

PROCESSAMENTO DISCURSIVO E SUAS BASES CORPÓREAS: A COMPREENSÃO DE TEXTOS EM SITUAÇÃO DE ENSINO

Natalia de Lima NOBRE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

lnobre2007@hotmail.com

Emanuelle Pereira de Lima DINIZ

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

manu_letras@yahoo.com.br

Resumo: Nos últimos anos, as pesquisas em Linguística Cognitiva têm se debruçado sobre a atividade de compreensão discursiva e postulam que nesse processo ocorre a ativação e integração de estruturas cognitivas estáveis, os *esquemas* e *frames*, a cada processamento cognitivo *on-line*. Os esquemas são estruturas pré-conceptuais, ou seja, são imagens multi-estésicas relacionadas a cada experiência sensorio-motora. Os *frames*, de base social, correspondem a estruturas cognitivas complexas compostas por um conjunto de *slots* que descrevem os atributos dos “objetos” em diferentes contextos. Para a perspectiva em tela, o sistema conceptual está intimamente relacionado ao sistema sensorio-motor, portanto, as representações conceptuais acessadas durante o processamento discursivo são, ao menos em parte, equivalentes às representações sensorio-motoras requeridas para a simulação dos conceitos, cenas e objetos apresentados nos textos. Diante do exposto, o presente trabalho visa descrever e analisar dois *corpora* compostos por atividades de compreensão de textos realizadas em diferentes situações de ensino: Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância. A análise busca mapear as estratégias cognitivas ativadas na compreensão, ratificando a hipótese de que o processamento cognitivo do discurso tem base corporificada.

Palavras-Chaves: Corporalidade; processamento discursivo; compreensão; ensino.

1. Introdução

Como os indivíduos constroem sentido para um texto há muito tem sido objeto de pesquisas em áreas como Educação, Linguística e, mais recentemente, Neurociência e Ciências da Computação. Pesquisas recentes, inseridas na área da Linguística Cognitiva (LC), têm postulado que estão envolvidos, nesse processo de significação, a ativação e a integração de estruturas cognitivas estáveis. Nesse sentido, Duque e Costa afirmam que

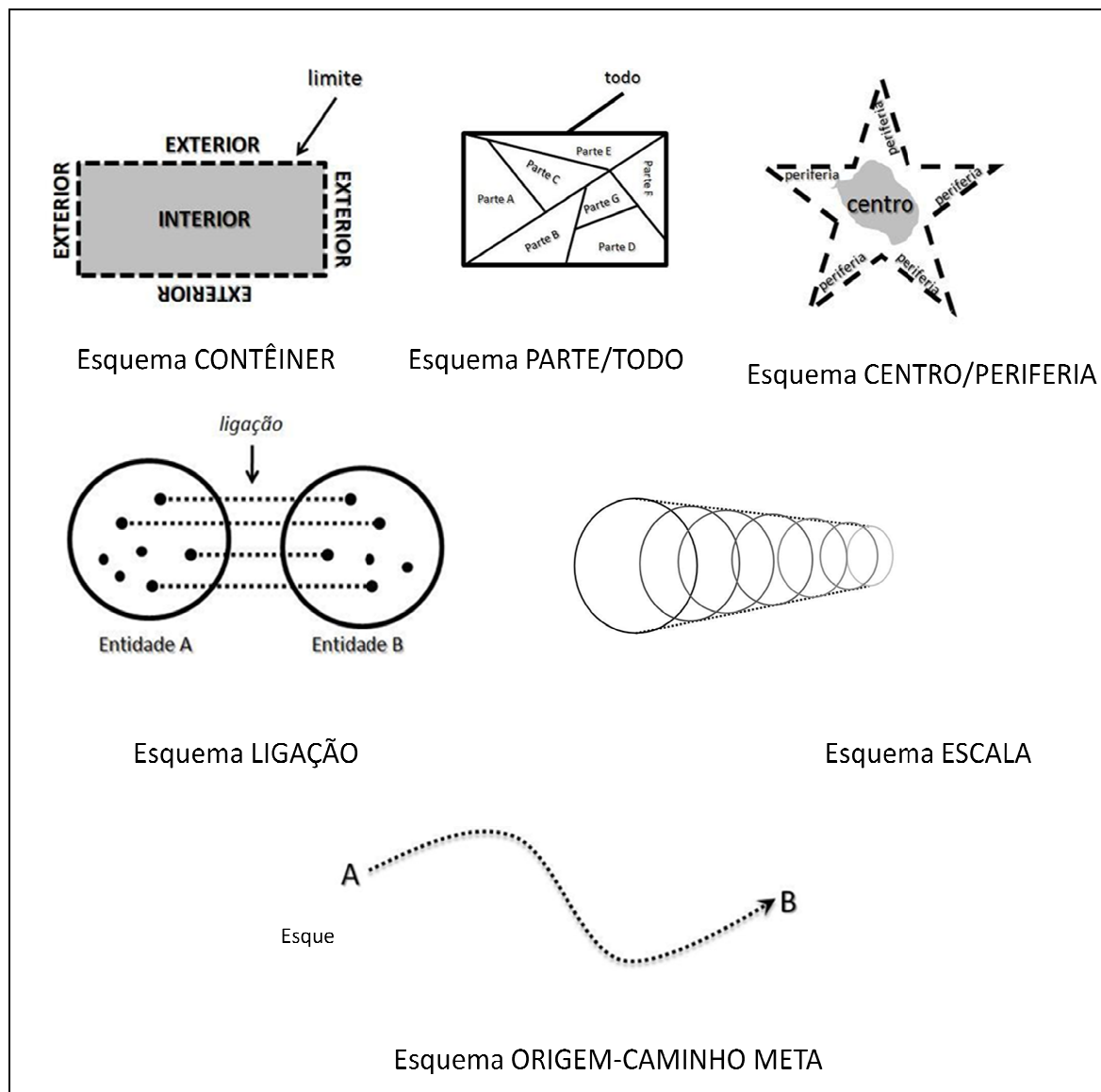
o significado convencional, apesar de nunca estar livre de contexto, depende em grande medida de esquemas imagéticos, de projeções conceptuais (metafóricas e metonímicas) e de capacidades e conhecimentos práticos. O significado é construído socialmente de diversas formas (nunca é arbitrário), uma vez que está sujeito a conhecimentos originados em processos biológicos associados à corporalidade, que têm lugar na interação permanente entre os elementos sensíveis (constituídos mutuamente) e o meio a que esses elementos pertencem (NUÑEZ, 1997). Por isso, não é de surpreender que cognição e aprendizagem sejam situadas e estejam relacionadas à emergência de esquemas imagéticos. (DUQUE; COSTA, 2011, p. 80-81)

