



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

LILIANE CARVALHO FÉLIX CAVALCANTE

**COMPREENSÃO LEITORA DE ELEMENTOS ANAFÓRICOS E DE HUMOR EM
NARRATIVAS: Um *design* experimental.**

JOÃO PESSOA - PB

2017

LILIANE CARVALHO FÉLIX CAVALCANTE

COMPREENSÃO LEITORA DE ELEMENTOS ANAFÓRICOS E DE HUMOR EM
NARRATIVAS: Um *design* experimental.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite.

JOÃO PESSOA - PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- C376c Cavalcante, Liliane Carvalho Félix
Compreensão leitora de elementos anafóricos e de humor em narrativas:
Um *design* experimental / Liliane Carvalho Félix Cavalcante. – João Pessoa,
PB, 2017.
210f.
- Tese de Doutorado – Universidade Federal da Paraíba, Programa de
Pós-Graduação em Linguística, 2017.
Orientador: Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite.
1. Compreensão leitora. 2. Processos cognitivos e metacognitivos. 3.
Correferência. 4. Anáfora. I. Rodrigues-Leite, Edson (orientador) II.
Universidade Federal da Paraíba. III. Título.

CDD 410

Bibliotecário: Paulo Almeida
CRB-2 / 1118

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

LILIANE CARVALHO FÉLIX CAVALCANTE

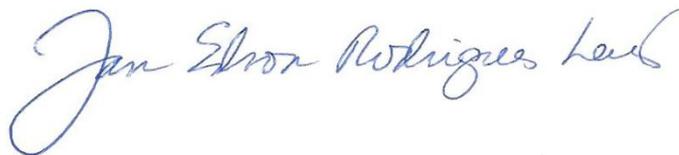
COMPREENSÃO LEITORA DE ELEMENTOS ANAFÓRICOS E DE HUMOR EM
NARRATIVAS: Um *design* experimental.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data: 04/04/2017

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA



Dr. Jan Edson Rodrigues Leite (Orientador) – UFPB



Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante - UFPB

Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva - UFPB

Dra. Maria do Espírito Santo Brito - UFPB

Dr. Francisco Eduardo Vieira da Silva - UFPB

*Ao Evandro, companheiro incansável.
Aos meus filhos Murilo e Ana Carolina,
que me proporcionaram a plenitude do
amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Em especial ao professor Dr. Jan Edson Rodrigues Leite, pela dedicação e pela seriedade com que conduziu a elaboração deste trabalho.

Às professoras Dr.^a Marianne Cavalcante e Dr.^a Maria do Espírito Santo, membros da banca de qualificação, pelas importantes contribuições que resultaram nesta Tese.

Com o mesmo apreço, agradeço aos professores com os quais fiz disciplinas no doutorado, cada um de forma particular contribuiu para meu crescimento.

Aos alunos que aceitaram participar do experimento deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

À Paraíba que tão calorosamente me acolheu durante todo esse tempo meus mais sinceros agradecimentos

E, por fim, agradeço aos meus pais, que conduziram o trajeto da minha formação básica para que eu pudesse alçar voos maiores.

RESUMO

Esta pesquisa trata da compreensão leitora como resultado da relação dos processos cognitivos e metacognitivos instaurados na atividade de leitura a partir de aspectos referenciais (correferência) e de sentido (humor). Para considerar essa problemática, a compreensão leitora foi investigada através de uma experimentação empírica do tipo *off-line*, na qual foram observadas as variáveis independentes: anáfora em dois níveis (com correferência e sem correferência) e humor também em dois níveis (com humor e sem humor). O estudo teve como público alunos do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Paraíso no Estado de Tocantins. O objetivo foi mensurar a compreensão leitora apoiada na produtividade alcançada e no custo cognitivo empregado no desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos a partir dos elementos referenciais e de sentido. As hipóteses levantadas sugeriram que narrativas com anáforas com correferência e com humor, favoreceriam em maior grau a compreensão leitora; e que narrativas com anáforas sem correferência e com humor, teriam um custo maior para a identificação e composição de objetos-de-discurso. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: testes de compreensão e testes *cloze* com apagamento *rational*. Como avaliação dos instrumentos, foram calculados os *scores* dos colaboradores obtidos através dos testes. O tratamento do fenômeno foi ancorado nas teorias cognitivas de Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1980), Fauconier e Sweetser (1996) e Fauconier e Turner (2002); ainda nas teorias de linguística textual de Marchuschi (2000, 2002, 2005, 2007, 2008, 2013), Koch (2004, 2005, 2009), Mondada (1994) e Mondada e Dubois (2003); e de humor de Coulson e Kutas (2001). Como resultado, identificou-se que a compreensão leitora é tributária da relação da dinâmica entre processos cognitivos e metacognitivos; e que os elementos referenciais e o humor incidem sobre a produtividade e o custo cognitivo desses processos, mas não, necessariamente, obedecendo ao princípio da proximidade dos elementos referenciais e nem mesmo da proporcionalidade de tempo em razão da quantidade de processos.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Processos cognitivos e metacognitivos. Correferência. Anáfora.

ABSTRACT

This paper approach Reading comprehension as a result of cognitive and metacognitive processes, established in the reading activity through references (co-reference) and meaning (humor) aspects. Considering the problematic issue raised up, the used investigation method to deal with reading comprehension was a kind of off-line empirical experiment, which was possible to observe the independent variables: two anaphora levels (with co-reference and without co-reference) as well two humor levels (with humor and without humor). The participants were high school students of a public school in Paraíso city, Tocantins state. The study goal was verify the reading comprehension supported by the achieved productivity as well all the cognitive effort applied in the cognitive and metacognitive process development using references and meaning elements. The raised assumptions suggests that the use of anaphora with co-references and humor in the narratives, lead the reading comprehension in a major level; on the other hand, not using them would difficult the identification and composition of discourse objects. The data collection used instruments were comprehension and cloze tests with rational deletion. As evaluation instruments were calculated the informants' scores gotten from the tests. The phenomena was based in the cognitive theories of Lakoff (1987), Lakoff and Johnson (1980), Fauconier and Sweetser (1996), Fauconier and Turner (2002); and also in Marchuschi (2000, 2002, 2005, 2007, 2008, 2013), Koch (2004, 2005, 2009), Mondada (1994); Mondada and Dubois (2003) from textual linguistic theory; and Coulson e Kutas (2001) which study the humor. As result, it was identified that the Reading comprehension depends on the cognitive and metacognitive processes dynamic relation; and also that the references and humor elements act on productivity and cognitive cost of the processes, however, not necessarily following the references elements closeness principles neither the time proportionality due to the amount of processes.

