



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Linguística

**INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS PRESSUPOSICIONAIS
POR INDIVÍDUOS COM AUTISMO: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-
COGNITIVA**

BRENDHA PORTELA CAMARGO

2023

BRENDHA PORTELA CAMARGO

**INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS PRESSUPOSICIONAIS
POR INDIVÍDUOS COM AUTISMO: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-
COGNITIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Oliveira Ramires Pinheiro

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila Starosky

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2023

CIP - Catalogação na Publicação

P843i Portela, Brendha
Investigando a compreensão de enunciados
pressuposicionais por indivíduos com autismo: uma
abordagem funcional-cognitiva / Brendha Portela. -
Rio de Janeiro, 2023.
142 f.

Orientador: Diogo Oliveira Ramires Pinheiro.
Coorientadora: Priscila Starosky.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2023.

1. autismo. 2. pressuposição. 3. pragmática. 4.
experimento psicolinguístico. 5. teoria da mente. I.
Pinheiro, Diogo Oliveira Ramires, orient. II.
Starosky, Priscila, coorient. III. Título.

**INVESTIGANDO A COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS PRESSUPOSICIONAIS
POR INDIVÍDUOS COM AUTISMO: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-
COGNITIVA**

Brendha Portela Camargo

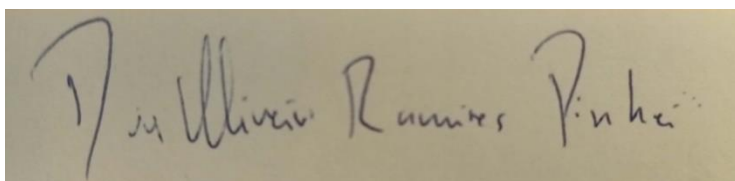
Orientador: Prof. Dr. Diogo Oliveira Ramires Pinheiro

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila Starosky

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 24/02/2023

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Diogo Oliveira Ramires Pinheiro – Presidente da Banca Examinadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof.^a Dr.^a Lilian Vieira Ferrari
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof.^a Dr.^a Tatiana Bagetti
Departamento de Formação Específica em Fonoaudiologia, Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, que sempre me apoiou e acreditou em mim. Em especial, agradeço à minha mãe, que nunca duvidou, nem por um segundo, do meu potencial (e aturou meus surtos no meio do caminho). Ao meu pai, por me incentivar e sempre acreditar que eu fosse capaz de qualquer coisa. Também, claro, às minhas avós, por serem minhas maiores fãs (e as coisas mais fofas do mundo).

Agradeço ao Carlos, por ser o melhor companheiro – de vida e de comilanças – e o maior incentivador que eu poderia ter. À Clara, minha melhor amiga e eterna parceirinha de pesquisa, por sempre me fazer acreditar em mim mesma. Agradeço, também, ao Thiago, o maior fornecedor de bordões que esse grupo poderia ter, por ser um grande amigo.

Um agradecimento muito especial às outras pessoas que toparam gravar os vídeos que compuseram o meu experimento: Lucas, Amanda, Ana Paula, Cacaia e Nyne. Vocês fizeram muita gente gargalhar tentando manter as caras sérias. Muito obrigada, mesmo!

Também agradeço, com todo o meu coração, à Alice, sem a qual eu nem conseguiria fazer nada disso, provavelmente. E a todos que ouviram falar sobre a pesquisa e aceitaram participar, meu mais sincero obrigada!

Não posso esquecer de agradecer ao Rômulo, que fez uma planilha lindíssima com os meus dados e ainda me ensinou estatística bayesiana (ou tentou, pelo menos) – juro que algum dia ainda vou usar esses resultados. Agradeço, também, ao Gabriel, que não duvidou que eu fosse finalmente conseguir aprender a fazer regressão multinomial.

Um obrigada especial ao Diogo, o melhor orientador que esse planeta já abrigou, por ter a paciência de ler cada um desses capítulos cerca de 278 vezes. Agradeço, também, à Priscila, que topou co-orientar esta pesquisa e fez um trabalho mais que excepcional (você é demais, Pri!).

Além disso, agradeço aos integrantes do LINC, em especial Sara e Paula, que ouviram e deram pitaco sobre esta pesquisa incontáveis vezes. Também agradeço à Lilian, por quem tenho grande admiração, por ter acompanhado este trabalho, mesmo que de longe, e ter topado participar da banca.

Aos demais professores que aceitaram integrar a banca examinadora, Tatiana Bagetti, Renata Mousinho e Roberto de Freitas, meu muitíssimo obrigada!

Por fim, agradeço à CAPES e à FAPERJ, por financiarem esta pesquisa.

*E eu que já não sou assim
Muito de ganhar
Junto as mãos ao meu redor
Faço o melhor que sou capaz
Só pra viver em paz*

“O Vencedor”, Los Hermanos

RESUMO

PORTELA, B. C. **Investigando a compreensão de enunciados pressuposicionais por indivíduos com autismo: uma abordagem funcional-cognitiva.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Na literatura que investiga a relação entre linguagem e autismo, embora haja um número expressivo de pesquisas sobre a compreensão de linguagem figurada por pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda há certa escassez no que diz respeito aos estudos que focalizem a interpretação de enunciados pressuposicionais por esses indivíduos – algumas importantes exceções são Cheung et al. (2017; 2020) e An (2020). Diante disso, esta pesquisa se propõe a investigar, sob uma ótica cognitivo-funcional, a maneira como os indivíduos com TEA lidam com estruturas que contêm gatilhos de pressuposição – nossa hipótese, com base no que a literatura já nos revela, é a de que pessoas autistas possuem mais dificuldades do que pessoas neurotípicas para compreender esses enunciados. Além disso, um segundo objetivo nasce a partir da análise semântico-pragmática proposta para a Construção de Contraexpectativa com Bem (CCB) em Sousa (2021) – e verificada empiricamente em Portela (2021) –, que sugere implicitamente, ao descrevê-la como *um marcador de contraexpectativa*, a existência de um tipo de pressuposição diferente dos já abarcados pela tipologia de Lambrecht (1994). Com base nisso, hipotetizamos que exista um novo tipo ou subtipo de pressuposição, chamado aqui de *pressuposição de expectativa* (e que seria, segundo a nossa proposta, mais difícil de interpretar do que a *pressuposição de conhecimento*). Para testar essas duas hipóteses simultaneamente, foi realizado um experimento de escolha forçada, do qual participaram 32 pessoas autistas (entre 18 e 59 anos) e 32 pessoas neurotípicas (entre 18 e 25 anos), envolvendo dois tipos de disparadores de pressuposição: a CCB (exemplo de pressuposição de expectativa) e verbos de mudança de estado (VME; exemplo de pressuposição de conhecimento). Em suma, os resultados obtidos confirmaram a nossa primeira previsão e refutaram a segunda, sugerindo que (i) pessoas com TEA, em comparação com pessoas neurotípicas, possuem mais dificuldades para compreender sentenças pressuposicionais; e (ii) há maior dificuldade de processamento em relação ao VME do que à CCB; o que, embora conteste nossa previsão inicial, ainda nos permite defender a existência da pressuposição de expectativa.

Palavras-chave: pressuposição; autismo; pragmática; experimento psicolinguístico.

ABSTRACT

PORTELA, B. C. **Investigando a compreensão de enunciados pressuposicionais por indivíduos com autismo: uma abordagem funcional-cognitiva.** Thesis (Master in Linguistics) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Even though the literature about language and autism comprises several studies concerning the comprehension of figurative language by people diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), the number of researches that focus on the interpretation of presuppositional sentences by these individuals is still scarce – important exceptions are Cheung et al. (2017; 2020) and An (2020). Given this scenario, this study intends to investigate, from a functional-cognitive perspective, the way in which people with ASD deal with structures containing presuppositional triggers – our hypothesis, based on what the literature has already verified, is that autistic people have more difficulties than neurotypical individuals to interpret these sentences. Besides that, a second objective arises from the semantic-pragmatic analysis proposed to the Counter-expectation Construction with Bem (“well”; CCB) by Sousa (2021) – and empirically tested by Portela (2021) – which implicitly suggests, by describing the construction as a *counter-expectation marker*, the existence of a type of presupposition that differs from the ones described in Lambrecht’s (1994) typology. Based on that, our second hypothesis is that there is a new type or subtype of presupposition, which we call *expectation presupposition* (and that, according to our proposal, would be harder to interpret than the *knowledge presupposition*). In order to test both these hypotheses simultaneously, we carried out a forced-choice experiment, in which 32 autistic people (from 18 to 59 years of age) and 32 neurotypical people (from 18 to 25 years of age) participated, involving two kinds of presuppositional triggers: CCB (example of expectation presupposition) and change of state verbs (CVSs; example of knowledge presupposition). In sum, the results confirmed our first prevision and refuted our second one, suggesting that (i) people with ASD, compared with neurotypical individuals, have more difficulties to comprehend presuppositional sentences; and (ii) people have more difficulties to process sentences involving CVSs than the ones with the CCB; which challenges our initial prevision, but still allows us to defend the existence of the expectation presupposition.

Keywords: presupposition; autism; pragmatics; psycholinguistic experiment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios diagnósticos no TEA	19
Quadro 2 – Níveis de suporte no TEA	20
Quadro 3 – Códigos para os critérios de diagnóstico de TEA.....	22
Quadro 4 – Exemplos de disparadores de pressuposição	49
Quadro 5 – Tipos de pressuposição	55
Quadro 6 – Estímulo crítico apresentado no experimento	62
Quadro 7 – Estímulos críticos criados para o experimento	63
Quadro 8 – Questionário sobre o diagnóstico de TEA respondido pelos participantes da pesquisa	66
Quadro 9 – Perguntas do AQ10.....	69
Quadro 10 – Organização dos tipos de respostas dados pelos participantes	71
Quadro 11 – Script do modelo de regressão logística multinomial.....	71
Quadro 12 – Hipóteses e previsões experimentais	72
Quadro 13 – Sentenças VME com e sem dupla negação nas alternativas	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagem final das respostas dadas pelos participantes	74
Tabela 2 – Resultados do cálculo estatístico utilizando modelo de regressão multinomial.....	77
Tabela 3 – Respostas VME com e sem dupla negação	86
Tabela 4 – Resultados do qui-quadrado para as respostas com e sem dupla negação	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados referentes ao disparador VME	74
Gráfico 2 – Resultados referentes ao disparador CCB	75
Gráfico 3 – Respostas VME com dupla negação	86
Gráfico 4 – Respostas VME sem dupla negação.....	87
Gráfico 5 – Respostas VME com e sem dupla negação (total)	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- AQ10 – Escala de Quociente do Espectro Autista (versão com 10 perguntas)
- CCB – Construção de Contraexpectativa com Bem
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CID-11 – Classificação Internacional de Doenças (11ª revisão)
- DI – Deficiência Intelectual
- DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
- EEG – Eletroencefalograma
- EI – Estrutura Informacional
- ERPs – Potenciais relacionados ao evento
- NT – Neurotípico
- PB – Português brasileiro
- SN – Sintagma nominal
- SV – Sintagma verbal
- TDA/TDAH – Transtorno no Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade
- TDI – Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
- TDL – Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem
- TEA – Transtorno do Espectro Autista/Transtorno do Espectro do Autismo
- ToM – Teoria da Mente
- VME – Verbo de mudança de estado

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. BACKGROUND TEÓRICO: TEA E ESTRUTURA INFORMACIONAL	17
2.1 TEA.....	17
2.1.1 A relação entre Autismo e Teoria da Mente: um panorama.....	18
2.1.2 A relação entre autismo e Teoria da Mente: estudos empíricos	23
2.1.3 Autismo e o processamento de linguagem figurada	28
2.1.4 Autismo e o processamento de fenômenos pragmáticos	35
2.2 Estrutura Informacional: o fenômeno da pressuposição.....	45
2.2.1 Conceitos fundamentais em Estrutura Informacional.....	45
3. HIPÓTESES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 Hipóteses.....	53
3.1.1 Hipótese 1	53
3.1.2 Hipótese 2	54
3.2 Procedimentos metodológicos	59
3.2.1 Visão geral	59
3.2.2 Materiais e procedimentos	61
3.2.3 Composição dos estímulos	63
3.2.4 Participantes.....	65
3.2.5 Previsões experimentais e análise estatística	70
4. RESULTADOS	73
4.1 Apresentação dos resultados	73
4.2. Discussão dos resultados	79
4.2.1 Discussão dos resultados referentes à hipótese 1	79
4.2.2 Discussão dos resultados referentes à hipótese 2	82
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	100

1. INTRODUÇÃO

Desde a primeira descrição dos sintomas chamados de “autísticos” como distúrbios de desenvolvimento na infância, pelo psiquiatra Leo Kanner, na década de 1940, o autismo tem sido alvo de constante investigação por médicos, psicólogos e neurocientistas do mundo inteiro – em razão, justamente, do neurodesenvolvimento considerado atípico provocado por essa deficiência¹. A partir de 2013, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5; APA, 2014), o autismo ganha uma nova nomenclatura, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e passa a ser definido como um transtorno global do desenvolvimento, caracterizado por comprometimentos nas interações sociais e nos padrões comunicativos.

Os sintomas mais característicos do TEA, diretamente relevantes para o diagnóstico clínico, são, principalmente, os déficits no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, bem como no comportamento, e a propensão a interesses restritos e a padrões repetitivos. Muitos pesquisadores têm associado algumas dessas características a problemas no desenvolvimento de Teoria da Mente (ToM), tendo em vista a dificuldade apresentada por esses indivíduos em representar, inferir e atribuir estados mentais (tanto a si próprios quanto a terceiros), isto é, em compreender desejos, crenças e intenções² (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; 1986; BARON-COHEN, 1989; 1995; HAPPÉ, 1994; 1995; STEELE et al., 2003).

Uma vez que essas habilidades são particularmente importantes para a interpretação de significados implícitos, muitos estudos, nos últimos anos, têm focalizado o processamento de linguagem figurada, especialmente de metáforas e metonímias (MOUSINHO, 2003; ADACHI et al., 2004; MACKAY; SHAW, 2004; GOLD; FAUST; GOLDSTEIN, 2010; RUNDBLAD; ANNAZ, 2010; WHYTE et al., 2011; HERMANN et al., 2013) e de expressões idiomáticas (MARQUES et al., 2011; WHYTE et al., 2011; 2013), por parte de pessoas autistas. Como essas pesquisas têm mostrado, indivíduos com TEA, quando comparados com pessoas neurotípicas, tendem a apresentar maiores desafios para interpretar diversos tipos de sentenças que envolvem linguagem figurada, incluindo ironias, metáforas,

¹ O autismo no Brasil passa a ser entendido como deficiência por meio da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que assegura os direitos das pessoas autistas a partir da instituição da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei pode ser acessada por meio do link https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

² O conceito de Teoria da Mente (ToM) será desenvolvido no capítulo 2 (“Background teórico: TEA e Estrutura Informacional”).

metonímias, piadas, eufemismos, idiomatismos e hipérboles, por exemplo – habilidade diretamente afetada pelas questões de desenvolvimento da ToM, uma vez que a capacidade de reconhecer estados mentais está estritamente ligada à capacidade de compreender significados implícitos.

Ao mesmo tempo, porém, e talvez surpreendentemente, uma análise da literatura revela alguma escassez quanto à investigação do uso e compreensão, por falantes dentro do espectro autista, de enunciados que envolvam, especificamente, o fenômeno pragmático da pressuposição. Com efeito, estudos como Cheung et al. (2017; 2020) e An et al. (2020), que investigaram a compreensão de disparadores de pressuposição por parte de crianças autistas, são ainda hoje exceções dignas de nota³. Como se vê, então, se por um lado já existe uma vasta literatura que estuda o processamento de linguagem figurada por pessoas autistas, estudos empíricos que tratam da compreensão da pressuposição por pessoas com TEA ainda são limitados. Diante disso, e com a justificativa principal de contribuir para a redução dessa lacuna, o primeiro objetivo deste estudo é *verificar empiricamente como se dá a interpretação de enunciados pressuposicionais por parte de pessoas com TEA*.

Se é verdade que a pressuposição ainda não é um fenômeno inteiramente bem compreendido no que diz respeito ao seu processamento, também é verdade que ela segue impondo desafios de natureza teórica. Assim como no caso dos estudos sobre a relação entre autismo e linguagem, a literatura sobre o fenômeno da pressuposição é extensa. Em uma perspectiva pragmática, a pressuposição é entendida como uma condição de emprego do próprio enunciado (AUSTIN, 1990), de modo que as informações intercambiadas são, de alguma maneira, previamente assumidas pelos interlocutores. Para Stalnaker (1972; 1977), as pressuposições são como um conjunto de crenças que servem de pano de fundo para os enunciados proferidos, e são, por esse motivo, definidoras de um dado contexto linguístico.

Seguindo uma linha semelhante, Lambrecht (1994, p. 52) define a pressuposição pragmática como “o conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocadas em uma sentença que o falante assume que o ouvinte já conhece ou está pronto para pressupor no momento em que a sentença é proferida” (tradução nossa)⁴, de modo que *conhecer* uma proposição significa *ter construída sua representação mental*. Nessa discussão, o autor dá um passo além e propõe que a pressuposição pode ser dividida em três tipos: pressuposição de conhecimento, pressuposição de consciência e pressuposição de relevância/topicalidade. O

³ Esses estudos serão apresentados no capítulo 2 (“Background teórico: TEA e Estrutura Informacional”).

⁴ “The set of propositions lexicogramatically evoked in a sentence which the speaker assumes the hearer already knows or is ready to take for granted at the time of speech”.

primeiro tipo pode ser ilustrado por “A Priscila perdeu os óculos de novo”, por exemplo, uma vez que o falante, ao proferir essa sentença, pressupõe que o interlocutor sabe que Priscila havia perdido os óculos anteriormente (*conhecimento*). O segundo e o terceiro tipo podem ser exemplificados pela frase “Eles são muito simpáticos”, a partir da qual o falante (i) pressupõe que o seu ouvinte tem construída a representação mental do referente de “eles” (*consciência*); e (ii) pressupõe que o interlocutor está tomando o referente de “eles” como tópico corrente do discurso (*relevância/topicalidade*)⁵.

No entanto, existem motivos para suspeitar que essa tipologia não dê conta de todos os tipos de pressuposição que existem. Essa suspeita parte da análise semântico-pragmática de uma construção gramatical específica do português brasileiro, chamada Construção de Contraexpectativa com Bem (CCB), desenvolvida em Sousa (2021) e testada experimentalmente em Portela (2021). Sousa, ao propor uma análise para a CCB, objeto até então não reconhecido formalmente pela literatura, trata essa construção como um *disparador de pressuposição negativa*, no sentido de que tem a função de marcar gramaticalmente a ciência do falante de que seu ouvinte *não esperava* ouvir o que foi proferido. Embora Sousa (2021) e Portela (2021) não apontem explicitamente para a existência de um novo *tipo de pressuposição*, é possível observar essa sugestão implícita a partir da função pragmática que a construção descrita desempenha (isto é, envolvendo cálculos mentais por parte do falante acerca do que seu interlocutor *espera* ou não ouvir).

A análise semântico-pragmática da CCB (SOUSA, 2021), portanto, nos indica, ainda que implicitamente, que a construção envolve um tipo de pressuposição diferente dos três já reconhecidos por Lambrecht, ao qual nos referiremos aqui como *pressuposição de expectativa*, e cuja função seria evocar léxico-gramaticalmente o conjunto de proposições que o falante assume que seu ouvinte *espera* (ou não) ouvir)⁶. A partir disso, este estudo persegue ainda um segundo objetivo, qual seja, *contribuir para o reconhecimento de um novo tipo ou subtipo de pressuposição, de modo a potencialmente enriquecer a tipologia proposta por Lambrecht (1994)*.

⁵ Os três tipos de pressuposição já reconhecidos por Lambrecht serão apresentados com mais detalhes no capítulo 2 (“Background teórico: TEA e Estrutura Informacional”).

⁶ A hipótese acerca da postulação de um novo tipo de pressuposição será desenvolvida com detalhes no capítulo 3 (“Hipóteses e procedimentos metodológicos”).

Em resumo, esta dissertação, partindo de uma perspectiva funcional-cognitiva⁷, se propõe a cumprir dois objetivos: de um lado, investigar a compreensão de sentenças pressuposicionais por pessoas autistas; de outro, ampliar a tipologia de pressuposições apresentada em Lambrecht (1994). Em relação a cada um desses objetivos, nossas hipóteses são, respectivamente, as seguintes: (i) a de que indivíduos com TEA apresentam mais dificuldades em interpretar os construtos pressuposicionais do que indivíduos neurotípicos; e (ii) a de que há um tipo de pressuposição diferente daqueles já detalhados por Lambrecht (1994), chamado aqui de *pressuposição de expectativa*.

A fim de testar essas hipóteses simultaneamente, foi desenvolvido um experimento off-line de paradigma de escolha forçada envolvendo dois tipos de sentenças pressuposicionais: (i) estruturas com verbos de mudança de estado (VME), tipicamente reconhecidos pela literatura em pragmática como um disparador de pressuposição (LEVINSON, 1983), conforme exemplificado por (1); e (ii) instâncias da CCB, como visto em (2), recentemente estabelecida como um disparador de pressuposição (PORTELA, 2021; SOUSA, 2021), conforme comentado acima. Exemplos desses dois tipos de sentenças podem ser vistos abaixo:

- (1) O Ronaldo parou de fumar.
- (2) A Larissa bem comeu salada ontem.

Em termos de estrutura informacional, há, em ambos os exemplos, uma pressuposição evocada e uma asserção veiculada. Em (1), em que o tipo de disparador empregado é o VME, a pressuposição evocada, ou seja, a proposição já conhecida pelo interlocutor, é a de que Ronaldo fumava, ao passo que a asserção veiculada, isto é, a proposição que contém uma informação nova, é a de que Ronaldo parou de fumar. Em (2), o tipo de disparador empregado é a CCB, caracterizado como um disparador de pressuposição negativa – nesse caso, mais especificamente, defende-se que a construção marca a ciência do falante de que seu ouvinte *não esperava ouvir* o enunciado proferido. Assim, em (2), a CCB é usada porque o falante assume que seu interlocutor não esperava ouvir que a Larissa tivesse comido salada no dia anterior. A pressuposição evocada, nesse caso, é a de que Larissa não comeu salada, ao passo

⁷ A abordagem Funcional-Cognitiva defende três princípios fundamentais: (i) a ideia de que saber uma língua é saber uma rede hierárquica de construções gramaticais (pareamentos de forma e significado); (ii) a proposta de que o conhecimento linguístico pode ser explicado a partir de habilidades cognitivas gerais; e (iii) a crença de que o conhecimento linguístico é moldado permanentemente a partir do *input* e pelo uso linguístico.

que a asserção veiculada é exatamente oposta: Larissa, na verdade, comeu salada – a função da CCB, portanto, é negar a validade de uma proposição pressuposta (SOUSA, 2021).

Para alcançar os objetivos traçados, avaliamos empiricamente a maneira como pessoas com TEA interpretam os dois tipos de sentenças pressupicionais apontadas acima (com a CCB e com o VME). A tarefa dos participantes do experimento foi a de julgar se cada sentença ouvida/lida expressava (i) evocação de pressuposto positivo; (ii) evocação de pressuposto negativo; ou (iii) nenhuma das alternativas anteriores. O teste foi realizado com 32 indivíduos neurotípicos, que formavam o grupo controle, e com 32 pessoas com TEA em Nível 1 de suporte, consideradas, pelo DSM-5, aquelas com menor déficit de interação e comportamento dentro do espectro.

Desse modo, acreditamos que, se de fato houver diferença significativa de processamento entre as duas populações estudadas (pessoas com TEA e neurotípicos) e entre os dois tipos de disparadores de pressuposição focalizados (os verbos de mudança de estado e a CCB), haverá evidências promissoras que apontem para (i) o fato de que pessoas com TEA têm dificuldades no processamento de pressuposições e (ii) a existência de um tipo de pressuposição ainda não contemplado pela literatura. Assim, além de auxiliar na construção de um quadro mais completo acerca das diferenças comunicativas apresentadas por falantes com autismo – e, no futuro, funcionar potencialmente como um facilitador na construção de práticas mais inclusivas –, este trabalho poderá apresentar uma importante contribuição teórica para os estudos sobre Estrutura Informacional.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRJ, pela Plataforma Brasil, em julho de 2021 e aprovada em setembro do mesmo ano. O número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é 49212821.7.0000.5286 e o parecer liberado pelo CEP está disponível no Apêndice A.

Esta dissertação está organizada como segue. No capítulo 2, dedicado ao background teórico adotado, aprofundaremos a discussão acerca da relação entre TEA, Teoria da Mente e linguagem, a partir de uma revisão da literatura sobre a compreensão de fenômenos linguísticos específicos por pessoas autistas. Além disso, apresentaremos algumas noções importantes no campo da Estrutura Informacional, como as de pressuposição e asserção. Será feita, ainda nesse capítulo, uma breve descrição semântico-pragmática da CCB. No capítulo 3, descreveremos as hipóteses do estudo e os procedimentos metodológicos realizados. Em seguida, no capítulo 4, serão apresentados os resultados obtidos e as contribuições teóricas que podem ser oferecidas a partir deles. Finalmente, no capítulo 5, sintetizaremos os resultados aqui obtidos e evidenciaremos as contribuições oferecidas por esta pesquisa.

2. BACKGROUND TEÓRICO: TEA E ESTRUTURA INFORMACIONAL

Este capítulo apresentará o arcabouço teórico no qual este estudo se apoia. Para isso, de um lado, revisaremos parte da literatura sobre autismo e, de outro, apresentaremos conceitos do campo da Estrutura Informacional relevantes para esta pesquisa.

Em primeiro lugar, apresentaremos algumas das características diagnósticas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) (seção 2.1.1). Em seguida, discutiremos parte da literatura sobre linguagem e autismo. Nesse momento, começaremos detalhando alguns estudos empíricos que observam as habilidades de Teoria da Mente (ToM) em pessoas com autismo (seção 2.1.2). Depois disso, apresentaremos os estudos experimentais que investigam a compreensão, por parte de pessoas com TEA, de linguagem figurada (seção 2.1.3) e de fenômenos pragmáticos específicos (seção 2.1.4).

Na sequência (seção 2.2), será introduzido o conceito de Estrutura Informacional, bem como as noções de pressuposição e asserção, diretamente relevantes para a análise a ser desenvolvida. A partir dessa discussão, apresentaremos uma breve descrição semântico-pragmática da Construção de Contraexpectativa com Bem (CCB).

2.1 TEA

Esta seção busca traçar um panorama dos estudos já realizados sobre a compreensão de fenômenos linguísticos por pessoas com TEA. Simplificadamente, a literatura sobre o assunto pode ser dividida em dois grupos principais: (i) estudos sem foco em fenômenos linguísticos específicos, cujo objetivo é especialmente investigar a questão da ToM em pessoas com autismo e (ii) estudos com foco em fenômenos linguísticos específicos. Esses últimos, por sua vez, podem ser divididos em (a) pesquisas sobre linguagem figurada (em sua maioria, sobre metáfora, metonímia e ironia, seja em usos inovadores ou em expressões idiomáticas cristalizadas) e (b) pesquisas acerca de fenômenos pragmáticos (em particular, dêixis, implicaturas, polidez e pressuposição). É a partir dessa divisão que se organizarão as seções seguintes, de modo a apresentar, primeiramente, um quadro geral sobre o TEA, sua origem e os critérios diagnósticos atuais. Na sequência, revisaremos trabalhos empíricos acerca da relação entre o autismo e a Teoria da Mente, seguidos de estudos experimentais que exploram o processamento de linguagem figurada e a compreensão de fenômenos pragmáticos por autistas.

2.1.1 A relação entre Autismo e Teoria da Mente: um panorama

Em 1943, o autismo foi descrito pela primeira vez como um transtorno do neurodesenvolvimento⁸, quando o psiquiatra austríaco Leo Kanner observou comportamentos atípicos em crianças (tais como dificuldades em interações sociais, em se adaptar a mudanças na rotina, sensibilidade a estímulos, ecolalia⁹ ou propensão a repetir palavras e dificuldades em atividades espontâneas). Apenas um ano depois, em 1944, Hans Asperger, ao estudar um grupo de crianças, observou nelas as mesmas características identificadas por Kanner em seus pacientes. A diferença era que essas crianças, diferentemente do que Kanner havia documentado, não manifestavam ecolalia e demonstravam maior desenvoltura para se comunicar oralmente. Algumas décadas depois, nos anos 80, Lorna Wing revolucionou esse campo ao conceptualizar o autismo como um espectro e ao cunhar o termo “Síndrome de Asperger” (WING, 1981).

Em 1994, foi publicada a quarta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4), em que o autismo poderia ser classificado de quatro formas: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo Infantil ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. A nomenclatura utilizada hoje, Transtorno do Espectro Autista, ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), surgiu apenas em 2013, com a publicação da quinta reformulação do DSM – momento a partir do qual o termo “Síndrome de Asperger” caiu por terra.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, em comportamentos não verbais e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Nesse documento, o TEA é definido como uma síndrome neuropsiquiátrica caracterizada, principalmente, por dificuldades na compreensão e no uso da linguagem, déficit ou ausência de contato social, padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos, movimentos repetitivos (*stims*; estereotípias), pouca tolerância a mudanças e frustrações, além de sensibilidade a estímulos sensoriais. Durante o processo de diagnóstico de autismo, portanto, é necessário levar em consideração os critérios apresentados no quadro 1, abaixo:

⁸ Esse termo se refere a outros distúrbios/transtornos além do TEA, como o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA/TDAH), o Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL), o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), entre outros.

⁹ A ecolalia, distúrbio de fala comum em pessoas com autismo, consiste na repetição de palavras ou frases inteiras, como um eco.

Quadro 1 - Critérios diagnósticos no TEA.

Critério	Descrição do critério
A	<p>Deficiências persistentes na comunicação e interação social:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para a interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar às diversas situações sociais.
B	<p>Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível a rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.
C	<p>Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceda suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.</p>
D	<p>Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.</p>
E	<p>Esses distúrbios não são mais bem explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.</p>

Fonte: Teodoro (2018), adaptado de DSM-5 (APA, 2014).

O DSM-5, além de especificar os critérios diagnósticos para o TEA, também distingue o transtorno em níveis de relação com o ambiente – também conhecidos como níveis de suporte –, com base nos critérios A e B do quadro 1: Nível 1: “Exige apoio”; Nível 2: “Exige apoio substancial”; e Nível 3: “Exige apoio muito substancial”. São diagnosticados como Nível 1 aqueles que, na ausência de apoio, apresentam prejuízos evidentes na comunicação social, dificuldades para iniciar interações, respostas atípicas a interações iniciadas por terceiros, inflexibilidade no comportamento e problemas de organização e planejamento (que causem, eventualmente, danos à independência do indivíduo). Classifica-se como Nível 2 aqueles que apresentam notáveis déficits sociais, grandes dificuldades para se comunicar verbal e não verbalmente e dificuldade em mudança de foco ou de ações, mesmo com algum apoio. Por fim, as características mais presentes no Nível 3 são: graves déficits nas habilidades de comunicação social, verbal e não verbal, maior limitação para iniciar interações e extrema dificuldade em lidar com mudanças – nesse caso, os sintomas aparecem de maneira mais agravada em comparação aos outros níveis. O quadro 2 sintetiza essas características:

Quadro 2 – Níveis de suporte no TEA.

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1: “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

<p>Nível 2: “Exigindo apoio substancial”</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.</p>	<p>Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos.</p> <p>Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.</p>
<p>Nível 3: “Exigindo apoio muito substancial”</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.</p>	<p>Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.</p>

Fonte: Teodoro (2018), adaptado de DSM-5 (APA, 2014).

Mais recentemente, no início de 2022, entrou em vigor a 11ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), ferramenta importante para a orientação de diagnósticos. A CID-11 segue a proposta do DSM-5, adotando a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo para dar conta de todos os

diagnósticos anteriormente classificados como Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno com hipercinesia associado a Retardo Mental e a movimentos estereotipados), exceto a Síndrome de Rett, que passou a ser classificada separadamente.

Quadro 3 – Códigos para os critérios de diagnóstico de TEA

	Leve (ou nenhum) comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional	Linguagem funcional prejudicada	Ausência parcial ou total de linguagem funcional
Sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	6A02.0	6A02.2	–
Com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	6A02.1	6A02.3	6A02.5

Fonte: CID-11 (ALMEIDA et al., 2020).

Como mostra o quadro 3, na CID-11, o TEA passa a ser identificado pelo código 6A02. Suas novas subdivisões estão relacionadas à presença ou à ausência de Deficiência Intelectual (DI) e/ou ao comprometimento da linguagem funcional. Além disso, é importante salientar que tanto o CID-11 quanto o DSM-5 classificam o TEA como um distúrbio ou transtorno do neurodesenvolvimento.

No que diz respeito especificamente às habilidades intersubjetivas das pessoas dentro do espectro, diversos estudiosos têm sugerido que pessoas com TEA apresentam déficits recorrentes nas habilidades de atribuir estados mentais – isto é, capacidades diretamente ligadas à Teoria da Mente (ToM) (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; 1986;

BARON-COHEN, 1989; 1995; HAPPÉ, 1994; 1995; STEELE et al., 2003)¹⁰. Os primeiros resultados obtidos nesse campo de estudos indicaram que crianças com autismo seriam *incapazes* de representar estados emocionais, ou seja, atribuir crenças ao seu interlocutor, prever comportamentos e compreender desejos e sentimentos (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; 1986; BARON-COHEN, 1989; FRITH, 1989). Hoje em dia, no entanto, sabe-se que essa sugestão é equivocada. Diferentemente do que essas primeiras pesquisas indicaram, estudos mais recentes apontam que as dificuldades comunicativas e interacionais apresentadas por indivíduos dentro do espectro não têm a ver com uma *ausência* de Teoria da Mente (HAPPÉ, 1995a; STEELE et al., 2003; TAGER-FLUSBERG; JOSEPH, 2005). Isso significa dizer que pessoas autistas apresentam, na verdade, um *comprometimento* no desenvolvimento da ToM em relação a indivíduos neurotípicos – em boa parte dos casos, como sugere a literatura, essas habilidades acabam por ser ensinadas e desenvolvidas, uma vez que são mais lentamente adquiridas (TAGER-FLUSBERG, 2007; WILLIAM; WRIGHT, 2008)¹¹.

É importante destacar que a ToM envolve um processamento automático, ou seja, exige habilidades mentais imediatas de compreensão e previsão de comportamentos. A fim de evitar uma falsa interpretação do conceito, muitos autores preferem tratar esse processo espontâneo de atribuição de estados mentais como “mentalização” ou “leitura de mentes” – aqui também utilizaremos esses dois termos para fazer referência às habilidades de Teoria da Mente.