Isso significa dizer que a construção de sentido para um texto se dá por meio da relação de mútua constitutividade entre linguagem e cognição. É por meio da atividade altamente

interativa de mentes corporificadas com seu meio que a linguagem e as estruturas cognitivas surgem, se desenvolvem, se estruturam e se retroalimentam. Tais conhecimentos são armazenados em forma de domínios conceituais estáveis (esquemas e *frames*), aos quais recorreremos para dar coerência ao mundo ao nosso redor e os retroalimentamos por meio de nossas experiências diárias.

Para a LC, os esquemas imagéticos correspondem a estruturas cognitivas oriundas de nossas experiências sensório-motoras, tais como deslocamento no espaço, e seus aspectos perceptuais, como, por exemplo, orientação, equilíbrio, forma etc. Tais experiências são facultadas pela configuração biológica própria da espécie humana e, portanto, passíveis de serem desenvolvidas por qualquer indivíduo.

Os esquemas imagéticos são estruturas pré-conceptuais, ou seja, são imagens multi-estésicas (mapas perceptuais) relacionadas com cada experiência sensório-motora. Entre os mais conhecidos estão:



Quadro 1: Principais Esquemas Imagéticos (adaptado de DUQUE; COSTA, 2011)

Já os *frames*, consoante Minsky (1974), correspondem a estruturas cognitivas complexas compostas por um conjunto de slots que descrevem os atributos (*facets*) dos “objetos” em diferentes contextos (*views*). Esses “*slots*” podem conter dados ou, até mesmo, outros *frames*

e, a eles, podem estar associados procedimentos que se responsabilizariam por atitudes específicas com relação ao *slot* em questão.

De maneira simplificada, Duque e Costa explicam:

O esquema CONTÊINER, por exemplo, é associado à compreensão de que uma coisa pode estar dentro da outra, mas é a noção de frames que nos direciona a procurar uma caixa de leite na geladeira e nos impede de procurá-la dentro do guarda-roupa, por exemplo. (DUQUE e COSTA, 2011, p. 87)

Diante do exposto, fica claro que qualquer processo de significação (conhecer ou compreender algo) acontece pela manipulação das estruturas conceptuais, ou de partes delas. As construções linguísticas, sob essa perspectiva, servem enquanto ativadores e indexadores de tais estruturas cognitivas, uma espécie de gatilho, que criariam verdadeiras redes de integração conceptual enquanto falamos, pensamos ou lemos.