Keywords: Reading comprehension. Cognitive and metacognitive processes. Coreference. Anaphora.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 1 com seus respectivos erros padrões das médias.	176
Gráfico 2 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 2 com seus respectivos erros padrões das médias.	178
Gráfico 3 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 3 com seus respectivos erros padrões das médias.	180
Gráfico 4 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 4 com seus respectivos erros padrões das médias.	182
Gráfico 5 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 1.	185
Gráfico 6 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 2.	187
Gráfico 7 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 3.	189
Gráfico 8 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes <i>cloze</i> da Narrativa 4.	191

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama Básico de Quatro Espaços.	52
Figura 2- Rede Conceptual Simples.....	55
Figura 3- Rede Conceptual Especular.	56
Figura 4- Conceptual de Alcance Único.	57
Figura 5- Conceptual de Alcance Duplo.....	58
Figura 6 – Estratégias metacognitivas e subestratégias.	62
Figura 7 – Exemplo anáforas não correferenciais.....	76
Figura 8 – Narrativa em quadros.....	79
Figura 9 – Narrativa Turma da Mônica.....	80
Figura 10 – Diagrama de frame para o reestabelecimento de coerência.	82
Figura 11 – Exemplo tipos textuais.	83
Figura 12 – Exemplo de Narrativa.....	85
Figura 13 –.Gênero Piada.	87
Figura 14 - Gênero Piada.....	90
Figura 15 – Arquivos com planilhas de avaliações dos conjuntos experimentais. ..	165
Figura 16 – Planilhas do Arquivo Conjunto1.	166
Figura 17 – Teste de compreensão Narrativa 1 colaborador 1 do conjunto 1.....	167
Figura 18 – Teste Cloze Narrativa 2 colaborador 1 do conjunto 1.	167
Figura 19 – Resumo de Pontuação de Testes de Compreensão e <i>Cloze</i> do Conjunto 1.	168
Figura 20 – Resumo de Notas de Testes de Compreensão e <i>Cloze</i> do Conjunto 1.	168
Figura 21 – Avaliação do score do teste cloze 4 do colaborador 2 do conjunto 3...	169
Figura 22 – Resumo de Notas de Testes de <i>Cloze</i> do Conjunto 3.....	169
Figura 23 – Resumo de Notas Narrativa 1 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.	170
Figura 24 – Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 1.....	171
Figura 25 – Resumo de Notas Narrativa 2 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.	171
Figura 26 – Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 2.....	172
Figura 27 – Resumo de Notas Narrativa 3 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.	172

Figura 28 – Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 3.....	173
Figura 29 – Resumo de Notas Narrativa 4 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.	173
Figura 30 Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 4.....	174
Figura 31 – Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes <i>cloze</i> da Narrativa 1.....	175
Figura 32 – Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes <i>cloze</i> da Narrativa 2.....	178
Figura 33 - Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes <i>cloze</i> da Narrativa 3.....	180
Figura 34 – Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes <i>cloze</i> da Narrativa 4.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fragmento de diálogo entre uma moça que chega ao posto de combustível com seu carro e um frentista.	66
Quadro 2 – Texto jornalístico.	69
Quadro 3 – Fragmento de diálogo entre uma benzedeira e uma entrevistadora.	70
Quadro 4 – Fragmento do texto “Álcool sob controle” retirado da Revista Veja de 10/05/2000.	74
Quadro 5 – Fragmento do livro Estação Carandiru.	77
Quadro 6 - Diálogo entre o Capitão e um subordinado.	81
Quadro 7 – Texto Base 1.	96
Quadro 8 – Texto Base 2.	97
Quadro 9 – Texto Base 3.	97
Quadro 10 – Texto Base 4.	97
Quadro 11 – Distratora 1.	98
Quadro 12 – Distratora 2.	98
Quadro 13 – Distratora 3.	99
Quadro 14 – Narrativa 1 da Condição Experimental 1.	99
Quadro 15 – Narrativa 2 da Condição Experimental 1.	100
Quadro 16 – Narrativa 3 da Condição Experimental 1.	101
Quadro 17 – Narrativa 4 da Condição Experimental 1.	102
Quadro 18 – Narrativa 1 da Condição Experimental 2.	103
Quadro 19 – Narrativa 2 da Condição Experimental 2.	103
Quadro 20 – Narrativa 3 da Condição Experimental 2.	104
Quadro 21 – Narrativa 4 da Condição Experimental 2.	104
Quadro 22 – Narrativa 1 da Condição Experimental 3.	105
Quadro 23 – Narrativa 2 da Condição Experimental 3.	106
Quadro 24 – Narrativa 3 da Condição Experimental 3.	107
Quadro 25 – Narrativa 4 da Condição Experimental 3.	107
Quadro 26 – Narrativa 1 da Condição Experimental 4.	108
Quadro 27 – Narrativa 2 da Condição Experimental 4.	109
Quadro 28 – Narrativa 3 da Condição Experimental 4.	109
Quadro 29 – Narrativa 4 da Condição Experimental 4.	110
Quadro 30 – Teste de Compreensão 1 da Narrativa 1.	112

Quadro 31 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa1.	114
Quadro 32 – Teste de Compreensão 1 Narrativa 2.....	115
Quadro 33 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa 2.	116
Quadro 34 – Teste de Compreensão 1 Narrativa 3.....	117
Quadro 35 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa 3.	118
Quadro 36 - Teste de Compreensão 1 Narrativa 4.	118
Quadro 37 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa 4.	120
Quadro 38 - Teste de Compreensão 2 Narrativa 1.	121
Quadro 39 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 1.	123
Quadro 40 – Teste de Compreensão 2 Narrativa 2.....	123
Quadro 41 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 2.	125
Quadro 42 – Teste de Compreensão 2 Narrativa 3.....	125
Quadro 43 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 3.	127
Quadro 44 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 4.	128
Quadro 45 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 4.	129
Quadro 46 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 1.....	130
Quadro 47 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 1.	132
Quadro 48 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 2.....	132
Quadro 49 - – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 2.	134
Quadro 50 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 3.....	134
Quadro 51 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 3.	136
Quadro 52 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 4.....	136
Quadro 53 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 4.	138
Quadro 54 – Teste de Compreensão 4 Narrativa 1.....	139
Quadro 55 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 1.	141
Quadro 56 - Teste de Compreensão 4 Narrativa 2.	141
Quadro 57 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 2.	143
Quadro 58 – Teste de Compreensão 4 Narrativa 3.....	143
Quadro 59 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 3.	145
Quadro 60 – Teste de Compreensão 4 Narrativa 4.....	145
Quadro 61 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 4.	147
Quadro 62 – Teste de Compreensão da Distratora 1.....	147
Quadro 63 – Teste de Compreensão da Distratora 2.....	147
Quadro 64 – Teste de Compreensão da Distratora 3.....	148