2.1.2 A relação entre autismo e Teoria da Mente: estudos empíricos

Há décadas, diversos pesquisadores têm observado as habilidades de ToM de pessoas autistas (especialmente crianças), e evidenciado seu papel no desenvolvimento linguístico. Como discutido nos capítulos anteriores, uma série de trabalhos tem mostrado que crianças

¹⁰ Numa tentativa de descrever mais profundamente a cognição autista, Baron-Cohen (1995) propõe o termo *mindblindness* (“cegueira mental”). Segundo ele, a dificuldade de pessoas com autismo – crianças, especificamente – em representar estados mentais decorre do fato de apresentarem prejuízos em sua habilidade de *mindreading* (“leitura de mentes”). Também na década de 90, Minschew et al. (1992) apontaram para a falta da habilidade chamada de “flexibilidade cognitiva” em autistas – para os autores, esses indivíduos demonstram ter um pensamento mais rígido, pouco adaptado a mudanças. Assim, problemas de cunho pragmático apresentados por autistas também podem ser explicados pelo fato de terem essas habilidades menos desenvolvidas.

¹¹ A esse respeito, Cummings (2017) enfatiza que os distúrbios do neurodesenvolvimento causam consequências graves e abrangentes na aquisição da linguagem e das habilidades pragmáticas. A autora sugere, ainda, que, mesmo nos casos de TEA em que a linguagem se desenvolve, pode haver barreiras significativas para uma comunicação eficaz ao longo da vida, caso as habilidades pragmáticas do indivíduo sejam prejudicadas.

com autismo apresentam dificuldades em desenvolver habilidades de ToM, assunto que continua ganhando atenção em estudos mais recentes sobre a cognição humana (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; 1986; 1988; BARON-COHEN, 1989; 1995; 2000; BOUCHER, 1989; FRITH; HAPPÉ, 1994; HAPPÉ, 1994; 1995a; STEELE; JOSEPH; TAGER-FLUSBERG, 2003, TAGER-FLUSBERG, 2007; PETERSON; SLAUGHTER, 2008; WHYTE et al., 2013).

O termo “Teoria da Mente” parece ter sido proposto primeiramente por Premack e Woodruff (1978), em um artigo no qual os autores refutaram a crença de que as habilidades de compreender estados mentais alheios eram exclusivas à espécie humana. Segundo os autores, inferir o estado mental de outras pessoas, isto é, interpretar seus comportamentos levando em conta suas intenções, suas crenças e seus conhecimentos subjacentes, é uma habilidade que os chimpanzés também dominam – ou, ao menos, dominam parcialmente (PREMACK; WOODRUFF, 1978). Os resultados dos experimentos realizados com a chimpanzé Sarah demonstraram que ela era perfeitamente capaz de atribuir objetivos e intenções a terceiros, embora não tenham conseguido levantar evidências que indicassem que o animal também fosse capaz de atribuir, especificamente, crenças ou conhecimentos a outros seres. Apesar disso, não há dúvidas de que esse trabalho inspirou uma longa discussão acerca das habilidades de mentalização, tanto por animais quanto por humanos.

É a partir da década de 80 que a ciência passa a se interessar pelo desenvolvimento dessas habilidades em crianças (embora Piaget, já em 1929, tenha se debruçado sobre o tema, ainda que de maneira superficial (WELLMAN, 1991)). Uma vez que pessoas com TEA demonstram, desde o início de suas vidas, dificuldades em reconhecer outros indivíduos como agentes mentais e em criar habilidades sociocognitivas (TOMASELLO, 1999), não surpreende que pesquisadores da mente logo tenham se interessado em investigar as capacidades de ToM por crianças desse grupo.

Uma das primeiras pesquisas a avaliar a ToM em autistas foi publicada alguns anos mais tarde, em 1985. Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985) foram pioneiros em investigar, por meio de um teste de falsa crença, as habilidades de Teoria da Mente de um grupo de crianças autistas, comparando-as com um grupo de crianças com Síndrome de Down e um grupo composto por crianças neurotípicas. No teste, cada participante deveria responder a perguntas baseadas em uma história fictícia, que envolvia duas personagens, Sally e Anne: Sally guarda sua bolinha de gude em um determinado lugar, sai da sala e Anne esconde esse objeto em outro lugar – nesse contexto, espera-se que Sally, ao retornar para o cômodo, procure pela bolinha no mesmo lugar em que a guardou, e não onde Anne a escondeu. Foram feitas duas

perguntas de conhecimento e de memória em relação à localização desse objeto: “Onde de fato está a bolinha de gude?” e “Onde a bolinha de gude estava no início?”. A pergunta crítica, no entanto, era sobre onde Sally acreditava estar esse objeto: “Onde Sally irá procurar pela bolinha de gude?”. As crianças autistas deram as respostas mais diferentes, em comparação aos dois outros grupos: resumidamente, 80% delas não foram capazes de prever o comportamento de Sally, com base em sua falsa crença em relação à localização da bolinha de gude – ao passo que 85% das crianças neurotípicas e 86% das crianças com Síndrome de Down passaram no teste. Os autores concluíram, a partir disso, que crianças autistas, no geral, não possuem a habilidade de representar estados mentais alheios, considerando sua dificuldade em prever o comportamento de terceiros.

Um ano depois, os autores publicaram um segundo artigo, desta vez utilizando um novo método para avaliar as habilidades de crianças autistas em atribuir falsas crenças a terceiros, e novamente comparando esses resultados com os de um grupo de crianças neurotípicas e os de crianças com Síndrome de Down (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1986). Aqui, a tarefa dos participantes era colocar uma sequência de fotos numa ordem que fizesse sentido. Uma das sequências, por exemplo, mostrava um menino colocando um pedaço de chocolate dentro de uma caixa e em seguida saindo para brincar; depois disso, sua mãe abria a caixa e comia o chocolate; por fim, quando o menino retorna, ele olha dentro da caixa à procura desse item, acreditando falsamente que ele ainda estaria ali. Além disso, os autores também pediram que as crianças narrassem os eventos que estariam acontecendo em cada sequência. Por meio dessa segunda tarefa, os autores verificaram o uso de termos que indicassem um cálculo mental por parte do participante acerca das crenças e conhecimentos dos personagens da história (como “ele *acha* que o chocolate está dentro da caixa porque ele não *sabe* que a mãe comeu”). Por fim, os autores verificaram que apenas 20% das crianças autistas foram bem-sucedidas no teste de falsa crença.

Poucos anos mais tarde, essas mesmas crianças (os 20% que obtiveram melhores resultados no teste de Baron-Cohen, Leslie e Frith (1986)) fizeram parte de um novo estudo (BARON-COHEN, 1989), em que foram rodados testes de falsa crença de segunda ordem, ou seja, que avaliam a crença do participante sobre as crenças de uma terceira pessoa – esse processo pode ser esquematizado por “A *pensa* (leitura de pensamento) que B *pensa* (estado mental)” (ROAZZI; SANTANA, 2008). Nesse estudo, as crianças ouviam uma história com três personagens principais, John, Mary e o sorveteiro, que viviam na mesma vila. A história, de maneira resumida, era a seguinte: John e Mary vão ao parque e encontram o sorveteiro, mas John está sem dinheiro e precisa retornar à sua casa (o sorveteiro diz que ficaria no

parque a tarde inteira, então John poderia voltar depois para comprar o sorvete). John vai para casa, mas então o sorveteiro decide dirigir até a igreja para tentar vender sorvete lá. No caminho, ele passa pela casa de John e avisa para onde está se dirigindo. Em seguida, Mary vai à casa de John e pergunta por ele; a mãe responde que ele foi comprar sorvete. Mary, no entanto, não sabe que o sorveteiro não está mais no parque (e também não está ciente de que John sabe dessa informação). Ao final, a pergunta feita era: “Onde Mary acha que John foi para comprar o sorvete?”. Nesse caso, os participantes com TEA também se saíram pior do que as crianças que integravam os dois grupos controle (enquanto 90% das crianças neurotípicas e 60% das crianças com Síndrome de Down passaram no teste, nenhuma criança autista fez pontos). Esses resultados, então, forneceram mais evidências para a hipótese de que todas as crianças autistas, em algum nível, têm dificultada sua habilidade de usar os sistemas de representação que subjazem à Teoria da Mente.

Francesca Happé (1994) também verificou as habilidades de ToM em autistas, desta vez em crianças e em adultos, e por meio do teste conhecido como *Strange Stories* (“Histórias Estranhas”), um dos mais utilizados para avaliar Teoria da Mente. A autora justifica essa decisão metodológica defendendo que o *Strange Stories* é mais naturalista e menos artificial do que os testes de falsa crença, uma vez que tentam ilustrar acontecimentos cotidianos e, por isso, refletem mais apropriadamente a vida real. No estudo de Happé (1994), os participantes eram expostos a um total de 24 histórias de 12 tipos diferentes (mentira, mentira inofensiva, piada, fingimento, mal-entendido, persuasão, aparência/realidade, figura de linguagem, sarcasmo, esquecimento, blefe e emoções contrárias) – ou seja, duas de cada tipo. Cada vinheta apresentada continha uma imagem, com os personagens das histórias, e duas perguntas de compreensão: “O que X falou é verdade?” (para testar a compreensão linguística) e “Por que X falou aquilo?” (para testar a compreensão de estados mentais). Os resultados do estudo mostraram que os participantes autistas falharam mais em justificar corretamente as perguntas feitas, em comparação com os integrantes dos grupos controle – a média de respostas incorretas para as perguntas que verificavam a compreensão de estados mentais foi de 4.8 para o grupo autista, de 0.7 para o grupo de crianças com deficiência intelectual (DI) e de 1.9 para o grupo de crianças neurotípicas.

Um ano depois, Happé (1995a) investigou a relação entre ToM e habilidades verbais em indivíduos com autismo. Os participantes da pesquisa foram submetidos a dois testes de falsa crença e a uma avaliação verbal, que fosse capaz de medir suas habilidades linguísticas. O primeiro teste de falsa crença foi o de Sally e Anne, o mesmo utilizado por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), descrito acima. O segundo teste utilizado, chamado *Smarties Test*, é

também bastante popular, e apresenta a seguinte situação: uma embalagem de doces, muito conhecida (*Smarties*), é apresentada a um personagem, ao qual é perguntado sobre o conteúdo de dentro da caixa. A resposta dada é, naturalmente, “doces”, mas em seguida a embalagem é aberta e o personagem descobre que, na verdade, há vários lápis dentro dela. Depois disso, pergunta-se ao participante o que ele acredita que uma outra criança, que desconhece o real conteúdo da embalagem, responderia sobre o que há naquela caixa. Os resultados, além de mostrarem maior facilidade em responder aos testes pelos participantes neurotípicos do que pelos participantes autistas, revelaram que, para que os indivíduos com autismo pudessem ter uma chance de passar nos dois testes aplicados, seu nível de habilidade verbal (especificamente, ligada ao conhecimento vocabular desses participantes) deveria ser muito elevado – a probabilidade de crianças neurotípicas com idade verbal e mental de 4 anos passarem em ambos os testes era de 50%, ao passo que as crianças com autismo precisariam ter mais que o dobro dessas idades (mental e verbal) para alcançar um resultado como esse. Dessa maneira, verificou-se que de fato há uma relação estreita entre as habilidades verbais e as habilidades de Teoria da Mente.

Já nos anos 2000, Steele, Joseph e Tager-Flusberg (2003) investigaram o desenvolvimento ontogenético das habilidades de ToM em crianças autistas. Uma série de tarefas de Teoria da Mente foi desenvolvida para abranger o período de 18 meses de vida até o início da adolescência (cada um deles foi testado duas vezes, com o intervalo de um ano para cada visita) dos participantes envolvidos na pesquisa. Embora outros estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da ToM em crianças autistas não tenham encontrado mudanças significativas ao longo do tempo (HOLROYD; BARON-COHEN, 1993; OZONOFF; MCEVOY, 1994), os dados obtidos indicaram um desenvolvimento nas habilidades de Teoria da Mente nas crianças autistas. Além disso, em consonância com o que Happé (1995a) já havia verificado, os autores observaram que o nível vocabular afeta as habilidades de mentalização, fortalecendo a sugestão da autora de que a linguagem possui um papel crucial no desenvolvimento das capacidades de ToM em pessoas autistas.

Ainda sobre a interação entre linguagem e ToM, Astington e Baird (2005) também investigaram a importância das habilidades conversacionais para a constituição de uma Teoria da Mente mais madura. Segundo os autores, a linguagem, além de ser um sistema usado para comunicação interpessoal, é também um sistema de representação intrapessoal – ou seja, a linguagem providencia uma representação simbólica particularmente importante para as tarefas de falsa crença. Nessa mesma linha, Tager-Flusberg e Joseph (2005), em estudo longitudinal, demonstraram que crianças que apresentam domínio (compreensão e uso) de

sentenças mais complexas têm mais chances de ter um bom desempenho em testes de falsa crença. Esses achados são particularmente importantes para esta pesquisa, já que, considerando que indivíduos com TEA conseguem aprimorar as suas habilidades de atribuir estados mentais ao longo dos anos, é razoável supor que os participantes do experimento realizado aqui, por serem adultos, têm essas habilidades mais desenvolvidas.

Em resumo, há uma gama de trabalhos que vem observando as habilidades de ToM em pessoas com TEA (na maioria dos casos, em crianças). Como se percebe, os dados levantados pela literatura demonstram que esses indivíduos, no geral, apresentam mais dificuldades do que pessoas com desenvolvimento típico na tarefa de prever crenças e comportamentos alheios. Apesar disso, esses estudos também revelam que essa capacidade pode ser desenvolvida, especialmente quando atrelada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas. Em seguida, nos aproximaremos um pouco mais do objeto de estudo desta dissertação e veremos como essas características afetam a compreensão de linguagem figurada por parte de pessoas autistas.

2.1.3 Autismo e o processamento de linguagem figurada

Dentre os estudos empíricos que se debruçam sobre a compreensão de fenômenos linguísticos específicos por parte de pessoas com TEA, há uma gama de trabalhos que se dedicam a investigar a maneira como esses indivíduos processam linguagem figurada. É importante mencionar, em primeiro lugar, a pesquisa de Happé (1995b), que buscou entender a relação entre metáforas e a ToM. No artigo *Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism*, a autora descreve dois experimentos realizados com crianças e adultos autistas cujo objetivo era verificar se pessoas com déficits nas habilidades de mentalização também apresentam dificuldades em compreender metáforas. Essa hipótese foi estimulada pelo argumento de Sperber e Wilson (1986), que defendem que, “se compreender intenções é vital para a comunicação ostensiva-inferencial, então pessoas com problemas na habilidade de mentalização também devem ter problemas nas habilidades comunicativas”¹² (tradução nossa). Portanto, para atestar essa proposta, Happé verificou a maneira como os participantes compreendiam similaridades, metáforas e ironias a partir de uma tarefa de compreensão e outra de preenchimento de frases. O primeiro teste aplicado

¹² “If, as Sperber and Wilson (1986) suggested, understanding intentions is vital for understanding ostensive-inferential communication, then people with impaired mentalizing ability should also have severely impaired communication skills” (HAPPÉ, 1995b, p. 282-283).

verificou as habilidades de ToM por meio do mesmo teste aplicado em Baron-Cohen (1989), descrito na seção anterior. Em seguida, os participantes receberam dois tipos de testes: uma tarefa de preenchimento de frases e outra de leitura/escuta de histórias. No primeiro, 15 frases foram divididas em 3 grupos que representavam as condições de sinonímia (“Papai estava muito, muito irritado, ele realmente estava...”; para a qual a resposta correta seria “bravo”)¹³, símile (“Papai estava muito, muito irritado, ele realmente parecia...”; para a qual a resposta correta seria “um vulcão”)¹⁴ e metáfora (“Papai estava muito, muito irritado, ele realmente era...”; para a qual a resposta correta seria “um vulcão”)¹⁵. O segundo teste, por sua vez, envolveu a interpretação de histórias (*Strange Stories*), em que havia uma declaração, por parte de um dos personagens, que não era verdadeira do ponto de vista literal; o participante, então, precisava explicar o motivo pelo qual o personagem disse aquilo – as respostas dadas eram definidas como corretas ou incorretas. O grupo autista que se saiu melhor nos testes de Teoria da Mente foi o que mais acertou nos demais testes (esses participantes deram entre 17 e 21 respostas corretas, ao passo que aqueles que não passaram nos testes de ToM deram entre 6 e 9 respostas corretas nos outros testes). A partir dos dados coletados, foi possível observar uma relação direta entre o desempenho dos participantes nos testes de ToM e seu desempenho nos demais testes de compreensão, o que corrobora a hipótese inicial de que a capacidade de inferir e atribuir estados mentais está correlacionada à habilidade de interpretar expressões metafóricas.

Em seguida, vale destacar a tese de Mousinho (2003), que investigou, sob a ótica da Linguística Sociocognitiva, o modo como autistas¹⁶ (no total, 15 pessoas entre 12 e 52 anos) compreendem metáforas, metonímias, piadas, estruturas contrafactuais e sintagmas nominais não-composicionais (comparando seu desempenho ao de um grupo controle formado por indivíduos sem transtornos do desenvolvimento, pareados em idade com o grupo de pessoas autistas). A partir de um estudo de caso coletivo, a autora buscou entender como esses indivíduos realizavam as operações cognitivas de projeção, mesclagem conceptual e mudança de enquadre. A primeira tarefa, que investigou a projeção metonímica, focalizou a

¹³ “Synonym: *Father was very very cross, he really was...*; correct choice is ‘angry’” (HAPPÉ, 1995, p. 286).

¹⁴ “Simile: *Father was very very cross, he was like...*; correct choice is ‘a volcano’” (HAPPÉ, 1995, p. 286).

¹⁵ “Metaphor: *Father was very very cross, he really was...*; correct choice is ‘a volcano’” (HAPPÉ, 1995, p. 286).

¹⁶ A amostra de Mousinho foi composta por indivíduos cujo diagnóstico, até 2003, era reconhecido como Síndrome de Asperger. Vale lembrar, no entanto, que essa classificação deixou de existir a partir da publicação do DSM-5, em 2013, quando houve uma remodelação dos critérios diagnósticos para o autismo, a partir dos níveis de suporte.

compreensão de dez pequenas histórias, seguida de uma pergunta acerca do seu significado – por exemplo, o aplicador narrava uma pequena sequência de fatos, como em “O menino saía da sala, dizendo a sua mãe: “Eu vou ler um Monteiro Lobato”” e o participante precisava explicar o que isso queria dizer. Em relação aos testes envolvendo mesclagem conceptual, foram apresentadas sete figuras contendo sintagmas nominais não-composicionais (“amor ferido”, “amor doce”, “amor seguro”, “amor forte”, “amor louco”, “amor moderno” e “amor perigoso”), para os quais os participantes também deveriam apresentar uma explicação. Por fim, os testes para avaliar a mudança de enquadre continham doze piadas (seis delas contendo estruturas contrafactuais), as quais o participante deveria explicar.

Ao final, no grupo de participantes com TEA, houve cinco pessoas que conseguiram realizar parcialmente as mudanças de enquadre e realizar com êxito as de tarefas de projeção e de mesclagem; três participantes que conseguiram realizar total ou parcialmente os testes de mesclagem, totalmente os de projeção e nada dos de mudança de enquadre; e sete indivíduos conseguiram realizar total ou parcialmente as projeções, mas não conseguiram realizar as tarefas de mesclagem de mudança de enquadre. A partir disso, foi descoberta uma relação crescente de complexidade entre os três fenômenos, de modo que a projeção seria o menos complexo, seguido pela mesclagem conceptual e, por fim, pela mudança de enquadre – desse modo, o falante que apresentasse dificuldade apenas com mudança de enquadre não teria problemas com a mesclagem e a projeção, por exemplo. Os resultados encontrados auxiliam na postulação de diferentes graus de severidade para os participantes da pesquisa, como indicado, o que viabiliza a criação de mais estratégias de inclusão para esse grupo. Desse modo, a autora evidencia a importância das habilidades linguístico-cognitivas como parâmetro para o diagnóstico de autismo e, inclusive, para diferenciar esse de outros transtornos da linguagem.

Mackay e Shaw (2004) denunciam a escassez de trabalhos que avaliem a maneira como crianças autistas compreendem linguagem figurada para além de metáforas e metonímias, e se dedicam, diante disso, a investigar o processamento de seis fenômenos distintos por parte desse grupo: hipérboles (ex.: *I've been there millions of times*, “Eu estive lá um milhão de vezes”), pedidos indiretos (ex.: *That cake looks delicious*, “Aquele bolo parece delicioso”), ironia (ex.: *Great singing, Jim!*”, “Você canta tão bem, Jim!”), metonímia (ex.: *Green corner! Work more quietly, please*, “Canto verde! Trabalhe mais silenciosamente, por favor”), perguntas retóricas (ex.: *How could you?*”, “Como você pôde?”) e eufemismos (ex.: *It's a bit sore*”, “Está um pouquinho dolorido”). Vale notar que esses fenômenos abarcam tanto usos figurativos quanto usos não figurativos. Foi realizado um

experimento composto por perguntas interpretativas, as quais foram respondidas por um grupo de crianças autistas e um grupo de crianças neurotípicas. De acordo com os dados, as crianças com TEA apresentaram maior dificuldade em interpretar esses significados implícitos do que as crianças neurotípicas – diferença que se mostrou estatisticamente significativa na maioria dos casos –, além de terem dado um número significativo de respostas consideradas idiossincráticas, ou seja, sem uma relação clara com as perguntas feitas anteriormente (o que não ocorreu com as crianças neurotípicas).

No mesmo ano, Adachi et al. (2004) publicaram um estudo sobre a compreensão de metáfora e sarcasmo por um grupo de crianças autistas entre 7 e 14 anos¹⁷. As respostas desse grupo foram comparadas às de um grupo composto por crianças com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDA ou TDAH) e às de um grupo de crianças neurotípicas. Os autores criaram um teste próprio, formado por 10 itens: 5 deles abarcavam a compreensão de metáforas e os outros 5 abarcavam a compreensão do sarcasmo. As respostas eram em formato de múltipla escolha, com uma alternativa correta e quatro incorretas. De acordo com os resultados, tanto o grupo de crianças com TEA quanto o de crianças com TDA ou TDAH apresentou dificuldade significativamente maior ($p < 0.01$) na compreensão de metáfora e de sarcasmo em comparação com o grupo de crianças neurotípicas.

Rundblad e Annaz (2010) também se interessaram pela compreensão de metáforas e metonímias por crianças autistas, mas a partir de uma perspectiva ontogenética. As autoras realizaram um experimento que envolvia a compreensão de uma série de histórias inventadas, com 11 crianças autistas, de 5 a 11 anos, e um grupo controle, composto por 17 crianças neurotípicas da mesma faixa etária. Das 20 histórias curtas, 10 continham metáforas lexicalizadas (como *There's a flood outside the museum*, “Tem uma enxurrada de gente do lado de fora do museu”) e às outras 10 foram incorporadas metonímias lexicalizadas (como *I found Robbie Williams in the lounge*, “Eu achei o Robbie Williams (o CD) no lounge”) – a tarefa dos participantes era reportar o que o personagem estava vendo. Os resultados mostraram que, na metonímia, conforme as autoras haviam previsto, ambos os grupos demonstraram melhor desempenho, em comparação com a metáfora – sua hipótese a esse respeito é a de que a primeira é cognitivamente mais simples do que a segunda. Além disso, em comparação com o grupo neurotípico, as crianças com TEA tiveram uma performance

¹⁷ Esse grupo foi formado por crianças diagnosticadas, à época, com Transtornos invasivos do desenvolvimento e de alto funcionamento, o que, nos referenciais diagnósticos de hoje, diria respeito ao nível 1 de suporte do TEA.

significativamente pior nos dois tipos de fenômeno observado. Em relação ao desenvolvimento ontogenético, foi observado que as crianças neurotípicas mais velhas demonstraram melhores resultados, sugerindo que a compreensão desses dois fenômenos progride com a idade. Essa tendência, no entanto, não foi verificada no grupo composto por pessoas com TEA; na verdade, as crianças nesse grupo não apresentaram uma trajetória de desenvolvimento significativa para nenhuma das duas tarefas.

Ainda investigando a maneira como pessoas autistas lidam com estruturas metafóricas, Gold, Faust e Goldstein (2010) compararam os padrões de reação para expressões metafóricas e não-metafóricas usando potenciais relacionados a eventos (ERPs). O objetivo do estudo foi examinar a maneira como pessoas com TEA (entre 17 e 30 anos) realizam o processo de integração semântica de dois tipos distintos de metáforas: novas e convencionais. Segundo os autores, ambas as metáforas são encontradas no dia-a-dia do falante, mas algumas se tornam convencionais devido à frequência de uso – o primeiro tipo é exemplificado no texto por expressões como *firm words* (“palavras firmes”) e *stormy dream* (“sonho tempestuoso”), no inglês; o segundo tipo pode ser exemplificado por *sealed lips* (“lábios selados”) e *false smile* (“sorriso falso”). Verificou-se a maneira como os participantes (um grupo de pessoas autistas e um grupo controle, de pessoas neurotípicas) compreendiam expressões metafóricas como essas (formadas por duas palavras, sem contexto), bem como expressões literais (também formadas por duas palavras e sem contexto, como *pearl necklace* (“colar de pérolas”) e *rainy winter* (“inverno chuvoso”). Os resultados revelaram diferentes padrões de processamento para os dois grupos observados: para os participantes com TEA, houve maior dificuldade em interpretar os dois tipos de expressões metafóricas em comparação com o grupo controle.

Com resultados que divergem dos que vimos até então, Hermann et al. (2013) também investigaram o processamento de metáforas em adultos com autismo, a partir de um experimento que combinava tarefas de julgamento e de reconhecimento (assim como os demais estudos, contando com um grupo de pessoas autistas e outro de pessoas neurotípicas). Os autores verificaram o tempo de reação e as taxas de erro para cada sentença julgada, partindo da hipótese de que o grupo de adultos com TEA apresentaria processamento mais lento. Essas previsões, no entanto (e surpreendentemente), não se confirmaram, uma vez que o processamento de metáforas pelos participantes autistas não se mostrou comprometido. Logo, diferentemente do que a literatura prévia já indicava acerca do processamento de linguagem não literal – e diferentemente, também, do que os próprios autores previam para esse estudo –, o processamento automático de expressões metafóricas por pessoas (adultas)

com TEA parece se equiparar ao de pessoas neurotípicas¹⁸. Os autores, por fim, sugerem uma possível explicação para as dificuldades diárias enfrentadas por esse grupo, no que diz respeito à compreensão e ao uso de metáforas: para eles, pode-se argumentar que esses indivíduos possuem dificuldades significativas em adequar as informações oferecidas pelo contexto comunicativo a fim de encontrar o significado mais adequado para as expressões metafóricas. Embora essa dificuldade não tenha sido verificada experimentalmente por Hermann et al., os autores citam um conjunto estudos em neurolinguística que também indicam que o processamento de metáforas por autistas parece ser menos prejudicado do que se costuma assumir (GIORA et al., 2021; PIJNACKER et al., 2009; GOLD; FAUST, 2010). Dada essas inconsistências, evidencia-se, então, a necessidade de mais pesquisas no campo da neurolinguagem que investiguem esses fenômenos.

Nesse grupo de estudos, Marques et al. (2011) e Whyte et al. (2011) se diferenciam dos trabalhos apresentados até aqui por focalizar a compreensão de expressões idiomáticas – como “pular a cerca” e “chutar o balde” – por pessoas autistas. O primeiro trabalho, desenvolvido no Brasil, utilizou sinais elétricos captados por eletroencefalograma (EEG) para extrair os potenciais relacionados ao evento (ERPs), a fim de comparar os padrões de atividade neurofisiológica dos grupos de estímulos em ambos os grupos de participantes (pessoas com TEA e pessoas neurotípicas, entre 10 e 20 anos). Após ouvir cada frase, os participantes respondiam oralmente à pergunta “Faz sentido?”, com “sim” ou “não”. A leitura dos ERPs revelou latências mais lentas para o grupo controle, o que indica que essas pessoas examinaram duas possibilidades de leitura, a literal e a idiomática; ao passo que, no grupo com TEA, as latências foram mais rápidas, indicando que esses indivíduos só tiveram acesso à leitura mais literal. Por fim, foi constatado que a imprevisibilidade semântica característica a essas construções dificulta sua compreensão por parte de falantes dentro do espectro. Nesse sentido, sugere-se que pessoas com TEA, no geral, tendem a atribuir um sentido literal às expressões idiomáticas, uma vez que demonstram dificuldades em capturar seu significado não-composicional.

O segundo trabalho, por sua vez, tem o objetivo de demonstrar que crianças e adolescentes autistas, por mais que tenham atrasos na aquisição de expressões idiomáticas (e de outras expressões figurativas), são capazes de aprender essas construções e, então, usá-las produtivamente. Os pesquisadores, ao longo de duas semanas, se dedicaram à tarefa de ensinar um grupo de 10 crianças, de 7 a 12 anos, a entender uma série de idiomatismos. Ao

¹⁸ Nesse caso, é plausível assumir que, por serem adultos, houve interferência de algum efeito desenvolvimental que não foi considerado pelos autores.

longo dessa intervenção, o tópico era introduzido a partir de da leitura de um parágrafo que apresentava uma dada expressão idiomática (utilizada dentro de um contexto específico); em seguida, as crianças respondiam a várias perguntas sobre esse parágrafo, incluindo informações acerca do significado dessa expressão; por fim, as crianças preenchiam uma lista de exercícios relacionada à expressão trabalhada anteriormente. No fim desse período, os participantes apresentaram melhoras significativas na compreensão dessas estruturas – o que proporciona descobertas interessantes para as discussões acerca de uma reformulação da estrutura educacional que promova práticas mais inclusivas para crianças e adolescentes autistas.

Também focalizando os idiomatismos, Whyte et al. (2013) observaram em que nível crianças autistas de 5 a 12 anos compreendem expressões idiomáticas e dominam habilidades de ToM e de sintaxe. As respostas de 26 crianças desse grupo foram comparadas às de crianças neurotípicas – cada uma delas tinha a tarefa de definir verbalmente o significado de cada expressão idiomática apresentada (20 no total). Para medir as habilidades sintáticas dos participantes, foi realizado um teste de completar sentenças, com base em imagens apresentadas (por exemplo, o aplicador dizia, apontando para a imagem de um único livro, “Termine a frase: Aqui tem um livro” e, em seguida, apontando para a imagem de um conjunto de três livros, dizia “Aqui...”, esperando que a criança respondesse “tem três livros”)¹⁹. Os resultados apontaram que as crianças neurotípicas interpretaram as estruturas idiomáticas significativamente melhor do que as crianças com TEA, embora a performance do segundo grupo em relação às habilidades sintáticas tenha sido melhor do que a do primeiro. Além disso, no grupo de participantes autistas, foi observada uma relação direta entre as habilidades de Teoria da Mente e as de interpretação idiomática (ou seja, apenas as crianças que revelaram habilidades avançadas de ToM se saíram bem na compreensão de expressões idiomáticas), ao passo que o mesmo não se mostrou verdadeiro para o grupo neurotípico.

Em síntese, dentro da literatura que investiga a relação entre autismo e linguagem figurada, nota-se uma predominância de trabalhos que focalizam a metáfora e a metonímia, e um número um pouco reduzido de pesquisas que dão destaque às expressões idiomáticas. Como se viu, a maioria desses estudos observou que indivíduos com TEA possuem mais dificuldades em compreender diferentes tipos de enunciados não literais, quando comparados

¹⁹ “Finish what I say: Here is one book (pointing to a picture of a single book). Here (pointing to a picture of a set of three books) _____,” and a correct response would include ‘are three books’” (WHYTE et al., 2013, p. 124).

a pessoas com desenvolvimento típico. Como muitas dessas pesquisas demonstraram, essas dificuldades remontam a problemas no desenvolvimento da ToM, apresentados na seção anterior, tendo em vista que a habilidade de atribuir estados mentais afeta a compreensão de significados implícitos. Por outro lado, alguns estudos ontogenéticos sugerem que o desenvolvimento do uso e compreensão de expressões linguísticas mais complexas, e a depender de suas condições de uso, pode impulsionar o desenvolvimento da ToM. Na seção seguinte, serão apresentados os estudos acerca do processamento de fenômenos pragmáticos por pessoas com TEA, ou seja, aqueles que se relacionam mais diretamente com o objeto de estudo desta pesquisa.

2.1.4 Autismo e o processamento de fenômenos pragmáticos

Assim como o conjunto de pesquisas sobre a compreensão de linguagem figurada por pessoas neuroatípicas, a literatura que estuda a relação entre autismo e pragmática é bastante ampla. Dentre os estudos experimentais que se dedicam a investigar a compreensão de fenômenos pragmáticos particulares por indivíduos dentro do espectro, destacam-se aqueles que focalizam, especificamente, dêixis, implicaturas, polidez e pressuposição (SURIAN et al., 1996; SIROTA, 2004; COLLE et al., 2007; PIJNACKER et al., 2008; HOBSON et al., 2009; MIZUNO et al., 2011; OAKLEY; VIDANOVIĆ, 2014; ENGBERG-PEDERSEN; THOMSEN, 2016; SUGINI et al., 2016; SCHAEKEN et al., 2018; CHEUNG et al., 2017; PASTOR-CEREZUELA et al., 2018; AN et al., 2020).

Dentro desse cenário, Loveland et al. (1988) se diferenciam por observar a maneira como crianças autistas produzem atos de fala. A fim de verificar isso, os autores gravaram sessões livres, de cada criança com TEA com um responsável, de 15 minutos de duração. Durante cada sessão, a criança e o responsável tiveram livre acesso a uma variedade de brinquedos e jogos que abarcavam graus de dificuldade apropriados para a idade cronológica das crianças. Os responsáveis foram instruídos a brincar com os filhos assim como fazem em suas próprias casas e a fazer com que as crianças sempre mantivessem o rosto voltado para a direção das câmeras (posicionadas no fundo da sala). O desempenho das crianças autistas foi comparado ao de um grupo de crianças neurotípicas e ao de um grupo de crianças com atrasos no desenvolvimento linguístico. Os pesquisadores optaram por observar os comportamentos verbais e gestuais das crianças, bem como defini-los como uma iniciação de interação ou como uma resposta a uma interação (naturalmente, iniciada pelo responsável). Com isso, foi

verificado se (i) os atos incluíam palavras identificáveis e, se fosse esse o caso, se a verbalização como um todo era inteligível ou não; e (ii) se o ato incluía gestos significativos (como apontar, mostrar e balançar a cabeça). Além disso, os pesquisadores definiram atos comunicativos como aqueles que transmitiam uma nova informação ou estabeleciam um tópico e poderiam, então, aparecer como uma iniciação de interação ou como uma resposta a uma interação. Cada ato foi atribuído a uma das onze categorias de atos de fala: concordância/afirmação, comentário, negação/recusa, atenção direta, pedido, repetição/eco/imitação, recitação, tomada de turno, respostas instrumentais, outras ações não interpretáveis e nenhuma resposta. Nesse estudo, o grupo de crianças autistas apresentou menor incidência de tomada de turno e de iniciação de conversas (média de 5.58, em comparação com a média de 15.77 do grupo neurotípico).

