



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA

PROCESSAMENTO DA COESÃO CORREFERENCIAL NA LEITURA
DE PARÁGRAFOS POR ADULTOS COM E SEM TDAH

JOÃO PESSOA - PB

2025

MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA

PROCESSAMENTO DA COESÃO CORREFERENCIAL NA LEITURA DE
PARÁGRAFOS POR ADULTOS COM E SEM TDAH

Dissertação de Mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus I, dirigida à área de concentração Teoria e Análise Linguística e à linha de pesquisa Aquisição e Processamento Linguístico, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. José Ferrari Neto
Coorientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia de Souza

JOÃO PESSOA - PB

2025

V422p Vega, Milena Socorro Rocha Gaspar.

Processamento da coesão correferencial na leitura de parágrafos por adultos com e sem TDAH / Milena Socorro Rocha Gaspar Vega. - João Pessoa, 2025.

102 f. : il.

Orientação: José Ferrari Neto.

Coorientação: Ana Cláudia de Souza.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicolinguística experimental. 2. Coesão correferencial. 3. Anáfora. 4. Leitura. 5. TDAH. I. Ferrari Neto, José. II. Souza, Ana Cláudia de. III. Título.

UFPB/BC

CDU 81'23(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA

Aos trinta e um dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco (31/07/2025), às catorze horas, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “PROCESSAMENTO DA COESÃO CORREFERENCIAL NA LEITURA DE PARÁGRAFOS POR ADULTOS COM E SEM TDAH”, apresentada pelo(a) mestrando(a) MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA, Bacharel(a) em Psicopedagogia pelo(a) Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGÜÍSTICA, área de concentração Teoria e Análise Linguística, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Ana Cláudia de Souza (Examinadora/UFSC), Bruna Alexandra Franzen (Examinadora/SEE/SC) e Thereza Sophia Jacome Pires (Examinadora/UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito APROVADA. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). José Ferrari Neto, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 31 de julho de 2025.

Observações

A banca sugere que, em conjunto com os orientadores, seja avaliada a inserção, no texto final, das observações, correções e sugestões dadas durante a sessão de defesa, e recomenda, fortemente, que a pesquisa seja encaminhada para publicação em forma de artigos.

Documento assinado digitalmente
 JOSE FERRARI NETO
Data: 31/07/2025 17:49:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto
(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 ANA CLAUDIA DE SOUZA
Data: 31/07/2025 17:28:30-0300
CPF: ***.921.599-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof(a). Dr(a) Ana Cláudia de Souza
(Co-Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 BRUNA ALEXANDRA FRANZEN
Data: 31/07/2025 18:41:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Bruna Alexandra Franzen
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 THEREZA SOPHIA JACOME PIRES
Data: 01/08/2025 06:59:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Thereza Sophia Jacome Pires
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Com o coração repleto de gratidão, dedico esta dissertação a todas as pessoas que, com carinho, apoio e generosidade, tornaram possível a realização desta pesquisa.

Primeiramente, a Deus, por ser minha força e guia em cada passo dessa caminhada. Aos meus pais, Esteban e Fernanda, que sempre estiveram ao meu lado com amor incondicional, paciência e apoio inabalável. Ao meu esposo, Lucas, por todo o seu amor, paciência e compreensão, me incentivando a seguir em frente. Aos meus irmãos, Erick, Everton e Evellyn, que sempre me deram suporte, carinho e motivação para continuar.

Aos meus sogros, Luzinete e Valterlan, e às minhas cunhadas, Rute e Yohana, pelo apoio constante, acolhimento e carinho, que me fortalecem a cada dia. Agradeço, também, à minha eterna professora e amiga, Thereza Sophia, que sempre me agraciou com seus conselhos sábios e seu incentivo, me ajudando a crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

Agradeço também às minhas melhores amigas, Evellyne Ribeiro e Fernanda Goés, que com sua amizade e apoio, nunca me deixaram desistir, lembrando-me sempre da importância de acreditar nos meus sonhos.

Quero expressar minha imensa gratidão ao meu orientador, José Ferrari Neto, que foi além de um orientador, tornando-se um verdadeiro amigo, me orientando com sabedoria, paciência e generosidade. Seus conhecimentos são admiráveis e tenho orgulho de ter tido um bom orientador.

Agradeço também à professora Ana Cláudia de Souza, cuja orientação no design experimental foi fundamental para o sucesso deste estudo. Seu olhar atento, suas sugestões e seu auxílio na criação dos estímulos fizeram toda a diferença para que este trabalho tomasse a forma que ele tem hoje.

A todo o pessoal do Laboratório de Processamento Linguístico - LAPROL, especialmente aos meus professores, Márcio Leitão, Rosana Costa e Gustavo Estivalet, por compartilharem seu conhecimento de forma tão inspiradora e fraterna.

À professora Dra. Bruna Franzen, por ter aceitado compor minha banca de defesa e por sua presença atenta e generosa desde a etapa de qualificação. Suas contribuições e observações sensíveis foram importantes para enxergar com mais profundidade os caminhos e possibilidades desta pesquisa.

Às minhas companheiras de mestrado, Christianne, e a toda a Bancada, que dividiram comigo os momentos de alegria e os desafios dessa jornada acadêmica.

Agradeço ao PROLING (Programa de Pós-Graduação em Linguística), à FAPESQ/PB pelo apoio e financiamento, que possibilitaram a realização deste trabalho. E, de forma especial, a cada voluntário que participou deste estudo, sem os quais este trabalho não seria possível.

**“Os que semeiam com lágrimas, com júbilo ceifarão.
Quem sai andando e chorando, enquanto semeia,
voltará, porém, com alegria, trazendo os seus feixes.”**
(Salmo 126:5-6)

A todos, meu mais sincero agradecimento!

*É preciso ir além do que dói. Não
desistir dos sonhos. Amar o inútil.*

Pentear o cabelo com calma.

Respirar fundo. Comer devagar.

Ter conversas calmas.

Discordar. Concordar. Tudo e nada.

Com os olhos atentos para a vida.

***Ciranda de Pedra,
Lygia Fagundes Telles.***

RESUMO

A presente pesquisa parte da hipótese geral de que diferentes tipos de coesão anafórica correferencial impõem demandas cognitivas distintas durante o processamento da leitura de adultos com e sem TDAH, de modo que certos tipos de retomadas se tornam mais custosas e que este custo é diferente entre os grupos. Tem-se como objetivos gerais explicar aspectos do processamento da coesão referencial anafórica no PB, observando este processo em adultos com e sem o TDAH, e investigar possíveis diferenças em relação às pessoas com desenvolvimento típico. Especificamente, caracterizar aspectos linguísticos e cognitivos do TDAH no que diz respeito ao processamento da correferencialidade; contribuir para os estudos que inter-relacionam transtornos que afetam a linguagem com o processamento linguístico; prover evidências que possam embasar a formulação de intervenções pedagógicas ou clínicas para pessoas com TDAH. Pretende-se também explicar se o processamento *online* é afetado pelos diferentes tipos de coesão: explícita, implícita e quebra, e se os tipos de anáfora: nome repetido, pronome e hiperônimo têm custos de processamento distintos. Participaram deste experimento, de forma voluntária, uma amostra de 32 participantes, sendo 16 adultos com diagnóstico médico de TDAH e 16 adultos com neurodesenvolvimento típico, com 18 anos ou mais, que se enquadraram nos critérios de inclusão e que estavam cursando, no mínimo, uma graduação. Realizou-se o experimento de leitura automonitorada para analisar o processamento da coesão correferencial anafórica nos parágrafos e os tipos de coesão. Os dados não evidenciaram diferenças significativas entre os grupos com e sem TDAH). Observou-se efeito estaticamente significativo, em ambos os grupos, quanto aos diferentes tipos de coesão (explícita, implícita e quebra) e aos diferentes tipos de anáfora (pronome, nome repetido e hiperonímia), indicando processamento mais custoso da coesão implícita, quando se faz necessário que o sujeito realize inferenciação para alcançar o antecedente e menos demanda quanto ao processamento da correferência pronominal. Conclui-se, portanto, de que há diferentes custos quanto ao processamento dos diferentes tipos coesão, especialmente a coesão implícita, em pessoas com ou sem TDAH, quando comparados entre si e no tipo de tarefa aqui proposta. Todavia, o TDAH não parece apresentar maiores dificuldades de processamento. Novos estudos precisam ser realizados, com uma amostra maior, incluindo a testagem de funções executivas, o controle de uso de medicação por parte do grupo clínico e a consideração dos hábitos de leitura de ambos os grupos.

Palavras-chave: Psicolinguística Experimental; Coesão Correferencial; Anáfora; Leitura; TDAH.

ABSTRACT

This research is based on the general hypothesis that different types of anaphoric coreferential cohesion impose distinct cognitive demands during reading processing in adults with and without ADHD, such that certain types of retrieval become more costly, and that this cost differs between groups. The general objectives are to explain aspects of anaphoric referential cohesion processing in Brazilian Portuguese, observing this process in adults with and without ADHD, and to investigate possible differences in relation to individuals with typical development. Specifically, the objectives are to characterize linguistic and cognitive aspects of ADHD with regard to coreferential processing; to contribute to studies that interrelate disorders that affect language with linguistic processing; and to provide evidence that can support the development of pedagogical or clinical interventions for individuals with ADHD. We also aim to explain whether online processing is affected by the different types of cohesion: explicit, implicit, and broken, and whether the types of anaphora (repeated noun, pronoun, and hypernym) have different processing costs. A sample of 32 participants voluntarily participated in this experiment: 16 adults with a medical diagnosis of ADHD and 16 adults with typical neurodevelopment, aged 18 or older, who met the inclusion criteria and were pursuing at least a bachelor's degree. A self-paced reading experiment was conducted to analyze the processing of anaphoric coreferential cohesion in paragraphs and the types of cohesion. The data showed no significant differences between the groups with and without ADHD. A statistically significant effect was observed in both groups regarding the different types of cohesion (explicit, implicit, and broken) and the different types of anaphora (pronoun, repeated noun, and hyperonymy), indicating more costly processing of implicit cohesion, when the subject requires inference to reach the antecedent, and less demanding processing of pronoun coreference. Therefore, it can be concluded that there are different processing costs for the different types of cohesion, especially implicit cohesion, in individuals with and without ADHD, when compared with each other and in the type of task proposed here. However, ADHD does not appear to present greater processing difficulties. Further studies need to be conducted with a larger sample, including testing of executive functions, controlling medication use by the clinical group, and considering the reading habits of both groups.

Keywords: Experimental Psycholinguistics; Cohesion Coreference; Anaphora; Reading; ADHD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos fundamentais da leitura segundo Leffa (1996)

Figura 2 – Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2001)

Figura 3 – Elementos de referência

Figura 4 – Teoria da Referência Mediatizada

Figura 5 – Área pré-frontal

Figura 6 – Regiões Subcorticais

Figura 7 – Demonstração de uma tarefa de leitura automonitorada com a técnica do *movie window* na plataforma *PCIbex Farm*.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipo de Coesão (Tempo Total)

Gráfico 2 – Acurácia do Tempo Total (Tipo de Coesão)

Gráfico 3 – Tipo de Anáfora (Tempo Total)

Gráfico 4 – Acurácia pelo Tipo de Anáfora

Gráfico 5 – Segmento Crítico (Tipo de Coesão)

Gráfico 6 – Acurácia do Segmento Crítico (Tipo de Coesão)

Gráfico 7 – Tipo de Anáfora (Segmento Crítico)

Gráfico 8 – Acurácia pelo Tipo de Anáfora (Segmento Crítico)

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Mecanismos de Coesão Textual (Halliday; Hasan, 1976)

Quadro 2 – Formas referenciais no português brasileiro, segundo Koch (2020)

Quadro 3 – Características e Sintomas do TDAH nos diferentes estágios de desenvolvimento

Quadro 4 – Caracterização da Amostra

Quadro 5 – Caracterização dos hábitos de leitura e uso de segunda língua

Quadro 6 – Níveis de proficiência dos participantes segundo heterorrelato

Tabela 1 – ANOVA – Efeitos (Tipo de Coesão) do Tempo Total de Leitura do Parágrafo

Tabela 2 – Estimativas da ANOVA Referente ao Tempo Total de Leitura do Parágrafo

Tabela 3 – Comparações 2x2 do Teste de Tukey dos Tipos de Coesão e Grupo

Tabela 4 – Regressão Logística: Coeficientes do Modelo Referente à Acurácia

Tabela 5 – Tabela de Contingência de Resposta dos Participantes

Tabela 6 – ANOVA: Efeitos (Tipo de Anáfora)

Tabela 7 – Estimativas (Tipo de Anáfora)

Tabela 8 – Comparações 2x2: Teste de Tukey (Tipo de Anáfora) do Tempo Total

Tabela 9 – Tabelas de Contingência de Resposta dos Participantes no Tipo de Anáfora (Tempo Total)

Tabela 10 – ANOVA: Efeitos (Tipo de Coesão) do Segmento Crítico

Tabela 11 – Estimativas do Teste ANOVA referente ao Segmento Crítico

Tabela 12 – Comparações 2x2: Teste de Tukey do Tipo de Coesão do Segmento Crítico

Tabela 13 – Coeficientes do Modelo (Acurácia)

Tabela 14 – Tabelas de Contingência de Resposta dos Participantes no Tipo de Coesão (Segmento Crítico)

Tabela 15 – ANOVA: Efeitos (Tipo de Anáfora)

Tabela 16 – Estimativas do Teste ANOVA referente ao Segmento Crítico (Tipo de Anáfora)

Tabela 17 – Comparações 2x2 (Teste de Tukey)

Tabela 18 – Coeficientes do Modelo (Acurácia)

Tabela 19 – Tabelas de Contingência (Acurácia)

LISTA DE ABREVIATURA DAS SIGLAS

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

PB – Português Brasileiro

DSM V TR– Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

MT – Memória de Trabalho

MS – Milissegundos

NR – Nome Repetido

PR – Pronome

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OBJETIVOS.....	15
1.2 HIPÓTESE.....	15
1.3 JUSTIFICATIVA.....	16
1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	17
 CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	 19
2.1 LEITURA E PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM VERBAL.....	19
2.1.1 NOÇÕES, COMPONENTES E PROCESSOS: TEXTO, LEITOR E CONTEXTO.....	19
2.1.2 PROCESSAMENTO EM LEITURA.....	22
2.2 A COESÃO REFERENCIAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	24
2.2.1 MECANISMOS DE COESÃO REFERENCIAL.....	24
2.2.2 REFERÊNCIAS ANAFÓRICAS COMO ELEMENTOS DE COESÃO.....	28
2.2.3 QUEBRAS DE COESÃO.....	31
2.3 ESTUDOS PSICOLINGÜÍSTICOS SOBRE O PROCESSAMENTO DA CORREFERÊNCIA ANAFÓRICA	
32	
2.4 O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH).....	35
2.4.1 ETIOLOGIA.....	35
2.4.2 ASPECTOS NEUROBIOLÓGICOS DO TDAH.....	37
2.4.3 PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM VERBAL E ALTERAÇÕES LINGÜÍSTICAS NO TDAH.....	40
 CAPÍTULO 3 - MÉTODO.....	 43
3.1 EXPERIMENTO.....	43
3.1.1 DELINEAMENTO.....	43
3.1.3 MATERIAL.....	50
3.1.4 PROCEDIMENTO.....	52
3.1.5 HIPÓTESES E PREVISÕES.....	55
 CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	 57
4.1 ANÁLISE DO TEMPO TOTAL (MS) DA LEITURA DO PARÁGRAFO.....	57
4.2 ANÁLISE DO SEGMENTO CRÍTICO.....	65

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE 01.....	85
APÊNDICE 02.....	87
APÊNDICE 03.....	90
APÊNDICE 04.....	91
APÊNDICE 05.....	92
ANEXO 01 - CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA.....	99

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é caracterizado pelo DSM-V-TR™ (no inglês, *American Psychiatric Association*, 2022) como um transtorno do neurodesenvolvimento que se apresenta em três diferentes subtipos: desatento, hiperativo/impulsivo e o misto/combinado. Ele traz fortes impactos comportamentais e cognitivos e afeta, principalmente, o desenvolvimento da aprendizagem. Barkley (2002) aponta que essas dificuldades estariam ligadas a um déficit em componentes da memória de trabalho, o qual impacta não só o campo comportamental, mas também certos aspectos psicolinguísticos, tendo em vista que atividades de produção e compreensão de linguagem recrutam atividades cognitivas superiores.

Esses aspectos concernentes à linguagem envolvem tanto a modalidade oral quanto a escrita, abarcando, assim, os processos de processamento do texto escrito por meio da leitura. A leitura se caracteriza por ser uma atividade multifacetada, que requer o envolvimento de várias habilidades cognitivas e metacognitivas, que perpassam desde a decodificação até a compreensão da mensagem veiculada pela linguagem escrita (Kleiman, 2009). Assim, ler é uma tarefa de alta complexidade, com os achados científicos apontando que sua aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento da competência leitora, não ocorre de modo espontâneo e biológico, como é o caso do desenvolvimento da linguagem oral (Berwick; Chomsky, 2017), e que o seu aprendizado ocasiona uma série de modificações neuronais (Dehaene, 2012).

Para que a leitura se torne um processo otimizado, faz-se mais que necessária a prática constante (Souza, 2012). Após dominar a decodificação fluente e automática, o leitor se dedica à compreensão do texto, o que envolve um processo construtivo que resulta da interação entre processos linguísticos, cognitivos e contextuais (Kleiman, 2009). Assim, a leitura requer conhecimento dos mais diferentes níveis linguísticos, exigindo também saberes enciclopédicos, reconhecimento dos gêneros textuais e da forma como os textos escritos se materializam, encadeiam e organizam e, sobretudo, implica o saber ler e a identificação das condições em que o evento de leitura acontece (Paris; Lipson; Wixson, 1994; Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019; Souza; Seimetz-Rodrigues; Schlichting; Brisolara; Mascarello, 2022).

Há leitores que, embora consigam decodificar, enfrentam dificuldades de compreensão. Isso porque, ainda que ler exija o conhecimento dos princípios do sistema de escrita da língua em que se lê, e esse conhecimento se aplique ao processo de decodificação, decodificar não é ler efetivamente (Paris; Lipson; Wixson, 1994; Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019; Souza; Seimetz-Rodrigues; Schlichting; Brisolara; Mascarello, 2022). A leitura envolve muito

mais do que decodificar, mesmo que a decodificação seja o seu processo básico mais característico. Para ler, são requeridas funções cognitivas como as habilidades atencionais e mnemônicas que são essenciais para a interpretação de um texto; o sistema atencional trabalha para que o leitor tenha foco nos estímulos visuais, enquanto a memória armazena informações que influenciam no entendimento, considerando que todas as informações que um leitor já leu e assimilou ficam registradas em sua memória, influenciando a aquisição de novos conhecimentos e a recuperação de dados (Posner, 1991; Izquierdo, 2002; Matlin, 2004; Kleiman, 2009). Tais fatores estão, de algum modo e em algum nível, afetados em sujeitos com determinados transtornos, dentre os quais o TDAH. Dessa forma, as dificuldades psicolinguísticas associadas ao TDAH podem impactar o processo de compreensão durante a leitura, uma vez que essa psicopatologia prejudica habilidades que demandam atenção, envolvimento cognitivo e recuperação de dados (Barkley, 2002; Barkley, 2010).

Nos mecanismos de compreensão integral do que é lido, é necessário que o leitor tenha a capacidade de concatenar novos dados às informações anteriores. O ato de recuperar as informações de um texto relaciona-se não apenas à memória de trabalho, mas também aos mecanismos dentro do texto, como é o caso da coesão. Portanto, para que o texto seja devidamente processado, com o seu sentido captado, é preciso que as relações coesivas sejam percebidas, o que envolve a retenção de informações na memória de trabalho.

A coesão referencial anafórica é fundamental para a compreensão textual, seja ela explicitamente indicada, seja ela implícita, requerendo a realização de processos inferenciais. Em pessoas com TDAH, questões de atenção e processamento cognitivo podem influenciar a forma como os elos coesivos são interpretados. A investigação sobre como esses indivíduos processam diferentes tipos de anáforas é crucial, uma vez que pode revelar se existem variações significativas nos custos de processamento associados a cada tipo de elo coesivo. Compreender essas diferenças pode não apenas contribuir para a literatura sobre TDAH e processamento de linguagem, mas também ter implicações práticas para a educação e a comunicação com indivíduos que apresentam esse transtorno.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca aprofundar a análise do processamento da coesão correferencial anafórica em adultos com e sem TDAH, a fim de identificar possíveis diferenças associadas ao tipo de coesão (implícita ou explícita) e ao tipo de elo coesivo (nome repetido, pronome e hiperônimo) utilizado. Assim, os problemas que se buscam investigar por meio desta pesquisa são: Haveria diferenças de custo de processamento decorrentes do tipo de coesão (explícita, implícita e quebra)? Como ocorre o processamento da coesão referencial anafórica em parágrafos que possuem elos coesivos explícitos marcados por hiperonímia,

pronome e nome repetido em adultos com e sem TDAH?

1.1 Objetivos

1.1.2 Objetivos Gerais

Neste estudo, pretende-se explicar aspectos do processamento da coesão correferencial anafórica no PB, observando este processo em adultos com e sem o TDAH, e investigar possíveis diferenças em relação às pessoas com desenvolvimento típico. Pretende-se também explicar se o processamento *online* é afetado pelos diferentes tipos de referentes do tipo pronominal, hiponímia/hiperonímia e nome repetido.

1.1.2 Objetivos Específicos

Especificamente, objetiva-se:

1. Caracterizar aspectos linguísticos e cognitivos do TDAH no que diz respeito ao processamento da correferencialidade;
2. Contribuir para os estudos que inter-relacionam transtornos do neurodesenvolvimento com o processamento linguístico;
3. Prover evidências que possam embasar a formulação de intervenções pedagógicas ou clínicas com adultos com TDAH.

1.2 Hipótese

Propõe-se a hipótese de trabalho de que a coesão correferencial ajuda no processamento e na compreensão, independentemente do tipo de coesão constante do material linguístico lido (van Dijk; Kintsch, 1983; Koch, 2020). Como a regulação atencional e a memória de trabalho encontram-se afetadas no TDAH (Barkley, 2010; APA, 2020) e são fatores importantes no processamento correferencial, é esperado que o participante com TDAH enfrente dificuldades de processamento em comparação ao participante sem TDAH.

Essas diferenças estão baseadas nos critérios diagnósticos descritos no DSM-V-TR como nos achados da literatura, que apontam que os indivíduos com TDAH podem enfrentar desafios na manutenção do foco, o que pode impactar a eficiência no processamento de parágrafos. Tipos de coesão que demandam mais atenção ou desviam do tema principal podem aumentar esse custo (APA, 2020; Barkley, 2010; Willcutt *et al.*, 2005). A familiaridade e a

expectativa em relação ao uso de certos elos coesivos também desempenham um papel importante: se um tipo é menos comum ou mais complexo, isso pode resultar em um maior esforço mental para a interpretação (Rabiner; David; Coie, 2000; Bryan; Heller 2020).

A coesão analisada nesta dissertação é intra-parágrafo, ou seja, situa-se na relação entre os períodos constitutivos desta unidade do texto. O parágrafo é composto por um conjunto de períodos interconectados, todos ligados a uma ideia central. Juntos, eles formam uma sequência coesa e consistente de conceitos relacionados (Halliday; Hasan, 1976; Tocchetto, 1981).

Para testar essas hipóteses, realizamos os experimentos que serão descritos na seção dedicada ao conjunto experimental desta dissertação. Com o objetivo de examinar a existência de eventuais diferenças no custo de processamento da coesão e do tipo de anáfora dentro do parágrafo, tanto no que se refere aos grupos de participantes quanto no que compete ao tipo de anáfora, optamos por investigar o fenômeno da coesão referencial, utilizando a técnica *on-line* de leitura automonitorada (*self-paced reading*), em que o participante é solicitado a ler, em velocidade natural, cada segmento de um parágrafo apresentado sequencialmente na tela do computador. Esse procedimento permite medir o tempo de leitura em milissegundos, possibilitando a coleta de dados de tempo de reação diante de diferentes estruturas linguísticas.

1.3 Justificativa

Pesquisas no âmbito da Psicolinguística Experimental têm apresentado avanços significativos na compreensão dos processos mentais envolvidos na linguagem humana. Dentre os tópicos mais investigados, destaca-se o processamento correferencial, especialmente de anáforas, em suas diversas formas, e sua relação com aspectos cognitivos, como a memória de trabalho. No entanto, ainda são escassos os estudos que abordam esse tipo de processamento em adultos neuroatípicos, especialmente adultos com TDAH, e que o façam para além do nível microtextual (frases e períodos), avançando para unidades textuais mais complexas, como o parágrafo, foco desta dissertação.

Dessa forma, o presente estudo se justifica pela necessidade e relevância de aprofundar a compreensão do processamento da coesão referencial anafórica na língua portuguesa (PB), especialmente entre adultos com diferentes perfis de desenvolvimento cognitivo. No caso específico de adultos com TDAH, compreender como essas pessoas lidam com as demandas da correferência dentro do parágrafo, unidade essencial para a organização e continuidade textual, é um passo importante para o desenvolvimento de uma linguística que realmente dialogue com a diversidade humana.