Quadro 65 – Teste <i>Cloze</i> 1 da Condição Experimental 1.	149
Quadro 66 – Teste <i>Cloze</i> 2 da Condição Experimental 1.	150
Quadro 67 – Teste <i>Cloze</i> 3 da Condição Experimental 1.	150
Quadro 68 – Teste <i>Cloze</i> 4 da Condição Experimental 1.	150
Quadro 69 – Teste <i>Cloze</i> 1 da Condição Experimental 2.	151
Quadro 70 – Teste <i>Cloze</i> 2 da Condição Experimental 2.	151
Quadro 71 – Teste <i>Cloze</i> 3 da Condição Experimental 2.	151
Quadro 72 – Teste <i>Cloze</i> 4 da Condição Experimental 2.	152
Quadro 73 – Teste <i>Cloze</i> 1 da Condição Experimental 3.	152
Quadro 74 – Teste <i>Cloze</i> 2 da Condição Experimental 3.	153
Quadro 75 – Teste <i>Cloze</i> 3 da Condição Experimental 3.	153
Quadro 76 – Teste <i>Cloze</i> 4 da Condição Experimental 3.	153
Quadro 77 – Teste <i>Cloze</i> 1 da Condição Experimental 4.	154
Quadro 78 – Teste <i>Cloze</i> 2 da Condição Experimental 4.	154
Quadro 79 – Teste <i>Cloze</i> 3 da Condição Experimental 4.	155
Quadro 80 – Teste <i>Cloze</i> 4 da Condição Experimental 4.	155
Quadro 81 – Teste <i>Cloze</i> da Narrativa Distratora 1.	155
Quadro 82 – Teste <i>Cloze</i> da Narrativa Distratora 2.	155
Quadro 83 – Teste <i>Cloze</i> da Narrativa Distratora 3.	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Condições experimentais	95
Tabela 2 - Planilha de Panorama Cognitivo	157
Tabela 3 – Planilha de Avaliação de Score	160
Tabela 4 - Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 1.....	162
Tabela 5 – Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 2.....	162
Tabela 6 – Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 3.....	162
Tabela 7 – Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 4.....	162
Tabela 8 - Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e <i>cloze</i> da Narrativa 1.	185
Tabela 9 - Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e <i>cloze</i> da Narrativa 2.	187
Tabela 10 - Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e <i>cloze</i> da Narrativa 3.	189
Tabela 11 – Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e <i>cloze</i> da Narrativa 4.	191
Tabela 12 – Médias dos processos cognitivos e metacognitivos em todas as condições experimentais.....	195
Tabela 13 – Resultado Avaliação Geral dos Testes de Compreensão	195
Tabela 14 – Resultado da Avaliação dos Testes <i>Cloze</i> por Categoria.....	196

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Fluxo de objeto-de-discurso.	67
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CCCH	com correferência e com humor
CCSH	com correferência e sem humor
SCCH	sem correferência e com humor
SCSH	sem correferência e sem humor
MCI	Modelo Cognitivo Idealizado
PC	Panorama Cognitivo
PCE	Processos Cognitivos Estruturantes
TMC	Teoria da metáfora conceitual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 OS ATIVOS COGNITIVOS NA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO	27
1.1 SITUANDO A COMPREENSÃO	27
1.2 Os ATIVOS COGNITIVOS	29
1.2.1 PROCESSOS COGNITIVOS.....	30
1.2.1.1 Modelos cognivos idealizados.....	30
TIPOS DE MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS.....	31
MODELO DE ESQUEMA DE IMAGEM	31
MODELO PROPOSICIONAL	33
MODELO METONÍMICO.....	35
MODELO METAFÓRICO	38
MODELO SIMBÓLICO.....	42
1.2.1.2 Categorias conceituais	43
1.2.1.3 Espaços mentais	47
1.2.1.3 Integração conceptual	49
1.2.1 Os PROCESSOS METACOGNITIVOS	58
2 COMPREENSÃO DE ELEMENTOS REFERENCIAIS E HUMOR	64
2.1 Os ELEMENTOS REFERENCIAIS NO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO	64
2.1.1 ANÁFORAS	70
2.1.1.1 Anáforas correferencias ou diretas.....	73
2.1.1.2 Anáforas não correferencias ou indiretas	75
2.2 O HUMOR EM TEXTOS	77
2.2.1 O TIPO TEXTUAL NARRATIVA	82
2.2.2 O GÊNERO PIADA.....	85
3 METODOLOGIA	91
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	91
3.2 LOCAL DA PESQUISA	91
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	91
3.4 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	92
3.4.1 SUJEITOS DA PESQUISA	92
3.4.2 AMOSTRA	92

3.4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	92
3.4.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO.....	92
3.5 O EXPERIMENTO.....	92
3.5.1 DELINEAMENTO EXPERIMENTAL	93
3.5.2 PROCEDIMENTO PARA ELABORAÇÃO DO EXPERIMENTO.....	94
3.5.2.1 Construção das narrativas experimentais	95
AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 1	98
AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 2.....	101
AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 3.....	103
AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 4.....	107
3.5.2.2 Construção dos testes das condições experimentais.....	109
TESTES DE COMPREENSÃO	110
TESTES DE COMPREENSÃO DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 1	111
TESTES DE COMPREENSÃO RELATIVOS À CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 2.....	119
TESTES DE COMPREENSÃO RELATIVOS À CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 3.....	128
TESTES DE COMPREENSÃO RELATIVOS À CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 4.....	137
TESTES DE COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS DISTRATORAS.....	146
TESTES <i>CLOZE</i>	147
TESTES <i>CLOZE</i> DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 1.....	148
TESTES <i>CLOZE</i> DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 2.....	149
TESTES <i>CLOZE</i> DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 3.....	151
TESTES <i>CLOZE</i> DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 4.....	152
TESTES <i>CLOZE</i> DAS NARRATIVAS DISTRATORAS.....	154
3.5.3 Procedimento para avaliação do experimento	155
3.5.3.1 Procedimento para avaliação dos testes de compreensão	155
3.5.3.2 Procedimentos para avaliação dos testes <i>cloze</i>	156
3.5.4 Preparação para aplicação do experimento.....	159
3.5.4.1 Preparação do ambiente	159
3.5.4.2 Preparação dos envelopes.....	160
3.5.4.3 Aplicação do experimento	162
3.5.5 Tratamento e análise dos dados	163
4 DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	164
4.1 TABULAÇÃO DOS DADOS	164
4.1.1 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS POR NARRATIVAS.....	169

4.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	173
4.2.1 ANÁLISE DOS DADOS SEGUNDO AS HIPÓTESES.....	173
4.2.1.1 Primeira hipótese	174
4.2.1.2 Segunda Hipótese	184
4.2.1.3 Discussão sobre os resultados das hipóteses.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS.....	203

INTRODUÇÃO

O fenômeno da compreensão é foco de estudos de grande parte das ciências humanas em seus vários aspectos. Integram esse lócus a neurociência, a linguística, a psicologia cognitiva, a sociologia, a antropologia, a biologia e a ciência da computação. Todas essas ciências contribuem, cada uma a seu modo, com o estudo estratégico em torno do assunto na direção de desvendar a mais fascinante faculdade humana, a compreensão.

A nossa investigação filiou-se à Linguística Cognitiva para observar os processos cognitivos e metacognitivos instaurados na ação de compreensão leitora operada a partir da linguagem. Para este estudo, esses processos são os articuladores de toda movimentação realizada pelas entidades componentes da compreensão leitora e são eles que atuam durante toda operação de compreensão, desde o disparo do elemento motivador até o resultado final da ação.

Presumimos a linguagem como uma configuração sociointeracionalmente situada de capacidades instanciadas conforme as necessidades conjunturais demandadas no instante da ação comunicativa, tendo em vista o conjunto de elementos cognitivos e metacognitivos que colaboram para a ocorrência do discurso¹. Esses elementos trabalham durante todo o processo da ação discursiva e são responsáveis pelas operações mentais de aquisição, estruturação e acomodação de conhecimentos.

Acreditamos que a dinâmica da linguagem ocorre por vontade e causa dos agentes operadores do discurso que, ao atuarem, são motivados pelas suas intenções e pela necessidade de empreender significados. Assim, os agentes discursivos, ao projetarem e executarem seus discursos estabelecem objetivos e metas, avaliam resultados e tomam decisões acerca dos efeitos do pós-discurso.

Intencionamos observar a compreensão leitora tendo como elemento balizador os processos de referenciação, que segundo um consenso entre Marcuschi (2007), Koch (2004) e Mondada e Dubois (2003) consiste na construção e reconstrução de objetos do discurso; ou mesmo, objetos designados, representados

¹ Discurso “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (MARCUSCHI, 2002b, p. 25), é ainda o “funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos” (MARCUSCHI, 2008, p. 58) e, conforme Koch (2004), ao mesmo tempo em que é tributário de sua construção, constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, alimentada pelo próprio discurso.

a partir de conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos. Para os autores, os processos de referência são operações realizadas pelos sujeitos cognitivos à medida que interagem com o material discursivo e os objetos-de-discurso são os elementos dinâmicos aptos a assumir valores discursivos dentro de uma conjuntura de compartilhamento de memória.

Observamos a compreensão leitora também sob a ótica do humor, a luz dos autores Coulson e Kutas (2001) que asseveram que o humor é uma construção cognitiva alcançada a partir da violação de expectativas do leitor seguida da repactuação de sentidos.

Nessas condições, nos preocupamos em conhecer melhor e tentamos descrever as atividades cognitivas e metacognitivas dentro de uma conjuntura cognitiva textual de processo de referência; e ainda observamos nelas as contribuições do efeito do humor que também é um elemento motivador dessas atividades.

Quanto à conjuntura textual, observamos as relações coesivas entres objetos-de-discursos e os enunciados linguísticos, operados pelo processo de referência anafórico e ainda a dinâmica da associação entre elementos correferenciais. Analisamos situações em que uma expressão depende da interpretação de outra expressão presente no cotexto ou no contexto², na qual o elemento anafórico pode retomar, total ou parcialmente, o valor referencial do objeto-de-discurso em foco.

Pensando assim, o trabalho processual das anáforas é subjetivo e depende de inúmeras operações cognitivas e metacognitivas realizadas pelos agentes do discurso. A execução de uma anáfora, ou até mesmo do humor, demanda processamentos mentais vários como os de intercambiamento de informações, armazenamento, operações lógicas e relacionais, tráfico de memória em que subjazem as estratégias de pressuposições, analogias, inferências e correlações contrafactuais. Assim sendo, esses elementos do processamento mental podem ser considerados os expedientes dos processos cognitivos e metacognitivos e, conseqüentemente, da compreensão, o que justifica nosso interesse pelo assunto.

Partimos do pressuposto de que a compreensão de textos com anáforas correferenciais é mais facilmente alcançada por parte do conceptualizador devido aos elementos da correferência estarem localizados no texto ou indicados por

² Segundo Koch e Elias (2013), cotexto é o entorno verbal do texto enquanto contexto é o implícito, ou seja, tudo aquilo que contribui ou determina a construção de sentido.

aspectos gramaticais, facilitando assim a identificação dos objetos de discurso e das operações cognitivas alocadas para o processamento da compreensão. Pressupomos ainda que a presença de humor em textos é motivadora da construção de significados por provocar a ativação do elemento surpresa que incide na predisposição do trabalho dos processos cognitivos e metacognitivos e por essa razão assume um risco maior de custo cognitivo.

A relevância do estudo se instalou na tentativa de desvendar como os processos cognitivos e metacognitivos desenvolvidos por alunos do ensino médio propedêutico trabalham na direção da compreensão leitora operando a partir de elementos textuais de coesão como as anáforas e, ainda, na tentativa de descobrir qual a importância do elemento humor dentro desse processo. A compreensão leitora, a referenciação e o humor são objetos de estudo do nosso Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem. Atualmente temos pesquisas já concluídas que evidenciaram esses objetos em orientações teóricas semelhantes. Podemos citar como exemplos as pesquisas: Mesclagem conceptual e compressão de relações vitais: a construção de objetos-de-discurso e negociação de sentidos em língua inglesa (Santana, 2012); Dimensão Cognitivo-textual da Compreensão Leitora (Sousa, 2010); Memória e tempo: Análise Linguístico-Cognitiva dos fatores que influenciam a compreensão de textos multimodais em suporte digitais e impressos (Hirano, 2010); Compreensão de Leitura em Textos Multimodais Impressos e Suportados pelo Computador: uma abordagem cognitivo-textual (Cavalcante, 2010) e A Compreensão do Humor por Sujeitos com Doença de Alzheimer em estágio inicial (Gonçalves, 2014). Assim, nos projetamos dentro desse cenário buscando desvendar a compreensão leitora motivada por fatores textuais e de sentido na subjacência dos processos cognitivos e metacognitivos com vistas a contribuir com o

A pesquisa girou em torno da busca de elementos científicos que esclarecessem as indagações que emergiram do estudo. Pensando no trabalho das atividades cognitivas e metacognitivas que operam na interpretação de elementos referenciais e de humor é que buscamos repostas para as perguntas:

- ✓ Como alunos do ensino médio lidam com o processamento anafórico diante da presença ou ausência da correferência?
- ✓ De que forma os elementos correferenciais anafóricos interferem na interpretação de textos?

- ✓O elemento humor em narrativas interfere na interpretação de textos por alunos do ensino médio?
- ✓Como os processos cognitivos operam na direção da fluência da significação de textos?
- ✓Como os processos metacognitivos operam e integram a compreensão de textos?

Com esse estudo, objetivamos em panorama geral: analisar os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nas atividades de compreensão de textos anafóricos e de humor; e especificamente objetivamos: investigar o processo de compreensão de leitura em textos com anáforas com e sem correferência; investigar o processo de compreensão de leitura em textos com e sem humor; analisar as atividades cognitivas evidenciadas durante o processo de interpretação de textos anafóricos com e sem a presença de humor; analisar as atividades metacognitivas evidenciadas durante o processo de interpretação de textos anafóricos com e sem a presença de humor; descrever as atividades cognitivas e metacognitivas que podem estar envolvidas no processo de compreensão de textos; verificar a importância do humor na significação de textos.

Para tratar o fenômeno, buscamos sustentação teórica nas teorias cognitivas: Modelos Cognitivos Idealizados, de Lakoff (1987); Categorias Conceituais, de Lakoff e Johnson (2002); Espaços Mentais, de Fauconnier e Sweetser (1996); Redes de Integração Conceitual, de Fauconnier e Turner (2002) e nos achados sobre metacognição de Portilho (2004, 2009). Quanto aos aspectos textuais, invocamos os autores da linguística de texto: Marcuschi (2000, 2002, 2005, 2007, 2008, 2013), Koch (2004, 2005, 2009), Mondada (1994) e Mondada e Dubois (2003) e ainda quanto ao humor, Coulson e Kutas (2001).

Esta investigação tem caráter experimental analítico e compreende a aplicação de um experimento de compreensão a alunos do ensino médio propedêutico de uma Escola Estadual do município de Paraíso do Tocantins no Estado do Tocantins. O experimento se constitui de narrativas do gênero piada em quatro situações condicionais, onde variamos o tipo de referência anafórica e a presença de humor para verificar o efeito desses elementos na compreensão leitora. A mensuração da compreensão leitora foi realizada por dois instrumentos: a) testes de compreensão e b) testes *cloze*, que juntos nos forneceram insumos para uma observação com orientação metodológica quantitativa.

Em termos de organização, esta pesquisa traz, além da introdução, quatro capítulos. Nos próximos dois capítulos, apresentamos o aporte teórico que dá sustentação à pesquisa. O primeiro capítulo trata dos ativos cognitivos³ na construção da compreensão. Inicialmente, posicionamos a pesquisa e em seguida discutimos sobre os processos cognitivos e metacognitivos, enfatizando seus modelos teóricos e as estratégias e operações que sustentam os processos. Já o segundo capítulo trata da compreensão de elementos referenciais e humor com um viés mais voltado para os aspectos textuais. No capítulo três, apresentamos o desenho metodológico da pesquisa, debatemos sobre a classificação da pesquisa, descrevemos os objetivos, os sujeitos experienciados, a composição do experimento, as ferramentas utilizadas e ainda o procedimento de análise dos dados. No quarto e último, descrevemos e analisamos os dados coletados e suas implicações com as teorias evocadas, observamos as possíveis comprovações das hipóteses levantadas e apresentamos as discussões geradas no decorrer da pesquisa.

³ Ativos cognitivos, termo criado por nós e descrito no item 1.2, que se refere a todos os processos cognitivos conceituais e metacognitivos utilizados na compreensão leitora.

1 OS ATIVOS⁴ COGNITIVOS NA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO

1.1 Situando a compreensão

O fenômeno compreensão advém do resultado de várias atividades cognitivas integradas, ecologicamente situadas que culminam na fascinante faculdade humana de compreender algo. Para o sujeito conceptualizador, compreender é premissa básica para se fazer pertencer ao mundo social em que compulsoriamente está inscrito; de modo que, o sujeito é parte do mundo assim como o mundo é parte do sujeito, e a compreensão é ponto de relação dessas entidades.

Nesse ínterim, compreensão se produz a partir da relação entre linguagem, cognição e interação de maneira que cada uma dessas premissas corrobora entre si para a eficácia do instanciamento de compreensão situacional.

Pensando assim, nós, os seres humanos, somos, por natureza, cognitivos e interativos de forma que “a linguagem surge porque temos cognição e somos seres cognitivos porque temos linguagem e capacidade de desenvolvê-la” (MARCUSCHI, 2002a).

Neste contexto, um sujeito exerce a cognição ao atuar no mundo, e essa ação só é possível a partir da combinação entre cérebro/mente/corpo/mundo. Para Lakoff e Johnson (1999), toda atuação cognitiva só é possível a partir do corpo de modo que toda estrutura conceptual tem origem na experiência sensório-motriz. Os autores afirmam ainda que “só podemos formar conceitos através do corpo”. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 555).

Lakoff e Johnson (1999) ao afirmarem que a cognição depende da ação do ser no mundo, inauguram uma visão de mente incorporada, sobretudo no que se refere à percepção. Para os autores, o organismo não é um receptor passivo de estímulos do ambiente, ao contrário disso, o ambiente de percepção é recortado singularmente pela atuação desse organismo nele.

Desse modo, a “cognição, longe de ser uma representação de um mundo pré-existente, seria o conjunto de um mundo e de uma mente a partir da história de diversas ações que caracterizariam um ser no mundo” (GREINER, 2005, p. 35); e

⁴ O termo “Ativos”, importado das ciências contábeis, vem para as ciências cognitivas inventariar os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na compreensão leitora.

tudo que se constrói pela e na atuação só é possível porque “cada experiência é uma experiência incorporada” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 562).

Lakoff e Johnson (2002) apontam fenômenos como a formação do conceito das cores para fortalecer a concepção de que corpo e mente são um todo. A percepção das cores, segundo os autores, vem da união de quatro fatores, em que dois dependem do ambiente (comprimento de onda de luz e as condições de iluminação do ambiente) e os outros dois do nosso organismo (os cones que recebem os estímulos luminosos da retina). À medida que os fatores variam, variam também as condições de recepção e identificação das cores. Assim sendo, as cores não são propriedade legítimas dos objetos, mas trata-se de uma maneira em que o organismo significa o mundo que o envolve a partir das condições perceptuais e interacionais.

Ainda segundo Lakoff e Johnson (2002), o sistema de conceptualização:

[...] se assenta na utilização das nossas experiências enquanto organismos dotados de certa configuração biológica. Esta projeção do corpo na mente é denominada *embodiment hypothesis*, ou hipótese da corporificação (LAKOFF; JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1987). Uma noção central a esta teoria é a de *image schema*, modelo (ou matriz) cognitivo determinado de forma genérica, recorrente na nossa experiência sensorial e motora, que é projetado noutros domínios da experiência, determinando a sua configuração.

Dessa forma, são as experiências sensório-motrizas acumuladas nos seres biológicos que determinam os padrões cognitivos generalizados que influenciam a construção e a manutenção das atividades cognitivas, linguísticas e perceptuais; dada a configuração da interação; e é com foco nesse experiência que pretendemos empreender o presente estudo.

Para Rodrigues-Leite (2014), “a hipótese realista-experencialista propõe a plasticidade de operações cognitivas, como a categorização e a conceptualização, e seu condicionamento ao ambiente cultural da comunidade linguística.”

Como exemplo disso, Lakoff (1987, p. 14):

[...] destaca como atributos dessas operações a sensibilidade das categorias conceptuais às contingências sensório-motrizas dos falantes, sem a necessidade de sua correlação com fenômenos reais, mas com os esquemas imaginativos de base; a estruturação ecológica (contextualmente

situada) da conceptualização, não restrita à formalização de complexos por meio de regras lógico específicas; e a descrição das estruturas conceptuais, a partir de domínios mentais estáveis ou modelos cognitivos idealizados.

Nessa lógica, a experiência corporal determina padrões recorrentes que se revestem de abstração e compõe um repositório apto a reconfigurações e aplicações diversas. Tal repositório é acessado e adaptado pela atividade cognitiva em curso no momento da conceptualização de modo que essa ação também é geradora de padrões recorrentes.

Dessa forma, os seres cognitivos dotados de experiências sensório-motrizas desenvolvem atividades de conceptualizações e esquemas imaginativos vinculados à veiculação corpórea e, desse vínculo, também adquirem padrões recorrentes que guiam a compreensão da experiência e a construção de significados, tendo em todo esse processo atitudes ativas de forma que “aprendem vivendo e vivem aprendendo”. (MATURANA; VARELA, 2001, p.12).

1.2 Os Ativos cognitivos

O termo “**ATIVOS**”, nas ciências contábeis, se refere aos bens, direitos e assemelhados constantes no patrimônio de uma pessoa jurídica (SANTOS; SCHMIDT; GOMES; FERNANDES, 2003). Segundo os autores, os ativos são a parte positiva da posição patrimonial e representam os benefícios presentes e futuros para a empresa.

Aproveitamos o termo aqui nas ciências cognitivas na intenção de patrimoniar os processos cognitivos e metacognitivos que operam na compreensão de leitura com vistas a reunir um inventário de processos conceituais categorizados como **ATIVOS COGNITIVOS**.

Consideramos ativos cognitivos todos os recursos e dispositivos utilizados pela mente corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999) para empreender a ação de compreensão em leitura. Neste contexto, são os **processos cognitivos e metacognitivos** os articuladores de toda movimentação realizada pelas entidades componentes da compreensão e são eles que atuam desde o disparo do elemento motivador até o resultado final da atividade conceptualizadora.

Trata-se, portanto, dos elementos teóricos que operam em níveis e dimensões diversas para compor a significação advinda de situações concretas de forma governada.

1.2.1 Processos cognitivos

Os processos cognitivos podem ser considerados como um conjunto de atividades cognitivas que operam através da mente corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999) para a construção de significações capazes de guiar a compreensão leitora. São eles que cuidam da ativação e da utilização de novos conhecimentos, sua associação com conhecimentos de base, assim como o desenvolvimento e a reconstrução desses novos conhecimentos e sua transferência para outros usos, situações e contextos de forma automática e inconsciente

Para a pesquisa aqui empreendida, destacam-se como processos cognitivos: os Modelos Cognitivos Idealizados de Lakoff (1987), as Categorias Conceituais de Lakoff e Johnson (2002), os Espaços Mentais de Fauconnier e Sweetser (1996) e a Integração Conceitual de Fauconnier e Turner (2002).

1.2.1.1 Modelos cognitivos idealizados (MCI)

Segundo Lakoff (1987), MCI são construtos idealizados, uma vez que não precisam se ajustar necessariamente ao mundo, porque são resultados da experiência do homem com a sua realidade. Logo, os modelos cognitivos idealizados são a base de sustentação para o fenômeno humano da categorização porque as categorias são formadas a partir de pequenos grupos de MCI: “as categorias conceituais humanas têm propriedades que são, pelo menos em parte, determinadas pela natureza corporal das pessoas que as categorizam” (LAKOFF, 1987, p. 371). Nessa ótica, a concepção semântico-conceitual, proposta por Lakoff (1987), tem origem em uma epistemologia experiencialista, conforme registrado na citação:

[...] os modelos cognitivos, em nosso sentido, não são representações internas da realidade externa. Não são por duas razões: primeiro, porque eles são entendidos em termos de corporalidade, não em termos de uma conexão direta com o mundo externo; e segundo, porque eles incluem aspectos imaginativos da cognição como a metáfora e a metonímia (LAKOFF, 1987, p. 341).

Ainda segundo o autor, os MCI apresentam um conjunto de propriedades ajustadas à natureza da cognição: (i) são experienciais; (ii) têm natureza gestáltica; (iii) têm uma estrutura ecológica; e são imaginativos (FELTES, 2007).

Feltes (2007) assevera que:

Temos em mente que um modelo cognitivo é um construto que nos permite entender o modo como as experiências bio-psico-sócio-culturais são categorizadas e organizadas pelo aparato cognitivo humano, tornando-as, dessa forma, significativas para nós, e não são apenas modelos metafóricos e metonímicos que realizam essa tarefa (FELTES, 2007, p.11).

Assim, os MCI se fundamentam na capacidade de conceptualização humana, de forma que a categorização só é possível via MCI porque, nessa concepção, “as categorias são o resultado da relação que se estabelece entre modelos cognitivos experienciais e o mundo” (FELTES, 2007, p.126).

Sendo assim, os MCI vislumbram uma percepção gestáltica que conduz o conhecedor a perceber, em primeira instância, o todo como sendo a realidade, o que torna mais simples conhecer as partes integrantes e assim agir na condução dos significados.

TIPOS DE MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Para Lakoff (1987), os Modelos Cognitivos Idealizados são do tipo: **esquema de imagem, proposicional, metonímico, metafórico e simbólico** e funcionam de forma que cada tipo de modelo contribui, em caráter específico, para estruturação de experiências.

MODELO DE ESQUEMA DE IMAGEM

Os modelos de esquema de imagem, segundo Feltes (2007), têm natureza corporal-cinestésica, impõem uma estrutura à experiência de espaço, são projetados para domínios conceituais abstratos através de metáfora e metonímia e estruturam modelos cognitivos complexos. Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (2002) caracterizam e tipificam alguns esquemas de imagens de natureza corpórea como:

a) Esquema Container – constitui-se de uma fronteira que distingue o que é interior do que é exterior, como a experiência do corpo humano entendido como um recipiente. A partir daí estrutura-se cognitivamente por metáforas outros conceitos que esquematizam a relação dentro, fora e limite como nos exemplos:

- ✓ *Ele está feliz porque entrou na família Bertoline.*
- ✓ *Não consigo fazer isso entrar na minha cabeça.*

b) Esquema Parte-todo – constitui-se da experiência corporal de partes formando um todo. Dessa forma, o esquema parte-todo possui três elementos estruturais: um todo, suas partes e uma configuração. Para que as partes possam existir formando um todo, é preciso haver uma configuração porque as partes não podem encontrar-se de maneira aleatória. A consequência disso é que, se as partes forem destruídas, o todo também será. Materialização de exemplos do esquema Parte-todo:

- ✓ *Cada setor da sociedade civil fará sua parte.*
- ✓ *Sem o filho mais novo, a família não estará completa.*

c) Esquema Ligação – formado por dois elementos estruturais, duas entidades que se ligam entre si. A corporificação primária desse esquema encontra-se no elo do feto com a mãe através do cordão umbilical e se reproduz em situações em que há necessidade de ligar uma coisa à outra. Exemplos do esquema de Ligação:

- ✓ *Estão unidos para sempre pelo laço sagrado do matrimônio.*
- ✓ *Apesar de viverem separados, são muito unidos nas causas familiares.*

d) Esquema de Centro-Periferia – este esquema advém da experiência que temos de nosso corpo possuir centro (tronco e órgãos internos) e periferia (mãos, pés, cabelos). Os seres vivos do reino vegetal, de modo similar, também possuem um tronco central e ramos e folhas periféricas.

O centro é mais importante que as periferias porque é parte essencial e define a identidade individual de um ser, de uma forma que as partes periféricas não são. Como assevera Lakoff (1987), “a periferia é vista como dependendo do centro, mas

não conversamente: a má-circulação pode afetar a saúde de seu cabelo, mas perder o cabelo não afeta seu aparelho circulatório,” (LAKOFF, 1987, p. 274).

Esse esquema estrutura a metáfora de que teorias possuem princípios centrais e periféricos. O que é mais importante é entendido como algo central. O conceito Sociedade também se adequa à estrutura desse esquema.

- ✓ *Discorram sobre os pontos mais importantes da teoria de Darwin.*
- ✓ *Os detentos estão totalmente à margem da sociedade.*

e) Esquema Origem-Percurso-Meta – Constitui-se por uma origem (ponto de partida), uma meta (ponto de chegada) e uma trajetória, ou seja, uma sequência de locações contínuas que liga o ponto de partida ao ponto de chegada. A corporificação desse esquema pode ser entendida por meio de nossos movimentos, como andar, por exemplo. Em nossa vida cotidiana, precisamos nos movimentar de um lugar para o outro, seguindo uma determinada direção, para atingir o lugar que queremos chegar. Lakoff (1987) afirma que esse esquema é utilizado na estruturação de eventos complexos como o de propósitos que na vida são entendidos como metas a serem alcançadas que partem de um ponto inicial até um final através de um caminho.

- ✓ *A pesquisa iniciou-se após o surto de microcefalia no nordeste.*
- ✓ *Por fim concluíram que a causa da microcefalia em bebês vinha da presença do vírus zika nas mães enquanto gestantes.*

MODELO PROPOSICIONAL

Os modelos proposicionais, segundo Feltes (2007), são estruturas básicas que não necessitam recorrer a mecanismos imaginativos como as metáforas, as metonímias e as imagens mentais, uma vez que suas entidades possuem propriedades e relações que se estabelecem entre si. Lakoff (1987) apresenta cinco tipos de modelos proposicionais:

a) Proposição simples – possui uma ontologia do tipo argumento-predicado, ou seja, um conjunto de elementos é ligado a um predicado básico.

Recorre aos esquemas **Parte-Todo**, em que argumentos e predicados são **Parte** e a proposição o **Todo**, utiliza o esquema **Ligação**, nas relações semânticas estabelecidas (FELTES, 2007). Os modelos a seguir ilustram proposições simples:

- ✓ *Maçãs e laranjas são frutas típicas.*
- ✓ *Inglês e francês são idiomas.*

Os argumentos maçãs e laranjas e inglês e francês são ligados pelo predicado frutas e idiomas que participam semanticamente da estrutura preposicional.

b) Enquadre, cenário *ou script* – refere-se, segundo Feltes (2007), a estruturas que emolduram uma grande quantidade de conhecimento sobre um conceito, caracterizando uma cena previamente organizada que roteiriza uma dada sequência para um determinado evento. A autora exemplifica esse modelo proposicional através do *script* do Restaurante, que envolve:

Script do Restaurante

- ✓ Ator vai ao restaurante;
- ✓ Ator senta;
- ✓ Ator pede uma refeição ao garçom;
- ✓ Garçom traz a refeição para o ator;
- ✓ Ator come a refeição;
- ✓ Ator dá dinheiro ao restaurante;
- ✓ Ator sai do restaurante, (FELTES, 2007, p. 137).

c) Estrutura de feixe de traço – caracteriza-se por uma coleção de propriedades que são sua ontologia e são estruturados pelos esquemas **Contêiner** e **Parte-Todo**. Como exemplo, destacamos as categorias AVE e JANELA citada em Feltes (2007), em que a estrutura da categoria se apresenta da seguinte forma respectivamente: [+ ASAS, + PENAS, + OVÍPARO, + BICO] e [+ ABERTURA, + MOLDURA, + VIDRO].

d) Taxonomia – são estruturas hierárquicas construídas cognitivo-culturalmente e sua ontologia se constitui por categorias clássicas que se organizam em termos dos esquemas **Contêiner** ao nível das categorias e **Parte-Todo** e **Para Cima-Para Baixo** no nível da hierarquia. Têm-se como exemplo desses modelos, os sistemas de classificação da zoologia, da botânica, entre outros (FELTES, 2007).

e) Categoria radial – são estruturas nas quais as categorias agregam subcategorias através do esquema **Contêiner**, de forma que a categoria maior é representada por um **Contêiner** e suas subcategorias internas também são **Contêineres** que se relacionam pelo esquema **Centro-Periferia**. Assim, a estruturação radial tem efeito na escolha da categoria mais central e no princípio da extensão que permite a expansão da categoria através das ligações graduais, como esclarece Lakoff (1987):

Como outras categorias, uma categoria radial é representada estruturalmente como um recipiente e suas subcategorias são recipientes dentro dela. O que as distingue é que estão estruturadas pelo esquema CENTRO-PERIFERIA. Uma subcategoria é o centro; as outras subcategorias estão ligadas ao centro por vários tipos de ligações. As categorias não-centrais podem ser subcentros, isto é, podem ter estruturas adicionais do centro-periferia impostas nelas (LAKOFF, 1987, p. 287).

Como exemplos de categorias radiais centrais, citamos a categoria RELIGIÃO e a categoria MÃE e algumas periféricas como para a primeira: CRISTÃ, MUÇULMANA, HINDU e BUDISTA e para a outra: MÃE SOLTEIRA, MÃE DE ALUGUEL, MADRASTA e MÃE ADOTIVA.

MODELO METONÍMICO

Os modelos metonímicos são “representados estruturalmente pelo esquema CONTÊINER, e o mapeamento é representado pelo esquema ORIGEM-PERCURSO-META” (LAKOFF, 1987, p. 288). Esses modelos constroem sentido pelo fato de serem sustentados indiretamente nas experiências concretas. Para Lakoff, constituem em tomar “um aspecto bem-entendido ou fácil de perceber de alguma coisa e usá-lo para estar pela coisa como um todo, por algum outro aspecto ou parte dela” (LAKOFF, 1987, p. 77) que processualmente significa:

- há um conceito A a ser compreendido para algum propósito, em algum contexto;
- há uma estrutura conceitual contendo tanto A como um outro conceito B;
- B ou é parte de A ou está intimamente associado com ele nessa estrutura conceitual, e a escolha de B tipicamente determinará A nesta estrutura conceitual;
- comparando A com B é ou mais fácil de compreender, ou mais fácil de lembrar ou mais fácil de reconhecer ou mais imediatamente utilizável para a situação;
- e sendo assim, um modelo metonímico é um modelo de como A e B estão relacionados na estrutura conceitual, sendo a relação especificada por uma função de B para A (LAKOFF, 1987, p. 77).

Assim, esses modelos apresentam as mais ricas fontes metonímicas de efeitos prototípicos porque fazem parte do raciocínio para os mais variados propósitos, de forma que a formulação de uma metonímia não nos fala apenas sobre um fato linguístico, mas também sobre nossa forma de percepção (LAKOFF, 1987).

O autor destaca sete fontes metonímicas de efeito prototípico que são: os estereótipos sociais, os exemplos típicos, os ideais, os padrões, os geradores, os submodelos e os exemplos salientes.

a) Estereótipos Sociais – ocorre quando “uma subcategoria tem um *status* socialmente reconhecido em consequência do que permanece pela categoria como um todo, normalmente para o propósito de fazer julgamentos rápidos sobre as pessoas” (LAKOFF, 1987, p. 79).

Para Lakoff (1987), os estereótipos sociais são elaborados de forma consciente e, frequentemente, são objeto de discussão pública porque definem expectativas culturais e são normalmente reconhecidos por não serem exatos.

Exemplos dos estereótipos sociais podem ser:

- ✓ *O homem solteiro é macho, encontra-se com diferentes mulheres, é um conquistador sexual, frequenta bares sozinho.*
- ✓ *Mãe é mulher que dá à luz, amamenta e educa uma criança.*

b) Exemplos Típicos – estão na base do raciocínio, em especial das inferências, não definem expectativas culturais e são estáveis, por essa razão, os exemplos típicos não são objetos de discussão pública, ao contrário dos

estereótipos sociais, porque são utilizados de forma automática e inconsciente, revelando conceitos comuns. Para Lakoff (1987):

O raciocínio na base de casos típicos é um dos principais aspetos da razão humana. Nosso vasto conhecimento de casos típicos leva a efeitos prototípicos. A razão é que há uma assimetria entre os casos típicos e os não típicos. O conhecimento sobre casos típicos é generalizado para casos não típicos, mas não o contrário. (LAKOFF, 1987, p. 87).

Alguns exemplos dos exemplos típicos de frutas:

- ✓ *Maça e laranja são exemplos típicos de frutas.*
- ✓ *Serras e martelos são ferramentas típicas.*

c) Ideais – segundo Lakoff (1987, p. 87) “não precisam ser nítidos nem estereotípicos”. Estruturam grande parte do conhecimento cultural, de forma que muitas categorias que transcrevem o conhecimento cultural das pessoas se encaixam como o modelo metonímico dos ideais. São categorias que expressam julgamentos de qualidade e planos para o futuro.

Exemplos apresentados por Lakoff (1987):

- ✓ *Marido ideal é um bom provedor, fiel, forte, respeitado, atraente.*
- ✓ *Marido estereotípico é fastidioso, pançudo e presunçoso.*

d) Padrões – “Os padrões são utilizados, segundo Lakoff, como modelos de conduta, desempenho, a partir dos quais dirigimos nossas ações” (LAKOFF, 1987, p. 88). Algumas expressões de corte como “os dez melhores” ou “os dez piores” são exemplos de padronizações. Assim, tendo em vista a conduta e o desempenho que geram esse *status* cognitivo, podemos assumir como exemplo:

- ✓ *Ele é o novo Ayrton Sena do Brasil.*
- ✓ *Outras famílias podem ser como a família Huck.*

e) Geradores – ocorre, segundo Feltes (2007), quando os membros de uma categoria são gerados por membros centrais mais algumas regras gerais. Lakoff (1987) assevera que o melhor exemplo desse modelo metonímico são os números naturais em que os membros centrais, no caso os números que estão no intervalo de 0 a 9, geram a partir de regras aritméticas os demais membros da categoria.

f) Submodelos – ocorre quando um submodelo é tomado como um ponto de referência cognitivo para fazer aproximações e estimativas. Alguns submodelos como a organização decimal, as cores primárias, as emoções básicas são exemplos desse modelo.

g) Exemplos Salientes – ocorre quando exemplos de acontecimentos, atitudes, desempenhos e atividades experienciados são usados para compreender uma categoria envolvida. Assim, um exemplo significa metonimicamente toda uma categoria, que configura os exemplos salientes.

Lakoff (1987) cita como exemplo a hipótese de um DC-10 cair em algum lugar e, a partir do acontecimento, as pessoas tomarem metonimicamente esse fato como saliente para produzir julgamentos generalizados quanto à segurança do DC-10.

MODELO METAFÓRICO

Os modelos metafóricos abordados pelo presente estudo são oriundos da chamada metáfora “lakoffiana” que, para Feltes (2007), é uma forma de raciocinar a respeito do mundo, constantemente infiltrada no cotidiano e, em sua maioria, inconscientemente estabelecida.

Para Lakoff e Johnson (1999), as metáforas carregam em seus elementos constitutivos o significado, o pensamento, já que são provenientes, principalmente, das experiências corpóreas. Os autores explicam que a metáfora é um recurso cognitivo que expressa linguisticamente o pensamento, presente tanto na cultura quanto na linguagem.

Na abordagem dos autores, o estudo do fenômeno das metáforas foi intitulado de Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), chamado assim por fornecer o conceito de algo.

Segundo a teoria, os modelos metafóricos estruturam-se, basicamente, em dois sistemas:

- I) Esquema CONTAINER e ORIGEM-PERCURSO-META
- II) Projeção de base experiencial, a partir de um MCI (domínio-fonte) para um MCI em outro domínio (domínio-alvo) através de um mapeamento, que segundo Feltes (2007), processualmente significa que:

Há um domínio conceitual A bem-estruturado chamado domínio-fonte. Há um domínio conceitual B que carece de estruturação para efeitos de sua compreensão: o domínio-alvo. Há um mapeamento que liga o domínio-fonte ao domínio-alvo: projeção metafórica. A projeção metafórica de A para B é motivada naturalmente por uma correlação estrutural regular que associa A e B (FELTES, 2007, p. 152).

A TMC postula que a metáfora conceptual é um mecanismo cognitivo pelo qual conceitos mais abstratos são conceptualizados em termos de outros mais concretos, através da operação de mapeamento entre domínios, onde o domínio fonte, que é o das experiências mais concretas, é projetado no domínio alvo, que é o das experiências mais abstratas. Nesta operação, é importante observar os princípios: a) da invariância da direcionalidade (do concreto para o abstrato); e b) da parcialidade da projeção (nem todos os elementos de um domínio se projetam em outro, sob o risco de que, se assim fosse, o outro seria o um e não entendido em termos).

Assim sendo, a TMC se ocupa da interpretação de mapeamentos que constituem a expressão metafórica, uma vez que são processos inconscientes, inferenciais, automáticos e originários da experiência corporal (LIMA; FELTES; MACEDO, 2008). Neste contexto, as metáforas conceituais apresentam relações que se estabelecem entre sentenças, de forma que a verdade da sentença alvo é herdada da verdade da sentença fonte. Um exemplo disso é a metáfora: “*Acho que estou indo na direção certa*”, proferida por um estudante em busca de determinado conhecimento num ambiente de aprendizagem. No exemplo, o mapeamento ocorre em termos de: COMPREENDER É CAMINHAR.

Para Kovecses (2005, p.5-8), existem onze componentes que constituem a geração das metáforas:

1) **Domínio-fonte**

2) **Domínio-alvo**

As metáforas consistem nas relações entre domínios, onde o domínio-fonte é mais concreto e o domínio-alvo mais abstrato. Exemplo: A VIDA É UMA JORNADA⁵.

3) **Base experiencial**

A escolha de determinada fonte para um determinado alvo é motivada por bases experienciais ou corpóreas. Exemplo: AFEIÇÃO É CALOR⁶.

⁵ Exemplo retirado de Feltes (2007, p.153).

⁶ Idem.

4) Estruturas neurais correspondentes no cérebro

As experiências corpóreas resultam em conexões neurais entre áreas do cérebro. Exemplo: quando a área do cérebro correspondente ao afeto é ativada, também é ativada a área correspondente ao calor.

5) Relações entre a fonte e o alvo

A relação entre fonte e alvo pode ser aplicada a diversos alvos, e um alvo pode ligar-se a diversas fontes. Exemplo: o domínio JORNADA pode ser aplicado tanto a VIDA quanto a AMOR.

6) Expressões linguísticas metafóricas

A ligação de domínio-fonte e domínio-alvo dá origem a expressões metafóricas, pelas quais expressões linguísticas derivam da conexão entre dois domínios conceptuais. Exemplo: “Uma relação calorosa” vinda de AFEIÇÃO É CALOR⁷.

7) Mapeamentos

Há correspondências conceptuais básicas e essenciais ou mapeamentos entre os domínios-alvo e domínios-fonte. Exemplo: AMOR É UMA JORNADA (ou VIAGEM)⁸

Viajantes são os amantes

Veículo = relação amorosa

Destino = o propósito do relacionamento

Distância realizada = progresso alcançado no relacionamento

Obstáculos ao longo do caminho = dificuldades encontradas no relacionamento

8) