou não haver diferença estatística entre os grupos (Kruskal-Wallis: $H_{(3, N=38)} = 4,501125$; $p = 0,2122$).

A fim de analisar os dados como forma alternativa à media, somamos o número de respostas em cada faixa de tempo (cada uma constituída por 10% do teto) e calculamos o percentual com base no número total de estímulos na categoria. Tal análise permitiu observar que, no GE, a maior parte dos TR para os estímulos gramaticais se concentram entre 30% e 50% do teto. Além disso, 80% das respostas ocorrem antes de 50% do tempo limite. No caso dos estímulos agramaticais, fazendo este mesmo corte (50% do teto), há 65,9% das respostas. Em uma análise qualitativa, pode-se inferir que no GE, ainda que os dados estejam dispersos, parece haver diferenças nos padrões de TR para cada categoria de estímulo. Observando a totalidade

das respostas nas duas categorias, observa-se que a maioria delas foi dada antes dos 50% do tempo total.

Quadro 2 – Distribuição de TR por faixa de tempo – GE

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

Fonte: As autoras.

No GC (quadro 3, abaixo), parece haver uma dispersão maior dos dados, já que os valores não estão concentrados. Pode-se observar, por exemplo, que a cada faixa de valores o percentual acumulado de respostas é, aparentemente, semelhante. Nos estímulos gramaticais, 56,58% das respostas foram dadas antes de atingir 50% do tempo total. Nos estímulos agramaticais, 48,05% foram dadas antes desta faixa. Em ambas as categorias de estímulos, há um percentual de respostas alto, em comparação com as demais faixas, nos valores acima de 90%, o que se deve ao número de respostas nulas no GC. Observa-se, também, que há um equilíbrio no número de respostas nas faixas menores e maiores que 50%. Comparativamente, é possível presumir que o GE é, geralmente, mais rápido para julgar os enunciados. Além disso, parece que o GE apresenta um padrão de TR diferente do GC quando analisadas as categorias de estímulo.

Quadro 3 – Distribuição de TR por faixa de tempo – GC

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

Fonte: As autoras.

4- Discussão e considerações finais

A análise dos dados aqui apresentados permitiu verificar que os grupos de leitores/as e não leitores/as apresentam diferenças significativas quanto ao nível de acurácia. Dentro dos grupos, não há diferenças significativas de acurácia de acordo com a categoria de estímulo (gramatical ou agramatical). Ou seja, o índice superior de sucesso do GE indica que estes/as participantes aceitaram os estímulos gramaticais e não aceitaram os estímulos agramaticais, diferentemente do GC, que teve um índice de insucesso maior, tanto nos estímulos gramaticais como nos agramaticais. Os percentuais demonstram que o GC tem tendência tanto a rejeitar os estímulos gramaticais como a aceitar os estímulos agramaticais. Os resultados respaldam, portanto, a hipótese de pesquisa relativa à acurácia, já que o GE teve desempenho superior no teste de julgamento, conforme esperado. Isso indica que a adequada aceitação e recusa de enunciados com o *mas* argumentativo pode estar relacionada com o fator saber ler.

É importante considerar que o GC tem um nível menor de sucesso, mesmo quando se trata de estímulos gramaticais, ou seja, é possível que haja uma tendência para a recusa do *mas*, em função de a análise dos enunciados ser feita de maneira global, sem a consideração do elemento argumentativo de oposição (Olson, 1996). Isso quer dizer que os/as participantes do GC, em geral, não aceitam enunciados gramaticais possivelmente por considerarem que há uma contradição no sentido das orações. No entanto, essa contradição é possível na língua por meio do uso do *mas*, que tem o papel de permitir encadeamentos de oposição (Ducrot, 1988). Assim, ao serem solicitados a julgar um enunciado como *O jogador está lesionado, mas vai jogar a partida de hoje*, a resposta tende a ser a rejeição, pois há incoerência entre as orações se analisadas isoladamente (sem o “*mas*”). Dessa forma, seria possível esperar que os sujeitos do GC tivessem um nível alto de aceitação dos estímulos agramaticais, o que, de fato, acontece. O percentual de insucesso nos estímulos alvo agramaticais é de 67,53%. Esse valor indica que o GC tende a aceitar enunciados em que o *mas* não poderia ser utilizado, já que não há um encadeamento de oposição entre as orações. Conforme explica Ducrot (1988), o *mas* tem a função de introduzir uma nova proposição que orienta para uma conclusão contrária à primeira oração, que permanece legítima, apesar de não ser o argumento mais forte. Esse tipo de articulação ocorre com duas orações independentes sintaticamente e que podem ser interpretadas isoladamente. Parece, portanto, que os/as participantes do GC fazem uma avaliação do sentido das duas orações isoladas, sem atentar para a manutenção da gramaticalidade, garantida pela presença do *mas*.

O GE apresentou comportamento contrário, com um maior nível de aceitação dos estímulos gramaticais e um nível mais alto de rejeição dos estímulos agramaticais, o que pode indicar a compreensão contextualizada de enunciados articulados pelo *mas*. Em relação à hipótese de que, internamente, o GE apresentaria diferenças no que se refere ao TR, foi constatado que, ao serem comparadas estatisticamente as médias de TR por participante, não foram detectadas diferenças significativas. No entanto, ao contemplarmos os dados brutos e seus agrupamentos, inferimos que os grupos parecem apresentar padrões de TR diferentes. Constata-se que o GE tem TR geralmente menor do que o GC. Os leitores deram a maioria de suas

respostas antes de completar 40% do tempo total disponível. No GC, por outro lado, a maior parte das respostas foi dada depois de decorrido 50% do tempo total.

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

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

Os resultados desta pesquisa parecem indicar que a aceitação e rejeição de enunciados gramaticais e agramaticais com o *mas* argumentativo está relacionada ao saber ler. Ao ler, as informações linguísticas são fundamentais para que haja compreensão, diferentemente do que ocorre na oralidade, quando outros elementos como entonação, gestos e conhecimento partilhado, podem dar conta da produção e complementação de sentidos (Bingham, 1986). Ou seja, o indivíduo leitor transferiria para a oralidade a possibilidade de atentar para a estrutura superficial, o que permitiria um modo de compreensão de enunciados com o *mas* argumentativo que passa pelo entendimento de sua função. Isso é possível porque a leitura é uma atividade complexa, em que estão envolvidos subprocessos desde a identificação das palavras até a construção do sentido textual. Esses processos são permeados, em grande medida, pela análise das propriedades da linguagem. Por isso, Olson (1996) defende que a leitura é um modelo para a oralidade. Ou seja, a compreensão da oralidade é marcada pelo conhecimento proporcionado pela escrita. A leitura pode ser, portanto, um recurso que incrementa a linguagem oral, no que se refere aos modos de

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

REFERÊNCIAS⁴

- Alvermann, Donna E., Unrau, Norman J., & Ruddell, Robert B. (2013). *Theoretical Models and Processes of Reading* (6th. ed). Newark, DE: International Reading Association.
- Bingham, Adelaide Bates, (1986). Readers' and listeners' use of cohesive ties in processing relational meaning. *Language Sciences*, 8(1) 49-61.
- Cain, Kate, & Nash, Hannah M. (2011). The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 429-441.
- Ducrot, Oswald. (1988). *Polifonia y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Flood, James (ed.). (1984). *Understanding reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Forster, Jonathan, & Forster, Kenneth. (2015). *DMDX Display Software*. Disponível em: <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmdx/dmdx.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.
- Kail, Michèle. (1978). La compréhension des présuppositions chez l'enfant. *L'Année psychologique*, 78, 425-444.
- Kail, Michèle. (2013). *Aquisição de linguagem* [L'Acquisition du langage]. São Paulo: Parábola.
- Kail, Michèle, & Weissborn, Jürgen. (1984). A developmental crosslinguistic study of adversative connectives: French "mais" and German "aber/sondern". *Journal of Child Language*, 11, 143-158.
- Kail, Michèle, & Weissborn, Jürgen. (1991). Conjunctions: Developmental Issues. In Gilberte Piérait-Le-Bonniec, & Marlene Dolitsky (Eds.), *Language Bases: Discourse*

⁴ Justificamos a opção pelos nomes completos dos/as autores/as como uma posição política, que visa dar visibilidade à mulher e ao seu/nosso papel na ciência. É frequente que a indicação de iniciais de pré-nomes acione um referente masculino no mundo.

- Bases (pp.125-142. Amsterdam: Benjamins.
- Kamil, Michael L., Pearson, P. David, Moje, Elizabeth Birr, & Afflerbach, Peter P. (2011). *Handbook of Reading Research* – vol. IV. Nova Iorque: Routledge.
- Morais, José, & Kolinsky, Rêgine. (2013). Letramento e mudança cognitiva. In Margaret J. Snowling, & Charles Hulme (Org.), *A ciência da leitura* (pp. 207-222). Porto Alegre: Penso.
- Oakhill, Jane, Cain, Kate, & Elbro, Carsten. (2017). *Compreensão de leitura: teoria e prática* [Understanding and Teaching Reading Comprehension: a Handbook]. São Paulo: Hogrefe.
- Olson, David R. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Olson, David R. (1996). Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83-104.
- Olson, David R. (1997). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo, Ática.
- Olson, David R. (1999). Literacy. In Robert A. Wilson, & Frank Keil (Eds.). *MIT Encyclopedia of Cognitive Science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Olson, David R. (2009). Language, literacy and mind: The Literacy Hypothesis. *Psykhé*, Santiago, 18(1), 3-9.
- Olson, David R., & Oatley, Keith. (2013). The Quotation Theory of Writing. *Written Communication*, 31(1), 4-26. doi: 10.1177/0741088313515164.
- Perfetti, Charles. A., Landi, Nicole, & Oakhill, Jane. (2013). A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In Margaret J. Snowling, & Charles Hulme (Org.), *A ciência da leitura* (pp. 245-265). Porto Alegre: Penso.
- Perfetti, Charles. A., Van Dyke, Julie, & Hart, Lesley. (2001). The psycholinguistics of basic literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 127-149.
- Pinto, Maria da Graça Castro. (2019). Uma breve abordagem à leitura e à escrita na perspectiva da Psicolinguística. In Ana Cláudia de Souza, Cristiane Seimetz-Rodrigues, Claudia Finger-Kratochvil, Luciane Baretta, & Angela Cristina Di Palma Back (Org.), *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita* (pp. 85-106). Florianópolis: Insular.
- Ruddell, Robert B, Ruddell, Martha Rapp, & Singer, Harry (ed.). (1994). *Theoretical models and processes of reading* (4th ed). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Snowling, Margaret J., & Hulme, Charles (Org.). (2013). *A ciência da leitura* [The Science of Reading: a Handbook]. Porto Alegre: Penso.

- Souza, Ana Cláudia de, Seimetz-Rodrigues, Cristiane, Finger-Kratochvil, Claudia; Baretta, Luciane, & Back, Angela Cristina Di Palma (Org.). (2019). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. Florianópolis: Insular, 2019.
- Souza, Ana Cláudia de, Weirich, Helena Cristina, & Procailo, Leonilda. (2017). A compreensão da argumentação linguística: hipótese de interação entre leitura e oralidade. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25(2), 873-901. doi: 10.17851/2237-2083.25.2.873-901.
- Weirich, Helena Cristina. (2016). *Domínio da leitura e compreensão oral do "mas" argumentativo*. Orientadora: Ana Cláudia de Souza. (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PLLG0652-D.pdf>.