As contribuições deste trabalho são múltiplas. Para a Psicolinguística Experimental, a pesquisa oferece dados inéditos sobre os mecanismos cognitivos subjacentes ao processamento da coesão textual em adultos com TDAH, grupo ainda pouco representado na literatura da área. Esses dados enriquecem a compreensão sobre a relação entre linguagem e cognição em contextos atípicos e ampliam o alcance de teorias linguísticas, tornando-as mais inclusivas e representativas.

No campo da educação, os achados podem embasar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas para adultos com TDAH, contribuindo para práticas de ensino mais acessíveis e adaptadas. Isso é especialmente relevante no ensino superior e na educação de jovens e adultos, quando dificuldades de leitura e compreensão muitas vezes não são devidamente abordadas.

Além disso, as implicações clínicas para a Psicopedagogia e Psicologia são especialmente notáveis. Ao revelar como adultos com TDAH processam (ou apresentam dificuldades para processar) a coesão referencial, o estudo pode orientar a construção de intervenções terapêuticas mais eficazes e personalizadas, promovendo avanços na compreensão de textos e no desempenho acadêmico e profissional desses adultos.

Assim, a presente dissertação contribui não apenas para o debate acadêmico sobre linguagem e cognição, mas também oferece ferramentas aplicáveis e de impacto direto na vida de adultos com TDAH. Ao investigar a linguagem em laboratório com precisão científica, este trabalho cria pontes entre teoria e prática, promovendo a translação de conhecimento para profissionais da educação, saúde e áreas afins, comprometidos com uma atuação mais sensível, informada e inclusiva.

1.4 Organização do Trabalho

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo este capítulo introdutório o primeiro deles. No Capítulo 2, apresentamos o referencial teórico, iniciando com a discussão sobre leitura. Também discutimos a coesão referencial, explicando seus mecanismos e refletindo sobre as quebras de coesão. O último tópico deste capítulo examina o processamento da correferência anafórica no português, destacando o que a literatura revela sobre o processamento dos diferentes tipos de elos, como pronomes, hipônimos/hiperônimos e repetição de nome. Por fim, abordamos no capítulo temas relacionados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, considerando aspectos etiológicos, neurobiológicos e as alterações na linguagem. No Capítulo 3, descrevemos a abordagem metodológica adotada para

o desenvolvimento do estudo, o conjunto experimental da pesquisa, que consiste em um experimento que investiga a coesão referencial em adultos com e sem TDAH, utilizando técnica de Leitura Automonitorada (*Self-Paced Reading*). No Capítulo 4, expomos os resultados encontrados por meio dos dados coletados e análises estatísticas realizadas, tendo como base de discussão a literatura vigente acerca do TDAH e do processamento da leitura. Por fim, no capítulo 5 será apresentado nossas conclusões e considerações finais.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

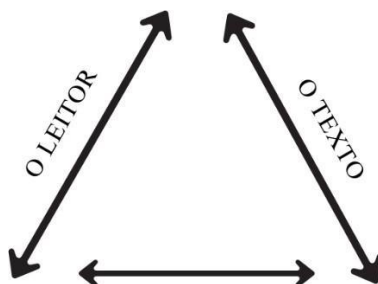
A fundamentação teórica deste trabalho está organizada em três eixos principais, que se articulam para oferecer uma compreensão ampla dos processos envolvidos na leitura. Inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre a leitura a partir de uma perspectiva cognitiva e psicolinguística, abordando os principais modelos teóricos e os mecanismos envolvidos no processamento. Em seguida, o foco recai sobre os aspectos linguísticos da coesão e da correferência, elementos essenciais para a construção da coerência textual e para a compreensão leitora. Por fim, discute-se o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), enfatizando como suas características podem impactar a leitura e os processos de coesão e correferência. Essa organização visa estabelecer base para a análise proposta, evidenciando a inter-relação entre linguagem, cognição e transtornos do neurodesenvolvimento.

2.1 Leitura e processamento da linguagem verbal

2.1.1 Noções, componentes e processos: texto, leitor e contexto

A leitura é um processo cognitivo complexo e dinâmico, que envolve a interação entre múltiplos componentes linguísticos, perceptivos e metacognitivos. Inicialmente, pode-se conceituar a leitura como uma forma de representação: olhar para um objeto (texto) e dele extrair ou atribuir significado, dependendo da posição teórica assumida (Leffa, 1996). Assim, o ato de ler, segundo Leffa (1996), implica triangular três elementos fundamentais (figura 1): o leitor, o texto e o processo de interação entre ambos. Importa destacar, entretanto, que o texto, por si só, é apenas um objeto e só adquire significado ou relevância quando é lido e interpretado por um leitor.

Figura 1- Elementos fundamentais da leitura segundo Leffa (1996).



Fonte: Leffa (1996)

Entre os componentes da leitura estão os processos de reconhecimento visual (traços distintivos das letras), o conhecimento lexical (palavras), o conhecimento sintático (estrutura das frases) e o conhecimento semântico e pragmático (significados em contexto). Tais conhecimentos atuam de forma simultânea e interdependente, num processo que alterna entre mecanismos automáticos (como o reconhecimento de palavras) e processos conscientes, especialmente nas etapas de compreensão (Castles; Rastle; Nation, 2018).

Leffa (1996) propõe uma metáfora visual para ilustrar esse processo, utilizando a imagem de pirâmides ascendentes (texto) e descendentes (contribuições do leitor), cujos vértices se tocam, simbolizando a compreensão que emerge dessa interação. Essa leitura em múltiplos níveis inclui desde o processamento paralelo, característico da leitura fluente, onde palavras ou sintagmas são apreendidos como um todo, até o processamento sequencial, que se ativa quando há necessidade de atenção consciente ou releitura.

Concomitantemente, os aspectos metacognitivos também são centrais na leitura. O leitor proficiente é capaz de monitorar sua própria compreensão e tomar decisões estratégicas diante de dificuldades, como releitura, consulta ao dicionário ou inferência contextual. Como destaca Leffa (1996, p. 60), “o leitor eficaz é aquele que sabe avaliar sua própria compreensão e utilizar estratégias de reparo quando necessário”.

O entendimento do processo de leitura tem sido aprofundado ao longo do tempo por meio de modelos teóricos que integram achados das áreas da linguística, da psicologia cognitiva e das neurociências. Serão apresentados a seguir, modelos que se destacam por sua amplitude e relevância e por, em alguma medida, fundamentarem o entendimento atual sobre como se desenvolvem as habilidades leitoras.

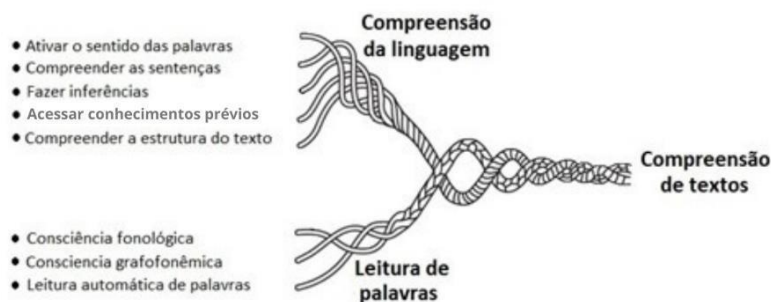
Um desses modelos é o *Simple View of Reading* (Gough; Tunmer, 1986), que propõe que a leitura com compreensão é produto da interação entre dois componentes principais: a decodificação e a compreensão oral. A equação apresentada pelo modelo destaca que ambos os fatores são indispensáveis para o desempenho satisfatório em leitura. A decodificação refere-se à capacidade de converter grafemas em fonemas com automatismo, enquanto a compreensão oral envolve habilidades linguísticas mais amplas, como vocabulário, inferência e memória de trabalho. Assim, a multiplicação entre os componentes na fórmula, indica que um déficit significativo em qualquer um deles compromete a leitura com compreensão. Esse modelo tem sido particularmente útil na compreensão de diferentes perfis de leitores, como no caso de indivíduos com dislexia, que apresentem dificuldades acentuadas na leitura, e aqueles com transtornos de linguagem, cujo prejuízo se localiza na compreensão oral.

Outro modelo relevante discutido é o de Dupla Rota da Leitura (*Dual Route Cascaded Model*), desenvolvido por Coltheart (2005), que descreve dois caminhos distintos utilizados pelos leitores na identificação de palavras escritas. A rota fonológica é acionada quando o leitor precisa decodificar palavras novas ou pseudopalavras por meio da conversão grafema-fonema. Já a rota lexical permite o reconhecimento direto de palavras familiares armazenadas no léxico mental, possibilitando acesso mais automático ao significado. A leitura fluente depende da ativação coordenada dessas duas rotas, sendo que dificuldades em uma delas podem impactar diretamente a precisão e a velocidade da leitura.

Em contraste com os modelos tradicionais de rota única ou dupla, as abordagens conexionistas oferecem uma perspectiva mais dinâmica e interativa do processamento da leitura. Tais modelos, inspirados em redes neurais artificiais, assumem que a leitura resulta da ativação simultânea de múltiplas unidades de processamento que representam aspectos fonológicos, ortográficos e semânticos da linguagem escrita. Neste paradigma, o reconhecimento de palavras emerge como resultado do fortalecimento de conexões entre essas unidades, a partir de experiências linguísticas repetidas. Segundo Snowling e Hulme (2005), este tipo de abordagem é especialmente útil para explicar a aprendizagem da leitura em crianças, uma vez que permite compreender como padrões de coocorrência entre grafemas e fonemas são gradualmente internalizados, inclusive quando envolvem irregularidades ortográficas.

Além dos modelos supracitados, destaca-se adicionalmente também, o Modelo de Cordas, proposto por Scarborough (2001), que concebe a leitura como resultado da integração de múltiplas habilidades linguísticas e cognitivas que se desenvolvem progressivamente ao longo do tempo. Representado de forma metafórica por uma corda composta de diversos fios, este modelo organiza a leitura em dois grandes eixos: o reconhecimento de palavras e a compreensão do texto (Figura 2). O primeiro envolve competências como consciência fonológica, decodificação e automatização da leitura de palavras, enquanto o segundo abrange vocabulário, sintaxe, conhecimento de mundo e habilidades inferenciais. À medida que esses “fios” se entrelaçam com a prática e a instrução adequada, o leitor se torna mais eficiente e fluente. Dessa forma, o modelo ressalta que falhas em qualquer um desses componentes pode comprometer o desempenho leitor.

Figura 02 – Modelo de cordas de Hollis Scarborough (2001).



Fonte: Scarborough (2001) (tradução livre)

Além disso, no que diz respeito aos processos envolvidos na compreensão textual, destaca-se o modelo de construção-integração (*Construction-Integration Model*), proposto por Kintsch (1998). Segundo este modelo, a compreensão do texto ocorre em duas fases interligadas. Na fase de construção, o leitor ativa representações iniciais baseadas nos elementos lexicais e sintáticos do texto. Em seguida, na fase de integração, essas informações são combinadas com o conhecimento prévio do leitor, permitindo a formação de uma representação mental coerente e global do texto.

Este modelo é especialmente relevante para a compreensão dos mecanismos de coesão e coerência textual, uma vez que reconhece o papel ativo do leitor na construção do sentido, ao mobilizar inferências e relacionar informações textuais e extratextuais. Nesse contexto, os elos coesivos, especialmente os do tipo referencial, como pronomes, nomes repetidos e relações semânticas como hipônimo/hiperônimo, desempenham papel fundamental na manutenção da continuidade referencial e na organização lógica do texto.

Diante desses achados, cabe questionar: o que a Psicolinguística Experimental tem a oferecer à compreensão do processamento da leitura? A seguir, discutiremos como diferentes estudos têm contribuído para elucidar os mecanismos envolvidos nesse processo.

2.1.2 Processamento em leitura

O processamento da leitura típica caracteriza-se por uma integração fluida dos componentes perceptivos, cognitivos e linguísticos, com automatização progressiva de habilidades básicas (decodificação) e uso estratégico de habilidades superiores (inferência, autorregulação, metacognição). A leitura torna-se progressivamente mais eficiente à medida

que o leitor se desenvolve, sendo capaz de decodificar rapidamente, compreender e construir sentido a partir de um texto (Castles; Rastle; Nation, 2018).

É importante destacar que o processamento da leitura não é linear e nem universal. Varia conforme a interação entre leitor, texto e contexto. Modelos interativos como o de Rumelhart (1977) e o modelo de construção e integração de Kintsch (1998) explicam como o sentido textual é construído a partir da ativação simultânea de informações sensoriais, linguísticas e do conhecimento prévio do leitor.

No campo da Psicolinguística Experimental, têm se intensificado os estudos voltados ao entendimento dos mecanismos envolvidos no processamento da leitura, por meio de técnicas *on-line*, que permitem captar, em tempo real, o processamento da leitura, e também por meio de técnicas *off-line*, que dão acesso a processos de compreensão. Dentre essas metodologias *on-line*, destacam-se os protocolos verbais coocorrentes (Souza; Rodrigues, 2008), o rastreamento ocular (*eye-tracking*), a leitura automonitorada e medidas neurofisiológicas, como o eletroencefalograma (EEG), que possibilitam analisar com precisão o tempo de processamento e as estratégias empregadas pelos leitores (Leitão, 2008). Quanto às técnicas *off-line*, tem-se empregado comumente testes de compreensão leitora, teste cloze, entre outros instrumentos de medida (Souza; Franzen; Schlichting, 2019; Carvalho; Souza, 2023).

Além disso, em pesquisa experimental, têm-se revelado que o processamento da leitura envolve não apenas a decodificação lexical, mas também mecanismos de parseamento sintático e integração proposicional em tempo real (ou leitura *online*). A pesquisa desenvolvida por Maia (2020), utilizando a técnica de rastreamento ocular, demonstrou que leitores proficientes apresentam padrões de fixação visual seletivos, com maior incidência na oração principal do período, indicando processamento estruturante e busca ativa pelo *gist*¹. Em contraste, leitores menos proficientes apresentaram leitura linear, com fixações predominantemente iniciais e ausência de estratégias integrativas, o que resulta em baixa recuperação da informação principal.

Nesse contexto, o estudo de Araujo e Ferrari-Neto (2020) evidenciam que o tempo de reação na identificação de itens coesivos aumenta proporcionalmente à distância linear entre o antecedente e sua retomada, confirmando a hipótese de que a memória de trabalho atua como um limitador funcional no processamento referencial. A tarefa de leitura monitorada revelou que, quanto maior o número de sentenças intervenientes, maior o custo temporal para o reconhecimento do referente pronominal, refletido em tempos médios mais elevados para

¹ O *gist* é um termo usado para referir-se ao tópico frasal ou a ideia central, conforme os estudos de Maia (2020).

resposta. Além disso, verificou-se que as condições experimentais com maior sobrecarga de memória (sete sentenças entre antecedente e retomada) resultaram em diminuição na taxa de acertos, reforçando a tese de que a recuperação de referentes em estruturas mais longas impõe uma demanda cognitiva superior, tanto para armazenamento quanto para integração da informação linguística. Esses achados sustentam, no campo da psicolinguística, a relação intrínseca entre capacidade de memória de trabalho, tempo de processamento e competência para estabelecer coerência textual.

Em síntese, o processamento da leitura envolve uma articulação complexa entre mecanismos perceptivos, linguísticos e cognitivos, que operam de forma integrada na construção do sentido textual. A partir dessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar não apenas os aspectos relacionados ao reconhecimento lexical, mas também os processos que garantem a continuidade e a integração das informações ao longo do texto. É nesse âmbito que a coesão referencial adquire centralidade, por se configurar como um dos principais recursos linguísticos responsáveis pela manutenção da coerência textual e pelo suporte à compreensão durante a leitura, tais aspectos são discutidos a seguir.

2.2 A Coesão Referencial no português brasileiro

Nesta seção, serão apresentados os principais mecanismos de coesão referencial no PB, com foco em elementos como pronomes, expressões nominais e relações semânticas que asseguram a continuidade textual. Serão discutidas as estratégias de retomada e antecipação de informações, bem como os desafios que podem surgir no uso e interpretação desses recursos, especialmente em situações que envolvem dificuldades de processamento textual.

2.2.1 Mecanismos de Coesão Referencial

Antes de abordar o que o presente tópico propõe, destaca-se a perspectiva que esta dissertação assume como texto, visto que não é propriamente ao processamento do texto que este estudo se dedica, mas ao processamento do parágrafo, elemento que compõe o texto. Conforme Fávero define:

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um conjunto comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto - os critérios ou padrões de textualidade -, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (Fávero, 2005, p.6)

Nessa concepção, as autoras mencionadas destacam a coesão e a coerência como princípios fundamentais da textualidade. São esses elementos que permitem ao texto se apresentar como uma unidade de significados para o leitor.

A esse respeito, é importante ressaltar que o parágrafo, embora seja tradicionalmente considerado apenas uma divisão gráfica do texto, constitui uma unidade textual com função própria na organização do sentido. Conforme Neto (2020), o parágrafo é uma unidade textual intermediária, composta por sentenças organizadas proposicionalmente em torno de uma ideia principal. Ele defende, com base em Kintsch e van Dijk (1978) e em Kieras (1978), que o parágrafo deve apresentar uma topicalização inicial – ou seja, o enunciado da ideia principal logo na primeira sentença – seguido de sentenças coesas e coerentes que a desenvolvam. Essa estrutura facilita o reconhecimento, o processamento e a integração das informações, sobretudo em gêneros expositivo-argumentativos.

Para Halliday e Hasan (1976), pioneiros nos estudos do texto, a coesão é um dos recursos essenciais para a construção do sentido textual, estabelecendo relações semânticas que vão além do nível da sentença.

[...] o conceito de coesão é semântico; ele se refere às relações que existem dentro do texto e que o definem como sendo um texto. A coesão ocorre onde a interpretação de alguns elementos do discurso é dependente de um outro. Um pressupõe o outro no sentido em que não pode ser efetivamente decodificado sem recorrer ao outro (Halliday; Hasan, 1976, p. 4, tradução nossa).

Segundo Beaugrande e Dressler (1981), a coesão diz respeito à maneira como os elementos da superfície textual, como frases e palavras que formam o texto, estão interligados em uma sequência linear, por meio de relações gramaticais. Dessa forma, a coesão cria relações de sentido, consistindo em um conjunto de recursos semânticos que se ativam para formar um texto (Koch, 2020). Cada vez que um recurso coesivo aparece no texto, é chamado de “laço” ou “elo coesivo”. Koch (2020) afirma que os elos coesivos dão ao texto maior legibilidade, explicitando tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem.

Os elementos de coesão têm a função de fornecer pistas que orientam o leitor ou ouvinte na construção do sentido do texto. Embora seja um recurso predominantemente sintático e gramatical, a coesão também abrange aspectos semânticos, como discutido anteriormente, já que a interpretação de um elemento coesivo depende ou se relaciona com outro (Simões, 2014). Dessa forma, a coesão estabelece conexões de sentido essenciais para a compreensão. Por isso, os mecanismos coesivos são fundamentais na tessitura e na construção do texto como unidade significativa.

Halliday e Hasan (1976) apresentam cinco mecanismo de coesão: a) referência (pessoal,

demonstrativa, comparativa), b) substituição (nominal, verbal, frasal), c) elipse (nominal, verbal, frasal), d) conjunção (aditiva, causal, temporal, continuativa), e, por fim, e) coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Quadro 1 – Mecanismos de Coesão Textual (Halliday; Hasan, 1976)

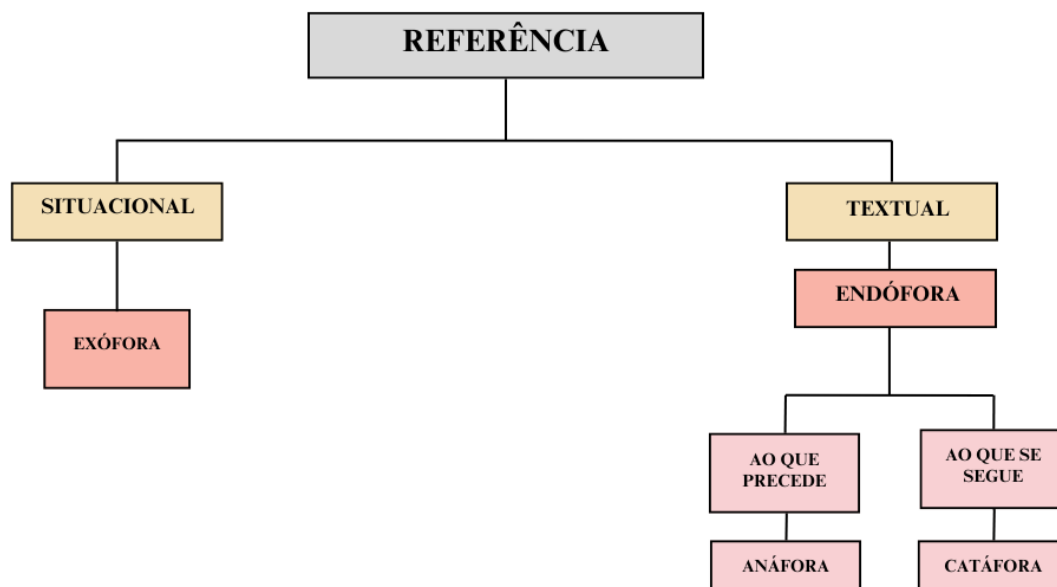
Mecanismo	Subcategorias	Exemplo
Referência	- Pessoal - Demonstrativa - Comparativa	- Ela saiu cedo. (pessoal) - Isso é importante. (demonstrativa) - João é mais alto que Pedro. (comparativa)
Substituição	- Nominal - Verbal - Frasal	- Quero o azul. (substitui “camiseta azul”) - Ele não fez, mas tentou. (substitui “fez o dever”) - Você está cansado? Acho que sim. (substitui a frase anterior)
Elipse	- Nominal - Verbal - Frasal	- João pegou o lápis. Maria Ø o caderno. (nominal) - Ela gosta de nadar. Eu Ø também. (verbal) - Vão ao cinema? Ø Talvez amanhã. (frase omitida)
Conjunção	- Aditiva - Causal - Temporal - Continuativa	- Gosto de café e chá. (aditiva) - Estava cansado, porque correu muito. (causal) - Chegou depois que anoiteceu. (temporal) - Ele estava nervoso. Mesmo assim, falou bem. (continuativa)
Coesão Lexical	- Repetição - Sinonímia - Hiperonímia - Nome genérico - Colocação	- O menino correu. O menino caiu. (repetição) - O aluno chegou. O estudante estava atrasado. (sinonímia) - Vi um poodle. O cachorro era fofo. (hiperonímia) - Coisa boa é ter paz. (nome genérico) - Fazer um discurso emocionante. (colocação)

Fonte: Halliday; Hasan (1976).

Os elementos de referência correspondem a itens linguísticos que, isoladamente, não

possuem significado completo. Sua interpretação depende do vínculo com outros elementos do discurso que complementam ou esclarecem seu sentido (Halliday; Hasan, 1976).

Figura 3 - Elementos de referência

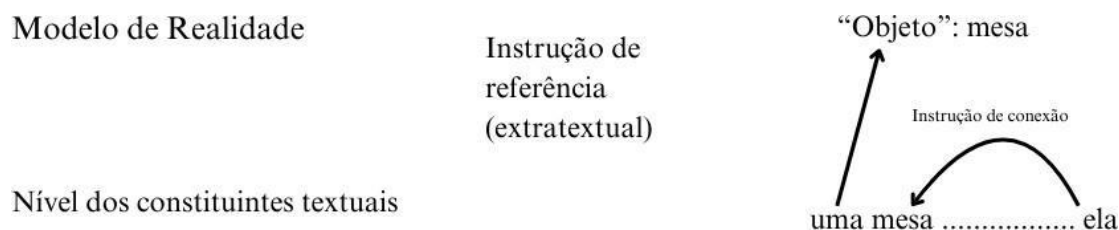


Fonte: Halliday; Hasan (1976).

Segundo Koch (2012), a coesão referencial ocorre quando um elemento presente na superfície do texto remete a outro elemento, que pode estar explícito no texto ou ser inferido a partir do contexto textual. O elemento que faz a remissão é chamado de forma referencial (ou remissiva), enquanto o elemento a que se refere é denominado referente ou elemento de referência.

De acordo com Blanche-Benveniste (1984, apud Koch, 2012), o referente é construído no texto e pode ser modificado a cada nova designação ou ocorrência do mesmo nome. A coesão referencial baseia-se na ideia de que há uma identidade de referência entre a forma remissiva e o seu referente textual. Na “Teoria da Referência Mediatizada”, Kallmeyer *et al.* (1974) destacam o papel da forma remissiva como mediadora na relação com o referente, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Teoria da Referência Mediatizada



Fonte: Kallmeyer (1974)

No exemplo a seguir, é possível observar como a forma remissiva estabelece sua relação com o elemento de referência ao retirá-lo do grupo nominal:

- 1) João e Marcos são advogados renomados. **Eles** se formaram na Universidade Federal da Paraíba.

No exemplo (1), o pronome “eles” requer uma ligação com um elemento anterior no texto para ser compreendido. Nesse caso, ele se refere a João e Marcos. A forma referencial “eles” estabelece uma conexão com outro referente textual, que, no exemplo, é representado por “João e Marcos”.

O processamento de macroestruturas textuais exige que o leitor realize operações cognitivas complexas, como a integração de informações contextuais e referenciais ao longo do texto. Nesse contexto, o uso de mecanismos de coesão, como as anáforas, desempenha um papel central para garantir a continuidade semântica e a compreensão global (Klein *et al.*, 2015).