Analogamente, Dennis et al. (2001) se interessaram por investigar como crianças com autismo realizam inferências pragmáticas durante o intercâmbio conversacional. Para isso, um grupo formado por crianças autistas e outro por crianças neurotípicas realizaram tarefas de julgamento de verdade. Das 15 frases apresentadas, 12 tinham seus predicados compostos por verbos factivos (“saber”, “perceber”) e 3 tinham predicados compostos por verbos não factivos (“achar”, “pensar”). A segunda tarefa seguia o mesmo desenho experimental, porém as sentenças julgadas pelos participantes eram formadas por verbos implicativos (“lembrar”, “esquecer”) e não implicativos (“querer”). Por fim, foi observado que o grupo de crianças autistas apresentou mais dificuldades do que o grupo neurotípico para inferir o significado de verbos psicológicos no contexto comunicativo – habilidade que, segundo os autores, constitui a base para uma comunicação social bem-sucedida.

Observando a relação entre o autismo e as máximas conversacionais (GRICE, 1975), Surian et al. (1996) compararam o desempenho de um grupo de crianças autistas com outros dois grupos, um composto por crianças com distúrbios de linguagem e o outro composto por crianças com desenvolvimento típico. Partindo do conhecimento de que crianças com TEA costumam apresentar déficits no desenvolvimento das habilidades pragmáticas, os autores realizaram um teste envolvendo a detecção de enunciados que violam as máximas griceanas (isto é, da quantidade, da qualidade, da relação e do modo). Cada participante ouviu 27 conversas curtas, com três personagens – um deles fazia uma pergunta e os outros dois respondiam. Em cada uma das gravações uma das respostas dadas violava uma máxima conversacional (por exemplo, em uma das conversas, era feita a pergunta “Como você

gostaria do seu chá?”, para a qual uma das respostas era “Em uma xícara”²⁰). A tarefa dos participantes era dizer, após cada gravação, qual dos personagens disse algo “bobo”, ou seja, reconhecer qual dos dois violou uma máxima. Os resultados mostraram que as crianças com autismo tiveram um desempenho pior (média de acertos: 60), comparado ao dos outros dois grupos, na tarefa de detectar violações pragmáticas (média de acertos do grupo de crianças com distúrbios de linguagem: 85; média de acertos do grupo de crianças neurotípicas: 86).

Pastor-Cerezuela et al. (2018) também testaram a compreensão de três tipos de implicaturas por crianças autistas (de 6 a 13 anos). Os autores distinguem esses três tipos de implicaturas da seguinte maneira: (i) tipo Q (baseada na premissa griceana de que o indivíduo deve fazer contribuições tão informativas quanto for necessário); (ii) tipo I (baseada na premissa de que não é necessário dizer o que pode ser pressuposto); e (iii) tipo M (baseada na premissa griceana de que o indivíduo deve ser claro e evitar prolixidade). No total, três grupos participaram da pesquisa: um grupo composto por crianças com TEA; um grupo de crianças neurotípicas com idade cronológica equivalente à do primeiro e idade linguística maior; e um grupo de crianças neurotípicas com idade cronológica menor do que a do primeiro grupo e idade linguística equivalente. A tarefa a ser feita incluía cinco itens para cada tipo de implicatura contemplado no estudo e oferecia ao participante três opções de resposta: por exemplo, para o estímulo “Alguns convidados vieram para a festa de Maria”, as opções eram: (a) Todas as pessoas que Maria convidou vieram; (b) Nem todas as pessoas que Maria esperava vieram; e (c) Exatamente três pessoas vieram²¹. Em consonância com o que a literatura já sugeria, os dados obtidos revelaram dificuldade significativamente maior ($p > 001$) por parte das crianças autistas em compreender as implicaturas envolvidas no experimento.

No entanto, há evidências de que esse resultado pode ter sido em alguma medida influenciado pelo desenho experimental – em particular, pela presença de três opções de resposta. Com efeito, Schaecken et al. (2018) testaram a compreensão de implicaturas conversacionais por crianças com TEA. Nas tarefas de julgamento cujas respostas eram binárias (do tipo “concordo”, “discordo”), a performance do grupo de crianças autistas foi semelhante à do grupo controle. No entanto, quando expostos a três opções distintas de respostas (do tipo “concordo totalmente”, “concordo parcialmente” e “discordo totalmente”),

²⁰ “Question: ‘How would you like your tea?’ / Answer: ‘In a cup’” (SURIAN et al., 1996, p. 61).

²¹ “For example, for the statement: ‘Some guests came to Maria’s party’, the response options are: (a) All the people Maria invited came; (b) Not all the guests Maria expected came; and (c) Exactly three guests came” (PASTOR-CEREZUELA et al., 2018, p. 5).

o primeiro grupo demonstrou um padrão dicotômico de respostas, uma vez que selecionavam com maior frequência as alternativas “concordo totalmente” ou “discordo totalmente”, ao passo que o segundo grupo demonstrou preferência pela opção do meio. Segundo os autores, essa tendência apresentada pelas crianças com autismo pode apontar para uma propensão a enxergar as situações de maneira binária. Por fim, Schaecken et al. sugerem que, embora esses participantes tenham apresentado dificuldades com as implicaturas, esse problema parece ter sido abrandado com o uso da tarefa binária de julgamento – isto é, os autores acreditam que o fato de apenas duas alternativas, e não três, terem sido apresentadas, pode ter facilitado a tarefa em alguma medida.

No que diz respeito à interpretação de enunciados que envolvem polidez, Sirota (2004), ao acompanhar crianças autistas em suas atividades cotidianas (que consistiam em interações com os pais, em sua maioria), verificou uso adequado de um número considerável de estratégias de polidez positiva (BROWN; LEVINSON, 1987). A autora observou, interessante, que as crianças demonstraram domínio de padrões linguísticos altamente idiomáticos, como saudações, ofertas e elogios. Nessa investigação, a autora observou que 15 das 16 crianças envolvidas na pesquisa usaram expressões não-idiomáticas de polidez positiva com facilidade, indicando sua habilidade de se adaptar às expectativas sociais de terceiros. Exemplos dessas práticas são a preocupação e a atenção com terceiros (exemplificado pelas perguntas *What is it? Why'd you sigh?* (“O que foi? Por que você suspirou?”) e *Did you feel sad when your brother died?* (“Você se sentiu triste quando seu irmão morreu?”), direcionadas ao pai, e a tranquilização/reafirmação (como visto em uma conversa em que o pai diz *Oh, I forgot to give you your medicine* (“Ah, eu esqueci de te dar seu remédio”), e o filho responde *It's okay, Dad* (“Tudo bem, pai”). Além disso, todas as 16 crianças empregaram com êxito estratégias idiomáticas de polidez positiva. Esse resultado, no entanto, parece ter ocorrido justamente em razão da natureza idiomática dos padrões comunicativos produzidos pelos participantes – ou seja, é possível que os participantes tenham utilizado adequadamente e com alta frequência itens como “por favor”, “obrigado” e “desculpa” devido ao fato de serem expressões cristalizadas na língua – e, portanto, terem sua aquisição facilitada. Apesar disso, essas descobertas sugerem que crianças autistas são bem-sucedidas em empregar expressões formulaicas de polidez positiva – por outro lado, no que diz respeito a estratégias de polidez positiva mais criativas e inovadoras, a tendência é que essas crianças não sejam tão proficientes²².

²² É importante salientar que poucas pesquisas se propõem a investigar a relação entre autismo e polidez, o que revela mais uma lacuna a ser preenchida na literatura sobre a compreensão de fenômenos linguísticos e

No que diz respeito à interpretação de dêiticos por pessoas autistas, uma série de estudos mostraram que pessoas com TEA parecem exibir uma dificuldade particularmente acentuada com pronomes anafóricos e expressões temporais. Colle et al. (2007) investigaram a maneira como um grupo de autistas utilizavam expressões referenciais (especificamente, expressões temporais dêiticas e pronomes anafóricos) durante uma tarefa de contação de histórias. Para o experimento, foram selecionados 12 adultos com autismo e 12 adultos neurotípicos, que compuseram o grupo controle. Como tarefa experimental, cada participante devia narrar a história de um livro que continha apenas ilustrações (*Frog where are you?*), após já ter sido confirmado que nenhum deles possuía conhecimento prévio acerca do livro utilizado. Conforme os pesquisadores previram, os indivíduos com TEA de fato utilizaram menos pronomes pessoais, expressões temporais e expressões referenciais (habilidades diretamente ligadas ao desenvolvimento de Teoria da Mente, uma vez que exigem do participante fazer inferências sobre as ações dos personagens e do estado mental do indivíduo que ouve a história sendo narrada). Além disso, a narração feita por esse grupo se mostrou mais truncada, em comparação com a narração feita pelos participantes do grupo controle.

Hobson et al. (2010) estudaram a compreensão e a produção de dêiticos verbais e gestuais por crianças autistas. Os pesquisadores se preocuparam, especificamente, em entender como expressões dêiticas centradas no indivíduo (*person-centered*), como *this* (“isso”, “esse”, “essa”), *that* (“aquilo”, “aquele”, “aquela”), *here* (“aqui”), *there* (“lá”), *come* (“vir”) e *go* (“ir”), e alguns gestos, como o aceno de cabeça para indicar localização no espaço, eram interpretados e utilizados por esses grupos. A tarefa que envolvia uso de expressões dêiticas exigia que o participante desse ordens específicas a um aplicador acerca de onde posicionar determinados objetos (estimulando o uso dos termos investigados). Uma outra tarefa envolvia a compreensão de expressões dêiticas, e exigia, dessa vez, que cada criança seguisse as ordens de um examinador acerca de onde posicionar os objetos. Dentre os diversos resultados obtidos, alguns se destacam. Em primeiro lugar, a maioria das crianças autistas, diferentemente das crianças que compuseram o grupo controle, revelaram atipicalidades ao se referir a um local distante deles mesmos, por exemplo, utilizando os

pragmáticos por pessoas autistas. Além de Sirota (2004), Sugini et al. (2016) verificam (qualitativamente) o uso de estratégias de polidez por professores de crianças com autismo, em um centro especializado localizado em Surakarta, na Indonésia. O objetivo desses profissionais era transferir essas estratégias (verbais e não verbais) para as crianças com quem trabalham, com o intuito de aprimorar suas respostas a diferentes atos pragmáticos. Logo, já que não se avaliou empiricamente a compreensão ou o uso de estratégias de polidez por pessoas com autismo, fica claro que esse estudo se distancia dos demais apresentados neste capítulo. Apesar disso, o trabalho dos autores traz contribuições importantes para o campo de estudos sobre TEA e ensino, uma vez que apresenta importantes intervenções pedagógicas direcionadas a crianças autistas, considerando suas habilidades pragmáticas.

termos *this* ou *here* (que, normalmente, são usados para indicar objetos que se encontram espacialmente próximos do falante). Além disso, esses participantes não se saíram tão bem quando receberam instruções envolvendo expressões dêiticas contrastivas (nesse caso, o aplicador dava uma instrução envolvendo o termo *here* em contraste com o *there*, por exemplo, esperando que a criança soubesse depositar um determinado objeto no lugar correto).

Recorrendo a procedimentos metodológicos radicalmente distintos dos adotados por Hobson et al. (2010), Mizuno et al. (2011) investigam o processo de mudança dêitica (*deictic shift*) por autistas adultos comparando seu tempo de reação com o de adultos neurotípicos. Como os autores apontam, é comum que crianças com autismo apresentem problemas de mudança dêitica, especialmente ao utilizar os pronomes “eu” e “você” (segundo os autores, geralmente, essas crianças utilizam o pronome de terceira pessoa do singular para se referirem a elas mesmas), o que torna esse um objeto interessante de ser investigado. A tarefa a ser feita pelos participantes consistia em observar duas cenas distintas, uma com uma personagem segurando um livro aberto, contendo uma imagem diferente em cada página, e a outra com a mesma personagem segurando o livro de maneira que uma das páginas estivesse voltada para ela mesma e a outra, voltada para o participante. Após isso, era feita uma pergunta, com duas possíveis respostas, acerca do que (i) a personagem via quando o livro estava parcialmente fechado; ou (ii) o que o participante via quando o livro estava parcialmente fechado. Esperava-se, então, que o participante gerasse uma resposta que exigia dele realizar a mudança dêitica de “eu” para “você” – forçando uma mudança de perspectiva por parte do sujeito –, enquanto visualizava essas imagens junto do aplicador. Foi observado que os participantes com TEA deram respostas mais lentas para os itens que envolviam mudança dêitica em comparação com aqueles que não envolviam esse fenômeno (e também em comparação com os participantes neurotípicos).

Inserindo-se na discussão acerca do processamento de expressões dêiticas, Oakley e Vidanović (2014) se propõem a observar, em uma pesquisa de natureza qualitativa, as habilidades intersubjetivas de duas pessoas autistas (um adolescente de 16 anos e um adulto de 21 anos). O método utilizado pelos autores consistia na investigação de conversas realizadas entre os participantes autistas e dois pesquisadores (neurotípicos) sobre um conjunto específico de vídeos – as conversas foram individuais, então cada participante foi entrevistado por um pesquisador diferente. Os autores concluem que, embora pessoas com TEA possuam muitas das habilidades intersubjetivas necessárias para a conversação, ainda apresentam problemas em empregar pontos de referências estáveis ao utilizar elementos

dêiticos. Em vários momentos das conversas, houve uso instável de pronomes de primeira e terceira pessoa (um dos participantes, por exemplo, confundia o pronome “eu” pelos pronomes “ele” e “eles”), bem como atribuição incorreta de agência/causalidade (em um momento específico, um dos participantes não conseguiu atribuir uma ação, apresentada em um dos vídeos, ao agente correto). Apesar disso, cabe ressaltar que os participantes demonstraram alta capacidade de cooperação comunicativa, apresentando boas habilidades de atenção compartilhada e de tomada de turno, por exemplo. O autor sugere, por fim, que muitas das habilidades intersubjetivas dominadas por sujeitos neurotípicos podem ser desenvolvidas por indivíduos com TEA²³.

Conforme já observamos, são surpreendentemente escassas na literatura sobre TEA pesquisas que contemplem o fenômeno da pressuposição. Uma exceção nesse cenário é o estudo de Engberg-Pedersen e Thomsen (2016), que buscou de investigar o estatuto intersubjetivo de três partículas discursivas (dialógicas) do dinamarquês (*jo*, *da* e *vel*) por meio de um experimento com grupos neurotípicos e grupos autistas (formados por crianças e adultos). A primeira, *jo*, indica que a perspectiva do interlocutor é pressuposta pelo falante e pode ser parafraseada como “eu espero que você concorde comigo” ou “eu sei disso e você também sabe, e nós dois concordamos”. Contrariamente, *vel* sinaliza incerteza por parte do falante (ou seja, o falante requer algum tipo de confirmação vinda do ouvinte) e pode ser parafraseada como “eu não tenho certeza e você provavelmente sabe mais do que eu”. A partícula *da*, por fim, indica um possível conflito entre o falante e algum outro indivíduo, possivelmente o interlocutor.

O propósito desse trabalho não gira, a rigor, em torno de verificar a maneira como pessoas autistas lidam com a pressuposição; em vez disso, seu objetivo principal é definir o estatuto intersubjetivo dos itens *jo*, *da* e *vel*, os quais, segundo a descrição semântico-pragmática oferecida, envolvem o fenômeno da pressuposição. Especificamente, sua lógica é a de que, uma vez comprovada a dificuldade dos participantes com TEA em compreender essas partículas, seria possível então atribuir a elas caráter intersubjetivo. Para isso, Engberg-Pedersen e Thomsen realizaram um teste de preenchimento de lacunas que envolvia a leitura de pequenas histórias com espaços abertos para a inserção da partícula (*jo*, *da* ou *vel*) que eles consideravam mais adequada em cada contexto. Os resultados revelaram maior dificuldade em utilizar apropriadamente as partículas discursivas por parte das crianças com TEA, em

²³ A esse respeito, é importante mencionar o estudo de Jackson et al. (2014), segundo o qual a compreensão da dêixis pode ser formalmente ensinada para crianças com autismo a partir de uma série de procedimentos baseados em repetição e reforço.

comparação com as crianças neurotípicas. O fato de o grupo formado por autistas ter tido menos facilidade para empregar adequadamente essas partículas confirma, então, a análise semântica proposta para esses itens gramaticais (a de que eles são elementos intersubjetivos).

Cheung et al. (2017), por seu turno, voltam suas atenções, especificamente, para a compreensão de quatro tipos de pressuposição (existencial, factiva, lexical e estrutural) em grupos de crianças (autistas e não autistas) falantes de cantonês. Como afirmam os autores, pressuposições existenciais pressupõem a existência de seus referentes e podem ser disparadas por descrições definidas, como *the professor* (“o professor”), por nomes próprios, como “John”, e por estruturas possessivas, como *the professor’s husband* (“o marido do professor”). Portanto, em uma frase como *The professor was sick yesterday* (“O professor estava doente ontem”), a pressuposição existencial envolvida é a de que o professor existe. Em relação às pressuposições conhecidas como factivas, é comum que sejam disparadas por verbos como *find out* (“descobrir”) e *know* (“saber”). Em *John knows that Mary is a pianist* (“John sabe que Mary é pianista”), por exemplo, há em jogo uma pressuposição factiva, no sentido de que a veracidade do complemento é pressuposta pelo verbo “saber”. Pressuposições lexicais, por sua vez, são comumente disparadas por verbos de mudança de estado, como *stop* (“parar”) e *begin* (“começar”) e elementos com valor iterativo, como *again* (“de novo”). Por isso, em *The student was absent again* (“O aluno faltou de novo”), por exemplo, o “de novo” permite que o interlocutor infira que esse evento já aconteceu anteriormente. Por fim, os autores afirmam que as pressuposições estruturais são disparadas por diferentes construções, como orações subordinadas adverbiais temporais e orações clivadas. Na frase *After David came, everyone was happy* (“Depois que David chegou, todos ficaram felizes”), por exemplo, a informação pressuposta é “David chegou”, dentro da oração adverbial temporal.

Para esse estudo, os pesquisadores reuniram um total de 21 crianças com autismo. A fim de verificar sua compreensão dos quatro tipos de pressuposição apresentados, os participantes foram expostos a estímulos em formato de áudio e tiveram que marcar as alternativas que julgassem corretas em um cartão-resposta. Cada sujeito ouviu 38 blocos de três enunciados. Após o primeiro enunciado (que continha um disparador de pressuposição) ser tocado, duas alternativas eram ouvidas pelos participantes: a primeira correspondia a uma pressuposição correta e a segunda correspondia a uma pressuposição incorreta sobre a frase ouvida anteriormente. Conforme previsto pelos autores, os resultados do estudo apontaram maior dificuldade na compreensão de todos os quatro tipos de pressuposição por parte das crianças com TEA.

Retomando a investigação do fenômeno da pressuposição, Cheung et al. (2020) estudaram a compreensão, por crianças autistas falantes de cantonês, de sete tipos de disparadores de pressuposição: descrições definidas, predicados factivos, verbos de mudança de estado, verbos implicativos, advérbios iterativos, orações temporais e orações condicionais contrafactuais. Como exemplos de descrições definidas, os autores citam as estruturas possessivas, como em “O filho da Taís está internado”, que pressupõe a existência do referente (ou seja, o filho da Taís existe). Os predicados factivos, por sua vez, podem ser explicados pelo exemplo de pressuposição factiva, apresentado acima (“John sabe que Mary é pianista”). Verbos de mudança de estado, por sua vez, sinalizam o começo, a continuação ou o fim de um determinado evento ou ação – em “A menina parou de ir à escola”, por exemplo, há a pressuposição de que a menina ia à escola. Já com verbos implicativos, como “conseguir”, pressupõem-se condições para que essa ação seja verdadeira (em “Eles conseguiram terminar o trabalho”, por exemplo, há uma informação pressuposta de que eles, primeiro, *tentaram* terminar o trabalho). No caso dos advérbios iterativos, pressupõe-se a repetição de um evento (como em “Minha mãe perdeu a carteira novamente”). Em seguida, há as orações adverbiais temporais, como em “Assim que ela chegou, ele saiu”, que pressupõem a veracidade da oração introduzida pela conjunção temporal. Por fim, as orações condicionais contrafactuais pressupõem que o conteúdo da oração encabeçada pelo “se” é falso (como visto em “Se minha vó ganhasse na loteria, ela me daria parte do dinheiro”).

No estudo, 27 crianças autistas responderam a um total de 56 testes criados para avaliar a sua compreensão desses sete tipos de disparadores de pressuposição. O protocolo adotado se baseou nos procedimentos de Cheung et al. (2017), apresentados acima. A diferença, nesse caso, era que os participantes ouviam duas frases, e não três: a primeira contendo um disparador de pressuposição, e a segunda, por sua vez, sendo iniciada pela expressão *That is to say* (“Ou seja”), seguida de uma pressuposição correta ou incorreta em relação à sentença anterior. A tarefa dos participantes era marcar no cartão-resposta se o último enunciado ouvido era correto ou não. Em conformidade com os resultados obtidos no estudo anterior, os dados mostraram uma performance significativamente pior do grupo autista em comparação com o grupo neurotípico na compreensão de todos os sete tipos de pressuposição observados.

Recentemente, An et al. (2020) também se debruçaram sobre a maneira como pessoas autistas lidam com o fenômeno pragmático da pressuposição. Para isso, os pesquisadores elaboraram um experimento que verificasse a compreensão do disparador de pressuposição *ye* no mandarim por crianças com TEA. Segundo os autores, a partícula *ye* equivale ao *also*

(“também”) do inglês, que pode ser associado ao sujeito ou ao sintagma verbal da sentença. Nesse sentido, em *Zhangsan ye kan-le yichang dianying* (“Zhangsan também assistiu a um filme”), por exemplo, há duas pressuposições que podem ser evocadas, a depender do foco: (i) quando o sujeito, Zhangsan, é focalizado, pressupõe-se que alguém diferente de Zhangsan assistiu a um filme; e (ii) quando o foco recai sobre o sintagma verbal, a pressuposição evocada é a de que Zhangsan realizou alguma outra atividade, além de ter assistido ao filme (AN et al., 2020, p. 3). Para a pesquisa, foram recrutadas 25 crianças com TEA em fase pré-escolar (com 5 anos de idade, em média). Durante a tarefa experimental, os participantes ouviam uma série de períodos compostos, em que um dos sintagmas verbais era substituído pelo som de carros passando. Por exemplo, em “Um menino está andando de bicicleta, uma menina está fazendo um desenho” (*A boy is riding a bicycle, a girl is drawing a picture*²⁴), o SV da primeira oração não podia ser ouvido (no lugar disso, ouvia-se o som de carros); portanto, esperava-se que o sujeito selecionasse, dentre quatro imagens, aquela que mostrava uma menina fazendo um desenho. No entanto, em “Um menino está andando de bicicleta, uma menina também está andando de bicicleta” (*A boy is riding a bicycle, a girl is also riding a bicycle*²⁵), em que o primeiro SV era substituído pelo som de carros passando, esperava-se que o participante escolhesse a imagem que mostrava uma menina andando de bicicleta e um menino fazendo a mesma atividade. Por fim, os autores observaram que as crianças autistas tiveram um desempenho significativamente pior ($p < 0.01$) do que o das crianças neurotípicas no que diz respeito à compreensão do conteúdo pressuposicional das sentenças contendo o disparador *ye*.

Em resumo, há uma extensa literatura que investiga a compreensão de fenômenos pragmáticos por pessoas com TEA e que tem mostrado até que ponto esse grupo tem prejudicadas as habilidades de compreender e utilizar enunciados que envolvam polidez, dêixis, máximas conversacionais e pressuposição. É seguro dizer que os estudos que focalizam a relação entre autismo e linguagem, no geral, têm revelado que indivíduos autistas enfrentam mais desafios, comparados a indivíduos neurotípicos, quando se trata da interpretação de sentenças que envolvem significados implícitos, acarretando problemas na comunicação interpessoal neuronormativa. Notamos, também, uma lacuna no que diz respeito às pesquisas que se debruçam sobre o processamento de enunciados pressuposicionais por autistas – em comparação com os demais tópicos abarcados por essa literatura, há de se

²⁴ “Nanhai zai qiche, nühai zai huahua” (AN, 2020, p. 6).

²⁵ “Nanhai zai qiche, nühai ye zai quiche” (AN, 2020, p. 6).

concordar que há certa escassez de estudos que investiguem o fenômeno da pressuposição. Por isso, nesta pesquisa, buscamos contribuir para a redução dessa lacuna, observando empiricamente a maneira como pessoas adultas com TEA interpretam dois tipos de sentenças pressuposicionais.

2.2 Estrutura Informacional: o fenômeno da pressuposição

Esta seção apresentará a segunda parte do arcabouço teórico utilizado neste estudo. Primeiro, definiremos algumas das noções fundamentais no campo da Estrutura Informacional e, na sequência, apresentaremos uma síntese da análise semântico-pragmática proposta para a CCB por Sousa (2021).

2.2.1 Conceitos fundamentais em Estrutura Informacional

O campo da Estrutura Informacional (EI) investiga a maneira como as assunções do falante sobre o estado mental do ouvinte produzem impactos sobre a forma gramatical dos enunciados proferidos. Halliday (1967), ao introduzir esse termo, diz que a estrutura informacional deve ser analisada para além dos níveis sintático e semântico. Para o autor, qualquer texto é obrigatoriamente organizado em “unidades informacionais”, mas “os falantes são livres para decidir onde cada unidade informacional começa e termina, e como ela é organizada internamente” (HALLIDAY, 1967, p. 200, tradução nossa)²⁶.

Para Lambrecht (1994, p. 5), esse campo pode ser entendido como um “componente da estrutura gramatical da sentença, em que proposições como representações de estados de coisas são pareadas com estruturas léxico-gramaticais, de acordo com o estado mental dos interlocutores, que usam e interpretam tais estruturas como unidades de informação em contextos discursivos determinados” (tradução nossa)²⁷. Em outras palavras, a estrutura informacional de uma sentença é a expressão formal da estruturação pragmática de uma dada proposição no discurso.

²⁶ “the speaker is free to decide where each information unit begins and ends, and how it is organized internally”.

²⁷ “That component of sentence grammar in which propositions as conceptual representations of states of affairs are paired with lexicogrammatical structures in accordance with the mental states of interlocutors who use and interpret these structures as units of information in given discourse contexts”.

Nesta seção, debruçamo-nos, primeiramente, sobre dois conceitos centrais em EI: as noções de *pressuposição* e *asserção*. Antes disso, porém, é necessário explorar a noção de *informação proposicional*. Para Lambrecht (1994), ao produzir um enunciado, o falante é capaz de alterar o conjunto de conhecimentos que seu ouvinte já possui, e, conseqüentemente, sua representação mental da realidade. Para o autor, essa representação é gerada a partir de um conjunto de proposições, de modo que, nessa abordagem, conhecer uma proposição significa ter sua representação mental construída – e não conhecer seu estatuto de verdade (ou seja, saber se a informação veiculada é verdadeira ou falsa).

Nos termos de Lambrecht, uma sentença proferida “tipicamente contém alguma manifestação lexical ou gramatical da informação que se presume que já exista na mente do falante como um ponto de partida ou base verbal para a informação nova a ser adicionada” (LAMBRECHT, 1994, p. 51, tradução nossa)²⁸. Isso significa dizer que a informação transmitida por um enunciado é uma combinação de proposições novas e velhas (informações conhecidas e desconhecidas pelo ouvinte), as quais são referidas, respectivamente, como *asserções* e *pressuposições*.

De maneira mais sistemática, uma *asserção* é definida como uma proposição “da qual se espera que o ouvinte tome conhecimento como resultado de escutar a sentença proferida” (LAMBRECHT, 1994, p. 52, tradução nossa)²⁹. Em contrapartida, a *pressuposição* pode ser entendida como uma proposição léxico-gramaticalmente evocada, a qual o ouvinte “já conhece ou está pronto para pressupor no momento em que a sentença é proferida” (LAMBRECHT, 1994, p. 52, tradução nossa)³⁰.

Como exemplo, tomemos a frase “Consegui falar com o aluno que faltou à aula que dei ontem”, à qual diversas proposições podem ser associadas: (i) o fato de que o falante é professor, (ii) o fato de que um de seus alunos faltou no dia anterior ao da enunciação e (iii) o fato de que o falante conseguiu falar com esse aluno. As duas primeiras proposições correspondem a informações que, além de serem tomadas como já conhecidas pelo ouvinte, são *evocadas* por meio de marcas formais específicas (respectivamente, o determinante definido e a estrutura relativa); tais proposições são chamadas de *pressuposições*. Já a última

²⁸ “This property of information is reflected linguistically in the fact that sentences typically contain some lexical or grammatical manifestation of the information assumed to be already given in the hearer’s mind, as a verbal point of departure or basis for the new information to be added”.

²⁹ “The proposition expressed by a sentence which the hearer is expected to know or take for granted as a result of hearing the sentence uttered”.

³⁰ “The set of propositions lexicogramatically evoked in a sentence which the speaker assumes the hearer already knows or is ready to take for granted at the time the sentence is uttered”.

proposição, a de que o falante conseguiu falar com o aluno, corresponde à informação nova fornecida pela sentença proferida – e é, então, referida como uma *asserção*.

Neste ponto, é importante chamar a atenção para o fato de que uma asserção não é apenas uma proposição que se apresenta como inédita para o interlocutor – na verdade, trata-se de uma *proposição pragmaticamente estruturada*. Em outras palavras, a asserção reflete determinadas assunções feitas pelo falante sobre o estado mental de seu interlocutor no momento da enunciação, marcando gramaticalmente aquilo que já é supostamente conhecido e aquilo que se assume ser novidade (LAMBRECHT, 1994). Em termos práticos, consideremos as sentenças “A Maria comprou o computador” e “Foi a Maria que comprou o computador”. Ambas comunicam, em sentido amplo, a mesma proposição (um evento de compra do computador protagonizado por Maria), mas a estruturam pragmaticamente de formas distintas; afinal, no segundo caso, diferentemente do primeiro, pode-se assumir que o ouvinte já sabia que o computador havia sido comprado. Em termos pragmáticos, isso significa que a realização de uma asserção implica a existência de uma *relação intersubjetiva* entre os interactantes, já que ela reflete um cálculo feito pelo falante acerca do estado mental corrente de seu interlocutor.

Outra ideia importante dentro dessa discussão é a de *acomodação pragmática*. Esse princípio diz respeito, nos estudos sobre pressuposição, às situações em que uma informação é codificada como pressuposta embora o interlocutor a desconheça. Stalnaker (1973, p. 451) defende que, quando o falante produz uma sentença que requer uma pressuposição, por esse mesmo ato, ele produz a pressuposição requerida. Independentemente de suas reais crenças e assunções, ele toma por garantida a verdade da proposição pressuposta, assumindo que seu interlocutor reconheça esse movimento. A esse respeito, Lambrecht (1994) também menciona a possibilidade de um falante “criar” uma pressuposição apenas proferindo a sentença que requer a informação pressuposta, como se vê nos exemplos abaixo, traduzidos de Lambrecht (1994, p. 66):

(3) A: Qual a idade dele?

B: Ela tem dez meses³¹.

(4) Meu carro quebrou³².

³¹ Aqui, Lambrecht usa o exemplo de Stalnaker (1974, p. 449): “Someone asks of my daughter, ‘how old is he?’; I answer, ‘she is ten months old’”.

³² “My car broke down”.

Em (3), há uma situação em que um indivíduo A pergunta sobre a idade da filha do falante B, mas acreditando que se trata de um menino. À primeira vista, pode parecer que a resposta dada por B contraria a noção de estrutura pressuposicional. No entanto, como demonstra Lambrecht, o falante B, ao responder à pergunta de A com o pronome “ela”, cria uma situação pressuposicional diferente daquela que o falante A tomou como garantida quando fez a sua pergunta (ou seja, assumindo que o sujeito ao qual se referia era do gênero masculino). Em relação a (4), o sintagma nominal definido “meu carro”, num contexto em que não se espera que o interlocutor saiba que o falante tem um carro, é responsável por fornecer a pressuposição requerida nessa situação.

Lewis (1979) desenvolve um argumento semelhante ao dizer que é difícil imaginar que um enunciado seria inaceitável apenas porque carece de uma pressuposição requerida – segundo o autor, se a pressuposição evocada por uma proposição por acaso não corresponder à situação pressuposicional em questão, então essa pressuposição automaticamente passa a existir, tornando a proposição aceitável, do ponto de vista linguístico. Essa proposta é sistematizada, de maneira mais teórica, pelo que Lewis chama de *regra de acomodação para pressuposição*: “se num momento t algo é dito que requer uma pressuposição P para ser aceitável, e se P não é pressuposto logo antes de t, então *ceteris paribus* e dentro de certos limites, a pressuposição P passa a existir em t” (LEWIS, 1979, p. 172)³³.

Para Lambrecht (1994), o campo da EI dá ênfase aos estados mentais dos indivíduos justamente pelo fato de eles serem frequentemente refletidos por elementos formais específicos – por isso, ele reforça que as pressuposições pragmáticas devem ser abordadas levando em consideração, também, a gramática e o léxico. Como afirmam Pinheiro, Biar e Mousinho (2022), “as hipóteses que nós formulamos sobre os estados mentais alheios afetam o modo como nossos enunciados são gramaticalmente ‘empacotados’”. Com efeito, Lambrecht aponta que há um número significativo de expressões nas línguas naturais cujo uso apropriado é regulado por convenções gramaticais. Logo, nota-se uma relação estreita entre as informações pressupostas e a forma linguística (como ocorre com a CCB e o VME, que acionam tipos de pressuposições específicos). Esses itens gramaticais capazes de evocar proposições implícitas são tradicionalmente conhecidos como *disparadores* (ou *acionadores*) *de pressuposição*. O quadro abaixo lista alguns exemplos de disparadores:

³³ "If at time t something is said that requires presupposition P to be acceptable, and if P is not presupposed just before t, then – *ceteris paribus* and within certain limits – presupposition P comes into existence at t".

Quadro 4 – Exemplos de disparadores de pressuposição.

TIPO DE ACIONADOR	EXEMPLO	PRESSUPOSTO EVOCADO
Descrições definidas	<u>O jogo</u> está 1 a 0	Há um jogo acontecendo
Verbos factivos	<u>Lamento</u> que o Zé não tenha esperado	O Zé não esperou
Verbos implicativos	João <u>conseguiu</u> abrir a porta	João tentou abrir a porta
Verbos de mudança de estado	João parou de fumar	João fumava
Palavras ou expressões iterativas	Ele se perdeu <u>de novo</u>	Ele já havia se perdido antes
Verbos de julgamento	Carlos <u>acusou</u> João de ter revelado a verdade ao José	Revelar a verdade ao José é algo ruim
Sentenças clivadas	<u>Foi</u> o João <u>que</u> quebrou o copo	Alguém quebrou o copo

Fonte: Pinheiro, Biar e Mousinho (2022).