A ativação dos domínios estáveis, assim, possibilita grande economia cognitiva no processamento discursivo devido à seletividade que ela promove: o que é mais recorrente no desenvolvimento de uma ação acaba sendo realizado sem reflexão ou pensamento. Ao tentar compreender uma cena, por exemplo, focaliza-se apenas o que é diferente, inesperado. Por esse motivo, durante a leitura de um texto, não são necessários os detalhes de uma cena para que o leitor a recupere por inteiro.

Por meio do seu conhecimento prévio de mundo, o leitor é capaz de realizar inferências, na tentativa de (re)construir os itens apagados, preenchendo os *slots* vazios dos *frames* ativados à medida que processa as informações de um texto.

Diante dos pressupostos apresentados, neste artigo descreveremos dois experimentos que buscaram mapear as estratégias cognitivas ativadas na compreensão, ratificando a hipótese de que o processamento cognitivo do discurso tem base corporificada. Tais experimentos foram realizados em diferentes situações de ensino – Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância – por meio da aplicação de atividades de compreensão de textos.

2. Experimento I

Neste experimento, buscou-se analisar os domínios cognitivos (esquemas imagéticos e *frames*) subjacentes à compreensão do texto. Para tanto, foram escolhidas como *corpus* produções textuais elaboradas a partir de atividades da disciplina *Leitura, Interpretação e Produção Textual*, oferecida aos cursos de licenciatura da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SEDIS/UFRN)¹.

¹ O corpus analisado e as discussões aqui apresentadas fazem parte da dissertação de mestrado, ainda em andamento, intitulada *Processos cognitivos que operam na construção da referência: uma análise das produções textuais elaboradas na EaD/UFRN* e desenvolvida por Emanuelle Pereira de Lima Diniz – UFRN.

2.1. Metodologia

2.1.1. Instrumentos

Com o intuito de analisar como se deu o processo de compreensão por parte dos alunos da disciplina de Leitura, Interpretação e Produção Textual sinalizado por suas respostas/produções textuais, foram escolhidas três atividades avaliativas. Todas tinham um objetivo comum: introduzir a noção de linguagem verbal/não-verbal aos alunos da disciplina. A escolha das atividades que motivaram os textos produzidos deu-se, principalmente, devido à natureza dos temas abordados, que levam o aluno a expressar suas crenças e seus valores socioculturais, assim como à articulação entre o verbal e o não-verbal presente nas atividades. Para a Teoria da Integração Conceptual, os elementos não-verbais comprimem uma vasta realidade sociocultural (FAUCONNIER & TURNER, 2002). A leitura do não-verbal envolve olhares e percepções diferentes embasadas no conhecimento partilhado e individual (*frames* e *esquemas*).

2.1.2. Procedimentos

A primeira atividade avaliativa foi aplicada presencialmente no semestre de 2008.1. Nela, foi apresentado um cartaz que faz parte do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil, promovido pela Organização Internacional do Trabalho, e logo depois, considerando a relação entre o texto verbal/não-verbal, o seguinte enunciado: *De acordo com nossos estudos sobre leitura e linguagem verbal e não-verbal, explique e justifique qual interpretação objetiva-se que o público elabore sobre o texto.*

Em 2010.1, foi aplicada, presencialmente, a segunda atividade. Nessa, foi exposto um cartum que tinha como temática a educação particular e pública de nosso país. Após a sua leitura, o graduando deveria apresentar uma interpretação possível sobre o acesso à educação pelas pessoas com condições financeiras desprestigiadas, a partir dos pressupostos e subentendidos e da relação palavra/imagem existentes no texto.

Nesse mesmo semestre, foi aberto um fórum de atividade no ambiente virtual *moodle*². Nesse fórum, era exposta a capa da revista Época, publicada em fevereiro de 2010, que tinha como tema a vida pessoal e profissional da Presidente Dilma Rousseff, no período em que ainda era candidata à presidência. Como nas atividades avaliativas presenciais, no fórum os alunos deveriam apresentar sua interpretação sobre o texto, considerando o *continuum* linguagem verbal/não-verbal e o seu conhecimento sobre o contexto sócio-histórico-cultural.

2.1.3. Consultados

Foram selecionados 18 (dezoito) textos, sendo que, desses, 10 (dez) foram desconsiderados devido à ilegibilidade, para os textos elaborados presencialmente, ou devido ao descarte feito através de uma ferramenta utilizada no ambiente virtual *moodle* pelos próprios alunos. Portanto, serviram de base para nossa análise 08 (oito) textos. Seis desses textos foram retirados das seções de respostas das atividades avaliativas aplicadas presencialmente durante o semestre de 2008.1 e 2010.1. Os demais, do fórum no ambiente virtual (*moodle*) em 2010.1.