A coesão referencial, realizada por meio de pronomes, hiperônimos e elipses, pode ser especialmente desafiadora para pessoas com TDAH devido à necessidade de manutenção ativa dos antecedentes na memória operacional, visto que esta é uma habilidade cognitiva que se encontra em déficit na psicopatologia, conforme a literatura vigente e o manual diagnóstico (Barkley, 2003; APA, 2022). Isso é particularmente relevante em gêneros textuais que exigem maior carga de processamento, como textos argumentativos e narrativos (Klein *et al.*, 2015).

2.2.2 Referências Anafóricas como Elementos de Coesão

A anáfora é reconhecida como um recurso que contribui para a coesão referencial, configurando-se, portanto, como um aspecto da coesão textual. Um termo linguístico com

função anafórica, conforme aponta Koch (2020), não possui um significado autônomo. Sua interpretação depende de sua conexão com outro termo ou outros termos no texto. A anáfora consiste, assim, em uma referência textual a algo que a antecede.

Koch (2020) apresenta um levantamento das principais formas referenciais no português, classificando-as como gramaticais e lexicais. As formas gramaticais não oferecem informações sobre o significado ao leitor ou ouvinte, mas apenas orientações para estabelecer conexões no texto. Essas formas são ainda categorizadas pela autora como “presas” ou “livres”.

Quadro 2 - Formas referenciais no português brasileiro, segundo Koch (2020)

Formas referenciais no PB (Koch, 2020)	Anáfora	Descrição
Gramaticais - Presas	O, a, os, as (artigos definidos). Um, uma, uns, umas (artigos indefinidos).	São formas referenciais que dependem diretamente de outro elemento, como o nome, para sua interpretação. Não têm autonomia. Exemplo: “O livro foi lido.” “O” é uma forma de coesão com “livro”.
Gramaticais - Livres	Ele, ela, eles, elas (pronomes pessoais de terceira pessoa)	Formas referenciais que podem se referir a elementos já mencionados, mas com maior autonomia do que as presas. Exemplo: “João foi ao mercado. <i>Ele</i> comprou pão.” “Ele” se refere a “João”.
Lexicais	Nome repetido, sinônimo, hipônimo/hiperônimo	Formas lexicais mantêm maior autonomia e podem substituir ou referir-se diretamente ao elemento anterior. O hipônimo é um termo mais específico que o hiperônimo. Exemplo: “Maria foi à escola. <i>A menina</i> estudou lá.” “A menina” é um hiperônimo de “Maria”. No caso de hipônimo/hiperônimo, temos: “cachorro” (hipônimo) e “animal” (hiperônimo).

Fonte: A autora (2025)

As formas lexicais, por sua vez, seriam grupos nominais definidos (sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos etc.), que fazem referência a algo no mundo extralinguístico, como no exemplo (2):

- 2) A Ferrari, em seu modelo atual, já vendeu mais de 100 mil unidades pelo mundo. O **carro** é um dos mais desejados no momento.

Esse tipo de relação coesiva, que conecta elementos dentro do texto por meio de categorias semânticas, está no centro das discussões sobre os mecanismos de construção de sentido. Para compreendê-lo em profundidade, é necessário recorrer a uma abordagem que considere o funcionamento global do texto enquanto unidade de sentido.

A Linguística Textual, nesse sentido, oferece um arcabouço teórico importante para compreender como os elementos linguísticos operam na construção do sentido textual. Segundo Marcuschi (2012), essa vertente da linguística se dedica à análise da produção, organização e recepção dos textos, considerando-os como unidades de sentido em funcionamento. Ao integrar os princípios da textualidade com os achados da Psicolinguística, torna-se possível investigar, de forma mais abrangente, como o leitor processa as relações coesivas no decorrer da leitura. Tal articulação é especialmente pertinente no estudo da coesão referencial, que envolve mecanismos responsáveis por estabelecer ligações entre os constituintes do texto, assegurando sua continuidade e favorecendo a compreensão.

O estudo de Simões (2014) demonstra que a coesão e a coerência têm um papel essencial no processamento de elementos correferenciais, como pronomes e nomes repetidos, em textos no PB. A pesquisa utilizou técnicas experimentais, como a leitura automonitorada, para mensurar os tempos de leitura em segmentos que apresentavam retomadas anafóricas em diferentes condições de coesão e coerência. Os resultados indicaram que a resolução de pronomes é mais dependente do contexto linguístico, enquanto nomes repetidos demandam menos esforço inferencial inicial. Esse achado reforça a ideia de que a coesão referencial opera de maneira diferenciada conforme o tipo de recurso utilizado.

Pesquisas psicolinguísticas têm investigado como mecanismos coesivos, como a anáfora pronominal, são processados durante a leitura, especialmente em grupos com dificuldades específicas, como crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e dislexia. Um exemplo relevante é o estudo de Klein et al. (2015), que utilizou rastreamento ocular para avaliar a interação entre processos referenciais e compreensão textual. O estudo de Klein et al. (2015) fornece evidências de que habilidades linguísticas e cognitivas desempenham papéis cruciais na integração de elementos referenciais em textos.

Ao investigar como indivíduos com e sem TDAH processam coesão referencial em parágrafos, a presente pesquisa de dissertação se alinha a essa perspectiva, ampliando a discussão para o PB e considerando múltiplos tipos de elos coesivos.

Por fim, os resultados de Franzen (2022) apontam que o sintagma “o mesmo” é processado de forma semelhante ao pronome “ele” e que, embora apresente menor aceitabilidade, não compromete significativamente a compreensão textual. Seu estudo, que emprega técnicas como leitura automonitorada e protocolos verbais, evidencia que os leitores são capazes de empregar estratégias eficazes para resolver a referência, mesmo diante de construções consideradas menos usuais ou marcadas.

2.2.3 Quebras de Coesão

A quebra de coesão, considerada na presente dissertação, ocorre quando os elementos linguísticos que conectam diferentes partes de um texto não funcionam adequadamente, comprometendo a continuidade e a integração entre essas partes. A coesão é responsável por estabelecer relações claras entre frases, orações e parágrafos, por meio de recursos como pronomes, conectivos, sinônimos, hipônimos, hiperônimos, entre outros. Quando há uma falha nesse sistema, o leitor ou ouvinte enfrenta dificuldades em compreender as relações entre as ideias ou identificar os referentes mencionados.

O estudo de Barton e Sanford (1993) destaca que o processamento semântico raso pode levar a falhas na detecção de anomalias textuais. Essa ideia pode ser conectada às dificuldades que indivíduos, especialmente aqueles com TDAH, podem enfrentar ao processar a coesão textual. Quando a leitura é superficial, elementos coesivos, como referências pronominais ou substituições hiponímicas, podem passar despercebidos.

Os teóricos apresentam evidências relevantes sobre o papel da adequação global (*global good fit*)² na detecção de anomalias textuais. Os autores demonstram que, em condições onde a coesão conceitual é alta, o processamento detalhado das relações semânticas tende a ser reduzido, o que pode levar à não detecção de inconsistências ou anomalias, como no famoso caso da ilusão de Moisés (*Moses illusion*)³.

A “boa adequação global” permite que o leitor construa uma representação mental coerente com base em conexões conceituais gerais, mesmo que haja contradições semânticas no texto (Barton; Sanford, 1993). Isso ocorre porque o processamento é guiado por características superficiais, em vez de uma análise detalhada dos elementos locais. Por exemplo, no experimento em que se questionava sobre o enterro de sobreviventes (*Where should the survivors be buried?*)⁴, muitos participantes falharam em identificar a anomalia presente,

² No estudo de Barton e Sanford (1993), o conceito de “*global good fit*” refere-se a uma adequação global ou compatibilidade geral entre as partes de um texto, o que permite que o leitor construa uma interpretação coerente e global, mesmo que haja falhas em níveis locais de coesão ou semântica. No estudo, a ideia de *global good fit* foi aplicada para analisar como os leitores lidam com erros ou anomalias em um texto, especialmente em casos em que a coesão conceitual (ou seja, a conexão temática entre as ideias) é forte o suficiente para mascarar erros semânticos.

³ A ilusão de Moisés é também conhecida como ilusão semântica, e foi identificada pela primeira vez em 1981 por T.D. Erickson e M.E. Mattson. Trata-se de um fenômeno cognitivo em que o leitor ou ouvinte falha em perceber uma inconsistência semântica em uma pergunta porque o contexto geral parece coerente. Por exemplo: “*Quantos animais de cada espécie Moisés levou na arca?*” — muitas pessoas respondem “dois”, sem notar que, segundo a narrativa bíblica, quem levou os animais foi Noé, não Moisés.

⁴ O experimento (Barton e Sanford, 1993) investiga o fenômeno das ilusões semânticas, em que os participantes falham em detectar a anomalia semântica contida na pergunta, já que *sobreviventes* não podem ser enterrados.

aceitando a frase como coerente devido à compatibilidade global dos conceitos envolvidos, como “sobreviventes” e “acidente”.

Este fenômeno é particularmente relevante para o estudo das quebras de coesão referencial no nível do parágrafo, pois sugere que a capacidade de detecção de inconsistências depende da interação entre:

- a) *Força da Coesão Conceitual*: Número e intensidade das conexões entre os conceitos representados.
- b) *Precisão da Coesão Semântica*: Compatibilidade e lógica nas relações estabelecidas entre os termos.

A partir dos achados de Barton e Sanford (1993), é possível levantar hipóteses sobre o impacto das estratégias cognitivas utilizadas por indivíduos com e sem TDAH no processamento de quebras de coesão. Considerando que esses indivíduos podem apresentar maior tendência ao processamento superficial, a dependência de conexões conceituais globais poderia explicar dificuldades específicas na detecção de inconsistências semânticas, reforçando a necessidade de uma análise detalhada dos mecanismos subjacentes à compreensão textual.

Estudos acerca do TDAH e anomalias semântica ou até mesmo a quebra de coesão, ainda são escassas na literatura psicolinguística, logo, as evidências encontradas no presente estudo contribuirão para a ampliação da literatura e caracterização dos aspectos linguísticos no transtorno.

2.3 Estudos Psicolinguísticos sobre o Processamento da Correferência Anafórica

Entende-se como correferência o fenômeno em que dois componentes linguísticos fazem referência um ao outro em um enunciado, ao passo que ambos indicam o mesmo item do contexto extralinguístico (Ferrari-Neto; Correia, 2014).

Nas sentenças e nos textos, os elementos coesivos podem ser organizados de duas formas principais. A correferência catafórica ocorre quando um elemento antecipa um referente ainda não mencionado na sentença, indicando algo que será apresentado posteriormente. Já a correferência anafórica acontece quando um elemento retoma um referente já citado anteriormente. Nesse caso, o item mencionado previamente é chamado de antecedente, e o elemento que o recupera recebe o nome de retomada anafórica.

Estudos apontam que as unidades linguísticas pronominais são, em geral, mais eficazes do que os nomes repetidos em diversas línguas. Além disso, os hiperônimos tendem a apresentar

maior eficácia de processamento em comparação aos hipônimos, especialmente em condições sintático-discursivas específicas do PB. Esses resultados foram observados em amostras compostas por adultos e crianças sem comprometimentos neurológicos (Gordon et al., 1993; Almor et al., 1999; Queiroz; Leitão, 2008).

Uma das teorias mais difundidas no campo de estudo da correferência, é a Hipótese da Carga Informacional (*Informational Load Hypothesis*), proposta por Almor (1999, 2000). Ela busca explicar as diferenças nos custos de processamento e nas funções discursivas de diferentes tipos de expressões anafóricas, como pronomes e nomes repetidos. Essa teoria analisa como os diversos tipos de retomadas anafóricas estão relacionados ao custo cognitivo, medido pela carga informacional. Essa carga é influenciada pela distância semântica entre o antecedente e a retomada, além da proeminência sintática do antecedente.

A Hipótese da Carga Informacional aponta que os traços semânticos em excesso nas anáforas aumentam o custo de processamento no que se refere à memória procedimental⁵ para o empreendimento da correferência. Assim, o nome repetido representaria um número superior de traços semânticos para serem processados, o que ocasionaria um maior tempo de processamento se comparado aos pronomes. O efeito do uso de nomes repetidos torna a leitura mais lenta do que o uso de pronomes foi nomeado de Penalidade do Nome-Repetido (*Repeated- Name Penalty*), como citado anteriormente.

Todavia, Albuquerque *et al.* (2012), em seu estudo que tinha como objetivo caracterizar o processamento da leitura em crianças e adolescentes com TDAH, identificou que o nome repetido era processado mais rápido quando comparado ao pronome, isto é, os tempos de reação para segmentos críticos de NR apresentavam tempos menores em milissegundos.

Tais resultados são semelhantes aos observados em falantes de inglês com Doença de Alzheimer, cuja memória de trabalho também está comprometida (Almor, 1999). A explicação é que a maior carga informacional dos nomes repetidos, que torna o processamento mais lento em participantes sem patologias, pode beneficiar aqueles com memória de trabalho afetada. Isso ocorre porque, ao ler uma retomada pronominal, apenas parte dos traços do antecedente é ativada, dificultando a correferência. Em contraste, ao ler uma retomada com nome repetido, todos os traços do antecedente são reativados, facilitando o processamento.

⁵ A memória procedimental é um tipo de memória de longo prazo responsável pela aquisição e execução de habilidades motoras e cognitivas que, uma vez aprendidas, são realizadas de forma automática e inconsciente. Ela é fundamental para tarefas como dirigir, digitar ou compreender estruturas linguísticas complexas durante a leitura. No contexto da psicolinguística experimental, a memória procedimental tem sido associada ao processamento de estruturas linguísticas, como a resolução de correferências anafóricas, que requerem a aplicação de regras gramaticais internalizadas. Déficits nessa memória podem impactar a fluência e a compreensão linguística, como observado em estudos com falantes que gaguejam (Neto; Correia, 2014).

Há divergências em relação à Penalidade do Nome Repetido (NR) no PB em sujeitos neurotípicos, especialmente no que diz respeito ao processamento de pronomes em comparação aos NRs, tanto na posição de sujeito quanto de objeto. No entanto, outros estudos não apresentam evidências consistentes sobre esse fenômeno (Leitão; Simões, 2011; Maia; Lima, 2012; Lima, 2014).

Para compreender completamente uma sentença, geralmente é necessário conectar as diferentes partes que a compõem. Por exemplo, na frase “Ela gosta de passear”, entende-se que uma pessoa do sexo feminino aprecia passeios. No entanto, se a sentença fosse ampliada para “Juliana adora passear no shopping”, o leitor perceberá que o pronome “ela” se refere a Juliana e que o passeio mencionado é no shopping, o que agrada a personagem. Nesse contexto, o uso do pronome “ela” é uma anáfora, pois depende do contexto para que seu significado seja plenamente entendido.

Processar uma anáfora envolve identificar a relação de correspondência entre ela e o elemento a que se refere, o que exige um processo de correferência (Klein *et al.*, 2015). Esse procedimento faz parte do processamento linguístico e depende das habilidades cognitivas. Nesse contexto, as informações chegam ao sistema nervoso central (SNC) como *input*, através do sistema óptico, e são processadas pelas áreas responsáveis, tornando-se significativas para o leitor. Assim, o processamento de anáforas é uma tarefa complexa, pois envolve habilidades superiores como a atenção e a memória de trabalho.

A resolução da correferência anafórica, além de atender às restrições sintáticas obrigatórias, é influenciada por fatores semânticos relacionados aos termos anafóricos e seus antecedentes, especialmente no caso de sintagmas nominais anafóricos (Chomsky, 1981; Reinhartt, 1983). Elementos como a tipicidade do termo antecedente em relação ao anafórico têm sido explorados em experimentos que visam esclarecer as computações sintáticas envolvidas, as quais afetam tanto os custos quanto a velocidade do processamento da correferência anafórica (Garrod e Sanford, 1977; Almor, 1999; Van Gompel, Liversedge e Pearson, 2004).

O estudo de Teixeira e Soares (2015), usando os mesmos estímulos que Leitão (2005) investigou o processamento de correferências anafóricas no PB, com ênfase nas relações semânticas de hiperonímia e hiponímia entre antecedente e correferente. Dois estudos foram conduzidos utilizando rastreamento ocular durante a leitura de sentenças coordenadas. Os resultados indicaram que as correferências baseadas em hiperônimos apresentam menor custo de processamento em relação às baseadas em hipônimos, especialmente quando o antecedente ocupa a posição de sujeito. Esses achados reforçam a influência de fatores sintáticos e

semânticos na resolução anafórica, destacando o papel da hierarquia semântica na interpretação de correferências e corroborando estudos anteriores (Leitão, 2005) sobre tempos totais de leitura (Teixeira; Soares, 2015).

Diante das evidências apresentadas, conclui-se que o processamento da correferência anafórica envolve mecanismos linguísticos e cognitivos altamente integrados. Estudos experimentais com rastreamento ocular e medidas de tempo de leitura têm revelado que fatores como a proeminência sintática do antecedente, a relação semântica entre os termos e a carga informacional da retomada modulam o custo do processamento referencial. Tais achados contribuem para a compreensão dos processos de acesso e integração anafórica em tempo real, evidenciando a complexidade das operações cognitivas subjacentes à leitura.

2.4 O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Nas seções a seguir, será abordado sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), explicitando a sua etiologia⁶, aspectos neurobiológicos e linguísticos, evidenciando possíveis alterações no processamento e compreensão psicolinguísticos em adultos com TDAH.

2.4.1 Etiologia

Durante muito tempo, pesquisadores buscam esclarecer a etiologia do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com a esperança de que, se forem desvendadas as possíveis origens do transtorno, é possível chegar a um melhor entendimento da psicopatologia e desenvolver tratamentos mais adequados e eficientes.

De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-IV-TR™ (no inglês, *American Psychiatric Association*, 2022), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) vem se apresentando como um dos transtornos comportamentais de maior incidência na infância, apresentando um índice de prevalência entre 3% e 7% em escolares. Rohde e Mattos (2003) caracterizam o TDAH pelos comportamentos latentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade. O quadro 1 apresenta as características dos sintomas persistentes ao longo do ciclo da vida.

⁶ A etiologia é o estudo das causas e origens de doenças ou condições, buscando entender os fatores que contribuem para seu desenvolvimento. Em um contexto mais amplo, a etiologia pode se referir a qualquer conjunto de causas que levam a um fenômeno específico, incluindo fatores biológicos, genéticos, ambientais e sociais. Na medicina e na psicologia, compreender a etiologia de uma condição é fundamental para o diagnóstico, tratamento e prevenção.

Quadro 3 - Características e Sintomas do TDAH nos diferentes estágios de desenvolvimento.

CARACTERÍSTICAS		Crianças pré-escolares	Crianças escolares	Adolescentes	Adultos
Características dos sintomas frequentes	<i>Desatenção</i>	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente
	<i>Hiperatividade</i>	Muito Frequente	Parcialmente Frequente	Pouco Frequente	Praticamente Inexistente
	<i>Impulsividade</i>	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente

Fonte: Rohde e Mattos (2003); Fuentes *et al.* (2014).

O TDAH é uma condição clinicamente muito heterogênea. Do ponto de vista etiológico, esse transtorno é visto como um fenótipo complexo, resultante de uma herança multifatorial, em que tanto fatores genéticos quanto ambientais desempenham um papel na manifestação dos sintomas (Thapar *et al.*, 2007; Wallis; Russell; Muenke, 2008). Dentre os fatores ambientais, que dizem respeito a aspectos psicossociais que influenciam o funcionamento adaptativo e a saúde emocional da criança, conflitos familiares, a presença de transtornos mentais nos pais e baixo nível socioeconômico desempenham um papel significativo no desenvolvimento e na manutenção da condição, especialmente em determinados casos (Rohde *et al.*, 2005; Claussen *et al.*, 2024).

Esses aspectos comprometem o desempenho escolar e acadêmico, como também impactam a qualidade dos relacionamentos interpessoais no âmbito familiar e social, afetando diretamente o ajustamento psicossocial e a vida profissional. Barkley (2002) aponta que essas dificuldades estariam ligadas a um déficit em componentes da memória de trabalho, em especial, no componente Executivo Central, na forma como descrita no modelo teórico de memória de trabalho sugerido por Baddeley e Hitch (1974), e não a um transtorno de inteligência ou déficit intelectual. O componente Executivo Central, previsto no modelo de Baddeley e Hitch, diz respeito ao Sistema Atencional Supervisor, que auxilia na manutenção de resposta aos estímulos e monitora a seleção do comportamento que envolve o planejamento, monitoramento e autorregulação (Baddeley, 2003).

Acerca da hereditariedade do transtorno, Rohde (2019) identifica que a primeira evidência da herdabilidade do TDAH provém de diversas pesquisas realizadas com famílias neuroatípicas, as quais evidenciam que pais, mães e irmãos de pessoas com TDAH possuem maior risco de desenvolver o transtorno.

Além da influência dos fatores genéticos, existem riscos ambientais confirmados pela literatura; são estes: nascimento pré-termo, exposição pré-natal ao tabagismo materno, ao

metilmercúrio pelo consumo materno de peixes, ao chumbo e a deficiência perinatal de vitamina do tipo D. Também, são excluídos fatores como: o consumo de açúcar, o metilmercúrio existentes em vacinas, falta de hormônio tireoidiano materno, restrição de sono, parto por cesariana e exposição solar (Hoffman *et al.*, 2014; Yoshimassu *et al.*, 2014; Curran *et al.*, 2015; Lundahl *et al.*, 2015; Dong *et al.*, 2018; Khoshbakht *et al.*, 2018; Thompson *et al.*, 2018).

Em estudos de associação genômica ampla (GWAS), realizado através de um consórcio mundial de pesquisadores que se reuniu e coletaram uma amostra de 20.183 pessoas com TDAH e 35.191 sem, com o objetivo de detectar variantes de DNA em todo genoma e fornecer dados ligados ao TDAH, foi constatado que 12 *loci*⁷ no genoma muito possivelmente acomodam variantes e amplificam a possibilidade do TDAH. Um desses *loci* envolve o gene FOXP2, cujas variantes expandem o risco de déficits linguísticos, conforme apontam estudiosos (Gizer *et al.*, 2009; Demontis *et al.*, 2017).

2.4.2 Aspectos Neurobiológicos do TDAH

Durante muitos anos, a pesquisa sobre cognição relacionada ao TDAH foi dominada por teorias que apontavam uma única causa primária de comprometimento cognitivo, considerada responsável pelo desenvolvimento do transtorno. Essas teorias foram seguidas por modelos que propunham vias duplas e triplas. Atualmente, há um consenso de que o TDAH se caracteriza por um padrão fragmentado de déficits em domínios cognitivos relativamente independentes (Fair *et al.*, 2012). A classificação desses domínios cognitivos pode variar conforme os estudos, mas geralmente inclui inibição, memória de trabalho, excitação, ativação, variabilidade de resposta, processamento temporal da informação, memória, velocidade de processamento, tomada de decisão e aversão à demora (Coghill; Seth; Matthews, 2014).

As funções executivas, também conhecidas como função executiva e controle cognitivo, referem-se a um conjunto abrangente de processos essenciais para a regulação cognitiva do comportamento (Diamond, 2013). Elas englobam processos cognitivos fundamentais, como controle da atenção, inibição cognitiva, controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Já as funções executivas de nível superior exigem o uso simultâneo de várias funções executivas básicas e incluem habilidades como planejamento e inteligência fluida, que

⁷ Em genética, o termo *loci* refere-se a uma posição específica e determinada em um cromossomo, onde se encontra um gene ou marcador genético.

envolvem raciocínio e resolução de problemas. No contexto do TDAH, déficits nas funções executivas manifestam-se no controle inibitório, na memória de trabalho verbal e visuoespacial, além de na vigilância e no planejamento (Bolfer, 2009; Gonçalves *et al.*, 2013; Pereira *et al.*, 2020).

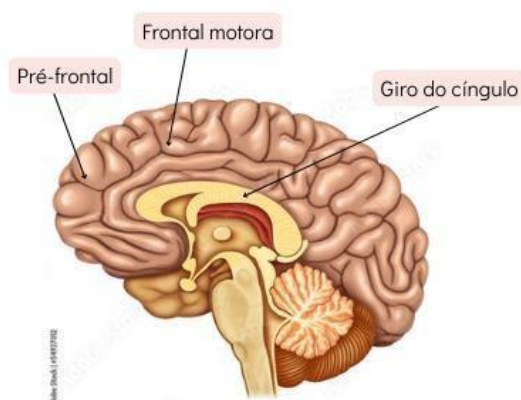
A memória de trabalho é um sistema cognitivo fundamental para o processamento da linguagem, pois permite ao indivíduo manter temporariamente informações ativas enquanto realiza operações mentais sobre elas. Segundo Just e Carpenter (1992), a memória de trabalho está diretamente envolvida na leitura, pois é responsável por sustentar os elementos linguísticos necessários para a construção de representações coerentes do texto. Durante a leitura, por exemplo, o leitor precisa manter uma expressão ou ideia em mente enquanto processa novas informações e estabelece conexões entre elas.

A teoria multicomponente proposta por Baddeley e Hitch (1974) complementa essa perspectiva ao descrever a memória de trabalho como composta por subsistemas especializados, como o ciclo fonológico (responsável pelo armazenamento temporário de informações verbais), a alça visuoespacial (voltada para informações visuais e espaciais) e o sistema executivo central, que coordena a atenção e integra as informações entre os subsistemas. Esse modelo explica por que a memória de trabalho é crucial para tarefas que exigem manipulação e atualização constante de informações, como o processamento da coesão referencial durante a leitura de parágrafos.

Evidências indicam que déficits na memória de trabalho são um dos principais comprometimentos cognitivos associados ao TDAH, sendo os maiores prejuízos observados no domínio espacial da memória de trabalho, em contraste com o domínio verbal ou fonológico (Martinussen *et al.*, 2005). A memória de trabalho visuoespacial é processada principalmente nas áreas parietais inferior e superior, além das regiões dorsolaterais pré-frontais (figura 5). Também há evidências de ativação no cerebelo durante tarefas relacionadas à memória de trabalho visuoespacial (Booth *et al.*, 2005; Middleton; Strick, 2000). Estudos de imagem por ressonância magnética funcional (IRMf) sobre o TDAH mostram um padrão de ativação distinto nas áreas frontoestriatais e uma ativação reduzida nas áreas dorsolaterais pré-frontais, bem como nos lobos parietais direito inferior e superior e no núcleo caudado direito (Schweitzer *et al.*, 2000 e 2004; Booth *et al.*, 2005; Konrad *et al.*, 2005; Silk *et al.*, 2005; Vance *et al.*, 2007).

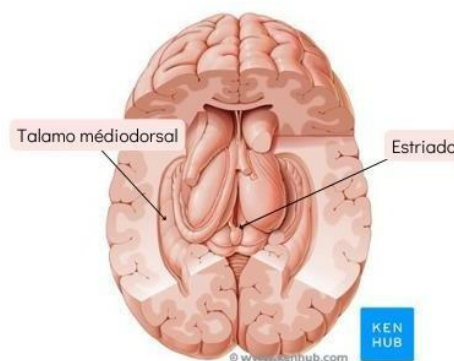
A teoria científica atual sobre a fisiologia defende que no TDAH existe uma disfunção da neurotransmissão dopaminérgica na área frontal (pré-frontal, frontal motora, giro cíngulo) conforme apresentada na figura 5, nas regiões subcorticais (estriado, tálamo médio dorsal) e na região límbica cerebral (núcleo acumbens, amígdala e hipocampo).

Figura 5 - Área pré-frontal



Fonte: Página oficial do Klublr⁸

Figura 6 - Regiões Subcorticiais



Fonte: Página oficial do Klublr⁹

Alguns trabalhos indicam uma evidente alteração destas regiões cerebrais resultando na impulsividade do paciente. Além disso, pesquisas recentes apontam que também ocorre a participação de sistemas noradrenérgicos nos indivíduos com TDAH (Chernoff; Hynes; Winstanley, 2021; Galgani, 2023). Especificamente, as insuficiências nos circuitos do córtex pré-frontal e amígdala, a partir da neurotransmissão das catecolaminas, resulta nos sintomas de esquecimento, distratibilidade, impulsividade e desorganização. Nos estudos utilizando imagens de ressonância magnética, demonstrou-se a diminuição de atividade neural na região frontal, córtex cingular anterior e nos gânglios da base de pacientes com TDAH.

Além de outros domínios afetados no TDAH, estão o processamento de informação temporal e o *timing*, as funções de fala e linguagem, o controle motor, a capacidade de memória,

⁸ Disponível em <https://klublr.com/pta/vis%C3%A3o-lateral-do-c%C3%A9rebro-real>. Acesso em: 2 nov. 2024.

⁹ Disponível em <https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/estruturas-subcorticais>. Acesso em: 2 nov. 2024.

a velocidade de processamento, a excitação/ativação e a variabilidade no tempo de reação (Toplak; Tannock, 2005; Fliers, 2009; Kuntsi; Klein, 2012; Tomblin; Mueller, 2012). Tempos de reação mais lentos são indicadores significativos de TDAH, tanto em comparação com grupos de desenvolvimento típico quanto com indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Tye, 2016). Além disso, é frequentemente observado que crianças com TDAH apresentam, em média, um quociente de inteligência (QI) cerca de 9 pontos inferior ao de controles (Frazier, 2004). Essa diferença parece ser menos pronunciada em adultos com TDAH e não é inteiramente atribuível à desatenção durante os testes. Um QI mais baixo pode não ser exclusivo do TDAH, podendo ser encontrado em indivíduos com outros transtornos mentais, além de refletir déficits cognitivos que são avaliados nas baterias de testes de QI.

Até agora, embora haja evidências claras de que indivíduos com TDAH possuem cérebros distintos em relação ao cérebro típico não existe um único marcador cognitivo ou biológico que tenha valor diagnóstico ou preditivo suficiente para ser integrado à prática clínica e embora já tenhamos avançado no entendimento do TDAH, mais pesquisas ainda são necessárias. O próximo passo é identificar subtipos biologicamente mais homogêneos do TDAH (biótipos). Há estudos que estão em andamento, mas ainda não produziram resultados conclusivos (Wium-Andersen *et al.*, 2017). Na perspectiva de apresentar parte do que vem sendo investigado, a próxima seção tratará de algumas alterações linguísticas presentes no TDAH que foram constatadas por meio de estudos linguísticos e psicolinguísticos.

2.4.3 Processamento da linguagem verbal e alterações linguísticas no TDAH

Apesar do transtorno não possuir déficit de linguagem como um critério base para o seu diagnóstico (APA, 2022), muitos estudos têm abordado os aspectos de processamento da linguagem e evidenciado algumas alterações peculiares à pessoa com TDAH.

Pesquisas conduzidas com o objetivo de caracterizar as alterações linguísticas em escolares com TDAH demonstram certo transtorno de organização sequencial e temporal dos fonemas, dificuldades em regular a intensidade e velocidade de fala, recursos linguísticos escassos, ausência de organização textual, problemas de leitura para decodificação, podendo apresentar omissão e substituição de palavras ou fonemas, ocorrendo o mesmo na escrita com alteração da ordem lógica das orações e produções textuais sem organização (Silva, 2011).

Os aspectos linguísticos que se apresentam em maior defasagem são o fonológico, o sintático e o pragmático, sendo que as dificuldades para os aspectos fonético-fonológicos são

causadas, possivelmente, pela dificuldade de atenção e controle inibitório de estímulos distratores que são irrelevantes, do que por uma inaptidão específica para manejar aspectos linguísticos (Silva; Cunha; Capellini, 2011; Albuquerque *et al.*, 2012).

Além das dificuldades relacionadas ao controle inibitório e à atenção, o TDAH pode comprometer a capacidade de integrar informações textuais em níveis macroestruturais, o que prejudica a construção de inferências necessárias para a compreensão textual global (Baddeley, 2003; Barkley, 2002). Essas dificuldades linguísticas, especialmente na interpretação de estruturas coesivas, podem refletir em problemas na produção textual e no entendimento de textos acadêmicos.

A literatura aponta que os prejuízos voltados ao processamento linguístico de escolares com TDAH não estariam relacionadas diretamente a um déficit linguístico, mas no comprometimento de habilidades cognitivas como funções executivas (controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva), fluência verbal e planejamento (Pereira, 2020).

O uso de técnicas como rastreamento ocular (Klein *et al.*, 2015) e leitura automonitorada (Oliveira; Corrêa, 2023) tem proporcionado respostas detalhadas sobre como pessoas com TDAH lidam com tarefas de leitura. Esses métodos permitem identificar pontos críticos no texto que demandam maior esforço cognitivo.

Concernente ao aspecto da compreensão leitora, Almeida (2021) constatou em sua pesquisa de dissertação que adultos com TDAH apresentaram certa dificuldade nesse aspecto. No que refere à Atenção Linguística, obtiveram resultado significativamente menor comparado a uma amostra de sujeitos neurotípicos, como também levaram um tempo superior na tomada de decisão. Tais resultados atestaram a hipótese de trabalho assumida pela pesquisadora, inferindo que estudantes universitários com TDAH apresentaram mais lentidão em tarefas de decisão lexical.

Em uma série de experimentos psicolinguísticos, Albuquerque *et al.* (2008) investigaram o processamento da leitura em crianças e adolescentes com TDAH. Os resultados mostraram que, embora esses indivíduos não apresentem déficits funcionais na leitura, eles demonstram lentidão no acesso lexical, o que afeta o desempenho em tarefas de leitura. Os testes, incluindo leitura automonitorada e decisão lexical, indicaram um comprometimento no acesso às representações mentais, mas não na acurácia das respostas. Em particular, no processamento de correferências, sujeitos com TDAH demonstraram maior dificuldade em ativar antecedentes com pronomes do que com nomes repetidos, refletindo a Hipótese da Carga Informacional (Almor, 1999), que prevê pronomes como menos custosos cognitivamente. Esses

achados ressaltam o impacto de falhas na memória operacional no processamento linguístico em indivíduos com TDAH.

Em uma pesquisa recente, realizada com adultos universitários com e sem sintomas sugestivos de TDAH, Oliveira e Corrêa (2023) investigaram o processamento de sentenças na voz passiva com sujeito [+animado], em contraste com as ativas, utilizando a técnica de leitura automonitorada (*self paced-reading*). Analisado o tempo de resposta em dois pontos críticos e realizado uma tarefa de julgamento de valor verdade para medir a compreensão da sentença crítica, obteve-se o resultado de maior custo de processamento de passivas frente às ativas na medida *on-line*, porém, não houve alterações significativas de tipo de sentença entre as amostras, embora o grupo com TDAH tenha apresentado maior sensibilidade à voz passiva no segundo ponto de criticidade.

Embora haja importantes publicações em Psicolinguística que investigam como pessoas com TDAH percebem aspectos coesivos dentro do texto, especialmente no que diz respeito ao processamento linguístico e às estratégias utilizadas para estabelecer a coesão textual, ainda são escassos os estudos. O estudo de Klein et al. (2015) fornece evidências de que habilidades linguísticas e cognitivas desempenham papéis cruciais na integração de elementos referenciais em textos. Ao investigar como indivíduos com e sem TDAH processam coesão referencial em parágrafos, a presente pesquisa se alinha a essa perspectiva, ampliando a discussão para o português brasileiro (PB) e considerando múltiplos tipos de elos coesivos.

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

3.1 Experimento

3.1.1 Delineamento

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa experimental de natureza quantitativa, cuja finalidade é analisar o processamento da coesão correferencial anafórica em parágrafos por participantes com e sem o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A pesquisa se insere no tipo explicativo, pois busca compreender os efeitos de variáveis linguísticas, como os elos coesivos do tipo pronominal, hiperônimo e repetições de nome, além dos diferentes tipos de coesão (explícita, implícita e a quebra de coesão) no desempenho de leitura e processamento do parágrafo. A investigação está fundamentada no paradigma empírico-analítico, com uso de medidas objetivas e análise estatística dos dados.

Segundo Hernández Sampieri *et al.* (2013), a pesquisa quantitativa experimental “manipula deliberadamente uma ou mais variáveis independentes, com o propósito de analisar as consequências dessa manipulação sobre uma ou mais variáveis dependentes” (p. 92). Nesse estudo, as variáveis independentes são três: o tipo de coesão (explícita e implícita), o tipo de anáfora (pronomes, nome repetido e hiperônimo, somente no caso de coesão explícita) e o grupo (com e sem TDAH). As variáveis dependentes são: tempo de leitura e acurácia.

Para alcançar o objetivo de explicar aspectos do processamento da coesão correferencial anafórica no PB, observando este processo em adultos com e sem o TDAH, e investigar possíveis diferenças em relação às pessoas com desenvolvimento típico; foi delineado um experimento com estrutura intrasujeitos e intergrupos, no qual todos os participantes foram expostos a todas as condições experimentais. A análise intergrupos tem como objetivo comparar o desempenho médio de dois grupos distintos (participantes com diagnóstico de TDAH e participantes sem diagnóstico) em relação às variáveis dependentes da tarefa (tempo de leitura e acurácia). Já a análise intrasujeitos considera as variações dentro do mesmo indivíduo, ao comparar o desempenho dele, independentemente do grupo, frente a diferentes tipos de elos coesivos (por exemplo, pronominal, hipônimo/hiperônimo, repetição nominal), possibilitando identificar padrões individuais de sensibilidade a determinadas estruturas linguísticas.

Os dados foram analisados quantitativamente por meio de análises inferenciais, com o intuito de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos e entre as condições de leitura. Para isso, utilizou-se a ANOVA (Análise de Variância), que

permite comparar as médias entre grupos independentes e entre condições experimentais. Esse teste é especialmente indicado para avaliar o efeito principal das variáveis independentes e eventuais interações entre elas, sendo adequado para investigar o impacto de diferentes tipos de estímulos linguísticos (como nomes repetidos e pronomes) sobre medidas de desempenho, tais como o tempo de leitura e o número de acertos em tarefas de compreensão. Também foi empregado o teste de comparações múltiplas de *Tukey*, com o objetivo de identificar quais pares de condições apresentaram diferenças estatisticamente significativas. Além disso, foi aplicada a regressão logística para analisar a influência das variáveis independentes sobre o desempenho nas tarefas de compreensão, considerando o acerto como variável dependente dicotômica (acerto/erro).

3.1.2 Participantes

Participaram deste experimento, de forma voluntária, uma amostra de 32 participantes, sendo 16 sujeitos com diagnóstico médico de TDAH e 16 com neurodesenvolvimento típico. Todos com idades que variavam de 18 a 38 anos e com o nível mínimo de instrução educacional de graduação em curso. Quanto a formação acadêmica de ambos os grupos, 50% dos participantes ($n = 16$) estavam cursando o ensino superior no momento da pesquisa, 40,6% ($n = 13$) haviam concluído cursos de pós-graduação e 9,4% ($n = 3$) possuíam o ensino superior completo. A amostra é composta por 17 participantes do gênero feminino (53,1%) e 15 do gênero masculino (46,9%). Entre os participantes com diagnóstico de TDAH, 7 faziam uso de medicação no momento da coleta dos dados.

Os critérios de inclusão envolvem: a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 01), escolaridade mínima de graduação em curso, idade igual ou superior a 18 anos, ausência de queixas auditivas ou visuais e diagnóstico interdisciplinar de TDAH para os participantes do grupo experimental. Os critérios de exclusão compreendem a não assinatura do TCLE e a presença de outros transtornos do neurodesenvolvimento que afetem significativamente a leitura ou o funcionamento intelectual.

Para a seleção dos participantes destinados ao grupo experimental, foi solicitada a apresentação do laudo médico para análise da pesquisadora, que também é psicopedagoga, ou seja, especialista na área. No mais, todos os participantes, tanto do grupo experimental como do controle, responderam a um questionário no *Google Forms* de perfil do participante (apêndice 02) para coletar dados sobre escolaridade, acompanhamento, medicação, hábitos de leitura e bilinguismo, pois se sabe que estes componentes podem interferir diretamente nos

processos de leitura dos indivíduos segundo a literatura científica vigente (Fel, 2015; Cruz, 2020; Silva, 2020).

Apresenta-se, nos quadros 4, 5 e 6 a seguir, a caracterização da amostra deste estudo e os níveis de proficiência daqueles que afirmam fazer uso de mais de uma língua além do português brasileiro:

Quadro 4 – Caracterização da amostra

Participante	Idade	Gênero	Diagnóstico	Escolaridade
P1	37 anos	Feminino	TDAH	Pós-graduação
P2	28 anos	Masculino	Típico	Pós-graduação
P3	22 anos	Feminino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P4	24 anos	Masculino	Típico	Ensino Superior em andamento
P5	22 anos	Feminino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P6	31 anos	Masculino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P7	38 anos	Masculino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P8	26 anos	Feminino	Típico	Pós-graduação
P9	30 anos	Feminino	Típico	Pós-graduação
P10	28 anos	Masculino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P11	18 anos	Masculino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P12	32 anos	Feminino	TDAH	Pós-graduação
P13	25 anos	Masculino	Típico	Ensino Superior
P14	25 anos	Feminino	TDAH	Pós-graduação
P15	24 anos	Masculino	Típico	Ensino Superior em andamento
P16	25 anos	Feminino	Típico	Pós-graduação
P17	32 anos	Feminino	Típico	Pós-graduação
P18	22 anos	Feminino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P19	38 anos	Masculino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P20	32 anos	Feminino	TDAH	Pós-graduação
P21	29 anos	Feminino	TDAH	Pós-graduação
P22	23 anos	Feminino	Típico	Pós-graduação
P23	21 anos	Feminino	Típico	Ensino Superior em andamento
P24	20 anos	Masculino	Típico	Ensino Superior em andamento
P25	20 anos	Masculino	TDAH	Ensino Superior em andamento
P26	19 anos	Feminino	Típico	Ensino Superior em andamento
P27	20 anos	Feminino	Típico	Ensino Superior em andamento
P28	24 anos	Masculino	Típico	Ensino Superior em andamento
P29	26 anos	Feminino	TDAH	Pós-graduação
P30	29 anos	Masculino	TDAH	Pós-graduação
P31	20 anos	Masculino	Típico	Ensino Superior em andamento
P32	22 anos	Masculino	Típico	Ensino Superior

Fonte: A autora (2025)

Quadro 5 – Caracterização dos hábitos de leitura e uso de segunda língua

Participante	Frequência de leitura	Tempo diário de leitura	Tipos de leitura	Formato preferido	Uso de outra língua	Frequência de uso
P1	4 a 6 vezes por semana	Mais de 2 horas	Redes sociais, material de trabalho, acadêmicos, livros	Tela	Sim, 1 língua	1 a 2 vezes por semana
P2	1 a 3 vezes por semana	30 min a 1 hora	Textos acadêmicos, livros	Tela	Sim, 1 língua	1 a 2 vezes por semana
P3	Menos de 1 vez por semana	30 min a 1 hora	Redes sociais, acadêmicos, livros	Tela	Sim, 1 língua	Raramente
P4	4 a 6 vezes por semana	30 min a 1 hora	Textos acadêmicos, livros	Tela	Sim, 1 língua	Todos os dias
P5	1 a 3 vezes por semana	30 min a 1 hora	Redes sociais, acadêmicos, livros	Tela	Não	
P6	1 a 3 vezes por semana	Menos de 30 minutos	Redes sociais, Livros ou textos para lazer, Artigos ou materiais informativos	Tela	Não	Não
P7	4 a 6 vezes por semana	Entre 1 a 2 horas	Textos acadêmicos ou de estudo	Papel	Sim, mais de uma além do português	De 3 a 5 vezes por semana
P8	4 a 6 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer, Artigos ou materiais informativos	Tela	Sim, apenas uma além do português	De 3 a 5 vezes por semana
P9	4 a 6 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo, Artigos ou materiais informativos	Tela	Não	Não
P10	4 a 6 vezes por semana	Menos de 30 minutos	Textos acadêmicos ou de estudo	Papel	Sim, apenas uma além do português	Todos os dias
P11	Raramente	Menos de 30 minutos	Redes sociais, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer	Tela	Sim, apenas uma além do português	Todos os dias
P12	1 a 3 vezes por semana	Menos de 30 minutos	Redes sociais, Material de trabalho, Artigos ou materiais informativos	Tela	Não	Não

P13	4 a 6 vezes por semana	Menos de 30 minutos	Livros ou textos para lazer, Artigos ou materiais informativos	Papel	Não	Não
P14	1 a 3 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Textos acadêmicos ou de estudo, Leitura de passatempo (revistas, quadrinhos, sites etc.)	Tela	Não	Não
P15	4 a 6 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer	Tela	Não	Não
P16	4 a 6 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer	Tela	Não	Não
P17	1 a 3 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer	Papel	Não	Não
P18	4 a 6 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Textos acadêmicos ou de estudo, Artigos ou materiais informativos	Tela	Não	Não
P19	4 a 6 vezes por semana	Menos de 30 minutos	Redes sociais, Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo, Artigos ou materiais informativos	Tela	Não	Não
P20	1 a 3 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer	Tela	Sim, apenas uma além do português	Todos os dias
P21	De 3 a 5 vezes por semana	Mais de 2 horas	Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo	Tela	Sim, apenas uma além do português	De 3 a 5 vezes por semana

P22	Todos os dias	Mais de 2 horas	Redes sociais, Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo, Artigos ou materiais informativos	Tela	Sim, apenas uma além do português	Todos os dias
P23	1 a 3 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer, Artigos ou materiais informativos	Tela	Não	Não
P24	1 a 3 vezes por semana	Entre 1 a 2 horas	Redes sociais, Textos acadêmicos ou de estudo, Artigos ou materiais informativos	Tela	Sim, apenas uma além do português	1 ou 2 vezes por semana
P25	4 a 6 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo, Artigos ou materiais informativos, Leitura de passatempo (revistas, quadrinhos, sites etc.)	Tela	Sim, mais de uma além do português	Todos os dias
P26	4 a 6 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer, Leitura de passatempo (revistas, quadrinhos, sites etc.)	Tela	Sim, apenas uma além do português	Raramente
P27	1 a 3 vezes por semana	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer, Artigos ou materiais informativos, Leitura de passatempo (revistas, quadrinhos, sites etc.)	Tela	Não	Não

P28	Raramente	Entre 30 minutos e 1 hora	Redes sociais, Material de trabalho, Artigos ou materiais informativos	Tela	Sim, apenas uma além do português	Todos os dias
P29	4 a 6 vezes por semana	Mais de 2 horas	Redes sociais, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer, Artigos ou materiais informativos	Tela	Sim, apenas uma além do português	Todos os dias
P30	4 a 6 vezes por semana	Entre 1 a 2 horas	Redes sociais, Material de trabalho, Textos acadêmicos ou de estudo, Livros ou textos para lazer	Tela	Não	Não
P31	4 a 6 vezes por semana	Menos de 30 minutos	Livros ou textos para lazer, Artigos ou materiais informativos, Leitura de passatempo (revistas, quadrinhos, sites etc.)	Tela	Não	Não
P32	4 a 6 vezes por semana	Entre 1 a 2 horas	Redes sociais, Material de trabalho, Artigos ou materiais informativos	Tela	Não	Não

Fonte: A autora (2025)

Quadro 6 – Níveis de proficiência dos participantes, segundo heterorrelato

Participante	Proficiência			
	Leitura	Escrita	Fala	Comp. auditiva
P1	Intermediário	Básico	Intermediário	Avançado
P2	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário
P3	Intermediário	Intermediário	Básico	Intermediário
P4	Intermediário	Intermediário	Básico	Avançado
P7	Fluente	Avançado	Fluente	Nativo
P8	Avançado	Básico	Intermediário	Avançado
P10	Fluente	Avançado	Avançado	Intermediário

P11	Nativo	Nativo	Fluente	Nativo
P20	Básico	Básico	Básico	Básico
P21	Fluente	Fluente	Nativo	Nativo
P22	Avançado	Básico	Básico	Avançado
P24	Fluente	Fluente	Avançado	Fluente
P25	Nativo	Nativo	Nativo	Nativo
P26	Avançado	Básico	Intermediário	Básico
P28	Intermediário	Intermediário	Básico	Avançado
P29	Fluente	Fluente	Avançado	Fluente

Fonte: A autora (2025)

3.1.3 Material

O material consiste em 36 estímulos psicolinguísticos, sendo eles, 12 parágrafos com elos coesivos marcados por hiponímia/hiperonímia (HIP), nome repetido (NR) e pronome (PR), 12 parágrafos com coesão indireta (ou implícita) e manutenção temática e 12 parágrafos com quebra de coesão, sem manutenção do tema. Cada parágrafo é composto por 4 períodos. O elo coesivo se posiciona no início da sentença nos casos de coesão explícita. A quantidade de letras por período no parágrafo varia de 45 a 54, e a quantidade de palavras, entre 8 e 9, a flexão do verbo pós retomada está no pretérito perfeito, com quantidade de sílabas variando de 3 a 4.

Ainda, controlamos a animação do objeto de referência, escolhendo sujeito [+animado]. Manteve-se um padrão nos parágrafos entre plural e singular (número) e gênero (feminino e masculino), não tendo um antecedente próximo que causasse ambiguidade. Quanto à formulação da pergunta de compreensão, esta incide no segundo ou terceiro período do parágrafo, colhendo informações do todo, mas tendo estes como base. O desenho do experimento é intrasujeitos e intergrupos. Todos os participantes foram expostos a todas as condições.

Nos casos de coesão explícita, o segmento crítico é sempre a correferência anafórica do tipo hiperonímia, pronome e nome repetido. Nos demais casos (coesão implícita e quebra de coesão), o segmento crítico é a primeira palavra de cada um dos três períodos que seguem o primeiro. Quanto ao efeito de *spill over*, foram analisados os segmentos pós-críticos. Essa abordagem é fundamentada em evidências da psicolinguística experimental que mostram que

esforço cognitivo de processar certos elementos linguísticos pode se estender para além do ponto onde eles aparecem fisicamente no texto, afetando o tempo de leitura das palavras seguintes (Clifton *et al.*, 2007).

Em tarefas de leitura automonitorada, é comum observar que o impacto de estruturas complexas, ambíguas ou menos previsíveis não se limita à palavra onde se localiza a dificuldade linguística, mas se projeta nas palavras subsequentes. Essa extensão do processamento é particularmente relevante em estudos de coesão textual, pois certos elos coesivos exigem integração referencial e recuperação de informações da memória de trabalho, o que pode gerar uma sobrecarga que “transborda” para a leitura de palavras posteriores (Just; Carpenter, 1980; Rayner *et al.*, 2006).

No experimento realizado nesta dissertação, os estímulos linguísticos foram elaborados com base em duas formas referenciais: gramaticais e lexicais. Fazemos a assunção de que nossos parágrafos (estímulos linguísticos experimentais) têm baixa complexidade, uma vez que abrimos mão de sua naturalidade em função da metodologia experimental. Essa abordagem foi adotada para garantir que os estímulos fossem adequados aos objetivos da pesquisa. Esses estímulos incluem retomadas anafóricas por meio de hiperônimos, pronomes e pela repetição do nome, como ilustrado no exemplo a seguir:

- **O Palmeiras** *anunciou* a reformulação do seu departamento médico. **O time** *reforçou* o tratamento de lesões dos jogadores. **Ele** *decidiu* investir em novas tecnologias e profissionais. **O Palmeiras** *objetivou* um melhor desempenho dos jogadores.¹⁰

Os parágrafos experimentais desenvolvidos para esta pesquisa exploram as relações entre itens linguísticos, ou seja, itens que se correferem por meio da anáfora. Essas relações envolvem conexões entre elementos linguísticos dentro de uma cadeia relacional que depende não apenas da estrutura sintática da sequência, mas também das interações entre os significados das partes que compõem o parágrafo. Esse tipo de análise também é de interesse para a Linguística Textual.

A seguir, alguns exemplos dos estímulos psicolinguísticos utilizados no experimento. A lista dos parágrafos desenvolvidos pode ser consultada na íntegra no apêndice 05:

¹⁰ Esse exemplo é um dos estímulos experimentais desenvolvidos pela autora e utilizado na presente dissertação.

1. Parágrafo com elo coesivo marcado por anáforas (HIP, NR, PR):

O Flamengo/ *anunciou/* a contratação de novos jogadores. / **O clube/** *fortaleceu/* o meio-campo para a próxima temporada. / **Ele/** *recebeu/* duras críticas no último Campeonato Brasileiro. / **O Flamengo/** *realizou/* essas mudanças visando ao título.

Pergunta: O Flamengo está se preparando para a próxima temporada com mudanças no time?

R: Sim.

2. Parágrafo com coesão implícita, com manutenção temática:

Os estudantes/ ficaram/ animados com a chegada das férias. / **A UFPB/** abrirá/ vagas para o próximo vestibular. / **O calendário/** pressupõe/ muitas aulas no mês de setembro. / **A biblioteca/** se prepara/ para a ampliação do seu acervo.

Pergunta: A UFPB abriu vagas para o próximo vestibular e planeja ampliar o acervo da biblioteca? R: Sim.

3. Parágrafo com quebra de coesão, sem manutenção temática:

A criança/ brincou/ alegremente no parque do bairro. / **O prefeito/** diminuiu/ os impostos do comércio local. / **A professora/** estava/ bastante cansada do trabalho árduo. / **A fotografia/** capturou/ momentos felizes de todos na festa.

Pergunta: O representante político da cidade reduziu impostos em favor dos vendedores da região? R: Sim.

3.1.4 Procedimento

Antes da aplicação do experimento/instrumentos, este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), estando em conformidade com os preceitos legais das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sob o CAAE 79433624.8.0000.5188 e parecer número 6.928.723.

A participação dos voluntários foi precedida da assinatura do TCLE, em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos. Esse procedimento assegura que a participação seja voluntária, consciente e informada, respeitando os princípios da autonomia, dignidade e confidencialidade.

A coleta de dados foi realizada presencialmente, em ambiente controlado, no Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL), localizado na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), em João Pessoa/PB.

O experimento foi desenvolvido por meio da plataforma *Penn Controller for Ibx* (PCIbx) (Zehr; Schwarz, 2018), disponível no site <https://farm.pcibex.net> e acessado por meio *notebook* da pesquisadora, *MacBook Air* com *chip* M1. A pesquisa utilizou a técnica *online* de leitura automonitorada, na qual o próprio participante controla o tempo de leitura de cada segmento exibido na tela do computador. Ao pressionar a tecla “barra de espaço”, o segmento seguinte surge de maneira não-cumulativa. Essa leitura ocorre em velocidade natural, e o tempo de resposta (intervalo entre os apertos da tecla) é registrado pelo computador em milissegundos (*ms*).

A opção pela leitura não-cumulativa se justifica por dois fatores principais: (i) os dados utilizados nas análises foram os tempos de reação dos participantes aos segmentos críticos, e, nesse formato, evitamos que eles retomem trechos anteriores do texto, o que poderia comprometer a precisão das medidas; (ii) o formato não-cumulativo está alinhado ao paradigma da *moving window*, em que o processamento ocorre de forma linear e controlada, revelando com mais fidelidade o tempo dedicado a cada segmento textual, sem interferência de releituras ou antecipações.

Logo após a leitura de cada parágrafo, o participante respondeu a uma pergunta de compreensão a respeito do que foi lido, exigido como resposta apenas “Sim” ou “Não” que corresponderam, respectivamente, as letras “C” e “M” do teclado do computador. Essas perguntas foram formuladas com o intuito de controlar a atenção e compreensão dos participantes durante a realização da tarefa.

No início do experimento, os participantes foram expostos a telas de exemplo e de treino (apêndice 3), com o objetivo de que eles se familiarizassem com o formato e a dinâmica das tarefas propostas. Essas telas possuíam instruções claras e exemplos, permitindo que o participante compreendesse previamente o tipo de comportamento esperado. Esse procedimento visou minimizar interferências relacionadas à falta de entendimento da tarefa e garantir maior confiabilidade nos dados coletados durante as etapas experimentais propriamente

ditas.

Antes da aplicação do experimento com os participantes da amostra principal, foi realizada uma pilotagem preliminar da tarefa, com o objetivo de verificar a clareza dos textos, o tempo médio de execução e o funcionamento do sistema de registro das respostas. Embora a literatura recomende que a fase piloto siga procedimentos rigorosos de validação (como o uso de amostras equivalentes e análise estatística dos dados preliminares), neste estudo, por escassez de tempo, a pilotagem assumiu um caráter mais exploratório, voltado-se principalmente para ajustes técnicos e linguísticos. Assim, foram feitos pequenos refinamentos nos textos e instruções com base em observações práticas e no *feedback* via *google forms*, dos participantes da etapa piloto, sem que se tenha seguido estritamente todos os critérios normativos estabelecidos para validações experimentais formais (Hernández-Sampieri; Fernández-Colín; Baptista Lucio, 2013).

Tarefa de Leitura Auto-monitorada (Self Paced-Reading)

Para medir o tempo de reação (TR) dos participantes na leitura dos parágrafos, foi utilizada a técnica de leitura automonitorada (*Self-Paced Reading*) *moving-window* não-cumulativa, isolando os segmentos críticos e pós-críticos presentes nos parágrafos. A *moving-window* não-cumulativa é uma técnica usada em tarefas de leitura automonitorada em que o texto vai sendo revelado progressivamente, sem manter as palavras anteriores visíveis à medida que o participante avança.

Nesse método experimental, as palavras de uma frase são inicialmente ocultadas por traços que correspondem ao tamanho de cada palavra e frase. À medida que o leitor avança no texto, ele próprio revela os segmentos, controlando o processo ao pressionar, por exemplo, a barra de espaço no teclado do computador, como mostra a figura 7.

Figura 7 - Demonstração de uma tarefa de leitura automonitorada com a técnica do *moving window* na plataforma *PCIbex Farm*.



Fonte: A autora (2025)

A leitura automonitorada (Mitchell, 2004) é amplamente utilizada na Psicolinguística Experimental para encontrar o TR em segmentos de criticidade. Segmentos críticos, referem-se ao fragmento exato em que o pesquisador espera encontrar efeito.

Mitchell (2004) alerta apenas para que se tenha cautela com a utilização de uma variedade de padrões de segmentação, na busca pela confirmação dos resultados obtidos em um determinado fenômeno. Portanto, no experimento elaborado para esta dissertação, que será tratado no capítulo seguinte, foi utilizada a técnica de leitura automonitorada não-cumulativa, construída por meio do programa *PCIbex Farm* e teve o cuidado de seguir o mesmo padrão de segmentação e de tamanho das palavras em todos os estímulos linguísticos.

3.1.5 Hipóteses e previsões

Com base nos pressupostos da Psicolinguística Experimental e nas evidências da literatura acerca do papel da coesão textual na compreensão de leitura, especialmente em populações com TDAH, propõem-se as seguintes hipóteses e previsões para o presente estudo.

Hipótese 1: Efeito facilitador da coesão correferencial anafórica

A presença de elos coesivos explícitos, como pronomes, repetições nominais e relações semânticas do tipo hipônimo/hiperônimo, favorece o processamento e a compreensão de parágrafos, independentemente do tipo específico de coesão utilizado.

- Previsão 1.1: Participantes de ambos os grupos (com e sem TDAH) apresentarão melhor desempenho quando os parágrafos forem coesos, em comparação com aqueles que contêm quebras de coesão.
- Previsão 1.2: Os tempos de leitura tenderão a ser menores em parágrafos com coesão referencial clara.

Hipótese 2: Influência dos aspectos cognitivos no processamento da coesão

Considerando que funções executivas como a regulação da atenção e a memória de trabalho estão frequentemente prejudicadas em indivíduos com TDAH (Barkley, 2010; APA, 2020), espera-se que o desempenho desse grupo seja inferior ao do grupo controle em tarefas que envolvem a identificação e o processamento de elos correferenciais.

Além disso, em tarefas que envolvem baixa coesão ou quebra de coesão referencial, é esperado um aumento da sobrecarga da memória de trabalho em ambos os grupos, visto que a recuperação e integração das informações se tornam mais exigentes cognitivamente.

- Previsão 2.1: Participantes com TDAH apresentarão maiores dificuldades de compreensão textual, especialmente diante de parágrafos com coesão menos explícita.
- Previsão 2.2: Esse grupo também tende a apresentar tempos de leitura mais longos, indicando aumento da carga cognitiva.

Hipótese 3: Sensibilidade diferencial aos tipos de coesão

Embora todos os tipos de coesão referencial, sejam eles explícitos ou implícitos, contribuam para a construção da coerência textual, espera-se uma sensibilidade diferenciada por parte dos leitores em função do tipo de elo utilizado.

- Previsão 3.1: Os leitores, independente de grupos, apresentarão maior facilidade e rapidez no processamento da coesão explícita em comparação aos elos implícitos, refletindo uma sensibilidade cognitiva maior diante de pistas linguísticas mais diretas.
- Previsão 3.2: Os indivíduos de ambos os grupos demonstrarão maior dificuldade na identificação e no processamento de elos coesivos implícitos, que poderá ser observado por meio falhas na compreensão global do parágrafo.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados estatísticos do experimento de leitura automonitorada, descrito no capítulo anterior, com o objetivo de discutir os achados e verificar a confirmação das hipóteses com base na literatura. A apresentação dos dados será dividida em duas seções: a primeira aborda o tempo total de processamento do parágrafo, considerando os níveis de coesão, os diferentes tipos de anáfora e a acurácia; a segunda seção focaliza os mesmos critérios, porém com base no tempo de leitura dos segmentos críticos.

Dada a organização deste capítulo, no que concerne ao tratamento estatístico dos dados, inicialmente foi construído um histograma com o intuito de verificar a presença de possíveis valores discrepantes. A análise gráfica indicou a necessidade de exclusão dos dados com valores inferiores a 2.000 *ms* e superiores a 30.000 *ms*, o que contribuiu para a redução da assimetria da distribuição. Após essa etapa, realizou-se uma transformação logarítmica nos dados, visando aproximá-los de uma distribuição normal, condição desejável para a aplicação de testes estatísticos paramétricos.

4.1 Análise do Tempo Total (*ms*) da Leitura do Parágrafo

A seguir, apresenta-se a análise do tempo total de leitura, realizada por meio de um modelo estatístico do tipo misto (modelo misto linear). O modelo foi escolhido por sua adequação à estrutura hierárquica dos dados e à natureza repetida das medidas. Esta seção descreve os resultados obtidos e suas implicações para a compreensão do processamento da leitura nas condições analisadas.

As primeiras análises dizem respeito ao tipo de coesão do parágrafo e, na sequência, ao tipo de anáfora, considerando o tempo total de leitura.

Tabela 1– ANOVA – Efeitos (Tipo de Coesão) do Tempo Total de Leitura do Parágrafo

	F	df	df (res)	p
Tipo de Coesão	9.1841	2	51.4	<.001
Grupo	2.7098	1	28.7	0.111
Tipo de Coesão * Grupo	0.0371	2	51.4	0.964

No que diz respeito à análise constante da tabela 1, nota-se que houve efeito no Tipo de Coesão ($p < 0,001$), indicando as diferenças que são especificadas na tabela de estimativas (tabela 2). No que diz respeito à variável grupo (com TDAH e sem TDAH), o efeito não foi significativo, ou seja, não foi identificada diferença de comportamento entre os grupos diante de diferentes tipos de coesão (implícita e explícita) ou da falta dela (quebra). O mesmo ocorreu na interação do Tipo de Coesão e da variável Grupo.

Tabela 2 – Estimativas da ANOVA Referente ao Tempo Total de Leitura do Parágrafo

Names	Effect	Estimate	SE	95% Confidence Intervals		df	t	p
				Lower	Upper			
(Intercept)	(Intercept)	4.17750	0.01717	4.14381	4.21119	28.7	243.311	<.001
Tipo de Coesão1	Implícita - Explícita	0.01618	0.00650	0.00343	0.02894	56.5	2.489	0.016
Tipo de Coesão2	Quebra - Explícita	-0.01069	0.00673	-0.02389	0.00252	33.1	-1.588	0.122
Grupo1	Com TDAH - Sem TDAH	0.05653	0.03434	-0.01085	0.12390	28.7	1.646	0.111
Tipo de Coesão1 * Grupo1	(Implícita - Explícita) * (Com TDAH - Sem TDAH)	0.00198	0.01300	-0.02354	0.02749	56.5	0.152	0.880
Tipo de Coesão2 * Grupo1	(Quebra - Explícita) * (Com TDAH - Sem TDAH)	-0.00145	0.01346	-0.02786	0.02495	33.1	-0.108	0.915

Por meio da análise das estimativas, é possível identificar, especificamente, qual tipo de coesão obteve resultado significativo. Neste caso, o tipo de Coesão 1, referente a Implícita e Explícita que obteve efeito significativo ($p = 0,016$), indicando que ambos os grupos demonstraram maior lentidão no processamento quando a coesão era apresentada de forma implícita.

Tabela 3 – Comparações 2x2 do Teste de Tukey dos Tipos de Coesão e Grupo

Comparison							
Grupo	vs	Grupo	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Sem TDAH	-	Com TDAH	-0.0565	0.0365	-1.55	20.7	0.136

Tipo de Coesão	vs	Tipo de Coesão	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Explícita	-	Implícita	-0.0161	0.00646	-2.49	81.7	0.044
Explícita	-	Quebra	0.0106	0.00662	1.61	45.4	0.344
Implícita	-	Quebra	0.0267	0.00640	4.18	166.2	<.001

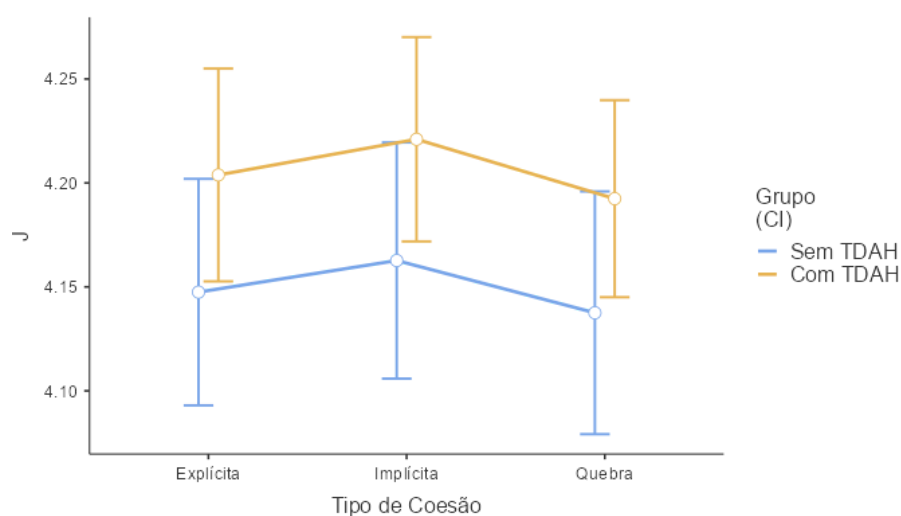
Utilizando o teste de Tukey para o tempo total de leitura do parágrafo, observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre as condições de coesão Explícita e Implícita ($p = 0,044$), bem como entre Implícita e Quebra ($p < 0,001$). No entanto, não houve diferença significativa entre as condições Explícita e Quebra.

Considerando que a condição de Quebra não apresenta uma correferenciação que permita identificar o assunto do parágrafo, a compreensão tende a ser mais recortada em cada sentença, a ausência de correferenciação não permite identificar o *gist*, porque ele não existe.

Dificultando a inferência, pois menor manutenção temática na memória de trabalho, sendo possível apenas que o leitor realize inferência intraperíodos. Espera-se, por parte do leitor, a presença de coesão textual; contudo, quando a ausência dessa coesão é evidente, o leitor tende a abandonar rapidamente a tentativa de integração referencial.

A figura a seguir (Gráfico 1) ilustra o comportamento dos dados nos dois grupos analisados.

Gráfico 1 – Tipo de coesão (tempo total)



Quanto à variável grupo, não foi encontrada diferença significativa entre os participantes com e sem TDAH, embora se visualize que adultos com TDAH precisam de mais tempo para processar os diferentes tipos de coesão. Assim, embora não se tenha observado evidências que sustentem a hipótese de o grupo clínico apresentar maior lentidão, observa-se tendência de o grupo com transtorno gastar mais tempo no processamento, o que pode ser um indicativo de dificuldade. Semelhantemente, o estudo de Klein *et al.* (2015), que realizou a testagem da correferência anafórica em texto em crianças neurodivergentes, notou que as crianças com TDAH não apresentaram diferenças com significância quando comparado ao grupo de neurodesenvolvimento típico.

Muitos estudos confirmam que as pessoas com TDAH possuem uma limitação no Executivo Central (Barkley, 2002). Assim, como o maior déficit é de cunho atencional e não linguístico, propriamente dito, parece que este grupo soube lidar com esse déficit, já que lhes foi ofertado um ambiente controlado para a realização da tarefa proposta, diferentemente de outros transtornos que possuem defasagens significativas na linguagem, como é o caso do Transtorno Específico da Leitura (dislexia) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em que o ambiente não influencia na resposta linguística.

A seguir é apresentada as análises concernentes à acurácia:

Tabela 4 – Regressão Logística: Coeficientes do Modelo Referente à Acurácia

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Grupo:				
Com TDAH – Sem TDAH	0.213	0.150	1.42	0.156
Tipo de Coesão:				
Implícita – Explícita	0.297	0.187	1.59	0.112
Quebra – Explícita	0.290	0.187	1.55	0.120

Fonte: A autora (2025)

Nota: As estimativas representam o Log das chances de "Acurácia = 0" vs. "Acurácia = 1".

Tabela 5 – Tabela de Contingência de Resposta dos Participantes

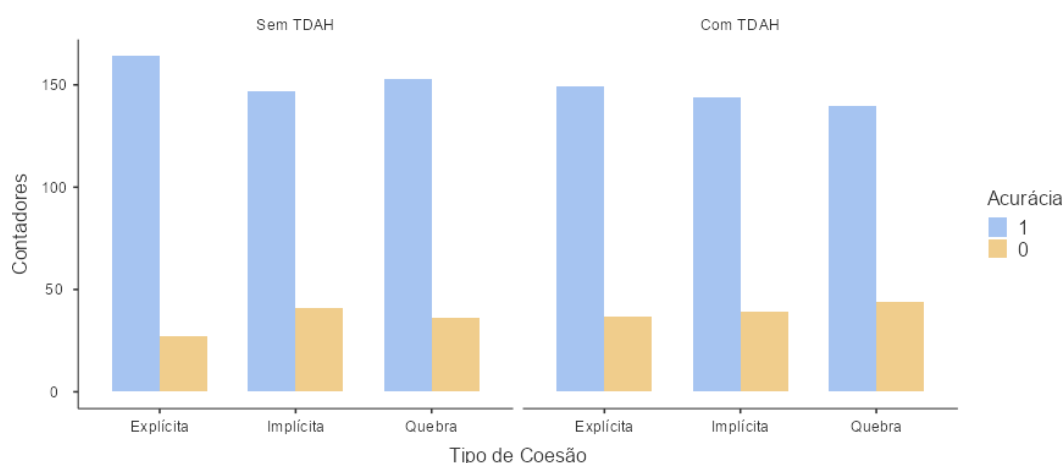
Grupo	Tipo de Coesão	Acurácia		Total
		1	0	
Sem TDAH	Explícita	164	27	191
	Implícita	147	41	188
	Quebra	153	36	189
	Total	464	104	568
Com TDAH	Explícita	149	37	186
	Implícita	144	39	183
	Quebra	140	44	184
	Total	433	120	553
Total	Explícita	313	64	377

Tabela 5 – Tabela de Contingência de Resposta dos Participantes

Grupo	Tipo de Coesão	Acurácia		Total
		1	0	
	Implícita	291	80	371
	Quebra	293	80	373
	Total	897	224	1121

Fonte: A autora (2025)

Gráfico 2 – Acurácia do Tempo Total (Tipo de Coesão)



Fonte: A autora (2025)

O Gráfico 2 demonstra que, de modo geral, os participantes apresentaram um desempenho superior em termos de acertos, uma vez que a frequência do valor 1 (acerto) é maior que a do valor 0 (erro). Ao se analisarem os índices de acurácia, observa-se que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (com e sem TDAH) e os diferentes tipos de coesão referencial avaliados. Esse achado corrobora os resultados de Albuquerque, Maia e França (2008), que também não identificaram distinções relevantes entre os grupos nas tarefas de leitura e compreensão textual, sugerindo que, em determinadas condições, o TDAH pode não impactar significativamente o desempenho em tarefas que envolvem o processamento de coesão referencial.

A ausência de diferença entre os grupos, tanto no presente estudo quanto no de Albuquerque, Maia e França (2008), levanta hipóteses relevantes sobre a natureza compensatória de certas estratégias cognitivas ou sobre o papel de variáveis contextuais, como

o nível de escolaridade, uso de medicação para o transtorno ou o grau de familiaridade com o gênero textual, que podem afetar os efeitos esperados do transtorno no processamento da leitura.

Com o objetivo de examinar os efeitos do tipo de anáfora (pronome, hiperônimo e nome repetido) sobre o processamento da coesão referencial, foi realizada uma análise dos tempos totais de leitura do parágrafo, utilizando-se modelos mistos. Foram considerados como efeitos fixos o tipo de anáfora e o grupo de participantes (com e sem TDAH). Os resultados encontram-se descritos na Tabela 6.

Tabela 6 – ANOVA: Efeitos (Tipo de Anáfora)

	F	df	df (res)	p
Grupo	2.094	1	21.2	0.163
Tipo de Anáfora	6.120	2	27.7	0.006
Grupo * Tipo de Anáfora	0.572	2	27.7	0.571

Fonte: A autora (2025)

Tabela 7 – Estimativas (Tipo de Anáfora)

		95% Confidence Intervals				df	t	p
Names	Effect	Estimate	SE	Lower	Upper			
(Intercept)	(Intercept)	4.1756	0.01934	1.3762	4.2135	21.22	16.331	<.001
Grupo1	Com TDAH - Sem TDAH	0.0559	0.0386	-0.02006	0.1318	21.21	1.447	0.163
Tipo de Anáfora 1	Pronome - Hiperônimo	0.0424	0.01250	0.01778	0.0670	28.23	3.389	0.002
Tipo de Anáfora 2	Nome Repetido - Hiperônimo	0.0170	0.0132	-0.00896	0.0430	19.91	2.88	0.212
Grupo1 * Tipo de Anáfora1	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Pronome - Hiperônimo)	-0.0138	0.0250	-0.06299	0.0354	28.2	-0.552	0.585
Grupo1 * Tipo de Anáfora2	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Nome Repetido - Hiperônimo)	-0.0281	0.0264	-0.08007	0.0238	19.9	-1.066	0.299

Fonte: A autora (2025)

O efeito na variável tipo de anáfora é estatisticamente significativa ($p = 0,006$). A diferença dos tipos de anáfora se encontra entre o Pronome e o Hiperônimo ($p = 0,002$). O processamento do pronome é mais rápido quando comparado ao hiperônimo. Esse resultado corrobora a Hipótese da Carga Informacional (Almor,1999). O autor aponta que os traços semânticos excessivos nas anáforas aumentam consideravelmente o custo de processamento. Desta forma, o nome repetido, assim como o hiperônimo, representaria um número superior de traços semânticos para serem processados, o que ocasionaria um maior tempo de processamento se comparado aos pronomes. O efeito do uso de nomes repetidos torna a leitura mais lenta do que o uso de pronomes, cujo efeito designa-se à Penalidade do Nome Repetido (*Repeated-Name Penalty*).

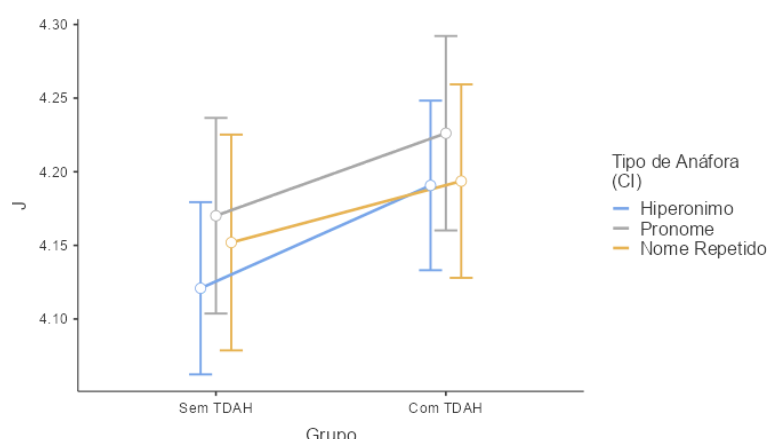
Tabela 8 – Comparações 2x2: Teste de Tukey (Tipo de Anáfora) do Tempo Total

Comparison							
Grupo	vs	Grupo	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Sem TDAH	-	Com TDAH	-0.0559	0.0354	-1.58	29.9	0.125

Comparison							
Tipo de Anáfora	vs	Tipo de Anáfora	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Hiperônimo	-	Pronome	-0.0426	0.0112	-3.80	341	<.001
Hiperônimo	-	Nome Repetido	-0.0170	0.0112	-1.51	341	0.394
Pronome	-	Nome Repetido	0.0256	0.0112	2.28	341	0.069

Nos resultados de teste 2x2, o Hiperônimo foi processado mais rapidamente que o Pronome ($p < 0,001$), e o Nome Repetido comparado ao Pronome também foi ligeiramente mais rápido e quase significativo ($p = 0,069$). Caso se obtivesse uma amostra maior, talvez se pudesse alcançar significância. A penalidade do Nome Repetido tem sido amplamente estudada no campo da Psicolinguística, especialmente pelo Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL/UFPB), com o estudo pioneiro no português brasileiro de Leitão (2005), em que foram encontradas evidências significativas da retomada sendo processada mais rapidamente quando estabelecida relação do correferente pronominal e mais lentamente no nome repetido, caracterizando, assim, a Penalidade do Nome Repetido no PB.

Gráfico 3 – Tipo de Anáfora (Tempo Total)



Fonte: A autora (2025)

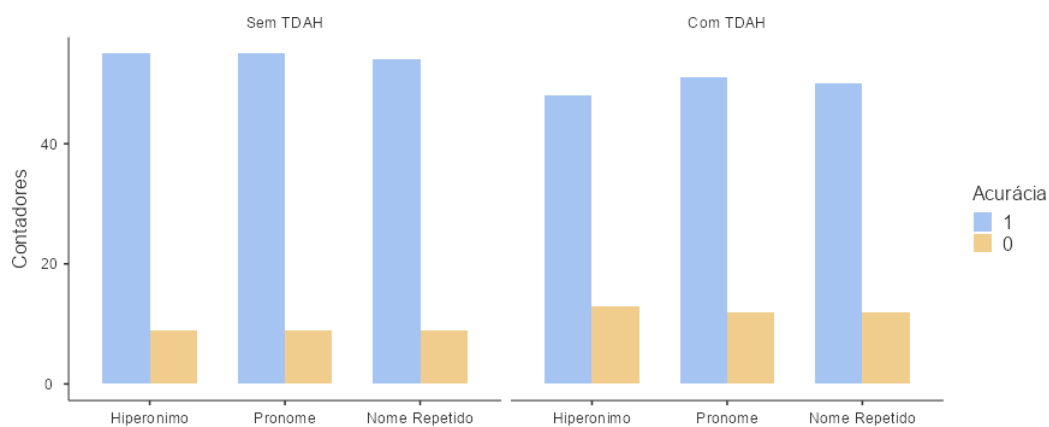
A seguir, apresentam-se os resultados da acurácia concerning ao tipo de anáfora (tabela 9; gráfico 4).

Tabela 9 – Tabelas de Contingência de Resposta dos Participantes no Tipo de Anáfora (Tempo Total).

Grupo	Tipo de Anáfora	Acurácia		Total
		1	0	
Sem TDAH	Hiperônimo	55	9	64
	Pronome	55	9	64
	Nome Repetido	54	9	63
	Total	164	27	191
Com TDAH	Hiperônimo	48	13	61
	Pronome	51	12	63
	Nome Repetido	50	12	62
	Total	149	37	186
Total	Hiperônimo	103	22	125
	Pronome	106	21	127
	Nome Repetido	104	21	125
	Total	313	64	377

Fonte: A autora (2025)

Gráfico 4 – Acurácia pelo Tipo de Anáfora



Fonte: A autora (2025)

É possível notar uma semelhança nos índices de acertos e erros entre os dois grupos, bem como nas análises dos diferentes tipos de anáforas e coesão, na análise dos tempos totais. Esse padrão consistente sugere um bom nível de engajamento por parte dos participantes, indicando que os sujeitos mantiveram uma leitura atenta e cuidadosa ao longo de todo o experimento. Esse resultado é positivo, pois demonstra que os dados obtidos refletem, de fato, o processamento linguístico envolvido nas tarefas propostas, e não efeitos externos, como desatenção, cansaço ou respostas aleatórias. Assim, a confiabilidade das análises é reforçada, possibilitando interpretações mais robustas sobre os efeitos da coesão referencial.

4.2 Análise do Segmento Crítico

Nesta seção apresentaremos as análises e discussão numa perspectiva dos tempos de reação e respostas relativas ao segmento crítico. Cabe ressaltar que o segmento crítico é a anáfora (pronome, hiperônimo e nome repetido) na coesão explícita. Na implícita e na quebra, foram considerados segmentos críticos os elementos que estavam na mesma posição do item anafórico (primeira palavra de cada período do parágrafo), de forma linear.

Serão apresentadas as análises de efeito do segmento crítico quanto ao grupo, tipo de coesão e a interação entre ambos (tabela 10) e em seguida, as suas estimativas (tabela 11).

Tabela 10 – ANOVA: Efeitos (Tipo de Coesão) do Segmento Crítico

	F	df	df (res)	p
Grupo	2.664	1	20.5	0.118
Tipo de Coesão	28.286	2	25.8	<.001
Grupo * Tipo de Coesão	0.356	2	25.8	0.704

Fonte: A autora (2025)

Tabela 11 – Estimativas do Teste ANOVA referente ao Segmento Crítico

		95% Confidence Intervals			df	t	p
Names	Effect	Estimate	SE	Lower			
(Intercept)	(Intercept)	2.90707	0.02102	2.8658	2.9483	20.5138	<.001
Grupo1	Com TDAH - Sem TDAH	0.06862	0.0420	-0.0139	0.1511	20.51	.632
Tipo de Coesão1	Implícita - Explícita	0.11141	0.01480	0.0823	0.1405	27.17	.521
Tipo de Coesão2	Quebra - Explícita	0.06020	0.01690	0.0270	0.0934	26.23	.555
Grupo1 * Tipo de Coesão1	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Implícita - Explícita)	-0.01866	0.0296	-0.0395	0.0768	27.10	.630
Grupo1 * Tipo de Coesão2	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Quebra - Explícita)	-0.00658	0.0339	-0.0730	0.0599	26.2	.194

Fonte: A autora (2025)

Semelhante ao que foi observado na análise do tempo total, não foram encontrados efeitos significativos de grupo nem interação entre grupo e tipo de coesão. No entanto, observou-se um efeito principal do tipo de coesão referencial, com diferenças significativas entre a anáfora implícita e a explícita ($p < 0,001$), bem como entre a quebra de coesão e a anáfora explícita ($p = 0,001$).

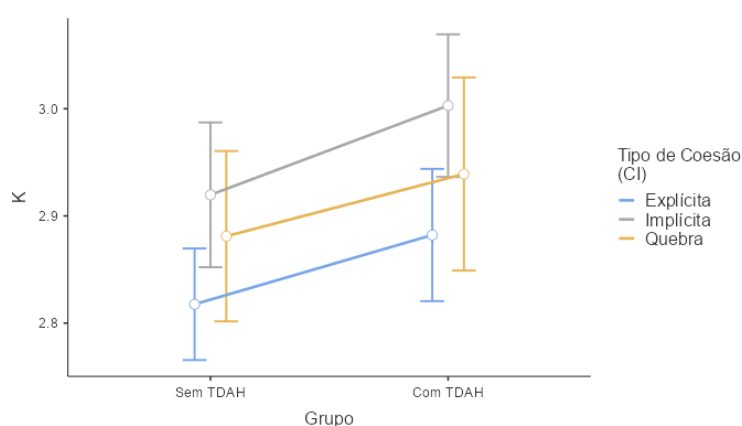
Tabela 12 – Comparações 2x2: Teste de Tukey do Tipo de Coesão do Segmento Crítico

Comparison							
Grupo	vs	Grupo	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Sem TDAH	-	Com TDAH	-0.0686	0.0420	-1.63	20.5	0.118

Comparison							
Tipo de Coesão	vs	Tipo de Coesão	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Explícita	-	Implícita	-0.1114	0.0148	-7.52	27.1	<.001
Explícita	-	Quebra	-0.0602	0.0169	-3.56	26.2	0.004
Implícita	-	Quebra	0.0512	0.0164	3.13	25.0	0.013

Fonte: A autora (2025)

Gráfico 5 – Segmento Crítico (tipo de coesão)



Fonte: A autora (2025)

Conforme ilustrado no gráfico acima, observa-se que a condição de coesão explícita foi processada de forma significativamente mais rápida do que a condição de quebra ($p < 0,001$). Além disso, a condição de quebra apresentou tempos de leitura significativamente mais longos

em comparação à condição explícita ($p = 0,013$), porém mais curtos do que os observados na condição implícita ($p = 0,004$). Destaca-se, portanto, que a condição implícita apresentou os maiores tempos de processamento em todas as comparações realizadas. Esse resultado pode estar associado à maior exigência de inferência para a compreensão do parágrafo no caso de coesão implícita, uma vez que a progressão temática ocorre de maneira subentendida, sem marcações referenciais claras, exigindo do leitor habilidades mais desenvolvidas de inferência e integração textual.

Segundo Koch (2017), a coesão textual contribui significativamente para a construção de sentidos, especialmente quando os elos referenciais estão bem sinalizados. Na ausência desses marcadores de forma explícita, como ocorre na condição implícita, o leitor precisa recorrer a inferências mais complexas para estabelecer relações entre os elementos do texto. De modo semelhante, van Dijk e Kintsch (1983) destacam que a compreensão textual depende da integração entre os significados locais (nível das sentenças) e globais (nível do discurso), o que exige da memória de trabalho a manutenção de informações temáticas por mais tempo. Assim, quando a coesão não é evidente, o leitor tende a permanecer em um esforço interpretativo constante, o que contribui para o aumento dos tempos de leitura e maior custo de processamento.

Para análise da acurácia, foi utilizado um modelo de regressão logístico, porém sem resultados estatisticamente significativos (tabela 12 e 14; gráfico 6).

Tabela 13 – Coeficientes do Modelo (Acurácia)

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Intercepto	-1.696	0.159	-10.70	<.001
Tipo de Coesão:				
Implícita – Explícita	0.297	0.187	1.59	0.112
Quebra – Explícita	0.290	0.187	1.55	0.120
Grupo:				
Com TDAH – Sem TDAH	0.213	0.150	1.42	0.156

Fonte: A autora (2025)

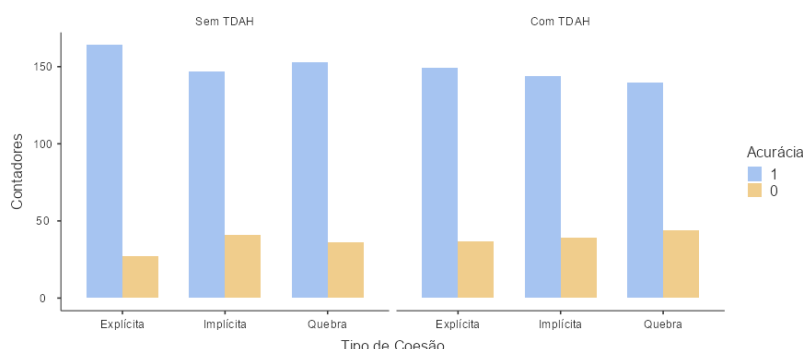
Nota. As estimativas representam o Log das Chances de “Acurácia = 0” vs. “Acurácia = 1”

Tabela 14 – Tabelas de Contingência de Resposta dos Participantes no Tipo de Coesão (Segmento Crítico).

Grupo	Tipo de Coesão	Acurácia		Total
		1	0	
Sem TDAH	Explícita	164	27	191
	Implícita	147	41	188
	Quebra	153	36	189
	Total	464	104	568
Com TDAH	Explícita	149	37	186
	Implícita	144	39	183
	Quebra	140	44	184
	Total	433	120	553
Total	Explícita	313	64	377
	Implícita	291	80	371
	Quebra	293	80	373
	Total	897	224	1121

Fonte: A autora (2025)

Gráfico 6 – Acurácia do Segmento Crítico (Tipo de Coesão)



Fonte: A autora (2025)

Como é possível verificar no gráfico acima e nas tabelas anteriores, não houve diferenças significativas na acurácia, eles acertam e erram da mesma forma, independentemente do tipo de coesão e do grupo, mantendo engajamento na resposta, sendo positivo para o tipo de tarefa proposta.

Quanto às análises a seguir, para verificar efeitos sobre o tipo de anáfora (tabela 15), nota-se de que não há efeito de grupo e na interação entre as variáveis. Entretanto, existe efeito no tipo de anáfora ($p < 0,001$), especificamente, o efeito apareceu no Pronome para Hiperônimo ($p = 0,015$) e na Implícita e Hiperônimo ($p = 0,004$), como apresentam as tabelas a seguir:

Tabela 15 – ANOVA: Efeitos (Tipo de Anáfora)

	F	df	df (res)	p
Grupo	2.684	1	14.3	0.123
Tipo de Anáfora	18.760	4	45.1	<.001
Grupo * Tipo de Anáfora	0.380	4	45.1	0.822

Fonte: A autora (2025)

Tabela 16 – Estimativas do Teste ANOVA referente ao Segmento Crítico (Tipo de Anáfora)

		95% Confidence Intervals						
Names	Effect	Estimate	SE	Lower	Upper	df	t	p
(Intercept)	(Intercept)	2.88428	0.0205	2.8440	2.9245	14.3	140.5986	<.001
Grupo1	Com TDAH - Sem TDAH	0.06721	0.0410	-0.0133	0.1477	14.3	1.6382	0.123
Tipo de Anáfora1	Pronome - Hiperônimo	-0.09142	0.0366	-0.1632	-0.0196	56.3	-2.4985	0.015
Tipo de Anáfora2	Nome Repetido - Hiperônimo	-0.01736	0.0258	-0.0680	0.0332	34.3	-0.6733	0.505
Tipo de Anáfora3	Implícita - Hiperônimo	0.07564	0.0241	0.0284	0.1229	31.6	3.1403	0.004
Tipo de Anáfora4	Nenhum - Hiperônimo	0.02377	0.0280	-0.0311	0.0787	33.3	0.8496	0.402
Grupo1 * Tipo de Anáfora1	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Pronome - Hiperônimo)	-0.00541	0.0732	-0.1490	0.1382	56.3	-0.0740	0.941
Grupo1 * Tipo de Anáfora2	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Nome Repetido - Hiperônimo)	0.03067	0.0516	-0.0705	0.1319	34.3	0.5947	0.556
Grupo1 * Tipo de Anáfora3	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Implícita - Hiperônimo)	0.02828	0.0482	-0.0662	0.1228	31.6	0.5871	0.561

Grupo1 * Tipo de Anáfora4	(Com TDAH - Sem TDAH) * (Nenhum - Hiperônimo)	0.00158	0.0560	-0.1082	0.1114	33.3	0.0283	0.978
---------------------------	---	---------	--------	---------	--------	------	--------	-------

Fonte: A autora (2025)

Tabela 17 – Comparações 2x2 (Teste de Tukey)

Comparison							
Grupo	vs	Grupo	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Sem TDAH	-	Com TDAH	-0.0672	0.0410	-1.64	14.3	0.123

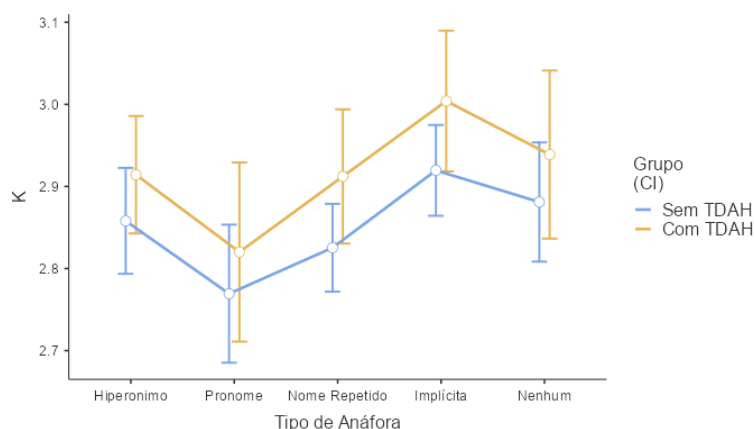
Comparison							
Tipo de Anáfora	vs	Tipo de Anáfora	Difference	SE	t	df	pbonferroni
Hiperônimo	-	Pronome	0.0914	0.0366	2.498	56.3	0.154
Hiperônimo	-	Nome Repetido	0.0174	0.0258	0.673	34.3	1.000
Hiperônimo	-	Implícita	-0.0756	0.0241	-3.140	31.6	0.036
Hiperônimo	-	Nenhum	-0.0238	0.0280	-0.850	33.3	1.000
Pronome	-	Nome Repetido	-0.0741	0.0268	-2.765	14.1	0.151
Pronome	-	Implícita	-0.1671	0.0237	-7.046	11.1	<.001
Pronome	-	Nenhum	-0.1152	0.0224	-5.139	17.5	<.001
Nome Repetido	-	Implícita	-0.0930	0.0193	-4.811	63.9	<.001
Nome Repetido	-	Nenhum	-0.0411	0.0213	-1.935	31.7	0.619
Implícita	-	Nenhum	0.0519	0.0177	2.926	16.7	0.096

Fonte: A autora (2025)

No segmento crítico, observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre algumas condições de coesão. Houve diferença entre as condições Hiperônimo e Implícita ($p = 0,036$), Pronome e Implícita ($p < 0,001$), Pronome e Nenhuma ($p < 0,001$), bem como entre Nome Repetido e Implícita ($p < 0,001$). Esses resultados indicam que o processamento da coesão referencial é sensível ao tipo de elo utilizado, especialmente quando há necessidade de inferência não explícita por parte do leitor, como nas condições implícitas e sem coesão.

A condição pronominal, por exemplo, apresentou maior facilidade de processamento em comparação com a implícita e a ausência de coesão, sugerindo que elos coesivos mais diretos e previsíveis facilitam a construção de significados (Koch, 2020). Por outro lado, a condição implícita exigiu maior esforço cognitivo para a resolução da referência, o que está de acordo com os modelos de compreensão textual de van Dijk e Kintsch (1983), segundo os quais o leitor precisa recorrer a inferências para manter a coerência global do discurso.

Gráfico 7 – Tipo de Anáfora (Segmento Crítico)



Fonte: A autora (2025)

O implícito continua sendo o mais lento entre as demais retomadas, visto o seu maior custo para identificação de anafórico para que o leitor mantenha a progressão textual. De modo geral, os sujeitos tiveram maiores dificuldades em reconhecer relações implícitas. Em contrapartida, o pronome é o mais rápido. De modo geral, os sujeitos apresentaram maiores dificuldades em reconhecer relações implícitas, o que corrobora pesquisas que demonstram que quanto mais indiretamente uma informação é apresentada, maior o custo cognitivo para sua recuperação (van Dijk; Kintsch, 1983).

Tabela 18 – Coeficientes do Modelo (Acurácia)

Preditor	Estimativas	Erro-padrão	Z	p
Intercepto	-1.6513	0.248	-6.665	<.001
Grupo:				
Com TDAH – Sem TDAH	0.2130	0.150	1.421	0.155
Tipo de Anáfora:				
Pronome – Hiperônimo	-0.0771	0.335	-0.230	0.818
Nome Repetido – Hiperônimo	-0.0580	0.336	-0.173	0.863
Implícita – Hiperônimo	0.2517	0.267	0.943	0.346
Nenhum – Hiperônimo	0.2448	0.267	0.918	0.359

Fonte: A autora (2025)

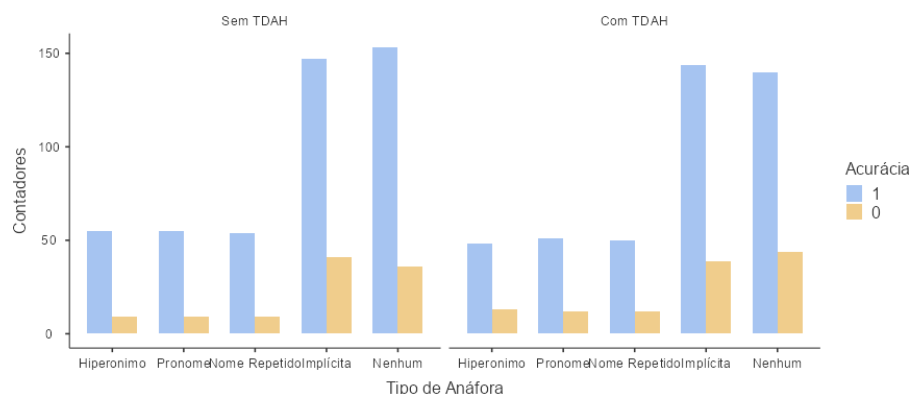
Nota: As estimativas representam o Log das Chances de "Acurácia = 0" vs. "Acurácia = 1"

Tabela 19 – Tabelas de Contingência (Acurácia)

Grupo	Tipo de Anáfora	Acurácia		Total
		1	0	
Sem TDAH	Hiperônimo	55	9	64
	Pronome	55	9	64
	Nome Repetido	54	9	63
	Implícita	147	41	188
	Nenhum	153	36	189
	Total	464	104	568
Com TDAH	Hiperônimo	48	13	61
	Pronome	51	12	63
	Nome Repetido	50	12	62
	Implícita	144	39	183
	Nenhum	140	44	184
	Total	433	120	553
Total	Hiperônimo	103	22	125
	Pronome	106	21	127
	Nome Repetido	104	21	125
	Implícita	291	80	371
	Nenhum	293	80	373
	Total	897	224	1121

Fonte: A autora (2025)

Gráfico 8 – Acurácia pelo Tipo de Anáfora (Segmento Crítico)



Fonte: A autora (2025)

Os achados de acurácia aqui nesta dissertação apontam que, quando comparado ao grupo controle, os sujeitos com TDAH não apresentam problemas no módulo de representação, mas sim no de acesso a faculdade de linguagem (Albuquerque; Maia; França, 2008), ou seja, os adultos com TDAH, quando comparados ao grupo de pessoas sem TDAH (grupo controle), não apresentam dificuldades em representar mentalmente a linguagem (por exemplo, formar imagens ou estruturas mentais das palavras ou frases). Contudo, a dificuldade está no acesso à linguagem, isto é, o problema não está na compreensão ou no conhecimento da linguagem em si, mas na capacidade de acessar esse conhecimento de forma eficiente e rápida no momento em que ele é necessário.

Além disso, o desempenho semelhante entre os grupos, demonstra que os aspectos de processos atencionais ou de impulsividade, características inerentes ao quadro, não influenciam as respostas linguísticas em ambiente controlado, como corrobora que os sujeitos de TDAH são capazes de chegar ao mesmos resultados que os indivíduos sem o diagnóstico, isto é, eles aparentam não exibir dificuldades funcionais (Albuquerque *et al.*, 2018). Além disso, há uma remissão dos sintomas na fase adulta concernente a maioria dos sintomas do TDAH, como evidenciado pelos autores Rohde e Mattos (2003) e Fuentes *et al.* (2014).

4.3 Discussões em associação com as hipóteses

4.3.1 Efeito facilitador da coesão correferencial anafórica

Na primeira hipótese destacada neste estudo, verificou-se que houve diferença significativa entre os diferentes tipos de elos coesivos, confirmando a expectativa de que a presença de mecanismos de coesão explícitos, como pronomes, repetições nominais e relações lexicais do tipo hipônimo/hiperônimo, favorece o processamento e a compreensão de parágrafos. Esse achado dialoga com os estudos sobre correferência anafórica no português brasileiro (Cavalcante, 2011; Koch; Elias, 2018; Marcuschi, 2008), que evidenciam o papel dos elos coesivos na construção da coerência textual e na redução da carga cognitiva do leitor.

Pesquisas sobre processamento textual sugerem que a explicitude da coesão funciona como um guia interpretativo, na medida em que fornece ao leitor pistas linguísticas mais acessíveis para a identificação das relações entre os referentes (Costa; Maia, 2012; Maia, 2017). Além disso, Almor (1999) aponta que a escolha do tipo de expressão referencial pode afetar a carga de processamento: repetições nominais podem ser mais custosas que pronomes, mas

ainda assim reduzem a necessidade de inferências complexas, o que confirma a vantagem geral da coesão explícita frente à implícita.

Esse efeito também encontra respaldo em Leitão (2005, 2011), que enfatiza que a coesão não é apenas um recurso formal, mas um mecanismo que sustenta a construção de sentido e a argumentação. Assim, ao favorecer a linearidade e a retomada de referentes, a coesão explícita possibilita que o leitor concentre seus recursos cognitivos na integração das ideias, e não na busca por elos ausentes.

No caso específico de estudantes universitários, a literatura aponta que esses leitores tendem a se apoiar fortemente em pistas explícitas do texto para otimizar o processamento, sobretudo em contextos de maior densidade informativa (Ferraz, 2019; Santos, 2021). Assim, o resultado desta pesquisa reforça a noção de que a coesão explícita não apenas organiza a progressão referencial, mas também atua como estratégia de facilitação cognitiva durante a leitura.

4.3.2 Influência dos aspectos cognitivos no processamento da coesão

Na segunda hipótese, observou-se que não houve diferença significativa entre os grupos (TDAH e controle) quanto ao desempenho global, mas a análise qualitativa dos dados sugere que a coesão implícita impôs maior sobrecarga à memória de trabalho, especialmente para o grupo com TDAH. Essa tendência se alinha a estudos que associam o TDAH a déficits nas funções executivas, como a regulação da atenção, a inibição e a memória de trabalho (Barkley, 2010; Willcutt et al., 2005). No processamento de elos implícitos, o leitor precisa integrar informações dispersas e recorrer a inferências, o que aumenta a demanda cognitiva.

A literatura em psicolinguística reforça que, em contextos de baixa coesão ou de coesão implícita, a recuperação do referente requer operações adicionais de busca e integração na memória de trabalho (Just; Carpenter, 1992; Kintsch, 1998). Essa exigência pode explicar a dificuldade observada nos dois grupos, mas em especial nos participantes com TDAH, para os quais a memória de trabalho já é um recurso limitado.

Além disso, pesquisas sobre leitura em estudantes universitários (Morais, 2017; Oliveira, 2020) indicam que, diante de trechos com maior exigência inferencial, leitores recorrem a estratégias compensatórias, como releitura, sublinhado ou antecipação semântica. Esses achados sugerem que parte do esforço observado nos dados desta pesquisa pode ser explicado pelo uso de tais estratégias, em especial diante da coesão implícita, onde a ausência

de pistas explícitas força o leitor a adotar mecanismos alternativos para sustentar a compreensão.

4.3.3 Sensibilidade diferencial aos tipos de coesão

Na terceira hipótese, verificou-se que houve diferença significativa entre os tipos de coesão, com destaque para o processamento mais rápido da coesão explícita. Contudo, um resultado inesperado emergiu: tanto a coesão explícita quanto a quebra de coesão foram processadas mais rapidamente que a coesão implícita. Esse achado pode ser explicado pelo fato de que, na coesão explícita, os elementos necessários à retomada já estão linguisticamente disponíveis, reduzindo a necessidade de inferenciação. Já no caso da quebra de coesão, os participantes possivelmente perceberam a anomalia rapidamente e desenvolveram estratégias facilitadoras, como a antecipação de que haveria incoerência ou a leitura superficial desse trecho.

Estudos anteriores sobre estratégias de leitura em universitários sugerem que, diante de inconsistências textuais, os leitores podem lançar mão de procedimentos como leitura seletiva, monitoramento da compreensão e busca de coerência global (Koch & Elias, 2018; Marcuschi, 2008; Morais, 2017). Tais estratégias permitiriam que os participantes reconhecessem a quebra como um ponto de anomalia, sem demandar esforço excessivo para integrar o referente.

Por outro lado, a coesão implícita exige do leitor um trabalho inferencial mais custoso, pois a relação referencial não está marcada explicitamente no texto (Costa & Maia, 2012). Essa necessidade de construção ativa do elo referencial pode explicar a maior lentidão no processamento.

Assim, o padrão de resultados observado reforça a ideia de que leitores universitários mobilizam estratégias distintas de acordo com o tipo de coesão. No caso da coesão explícita, há um aproveitamento direto das pistas linguísticas; na quebra, há a detecção de anomalia e uso de estratégias compensatórias; e na implícita, a maior exigência inferencial gera sobrecarga cognitiva e maior tempo de processamento.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar como indivíduos com e sem TDAH processam a coesão referencial anafórica, considerando as diferenças nos tipos de retomada (hiperonímia, nome repetido e pronome) e diferentes tipos de coesão (explícita, implícita e quebra). A hipótese proposta neste trabalho é de que a coesão correferencial ajuda no processamento e na compreensão, independentemente do tipo de coesão constante do material linguístico lido (van Dijk; Kintsch, 1983; Koch, 2020).

A hipótese referente às diferenças no processamento dos tipos de coesão foi parcialmente sustentada pelos dados, uma vez que a coesão explícita apresentou os menores tempos de leitura em todas as condições analisadas. Um achado relevante foi a diferença significativa entre a coesão implícita e a quebra textual, com a quebra sendo processada mais rapidamente. Esse resultado sugere que, embora a quebra interrompa a progressão referencial, ela exige menos esforço inferencial do que a coesão implícita, que, por demandar inferências mais elaboradas por parte do leitor, foi o tipo de retomada com maior custo de processamento.

No que se refere ao tipo de anáfora, observou-se que o pronome foi processado de forma mais rápida do que o hiperônimo e a repetição nominal. Ainda, verificou-se sutilmente a Penalidade do Nome Repetido (Leitão, 2005). Espera-se que, em estudos com maior número de participantes, esse efeito seja mais evidente, conforme sugerem pesquisas anteriores sobre economia referencial (Almor, 1999). Tal constatação é especialmente relevante para os estudos em Psicolinguística, pois evidencia que esse fenômeno pode ser observado em estruturas acima do nível de sentenças, como nos parágrafos, ampliando a compreensão sobre os mecanismos de coerência e coesão no processamento da linguagem em unidades discursivas mais extensas. A acurácia evidenciou um elevado índice de acertos em ambos os grupos, indicando o engajamento dos participantes na tarefa proposta e demonstrando que os estímulos foram lidos com atenção e cuidado. Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada em ambiente controlado e de forma presencial, o que garantiu o cumprimento adequado de todas as instruções.

As diferenças entre os grupos, apesar de não terem sido significativas, podem ser observadas e classificadas como subclínicas, uma vez que os participantes com TDAH conseguem alcançar os mesmos resultados que os sujeitos do grupo controle, porém necessitam de um tempo maior para realizá-los, assim como nos estudos de Albuquerque, Maia e França (2008), Klein e colaboradores (2015) e Oliveira e Corrêa (2023). Esses achados sugerem que indivíduos com TDAH não apresentam comprometimentos no módulo de representação da linguagem, ou seja, na capacidade de armazenar e compreender estruturas linguísticas; contudo,

evidenciam dificuldades no acesso a esse conhecimento linguístico, especialmente em situações que exigem respostas em tempo real (Albuquerque; Maia; França, 2008). Todavia, ainda é necessário mais estudo para que se fortaleça esta hipótese.

Essa constatação está em consonância com Albuquerque, Maia e França (2008), ao apontarem que o prejuízo não reside na competência linguística propriamente dita, mas sim no acesso às informações linguísticas armazenadas. Tais resultados reforçam a hipótese de que o TDAH está mais relacionado a disfunções nos mecanismos executivos que regulam a eficiência e velocidade de processamento linguístico, do que a déficits de linguagem propriamente ditos. Dessa forma, esta investigação contribui para uma caracterização mais precisa do perfil linguístico-cognitivo de indivíduos com TDAH, ampliando a compreensão acerca dos impactos do transtorno sobre aspectos específicos do processamento da linguagem.

Sugere-se, portanto, que em investigações futuras seja considerado um número amostral mais robusto, bem como o controle de variáveis relevantes, tais como os hábitos de leitura, o uso de medicação (especialmente em participantes com TDAH) e a inclusão de medidas cognitivas que avaliem o funcionamento das funções executivas, como a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva. Tais fatores podem ser importantes para uma compreensão mais abrangente dos mecanismos que influenciam o processamento linguístico e podem contribuir para maior precisão na análise dos dados e na caracterização dos perfis cognitivo-linguísticos dos participantes.

Este estudo traz importantes contribuições para a Psicolinguística, ao aprofundar a compreensão sobre os efeitos da coesão e da anáfora no tempo de leitura, especialmente em indivíduos com TDAH, ampliando o conhecimento sobre os desafios que esses sujeitos enfrentam na construção de coerência textual. Para a Psicopedagogia, os achados oferecem subsídios para práticas mais direcionadas na identificação de dificuldades de leitura não relacionadas ao conteúdo, mas à forma como a linguagem é processada. Além disso, os dados podem ser valiosos para áreas afins, como a Neuropsicologia e a Educação Inclusiva, ao evidenciar a importância do suporte ao leitor com dificuldades atencionais e executivas, favorecendo estratégias de ensino e avaliação mais sensíveis às particularidades cognitivas desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, G. *et al.* Processamento da linguagem no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, n. 2, v. 28, p. 245-280, 2012.

ALMEIDA, P. Influência da Memória de Trabalho na Compreensão Leitora de Estudantes Universitários com TDAH. **Dissertação Mestrado em Linguística**. Universidade Federal da Paraíba, 2021.

ALMOR, A. Noun-phrase anaphora and focus: the informational load hypothesis. **Psychological Review**. v. 106, n. 4, 1999.

_____. Constraints and mechanisms in theories of anaphor processing. *In*: Pickering *et al.* (org.). **Architectures and mechanisms for language processing**. England: Cambridge University Press. 2000.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. American Psychiatric Association. 5a ed. Washington (DC), 2013.

ANDRADE, I. R.; FRANÇA, A. I. A Influência Da Alfabetização Nas Cognições De Reconhecimento De Faces E Dos Sinais Da Fala: Um Estudo Psicolinguístico The Influence Of Literacy On Face Recognition And Speech Sign Cognitions: A Psycholinguistic Study. **Revista Prolíngua-ISSN**, v. 1983, n. 9979, p. 101. 2020.

ARRINGTON, C. *et al.* The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. **Scientific Stud Read**. n. 18, v. 5, p. 325-46, 2014.

BADDELEY, A. D. Working memory and language: An overview. **Journal of Communication Disorders**, v. 36, n. 3, p. 189-208, 2003.

BARKLEY, R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. São Paulo: ArtMed, 2002.

BARROS, P. M.; HAZIN, I. Avaliação das Funções Executivas na Infância: Revisão dos Conceitos e Instrumentos. **Psicologia em Pesquisa**, v.7, n.1, p. 13-22, 2013.

BOLFER, C. P. M. **Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas e da Atenção em Crianças com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Medicina de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.5.2009.tde-09022010-171726>. Acesso em 08 de out. de 2024.

BOVO, E. B. P. *et al.* Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, n. 33, v. 102, p. 272-82. São Paulo, 2016.

CARVALHO, M. G. M.; SOUZA, A. C. A avaliação da leitura no Brasil entre os anos 2014-2020: instrumentos e habilidades. **Educação e pesquisa**, v. 49, p. 1-20, 2023.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological science in the public interest**, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018.

CHERNOFF, C. S.; HYNES, T. J.; WINSTANLEY, C. A. **Noradrenergic contributions to cue-driven risk-taking and impulsivity.** *Psychopharmacology*, [S.l.], v. 238, n. 7, p. 1765–1779, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00213-021-05806-x>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00213-021-05806-x>. Acesso em: 17 jun. 2025.

CLAUSSEN, A. H. *et al.* All in the Family? A Systematic Review and Meta-analysis of Parenting and Family Environment as Risk Factors for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in Children. **Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research**, v. 25, n. 2, p. 249-271, 2024. Disponível em: [doi:10.1007/s11121-022-01358-4](https://doi.org/10.1007/s11121-022-01358-4). Acesso em 08 de out. de 2024.

COUTINHO, G. *et al.* Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. **Rev. psiquiatr. clín.**, v. 36, n. 3, p. 97-100, São Paulo, 2009.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso. p. 24-41. 2005.

CURRAN, E. A. *et al.* Research review: birth by caesarean section and development of autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta- analysis. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 56, n. 5, p. 500-8, 2015.

CRUZ, F. G. R. **Hábitos e preferências de leitura de estudantes universitários: a relação com o desempenho em leitura e o desempenho acadêmico**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa (Portugal).

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-68, 2013.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMONTIS, D. *et al.* Discovery of the first genome-wide significant risk loci for ADHD. **BioRxiv**, 2017.

DONG, T. *et al.* Prenatal exposure to maternal smoking during pregnancy and attention-deficit/hyperactivity disorder in offspring: a meta-analysis. **Reprod Toxicol**. n. 76, p. 63-70, 2018.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

FEL, Debora de Bitencourt. **Relação entre variáveis sociodemográficas e a leitura de palavras e pseudopalavras em adultos com e sem lesão cerebrovascular**. 2015.

FERREIRA, J. **Processamento Das Relações Correferenciais E Sua Relação Com A Memória De Trabalho: A Influência Da Distância Sintática No Processamento Anafórico Em Português Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18518?locale=pt_BR. Acesso em 08 de out. de 2024.

FERRARI-NETO, J.; ARAÚJO, A. Aquisição da correferência anafórica e sua relação com o desenvolvimento da memória de trabalho. **Veredas**. v. 24, n. 1, p. 1-35, 2020.

FERRARI-NETO, J.; CORREIA, D. V. Minimalismo Em Um Enfoque Psicolinguístico: Os Princípios De Ligação E Sua Atuação No Processamento On-Line Da Correferência. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 24, n. 49, 30 dez. 2014.

FRANZEN, B. A. **Processamento anafórico em compreensão leitora de texto acadêmico-científico**: "o mesmo" sob as lentes da Psicolinguística. Tese (Doutorado) - programa de pós-graduação em linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

FUENTES, Daniel et al. **Neuropsicologia**: Teoria e Prática. Artmed Editora, 2014.

GALGANI, A. et al. The central noradrenergic system in neurodevelopmental disorders: merging experimental and clinical evidence. **International Journal of Molecular Sciences**, [S.l.], v. 24, n. 6, p. 5805, 18 mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijms24065805>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10055776/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GIZER, I. R.; FICKS, C.; WALDMAN, I. D. Candidate gene studies of ADHD: a meta-analytic review. **Hum Genet**. v. 126, n. 1, p. 51-90, 2009.

GONÇALVES, H. A. *et al.* Componentes atencionais e de funções executivas em meninos com TDAH: dados de uma bateria neuropsicológica flexível. **J Bras Psiquiatr**. v. 62, n. 1, p. 13-21, 2013.

GORDON, P. C.; GROSZ, B. J.; GILLIOM, L. A. Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. **Cogn Sci**, v. 17, n. 3, p. 311-47, 1993.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, v. 7, n. 1, p. 6–10. 1986.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ-COLÍN, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFFMANN, M. S. *et al.* Attention-deficit/hyperactivity disorder and solar irradiance: a cloudy perspective. **Biol Psychiatry**, v. 76, n. 8, p. 19-20, 2014.

KENNISON, S. M.; GORDON, P. C. Comprehending referential expressions during reading: evidence from eye tracking. **Discourse Process**, v. 24, n. 3, p. 229- 52, 1997. <http://dx.doi.org/10.1080/01638539709545014>.

KERR, A.; ZELAZO, P. D. Development of “hot” executive function: the children’s gambling task. **Brain Cogn**, v. 55, n. 1, p. 57-148. 2004.

KIERAS, D. E. Good and bad structure in simple paragraphs: Effects on apparent theme, reading time, and recal. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, v. 17, n. 1, p. 13-28, 1978. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022537178904966>. Acesso em 8 de maio de 2025.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological review**, v. 85, n. 5, p. 363, 1978. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1979-22783-001>. Acesso em 8 de maio de 2025.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: Editora Pontes, 2016.

KLEIN, A. I. *et al.* O processamento da anáfora pronominal em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas: um estudo através da análise dos movimentos oculares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 40-48, jan.-mar. 2015

KHOSHBAKHT, Y. *et al.* Vitamin D status and attention deficit hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis of observational studies. **Adv Nutr**, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2018.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITÃO, M. M. O processamento do objeto direto anafórico no Português Brasileiro. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado em Linguística. 2005.

LEITÃO, M. M.; SIMÕES, A. B. G. A influência da distância no processamento correferencial de pronomes e nomes repetidos em português brasileiro. **Veredas**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.198-224, 2011.

LEITÃO, M. M. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 217-234.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Sagra, 1996.

LIMA, J. C. **Paralelismo e foco estrutural no processamento da correferência de pronomes e nomes repetidos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

LUNDAHL, A. *et al.* A meta-analysis of the effect of experimental sleep restriction on youth's attention and hyperactivity. **Dev Neuropsychol**, v. 40, n. 3, p. 104-21, 2015.

MAGALHÃES, S. S. **Estrutura Fatorial do Controle Inibitório no Envelhecimento: Comparação Entre Amostras de Adultos e Idosos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraná. Paraná, 2013.

MAIA, J. C.; LIMA, M. L. C. Processamento correferencial de nomes e pronomes plenos em PB: evidências de rastreamento ocular. **ReVEL**. v. 10, n. 6, p. 110- 30, 2012.

MENEZES, A. *et al.* Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: SEABRA, A. G.; DIAS, M. N. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. São Paulo: Memnon, 2012, p. 34-41.

MITCHELL, D. C. In: CARREIRAS, M.; CLIFTON, C. Jr. The on-line study of sentence comprehension: Eyetracking, ERPs and beyond, p. 15-32. New York, 2004.

MIYAKE, A. *et al.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. **Cogn Psychol**, v. 41, n. 1, 2000.

MOURÃO, C. A.; MELO, L. B. R. Integração de Três Conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 309-314, Jul-Set 2011.

NETO, J. F. A estrutura do parágrafo na compreensão leitora: um estudo exploratório. **Signo**, v. 45, n. 82, p. 136-149, 6 jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v45i82.14349>. Acesso em 08 de out. de 2024.

NETO, J. F.; CORREIA, D. V. Memória procedimental e linguagem: um estudo com pessoas que gaguejam falantes do português brasileiro. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 11, n. 3, p. 218–236, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n3p218>. Acesso em 7 maio 2025.

OLIVEIRA, C. A.; CORRÊA, L. M. S. O processamento on-line de sentenças passivas por adultos com e sem sintomas de Déficit de Atenção e Hiperatividade: um estudo exploratório. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**. v.27, n.1, p. 2-25, 2023.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader In RB Ruddell, M R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading., (pp. 778-811). Newark. **DE: International Reading Association**, 1994.

PEREIRA, E. *et al.* Funções Executivas em Crianças com TDAH e/ou Dificuldade de Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 36, Brasília, 2020.

PEREIRA, V. W.; VIANA, F. L.; MORAIS, J. Processamento da leitura: decodificação e compreensão. **Letras de Hoje**, v. 54, n. 2, p. 108-111, 2019.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy II, 1994.

QUEIROZ, K.; LEITÃO, M. M. Processamento do sujeito anafórico em português brasileiro. **Veredas**. v. 12, n. 2, p. 163-6, 2008.

RODRIGUES, E. S. O papel de mecanismos de controle executivo no processo linguístico: diferença de desempenho entre crianças e adultos em tarefas experimentais. **Revista Lingüística**, Rio de Janeiro. v. 7, n. 2, p. 98-117, dezembro de 2011.

ROHDE, L. A. **Guia para Compreensão e Manejo do TDAH da World Federation of ADHD**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ROHDE, L. A.; MATTOS P. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ROHDE, L. A. *et al.* Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in a Diverse Culture: Do Research and Clinical Findings Support the Notion of a Cultural Construct for the Disorder? **Biological psychiatry**, v. 57, n. 11, p. 1436-41, 2005. Disponível em: doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.042. Acesso em 08 de out. 2024.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. *Handbook of Early Literacy Research*, 1, 97–110. 2001.

SILVA, C.; CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho cognitivo-linguístico e em leitura de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 849-858, 2011 .

SILVA, P. G. N. et al. Motivação para leitura e variáveis sociodemográficas como preditoras da procrastinação acadêmica. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 10, n. 1, p. 139-159, 2020.

SOUZA, A. C.; FRANZEN, B. A.; SCHLICHTING, T. S. Coleta de dados na pesquisa psicolinguística sobre leitura. **Fórum linguístico**, v. 16, p. 3849-3860, 2019.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: Lêda Maria Braga Tomitch. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura.**, v. 1, p. 19-36, São Paulo: Edusc, 2008.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. S.; SCHLICHTING, T. S.; BRISOLARA, M. I. T.; MASCARELLO, L. J. O ensino e a aprendizagem da leitura pelo encontro virtual: reaprendendo a ensinar e aprender. In: BARETTA, L.; VALDATI, N. (orgs.). **Perspectivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem.** v. 1, p. 101-128. 1. ed., Campinas: Pontes Editores, 2022.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. S.; WEIRICH, H. C. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de *et al.* (org.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita.** p. 164-200. Florianópolis: Insular, 2019.

TIGHE, E. L.; SCHATSCHNEIDER, C. A dominance analysis approach to determining predictor importance in third, seventh, and tenth grade reading comprehension skills. **Read Writ**, v. 27, n. 1, p. 101-27, 2014.

THAPAR, A. *et al.* Advances in genetic findings on attention deficit hyperactivity disorder. **Psychological medicine**, v. 37, n. 12, p. 1681-92, 2007. Disponível em: doi:10.1017/S0033291707000773. Acesso em 08 de out. 2024.

THOMPSON, W. *et al.* Maternal thyroid hormone insufficiency during pregnancy and risk of neurodevelopmental disorders in offspring: A systematic review and meta-analysis. **Clin Endocrinol.** v. 88, n. 4, p. 575-584, 2018.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension.** 1983.

WALLIS, D. *et al.* Review: Genetics of attention deficit/hyperactivity disorder. **Journal of pediatric psychology**, v. 33, n.10, p. 1085-99, 2008. Disponível em: doi:10.1093/jpepsy/jsn049. Acesso em 08 de out. 2024.

YOSHIMASU, K. *et al.* Meta-analysis of the evidence on the impact of prenatal and early infancy exposures to mercury on autism and attention deficit/hyperactivity disorder in the childhood. **Neurotoxicology**, v. 44, p. 121-31, 2014.

APÊNDICE 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

A presente pesquisa tem por título: “**Processamento da Coesão Correferencial: a Leitura de Parágrafos por Adultos com e sem TDAH**”, possui o objetivo descrever como se dá o processamento anafórico na presença de elos coesivos, em adultos que com e sem TDAH, investigando possíveis diferenças em relação às pessoas com desenvolvimento típico. Especificamente, objetiva-se caracterizar aspectos linguísticos do TDAH; verificar se há comprometimento intrínseco no processamento da leitura de sujeitos com TDAH, e; identificar padrões em processamento da linguagem dos sujeitos típicos e atípicos. Para alcançar o objetivo de pesquisa, será utilizada a técnica de leitura automonitorada (*self paced reading*), no qual o participante irá realizar a leitura de sentenças e após, responderá perguntas de compreensão, o experimento será produzido através da plataforma *PCIBex*. Além disso, também será preenchido o Questionário Sociodemográfico, para melhor caracterização da amostra.

O estudo é desenvolvido pela mestrandia Milena Socorro Rocha Gaspar Vega do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof^o Dr^o José Ferrari Neto e a coorientação da Prof^a Dr^a Ana Cláudia de Souza. Este trabalho mostra-se relevante para a literatura, uma vez que suprirá lacunas que existem sobre a temática.

Solicitamos sua colaboração para responder a uma tarefa experimental (com duração média de 15 minutos) e requeremos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, **seu nome será mantido em sigilo**.

Informamos que essa pesquisa oferece como riscos possíveis desconfortos, os quais podem provocar algum constrangimento ou estresse ao ler a redação dos itens. Em caso de desconforto, o participante poderá desistir, sem danos. Todavia, ressaltamos que respeitamos todas as Resoluções Éticas 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Esta pesquisa terá como benefício a promoção de reflexão dos participantes frente a temática exposta. Vale ressaltar, que o estudo não acarretará nenhuma despesa ao colaborador. E pela participação, obterá o benefício de compreender como se dá o seu processamento linguístico, bem como as habilidades linguísticas envolvidas neste processo.

Esclarecemos que a **sua participação no estudo é voluntária** e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso seja de seu interesse, ao fim da pesquisa, uma devolutiva pode ser apresentada.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

APÊNDICE 02

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PARTICIPANTE

01. Seu E-MAIL: _____.

02. Sua IDADE: _____anos.

03. Gênero: ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro.

04. Selecione seu mais alto grau de instrução acadêmica:

- | | |
|---|---|
| 1. ☐ Superior em andamento | 5. ☐ Doutorado em andamento |
| 2. ☐ Superior completo | 6. ☐ Doutorado completo |
| 3. ☐ Mestrado em andamento | 7. ☐ Especialização em andamento |
| 4. ☐ Mestrado completo | 8. ☐ Especialização completa |

05. Você possui diagnóstico médico de TDAH?

1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.

06. Atualmente, você faz uso de medicação para o TDAH?

1. ☐ Sim. 2. ☐ Não.

07. Se faz uso, especifique a medicação: _____.

08. Há quanto tempo está em tratamento farmacológico?

- | | |
|---|--|
| 1. ☐ Menos de 1 mês. | 4. ☐ Mais de 3 meses. |
| 2. ☐ Menos de 3 meses. | 5. ☐ Mais de 6 meses. |
| 3. ☐ Menos de um ano. | 6. ☐ Mais de um ano. |

09. Atualmente, você possui acompanhamento com especialista:

- | | |
|--|---|
| 1. ☐ Psiquiatra | 3. ☐ Psicopedagogo |
| 2. ☐ Psicólogo | 4. ☐ Outro: _____. |
| 5. ☐ Não possuo acompanhamento. | |

10. Com que frequência você realiza atividades de leitura?

- | | |
|--|---|
| 1. ☐ 4 a 6 vezes por semana | 3. ☐ Menos de uma vez por semana |
| 2. ☐ 1 a 3 vezes por semana | 4. ☐ Raramente |

11. Quanto tempo, em média, você dedica à leitura em um dia?

- | | |
|---|---|
| 1. ☐ Menos de 30 minutos | 3. ☐ Entre 1 e 2 horas |
| 2. ☐ Entre 30 minutos e 1 hora | 4. ☐ Mais de 2 horas |

12. Que tipo de leitura você costuma fazer? (marque todas as opções que se aplicam)

- | | |
|---|---|
| 1. ☐ Redes sociais | 4. ☐ Livros ou textos para lazer |
| 2. ☐ Material de trabalho | 5. ☐ Artigos ou materiais informativos |
| 3. ☐ Textos acadêmicos ou de estudo | |
| 6. ☐ Leitura de passatempo
(revistas, quadrinhos, sites etc.) | |

13. Em que formato você costuma ler mais?

- | |
|--|
| 1. ☐ Tela (computador, celular, tablet, kindle etc.) |
| 2. ☐ Papel (livros, cadernos, revistas, jornais etc.) |

14. Você utiliza alguma língua além do português?

- | |
|--|
| 1. ☐ Sim, apenas uma além do português. |
| 2. ☐ Sim, mais de uma além do português |
| 3. ☐ Não, uso apenas o português |

15. Com que frequência você utiliza essa(s) língua(s) no seu dia a dia?

- ☐ Todos os dias
- ☐ De 3 a 5 vezes por semana
- ☐ 1 ou 2 vezes por semana

☐ Menos de uma vez por semana

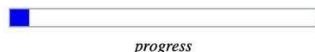
☐ Raramente

16. Qual é o seu nível de proficiência na(s) língua(s) que você utiliza?

Habilidade	Básico	Intermediário	Avançado	Fluente	Nativo
Leitura	()	()	()	()	()
Escrita	()	()	()	()	()
Fala	()	()	()	()	()
Compreensão Auditiva	()	()	()	()	()

APÊNDICE 03

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA TAREFA DE LEITURA AUTOMONITORADA:



INSTRUÇÕES

Como você já sabe, neste experimento, lerá textos curtos, que aparecerão na tela em pequenas partes.
Para que cada parte apareça, você deve PRESSIONAR a tecla **ESPAÇO** no teclado do computador.

Leia cada parte do texto com atenção e o mais rapidamente possível, no ritmo natural de leitura.

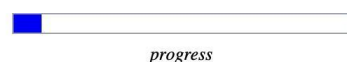
Após ler o texto completo, você responderá a uma pergunta sobre o que leu. Sua resposta será apenas **SIM** ou **NÃO**.

Para responder **SIM**, clique na tecla **C**; para responder **NÃO** clique a tecla **M**.

Vamos ver um exemplo na próxima tela.

Clique no botão abaixo para continuar.

CONTINUAR



INSTRUÇÕES

Lembre-se de que, para cada pequeno trecho do texto apareça, você deve apertar a tecla **ESPAÇO** e, depois de ler o texto completo, responder à pergunta sobre o assunto que foi lido.

Poderá responder **SIM** ou **NÃO** clicando nas teclas **C** ou **M**, respectivamente.

Por exemplo, você vai ler parte a parte de um texto curto como:

O Corinthians prometeu esforço para segurar todos os jogadores. O time enfrentou pressões por causa de questão financeira. Ele desenvolveu estratégias para não vender os atletas. O Corinthians recebeu o apoio de novos patrocinadores.

O Corinthians está enfrentando uma crise financeira?

Após a leitura completa deste texto, deverá responder que **SIM**, apertando a tecla **C**, já que a pergunta está de acordo com o texto.

É possível que a resposta seja não, como no exemplo a seguir:

O paciente denunciou a demora no atendimento no hospital. A coordenação acionou a equipe administrativa para averiguar. As críticas ficaram muito mais frequentes no último mês. A gestão informou que medidas urgentes estão sendo discutidas.

Observou-se uma redução nas críticas referentes ao último mês?

Neste caso, você deverá responder **NÃO**, apertando a tecla **M**.

Antes de iniciar o estudo, você fará um **TREINO** para se familiarizar com a tarefa. Lembre-se de me perguntar, caso haja dúvidas antes de iniciar a tarefa principal.

TREINO

APÊNDICE 03

LISTA DOS ESTÍMULOS (PARÁGRAFOS) DE TREINO

1. **Djavan** *ficou* emocionado com uma homenagem recentemente. **O cantor** *estreou* um musical sobre a sua vida e obra. **Ele** *lançou* um novo espetáculo na cidade do Rio de Janeiro. **Djavan** *celebrou* sua trajetória na Música Popular Brasileira.
- Djavan estreou em um espetáculo do Rio de Janeiro sobre sua vida e obra?
2. **Os moradores** *relataram* problemas com o fornecimento de água. **A companhia** *enviou* uma equipe técnica responsável ao local. **As reclamações** *aumentaram* bastante nos dois últimos meses. **As autoridades** *informaram* que não há solução definitiva.
- A companhia responsável enviou uma equipe técnica que resolveu o problema?
3. **O menino** *desenhou* as figuras coloridas em seu caderno. **A enfermeira** *aplicou* a necessária vacina com muito cuidado. **O estudante** *esteve* inseguro antes da prova final. **A música** *despertou* recordações memoráveis da infância.
- A enfermeira teve pouco cuidado ao aplicar a vacina?
4. **Os passageiros** *enfrentaram* filas no guichê da rodoviária. **A empresa** *melhorou* o número de veículos disponíveis. **As queixas** *mantiveram-se* mesmo após as medidas emergenciais. **A mudança** *aprimorou* pouco o serviço oferecido à população.
- A empresa de transporte aumentou a quantidade de ônibus disponíveis?
5. **O Vasco** *iniciou* movimentações no mercado de transferências. **O clube** *priorizou* a contratação do atacante Biel. **Ele** *objetivou* reforçar seu elenco para a sequência da temporada. **O Vasco** *formalizou* uma proposta de empréstimo ao time português.
- O Vasco contratou um zagueiro para compor o elenco do clube?
6. **O cachorro** *bagunçou* com animação o quintal da residência. **A diretora** *organizou* um encontro com os pais dos estudantes. **O médico** *pareceu* preocupado com a estabilidade do paciente. **A lembrança** *provocou* antigas emoções do encontro.
- A diretora da escola organizou uma reunião com os pais dos alunos?

APÊNDICE 03

LISTA DOS PARÁGRAFOS EXPERIMENTAIS

Estímulos linguísticos:

O material experimental é composto por 36 estímulos psicolinguísticos, organizados em três grupos de 12 parágrafos cada, a saber: o primeiro grupo corresponde aos parágrafos com coesão marcada, com elos do tipo hiponímia/hiperonímia (HIP), nome repetido (NR) e pronome (PR); o segundo grupo contempla parágrafos com coesão indireta, por meio de retomadas implícitas; e o terceiro grupo é formado por parágrafos com quebra de coesão, nos quais não há elos referenciais estabelecidos.

Cada parágrafo é constituído por quatro períodos simples, sendo que, no conjunto A de estímulos, o elo coesivo aparece no início dos períodos, a partir do segundo. Os períodos apresentam entre 45 e 54 letras e entre 8 e 9 palavras. A flexão verbal utilizada após as retomadas é no pretérito perfeito do indicativo, com verbos de três a quatro sílabas. Todos os sujeitos dos parágrafos são [+animados], assegurando a consistência quanto à animação do referente. Além disso, mantém-se padrão de número (singular/plural) e gênero (masculino/feminino) entre o antecedente e as formas de retomada, a fim de evitar ambiguidade referencial.

As perguntas de compreensão incidem, preferencialmente, sobre a segunda ou a terceira frase do parágrafo, embora sejam formuladas a partir do entendimento global do texto. Todas as perguntas têm como sujeito o mesmo do primeiro período, promovendo coerência na inferência dos participantes.

O segmento crítico de cada estímulo corresponde a uma correferência anafórica, podendo ser do tipo hiperonímia, pronome ou nome repetido. A análise inclui o efeito *spillover*, isto é, a observação do processamento nas palavras imediatamente subsequentes ao segmento crítico. A técnica utilizada para registro da leitura será a leitura automonitorada na modalidade *moving window*, não-cumulativa, permitindo a mensuração do tempo de leitura de cada segmento apresentado sequencialmente na tela.

CONJUNTO A - 12 estímulos com coesão e correferência anafórica (hiperônimo, pronome e nome repetido). Dos estímulos 1 a 6 a resposta é “sim” e do 7 ao 12 a resposta é “não”:

1. **O Flamengo** anunciou a contratação de novos jogadores. \ **O clube** fortaleceu o meio-campo para a próxima temporada. \ **Ele** recebeu duras críticas no último Campeonato Brasileiro. \ **O Flamengo** realizou essas mudanças visando ao título.

- **O Flamengo está se preparando para a próxima temporada com mudanças no time? R: Sim.**
2. **Caetano Veloso**\ celebrou\ as suas seis décadas de carreira. \ **O cantor**\ presenteou\ a plateia com um repertório marcante. \ **Ele**\ concluiu\ a apresentação com a canção O Leãozinho. \ **Caetano Veloso**\ encerrou\ o espetáculo com grandiosa aclamação.
- **Caetano terminou o espetáculo de celebração das suas seis décadas de carreira com a canção O Leãozinho? R: Sim.**
3. **Coldplay**\ anunciou\ seu maior show de todos os tempos. \ **A banda**\ planejou\ uma apresentação para quarenta mil pessoas. \ **Ela**\ noticiou\ em seu site oficial sobre a novidade. \ **Coldplay**\ prometeu\ que tocará seus maiores sucessos de carreira.
- **Coldplay publicou em seu site oficial sobre um de seus maiores shows que terá capacidade para quarenta mil pessoas? R: Sim.**
4. **Camilo Santana**\ anunciou \ novos recursos para a educação. \ **O ministro**\ liberou \ investimento de R\$200 milhões de reais. \ **Ele**\ destacou\ a iniciativa como muito relevante à população. \ **Camilo Santana**\ relevou\ a liberação rápida do recurso.
- **Camilo Santana informou sobre um novo investimento para a educação a ser logo liberado? R: Sim.**
5. **Leoni**\ apresentou\ uma melodia que tocou os corações. \ **O músico**\ encantou\ o público com sua letra emocionante. \ **Ele**\ escreveu\ uma canção inédita que emocionou a todos. \ **Leoni**\ exibiu\ suas novas músicas no teatro com entusiasmo.
- **Leoni realizou uma apresentação emocionante de lançamento de sua mais nova canção no teatro? R: Sim.**
6. **Porchat**\ realizou\ um *show* de humor com grande repercussão. \ **O humorista**\ conseguiu\ facilmente fazer a plateia rir muito. \ **Ele**\ compartilhou\ suas piadas sobre o cotidiano ordinário. \ **Porchat**\ cativou\ as pessoas com o seu jeito irreverente.
- **Porchat fez todos rirem com suas piadas sobre o cotidiano ordinário e com o seu jeito irreverente? R: Sim.**
7. **Tim Burton**\ dirigiu\ um filme amplamente aclamado pela crítica. \ **O cineasta**\ explorou\ temas bem profundos de forma única. \ **Ele**\ encantou\ os espectadores com as cenas elaboradas. \ **Tim Burton**\ estreou\ o longa em diversos festivais nacionais.
- **Tim Burton sensibilizou o público dirigindo um filme que possui cenas com temas superficiais? R: Não.**

8. **J.K. Rowling**\ anunciou\ que está escrevendo uma produção.\ **A autora**\ ambientou\ um universo mágico totalmente diferente.\ **Ela**\ revelou\ que está animada para explorar novas temáticas.\ **J.K. Rowling**\ mencionou\ estar ansiosa pelo novo lançamento.
 - **J.K. Rowling está animada em divulgar uma nova produção semelhante a trabalhos anteriores? R: Não**
9. **Zuckerberg**\ fomentou\ um aplicativo para organizar tarefas.\ O programador\ recebeu\ elogios de usuários e especialistas.\ **Ele**\ desenvolveu\ ferramentas com grande precisão e detalhe.\ **Zuckerberg**\ comemorou\ o desempenho do app com sua equipe.
 - **Zuckerberg cooperou em um aplicativo inovador que é pouco preciso e de sucesso para mensagens instantâneas? R: Não**
10. **Adele**\ apresentou\ seu novo álbum com grandes sucessos.\ **A cantora**\ conquistou\ prêmios em várias categorias no *Grammy*.\ **Ela**\ emocionou\ o público com suas letras extraordinárias.\ **Adele**\ surpreendeu\ a todos com suas performances emocionantes.
 - **Adele sensibilizou os fãs com letras e atuações previsíveis em seu novo e premiado álbum? R: Não**
11. **John Green**\ publicou\ seu novo livro com grande sucesso.\ O **escritor**\ conquistou\ muitos leitores em diversos países.\ **Ele**\ compartilhou\ vivências reais com uma narrativa envolvente.\ **John Green**\ emocionou\ seus fãs com uma história inspiradora.
 - **John Green lançou um novo livro no qual compartilha narrativas de experiências em um mundo de fantasias? R: Não.**
12. O **Palmeiras**\ anunciou\ a reformulação do departamento médico.\ O **time**\ reforçou\ o tratamento das lesões dos jogadores.\ **Ele**\ decidiu\ investir em novas tecnologias e profissionais.\ O **Palmeiras**\ almejou\ um melhor desempenho dos jogadores.
 - **O Palmeiras renovou o seu departamento médico sem contratar novas tecnologias para o tratamento de lesões? R: Não**

CONJUNTO B - 12 estímulos com baixa coesão e com manutenção temática. Dos estímulos 13 a 18 a resposta é “sim” e do 19 ao 24 a resposta é “não”:

13. **Os estudantes**\ ficaram\ animados com a chegada das férias.\ **A UFPB**\ abriu\ vagas para o próximo vestibular.\ **O calendário**\ pressupôs\ muitas aulas no mês de setembro.\ **A biblioteca**\ preparou\ a ampliação do seu acervo.
 - **Os estudantes se animaram com as férias, período em que houve modificação no acervo da biblioteca? R: Sim.**

14. **Os professores**\ prepararam\ o retorno das aulas semestrais.\ **A universidade**\ anunciou\ um novo programa de intercâmbio.\ **Os alunos**\ participaram\ de projetos de extensão.\ **A biblioteca**\ ofereceu\ horários especiais durante o semestre.

- **Os estudantes se engajaram em projetos de extensão? R: Sim.**

15. **Os cidadãos**\ demonstraram\ satisfação com o atual prefeito.\ **A prefeitura**\ anunciou\ um novo projeto de urbanização.\ **As vias públicas**\ apresentaram\ cada vez mais melhorias.\ **As eleições municipais**\ ocorreram\ em outubro do ano passado.

- **Os cidadãos demonstraram contentamento graças ao bom trabalho realizado pela prefeitura? R: Sim.**

16. **Os agricultores**\ melhoraram\ a produção dos cereais e grãos.\ **O governo estadual**\ investiu\ em novos campos de atuação.\ **As flores**\ começaram\ a desabrochar no início da primavera.\ **O mercado de artesanato local**\ permaneceu\ lotado naquela época do ano.

- **Algumas flores desabrocharam no início da primavera? R: Sim.**

17. **O time**\ conquistou\ o campeonato regional de basquete.\ **Os jogadores**\ ficaram\ muito animados com o novo ginásio.\ **Os fãs**\ estiveram\ ansiosos para ver os atletas jogarem.\ **A confederação**\ promoveu\ novas atividades esportivas ao público.

- **A confederação ofereceu ao público atividades esportivas diferentes? R: Sim.**

18. **Os pintores**\ gostaram\ de usar técnicas artísticas para criação.\ **A exposição**\ inaugurou\ o museu do centro do município.\ **A arte**\ desenvolveu\ um senso crítico apurado no público.\ **As obras**\ inspiraram\ com a sua beleza e técnica.

- **A exposição inaugurou o museu central do município? R: Sim.**

19. **Os cantores**\ estudaram\ muito a harmonia das canções diversas.\ **O festival**\ ocorreu\ ontem na praça central daquela cidade.\ **O Rock**\ agradou\ diversificadas faixas etárias por gerações.\ **Os instrumentos**\ precisaram\ ser afinados antes da exibição.

- **Os cantores afinaram os instrumentos utilizados no festival de música só para tocar o estilo Rock? R: Não.**

20. **O diretor**\ anunciou\ um aumento no salário dos funcionários.\ **Os colaboradores**\ tiveram\ uma jornada de trabalho exaustiva.\ **As leis**\ deveriam\ ser modificadas para benefício dos trabalhadores.\ **O trabalho remoto**\ aumentou\ muito nesses últimos anos.

- **O diretor da empresa mudou os salários dos colaboradores devido principalmente às questões do trabalho remoto? R: Não.**
21. **Os alunos**\ ficaram\ alegres com as novas professoras.\ **A escola**\ realizou\ um importante concurso de produção textual.\ **O laboratório**\ iniciou\ uma grande reforma na sua estrutura.\ **As provas**\ começaram\ exatamente na última semana do semestre.
- **Os alunos ficaram preocupados com a realização concurso de redação promovido pelas professoras? R: Não.**
22. **Os cineastas**\ prepararam\ um grande festival de inverno.\ **O cinema**\ exibiu\ um filme premiado no Oscar.\ **Os livros**\ viraram\ filmes aclamados pelo público jovem.\ **Os artistas**\ protestaram\ pacificamente em frente à Casa Branca.
- **Só os cineastas apareceram no festival de inverno realizado no cinema em frente à Casa Branca? R: Não.**
23. **Os moradores**\ planejaram\ juntos uma feira ao ar livre.\ **As flores**\ nasceram\ naturalmente muito belas no jardim municipal.\ **A praça**\ recebeu\ melhorias na sua infraestrutura local.\ **Os voluntários**\ estiveram\ engajados em realizar ações sociais.
- **Os moradores planejaram uma feira na praça florida juntamente com os voluntários? R: Não.**
24. **Os estudantes**\ montaram\ uma grande feira de ciências.\ **Os laboratórios**\ contaram\ com mesas antigas e danificadas.\ **A biblioteca**\ recebeu\ novos livros da Secretaria de Educação.\ **Os professores**\ prepararam\ provas difíceis para o bimestre.
- **Os estudantes pesquisaram sobre ciências nos novos livros juntamente com os professores? R: Não.**

CONJUNTO C - 12 estímulos com quebra de coesão, sem manutenção temática. Dos estímulos 25 a 30 a resposta é “sim” e do 31 ao 36 a resposta é “não”:

25. A criança\ brincou\ alegremente no parque do bairro.\ O prefeito\ diminuiu\ os impostos do comércio local.\ A professora\ esteve\ bastante cansada do trabalho árduo.\ A fotografia\ capturou\ momentos felizes de todos na festa.
- **O representante político da cidade reduziu impostos em favor dos vendedores da região? R: Sim.**
26. O cachorro\ perseguiu\ rapidamente a bola no quintal.\ O livro\ esteve\ esquecido na prateleira empoeirada do quarto.\ A estrela\ abrilhantou\ intensamente o céu daquela noite.\ O telefone\ notificou\ constantemente sem parar durante a reunião.
- **A estrela iluminou bastante à noite? R: Sim.**

27. O passarinho\ cantou\ sem parar durante toda a manhã.\ O computador\ começou\ a apresentar erros frequentes de execução.\ O vento\ deslocou\ suavemente as folhas secas do quintal.\ Alguém\ preparou\ o jantar com bastante destreza e carinho.

- **O vento movimento com delicadeza as folhas secas do quintal? R: Sim.**

28. A tartaruga\ caminhou\ lentamente no amplo campo verde.\ O filme\ acabou\ repentinamente antes que todos pudessem entender.\ As bicicletas\ ficaram\ encostadas na parede da escola.\ O relógio\ marcou\ as horas silenciosamente de madrugada.

- **O filme terminou sem que todos compreendessem? R: Sim.**

29. O cantor\ alegrou\ o público com suas belas músicas.\ A receita\ exigiu\ muitos ingredientes e iguarias inusitadas.\ A praia\ esteve\ cheia de turistas americanos e holandeses.\ O perfume\ exalou\ um agradável aroma doce e amadeirado.

- **A receita teve ingredientes icomuns? R: Sim.**

30. O atleta\ atravessou\ a linha de chegada rapidamente.\ As abelhas\ voaram\ rapidamente sobre as flores amarelas.\ O artista\ ilustrou\ com cuidado cada detalhe da paisagem.\ As janelas\ estiveram\ bastante abertas para arejar o ambiente.

- **O artista pintou detalhadamente a paisagem? R: Sim.**

31. A planta\ precisou\ de mais luz para conseguir sobreviver.\ O navio\ navegou\ serenamente pelo azul do oceano atlântico.\ O festival\ ofereceu\ bastante animação à cidade do Rock.\ O celular\ acendeu\ rapidamente com uma notificação de mensagem.

- **O celular rocou um rock? R: Não.**

32. Os surfistas\ estiveram\ empolgados com as ondas do mar.\ A história contada\ fascinou profundamente todos os ouvintes.\ O violão\ ressoou\ durante toda a apresentação musical.\ O mapa\ delimitou\ a trajetória mais curta para chegar.

- **A história cansou a plateia? R: Não.**

33. O escritor\ digitou\ rapidamente o texto em seu computador.\ O aniversário\ terminou\ quando já era tarde da madrugada.\ Os sapatos\ ficaram\ muito molhados após a caminhada.\ A poesia\ proclamou\ verdades profundas em poucas palavras.

- **O escritor digitou suavemente o texto durante o aniversário? R: Não.**

34. O esquiador\ percorreu\ toda a montanha de neve velozmente.\ O carro\ derrapou\ violentamente na curva molhada da estrada.\ O incêndio\ ocasionou\ grande alvoroço no centro da cidade.\ O relógio\ ecoou\ silenciosamente no vazio da madrugada.

- **O esquiador percorreu uma pequena montanha lentamente, porque o carro derrapou na neve? R: Não.**

35. A pessoa\apreciou\com atenção cada detalhe da obra de arte.\ A atriz\conquistou\um prêmio no evento internacional.\A floresta\esteve\ repleta de sons e aromas selvagens.\O cenário\transmitiu\claramente o caos assustador.

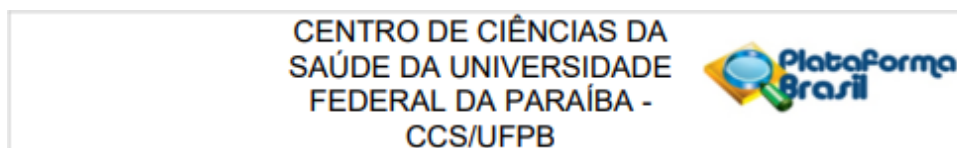
- **A atriz concorreu a um prêmio em um evento nacional? R: Não.**

36. O aluno\ estudou\ dedicadamente para a prova de inglês.\ O acampamento\ esteve\ cheio

de barracas cobertas de geada.\ Aquele dia\ permitiu\ que todos fossem curtir a praia.\ O cheiro\ permeou\ todo o ambiente e despertou memórias antigas.

- **O aluno estudava dedicadamente para a prova de francês num dia chuvoso? R: Não.**

ANEXO 01 - CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.928.723

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba e CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2318357.pdf	19/06/2024 01:45:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_PROJETO.pdf	19/06/2024 01:45:24	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	INSTRUMENTO_DE_COLETA_ASRS_18.pdf	19/06/2024 01:43:46	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	19/06/2024 01:42:14	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	06_TCLE.pdf	19/06/2024 01:41:44	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Cronograma	5_CRONOGRAMA.pdf	19/06/2024 01:37:01	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Folha de Rosto	01_FolhaDeRosto.pdf	22/04/2024 08:29:32	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Folha de Rosto	1_FolhaDeRosto.pdf	19/04/2024 07:10:17	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	8_Instrumentos.pdf	17/04/2024 15:14:48	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR	Aceito

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 6.928.723

Declaração de Pesquisadores	8_Instrumentos.pdf	17/04/2024 15:14:48	VEGA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2_certidao_ad_referendum.pdf	17/04/2024 15:12:52	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Folha de Rosto	1_FolhaDeRosto.pdf	17/04/2024 15:11:49	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	7_Anuencia.pdf	17/04/2024 15:09:13	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito
Orçamento	04_ORCAMENTO.pdf	11/04/2024 09:53:57	MILENA SOCORRO ROCHA GASPAR VEGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 03 de Julho de 2024

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br