Dando um passo além, Lambrecht (1994) reconhece a existência de três *tipos de pressuposição*: a) pressuposição de conhecimento; b) pressuposição de consciência; e c) pressuposição de relevância/topicalidade. De acordo com a proposta do autor, o primeiro tipo consiste no conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocadas em uma sentença que o falante assume que seu ouvinte já sabe/conhece. Para entender melhor o que Lambrecht propõe, tomemos como exemplo a sentença “O Anderson achou a carteira”: o falante, ao proferir essa frase, pressupõe que seu interlocutor *sabe* que Anderson tinha perdido a carteira em algum momento anterior. Por esse motivo, chamamos casos como esse de *pressuposição de conhecimento*.

O segundo tipo de pressuposição, por sua vez, envolve aquilo que o falante assume que esteja ativo na mente/consciência do ouvinte no momento da enunciação. Para melhor ilustrar essa definição, analisemos o diálogo abaixo:

(5) Milena: O Anderson perdeu a carteira de novo.

Eduarda: Ah, ele só não perde a cabeça porque está grudada no pescoço.

À primeira vista, a resposta de Eduarda à informação dada por Milena pode parecer não conter nada de especial. No entanto, o pronome pessoal “ele” evoca a assunção, por parte do falante (Eduarda), de que seu interlocutor (Milena) já tem construída a representação mental do referente de “ele” no momento em que a sentença é proferida (o que é uma suposição razoável, dado que esse referente acabara de ser evocado por meio do SN “O Anderson”). Nesse caso, dizemos que a pressuposição evocada pelo pronome “ele” é uma *pressuposição de consciência*.

Por fim, a pressuposição de relevância/topicalidade diz respeito ao que o falante assume que seu ouvinte está tomando como tópico corrente do discurso no momento em que determinada sentença é proferida. Voltemos, novamente, ao exemplo (5): a sentença “ele só não perde a cabeça porque está grudada no pescoço” evoca não somente a pressuposição de que o interlocutor (Milena) tem, naquele momento, uma representação mental ativa do indivíduo particular a que se refere o pronome “ele” (i.e., pressuposição de consciência), mas também a pressuposição de que tal indivíduo é tido pelo interlocutor como o tópico do discurso – em outras palavras, a proposição expressa por essa sentença é contextualmente construída de maneira a estabelecer uma informação relevante a respeito desse indivíduo (Anderson). Por isso, Lambrecht reconhece esses casos como exemplos de *pressuposição de relevância/topicalidade*.

Como se pode notar, a definição proposta para o primeiro tipo de pressuposição reconhecido descreve bem os cálculos mentais que envolvem os enunciados com verbos de mudança de estado, presentes no nosso experimento. Se um falante A diz a um ouvinte B que “Chomsky voltou para Massachusetts”, por exemplo, A assume que B sabe Chomsky havia saído de Massachusetts em algum momento – essas informações já estão *pressupostas*. Desse modo, fica claro que esse tipo de disparador de pressuposição se encaixa na definição, proposta por Lambrecht, de *pressuposição de conhecimento*.

Existem, no entanto, ao menos dois estudos que parecem apontar, ainda que embrionariamente, para a existência de um quarto tipo de pressuposição: Sousa (2021) e Portela (2021). As autoras investigaram um uso idiomático do item “bem” no português brasileiro (PB) que não parece desempenhar nenhuma das funções tipicamente reconhecidas para esse elemento na literatura, como a de advérbio de modo – como no caso de “Ela dança bem” –, ou de intensidade (NEVES, 2000; ILARI; NEVES, 2008; ROCHA LIMA, 2011) – como em “Ontem choveu bem” –, a de focalizador (ILARI; NEVES, 2008) – como em “Sua chave está bem ali” – ou a de marcador discursivo (DETOGNE; LUQUETTI, 2015) – como

em “Bem, voltando ao assunto, eu acho esse tema muito complicado”. Alguns exemplos desse uso particular podem ser observados abaixo:

- (6) Eu tinha uma sandália dessas, mas ela bem arrebentou.
- (7) Eu fiz um brinco lindo, mas eu bem já vendi.
- (8) Eu bem vi episódio da série sem você.
- (9) A reunião bem foi cancelada.

Sousa (2021) defende que todas essas sentenças correspondem a instâncias específicas de uma mesma construção gramatical abstrata, à qual foi dado o nome Construção de Contraexpectativa com Bem (CCB). Ao se debruçar sobre o polo semântico dessa construção, Sousa propôs uma generalização acerca do significado da CCB, defendendo que essa construção atua como um *disparador de pressuposição negativa*. Mais especificamente, ela sustenta que a CCB marca gramaticalmente a ciência do falante de que seu interlocutor tinha a expectativa de que o enunciado produzido pelo primeiro não seria proferido. Com base nisso, em (6), o falante recorre à construção para marcar a sua assunção de que seu ouvinte não esperava ouvir que a sandália do primeiro tenha arrebentado – uma vez que o ouvinte, como detentor do mesmo produto, provavelmente não gostaria de saber que a sandália é pouco resistente, por exemplo. De mesmo modo, em (7), por exemplo, o falante usa a CCB para sinalizar que está ciente de que seu interlocutor não esperava ouvir que o brinco feito pelo primeiro já tenha sido vendido – já que, como cliente, o ouvinte provavelmente esperaria poder experimentar e possivelmente comprar o produto.

Diante dessa análise, fica evidente, do ponto de vista da Estrutura Informacional, que a CCB tem a função de negar a validade de uma proposição pressuposta – é daí, precisamente, que emerge o seu estatuto de *disparador de pressuposição negativa*³⁴. Testando a realidade psicológica dessa proposta, Portela (2021) verificou, por meio de um experimento psicolinguístico de paradigma de escolha forçada, que a CCB está de fato associada a uma interpretação de evocação de pressuposição negativa, corroborando a análise delineada por Sousa.

Nesse sentido, com base nos resultados de Portela (2021), postula-se que a CCB é entendida como uma construção pressuposicional e intersubjetiva, tendo em vista que revela um cálculo feito por parte do falante sobre aquilo que se passa na mente do interlocutor. A

³⁴ Entendemos que o item “bem” atua como um elemento formal que dispara uma pressuposição, assim como o sintagma nominal definido em “O jogo está 1 a 0”.

CCB, portanto, não tem propriamente um valor semântico, já que seu papel não é construir um objeto de conceptualização particular. Na verdade, a construção atua pragmaticamente, tendo em vista que ela desempenha o papel de gerenciar a relação intersubjetiva entre os participantes de uma interação, atribuindo uma estruturação pragmática específica para o objeto de conceptualização. Nesse gerenciamento, portanto, a construção tem a função de enquadrar o objeto de conceptualização como algo que o falante assume que o ouvinte não espera ouvir.

Embora os estudos de Sousa (2021) e Portela (2021) não reconheçam a existência de um novo tipo de pressuposição e nem se proponham em nenhum momento a sugerir um acréscimo na tipologia de Lambrecht, argumentaremos aqui que, na prática, a descrição da CCB, proposta por elas, permite supor a existência de um quarto tipo (ou um novo subtipo) de pressuposição – diferente daqueles já reconhecidos pela tipologia de Lambrecht – ao qual nos referimos aqui como *pressuposição de expectativa*: o conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocadas em uma sentença que o falante assume que seu ouvinte espera (ou não) ouvir³⁵.

³⁵ Essa proposta será detalhada no capítulo seguinte, “Hipóteses e procedimentos metodológicos”.

3. HIPÓTESES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo detalhará as hipóteses teóricas deste estudo, bem como os procedimentos metodológicos adotados com o objetivo de verificá-las. Para isso, apresentaremos, primeiramente, as duas principais hipóteses que guiam esta pesquisa (3.1). Em seguida descreveremos o desenho experimental (3.2.1), os materiais e procedimentos utilizados (3.2.2), a composição dos estímulos (3.2.3) e, também, o perfil dos participantes do experimento e as estratégias de recrutamento adotadas (3.2.4). Por fim, apresentaremos nossas previsões experimentais e descreveremos a análise estatística realizada (3.2.5).

3.1 Hipóteses

Nesta seção, apresentaremos as duas hipóteses que guiam este estudo: (i) a de que pessoas com TEA, comparadas com pessoas neurotípicas, têm mais dificuldades em compreender sentenças pressuposicionais (seção 3.1.1); e (ii) a de que há um tipo de pressuposição distinto daqueles já reconhecidos por Lambrecht (1994), e que será referido aqui como *pressuposição de expectativa* (seção 3.1.2).

3.1.1 Hipótese 1

Conforme apresentado na introdução desta dissertação, este estudo se interessa em verificar duas hipóteses. A primeira, que se baseia na literatura que investiga a relação entre linguagem e autismo, é a de que *pessoas com TEA, em comparação com pessoas neurotípicas (NT), têm mais dificuldades de compreender enunciados que envolvam o fenômeno pragmático da pressuposição.*

Assumimos essa hipótese a partir do que a literatura já sugere. Afinal, conforme discutido no capítulo 2, é consenso que pessoas autistas, no geral, têm prejudicadas suas habilidades de ToM, o que acarreta problemas para inferir e prever comportamentos, crenças e desejos alheios – isto é, para atribuir estados mentais (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; 1986; 1988; BARON-COHEN, 1989; 1995; 2000; BOUCHER, 1989; FRITH; HAPPÉ, 1994; HAPPÉ, 1994; 1995; STEELE; JOSEPH; TAGER-FLUSBERG, 2003, TAGER-FLUSBERG, 2007; PETERSON; SLAUGHTER, 2008; WHYTE; NELSON; SCHERF, 2013). Diante disso, e dado que essas habilidades são importantes para a tarefa de

compreender significados implícitos, espera-se que esses indivíduos apresentem mais dificuldades do que pessoas neurotípicas para compreender sentenças que envolvam pressuposição – fenômeno pragmático que exige do falante habilidades intersubjetivas, como visto no capítulo 2. Adicionalmente, conforme também já discutido, alguns estudos recentes voltados especificamente para o fenômeno da pressuposição verificaram que a interpretação de enunciados pressuposicionais também costuma ser mais difícil para pessoas com TEA (CHEUNG et al., 2017; 2020; AN et al., 2020).

A primeira hipótese desta pesquisa tem, portanto, o objetivo de colocar novamente à prova uma ideia para a qual já existem evidências favoráveis, porém insuficientes – já que, como já foi dito, o conjunto de estudos atualmente disponível especificamente sobre o fenômeno da pressuposição ainda parece ser escasso. Além disso, é preciso testar a maneira como pessoas com TEA lidam com esse fenômeno considerando diferentes variáveis (neste caso, diferentes tipos de disparadores e de pressuposições), o que exige, portanto, um amplo volume de estudos capazes de cobrir esses diferentes aspectos. Esta dissertação, diante disso, fornece uma contribuição nesse sentido e busca investigar se pessoas autistas, por não terem tão bem desenvolvidas as habilidades de ToM, apresentam dificuldades significativas na compreensão de enunciados contendo disparadores de pressuposição.

3.1.2 Hipótese 2

Nossa segunda hipótese teórica parte da sugestão implícita, por parte de Sousa (2021) e Portela (2021) em sua descrição semântico-pragmática da CCB, de que haveria um tipo de pressuposição distinto dos demais já reconhecidos por Lambrecht (1994). Especificamente, nossa proposta é *desenvolver teoricamente e verificar empiricamente a existência de um tipo de pressuposição* ao qual nos referimos aqui como *pressuposição de expectativa*, cuja função é evocar léxico-gramaticalmente o conjunto de proposições que o falante assume que seu ouvinte *espera* (ou não) ouvir. O quadro 5 sintetiza as definições dos tipos de pressuposição já reconhecidos (de conhecimento, de consciência e de relevância/topicalidade), bem como a descrição do que tratamos aqui como *pressuposição de expectativa*.

Quadro 5 – Tipos de pressuposição.

TIPO DE PRESSUPOSIÇÃO	DEFINIÇÃO
Pressuposição de conhecimento	Conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocadas em uma sentença que o falante assume que seu ouvinte já sabe/conhece (LAMBRECHT, 1994).
Pressuposição de consciência	Conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocadas em uma sentença que o falante assume que esteja ativo na mente/consciência do ouvinte (LAMBRECHT, 1994).
Pressuposição de relevância/topicalidade	Conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocadas em uma sentença que o falante assume que seu ouvinte está tomando como tópico corrente do discurso (LAMBRECHT, 1994).
Pressuposição de expectativa	Conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocadas em uma sentença que o falante assume que seu ouvinte espera (ou não) ouvir.

Fonte: Elaboração própria.

A fim de explicar as motivações por trás dessa proposta, é necessário recorrermos a alguns exemplos:

(10) Finalmente conheci a mulher que se mudou para o andar de baixo³⁶.

(11) Ela é minha amiga.

(12) A Carol bem foi passear com o cachorro.

Em (10), o sintagma definido “a mulher” e a oração relativa “que se mudou para o andar de baixo” evocam uma informação que o falante toma como já conhecidas pelo seu interlocutor (especificamente, que uma mulher se mudou para o andar de baixo) – logo, essa informação consiste em uma proposição pressuposta, ou simplesmente pressuposição. Com

³⁶ Os exemplos (10) e (11) foram traduzidos de Lambrecht (1994, p. 51-53): “I finally met the woman who moved in downstairs” e “She is my friend”.

efeito, como explica Lambrecht, se a intenção do falante fosse informá-lo da mudança de uma mulher para o andar de baixo, ele diria algo como “Alguém se mudou para o andar de baixo. É uma mulher” ou “Uma mulher se mudou para o andar de baixo”. Nesse caso, então, está em jogo o que o autor define como *pressuposição de conhecimento*, já que envolve uma informação que o falante assume que seu ouvinte já *conhece*.

Em (11), por sua vez, o uso do pronome pessoal “ela” evoca a assunção, por parte do falante, de que seu ouvinte se encontra em um determinado estado de consciência em relação ao indivíduo em questão. Em outras palavras, segundo Lambrecht, ao proferir uma sentença como (11), o falante assume que o interlocutor não apenas conhece o indivíduo em questão (o referente do pronome “ela”), como tem construída uma representação mental dele em seu horizonte de consciência naquele momento. Esse caso, então, envolve o que o autor chama de *pressuposição de consciência*.

Ainda em (11), está em jogo o terceiro tipo de pressuposição identificado por Lambrecht: a pressuposição de *relevância/topicalidade*. Como se observa, há uma outra pressuposição evocada por essa sentença: a de que o interlocutor está tomando o referente do pronome como tópico corrente do discurso. Dito de outro modo, a proposição expressa por esse enunciado é construída contextualmente como uma informação relevante acerca do indivíduo sobre o qual se está falando (LAMBRECHT, 1994, p. 54)³⁷.

Conforme já discutido, são esses os três tipos de pressuposição descritos pela tipologia proposta por Lambrecht (1994), sob uma perspectiva pragmática. Como se vê, o autor diferencia as assunções feitas pelo falante em termos de conhecimento (aquilo que o falante assume que o ouvinte *sabe*), consciência (aquilo que o falante assume que *está ativo* na mente do ouvinte) e topicalidade (aquilo que o falante assume que o ouvinte *está tomando como tópico discursivo*). Neste estudo, propomos-nos a enriquecer essa tipologia na medida em que formulamos e testamos empiricamente a hipótese de que *existe um tipo de pressuposição diferente desses apontados pelo autor, aqui referido como pressuposição de expectativa, que pode ser explicado em termos de expectativa, isto é, aquilo que o falante assume que o interlocutor espera (ou não) ouvir*.

Essa proposta, como já foi dito, parte dos trabalhos de Sousa (2021) e Portela (2021), que, respectivamente, descreveram e atestaram experimentalmente a hipótese de que a CCB atua como um disparador de pressuposição negativa, no sentido de que marca

³⁷ A título de comparação, observemos um caso em que um dado referente está na consciência do interlocutor (ou seja, envolve pressuposição de consciência), mas não é tópico (ou seja, não envolve uma pressuposição de topicalidade). Imaginemos que A pergunte “O que aconteceu com a pizza?” e que B responda “A pizza, a menina comeu”: nesse caso, “a menina” evoca pressuposição de consciência, mas não de topicalidade.

gramaticalmente a ciência do falante de que seu interlocutor não esperava ouvir aquilo que foi proferido. Em (12), por exemplo, há um construto da CCB, por meio da qual o falante marca a sua ciência de que o ouvinte *não esperava* ouvir que a Carol foi passear com o cachorro. Logo, como já apontado no capítulo 2, defendemos que a descrição semântico-pragmática dessa construção parece sugerir, implicitamente, a existência de um quarto tipo de pressuposição, diferente dos outros já propostos por Lambrecht. Logo, este estudo perseguirá essa sugestão, propondo uma sistematização para a noção de *pressuposição de expectativa*.

A nossa proposta é, especificamente, a de que esses dois tipos de pressuposição se distinguem em termos de níveis de projeção mental. Concretamente, propomos que, na pressuposição de *conhecimento*, há apenas um nível de projeção mental, ao passo que, na pressuposição de expectativa, há dois níveis.

A fim de ilustrar essa proposta, consideremos uma comparação entre o VME (disparador de pressuposição de conhecimento)³⁸ e a CCB (disparador de pressuposição de expectativa). O que estamos sugerindo, explicitamente, é que o falante, ao proferir uma sentença como “A Lúcia retomou os estudos mês passado” (ou seja, com um VME), realiza apenas um cálculo em relação ao estado mental de seu interlocutor ao assumir que ele (o interlocutor) tem o conhecimento de que Lúcia pausou os estudos em algum momento – o que pode ser derivado, por exemplo, do seu conhecimento do fato de que foi o interlocutor que havia lhe dado essa informação originalmente; do fato de que ele estava junto com o interlocutor quando ambos receberam essa informação; da sua suposição de que o interlocutor, tendo intimidade com Lúcia, provavelmente terá recebido essa informação da parte dela; etc.

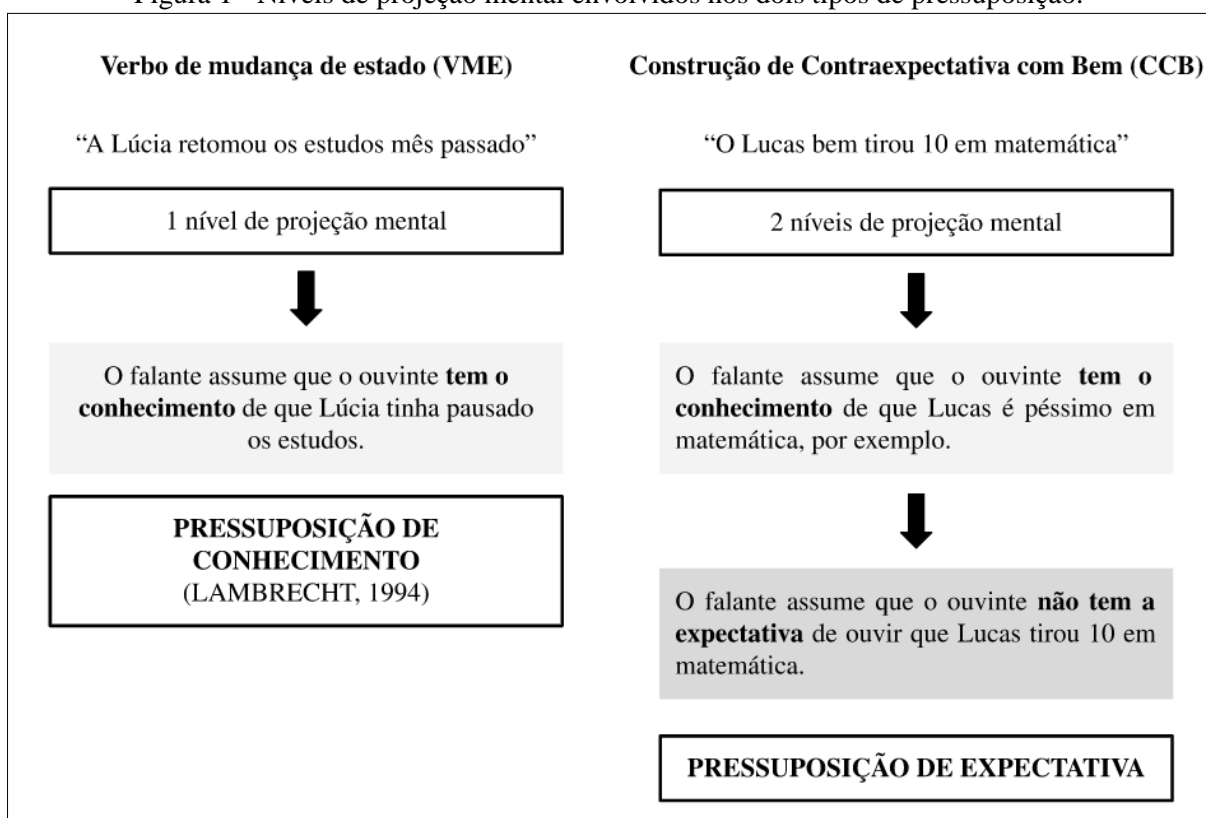
Por outro lado, quando um construto da CCB é produzido (isto é, um construto envolvendo o que estamos chamando de pressuposição de expectativa), esse esquema se altera: quando o falante diz algo como “O Lucas bem tirou 10 em matemática”, ele recorre não a um, mas a dois níveis de projeção mental: primeiro, ele assume algum conhecimento por parte do ouvinte acerca de Lucas (por exemplo, o de que Lucas é péssimo em matemática; ou ainda o de que Lucas não estudou nada para a prova); segundo, o falante assume que o seu interlocutor, com base nesse conjunto de conhecimentos, não tem a expectativa de ouvir que Lucas tirou 10 em matemática (ou seja, se Lucas é péssimo em matemática, não seria

³⁸ Aqui, optamos por usar a CCB como exemplo de pressuposição de expectativa, mas, assim como há outros tipos de pressuposição de conhecimento além do VME, é concebível que haja outros disparadores de pressuposição de expectativa além da CCB.

esperado que ele tirasse 10 na prova; e, se Lucas não estudou para a prova, essa nota seria incompatível com o seu esforço prévio).

A figura abaixo ilustra nossa proposta quanto à diferença entre as pressuposições de conhecimento e de expectativa:

Figura 1 - Níveis de projeção mental envolvidos nos dois tipos de pressuposição.



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, dada a proposta sobre a distinção entre pressuposição de conhecimento e de expectativa, postulamos nossa segunda hipótese teórica: *a de que existe um tipo de pressuposição (a pressuposição de expectativa) diferente dos outros já descritos por Lambrecht (1994), e que envolve as assunções feitas pelo falante acerca do que o seu ouvinte espera (ou não) ouvir*³⁹.

³⁹ Aqui, reconhecemos que a nossa segunda hipótese envolve uma proposta teórica inédita, delineada nesta mesma seção: a de que o que chamamos aqui de pressuposição de expectativa geraria mais dificuldades interpretativas do que o que se conhece por pressuposição de conhecimento. Apesar disso, optamos por formular essa segunda hipótese apenas em termos de *existência de um novo tipo de pressuposição* (nesse caso, naturalmente, a de *expectativa*), *diferente daqueles já reconhecidos por Lambrecht (1994)*, uma vez que sua identificação formal não havia sido feita por nenhum outro trabalho até então – como dissemos acima, embora Sousa (2021) e Portela (2021) abram um caminho para que essa hipótese seja verificada, não há, nesses trabalhos, nenhum tipo de formulação ou testagem empírica dessa proposta.

3.2 Procedimentos metodológicos

Aqui, apresentaremos a metodologia adotada a fim de verificar nossas hipóteses. Primeiramente, detalhamos o experimento realizado (seção 3.2.1) e os materiais e procedimentos utilizados (seção 3.2.2); na sequência, falamos sobre a composição dos estímulos (seção 3.2.3) e sobre as estratégias de recrutamento de participantes (seção 3.2.4); por fim, sintetizamos as nossas hipóteses e previsões experimentais (seção 3.2.5).

3.2.1 Visão geral

O ponto de partida desta pesquisa é, de um lado, o interesse pela compreensão do fenômeno pragmático da pressuposição por pessoas com TEA e, de outro, a intenção em avaliar a possibilidade de uma modificação na tipologia da pressuposição de Lambrecht (1994). Com base em estudos anteriores, envolvendo o processamento de linguagem figurada e de outros fenômenos pragmáticos por esse grupo, assumimos a hipótese de que pessoas autistas demonstrariam maior dificuldade na tarefa de interpretação de enunciados pressuposicionais. Além disso, hipotetizamos que existe um tipo de pressuposição que difere dos três já reconhecidos por Lambrecht (1994), o qual chamamos de *pressuposição de expectativa*.

Para verificar essas hipóteses, desenvolvemos, então, um experimento off-line baseado em paradigma de escolha forçada, avaliando duas populações: um grupo de pessoas com TEA e um grupo de pessoas neurotípicas. Uma vez que nosso objetivo era avaliar a compreensão de enunciados pressuposicionais, todos os estímulos críticos incluíam gatilhos (*triggers*) de pressuposição. Especificamente, esses estímulos foram divididos em dois grupos: (i) estímulos que contêm o "bem" marcador de contraexpectativa (e são, portanto, instâncias da CCB) e (ii) estímulos que contêm verbos de mudança de estado (VME). Embora a CCB não seja uma construção tipicamente reconhecida pela literatura como um disparador de pressuposição, estudos recentes defenderam (SOUSA, 2021) e atestaram experimentalmente (PORTELA, 2021) sua natureza pressuposicional. Quanto aos VMEs, trata-se de itens tradicionalmente tratados pela literatura como disparadores de pressuposição (LEVINSON, 1983). Os exemplos abaixo oferecem uma amostra dos dois tipos de acionadores de pressuposição incluídos no teste.

- (13) O Marcelo bem comprou um carro.
- (14) A Clarice bem foi à igreja.
- (15) A Lúcia retomou os estudos mês passado.
- (16) O Diogo se tornou chefe do departamento.

Como descrito anteriormente, é possível afirmar, com base na proposta de Sousa (2021), que sentenças como (13) e (14), *evocam* uma pressuposição (respectivamente, a de que Marcelo não compraria um carro e a de que Clarice não iria à igreja) e *veiculam* uma asserção oposta (respectivamente, a de que Marcelo, na verdade, comprou um carro e a de que Clarice, na verdade, foi à igreja) – como vimos, a CCB atua como um *disparador de pressuposição negativa*, em que a pressuposição evocada e a asserção veiculada são exatamente contrárias uma à outra. Nos casos dos exemplos (15) e (16), que incluem os verbos de mudança de estado “retomar” e “tornar-se”, as sentenças *evocam*, respectivamente, a pressuposição de que Lúcia tinha deixado de estudar e a de que Diogo ainda não era chefe do departamento; e *veiculam* a asserção de que Lúcia retomou os estudos mês passado e a de que Diogo se tornou chefe do departamento.

O primeiro objetivo do experimento é verificar se, em uma comparação entre indivíduos com TEA e indivíduos neurotípicos, existe diferença na habilidade de identificar a informação pressuposta. Para isso, após ler cada sentença, os sujeitos deveriam responder a uma pergunta interpretativa, escolhendo uma dentre as três opções de respostas, identificadas como (A), (B) e (C).

Apesar de o conteúdo das alternativas mudar a depender da sentença à qual se referiam, sua estrutura era mantida: nas frases com a CCB, uma das duas primeiras alternativas ((A) ou (B)) sempre expressava uma *expectativa positiva* em relação ao conteúdo da sentença (por exemplo, considerando-se (13), a ideia de que já era esperado que Marcelo comprasse um carro), ao passo que a outra sempre descrevia uma *expectativa negativa* em relação ao conteúdo da sentença (por exemplo, ainda se considerando (13), a ideia de que não era esperado que Marcelo comprasse um carro). A alternativa C, por sua vez, indicava que não era possível escolher entre as afirmações de (A) e de (B). No caso das frases com VME, uma das duas primeiras alternativas ((A) ou (B)) sempre expressava um *conhecimento* em relação ao conteúdo pressuposto (por exemplo, considerando-se (15), a ideia de que o interlocutor já sabia que a Lúcia tinha pausado os estudos), ao passo que a outra sempre descrevia um *desconhecimento* em relação ao conteúdo pressuposto (por exemplo, novamente se considerando (15), a ideia de que o interlocutor não sabia que a Lúcia tinha pausado os

estudos). A alternativa (C), mais uma vez, indicava a impossibilidade de escolher entre (A) e (B).

Desse modo, a variável dependente do estudo é a quantidade de vezes em que cada alternativa (as opções (A), (B) e (C)) é escolhida pelo participante, ao passo que as nossas variáveis independentes são: (i) o tipo de disparador de pressuposição presente nos estímulos (CCB ou VME) e (ii) o tipo de participante (indivíduos com TEA ou indivíduos neurotípicos).

3.2.2 Materiais e procedimentos

Com o intuito de traçar um caminho metodológico adequado para este estudo, foi feito um levantamento dos procedimentos comumente adotados na literatura sobre processamento linguístico por pessoas autistas. Optamos, então, por adaptar o protocolo aplicado por Cheung et al. (2017), que, assim como nesta pesquisa, desenvolveram um experimento de escolha forçada. Nesse experimento, os participantes foram expostos a estímulos em formato de áudio e tiveram de marcar as alternativas que julgassem corretas em um cartão resposta. Nosso experimento, criado na plataforma *SurveyMonkey*, foi composto por 12 estímulos críticos e 24 estímulos distratores, em formato de vídeo e com legendas (ou seja, cada sujeito teve acesso aos estímulos tanto auditivamente quanto visualmente)⁴⁰. Após assistir a cada vídeo uma única vez, o participante deveria selecionar uma dentre as três alternativas relativas à sentença que havia acabado de ler e ouvir. Apesar de a exposição à sentença ter duração limitada (os vídeos que apresentavam os estímulos duravam de 3 a 5 segundos), os participantes tinham o tempo que julgassem necessário para selecionar as alternativas.

As instruções para o teste foram dadas oralmente para cada voluntário (de ambos os grupos), durante uma chamada no *Google Meet* – dessa maneira, poderíamos tirar quaisquer dúvidas que surgissem ao longo do experimento. Em relação à dinâmica adotada, em um primeiro momento, os sujeitos julgavam duas sentenças de treinamento, a fim de verificarmos se haviam compreendido a tarefa. Em seguida, eram expostos aos demais estímulos (críticos e distratores) e, depois de cada sentença lida/ouvida, eram expostos a três alternativas ((A), (B) e (C)), dentre as quais deviam selecionar apenas uma⁴¹.

⁴⁰ Como foi dito, optamos aqui por uma adaptação do protocolo de Cheung et al. (2017). Especificamente, nossa adaptação consistiu em criar estímulos em formato de vídeo e ainda inserir neles legendas, com o objetivo de tornar o experimento o mais acessível possível para os participantes com TEA (diferentemente de Cheung et al. (2017), cujo experimento incluía apenas áudio, sem legenda).

⁴¹ Todos os estímulos que compuseram o experimento, críticos e distratores, junto das suas respectivas alternativas, estão disponíveis no Apêndice D.

Enquanto os participantes realizavam o teste, a chamada no *Google Meet* se mantinha, para o caso de surgirem dúvidas ao longo da tarefa⁴². Antes de começarem a responder às perguntas, pedimos a cada participante que imaginasse uma situação hipotética específica, a fim de construir um determinado contexto pragmático para as frases a que seriam expostos. Nessa situação imaginária, o participante entra em uma sala onde conversam duas pessoas (que ele não conhece) e, na sequência, ouve uma delas dizer uma frase para a outra. Depois de cada frase, a tarefa de cada participante era responder a uma pergunta interpretativa (apresentada apenas em formato escrito) sobre a sentença que havia acabado de ler e ouvir. Nesse contexto, o participante do experimento atua como observador desse diálogo e deve inferir que “cálculo” teria sido feito pelo falante da cena apresentada em relação ao estado mental do seu interlocutor ao proferir determinada sentença. Vejamos o exemplo abaixo:

Quadro 6 – Estímulo crítico apresentado no experimento.

	<p>O Carlos passou a frequentar a academia essa semana.</p> <p>Na sua opinião:</p> <p>A) A menina não sabia que o Carlos não frequentava a academia.</p> <p>B) A menina já sabia que o Carlos não frequentava a academia.</p> <p>C) Não é possível afirmar A ou B.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima, há um recorte retirado do experimento. À esquerda, há uma captura de tela de uma cena vista pelos participantes, contendo dois personagens – o falante, à esquerda, e o ouvinte, à direita. Do lado direito do quadro, há uma das frases ditas por esse falante, seguida das alternativas. O participante, portanto, observa a cena acima, em que o homem diz a seguinte frase para a mulher: “O Carlos passou a frequentar a academia essa semana”. Concretamente, o papel do sujeito é inferir que, ao proferir essa sentença, o homem pressupõe que a mulher sabe que o Carlos não frequentava a academia. Portanto, nesse caso, espera-se que a alternativa selecionada seja a (B), uma vez que, se o homem conta para a mulher que Carlos passou a frequentar a academia, é porque ele pressupõe que ela já sabia que Carlos ainda não tinha esse hábito.

⁴² O participante tinha a opção de manter sua câmera e seu microfone desligados, caso preferisse.

As alternativas foram contrabalanceadas (a fim de evitar uma possível tendência, por parte do informante, em marcar sempre a mesma alternativa) e foram formuladas de maneira a expressar, sobre cada enunciado lido/ouvido: i) *evocação de pressuposto positivo* (alternativa (B) do exemplo acima: “A menina já sabia que o Carlos não frequentava a academia”); ii) *evocação de pressuposto negativo* (alternativa (A) do exemplo: “A menina não sabia que o Carlos não frequentava a academia”); ou ii) *indefinição* (alternativa (C)): “Não é possível afirmar A ou B”).

3.2.3 Composição dos estímulos

Como mencionado acima, dois tipos de estímulos críticos foram incluídos no experimento, totalizando 12 sentenças: 6 com a presença da CCB e outras 6 com verbos de mudança de estado. Além disso, o experimento contou com 24 estímulos distratores, ou seja, o dobro do número de estímulos críticos – cujo papel era evitar que os informantes reconhecessem os tipos de objetos avaliados. Todos os estímulos foram organizados em ordem pseudoaleatória, de modo que os estímulos críticos do mesmo grupo (CCB ou VME) não fossem exibidos consecutivamente, para que o participante não percebesse algum tipo de padrão.

O quadro abaixo contém todos os estímulos críticos incluídos no experimento, juntamente com suas alternativas.

Quadro 7 – Estímulos críticos criados para o experimento.