²O *moodle* se constitui como um sistema de administração de atividades de aprendizagem. Ele desenvolve interações *on line* entre os indivíduos e objetos de conhecimento com o intuito de atingir determinados objetivos no âmbito da Educação.

A maioria dos alunos da EaD/UFRN que faziam parte da disciplina *Leitura, Interpretação e Produção Textual* já atuavam como professores do ensino público em seus respectivos Polos de Apoio. Essa disciplina era oferecida aos cursos de licenciatura em Química, Matemática, Física, Geografia, Ciências Biológicas e, também, bacharelado em Administração. Esses cursos são distribuídos em vários polos do Nordeste e abrangem algumas cidades do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas. Durante toda a atuação da tutoria dessa disciplina, percebeu-se tanto uma grande variabilidade de olhares apresentada por esses estudantes em seus variados universos sociais como também o compartilhamento de percepções e conhecimentos comuns.

Para a preservação da identidade dos alunos, utilizou-se a palavra “ALUNO” acompanhada pelas letras do alfabeto maiúsculas (ALUNO A, ALUNO B), nos textos produzidos presencialmente. Para as produções textuais disponíveis no ambiente virtual *moodle*, foi utilizada a mesma nomenclatura seguida da inicial dos nomes dos alunos (ALUNO M).

2.1.4. Resultados

Inicialmente, foram analisados 3 textos produzidos como respostas à primeira atividade, a partir da leitura do cartaz sobre a erradicação do trabalho infantil. Neles, foi constatada a ativação dos *frames* de trabalho infantil e infância, indiciados por diversas expressões: trabalho infantil – *escravidão* (ALUNO A), *drama* (ALUNO A), *problema* (ALUNO A), *labuta diária e penosa* (Aluno B), *um fardo* (ALUNO C) etc.; infância – *a fase mais terna do ser humano* (ALUNO A), *a etapa da vida onde nos preparamos para o futuro* (ALUNO C), por exemplo.

Na construção de sentido para “infância”, as expressões *a fase mais terna do ser humano* (ALUNO A), *bola correndo e saltitando (símbolo maior da infância, algo comum entre as crianças de sua idade.)* (Aluno B), *a etapa da vida onde nos preparamos para o futuro* (ALUNO C) estão ligadas a *frames* de cenário e roteiro. Tais *frames* apresentam elementos e situações que configuram os espaços onde ocorrem acontecimentos. O *frame* roteiro é estruturado pelo esquema imagético ORIGEM-CAMINHO-META. O fato de o ser humano caminhar de forma retilínea constitui esse esquema, que pressupõe um ponto de partida, uma sequência contínua e um ponto de chegada. Os trechos citados, por sua vez, recuperam alguns dos atributos desse esquema a partir do percurso apresentado na infância. Considerando as relações vitais, é possível observar a compressão da relação vital de parte-todo, uma vez que a infância é tida como uma etapa/fase da vida.

Em relação à compreensão do trabalho infantil podem-se verificar a ativação dos mesmos tipos de *frames* e esquemas imagéticos, pois, na construção de sentido, os graduandos se apoiam no percurso da vida da criança que trabalha (*frame* de roteiro, esquema ORIGEM-CAMINHO-META), um dos trechos mais evidentes é: *Trabalhar nessa fase é carregar um fardo pesado nas costas* (ALUNO C). Além disso, a relação vital comprimida no exemplo é a de analogia, que se estrutura pelo esquema imagético de ligação, pois o produtor do texto estabelece uma comparação entre carregar um peso e assumir uma responsabilidade (trabalhar na infância) criando uma identificação entre essas duas ações.

Nos três textos produzidos a partir da segunda atividade, aplicada no semestre de 2010.1, constatou-se que os alunos ativam informações compartilhadas acerca dos modelos de educação particular e pública. Os textos também revelam um conjunto de conhecimentos (*frames*) acerca da ambientação de escola, mais especificamente, do cenário.

O ALUNO D enfoca alguns elementos que compõem a sala de aula, como as cadeiras e as mesas. Para a escola particular temos a construção: *a cadeira e a mesa são bem conservada* [...]. Já para o cenário da escola pública temos: *a cadeira e a mesa além de ser desconfortável, são mal conservadas*. O ALUNO E focaliza a precariedade do ensino público a partir do

cenário *poucos investimentos na estrutura das escolas*. O ALUNO F foca seu olhar apenas num elemento do cenário sala de aula da escola pública, a carteira: [...] *a carteira quebrada, com remendas*. Nesses casos, o *frame* cenário é estruturado pelo esquema imagético de PARTE/TODO, os estudantes indiciam uma compreensão de ensino através de aspectos estruturais da sala de aula. Conseqüentemente, percebe-se, na construção de sentido é comprimida a relação vital de parte-todo.

No decorrer de suas produções, os ALUNOS E e F recorrem a mais elementos que compõem o cenário (*frame*) da sala de aula, como a sua iluminação, para construir um entendimento acerca do cartum. Vejamos: ALUNO E: *o aprendizado quase não tem luz / O aprendizado, sente-se no escuro*; ALUNO F: *a forma como a educação particular é tratada, iluminada constantemente*. Nos trechos, há a compressão da relação vital de analogia estabelecida pelo esquema imagético de LIGAÇÃO, que possibilita uma comparação entre os elementos dos cenários e a estruturação dos ensinamentos. Constatamos que essa integração é instanciada a partir dos elementos apresentados no cartum, em que a educação pública é representada por um candeeiro que aparece apagado. Já a particular é associada à luz elétrica.

Considerando as duas produções textuais restantes, elaboradas no ambiente virtual *moodle*, percebeu-se várias compreensões acerca da capa da revista *Época*, em que havia a imagem de Dilma e a pergunta: “Você acha que sou um poste?”.

No primeiro texto analisado, o ALUNO D inicia sua produção com a expressão “*a sra. Ministra Dilma Rousseff*”, evidenciando a ativação do *frame* de categoria, o qual resulta da estabilização cognitiva dentro de uma cultura, cujos elementos são reconhecidos em função de alguns traços recorrentes. A estruturação desse *frame* está diretamente relacionada ao esquema CONTÊINER. No caso do trecho analisado “*a sra. Ministra Dilma Rousseff*”, pode-se considerar *Dilma* como sendo conteúdo inserido em um recipiente/categoria: *Dilma* está dentro do universo político.

Ao longo dessa produção textual, é perceptível que o graduando ativa *frames* de cenário e roteiro no trecho: *mulher com um passado_recheado de lutas e desafios..., torturada pela ditadura militar, enfrentou inúmeras situações desafiantes, "dura" e inabalável como um POSTE, que sabemos que pode suportar fortes impactos pela sua estrutura reforçada*. O cenário ativado foi o da Ditadura Militar, no qual é situado o passado de Dilma. Os *frames* ativados para construção do trecho estão ligados ao esquema ORIGEM-CAMINHO-META, uma vez que o excerto citado possibilita a recuperação de alguns dos atributos desse esquema a partir da apresentação da vida política de Dilma como um percurso. Levando em consideração as relações vitais, também é possível observar a compressão da relação vital papel-valor, já que as integrações conceptuais (*Dilma / poste*) resultam na construção de uma referência singular. Essas mesmas integrações estabelecem a relação vital de analogia que fica evidenciada quando o aluno compara Dilma a um poste. Vale ressaltar que, conforme dito anteriormente, a relação vital de analogia é estruturada pelo esquema ligação.

No texto seguinte, é apresentada uma compreensão diferente acerca da capa da revista. Logo de início é sinalizada a ativação de outros *frames* e esquemas. Por exemplo, o ALUNO E diz acerca de Dilma: *uma pessoa com expressões paralizadas com tantas plásticas / alguém de expressões sérias e “duras”*. Aqui, a relação vital de analogia comprime as características do poste (imobilidade) às características físicas da candidata (face, expressões), em vez de à sua personalidade. Essa analogia possibilita uma identificação entre Dilma e o poste. Ainda no texto, o aluno diz: *um poste, algo que fica parado. Talvez a frase queira dizer que ela não é uma pessoa sem atitude*. Nesse último exemplo, percebe-se também uma integração estruturada pela relação vital de desanalogia, na qual são comprimidos elementos que diferenciam Dilma e poste.

2.1.5. Discussões

No experimento, observou-se tanto a ativação dos mesmos frames e esquemas imagéticos como a sua diversidade em relação a alguns aspectos das temáticas abordadas nas atividades. A construção de sentido pode variar a depender do que está disponível nas estruturas cognitivas estabilizadas. Isso ocorre devido à complexidade do compreender que emerge através das experiências do corpo inserido em universo social. Assim, fica mais evidente que o processamento discursivo se dá a partir da ativação e manipulação de informações adquiridas a partir de nossas experiências em contextos socioculturais específicos (*frames*), bem como de experiências básicas advindas de nosso sistema sensorio-motor (esquemas imagéticos). Desse modo, ratifica-se o pressuposto cognitivista de que as pistas linguísticas relacionadas à compreensão funcionam como guias de sentido. Consta-se, então, que o processo de compreensão discursiva pode ser considerado como uma atividade cognitiva que abrange conhecimentos de base corpórea e social.

3. Experimento II

O segundo experimento foi realizado com o objetivo de descrever e analisar as estratégias cognitivas utilizadas no processamento discursivo de narrativas, sendo realizado no contexto da EJA³.

3.1 Metodologia

3.1.1. Instrumentos

Para ter uma clara percepção das estratégias cognitivas utilizadas no processo de compreensão foram construídos dois protocolos de leitura. Com o objetivo específico de identificar o material linguístico que servia como acionador/indexador dos *frames* ativados e como se dava a necessária reconfiguração dessas estruturas cognitivas ao longo do processamento discursivo, no primeiro protocolo foi utilizada a verbalização em tempo real, por meio da interrupção da leitura para a resolução de questionário. Já no segundo, utilizou-se a verbalização retrospectiva, por meio da evocação livre e guiada e de questionário, uma vez que procurou-se perceber a compressão dos acontecimentos difusos por meio da ativação de esquemas imagéticos e compressão de relações vitais.

Foram escolhidos, para a confecção dos protocolos, narrativas que exigiam a utilização das estratégias cognitivas acima descritas (acionamento, indexação, descompressão e compressão de frames, esquemas e relações vitais) para sua compreensão.

3.1.2. Procedimentos

A aplicação dos protocolos foi feita em três encontros, durante o horário das aulas cedidas pelas professoras de português, geografia e matemática. A aplicação do protocolo I foi dividida em dois encontros devido ao tempo que os alunos levaram para escrever suas respostas. Antes da aplicação desse protocolo, os alunos foram informados que o texto a ser lido seria apresentado por partes e que para cada parte lida teriam que responder algumas

³ O corpus analisado e as discussões aqui apresentadas fazem parte da dissertação de mestrado, ainda em andamento, intitulada *Processamento discursivo e suas bases corpóreas: estratégias cognitivas de alunos da Educação de Jovens e Adultos na compreensão de narrativas* e desenvolvida por Natalia de Lima Nobre – UFRN.

questões acerca de sua compreensão. A cada página, eram apresentados um excerto e três ou quatro questões. As páginas só podiam ser viradas depois da resolução das questões e não podiam ser voltadas. Os excertos eram lidos em voz alta, enquanto os alunos os visualizavam em suas cópias do protocolo, para evitar que problemas de leitura afetassem os resultados.

O segundo protocolo foi aplicado em um só encontro e, dessa vez, os alunos foram orientados a acompanhar a leitura na íntegra e só depois virar a página e responder as questões acerca de sua compreensão. Nessa situação, também foram informados que não poderiam retroceder às páginas anteriores antes da resolução total.

3.1.3. Consultados

Ao todo foram consultados nas duas atividades de leitura/compreensão textual 26 alunos. Desses, 5 tiveram suas respostas descartadas, devido a incompletudo ou ilegibilidade; 2 responderam apenas ao primeiro protocolo; 10 apenas ao segundo protocolo; e 9 responderam aos dois protocolos.

Os jovens e adultos que foram consultados têm idade entre 13 e 56 anos. Esses apresentam profissões e histórias de vida diversificadas e todos residem na cidade de Goianinha, no centro ou bairros rurais e periféricos. Ainda assim, esses indivíduos compartilham características comuns, entre elas a precoce necessidade de entrar no mercado de trabalho; o contato tardio com o contexto escolar ou seu contínuo abandono e retardo. Além dessas, há ainda a experiência de viver em uma cidade pequena, mas que é “ponte” para outros municípios e estados, uma vez que Goianinha é cortada (literalmente ao meio) pela BR 101.

O público da modalidade de ensino da EJA é muitas vezes estigmatizado como sendo cognitivamente limitado devido ao seu processo de escolarização tardio ou defasado. Mesmo em algumas pesquisas com base na psicologia (ORTIZ, 2002), esses indivíduos têm sido descritos como apresentando um déficit cognitivo em relação aos indivíduos com um processo de escolarização regular e contínuo.

No entanto, tendo em vista os pressupostos de uma abordagem corporificada da compreensão, não parece ser possível que qualquer sujeito inserido na sociedade atual seja incapaz de trabalhar com estratégias cognitivas complexas ou recorra a estratégias cognitivas diferenciadas ou simplificadas.

3.1.4. Resultados

O texto *Sozinhos*⁴, estímulo do primeiro protocolo, configura-se como um conto humorístico devido ao conjunto de seus elementos (organização narrativa, personagens e ações caricatas, quebra de expectativa, pequena extensão), cujo humor parece residir na tentativa mal sucedida de um narrador em causar medo e terror com uma história banal e corriqueira.

Ao analisar os dados do primeiro protocolo é perceptível que o processamento discursivo se desenrola a partir da análise dos elementos linguisticamente expressos que inicialmente instanciam um padrão discursivo (PD). Uma vez instanciado, o PD parece restringir as possibilidades construção de sentido para o texto, embora não totalmente. O aparecimento de novas informações vai tendo o papel de manter ou reconfigurar tais possibilidades.

Dessa forma, ao precisarem fazer um julgamento a cada excerto lido, portando ainda poucas informações que ativem cenários e *scripts* específicos, todos os consultados adotam a

⁴ Texto retirado de *Comédias para se ler na escola*, de Luiz Fernando Veríssimo.

perspectiva do narrador e sinalizam a adoção do PD conto de terror no processo de compreensão do texto lido.

Interessante notar que não apenas a apresentação do texto pelo narrador como um conto de terror ativam os esquemas e *frames* relacionados a esse PD. Os consultados apontam para o tom misterioso/de suspense da narração, o título (*Sozinhos*), ações descritas (*nunca mais dormir*), além de expressões diversas (*se poupar*) como servindo quais “gatilhos” de ativação dessas estruturas cognitivas estáveis. A focalização de tais pistas linguísticas possibilita a ativação do *frame* terror e a compressão, pela relação vital de CAUSA-EFEITO, de alguns de seus elementos numa narrativa, que é estruturada basicamente pelo esquema imagético ORIGEM-CAMINHO-META (OCM). Assim, não é difícil para nenhum aluno, mesmo com a leitura apenas do primeiro excerto, conjecturar acerca do possível tema ou “desenrolar” da história (*Vai falar de terror; vai falar sobre uma coisa muito assustadora; O texto vai falar sobre maldade e pesadelo; Uma História de terror; Na minha opinião vai falar sobre uma história que pode ter um final feliz ou não; Sobre terror; Este texto é de um terrorista; O texto vai falar sobre alguma coisa de terror e muito assustador como múmias, monstros e muito terror; O texto fala de um conto de terror; Pra mim o final desta história é muito ruim*). A apresentação dos excertos seguintes, no entanto, deixa entrever que o preenchimento dos *slots* dos *frames* ativados com elementos não compatíveis com o PD instanciado exige uma reconfiguração do *frame* ou mudança de PD.

Tal reconfiguração é possibilitada pelo monitoramento, por parte dos leitores, do que Rapaport et al (1994) chama de Centros Dêiticos (CDs). O que é confirmado com a análise das respostas após a leitura do segundo excerto, o qual apresenta os personagens, o cenário e o conflito da trama.

Nesse momento, quatro (Maria, Joãozinho, Carvalho e Izete), dos onze consultados, passam a “duvidar” do “terror” apresentado pelo texto, conjecturando sobre um final feliz ou ações banais, não compatíveis com o PD conto de terror. Ao serem questionados em que partes do texto se embasaram para a construção de suas expectativas, Maria, Joãozinho e Carvalho focalizam a fala (discurso direto) dos próprios personagens, apontando para uma mudança do CD do QUEM FOCAL, o qual guia a perspectiva sob a qual se veem os fatos, do narrador para um dos personagens. Já Izete focaliza a discrepância de elementos apresentados pelo narrador (*Porque aqui ele tá falando de outras coisas*), apontado para uma percepção da incompatibilidade dos elementos apresentados pelo narrador e os *slots* vazios do *frame* ativo. Esse mesmo movimento de reconfiguração é feito pelos demais consultados ao longo da leitura dos demais excertos. Apenas duas alunas acionam o/ou voltam ao *frame* terror até o término da leitura do texto. Para tanto, elas perfilam os elementos apresentados em busca de traços que os adêquem ao *frame* ativo (Maria – *foi a morte que veio busca eles mais não era a hora deles*, Zêra – *Eu acho que tinha alguém querendo entrar na casa*).

As respostas ao segundo protocolo também possibilitam afirmar que a compreensão de um texto depende da ativação de esquemas e *frames*. O texto do segundo protocolo – Rápido – organiza-se textualmente por uma sequência dialogal, que, por representar uma interação face a face, não explicita a ação dos personagens, o cenário onde elas ocorrem, a passagem temporal entre os eventos, nem a relação causal entre eles. Ainda assim, ao serem solicitados que reescrevessem a história lida, fica evidente que todos os consultados comprimem os eventos difusos que foram apresentados por meio da relação vital de causa-efeito, a qual se estrutura pelo esquema imagético OCM, uma vez que suas respostas se organizam pela sequência narrativa.

Tais produções textuais dos alunos sinalizam, por meio do uso da expressão *Era uma vez*, não só o acionamento do esquema imagético OCM, mas também de *frames* de cenário, de *script* e de categoria característicos de um conto ficcional. Tendo em vista que, segundo os pressupostos da Gramática das Construções (GC), as construções linguísticas são um

pareamento de forma e sentido, essas respostas evidenciam a instanciação não só do esquema narrativo, mas de um PD específico – conto ficcional.

Para ratificar se a partir do material linguístico os alunos conseguiam realmente ativar os *frames* acima citados, foi-lhes apresentado excertos do diálogo presente no texto que caracterizavam molduras comunicativas, situações cotidianas e etapas da vida específicas (paquera, pedido de casamento, briga de casal/traição, idade avançada), em seguida, foram solicitados que indicassem as situações que lhes vinham à mente. Apenas três consultados não indicaram uma situação, cenário ou moldura comunicativa, não sendo possível perceber se isso se deu por incompreensão do excerto ou do enunciado do protocolo. Treze alunos indicaram, com mais ou menos elementos, a ativação dos *frames* esperados.

Três dos alunos, no entanto, ao invés de indicarem o que se pedia, responderam às questões do diálogo (*não quero dançar; Não obrigada não possu; Que namorá com migo Não porquê*). Ainda assim, uma análise de suas respostas evidencia o acionamento dos mesmos *frames*, já que suas respostas se enquadram coerentemente no diálogo apresentado.

3.1.5. Discussões

O experimento II possibilita afirmar que o processamento cognitivo do discurso é guiado pelo material linguístico, mas é a ativação/acionamento e manipulação de estruturas cognitivas, estabilizadas durante nossas experiências sócio-biopsicossociais e afetivas, que possibilita a construção de sentido.

Apesar das diferenças de idade e processo de escolarização dos indivíduos consultados, esses apresentaram o mesmo percurso de compreensão, ou seja, utilizaram as mesmas estratégias cognitivas de significação. Os sentidos divergiram algumas vezes, pois os elementos que compõem os *frames* ativados podem ser diferenciados, uma vez que eles são estabilizados pela experiência individual mesmo que em sociedade. Ainda assim, a experiência compartilhada (exposição a mesmos contextos socioculturais e comunicacionais) possibilitou a instanciação dos mesmos Padrões Discursivos e os mesmos tipos de *frames*.

4. Conclusões

A partir da análise dos experimentos em conjunto, foi possível fazer um monitoramento do processo de compreensão dos consultados. Tal monitoramento permite afirmar que para compreender um texto os indivíduos precisam ativar estruturas cognitivas, *frames* e esquemas. O processamento discursivo, então, se dá pelo acionamento e manipulação dessas estruturas ou de parte delas.

As inferências realizadas durante o processo de compreensão são possibilitadas por uma espécie de varredura dos esquemas e *frames* e escolha dos que mais se adéquam às situações descritas em um texto. Essa estratégia possibilita a criação de expectativas que dizem respeito ao tema, cenário, personagens e ações possíveis. A partir daí, o que ocorre é um monitoramento dos elementos escolhidos pelo leitor para preencher os *slots* dos *frames* ativados, em termos de manutenção e mudança dos elementos, guiado pelo material linguístico apresentado pelo texto.

Os esquemas e *frames* ativados dizem respeito às experiências individuais diretas dos indivíduos consultados, bem como a experiências compartilhadas pela comunidade da qual fazem parte.

Referências

DUQUE, P. H.; e COSTA, M. A. *Linguística Cognitiva: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências*. Natal: EDUFRN, 2011.

FAUCONNIER, G.; & TURNER, M. *The Way We Think*. New York: Basic Books, 2002.

MINSKY, M. *A Framework for Representing Knowledge*, MIT-AI, Laboratory Memo 306, June, 1974.

RAPAPORT, W, SEGAL, E. SHAPIRO, S. ZUBIN, D. BRUDER, G. DUCHAN, J. ALMEIDA, M. DANIELS, J. GALBRAITH, M. , WIEBE, J. AND YUHAN, A. *Deictic Centers and the Cognitive Structure of Narrative Comprehension*. Technical Report N°. 89-01. Buffalo, NY: SUNY Buffalo Department of Computer Science, 1994.