CCB	VME
<p>O Lucas bem tirou 10 na prova de biologia. Na sua opinião: A) A menina esperava que Lucas tivesse tirado 10 na prova de biologia. B) A menina não esperava que Lucas tivesse tirado 10 na prova de biologia. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>	<p>O Ronaldo parou de fumar. Na sua opinião: A) A menina já sabia que o Ronaldo fumava. B) A menina não sabia que o Ronaldo fumava. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>

<p>O Marcelo bem comprou um carro. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina não esperava que Marcelo tivesse comprado um carro. B) A menina esperava que Marcelo tivesse comprado um carro. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>	<p>A Lúcia retomou os estudos mês passado. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina já sabia que a Lúcia estudava. B) A menina não sabia que a Lúcia estudava. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>
<p>A Carol bem foi passear com o cachorro. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à direita não esperava que Carol tivesse ido passear com o cachorro. B) A menina à direita esperava que Carol tivesse ido passear com o cachorro. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>	<p>O Thiago virou professor de português. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à esquerda já sabia que o Thiago não era professor de português. B) A menina à esquerda não sabia que o Thiago não era professor de português. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>
<p>O Leandro bem foi ao shopping. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à direita esperava que Leandro tivesse ido ao shopping. B) A menina à direita não esperava que Leandro tivesse ido ao shopping. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>	<p>O Carlos passou a frequentar a academia essa semana. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina não sabia que o Carlos não frequentava a academia. B) A menina já sabia que o Carlos não frequentava a academia. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>
<p>A Larissa bem comeu salada ontem. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina esperava que Larissa tivesse comido salada. B) A menina não esperava que Larissa tivesse comido salada. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>	<p>A Clara ficou noiva ano passado. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à direita não sabia que a Clara não estava noiva. B) A menina à direita já sabia que a Clara não estava noiva. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>
<p>A Clarice bem foi à igreja hoje. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à esquerda não esperava que Clarice tivesse ido à igreja. B) A menina à esquerda esperava que Clarice tivesse ido à igreja. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>	<p>O Diogo se tornou chefe do departamento. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à esquerda não sabia que o Diogo não era chefe do departamento. B) A menina à esquerda já sabia que o Diogo não era chefe do departamento. C) Não é possível afirmar A ou B.</p>

Na composição dos estímulos, foram criados quatro cenários diferentes, cada um deles com uma dupla de pessoas distinta: duas delas eram formadas por duas mulheres e as outras duas duplas eram formadas por uma mulher e um homem. Como buscamos capturar o cálculo mental feito pelo *falante* (da cena fictícia) acerca do estado mental do seu *ouvinte*, as alternativas foram formuladas de maneira a expressar uma *expectativa* ou um *conhecimento* por parte do interlocutor (não do locutor), como se observa no quadro acima.

3.2.4 Participantes

Dividimos os participantes do teste em dois grupos: um formado por autistas adultos em Nível 1 de suporte e um grupo controle, com adultos neurotípicos. No total, o experimento contou com 64 sujeitos, 32 de cada grupo. Em relação ao perfil dos sujeitos, selecionamos indivíduos adultos, a partir de 18 anos e com ensino médio completo – no entanto, apenas dois participantes do grupo TEA ainda não haviam iniciado o ensino superior. A faixa etária dos participantes do grupo NT foi de 18 a 25 anos, ao passo que, no grupo TEA, foi de 18 a 59 anos. Todos os participantes, de ambos os grupos, eram falantes nativos do PB⁴³. Optamos por não rodar o experimento com estudantes de Letras, visto que poderiam identificar mais facilmente o objeto investigado, o que provavelmente afetaria as respostas dadas por esses voluntários.

Inicialmente, a fim de reunir um número significativo de participantes com TEA, entramos em contato, por meio de uma carta de apresentação do projeto desta pesquisa (Apêndice B), enviada por e-mail, com os profissionais e responsáveis pelas seguintes clínicas e associações: (a) Associação Caminho Azul; (b) União Carioca Autista; (c) Fundação Mundo Azul; (d) Centro de Estudos da Criança (CEC); (e) Associação de Pais e Amigos de Pessoas Autistas Mão Amiga; (f) Associação de Apoio à Pessoa Autista (AAPA); (g) Centro de Referência e Apoio às Desordens do Desenvolvimento (CRADD); (h) Centro de Desenvolvimento Humaitá; (i) Centro de Estimulação e Psicopedagogia (CRIARTE); (j) Escola Especial Crescer; (l) Obra Social Dona Meca; (m) Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) da rede de saúde mental do Sistema Único de Saúde do município do Rio de Janeiro; e (n) Ambulatório de Fonoaudiologia do Instituto de Neurologia Deolindo Couto, na UFRJ.

⁴³ O fator “sexo biológico” não foi considerado, uma vez que a literatura revisada por nós não apresentou distinções relevantes quanto a esse aspecto.

Essa primeira estratégia, no entanto, não se mostrou eficiente, o que nos fez recorrer a outros meios de recrutamento. Primeiramente, foi criado um formulário digital⁴⁴, que foi divulgado em grupos da rede social *Facebook* voltados especificamente para autistas adultos. Além disso, recorreremos ao *Twitter* e ao *Instagram* para encontrar páginas de pessoas autistas que falassem sobre o tema e, então, convidá-las a participar da pesquisa – a esses possíveis participantes, enviamos o link para o formulário individualmente. A partir disso, contactamos todos os voluntários de maneira individual, via e-mail.

Após o preenchimento do formulário, foi feito um contato inicial com cada indivíduo, a fim de reunirmos maiores informações acerca do diagnóstico de cada um deles. Após esse segundo contato, cada voluntário respondeu a um segundo questionário mais direcionado, que nos permitiu coletar dados sobre aspectos da sua história relacionados ao TEA, além da informação sobre o seu nível de escolaridade e a autodeclaração do seu nível de suporte. As perguntas desse segundo questionário poderiam ser respondidas de maneira síncrona e com áudio (isto é, pelo *Google Meet*, com o participante respondendo às perguntas pelo microfone), síncrona e sem áudio (ou seja, pelo *Google Meet*, mas com o participante respondendo às perguntas por meio do chat) ou assíncrona (em que as perguntas eram enviadas por e-mail e o participante enviava as respostas também por escrito). As perguntas a serem respondidas se encontram no quadro abaixo:

Quadro 8 – Questionário sobre o diagnóstico de TEA respondido pelos participantes da pesquisa.

1	Você faz ou fez ensino técnico em nível médio? Em que área?
2	Você faz ou fez ensino superior? Qual curso?
3	Você tem diagnóstico clínico fechado? Se sim, qual? E em que idade você foi diagnosticado(a)?
4	Qual (quais) profissional (profissionais) fez (fizeram) o seu diagnóstico?
5	Há outros profissionais que acompanham você? Se sim, quais?
6	Você faz algum acompanhamento médico relacionado ao diagnóstico de TEA? Qual (quais) especialidade(s)?

⁴⁴ O formulário criado encontra-se no Apêndice C desta dissertação.

7	Você faz ou fez uso de algum medicamento relacionado ao diagnóstico de TEA?
8	Nós poderíamos ter contato com algum profissional que acompanha você? Qual (quais)?
9	Com base nas descrições abaixo (baseadas no DSM-5), você se autodeclararia uma pessoa com TEA em que nível de suporte? - Nível 1: “Exige Apoio” - Nível 2: “Exige Apoio Substancial” - Nível 3: “Exige Apoio muito Substancial”

Fonte: Elaboração própria.

Embora tenhamos definido uma idade mínima para a participação no estudo, não definimos uma idade máxima, de modo que o participante mais velho do grupo TEA tinha 59 anos e, no grupo controle, 25 anos. Logo, o pareamento entre os grupos se limitou a esses dois parâmetros: idade e escolaridade. Entendemos a importância de parear o grupo controle e o grupo com TEA em outros níveis (como região geográfica e gênero, por exemplo), mas optamos por não fazer essa restrição aqui, tendo em vista os desafios encontrados ao longo do recrutamento. Além disso, também optamos por não retirar da amostra os participantes acima de 25 anos (idade máxima dentre os participantes do grupo controle) justamente pela escassez de estudos desenvolvidos com autistas adultos. Com base nisso, embora houvesse uma desproporção em relação à faixa etária dos participantes, ainda achamos importante incluir esses sujeitos na pesquisa.

Apesar da dificuldade em reunir um grupo linguisticamente homogêneo, houve a preocupação em nivelar em alguma medida os participantes com base em seu diagnóstico. Especificamente, participaram do experimento apenas pessoas que se autodeclaravam diagnosticadas com TEA em Nível 1 de suporte pelo DSM-5⁴⁵ (APA, 2014) – isto é, aqueles que apresentam “prejuízos notáveis na comunicação social, dificuldades ou interesse reduzido para iniciar interações e respostas atípicas a iniciativas de interação de outros, na ausência de algum apoio” (TEODORO, 2018, p. 20). Em relação aos déficits especificamente relacionados às habilidades de comunicação e interação, os indivíduos em Nível 1 de suporte, em geral, apresentam limitação da reciprocidade social e emocional e nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social (APA, 2014). Dessa forma, os

⁴⁵ Como visto anteriormente, o DSM-5 classifica o TEA em 3 níveis: Nível 1: “Exige Apoio”; Nível 2: “Exige Apoio Substancial”; e Nível 3: “Exige Apoio muito Substancial”.

indivíduos em Nível 1 são considerados aqueles com menor déficit de interação e comportamento (TEODORO, 2018), e por esse motivo apenas participantes que se encaixavam nesse perfil foram recrutados para a pesquisa. É importante ressaltar que, embora esses indivíduos sejam nivelados por ter o mesmo diagnóstico, é possível que eles ainda apresentem diferentes características entre si, afinal o TEA é um espectro. Portanto, por mais que se tente equilibrar o grupo, é inevitável que alguns apresentem habilidades sociointeracionais e comunicativas mais desenvolvidas do que outros – e não é possível garantir que eventuais diferenças não tenham se refletido nas respostas dadas ao longo do experimento.

Ainda em relação à etapa pré-experimental, optamos por não realizar testes de Teoria da Mente com os participantes, embora essa seja uma prática comum na literatura que investiga a compreensão de fenômenos linguísticos específicos por pessoas com autismo (HAPPÉ, 1995b; SURIAN et al., 1996; MOUSINHO, 2003; ADACHI et al., 2004; RUNDBLAD; ANNAZ, 2010; WHYTE et al., 2013). Muitos estudos que investigam a relação entre autismo em linguagem, mesmo que não focalizem a Teoria da Mente, acabam por recorrer à aplicação de testes (como os de falsa crença) que avaliem essas habilidades, já que, desse modo, pode-se averiguar até que ponto os participantes conseguem se colocar no lugar de terceiros e fazer inferências acerca de suas crenças e desejos. Geralmente, os resultados obtidos por essas tarefas iniciais servem como mais um termômetro para decretar quais participantes podem de fato ser incluídos na pesquisa, com base no seu desempenho.

Apesar disso, a decisão de não aplicar esses testes foi tomada com base, primeiramente, no histórico dos participantes com TEA – já que eles já haviam realizado diversos testes dessa natureza ao longo do processo de diagnóstico – e no seu nível de escolaridade. Além disso, vale ressaltar que, nas respostas fornecidas por esse grupo ao questionário inicial (processo que foi acompanhado de perto pela professora e fonoaudióloga que co-orientou este trabalho), também não foram percebidas dificuldades significativas de compreensão por parte dos participantes com TEA. Por fim, outro fator contribuiu para essa escolha metodológica: alguns estudos já demonstraram a possibilidade de aprimoramento das habilidades de ToM ao longo dos anos (TAGER-FLUSBERG; JOSEPH, 2005). Logo, considerando que as habilidades de mentalização podem ser desenvolvidas ontogeneticamente, é razoável supor que as pessoas autistas que participaram deste experimento, por serem todas adultas, já têm essas habilidades mais amadurecidas.

Após as respostas coletadas a partir do questionário, foi percebido que, dos 32 participantes, 3 ainda não haviam finalizado o processo de diagnóstico de autismo. Para esses

casos, recorreremos a uma ferramenta utilizada para detectar autismo em adultos: uma versão reduzida, com 10 perguntas, e traduzida para o português (MORAIS; SANTANA; KERR, 2018), do *Autism Spectrum Quotient Scale* (Escala de Quociente do Espectro Autista; AQ10) (ALLISON; AUYEUNG; BARON-COHEN, 2012). Considerando-se que o diagnóstico do TEA ainda é um desafio – especialmente em adultos que apresentam menos necessidade de apoio em situações de interação e comunicação –, assim como a busca pela sua padronização, inúmeros questionários como esse têm sido desenvolvidos desde a década de 1980. No caso do AQ10, atribui-se 1 ponto para a concordância (parcial ou total) com os itens 1, 7, 8 e 10 e para a discordância (parcial ou total) dos itens 2, 3, 4, 5, 6 e 9. Indica-se que, caso o sujeito atinja 6 ou mais pontos, seja feito um encaminhamento para uma avaliação diagnóstica especializada.

Quadro 9 – Perguntas do AQ10.

ITEM	PERGUNTA
1	Frequentemente percebo sons que outras pessoas não percebem.
2	Normalmente concentro-me mais nos pequenos detalhes do que na pintura completa.
3	Acho difícil fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo.
4	Se sou interrompido, não consigo voltar ao que estava fazendo facilmente.
5	Acho difícil “ler nas entrelinhas” quando alguém está falando comigo.
6	Não sei dizer quando aborreço alguém com a minha conversa.
7	Quando estou lendo uma história tenho dificuldade de prever as intenções dos personagens.
8	Gosto de colecionar informações sobre coisas (por exemplo, tipos de carros, trens, etc).
9	Acho difícil prever o que as pessoas pensam ou sentem apenas olhando suas faces.
10	Acho difícil prever a intenção das pessoas.

Fonte: Moraes, Santana e Kerr (2018).

Os 3 participantes que precisaram realizar o AQ10 atingiram mais de 6 pontos (um deles obteve 7 pontos e os dois outros obtiveram 10 pontos). Com isso, embora a

recomendação para esses casos seja encaminhar esses indivíduos para uma avaliação mais profunda com um profissional especializado, nós optamos por incluir esses 3 participantes no estudo, por alguns motivos: (i) o fato de que todas essas pessoas já tinham dado início ao processo de diagnóstico, e a maioria já estava sendo acompanhada por profissionais da área da saúde; e (ii) o fato de que o diagnóstico de autismo na fase adulta é muito mais dificultado (CRANE et al., 2018; DE BROIZE et al., 2022), portanto já se imaginava, desde o início, que seria difícil compor um grupo de participantes totalmente coeso, em que todos eles já tivessem um laudo fechado.

3.2.5 Previsões experimentais e análise estatística

Com o objetivo de verificar se há relação significativa entre a variável resposta e as variáveis independentes, recorreremos a um modelo de regressão logística multinomial. Esse modelo estatístico é apropriado para situações em que a variável resposta não é contínua (isto é, não é numérica, e sim categórica) e apresenta mais de dois níveis. No nosso caso, a variável é categórica e exibe três níveis: evocação de pressuposto correto, evocação de pressuposto incorreto e indefinição (correspondentes às três alternativas presentes em todos os estímulos). Para o cálculo, utilizamos o software *RStudio*, versão 2022.02.3.

Num primeiro momento, foi criada uma planilha (Apêndice E) contendo as respostas dadas por cada participante do experimento. No caso das sentenças VME, todas as vezes em que um participante selecionou uma alternativa que expressava *evocação de pressuposto positivo*, sua escolha era representada na planilha como “correto”⁴⁶; por outro lado, todas as vezes em que um participante selecionou uma alternativa que expressava *evocação de pressuposto negativo*, sua escolha era representada como “incorreto”; e, por fim, quando a alternativa (C) (que expressava indefinição) era selecionada, essa escolha era representada na planilha como “indefinido”. No caso das sentenças CCB, inversamente, todas as vezes em que foi selecionada uma alternativa que indicava *evocação de pressuposto negativo*, isso foi representado na planilha de respostas como “correto”; quando foi selecionada uma alternativa que expressava *evocação de pressuposto positivo*, essa opção foi representada como

⁴⁶ Naturalmente, os rótulos “correto” e “incorreto” não foram uma decisão arbitrária. Como explicado neste capítulo, a resposta esperada para as sentenças com verbo de mudança de estado eram aquelas que revelavam evocação de pressuposto positivo, uma vez que transmitiam uma informação que já era de conhecimento do interlocutor. No caso das sentenças com a CCB, por outro lado, era esperado que a preferência fosse pela alternativa que expressava evocação de pressuposto negativo, uma vez que indicavam uma expectativa contrária ao conteúdo denotado pela sentença.

“incorreto”; e, assim como no caso das frases VME, nas vezes em que a alternativa (C) (indefinição) foi escolhida, essa opção foi indicada na planilha como “indefinido”. O quadro abaixo sumariza essa categorização:

Quadro 10 – Organização dos tipos de respostas dados pelos participantes.

	SENTENÇAS VME	SENTENÇAS BEM
EVOCAÇÃO DE PRESSUPOSTO POSITIVO	“correto”	“incorreto”
EVOCAÇÃO DE PRESSUPOSTO NEGATIVO	“incorreto”	“correto”
INDEFINIÇÃO (ALTERNATIVA C)	“indefinido”	“indefinido”

Fonte: Elaboração própria.

Para este estudo, rodamos um modelo de regressão logística multinomial com base no código apresentado por Levshina (2015). Como se pode ver no código utilizado, disponível no quadro 11, abaixo, as variáveis preditoras foram “grupo” (neste caso, com níveis TEA e NT) e “disparador” (neste caso, com níveis CCB e VME), e a variável resposta foi o tipo de pressuposto evocado (codificado como “pressup”), com níveis “correto”, “incorreto” e “indefinido”. O quadro mostra ainda que o nível “correto” foi definido como nível de referência da variável resposta.

Quadro 11 – Script do modelo de regressão logística multinomial.

```
MODbemfinal3 <- mlogit(pressup ~ 1 | grupo + disparador,
  data = bemfinal2l, relevel = "correto")
```

Fonte: Elaboração própria.

No início deste capítulo, estabelecemos as hipóteses que este experimento busca verificar: (i) a de que pessoas com TEA apresentam mais dificuldades com enunciados pressuposicionais do que pessoas neurotípicas; e (ii) a de que existe um tipo de pressuposição, chamado aqui de *pressuposição de expectativa*, diferente de todos os outros já reconhecidos,

ainda não abarcado por Lambrecht (1994). Considerando essas duas hipóteses teóricas, temos as seguintes previsões experimentais:

Quadro 12 – Hipóteses e previsões experimentais.

	HIPÓTESES	PREVISÕES EXPERIMENTAIS
1	Pessoas com TEA apresentam mais dificuldades com enunciados pressuposicionais do que pessoas neurotípicas.	A razão de chances associada às respostas “incorreto” e “indefinido” será maior no grupo TEA do que no grupo NT.
2	Existe um tipo de pressuposição, chamado aqui de <i>pressuposição de expectativa</i> , diferente de todos os outros já reconhecidos por Lambrecht (1994).	A razão de chances associada às respostas “incorreto” e “indefinido” será maior para o disparador CCB do que para o disparador VME.

Fonte: Elaboração própria.

Nossa previsão, portanto, é a de que a análise estatística apontará tanto para uma maior dificuldade interpretativa por parte do grupo TEA em ambos os disparadores de pressuposição quanto, em segundo lugar, para a existência de um novo tipo ou subtipo de pressuposição, ao revelar diferença significativa – no que diz respeito à dificuldade de processamento – entre a CCB e o VME.

4. RESULTADOS

Anteriormente, foram apresentadas as duas hipóteses que buscamos verificar aqui: (i) pessoas com TEA, comparadas com pessoas neurotípicas, têm mais dificuldades em compreender sentenças pressuposicionais; e (ii) existe um tipo de pressuposição diferente daqueles já reconhecidos na tipologia proposta por Lambrecht (1994), chamado aqui de *pressuposição de expectativa*. Em termos experimentais, as hipóteses apresentadas se traduzem nas previsões de que (i) a razão de chances associada às respostas “incorreto” e “indefinido” será maior no grupo TEA do que no grupo NT; e (ii) a razão de chances associada às respostas “incorreto” e “indefinido” será maior para o disparador CCB do que para o disparador VME. A fim de testar empiricamente essas previsões, rodamos, como já ficou dito no capítulo 3 (“Hipóteses e procedimentos metodológicos”), um experimento de escolha forçada, cujos dados foram analisados por meio de um modelo de regressão logística multinomial. Neste capítulo, descreveremos os resultados obtidos (seção 4.1) e, na sequência, discutiremos esses dados (seção 4.2).

4.1 Apresentação dos resultados

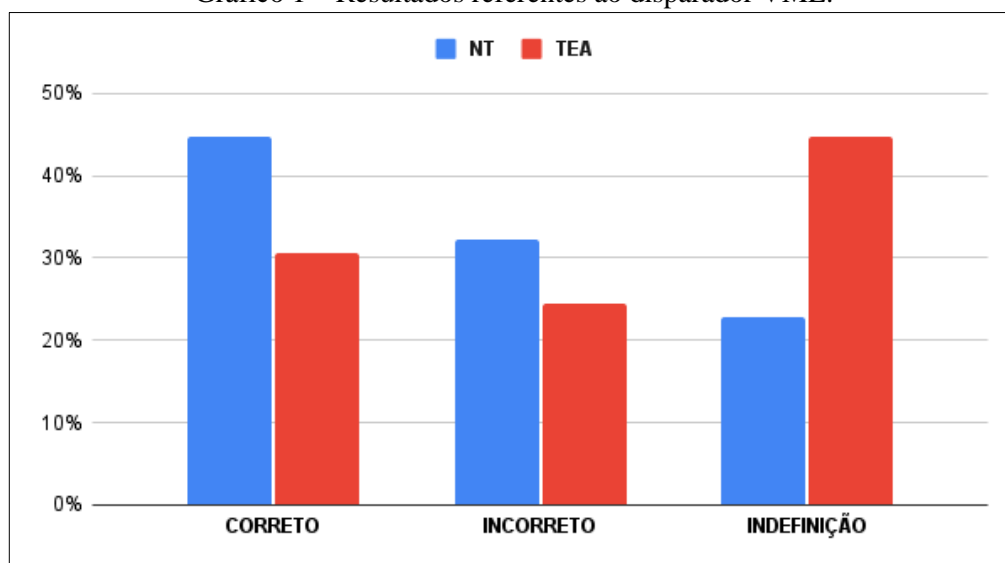
Como apresentado no capítulo 3 (“Hipóteses e procedimentos metodológicos”), o tratamento estatístico dos dados obtidos foi feito por meio de um modelo de regressão logística multinomial. Antes, porém, de expormos o modelo, pode ser útil apresentar um panorama geral dos valores percentuais de cada resposta, por grupo e tipo de disparador:

Tabela 1 – Porcentagem final das respostas dadas pelos participantes.

	VME			CCB		
	NT	TEA	TOTAL	NT	TEA	TOTAL
CORRETO	86 (44,8%)	59 (30,7%)	145 (37,8%)	111 (57,8%)	44 (22,9%)	155 (40,3%)
INCORRETO	62 (32,3%)	47 (24,5%)	109 (28,4%)	29 (15,1%)	35 (18,2%)	64 (16,7%)
INDEFINIÇÃO	44 (22,9%)	86 (44,8%)	130 (33,8%)	52 (27,1%)	113 (58,9%)	165 (43%)
TOTAL	192 (100%)	192 (100%)	384	192 (100%)	192 (100%)	384

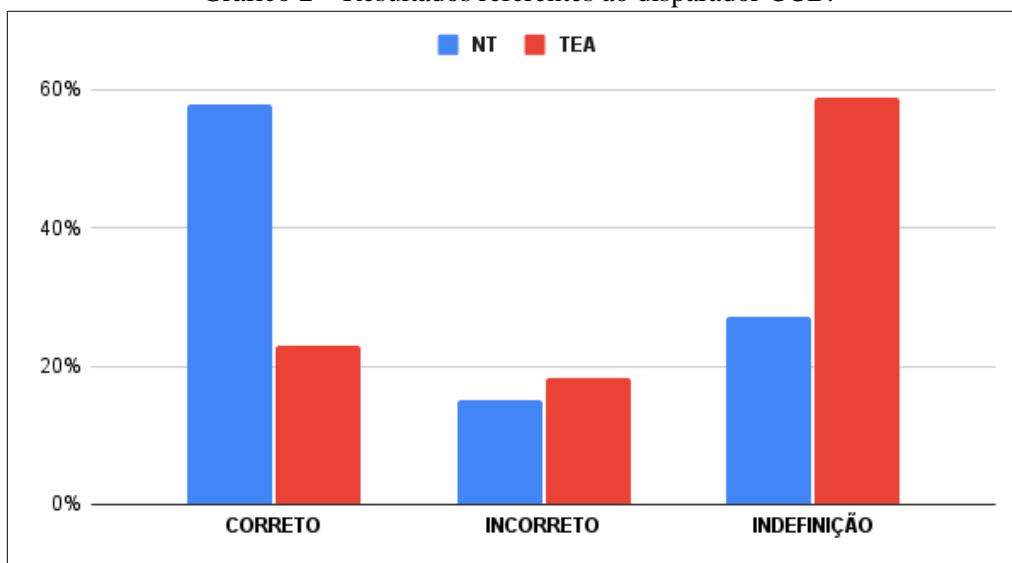
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 1 – Resultados referentes ao disparador VME.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2 – Resultados referentes ao disparador CCB.



Fonte: Elaboração própria.

A tabela e os gráficos acima nos mostram que os participantes do grupo NT deram mais respostas corretas, para ambos os tipos de disparadores, do que os participantes do grupo TEA. Nas questões relacionadas ao VME, o grupo NT acertou 44,8% das perguntas, ao passo que o grupo TEA acertou apenas 30,7%. Nas questões relacionadas à CCB, o grupo NT acertou 57,8% das perguntas e o grupo TEA, 22,9%.

Curiosamente, esse resultado não aparece perfeitamente espelhado quando se observam as respostas incorretas: enquanto para o disparador CCB a tendência se inverte (18,2% de escolhas erradas para TEA contra 15,1% para NT), conforme esperado, para o disparador VME a proporção de erros é, talvez surpreendentemente, maior para NT do que para TEA (respectivamente, 32,3% contra 24,5%).

Isso parece se explicar pelos resultados referentes à alternativa (C) (indefinição). Aqui, para os dois disparadores empregados nos estímulos, há muito mais seleções por parte do grupo TEA do que por parte do grupo NT: 44,8% contra 22,9% para o VME e 58,9% contra 27,1% para a CCB. Isto é, o menor índice de respostas erradas nos estímulos com VME no grupo TEA (em comparação com o grupo NT) não se deve a uma maior quantidade de respostas certas nesse grupo, e sim a uma proporção sensivelmente mais elevada de seleções da alternativa (C).

Por outro lado, quando contrastamos os dados totais do VME e da CCB, nota-se, diferentemente do que havíamos previsto, que os participantes atribuíram mais respostas incorretas para o primeiro disparador do que para o segundo (28,4% de escolhas erradas para o VME contra 16,7% para a CCB) – tendência que se encontra também quando olhamos para

os resultados individuais de cada grupo (os grupos NT e TEA deram, respectivamente, 32,3% e 24,5% de respostas incorretas para o VME, e apenas 15,1% e 18,2% de respostas incorretas para a CCB).

Em relação às respostas corretas, os dados são um pouco menos claros. Se considerarmos todas as respostas para cada disparador (independente do grupo), temos valores extremamente próximos: 37,8% de escolhas certas para o VME e 40,3% para a CCB. Se considerarmos cada grupo separadamente, porém, vemos que essa proximidade se deve a dois cenários distintos. No caso do grupo TEA, os acertos se dão na direção prevista: 30,7% de escolhas corretas para os estímulos VME e 22,9% para os enunciados com a CCB. No caso do grupo NT, porém, isso se inverte: observam-se 44,8% de escolhas corretas para VME contra 57,8% de escolhas corretas para a CCB.

Por fim, nota-se que houve mais seleções da alternativa (C) (indefinição) para a CCB do que para o VME (43% contra 33,8%), mais um dado que aponta na direção prevista. É interessante notar que, aqui, o comportamento de cada grupo segue esse padrão: para o VME, as indicações de indefinição foram 22,9% das marcações do grupo NT e 44,8% das marcações do grupo TEA; em relação à CCB, as respostas com indicação de indefinição foram 27,1% das marcações do grupo NT e 58,9% das marcações do grupo TEA.

Essa primeira aproximação dos dados fornece um panorama bastante útil. De modo geral, ele sugere que (i) pessoas com TEA têm de fato mais dificuldade do que indivíduos neurotípicos em compreender pressuposições (como indicado pela maior proporção de respostas erradas e de respostas do tipo “indefinição” para ambos os disparadores) e que (ii) as evidências referentes à existência de uma diferença no grau de complexidade na interpretação de cada tipo de disparador parecem ainda pouco claras, com dados distintos apontando para direções opostas.

Esse tipo de análise, de todo modo, não permite avaliar se quaisquer eventuais diferenças numéricas são estatisticamente significativas. Por isso, ela serve apenas para uma exploração inicial dos dados. Assim, a fim de avaliar se as diferenças evidenciadas na tabela acima não são acidentais, rodamos um modelo de regressão.

Para esse cálculo, como já ficou dito, as variáveis preditoras foram “grupo” (com níveis TEA e NT) e “disparador” (com níveis eram BEM e VME), e a variável resposta foi o tipo de pressuposto evocado (codificado como “pressup”), com níveis “correto”, “incorreto” e “indefinido”.

Os resultados podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 2 – Resultados do cálculo estatístico utilizando modelo de regressão multinomial.

<i>Predictors</i>	pressup		
	<i>Odds Ratios</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept) * incorreto	0.33	0.24 – 0.47	< 0.001
(Intercept) * indefinido	0.53	0.40 – 0.71	< 0.001
grupo [TEA] * incorreto	1.71	1.16 – 2.51	0.006
grupo [TEA] * indefinido	3.98	2.83 – 5.59	< 0.001
disparador [ME] * incorreto	1.81	1.23 – 2.65	0.003
disparador [ME] * indefinido	0.82	0.59 – 1.15	0.261
Observations	2304		
McFadden's R ²	0.051		

Fonte: Elaboração própria.

Cada valor apresentado foi calculado com base em um nível de referência designado previamente – isto é, antes de rodar o modelo, foi necessário especificar o nível de referência da variável resposta, o qual vem a ser o nível da variável resposta com o qual os demais níveis serão comparados. Aqui, cada resultado foi gerado com base na alternativa “correto” (nosso nível de referência). Assim, valores de razões de chances (*Odds ratios*) iguais ou maiores que 1 indicam que o preditor em questão aumenta as chances de uma determinada resposta em comparação à alternativa identificada com o nível “correto”. Por outro lado, valores menores que 1 indicam que o preditor diminui a chance de uma determinada resposta, quando comparada ao nível de referência.

Analisemos a tabela. A terceira linha nos mostra que, quando uma pessoa é do grupo TEA (em comparação com quando a pessoa é do grupo NT), as chances de ela marcar a opção errada (em comparação com marcar a opção certa) quase dobram (especificamente, aumentam em 1.71 vez). Isto é, indivíduos diagnosticados com TEA têm quase 2 vezes mais chances de marcar o pressuposto incorreto do que indivíduos neurotípicos.

Semelhantemente, a quarta linha da tabela 2 indica que, quando uma pessoa faz parte do grupo TEA (em comparação com o grupo NT), as chances de ela marcar a opção

codificada como “indefinido” (em comparação com marcar a opção certa) quase quadruplicam (especificamente, aumentam em 3.98 vezes). Isto é, segundo esse resultado, um indivíduo com TEA tem quase 4 vezes mais chances, em comparação com um indivíduo neurotípico, de marcar a alternativa (C) (“não é possível afirmar A ou B”), na qual o participante não se compromete com nenhum dos dois pressupostos sugeridos pelas outras alternativas.

Vale notar que os valores de ambas as razões de chances (1.71 para “incorreto” e 3.98 para “indefinido”) se mostram estatisticamente significativas, considerando o p-valor encontrado (respectivamente, = 0.006 e < 0.001), como visto na quarta coluna. Em outras palavras, esses primeiros dados sugerem que as chances de um resultado incorreto ou indefinido aumentam significativamente se a pessoa for autista, em comparação com uma pessoa neurotípica. Tais resultados confirmam a nossa primeira hipótese – a de que pessoas com autismo apresentariam maior dificuldade em interpretar sentenças pressuposicionais, em comparação com pessoas neurotípicas.

Por outro lado, um resultado interessante e inesperado é visto na quinta linha: os números indicam que as chances de um participante marcar a resposta incorreta aumentam em 1.81 vez quando o disparador de pressuposição é o VME, em comparação com a CCB. Como se vê na última coluna, esse número também se mostra significativo (p-valor = 0.003). Em outras palavras, os participantes no geral (independentemente do grupo) têm praticamente o dobro de chance de marcar a alternativa incorreta (em oposição à correta) para as frases com VME (neste caso, o pressuposto negativo) do que para as frases com a CCB (neste caso, o pressuposto positivo). Esse segundo resultado refuta a nossa segunda previsão experimental – a de que o disparador VME aumentaria significativamente as chances de um desempenho melhor por parte dos dois grupos experimentais, em comparação com o disparador CCB. Apesar disso, a nossa segunda hipótese, a de que haveria um tipo de pressuposição não abarcado pela tipologia de Lambrecht (1994), não é refutada, já que de fato houve diferença significativa entre as respostas atribuídas aos dois tipos de disparadores – embora na direção contrária àquela prevista inicialmente.

Por fim, a sexta e última linha sugere que as chances de um sujeito responder “indefinido” nas sentenças com VME diminuem em 0.82 vezes, em comparação com as sentenças com a CCB. A olho nu, esse resultado estaria alinhado àquele discutido no parágrafo anterior – isto é, ele sugeriria que o disparador VME causaria dificuldades de interpretação maiores que o disparador CCB. Esse dado, no entanto, não deve ser

considerado, tendo em vista seu p-valor superior a 0.05 (p-valor = 0.261), o que sugere que essa diferença seja apenas acidental.

4.2. Discussão dos resultados

Nesta seção, serão discutidos, separadamente, os resultados relativos a cada uma das hipóteses avaliadas aqui: em 4.2.1, discutiremos os resultados referentes à hipótese 1; em 4.2.2, trataremos dos resultados ligados à hipótese 2.

4.2.1 Discussão dos resultados referentes à hipótese 1

No capítulo 3 (“Hipóteses e procedimentos metodológicos”), assumimos, com base na literatura prévia, a hipótese de que pessoas com TEA apresentariam mais dificuldades do que pessoas neurotípicas em compreender enunciados que envolvam o fenômeno pragmático da pressuposição. Os resultados apresentados na seção anterior demonstram que essa primeira hipótese se comprova: em termos estatísticos, pessoas com TEA tendem a apresentar maiores dificuldades em interpretar construtos pressuposicionais (em comparação com pessoas neurotípicas).

Esse achado, portanto, está em conformidade com aquilo que a literatura prévia já apontava, isto é, que existe algum prejuízo, em pessoas dentro do espectro autista, na compreensão de sentenças que envolvem fenômenos pragmáticos, incluindo dêixis, linguagem figurativa (em particular, mas não apenas, metáforas e metonímias) e significados implícitos⁴⁷ (MOUSINHO, 2003; MACKAY; SHAW, 2004; ADACHI et al., 2004; RUNDBLAD; ANNAZ, 2020; HERMANN et al., 2013; COLLE et al., 2007; OAKLEY; VIDANOVIĆ, 2014; ENGBERG-PEDERSEN; THOMSEN, 2016; CHEUNG et al., 2017; 2020; PASTOR-CEREZUELA et al., 2018; AN et al., 2020). Conforme já discutido, essas dificuldades, que parecem se fazer presentes independentemente da faixa etária, têm sido diretamente relacionadas às capacidades sociocognitivas de prever comportamentos e compreender crenças, emoções, intenções e desejos (de si próprio ou de terceiros), isto é, habilidades de Teoria da Mente.

⁴⁷ No caso de metáforas e metonímias, nem sempre esses fenômenos são tratados sob uma perspectiva pragmática (isto é, interacional), mas o fato é que a interpretação de enunciados figurativos parece pressupor uma capacidade de recuperar as intenções do outro a partir de uma avaliação da situação comunicativa, como já sugerido, inclusive, no texto original de Grice sobre implicaturas e máximas conversacionais (GRICE, 1975).

Por um lado, o presente estudo traz contribuições que fortalecem essa relação ao focalizar, especificamente, um tipo de fenômeno relativamente negligenciado nessa literatura: a pressuposição. Esse desequilíbrio na literatura em relação à quantidade estudos sobre a compreensão de enunciados pressuposicionais é surpreendente porque, vista sob um prisma pragmático, a pressuposição parece ser um fenômeno que se ancora de maneira muito direta na ToM. Com efeito, Lambrecht (1994, p. 52) descreve a pressuposição pragmática como “o conjunto de proposições léxico-gramaticalmente evocados em uma sentença que o falante assume que o ouvinte já sabe ou está pronto para pressupor no momento em que a sentença é proferida” (tradução e sublinhados nossos)⁴⁸. Como se vê, a própria definição do fenômeno faz referência a habilidades intrínsecas à ToM; em particular, a capacidade de se colocar no lugar do outro e a habilidade de fazer suposições acerca do que o interlocutor já conhece ou não (a partir das quais o discurso é moldado).

Dado que este é precisamente o tipo de habilidade tipicamente afetado em pessoas com TEA, faz sentido esperar que significados pressuposicionais sejam particularmente desafiadores para indivíduos autistas. Apesar disso, essa ideia parece ter sido colocada à prova apenas muito recentemente, e (consequentemente) em uma quantidade pequena de estudos (conforme já comentado no capítulo 2, “Background teórico: TEA e Estrutura Informacional”). Nesse sentido, entendemos que a contribuição central desta dissertação consiste em reforçar essa literatura incipiente, contribuindo para tornar mais bem estabelecida a ideia, bastante plausível, de que pessoas com TEA têm dificuldades para identificar conteúdos pressupostos.

Esta pesquisa também se distingue de muitas outras pelo fato de observar o funcionamento de um fenômeno linguístico exclusivamente por parte de adultos autistas. Como mostramos no capítulo destinado à revisão da literatura, muitos dos trabalhos sobre autismo no campo da linguística optam por selecionar crianças para compor o grupo experimental, fazendo com que a população adulta diagnosticada com TEA seja, em alguma medida, negligenciada. Para além disso, o fato de realizar um estudo com uma população adulta ainda implica correlações com o desenvolvimento ontogenético das habilidades de mentalização e do próprio uso da linguagem, como sugerido por Steele et al. (2003) e Rundblad e Annaz (2010), por exemplo. A partir dessa questão, ainda pouco explorada na literatura, há alguns possíveis desdobramentos, quais sejam, a verificação empírica do desenvolvimento ontogenético da compreensão da pressuposição e a investigação acerca de

⁴⁸ “The set of propositions lexicogrammatically evoked in a sentence which the speaker assumes the hearer already knows or is ready to take for granted at the time the sentence is uttered”.

quais condições de uso estariam relacionadas a esse desenvolvimento.

Esta pesquisa, no entanto, apresenta limitações. Por exemplo, Mousinho (2003), ao observar a realização das operações cognitivas de projeção, mesclagem conceptual e mudança de enquadre por pessoas com autismo, realizou testes de falsa crença a fim de verificar as habilidades de ToM dos participantes. Seus resultados mostraram que os participantes que conseguiam realizar a mudança de enquadre foram aqueles bem-sucedidos nos testes de falsa crença, evidenciando a estreita relação entre ToM e o processamento de significados implícitos. Nesse sentido, entendemos que a ausência de testes de ToM neste trabalho nos impede de fazer essa correlação diretamente – ou seja, embora possamos assumir essa correlação em função da sua plausibilidade (considerando-se o que a literatura tem sugerido), ela não pode ser confirmada, já que não foi testada diretamente por nós. Além disso, a realização de testes de falsa crença teria trazido o ganho adicional de permitir agrupar os sujeitos do experimento em subgrupos relativamente mais homogêneos – o que abrandaria o problema levantado no capítulo 3 (“Hipóteses e procedimentos metodológicos”) quanto ao fato de que, mesmo incluindo na pesquisa apenas pessoas em nível 1 de suporte, não se pode assegurar uma homogeneidade plena entre os participantes, já que o autismo é um espectro. Diante disso, surge um novo possível desdobramento desta pesquisa, qual seja, observar empiricamente – e diretamente – como se dá a relação entre a ToM e a compreensão do fenômeno da pressuposição em pessoas com TEA.

Além disso, outra ressalva metodológica a ser feita diz respeito à interpretação da alternativa (C) (“Não é possível afirmar A ou B”), incluída no experimento. A intenção inicial foi incluir uma alternativa *opt-out*, isto é, que oferecesse ao participante uma opção de não se comprometer com nenhuma das alternativas anteriores. No entanto, no momento de análise dos dados, observou-se que a interpretação dessa alternativa pode ser ambígua, já que o fato de que um participante marcou essa opção pode indicar tanto (i) indefinição, ou seja, o desconhecimento de qual pressuposto – positivo ou negativo – está sendo evocado pela sentença quanto (ii) ausência de pressuposto, isto é, a convicção de que não há nenhum tipo de pressuposto – positivo ou negativo – sendo evocado pela sentença. Em outras palavras, caso o participante tenha marcado a alternativa (C) pelo segundo motivo, então essa também teria que ser considerada uma resposta “incorreta” – no entanto, em termos metodológicos, não foi possível avaliar a real motivação por trás dessa opção. Logo, essa é mais uma questão a ser revista em pesquisas futuras.

Como discutido na no capítulo “Hipóteses e procedimentos metodológicos”, mesmo que existam poucas pesquisas que contemplem a relação entre o autismo e o fenômeno

pragmático da pressuposição (em comparação com os outros fenômenos pragmáticos, particularmente aqueles ligados à linguagem figurativa), há ao menos quatro estudos, todos eles recentes, que parecem ser exceções dignas de nota: Engberg-Pedersen e Thomsen (2016), Cheung et al. (2017), Cheung et al. (2020) e An et al. (2020). O primeiro trabalho não nomeia diretamente o fenômeno da pressuposição, mas, ao apresentar uma descrição semântico-pragmática para as partículas estudadas (*jo*, *da* e *vel*), fica claro que se trata de elementos pressuposicionais⁴⁹. Quanto a Cheung et al. (2017), vale lembrar que quatro tipos de pressuposição foram observados: existencial, factiva, lexical e estrutural, conforme descrito no capítulo 2. Já Cheung et al. (2020) e An et al. (2020) focalizaram a maneira como pessoas com TEA interpretam disparadores de pressuposição específicos – enquanto o primeiro selecionou sete tipos distintos de disparadores (descrições definidas, predicados factivos, verbos de mudança de estado, verbos implicativos, advérbios iterativos, orações temporais e orações condicionais contrafactuais), o segundo focalizou a compreensão da partícula pressuposicional *ye* do mandarim.

Para além do fato de essa literatura ser incipiente (ou talvez por isso mesmo), nenhum desses estudos inclui, entre os disparadores de pressuposição investigados, um marcador de contraexpectativa – isto é, eles incluem apenas disparadores associados aos três tipos de pressuposição reconhecidos por Lambrecht (1994). Este estudo, portanto, contribui para ampliar o elenco de tipos de disparadores investigados – e mostrar que a tendência geral se mantém mesmo nesse novo tipo.

4.2.2 Discussão dos resultados referentes à hipótese 2

A segunda hipótese que buscamos verificar dizia respeito à existência de um possível novo tipo de pressuposição, chamado aqui de *pressuposição de expectativa* e ainda não reconhecido pela literatura em Estrutura Informacional. Partindo dessa proposta, nossa previsão era, especificamente, a de que ambas as populações estudadas (neurotípicos e pessoas com TEA) encontrariam maiores dificuldades com a compreensão de enunciados envolvendo a CCB (um disparador de pressuposição de expectativa), em comparação com aqueles envolvendo VME (um disparador de pressuposição de conhecimento) – em outras palavras, previmos que o disparador que receberia mais respostas do tipo “incorreto” seria a

⁴⁹ Conforme apresentado no capítulo “Background teórico: TEA e Estrutura Informacional”, as partículas discursivas do dinamarquês *jo*, *da* e *vel* envolvem a evocação de pressuposição por parte do falante, na medida em que marcam a existência de inferências acerca do estado mental do seu ouvinte.

CCB. As tabelas e gráficos apresentados anteriormente mostram, contudo, que essa previsão não se confirmou, dado que, como se vê nos resultados, o disparador de pressuposição a receber mais respostas do tipo “incorreto” foi o VME.

Embora esses resultados impliquem uma diferença no sentido contrário ao imaginado, eles ainda corroboram a hipótese de que existem dois tipos distintos – afinal, o único resultado que não corroboraria essa hipótese seria um que apontasse para a inexistência de diferença significativa entre os dois tipos de disparadores. Logo, em tese, temos um resultado ambivalente, com um dado apontando para a diferença entre os dois tipos, ainda que no sentido oposto ao previsto (aquele referente ao nível "incorreto"), e outro apontando para a inexistência de diferença (aquele referente à indefinição).

Neste ponto, porém, é importante fazer uma autocrítica: é possível que os resultados referentes à nossa segunda hipótese tenham sido afetados pela presença, no experimento, de uma variável de confusão. Especificamente, nós constatamos, após a aplicação do experimento, que algumas das alternativas ligadas aos estímulos associados à variável VME – mas nenhum dos estímulos associados à CCB – incluíam uma estrutura de dupla negação. Ou seja, a presença ou ausência de dupla negação nas alternativas acabou por se constituir, inadvertidamente, como uma variável não controlada no experimento.

Conforme já exposto no capítulo 3 (“Hipóteses e Procedimentos Metodológicos”) – e sintetizado no quadro 7 –, há, no total, seis sentenças do tipo VME no experimento. No entanto, como se pode ver no quadro 13, abaixo, quatro delas contêm uma estrutura de dupla negação em uma das alternativas a serem selecionadas pelo participante ((A) ou (B), a depender do caso, já que todas as alternativas foram contrabalanceadas). Por exemplo, em “O Thiago virou professor de português”, há uma alternativa (A) que indica evocação de pressuposto positivo (“A menina à esquerda já sabia que o Thiago não era professor de português”) e outra (B) que indica evocação de pressuposto negativo (“A menina à esquerda não sabia que o Thiago não era professor de português”). A alternativa (B), nesse caso, contém uma estrutura de dupla negação, o que ocorre em outras três das seis sentenças do tipo VME presentes no experimento. O mesmo ocorre em “O Carlos passou a frequentar a academia essa semana”: a alternativa (A) (“A menina não sabia que o Carlos não frequentava a academia”) expressa pressuposto negativo, ao passo que a alternativa (B) (“A menina já sabia que o Carlos não frequentava a academia”) expressa pressuposto positivo. Ainda, de modo análogo, em “A Clara ficou noiva ano passado”, há uma alternativa (A) que expressa pressuposto negativo (“A menina à direita não sabia que a Clara não estava noiva”) e outra (B) que expressa pressuposto positivo (“A menina à direita já sabia que a Clara não estava

noiva”). E por fim, a última frase em que isso acontece é “O Diogo se tornou chefe do departamento”, para a qual há uma alternativa (A) que indica pressuposto negativo (“A menina à esquerda não sabia que o Diogo não era chefe do departamento”) e outra (B) que envolve pressuposto positivo (“A menina à esquerda já sabia que o Diogo não era chefe do departamento”).

Comparemos esses casos com as demais frases do tipo VME, quais sejam, “O Ronaldo parou de fumar” e “A Lúcia retomou os estudos mês passado”, cujas alternativas não apresentam estruturas de dupla negação. No caso de “O Ronaldo parou de fumar”, por exemplo, há, novamente, uma alternativa (A) que revela evocação de pressuposto positivo (“A menina já sabia que o Ronaldo fumava”) e outra (B) que revela evocação de pressuposto negativo (“A menina não sabia que o Ronaldo fumava”). Do mesmo modo, em “A Lúcia retomou os estudos mês passado”, a alternativa (A) indica evocação de pressuposto positivo (“A menina já sabia que a Lúcia estudava”), enquanto a alternativa (B) indica evocação de pressuposto negativo (“A menina não sabia que a Lúcia estudava”). Nesses últimos exemplos, a alternativa (B), diferentemente dos quatro casos apresentados acima, não exibe estrutura de dupla negação.

O quadro abaixo reúne todos os estímulos referentes à condição VME, separando-os em função da presença ou ausência de dupla negação em uma das alternativas:

Quadro 13 – Sentenças VME com e sem dupla negação nas alternativas.

COM DUPLA NEGAÇÃO	
<p>O Thiago virou professor de português. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à esquerda já sabia que o Thiago não era professor de português.</p> <p>B) A menina à esquerda não sabia que o Thiago não era professor de português.</p> <p>C) Não é possível afirmar A ou B.</p>	<p>O Carlos passou a frequentar a academia essa semana. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina não sabia que o Carlos não frequentava a academia.</p> <p>B) A menina já sabia que o Carlos não frequentava a academia.</p> <p>C) Não é possível afirmar A ou B.</p>
<p>A Clara ficou noiva ano passado. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à direita não sabia que a Clara</p>	<p>O Diogo se tornou chefe do departamento. Na sua opinião:</p> <p>A) A menina à esquerda não sabia que o</p>

não estava noiva. B) A menina à direita já sabia que a Clara não estava noiva. C) Não é possível afirmar A ou B.	Diogo não era chefe do departamento. B) A menina à esquerda já sabia que o Diogo não era chefe do departamento. C) Não é possível afirmar A ou B.
SEM DUPLA NEGAÇÃO	
O Ronaldo parou de fumar. Na sua opinião: A) A menina já sabia que o Ronaldo fumava. B) A menina não sabia que o Ronaldo fumava. C) Não é possível afirmar A ou B.	A Lúcia retomou os estudos mês passado. Na sua opinião: A) A menina já sabia que a Lúcia estudava. B) A menina não sabia que a Lúcia estudava. C) Não é possível afirmar A ou B.

Fonte: Elaboração própria.

Como já ficou dito, a existência de estímulos com e sem dupla negação se constituiu, no nosso experimento, como uma variável de confusão – isto é, trata-se de uma diferença que ocorreu inadvertidamente. Ocorre, porém, que há evidências na literatura de que a dupla negação demanda maior empenho cognitivo, em comparação com sentenças simples, isto é, sem dupla negação (SUN, 2011; DE-DIOS-FLORES, 2019). Sun (2011), por exemplo, sugere que sentenças com dupla negação possuem forma sintática mais complexa, o que, comparado às estruturas simples, pode acarretar maiores dificuldades de interpretação semântica. Além disso, De-Dios-Flores (2019) atestou empiricamente, por meio de um teste de julgamento de aceitabilidade, que sentenças com esse tipo de estrutura exigem um tempo maior de leitura e causam mais erros de compreensão (em seu experimento, foi observado que sentenças com negação simples tiveram acima de 80% de aceitação, ao passo que, nos casos de dupla negação, esse número caiu para 60%). Diante disso, é possível especular que o fato de a maioria das alternativas do grupo VME – e, o que é muito importante, *nenhuma* das alternativas do grupo CCB – contarem com esse tipo de estrutura mais complexa pode ter levado alguns participantes a marcarem a alternativa considerada incorreta. Afinal, como se observa no quadro 13, as estruturas de dupla negação ocorrem – no conjunto de estímulos com o VME – duas vezes mais que as estruturas sem dupla negação. Isso nos permite hipotetizar, então, que a sintaxe utilizada nos quatro primeiros casos teria dificultado a compreensão das alternativas para os participantes.

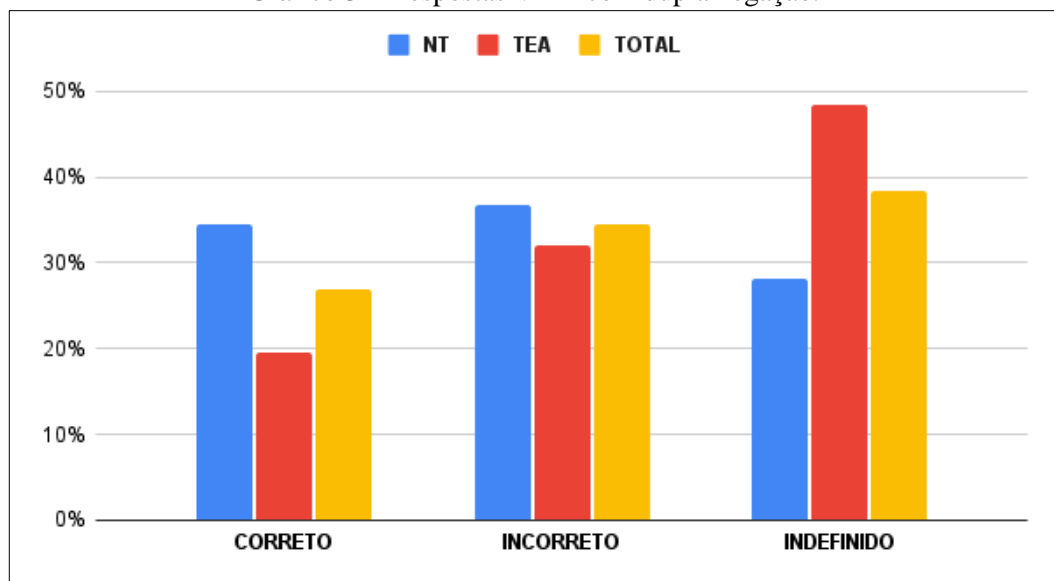
Com efeito, e interessantemente, uma análise mais concreta das respostas dadas aos estímulos do tipo VME sugere que essa especulação não é sem fundamento:

Tabela 3 – Respostas VME com e sem dupla negação.

	COM DUPLA NEGAÇÃO			SEM DUPLA NEGAÇÃO		
	NT	TEA	TOTAL	NT	TEA	TOTAL
CORRETO	44 (34,4%)	25 (19,5%)	69 (27%)	42 (65,6%)	34 (53,1%)	76 (59,4%)
INCORRETO	47 (36,7%)	41 (32%)	88 (34,4%)	14 (21,9%)	6 (9,4%)	20 (15,6%)
INDEFINIDO	36 (28,1%)	62 (48,4%)	98 (38,3%)	8 (12,5%)	24 (31,5%)	32 (25%)

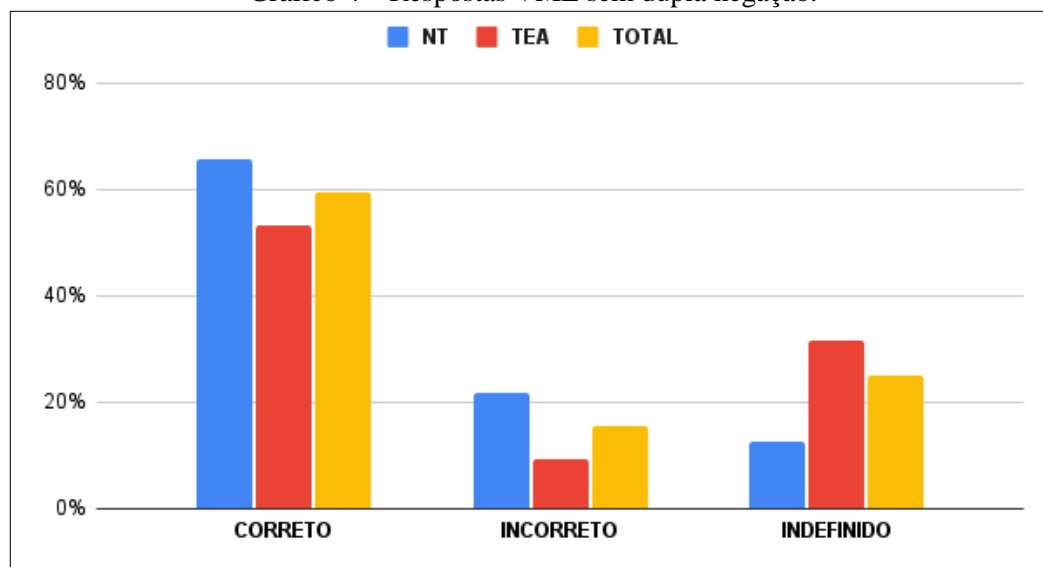
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 – Respostas VME com dupla negação.



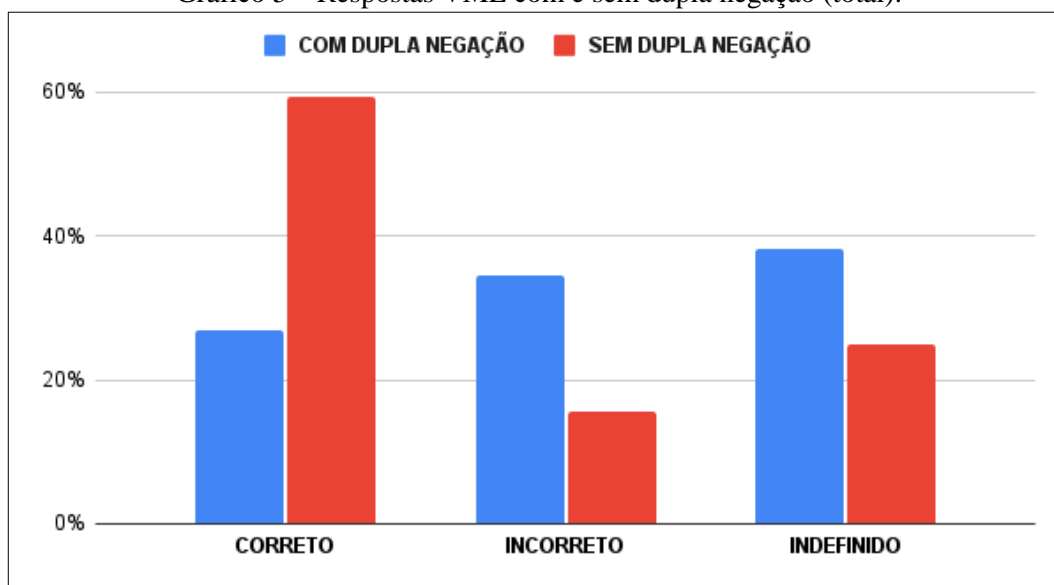
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 – Respostas VME sem dupla negação.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5 – Respostas VME com e sem dupla negação (total).



Fonte: Elaboração própria.

A tabela e os gráficos acima nos revelam uma diferença considerável entre as respostas dadas para os dois tipos de estrutura: há maior índice de respostas definidas como “correto” para as alternativas sem dupla negação. No grupo TEA, houve apenas 6 opções incorretas para as alternativas sem dupla negação, ao passo que o “correto” foi marcado 34 vezes. O mesmo ocorre no grupo NT: para as alternativas sem a estrutura de dupla negação, a opção correta foi marcada 43 vezes, ao passo que a incorreta foi marcada apenas 14 vezes. No total, porcentagem proporção de erros para as alternativas com dupla negação foi de 34,4% e, para as sem dupla negação, apenas 15,6%. Inversamente, a porcentagem de acertos para as

alternativas com dupla negação foi de apenas 27%, ao passo que, para as estruturas sem dupla negação, esse número foi de 59,4% – ou seja, as alternativas sem dupla negação obtiveram mais que o dobro de acertos que as alternativas com dupla negação. Por fim, as estruturas com dupla negação receberam 38,3% das indefinições, ao passo que a porcentagem de indefinição para as alternativas sem dupla negação foi de apenas 25% – o que indica que os participantes demonstravam mais dúvidas em relação a qual alternativa selecionar quando havia uma alternativa contendo estrutura de dupla negação⁵⁰.

Com efeito, e crucialmente, um teste de qui-quadrado de homogeneidade confirma que essas diferenças são estatisticamente significativas (p-valor < 0.001):

Tabela 4 – Resultados do qui-quadrado para as respostas com e sem dupla negação.

	COM DUPLA NEGAÇÃO	SEM DUPLA NEGAÇÃO	TOTAL DAS LINHAS
CORRETO	69 (96.54) [7.86]	76 (48.46) [15.65]	145
INCORRETO	88 (71.91) [3.60]	20(36.09) [7.18]	108
INDEFINIDO	98 (86.55) [1.51]	32 (43.45) [3.02]	130
TOTAL DAS COLUNAS	255	128	-
P-VALOR < 0.001			

Fonte: Elaboração própria.

Esses números sugerem fortemente que a desconfiança inicial acerca das estruturas de dupla negação não era infundada – de fato, há diferença significativa entre as respostas conferidas a cada uma dessas condições. Considerando isso, especulamos que a presença desse tipo de estrutura, cujo processamento é reconhecidamente mais custoso em comparação ao processamento de estruturas com negação simples (SUN, 2011; DE-DIOS-FLORES, 2019), tenha afetado as respostas dadas pelos participantes do experimento. Pensando nesses

⁵⁰ Vale notar que esse padrão se verifica tanto para o grupo TEA quanto para o grupo formado por pessoas neurotípicas, como se pode ver na tabela 3. No grupo NT, a alternativa definida como “incorreto” foi selecionada 47 vezes na condição “com dupla negação”, ao passo que, na condição “sem dupla negação”, essa alternativa foi selecionada apenas 14 vezes. No grupo TEA, a tendência se repete: na condição “com dupla negação”, a alternativa incorreta foi selecionada 41 vezes, ao passo que, nos casos sem dupla negação, houve a seleção de apenas 6 alternativas definidas como incorretas.

problemas, é interessante que, futuramente, o experimento seja reformulado e rodado novamente, a fim de testar, uma segunda vez, a segunda hipótese aqui defendida⁵¹.

Uma ressalva de natureza diferente diz respeito ao fato de este estudo não ter avaliado a *interação* entre variáveis. Como vimos, nossa segunda previsão era a de que as sentenças com CCB se revelariam mais difíceis, em termos de interpretação da pressuposição, do que as sentenças com VME. No entanto, é razoável imaginar que essa maior dificuldade se verificasse apenas para os indivíduos com TEA, e não para os neurotípicos. Essa sugestão, porém, só poderia ser avaliada verificando-se a existência de um efeito de interação entre as variáveis “grupo” e “disparador” – o que não foi feito aqui, mas, a nosso ver, é uma testagem que deve ser incorporada em eventuais replicações deste experimento. Afinal, caso se revele a existência desse efeito de interação, será possível sustentar a distinção entre os dois tipos de pressuposição a partir da constatação de que, para sujeitos com TEA (embora não para a população em geral), um tipo é mais complexo que o outro (em termos de processamento).

Vale concluir com uma reflexão de natureza mais teórica. Nesta pesquisa, hipotetizamos que, dada a aparente maior complexidade da pressuposição de expectativa em comparação com a pressuposição de conhecimento, um estudo experimental poderia revelar uma maior dificuldade na interpretação daquela em comparação com esta – e o reconhecimento dessa diferença poderia, por sua vez, contribuir para o estabelecimento de um novo tipo de pressuposição. Como vimos, os resultados a esse respeito são pouco claros: no que tange às respostas erradas, revelou-se uma diferença significativa entre VME e CCB no sentido oposto ao esperado (mais respostas erradas para VME), e, no que tange à alternativa ligada à indefinição, não se revelou diferença significativa. Vimos ainda que esse resultado talvez possa ser ao menos em parte explicado pela presença de uma variável de confusão. No entanto, é possível que a própria premissa que associa uma distinção teórica (entre pressuposição de conhecimento e de expectativa) a uma diferença empírica (com maior dificuldade de compreensão para uma delas em oposição à outra) não se justifique. Isto é, em tese, é possível que dois subtipos de pressuposição tenham naturezas distintas (conforme sugerido no capítulo 3) em termos de grau de *complexidade semântica*, mas que isso não implique uma diferença de *complexidade em termos de processamento*.

⁵¹ Um ponto relacionado foi levantado pela professora Renata Mousinho, durante um debate do XXVII Seminário de Pesquisas Linguísticas em Andamento do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ. A professora sugeriu que, além das estruturas de dupla negação, é possível que a presença de alternativas com o padrão “X já sabia que Y não (...)” tenha sido mais um dificultador de interpretação – ainda mais se considerarmos que isso só foi verificado nas alternativas dos enunciados com VME (e não nos enunciados com a CCB). Embora não tenha sido encontrado nenhum estudo que trate especificamente do processamento desse tipo de frase, acreditamos que a hipótese é plausível, dado que o próprio “já” funciona como disparador de pressuposição.

Por fim, é importante salientar que, mesmo que pesquisas experimentais futuras também não consigam capturar essa diferença, é sempre possível postular uma distinção para esses dois tipos de pressuposição em termos teóricos – como já foi feito no capítulo 3. Em outras palavras, é possível postular que, de um ponto de vista semântico, a pressuposição de conhecimento se diferencia da pressuposição de expectativa, já que a primeira envolve aquilo que o falante pressupõe que seu ouvinte já saiba, e a segunda, por sua vez, envolve aquilo que o falante pressupõe que seu interlocutor espera ou não ouvir. Por outro lado, é possível presumir que não existam diferentes níveis de complexidade, em termos de processamento, para esses dois tipos de pressuposição, de modo que essa distinção, embora possa ser sustentada teoricamente, não vai se refletir no processamento linguístico do falante.

Em suma, foi possível verificar que o índice de respostas incorretas e indefinidas atribuídas à CCB e ao VME é maior por parte do grupo TEA em comparação com o grupo NT – resultado que se provou estatisticamente significativo (respectivamente, p -valor = 0.006 e < 0.001). Confirma-se, então, a nossa primeira hipótese, a de que pessoas autistas apresentam mais dificuldades em interpretar os construtos pressuposicionais. Ao mesmo tempo, os dados mostraram maior dificuldade, por ambos os grupos, em compreender as sentenças com o VME, e não as com a CCB – tendo em vista o maior índice de escolhas erradas atribuído ao primeiro (p -valor = 0.003). Esse segundo resultado, diferentemente do primeiro, refuta nossa segunda previsão experimental, a de que a CCB geraria mais dificuldade interpretativa do que o VME. Embora esses dados apontem para um sentido inverso ao que havíamos previsto inicialmente, eles ainda confirmam a nossa segunda hipótese, a de que haveria um tipo de pressuposição não reconhecido pela tipologia de Lambrecht (1994), chamado aqui de pressuposição de expectativa, uma vez que, de fato, verifica-se uma diferença entre os dois tipos de disparadores julgados pelos participantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma perspectiva funcional-cognitiva, este estudo buscou responder a duas perguntas centrais: (i) de que maneira pessoas com TEA interpretam enunciados pressuposicionais? e (ii) existe um tipo de pressuposição que difere daqueles já formalmente reconhecidos na literatura? Para respondê-las, realizamos um experimento off-line de paradigma de escolha forçada, com 32 participantes autistas (em Nível 1 de suporte) e 32 participantes neurotípicos, envolvendo dois tipos de disparadores de pressuposição: CCB e VME.

Em relação à primeira pergunta, partimos do que a literatura sobre autismo e linguagem já havia observado, ou seja, o fato de que indivíduos com TEA, no geral, enfrentam problemas para compreender significados implícitos, em comparação com pessoas neurotípicas. Com base nisso, foi definida nossa primeira hipótese teórica: a de que pessoas com TEA teriam mais dificuldades do que pessoas neurotípicas para compreender sentenças que envolvem o fenômeno pragmático da pressuposição. Em termos experimentais, previmos, então, que o grupo de participantes com TEA demonstraria dificuldades significativamente maiores do que o grupo NT na tarefa de interpretar corretamente os dois tipos de sentenças incluídos no experimento.

No que diz respeito à segunda pergunta, foi proposta a existência de um novo tipo ou subtipo de pressuposição ainda não reconhecido pela literatura em Estrutura Informacional, chamado aqui de *pressuposição de expectativa*. A fim de testar essa hipótese, foi observado se os participantes do experimento apresentariam diferenças significativas de compreensão entre construtos da CCB (construção que, conforme sugere sua descrição semântico-pragmática, envolve pressuposição de expectativa) e sentenças compostas pelo VME (que envolvem pressuposição de conhecimento). Nossa previsão experimental, nesse caso, era a de que os participantes (independentemente do grupo) demonstrariam maiores dificuldades em compreender os enunciados com a CCB do que com o VME – conforme apresentado no capítulo “Hipóteses e procedimentos metodológicos”, partimos da crença de que a CCB demandaria maior empenho cognitivo do que o VME, o que, com base na descrição proposta, se refletiria nas respostas dadas.

Os resultados confirmaram a nossa primeira hipótese, revelando que o grupo NT se saiu significativamente melhor do que o grupo TEA na tarefa de compreender os dois tipos de sentenças pressuposicionais. Esse primeiro resultado, portanto, converge com o que a literatura prévia já havia constatado, sugerindo que indivíduos com TEA também apresentam

problemas para lidar com o fenômeno pragmático da pressuposição. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa ajudam a fortalecer o quadro geral já delineado na literatura sobre TEA e linguagem, especificamente demonstrando que os significados implícitos pressuposicionais também parecem causar dificuldades para indivíduos autistas.

A nossa segunda proposta, por outro lado, não se confirmou: na verdade, os enunciados com VME foram mais difíceis de interpretar, por ambos os grupos, do que a CCB. A esse respeito, verificamos que esse resultado pode ter sido influenciado pela própria redação das alternativas fornecidas para as sentenças do tipo VME. Como apresentamos no capítulo “Resultados e discussão”, as estruturas de dupla negação parecem ter dificultado a interpretação das alternativas e, portanto, influenciado as respostas dadas pelos participantes. No entanto, apesar disso, ainda se pode defender a hipótese acerca da existência da pressuposição de expectativa, uma vez que verificamos diferença significativa de respostas dadas entre os dois tipos de disparadores.

Em síntese, esta pesquisa, além de se propor a oferecer uma contribuição teórica para a literatura em EI, buscou ampliar o quadro acerca das habilidades comunicativas de pessoas autistas – especificamente de pessoas adultas com TEA, que têm sido, de certa forma, negligenciadas dentro desse campo, já que a grande maioria dos estudos empíricos sobre o autismo focaliza a compreensão de fenômenos linguísticos por crianças e adolescentes. Além disso, no Brasil, ainda há poucos trabalhos que investiguem a maneira como pessoas autistas lidam com enunciados pressuposicionais, uma vez que, até onde sabemos, não há outros estudos em PB que se debrucem sobre esse tema. Tendo isso em vista, buscamos, também, contribuir para a diminuição dessa lacuna e evidenciar a importância de se estudar mais profundamente a relação entre língua e autismo no âmbito nacional.

Como Mousinho (2003) argumenta, os resultados levantados pela literatura sobre autismo e linguagem – incluindo, a partir de agora, os dados deste estudo – apontam para uma relação entre as habilidades cognitivas e as competências comunicativas das pessoas autistas que pode explicar muitas das dificuldades de cunho pragmático experienciadas por esse grupo. Conforme vimos nos capítulos anteriores, os trabalhos que focalizam a compreensão de significados implícitos por pessoas com TEA, no geral, têm sugerido que esses desafios são a causa dos problemas na comunicação interpessoal neuronormativa vivenciados por indivíduos diagnosticados com autismo. Olhando sob outra perspectiva, uma discussão interessante pode ser alimentada a partir disso: como Benedetto (2020) defende, há uma constante tendência social de “normalizar” indivíduos neurodivergentes, cujo objetivo é normatizar os padrões de interação a partir de uma perspectiva neurotípica. No entanto, como

diz a autora, não deve ser esse o papel da sociedade, uma vez que “a ‘normalidade’ e a ‘anormalidade’ são conceitos construídos e não fundados sob a biologia humana” (BENEDETTO, 2020, p. 57).

Embora algumas das pesquisas revisadas no capítulo 2 destaquem a importância da criação de programas educacionais que objetivem ajudar pessoas com TEA a melhorar suas habilidades sociais e comunicativas – considerando-se que a literatura vem mostrando que essas habilidades podem ser desenvolvidas em pessoas neuroatípicas (SIROTA, 2004; RUNDBLAD; ANNAZ, 2010; WHYTE et al., 2011, JACKSON et al., 2014) –, o que deve ser reforçado, na verdade é a necessidade de práticas inclusivas. Em outras palavras, cabe aos programas educacionais estarem mais conscientes e sensíveis à diversidade linguística e cognitiva, partindo delas para construir as suas práticas. Dessa forma, a diversidade não seria apenas tolerada ou trabalhada para se adequar ao padrão hegemônico, mas celebrada e entendida como parte da natureza humana.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, Taeko et al. The metaphor and sarcasm scenario test: A new instrument to help differentiate high functioning pervasive developmental disorder from attention deficit/hyperactivity disorder. **Brain and development**, v. 26, n. 5, p. 301-306, 2004.
- ALLISON, Carrie; AUYEUNG, Bonnie; BARON-COHEN, Simon. Toward brief “red flags” for autism screening: the short autism spectrum quotient and the short quantitative checklist in 1,000 cases and 3,000 controls. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 51, n. 2, p. 202-212. e7, 2012.
- ALMEIDA, Manuella Santos Carneiro et al. International Classification of Diseases–11th revision: from design to implementation. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**; 5ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2014.
- AN, Shasha; BILL, Cory; YANG, Qi. Comprehension of the presupposition trigger Ye “Also” by mandarin-speaking preschoolers with and without autism spectrum disorders. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 570453, 2020.
- ASTINGTON, Janet Wilde; BAIRD, Jodie A. (Ed.). **Why language matters for theory of mind**. Oxford University Press, 2005.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Quando Dizer é Fazer: Palavras e Ação, 1990.
- BARON-COHEN, Simon. **Mindblindness: An essay on autism and theory of mind**. MIT press, 1995.
- BARON-COHEN, Simon. The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. **Journal of child Psychology and Psychiatry**, v. 30, n. 2, p. 285-297, 1989.
- BARON-COHEN, Simon; LESLIE, Alan M.; FRITH, Uta. Does the autistic child have a “theory of mind”? **Cognition**, v. 21, n. 1, p. 37-46, 1985.
- BARON-COHEN, Simon.; LESLIE, Alan M.; FRITH Uta. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. **British Journal of developmental psychology**, v. 4, n. 2, p. 113-125, 1986.
- BARON-COHEN, Simon. Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability?. **Development and psychopathology**, v. 12, n. 3, p. 489-500, 2000.
- BENEDETTO, Mayne Souza. **Autismo sem ismo: a neurodiversidade e a experiência interior por uma etnografia não normativa**. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa (Portugal). 2020.
- BOUCHER, Jill. The theory of mind hypothesis of autism: Explanation, evidence and assessment. **British Journal of Disorders of Communication**, v. 24, n. 2, p. 181-198, 1989.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C.; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge university press, 1987.

CHEUNG, Candice Chi-Hang et al. Comprehension of presuppositions in school-age Cantonese-speaking children with and without autism spectrum disorders. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 31, n. 7-9, p. 557-572, 2017.

CHEUNG, Candice Chi-Hang et al. Comprehension of presupposition triggers in Cantonese-speaking children with and without autism spectrum disorders. **Clinical Linguistics & Phonetics**, v. 34, n. 4, p. 388-406, 2020.

COLLE, Livia et al. Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 38, n. 1, p. 28-40, 2007.

CRANE, Laura et al. Autism diagnosis in the United Kingdom: Perspectives of autistic adults, parents and professionals. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 48, n. 11, p. 3761-3772, 2018.

CUMMINGS, Louise (Ed.). **Research in clinical pragmatics**. Springer, 2017.

DE BROIZE, Matthew et al. Exploring the experience of seeking an autism diagnosis as an adult. **Autism in Adulthood**, v. 4, n. 2, p. 130-140, 2022.

DE-DIOS-FLORES, Iria. Processing sentences with multiple negations: Grammatical structures that are perceived as unacceptable. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 2346, 2019.

DENNIS, Maureen; LAZENBY, Anne L.; LOCKYER, Linda. Inferential language in high-function children with autism. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 31, n. 1, p. 47-54, 2001.

DETOGNE, Karina Pereira; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O Estudo do item bem como marcador discursivo: uma perspectiva da linguística funcional para o ensino de língua materna. **Agenda Social**, volume 8, 2015, número 2, página 12.

ENGBERG-PEDERSEN, Elisabeth; THOMSEN, Ditte Boeg. The socio-cognitive foundation of Danish perspective-mixing dialogue particles. In: **Viewpoint and the Fabric of Meaning: Form and Use of Viewpoint Tools across Languages and Modalities**. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 125-142, 2016.

FRITH, Uta. A new look at language and communication in autism. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 24, n. 2, p. 123-150, 1989.

FRITH, Uta; HAPPÉ, Francesca. Autism: Beyond “theory of mind”. **Cognition**, v. 50, n. 1-3, p. 115-132, 1994.

FRITH, Uta; HAPPÉ, Francesca. Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic?. **Mind & language**, v. 14, n. 1, p. 82-89, 1999.

GIORA, Rachel et al. Salience and context: Interpretation of metaphorical and literal language by young adults diagnosed with Asperger's syndrome. **Metaphor and Symbol**, v. 27, n. 1, p. 22-54, 2012.

- GOLD, Rinat; FAUST, Miriam; GOLDSTEIN, Abraham. Semantic integration during metaphor comprehension in Asperger syndrome. **Brain and Language**, v. 113, n. 3, p. 124-134, 2010.
- GOLD, Rinat; FAUST, Miriam. Right hemisphere dysfunction and metaphor comprehension in young adults with Asperger syndrome. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 40, n. 7, p. 800-811, 2010.
- GRICE, Herbert P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Eds.). **Syntax and semantics 3**: Speech arts, p. 41-58, 1975.
- HALLIDAY, Michael A. K. Notes on transitivity and theme in English. **Journal of Linguistics**, v. 3, p. 199-244, 1967.
- HAPPÉ, Francesca. **Autism**: an Introduction to Psychological Theory. London: University College of London Press, 1994.
- HAPPÉ, Francesca. The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. **Child development**, v. 66, n. 3, p. 843-855, 1995a.
- HAPPÉ, Francesca. Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism. **Metaphor & Symbol** 10. 4, 275-295, 1995b.
- HERMANN, Ismene et al. Automatic metaphor processing in adults with Asperger syndrome: A metaphor interference effect task. **European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience**, v. 263, n. 2, p. 177-187, 2013.
- HOBSON, Peter; GARCÍA-PÉREZ, Rosa; LEE, Anthony. Person-centred (deictic) expressions and autism. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 40, n. 4, p. 403-415, 2010.
- HOLROYD, Sarah; BARON-COHEN, Simon. Brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind?. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 23, n. 2, p. 379-385, 1993.
- ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- JACKSON, Marianne L.; MENDOZA, Dena R.; ADAMS, Amanda N. Teaching a deictic relational repertoire to children with autism. **The Psychological Record**, v. 64, p. 791-802, 2014.
- LAMBRECHT, Knud. **Informational structure and sentence form**: topic, focus and the mental representation of referents. Cambridge: University Press, 1994.
- LESLIE, Alan M.; FRITH, Uta. Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 6, n. 4, p. 315-324, 1988.
- LEVINSON, Stephen C. **Pragmatics**. 9^a ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LEVSHINA, Natalia. How to do linguistics with R. **Data Exploration and Statistical Analysis, Amsterdam-Philadelphia**, 2015.

- LEWIS, David. Scorekeeping in a language game. In: **Semantics from different points of view**. Springer, Berlin, Heidelberg, 1979. p. 172-187.
- LOVELAND, Katherine A. et al. Speech acts and the pragmatic deficits of autism. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 31, n. 4, p. 593-604, 1988.
- MACKAY, Gilbert; SHAW, Adrienne. A comparative study of figurative language in children with autistic spectrum disorders. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 20, n. 1, p. 13-32, 2004.
- MARQUES, Fernanda B. et al. A neurofisiologia das expressões idiomáticas na síndrome de Asperger. **Revista Linguística**, v. 7, n. 2, 2011.
- MINSHEW, Nancy J. et al. Neuropsychological functioning in nonmentally retarded autistic individuals. **Journal of clinical and experimental neuropsychology**, v. 14, n. 5, p. 749-761, 1992.
- MIZUNO, Akiko et al. The neural basis of deictic shifting in linguistic perspective-taking in high-functioning autism. **Brain**, v. 134, n. 8, p. 2422-2435, 2011.
- MORAIS, José Fausto de.; SANTANA, Victor Lawrence Bernardes; KERR, Tiago Bernardes. **Tradução e validação, para o português do Brasil, da Escala de Quociente do Espectro Autista (AQ10)**. DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA 10º Congresso AIDAP/AIDEP. Coimbra, 2018.
- MOUSINHO, Renata. **Aspectos lingüístico-cognitivos da Síndrome de Asperger**: projeção, mesclagem e mudança de enquadre. Rio de Janeiro: Departamento de Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- NEVES, Maria Helena. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- OAKLEY, Todd; VIDANOVIĆ, Đorđe.. Deixis and personhood: Autism, intersubjectivity, and the fluidity-to-inelasticity hypothesis. **Cognitive Semiotics**, v. 7, n. 2, p. 191-225, 2014.
- OZONOFF, Sally; MCEVOY, Robin E. A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. **Development and psychopathology**, v. 6, n. 3, p. 415-431, 1994.
- PASTOR-CEREZUELA, Gemma et al. Comprehension of generalized conversational implicatures by children with and without autism spectrum disorder. **Frontiers in psychology**, v. 9, p. 272, 2018.
- PETERSON, Candida C.; SLAUGHTER, Virginia. Theory of mind (ToM) in children with autism or typical development: Links between eye-reading and false belief understanding. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 3, n. 2, p. 462-473, 2009.
- PIJNACKER, Judith et al. Pragmatic inferences in high-functioning adults with autism and Asperger syndrome. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 39, n. 4, p. 607-618, 2009.
- PINHEIRO, Diogo. Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. In: ALVARO,

P. T.; FERRARI, L. (Orgs.). **Linguística Cognitiva: dos bastidores da cognição à linguagem**. Campos: Brasil Multicultural, 2016.

PINHEIRO, Diogo; BIAR, Liana; MOUSINHO, Renata. Pragmática. In: FRANÇA, A. I. (Org.). **Linguística para Fonoaudiologia: interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Contexto, 2022.

PORTELA, Brendha. “**Eu bem queria virar jacaré**”: um estudo experimental sobre a Construção de Contraexpectativa com Bem. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2021.

PREMACK, David; WOODRUFF, Guy. Does the chimpanzee have a theory of mind?. **Behavioral and brain sciences**, v. 1, n. 4, p. 515-526, 1978.

ROAZZI, Antonio; SANTANA, Suely de Melo. Teoria da mente e estados mentais de primeira e segunda ordem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, p. 437-445, 2008.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

RUNDBLAD, Gabriella; ANNAZ, Dagmara. The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. **Autism**, v. 14, n. 1, p. 29-46, 2010.

SCHAEKEN, Walter; VAN HAEREN, Marie; BAMBINI, Valentina. The understanding of scalar implicatures in children with autism spectrum disorder: Dichotomized responses to violations of informativeness. **Frontiers in psychology**, v. 9, p. 1266, 2018.

SIROTA, Karen Gainer. Positive politeness as discourse process: Politeness practices of high-functioning children with autism and Asperger syndrome. **Discourse Studies**, v. 6, n. 2, p. 229-251, 2004.

SOUSA, Clara. **A Construção de Contraexpectativa com Bem e seu valor semântico-pragmático**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2021.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance: Communication and cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

STALNAKER, Robert. Pragmatics. In: **Semantics of natural language**, eds. D. Davidson and G. Harman, Dordrecht: Reidel. 1972.

STALNAKER, Robert C. Presuppositions. **Journal of Philosophical Logic 2**. Formal Philosophy Selected Papers, 1973.

STALNAKER, Robert C. Pragmatic Presuppositions. In: **Semantics and Philosophy**, ed. Milton Munitz and Peter Unger, New York, 1974.

STEELE, Shelly; JOSEPH, Robert M.; TAGER-FLUSBERG, Helen. Brief report: Developmental change in theory of mind abilities in children with autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 33, n. 4, p. 461-467, 2003.

SUGINI, Sugini; DJATMIKA, Djatmika; MARYADI, Maryadi. Politeness Strategies Performed by Teachers to Effectively Assist Children with Autism in Their Learning Process. **Humaniora**, v. 28, n. 1, p. 28-36. 2016.

SUN, Fushan. A Constructive Study of English and Chinese Double Negation. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 1, n. 10, p. 1442-1445, 2011.

SURIAN, Luca. Are children with autism deaf to Gricean maxims?. **Cognitive neuropsychiatry**, v. 1, n. 1, p. 55-72, 1996.

TAGER-FLUSBERG, Helen. Evaluating the theory-of-mind hypothesis of autism. **Current directions in psychological science**, v. 16, n. 6, p. 311-315, 2007.

TAGER-FLUSBERG, Helen; JOSEPH, Robert M. How Language Facilitates the Acquisition of False-Belief Understanding in Children with Autism. In: **Why Language Matters for Theory of Mind, Apr, 2002, University of Toronto, Toronto, ON, Canada; This chapter originated from the aforementioned conference**. Oxford University Press, 2005.

TEODORO, Marília Consolini et al. **Conceituação, propostas de intervenção e contribuições das terapias cognitivas para o transtorno do espectro autista de alto funcionamento: revisão integrativa da literatura**. 2018.

TOMASELLO, Michael. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1999.

WELLMAN, Henry M. **From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind**. 1991.

WHYTE, Elisabeth M.; NELSON, Keith E.; KHAN, Kiren S. Learning of idiomatic language expressions in a group intervention for children with autism. **Autism**, v. 17, n. 4, p. 449-464, 2011.

WHYTE, Elisabeth M.; NELSON, Keith E.; SCHERF, K. Suzanne. **Idiom, syntax, and advanced theory of mind abilities in children with autism spectrum disorders**. 2013.

WILLIAM, Chris; WRIGHT, Barry. How to live with Autism and Asperger Syndrome. **Jakarta: PT. Dian Rakyat**, 2004.

WING, Lorna. Asperger syndrome: a clinical account. **Psychol Med**, v.11 (1), p. 115-29, 1981.

APÊNDICE

Apêndice A: Parecer liberado pelo Comitê de Ética.

UFRJ - INSTITUTO DE
ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO / IESC -
UFRJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Investigando a compreensão de enunciados por indivíduos com autismo: uma abordagem funcional-cognitiva

Pesquisador: Brendha Portela Camargo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49212821.7.0000.5286

Instituição Proponente: Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.953.110

Apresentação do Projeto:

"Resumo: Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no geral, têm suas habilidades comunicativas e interacionais afetadas, o que prejudica sua capacidade de representar e atribuir estados mentais a si próprios e a outros indivíduos (BARON-COHEN; LESLIE; FRITH, 1985; BARON-COHEN, 1989; 1995; HAPPÉ, 1994; 1995; STEELE et al., 2003). Nesse sentido, os problemas apresentados por essa população em desenvolver teoria da mente têm motivado inúmeros pesquisadores a investigar a maneira como pessoas com autismo processam fenômenos de linguagem figurada (MOUSINHO, 2003; MACKAY; SHAW, 2004; GOLD; FAUST; GOLDSTEIN, 2010; RUNDBLAD; ANNAZ, 2010; MARQUES et al., 2011; MELOGNO et al., 2012; HERMANN et al., 2013). A literatura, no entanto, ainda carece de estudos que se debrucem mais profundamente sobre a compreensão de sentenças pressuposicionais por parte de falantes com TEA. Diante disso, esta pesquisa tem o objetivo de reduzir essa lacuna ao propor a realização de um experimento de paradigma de escolha forçada que verificará a maneira como pessoas com autismo interpretam estruturas que contêm disparadores de pressuposição."

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária, Sala ao lado da secretaria de pós-graduação
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **E-mail:** cep@iesc.ufrj.br

**UFRJ - INSTITUTO DE
ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO / IESC -
UFRJ**



Continuação do Parecer: 4.953.110

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Já que partimos de um interesse geral no problema da representação dos estados mentais de terceiros por parte de pessoas com autismo, buscamos investigá-lo centrando foco, especificamente, sobre o fenômeno pragmático da pressuposição. Para alcançar esse objetivo, buscaremos avaliar de que maneira essas pessoas interpretam dois tipos distintos de enunciados pressuposicionais. Tendo em vista o que a literatura nos revela sobre a relação entre autismo e teoria da mente, assumimos a hipótese de que tais ocorrências gerarão dificuldades para indivíduos com TEA."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não houve modificação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi encaminhada a carta resposta ao CEP, elucidando as pendências anteriores.

No que diz respeito ao local da realização da pesquisa, foi acrescido o trecho: "Devido à pandemia de Covid-19, a geração de dados será realizada de forma remota, por meio da plataforma Google Meet (os encontros não serão gravados). A pesquisadora responsável realizará a aplicação do experimento de sua própria residência, de maneira síncrona".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi modificado conforme o solicitado acrescentando o endereço do CEP/IESC e reescrevendo o trecho dúbio. Não havendo mais questões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências anteriores foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1781534.pdf	06/08/2021 21:26:51		Aceito
Outros	Carta_CEP.pdf	06/08/2021	Brendha Portela	Aceito

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária, Sala ao lado da secretaria de pós-graduação
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **E-mail:** cep@iesc.ufrj.br

UFRJ - INSTITUTO DE
ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO / IESC -
UFRJ



Continuação do Parecer: 4.953.110

Outros	Carta_CEP.pdf	21:26:36	Camargo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_modificado.pdf	06/08/2021 21:23:01	Brendha Portela Camargo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	06/08/2021 21:13:39	Brendha Portela Camargo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	08/07/2021 09:01:59	Brendha Portela Camargo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

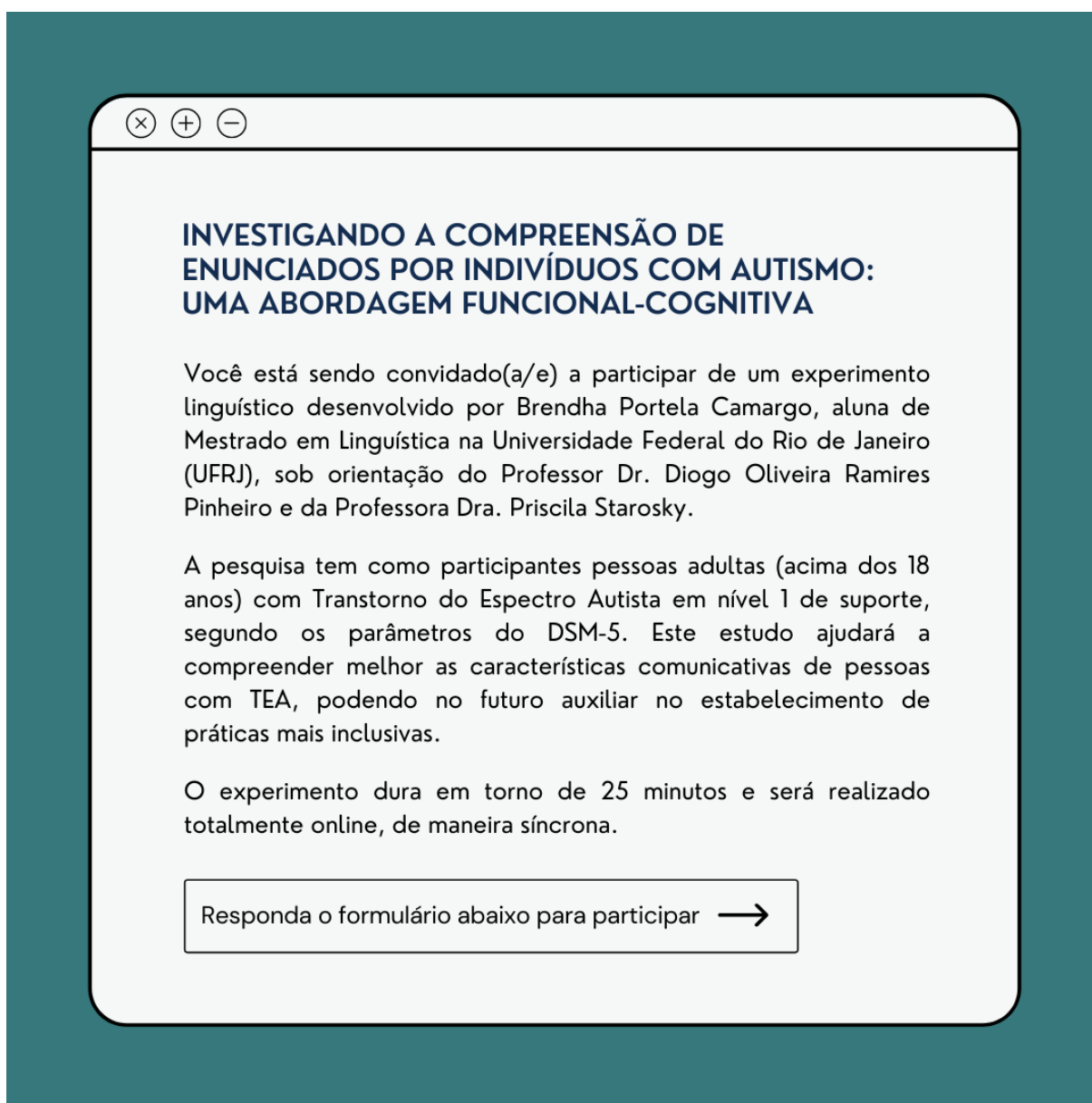
Não

RIO DE JANEIRO, 03 de Setembro de 2021

Assinado por:

**Jaqueline Teresinha Ferreira
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária, Sala ao lado da secretaria de pós-graduação
Bairro: Ilha do Fundão **CEP:** 21.941-598
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 **E-mail:** cep@iesc.ufrj.br

Apêndice B: Carta de apresentação da pesquisa.

Apêndice C: Formulário inicial respondido pelos participantes.

Investigando a compreensão de enunciados por indivíduos com autismo: uma abordagem funcional-cognitiva

Olá! Você está sendo convidado(a/e) a participar de um experimento linguístico desenvolvido por Brendha Portela Camargo, aluna de Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação do Professor Dr. Diogo Oliveira Ramires Pinheiro e da Professora Dra. Priscila Starosky.

A pesquisa tem como participantes pessoas adultas (acima dos 18 anos) com Transtorno do Espectro Autista de Nível 1, segundo os parâmetros do DSM-5. Este estudo ajudará a compreender melhor as características comunicativas de pessoas com TEA, podendo no futuro auxiliar no estabelecimento de práticas mais inclusivas.

O experimento dura em torno de 25 minutos e será realizado totalmente online, de maneira síncrona. É importante mencionar que todos os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e que nenhum dado obtido será associado a nenhum indivíduo particular.

Para participar, por favor, responda às questões abaixo. Em seguida, entraremos em contato com você a fim de marcarmos uma data para a realização da pesquisa.

E-mail *

Seu e-mail

Nome: *

Sua resposta

Quais são os seus pronomes? *

Sua resposta

Idade: *

Sua resposta

Cidade/estado em que vive: *

Sua resposta

Qual sua nacionalidade? *

Sua resposta

Você cursou ou está cursando ensino superior? Se sim, nos informe a área/curso: *

Sua resposta

Informe sua disponibilidade (dias e horários): *

Sua resposta

Você tem condições de usar o Google Meet para o momento da pesquisa? *

Sim

Não

Se você marcou "não" na pergunta anterior, nos informe quais outras plataformas online para reuniões você pode utilizar:

Sua resposta

Gostaria de deixar alguma observação?

Sua resposta

Agradecemos por ter se voluntariado!
Entraremos em contato em breve! :)

Apêndice D: Desenho experimental.

Instruções

Olá! Você foi convidado a participar de um experimento linguístico muito simples. Leia as instruções a seguir com bastante atenção.

Você assistirá uma série de vídeos (todos legendados), divididos em quatro partes. Em cada parte, você verá dois personagens diferentes conversando. Antes de assistir cada vídeo, você deve imaginar a seguinte situação: você acabou de entrar no cômodo onde estão essas duas pessoas (as quais você não conhece!). Em seguida, você ouve uma delas dizer algo para a outra.

Sua tarefa é simplesmente responder às perguntas que aparecem após cada vídeo, considerando apenas a sentença que você ouviu/leu previamente. Cada pergunta terá 3 alternativas: A, B ou C.

Lembre-se: você deve ver cada vídeo uma única vez. Você não precisa analisar minuciosamente cada frase para decidir qual alternativa marcar. Sua intuição é suficiente e te dará rapidamente a resposta.

IMPORTANTE: Pedimos que você não volte para alterar nenhuma resposta dada. O experimento foi montado de modo que as questões sejam realizadas especificamente na ordem apresentada.

Entendido? Vamos treinar!

Treinamento

Vamos testar se você entendeu bem o que deve ser feito? Antes de começar o experimento de verdade, realize as duas questões de treinamento a seguir.

DICAS: Use fones de ouvido para ouvir melhor os vídeos e maximize a tela para visualizar melhor as legendas.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita sabe que a Vânia está fazendo dieta.
- B) A menina à direita não sabe que a Vânia está fazendo dieta.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita não sabe que a Milena está brincando com uma boneca.
- B) A menina à direita sabe que a Milena está brincando com uma boneca.
- C) Não é possível afirmar A ou B.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Antes de iniciar, precisamos que leia atentamente o termo de consentimento e preencha alguns dados.

IMPORTANTE: Reforçamos que todos os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e nenhum dado obtido será associado a nenhum indivíduo particular.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa desenvolvida por Brendha Portela Camargo, discente de Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob orientação do Professor Dr. Diogo Oliveira Ramires Pinheiro e da Professora Dra. Priscila Starosky.

Antes de consentir com a sua participação nesta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em selecionar uma alternativa (A, B ou C) para cada uma das 36 frases lidas/ouvidas por você, de acordo com o seu julgamento pessoal. O tempo de duração do experimento é de aproximadamente 15 minutos.

Ao final do estudo, todos os dados serão mantidos em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP ME-UFRJ.

Justificativa da pesquisa: A realização da pesquisa é justificada pela escassez de estudos que investigam o uso e a compreensão, por falantes dentro do espectro autista, de certos tipos e enunciados. Nesse sentido, o envolvimento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pesquisa se justifica pela própria natureza dos objetivos traçados.

Objetivo da pesquisa: O objetivo central do estudo é investigar a maneira como pessoas com TEA representam e atribuem estados mentais a terceiros, centrando foco no processamento de

certos tipos de sentenças em português. Para alcançar esse objetivo, buscaremos observar de que modo essas pessoas interpretam diferentes tipos de enunciados.

Metodologia: Será realizado um experimento psicolinguístico de paradigma de escolha forçada com dois grupos: indivíduos com TEA (considerados como Nível 1 pelo DSM-5) e um grupo controle, formado por indivíduos com desenvolvimento típico. O desenho experimental contará com 36 estímulos em formato de vídeo e com legendas. A tarefa do participante será selecionar uma dentre três alternativas (A, B ou C) relativas a cada frase lida/ouvida. Devido à pandemia de Covid-19, a geração de dados será realizada de forma remota. No grupo com TEA, a pesquisa será realizada por meio da plataforma *Google Meet*; a pesquisadora responsável realizará a aplicação do experimento de sua própria residência, de maneira síncrona (os encontros não serão gravados).

Benefícios: Esta pesquisa contribuirá para a construção de um quadro mais completo acerca das limitações comunicativas de falantes com TEA (que auxiliará, também, no estabelecimento de práticas mais inclusivas), uma vez que providenciará dados mais concretos sobre o processamento linguístico por parte desses indivíduos. Adicionalmente, este estudo contribuirá para a própria descrição do sistema gramatical do português brasileiro.

Riscos: A pesquisadora responsável e a equipe de pesquisa admitem que os procedimentos que envolvem o estudo podem acarretar aos participantes com TEA danos, riscos ou desconfortos relativos às dimensões psicológica, intelectual, emocional, física, moral, social, cultural ou espiritual, tais como: constrangimento e/ou cansaço; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo ou anonimato; entre outros. Já para o segundo grupo de participantes, ou seja, aqueles com desenvolvimento típico, entendemos que os riscos são mínimos ou inexistentes.

A equipe de pesquisa, a pesquisadora responsável e a instituição envolvida responsabilizam-se e comprometem-se em oferecer assistência imediata e integral e o direito à indenização aos participantes do estudo no que se refere aos danos decorrentes deste, em qualquer momento da sua realização, estejam previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP.

Sigilo: As informações adquiridas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento e os resultados desta pesquisa serão somente divulgados em meios acadêmicos. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A participação no estudo não gerará despesas aos participantes com o material e/ou prestação de assistência e acompanhamento em qualquer momento da pesquisa.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à pesquisadora responsável, para esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa. Esta pode ser encontrada no endereço Av. Horácio Macedo, 2151, Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, e contatada pelo e-mail brendhaportela@letras.ufrj.br ou pelo telefone (21) 982310910. Sua participação nesta pesquisa é voluntária. Se você preferir, você pode consultar seus familiares ou outras pessoas que podem auxiliá-lo na decisão de participar ou não desta pesquisa. Você também tem liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao seu relacionamento com a Instituição. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva pelo e-mail cep@iesc.ufrj.br ou no endereço Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária, Ilha do Fundão, Rio de Janeiro (CEP 21.941-598).

Nome completo:

E-mail:

Número do RG:

Idade:

Cidade e Estado:

Escolaridade:

Caso tenha ensino superior ou técnico, indique o curso/área (se estiver cursando, indique o período):

Você declara ter sido informado (a/e) e concorda com a sua participação no projeto de pesquisa acima descrito?

() Sim, declaro ter sido informado (a/e) e estou de acordo com o termo de consentimento.

() Não, declaro não ter sido informado (a/e) e não estou de acordo com o termo de consentimento.

Parte 1

Você verá uma sequência de vídeos curtos que mostram duas amigas conversando sobre diferentes assuntos. Sua tarefa é imaginar, para cada um dos vídeos, que você acaba de entrar no cômodo onde elas estão e, logo em seguida, ouve a frase dita por uma delas. Lembre-se: você deve assistir cada vídeo uma única vez e responder às perguntas na sequência.



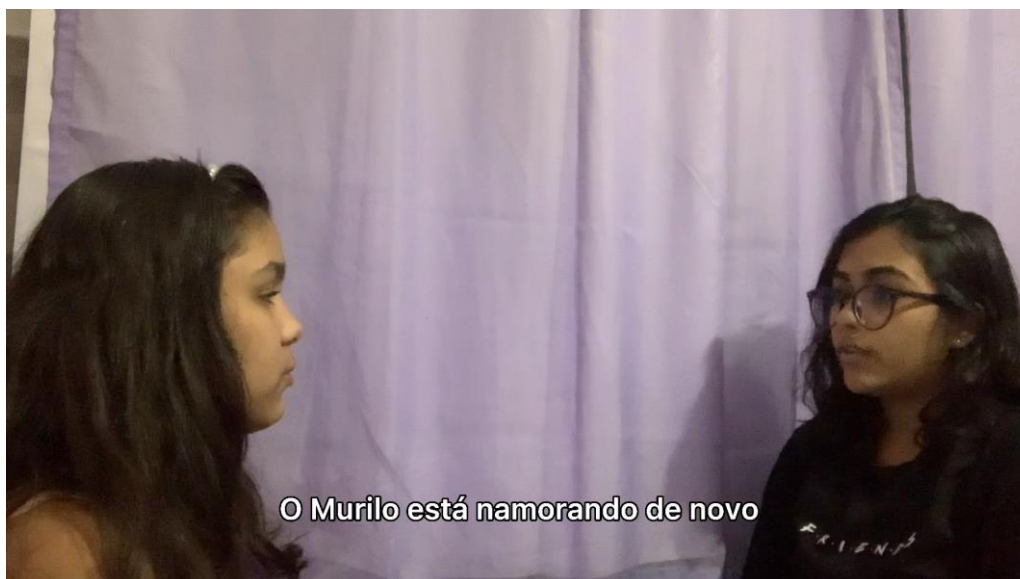
Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda sabe que a Natália está sempre praticando violão.
- B) A menina à esquerda não sabe que a Natália está sempre praticando violão.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda já sabia que o Thiago não era professor de português.
- B) A menina à esquerda não sabia que o Thiago não era professor de português.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda não sabe que o Murilo está namorando de novo.
- B) A menina à esquerda sabe que o Murilo está namorando de novo.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda sabe que a Meire não para de trabalhar.
- B) A menina à esquerda não sabe que a Meire não para de trabalhar.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda não esperava que a Clarice tivesse ido à igreja.
- B) A menina à esquerda esperava que a Clarice tivesse ido à igreja.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda não sabe que o Igor está gripado.
- B) A menina à esquerda sabe que o Igor está gripado.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda sabe que a Bruna dá aula de italiano.
- B) A menina à esquerda não sabe que a Bruna dá aula de italiano.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda não sabia que o Diogo não era chefe do departamento.
- B) A menina à esquerda já sabia que o Diogo não era chefe do departamento.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à esquerda não sabe que o Júnior troca de moto todo ano.
- B) A menina à esquerda sabe que o Júnior troca de moto todo ano.
- C) Não é possível afirmar A ou B.

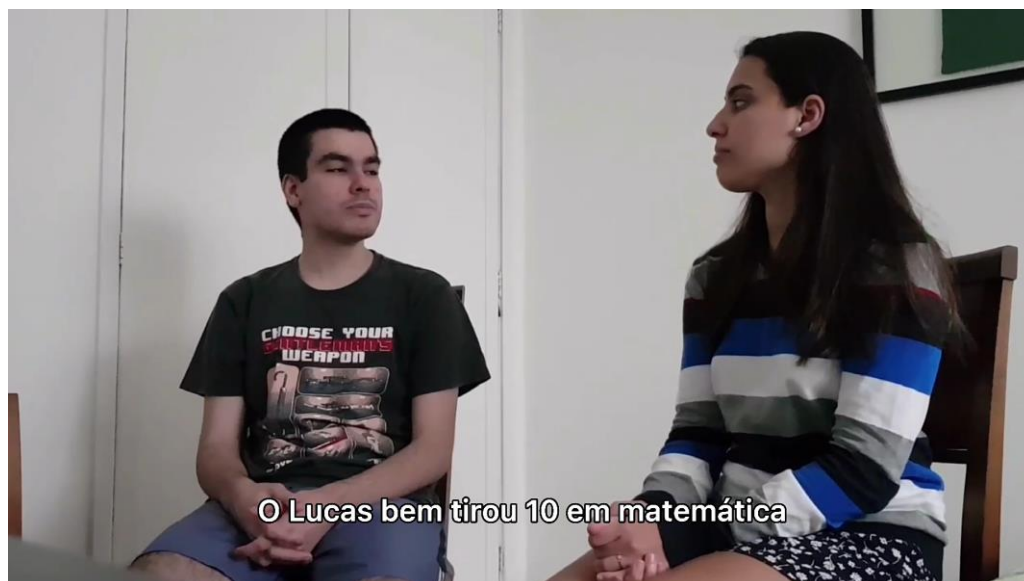
Parte 2

Você verá uma sequência de vídeos curtos que mostram dois amigos conversando sobre diferentes assuntos. Sua tarefa é imaginar, para cada um dos vídeos, que você acaba de entrar no cômodo onde eles estão e, logo em seguida, ouve a frase dita por um deles. Lembre-se: você deve assistir cada vídeo uma única vez e responder às perguntas na sequência.

**FALANTE****OUVINTE**

Na sua opinião:

- A) A menina sabe que a Gabi gosta de vôlei.
- B) A menina não sabe que a Gabi gosta de vôlei.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina esperava que o Lucas tivesse tirado 10 em matemática.
- B) A menina não esperava que o Lucas tivesse tirado 10 em matemática.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina sabe que a Sofia sempre passeia na praia.
- B) A menina não sabe que a Sofia sempre passeia na praia.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina não sabe que a Virgínia ligou para o homem.
- B) A menina sabe que a Virgínia ligou para o homem.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina já sabia que o Ronaldo fumava.
- B) A menina não sabia que o Ronaldo fumava.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina não sabe que a Stefany escondeu o brinquedo.
- B) A menina sabe que a Stefany escondeu o brinquedo.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina sabe que a Juju vai ter que comprar o presente.
- B) A menina não sabe que a Juju vai ter que comprar o presente.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina não esperava que o Marcelo tivesse comprado um carro.
- B) A menina esperava que o Marcelo tivesse comprado um carro.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina não sabe que o Henrique foi mal na prova.
- B) A menina sabe que o Henrique foi mal na prova.
- C) Não é possível afirmar A ou B.

Parte 3

Você verá uma sequência de vídeos curtos que mostram dois amigos conversando sobre diferentes assuntos. Sua tarefa é imaginar, para cada um dos vídeos, que você acaba de entrar no cômodo onde eles estão e, logo em seguida, ouve a frase dita por um deles. Lembre-se: você deve assistir cada vídeo uma única vez e responder às perguntas na sequência.



Depois da aula a Maria visitou o museu

Na sua opinião:

- A) A menina sabe que a Maria visitou o museu.
- B) A menina não sabe que a Maria visitou o museu.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



A Lúcia retomou os estudos mês passado

Na sua opinião:

- A) A menina já sabia que a Lúcia tinha parado de estudar.
- B) A menina não sabia que a Lúcia tinha parado de estudar.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



As crianças, que foram expulsas da escola, apareceram ontem

Na sua opinião:

- A) A menina não sabe que as crianças apareceram ontem.
- B) A menina sabe que as crianças apareceram ontem.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina sabe que o Luiz ainda não fez o dever de casa.
- B) A menina não sabe que o Luiz ainda não fez o dever de casa.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina esperava que a Larissa tivesse comido salada.
- B) A menina não esperava que a Larissa tivesse comido salada.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina não sabe que o Roberto faz natação uma vez por semana.
- B) A menina sabe que o Roberto faz natação uma vez por semana.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina sabe que a Paula virá.
- B) A menina não sabe que a Paula virá.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina não sabia que o Carlos não frequentava a academia.
- B) A menina já sabia que o Carlos não frequentava a academia.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina não sabe que a Felícia abrirá a porta.
- B) A menina sabe que a Felícia abrirá a porta.
- C) Não é possível afirmar A ou B.

Parte 4

Você verá uma sequência de vídeos curtos que mostram duas amigas conversando sobre diferentes assuntos. Sua tarefa é imaginar, para cada um dos vídeos, que você acaba de entrar no cômodo onde elas estão e, logo em seguida, ouve a frase dita por uma delas. Lembre-se: você deve assistir cada vídeo uma única vez e responder às perguntas na sequência.



A Carla não ouviu nenhum barulho

Na sua opinião:

- A) A menina à direita sabe que a Carla não ouviu nenhum barulho.
- B) A menina à direita não sabe que a Carla não ouviu nenhum barulho.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita não esperava que a Carol fosse passear com o cachorro.
- B) A menina à direita esperava que a Carol fosse passear com o cachorro.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita não sabe que a Mariana ama ouvir rock.
- B) A menina à direita sabe que a Mariana ama ouvir rock.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita sabe que o carro da Cristina é vermelho.
- B) A menina à direita não sabe que o carro da Cristina é vermelho.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita não sabia que a Clara não estava noiva.
- B) A menina à direita já sabia que a Clara não estava noiva.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita não sabe que o Joaquim está dançando.
- B) A menina à direita sabe que o Joaquim está dançando.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita sabe que o Pedro largou o curso de inglês.
- B) A menina à direita não sabe que o Pedro largou o curso de inglês.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita esperava que o Leandro fosse ao shopping.
- B) A menina à direita não esperava que o Leandro fosse ao shopping.
- C) Não é possível afirmar A ou B.



Na sua opinião:

- A) A menina à direita não sabe que o Wallace estuda todos os dias.
- B) A menina à direita sabe que o Wallace estuda todos os dias.
- C) Não é possível afirmar A ou B.

Apêndice E: Respostas dadas por cada participante para os estímulos críticos.

sujeito	item	grupo	disparador	pressup					
1	1	NT	VME	indefinido	3	9	NT	VME	correto
1	2	NT	CCB	incorreto	3	10	NT	CCB	correto
1	3	NT	VME	indefinido	3	11	NT	VME	correto
1	4	NT	CCB	indefinido	3	12	NT	CCB	correto
1	5	NT	VME	correto	4	1	NT	VME	incorreto
1	6	NT	CCB	indefinido	4	2	NT	CCB	correto
1	7	NT	VME	indefinido	4	3	NT	VME	correto
1	8	NT	CCB	indefinido	4	4	NT	CCB	correto
1	9	NT	VME	indefinido	4	5	NT	VME	correto
1	10	NT	CCB	indefinido	4	6	NT	CCB	correto
1	11	NT	VME	indefinido	4	7	NT	VME	correto
1	12	NT	CCB	indefinido	4	8	NT	CCB	incorreto
2	1	NT	VME	correto	4	9	NT	VME	correto
2	2	NT	CCB	correto	4	10	NT	CCB	correto
2	3	NT	VME	incorreto	4	11	NT	VME	correto
2	4	NT	CCB	correto	4	12	NT	CCB	indefinido
2	5	NT	VME	correto	5	1	NT	VME	incorreto
2	6	NT	CCB	incorreto	5	2	NT	CCB	incorreto
2	7	NT	VME	correto	5	3	NT	VME	incorreto
2	8	NT	CCB	correto	5	4	NT	CCB	indefinido
2	9	NT	VME	correto	5	5	NT	VME	correto
2	10	NT	CCB	correto	5	6	NT	CCB	incorreto
2	11	NT	VME	incorreto	5	7	NT	VME	incorreto
2	12	NT	CCB	correto	5	8	NT	CCB	correto
3	1	NT	VME	incorreto	5	9	NT	VME	incorreto
3	2	NT	CCB	incorreto	5	10	NT	CCB	incorreto
3	3	NT	VME	correto	5	11	NT	VME	incorreto
3	4	NT	CCB	correto	5	12	NT	CCB	incorreto
3	5	NT	VME	correto	6	1	NT	VME	incorreto
3	6	NT	CCB	correto	6	2	NT	CCB	correto
3	7	NT	VME	correto	6	3	NT	VME	incorreto
3	8	NT	CCB	correto	6	4	NT	CCB	correto
					6	5	NT	VME	correto

6	6	NT	CCB	correto
6	7	NT	VME	correto
6	8	NT	CCB	correto
6	9	NT	VME	incorreto
6	10	NT	CCB	correto
6	11	NT	VME	correto
6	12	NT	CCB	correto
7	1	NT	VME	correto
7	2	NT	CCB	correto
7	3	NT	VME	correto
7	4	NT	CCB	correto
7	5	NT	VME	correto
7	6	NT	CCB	correto
7	7	NT	VME	correto
7	8	NT	CCB	correto
7	9	NT	VME	correto
7	10	NT	CCB	indefinido
7	11	NT	VME	correto
7	12	NT	CCB	incorreto
8	1	NT	VME	indefinido
8	2	NT	CCB	incorreto
8	3	NT	VME	indefinido
8	4	NT	CCB	indefinido
8	5	NT	VME	correto
8	6	NT	CCB	incorreto
8	7	NT	VME	incorreto
8	8	NT	CCB	correto
8	9	NT	VME	correto
8	10	NT	CCB	correto
8	11	NT	VME	correto
8	12	NT	CCB	correto
9	1	NT	VME	indefinido
9	2	NT	CCB	incorreto
9	3	NT	VME	indefinido
9	4	NT	CCB	indefinido
9	5	NT	VME	indefinido

9	6	NT	CCB	indefinido
9	7	NT	VME	correto
9	8	NT	CCB	indefinido
9	9	NT	VME	correto
9	10	NT	CCB	indefinido
9	11	NT	VME	indefinido
9	12	NT	CCB	correto
10	1	NT	VME	indefinido
10	2	NT	CCB	incorreto
10	3	NT	VME	correto
10	4	NT	CCB	correto
10	5	NT	VME	indefinido
10	6	NT	CCB	incorreto
10	7	NT	VME	correto
10	8	NT	CCB	correto
10	9	NT	VME	incorreto
10	10	NT	CCB	correto
10	11	NT	VME	indefinido
10	12	NT	CCB	correto
11	1	NT	VME	indefinido
11	2	NT	CCB	incorreto
11	3	NT	VME	indefinido
11	4	NT	CCB	indefinido
11	5	NT	VME	correto
11	6	NT	CCB	correto
11	7	NT	VME	correto
11	8	NT	CCB	correto
11	9	NT	VME	correto
11	10	NT	CCB	correto
11	11	NT	VME	indefinido
11	12	NT	CCB	correto
12	1	NT	VME	incorreto
12	2	NT	CCB	correto
12	3	NT	VME	correto
12	4	NT	CCB	correto
12	5	NT	VME	correto

12	6	NT	CCB	correto
12	7	NT	VME	correto
12	8	NT	CCB	indefinido
12	9	NT	VME	correto
12	10	NT	CCB	correto
12	11	NT	VME	indefinido
12	12	NT	CCB	correto
13	1	NT	VME	indefinido
13	2	NT	CCB	indefinido
13	3	NT	VME	incorreto
13	4	NT	CCB	indefinido
13	5	NT	VME	indefinido
13	6	NT	CCB	indefinido
13	7	NT	VME	indefinido
13	8	NT	CCB	indefinido
13	9	NT	VME	incorreto
13	10	NT	CCB	indefinido
13	11	NT	VME	indefinido
13	12	NT	CCB	indefinido
14	1	NT	VME	incorreto
14	2	NT	CCB	incorreto
14	3	NT	VME	correto
14	4	NT	CCB	correto
14	5	NT	VME	correto
14	6	NT	CCB	correto
14	7	NT	VME	incorreto
14	8	NT	CCB	correto
14	9	NT	VME	correto
14	10	NT	CCB	correto
14	11	NT	VME	correto
14	12	NT	CCB	incorreto
15	1	NT	VME	correto
15	2	NT	CCB	correto
15	3	NT	VME	correto
15	4	NT	CCB	correto
15	5	NT	VME	correto

15	6	NT	CCB	correto
15	7	NT	VME	correto
15	8	NT	CCB	correto
15	9	NT	VME	correto
15	10	NT	CCB	correto
15	11	NT	VME	correto
15	12	NT	CCB	correto
16	1	NT	VME	incorreto
16	2	NT	CCB	incorreto
16	3	NT	VME	correto
16	4	NT	CCB	indefinido
16	5	NT	VME	incorreto
16	6	NT	CCB	indefinido
16	7	NT	VME	correto
16	8	NT	CCB	indefinido
16	9	NT	VME	incorreto
16	10	NT	CCB	indefinido
16	11	NT	VME	incorreto
16	12	NT	CCB	indefinido
17	1	NT	VME	incorreto
17	2	NT	CCB	correto
17	3	NT	VME	incorreto
17	4	NT	CCB	correto
17	5	NT	VME	correto
17	6	NT	CCB	correto
17	7	NT	VME	incorreto
17	8	NT	CCB	correto
17	9	NT	VME	correto
17	10	NT	CCB	correto
17	11	NT	VME	incorreto
17	12	NT	CCB	correto
18	1	NT	VME	incorreto
18	2	NT	CCB	correto
18	3	NT	VME	indefinido
18	4	NT	CCB	correto
18	5	NT	VME	incorreto

18	6	NT	CCB	correto
18	7	NT	VME	correto
18	8	NT	CCB	indefinido
18	9	NT	VME	incorreto
18	10	NT	CCB	correto
18	11	NT	VME	incorreto
18	12	NT	CCB	correto
19	1	NT	VME	incorreto
19	2	NT	CCB	correto
19	3	NT	VME	correto
19	4	NT	CCB	correto
19	5	NT	VME	correto
19	6	NT	CCB	correto
19	7	NT	VME	correto
19	8	NT	CCB	correto
19	9	NT	VME	correto
19	10	NT	CCB	correto
19	11	NT	VME	indefinido
19	12	NT	CCB	correto
20	1	NT	VME	incorreto
20	2	NT	CCB	correto
20	3	NT	VME	incorreto
20	4	NT	CCB	correto
20	5	NT	VME	incorreto
20	6	NT	CCB	correto
20	7	NT	VME	correto
20	8	NT	CCB	correto
20	9	NT	VME	correto
20	10	NT	CCB	correto
20	11	NT	VME	correto
20	12	NT	CCB	correto
21	1	NT	VME	indefinido
21	2	NT	CCB	indefinido
21	3	NT	VME	indefinido
21	4	NT	CCB	correto
21	5	NT	VME	correto

21	6	NT	CCB	correto
21	7	NT	VME	correto
21	8	NT	CCB	correto
21	9	NT	VME	correto
21	10	NT	CCB	correto
21	11	NT	VME	indefinido
21	12	NT	CCB	correto
22	1	NT	VME	incorreto
22	2	NT	CCB	correto
22	3	NT	VME	indefinido
22	4	NT	CCB	indefinido
22	5	NT	VME	incorreto
22	6	NT	CCB	correto
22	7	NT	VME	incorreto
22	8	NT	CCB	correto
22	9	NT	VME	incorreto
22	10	NT	CCB	indefinido
22	11	NT	VME	correto
22	12	NT	CCB	correto
23	1	NT	VME	indefinido
23	2	NT	CCB	indefinido
23	3	NT	VME	indefinido
23	4	NT	CCB	indefinido
23	5	NT	VME	correto
23	6	NT	CCB	indefinido
23	7	NT	VME	correto
23	8	NT	CCB	correto
23	9	NT	VME	correto
23	10	NT	CCB	indefinido
23	11	NT	VME	indefinido
23	12	NT	CCB	indefinido
24	1	NT	VME	incorreto
24	2	NT	CCB	correto
24	3	NT	VME	incorreto
24	4	NT	CCB	correto
24	5	NT	VME	correto

24	6	NT	CCB	correto
24	7	NT	VME	correto
24	8	NT	CCB	correto
24	9	NT	VME	correto
24	10	NT	CCB	correto
24	11	NT	VME	incorreto
24	12	NT	CCB	correto
25	1	NT	VME	correto
25	2	NT	CCB	correto
25	3	NT	VME	incorreto
25	4	NT	CCB	correto
25	5	NT	VME	correto
25	6	NT	CCB	correto
25	7	NT	VME	correto
25	8	NT	CCB	correto
25	9	NT	VME	incorreto
25	10	NT	CCB	correto
25	11	NT	VME	incorreto
25	12	NT	CCB	correto
26	1	NT	VME	incorreto
26	2	NT	CCB	indefinido
26	3	NT	VME	incorreto
26	4	NT	CCB	indefinido
26	5	NT	VME	incorreto
26	6	NT	CCB	indefinido
26	7	NT	VME	indefinido
26	8	NT	CCB	indefinido
26	9	NT	VME	incorreto
26	10	NT	CCB	indefinido
26	11	NT	VME	indefinido
26	12	NT	CCB	correto
27	1	NT	VME	indefinido
27	2	NT	CCB	incorreto
27	3	NT	VME	incorreto
27	4	NT	CCB	correto
27	5	NT	VME	correto

27	6	NT	CCB	correto
27	7	NT	VME	correto
27	8	NT	CCB	correto
27	9	NT	VME	correto
27	10	NT	CCB	correto
27	11	NT	VME	indefinido
27	12	NT	CCB	correto
28	1	NT	VME	indefinido
28	2	NT	CCB	incorreto
28	3	NT	VME	indefinido
28	4	NT	CCB	indefinido
28	5	NT	VME	correto
28	6	NT	CCB	indefinido
28	7	NT	VME	incorreto
28	8	NT	CCB	correto
28	9	NT	VME	incorreto
28	10	NT	CCB	indefinido
28	11	NT	VME	incorreto
28	12	NT	CCB	indefinido
29	1	NT	VME	incorreto
29	2	NT	CCB	indefinido
29	3	NT	VME	incorreto
29	4	NT	CCB	indefinido
29	5	NT	VME	indefinido
29	6	NT	CCB	correto
29	7	NT	VME	incorreto
29	8	NT	CCB	correto
29	9	NT	VME	correto
29	10	NT	CCB	correto
29	11	NT	VME	incorreto
29	12	NT	CCB	indefinido
30	1	NT	VME	incorreto
30	2	NT	CCB	correto
30	3	NT	VME	indefinido
30	4	NT	CCB	correto
30	5	NT	VME	incorreto

30	6	NT	CCB	correto
30	7	NT	VME	incorreto
30	8	NT	CCB	indefinido
30	9	NT	VME	correto
30	10	NT	CCB	correto
30	11	NT	VME	incorreto
30	12	NT	CCB	indefinido
31	1	NT	VME	indefinido
31	2	NT	CCB	incorreto
31	3	NT	VME	indefinido
31	4	NT	CCB	indefinido
31	5	NT	VME	correto
31	6	NT	CCB	incorreto
31	7	NT	VME	indefinido
31	8	NT	CCB	indefinido
31	9	NT	VME	incorreto
31	10	NT	CCB	incorreto
31	11	NT	VME	indefinido
31	12	NT	CCB	indefinido
32	1	NT	VME	indefinido
32	2	NT	CCB	incorreto
32	3	NT	VME	correto
32	4	NT	CCB	incorreto
32	5	NT	VME	correto
32	6	NT	CCB	incorreto
32	7	NT	VME	correto
32	8	NT	CCB	incorreto
32	9	NT	VME	correto
32	10	NT	CCB	incorreto
32	11	NT	VME	correto
32	12	NT	CCB	incorreto
33	1	TEA	VME	incorreto
33	2	TEA	CCB	correto
33	3	TEA	VME	incorreto
33	4	TEA	CCB	incorreto
33	5	TEA	VME	correto

33	6	TEA	CCB	correto
33	7	TEA	VME	correto
33	8	TEA	CCB	correto
33	9	TEA	VME	correto
33	10	TEA	CCB	indefinido
33	11	TEA	VME	indefinido
33	12	TEA	CCB	indefinido
34	1	TEA	VME	indefinido
34	2	TEA	CCB	indefinido
34	3	TEA	VME	indefinido
34	4	TEA	CCB	indefinido
34	5	TEA	VME	indefinido
34	6	TEA	CCB	indefinido
34	7	TEA	VME	indefinido
34	8	TEA	CCB	indefinido
34	9	TEA	VME	indefinido
34	10	TEA	CCB	indefinido
34	11	TEA	VME	indefinido
34	12	TEA	CCB	indefinido
35	1	TEA	VME	incorreto
35	2	TEA	CCB	indefinido
35	3	TEA	VME	incorreto
35	4	TEA	CCB	indefinido
35	5	TEA	VME	indefinido
35	6	TEA	CCB	incorreto
35	7	TEA	VME	correto
35	8	TEA	CCB	incorreto
35	9	TEA	VME	incorreto
35	10	TEA	CCB	indefinido
35	11	TEA	VME	incorreto
35	12	TEA	CCB	incorreto
36	1	TEA	VME	incorreto
36	2	TEA	CCB	correto
36	3	TEA	VME	incorreto
36	4	TEA	CCB	indefinido
36	5	TEA	VME	correto

36	6	TEA	CCB	indefinido
36	7	TEA	VME	incorreto
36	8	TEA	CCB	correto
36	9	TEA	VME	indefinido
36	10	TEA	CCB	correto
36	11	TEA	VME	incorreto
36	12	TEA	CCB	correto
37	1	TEA	VME	incorreto
37	2	TEA	CCB	incorreto
37	3	TEA	VME	incorreto
37	4	TEA	CCB	indefinido
37	5	TEA	VME	correto
37	6	TEA	CCB	indefinido
37	7	TEA	VME	indefinido
37	8	TEA	CCB	indefinido
37	9	TEA	VME	indefinido
37	10	TEA	CCB	correto
37	11	TEA	VME	indefinido
37	12	TEA	CCB	correto
38	1	TEA	VME	incorreto
38	2	TEA	CCB	incorreto
38	3	TEA	VME	incorreto
38	4	TEA	CCB	correto
38	5	TEA	VME	indefinido
38	6	TEA	CCB	correto
38	7	TEA	VME	correto
38	8	TEA	CCB	incorreto
38	9	TEA	VME	incorreto
38	10	TEA	CCB	incorreto
38	11	TEA	VME	incorreto
38	12	TEA	CCB	indefinido
39	1	TEA	VME	indefinido
39	2	TEA	CCB	indefinido
39	3	TEA	VME	indefinido
39	4	TEA	CCB	indefinido
39	5	TEA	VME	correto

39	6	TEA	CCB	incorreto
39	7	TEA	VME	correto
39	8	TEA	CCB	indefinido
39	9	TEA	VME	correto
39	10	TEA	CCB	incorreto
39	11	TEA	VME	correto
39	12	TEA	CCB	incorreto
40	1	TEA	VME	indefinido
40	2	TEA	CCB	indefinido
40	3	TEA	VME	indefinido
40	4	TEA	CCB	indefinido
40	5	TEA	VME	correto
40	6	TEA	CCB	indefinido
40	7	TEA	VME	correto
40	8	TEA	CCB	indefinido
40	9	TEA	VME	correto
40	10	TEA	CCB	indefinido
40	11	TEA	VME	indefinido
40	12	TEA	CCB	indefinido
41	1	TEA	VME	incorreto
41	2	TEA	CCB	correto
41	3	TEA	VME	incorreto
41	4	TEA	CCB	incorreto
41	5	TEA	VME	correto
41	6	TEA	CCB	correto
41	7	TEA	VME	correto
41	8	TEA	CCB	correto
41	9	TEA	VME	correto
41	10	TEA	CCB	correto
41	11	TEA	VME	incorreto
41	12	TEA	CCB	correto
42	1	TEA	VME	indefinido
42	2	TEA	CCB	incorreto
42	3	TEA	VME	indefinido
42	4	TEA	CCB	indefinido
42	5	TEA	VME	correto

42	6	TEA	CCB	indefinido
42	7	TEA	VME	correto
42	8	TEA	CCB	indefinido
42	9	TEA	VME	correto
42	10	TEA	CCB	indefinido
42	11	TEA	VME	indefinido
42	12	TEA	CCB	indefinido
43	1	TEA	VME	indefinido
43	2	TEA	CCB	indefinido
43	3	TEA	VME	indefinido
43	4	TEA	CCB	indefinido
43	5	TEA	VME	indefinido
43	6	TEA	CCB	indefinido
43	7	TEA	VME	indefinido
43	8	TEA	CCB	indefinido
43	9	TEA	VME	indefinido
43	10	TEA	CCB	indefinido
43	11	TEA	VME	indefinido
43	12	TEA	CCB	indefinido
44	1	TEA	VME	indefinido
44	2	TEA	CCB	indefinido
44	3	TEA	VME	indefinido
44	4	TEA	CCB	indefinido
44	5	TEA	VME	indefinido
44	6	TEA	CCB	indefinido
44	7	TEA	VME	indefinido
44	8	TEA	CCB	indefinido
44	9	TEA	VME	indefinido
44	10	TEA	CCB	indefinido
44	11	TEA	VME	indefinido
44	12	TEA	CCB	indefinido
45	1	TEA	VME	incorreto
45	2	TEA	CCB	indefinido
45	3	TEA	VME	incorreto
45	4	TEA	CCB	indefinido
45	5	TEA	VME	correto

45	6	TEA	CCB	indefinido
45	7	TEA	VME	correto
45	8	TEA	CCB	indefinido
45	9	TEA	VME	correto
45	10	TEA	CCB	indefinido
45	11	TEA	VME	indefinido
45	12	TEA	CCB	indefinido
46	1	TEA	VME	incorreto
46	2	TEA	CCB	correto
46	3	TEA	VME	incorreto
46	4	TEA	CCB	incorreto
46	5	TEA	VME	incorreto
46	6	TEA	CCB	correto
46	7	TEA	VME	correto
46	8	TEA	CCB	incorreto
46	9	TEA	VME	correto
46	10	TEA	CCB	correto
46	11	TEA	VME	correto
46	12	TEA	CCB	incorreto
47	1	TEA	VME	indefinido
47	2	TEA	CCB	indefinido
47	3	TEA	VME	indefinido
47	4	TEA	CCB	indefinido
47	5	TEA	VME	indefinido
47	6	TEA	CCB	indefinido
47	7	TEA	VME	indefinido
47	8	TEA	CCB	indefinido
47	9	TEA	VME	indefinido
47	10	TEA	CCB	indefinido
47	11	TEA	VME	indefinido
47	12	TEA	CCB	indefinido
48	1	TEA	VME	indefinido
48	2	TEA	CCB	incorreto
48	3	TEA	VME	indefinido
48	4	TEA	CCB	indefinido
48	5	TEA	VME	incorreto

48	6	TEA	CCB	correto
48	7	TEA	VME	correto
48	8	TEA	CCB	indefinido
48	9	TEA	VME	correto
48	10	TEA	CCB	indefinido
48	11	TEA	VME	indefinido
48	12	TEA	CCB	indefinido
49	1	TEA	VME	incorreto
49	2	TEA	CCB	indefinido
49	3	TEA	VME	incorreto
49	4	TEA	CCB	correto
49	5	TEA	VME	incorreto
49	6	TEA	CCB	correto
49	7	TEA	VME	indefinido
49	8	TEA	CCB	correto
49	9	TEA	VME	incorreto
49	10	TEA	CCB	incorreto
49	11	TEA	VME	incorreto
49	12	TEA	CCB	incorreto
50	1	TEA	VME	incorreto
50	2	TEA	CCB	indefinido
50	3	TEA	VME	incorreto
50	4	TEA	CCB	indefinido
50	5	TEA	VME	correto
50	6	TEA	CCB	indefinido
50	7	TEA	VME	correto
50	8	TEA	CCB	indefinido
50	9	TEA	VME	indefinido
50	10	TEA	CCB	indefinido
50	11	TEA	VME	indefinido
50	12	TEA	CCB	indefinido
51	1	TEA	VME	incorreto
51	2	TEA	CCB	indefinido
51	3	TEA	VME	incorreto
51	4	TEA	CCB	indefinido
51	5	TEA	VME	correto

51	6	TEA	CCB	incorreto
51	7	TEA	VME	correto
51	8	TEA	CCB	correto
51	9	TEA	VME	correto
51	10	TEA	CCB	correto
51	11	TEA	VME	indefinido
51	12	TEA	CCB	correto
52	1	TEA	VME	incorreto
52	2	TEA	CCB	indefinido
52	3	TEA	VME	incorreto
52	4	TEA	CCB	indefinido
52	5	TEA	VME	indefinido
52	6	TEA	CCB	indefinido
52	7	TEA	VME	correto
52	8	TEA	CCB	indefinido
52	9	TEA	VME	indefinido
52	10	TEA	CCB	indefinido
52	11	TEA	VME	indefinido
52	12	TEA	CCB	indefinido
53	1	TEA	VME	incorreto
53	2	TEA	CCB	incorreto
53	3	TEA	VME	correto
53	4	TEA	CCB	incorreto
53	5	TEA	VME	correto
53	6	TEA	CCB	incorreto
53	7	TEA	VME	correto
53	8	TEA	CCB	incorreto
53	9	TEA	VME	correto
53	10	TEA	CCB	incorreto
53	11	TEA	VME	correto
53	12	TEA	CCB	incorreto
54	1	TEA	VME	incorreto
54	2	TEA	CCB	correto
54	3	TEA	VME	incorreto
54	4	TEA	CCB	correto
54	5	TEA	VME	correto

54	6	TEA	CCB	correto
54	7	TEA	VME	correto
54	8	TEA	CCB	correto
54	9	TEA	VME	correto
54	10	TEA	CCB	correto
54	11	TEA	VME	indefinido
54	12	TEA	CCB	correto
55	1	TEA	VME	indefinido
55	2	TEA	CCB	incorreto
55	3	TEA	VME	indefinido
55	4	TEA	CCB	indefinido
55	5	TEA	VME	indefinido
55	6	TEA	CCB	indefinido
55	7	TEA	VME	correto
55	8	TEA	CCB	indefinido
55	9	TEA	VME	correto
55	10	TEA	CCB	indefinido
55	11	TEA	VME	indefinido
55	12	TEA	CCB	indefinido
56	1	TEA	VME	indefinido
56	2	TEA	CCB	indefinido
56	3	TEA	VME	indefinido
56	4	TEA	CCB	indefinido
56	5	TEA	VME	indefinido
56	6	TEA	CCB	indefinido
56	7	TEA	VME	indefinido
56	8	TEA	CCB	indefinido
56	9	TEA	VME	indefinido
56	10	TEA	CCB	indefinido
56	11	TEA	VME	indefinido
56	12	TEA	CCB	indefinido
57	1	TEA	VME	incorreto
57	2	TEA	CCB	indefinido
57	3	TEA	VME	indefinido
57	4	TEA	CCB	indefinido
57	5	TEA	VME	indefinido

57	6	TEA	CCB	indefinido
57	7	TEA	VME	indefinido
57	8	TEA	CCB	indefinido
57	9	TEA	VME	indefinido
57	10	TEA	CCB	indefinido
57	11	TEA	VME	indefinido
57	12	TEA	CCB	indefinido
58	1	TEA	VME	indefinido
58	2	TEA	CCB	indefinido
58	3	TEA	VME	indefinido
58	4	TEA	CCB	indefinido
58	5	TEA	VME	indefinido
58	6	TEA	CCB	indefinido
58	7	TEA	VME	indefinido
58	8	TEA	CCB	indefinido
58	9	TEA	VME	indefinido
58	10	TEA	CCB	indefinido
58	11	TEA	VME	indefinido
58	12	TEA	CCB	indefinido
59	1	TEA	VME	indefinido
59	2	TEA	CCB	incorreto
59	3	TEA	VME	incorreto
59	4	TEA	CCB	correto
59	5	TEA	VME	incorreto
59	6	TEA	CCB	correto
59	7	TEA	VME	incorreto
59	8	TEA	CCB	correto
59	9	TEA	VME	correto
59	10	TEA	CCB	incorreto
59	11	TEA	VME	correto
59	12	TEA	CCB	correto
60	1	TEA	VME	incorreto
60	2	TEA	CCB	incorreto
60	3	TEA	VME	correto
60	4	TEA	CCB	indefinido
60	5	TEA	VME	correto

60	6	TEA	CCB	correto
60	7	TEA	VME	correto
60	8	TEA	CCB	correto
60	9	TEA	VME	correto
60	10	TEA	CCB	correto
60	11	TEA	VME	indefinido
60	12	TEA	CCB	incorreto
61	1	TEA	VME	indefinido
61	2	TEA	CCB	indefinido
61	3	TEA	VME	indefinido
61	4	TEA	CCB	indefinido
61	5	TEA	VME	indefinido
61	6	TEA	CCB	indefinido
61	7	TEA	VME	correto
61	8	TEA	CCB	indefinido
61	9	TEA	VME	indefinido
61	10	TEA	CCB	indefinido
61	11	TEA	VME	indefinido
61	12	TEA	CCB	indefinido
62	1	TEA	VME	incorreto
62	2	TEA	CCB	incorreto
62	3	TEA	VME	correto
62	4	TEA	CCB	correto
62	5	TEA	VME	correto
62	6	TEA	CCB	correto
62	7	TEA	VME	correto
62	8	TEA	CCB	incorreto
62	9	TEA	VME	correto
62	10	TEA	CCB	incorreto
62	11	TEA	VME	correto
62	12	TEA	CCB	incorreto
63	1	TEA	VME	incorreto
63	2	TEA	CCB	indefinido
63	3	TEA	VME	incorreto
63	4	TEA	CCB	indefinido
63	5	TEA	VME	indefinido

63	6	TEA	CCB	indefinido
63	7	TEA	VME	correto
63	8	TEA	CCB	correto
63	9	TEA	VME	correto
63	10	TEA	CCB	correto
63	11	TEA	VME	correto
63	12	TEA	CCB	correto
64	1	TEA	VME	indefinido
64	2	TEA	CCB	indefinido
64	3	TEA	VME	indefinido
64	4	TEA	CCB	indefinido
64	5	TEA	VME	indefinido
64	6	TEA	CCB	indefinido
64	7	TEA	VME	indefinido
64	8	TEA	CCB	indefinido
64	9	TEA	VME	indefinido
64	10	TEA	CCB	indefinido
64	11	TEA	VME	indefinido
64	12	TEA	CCB	indefinido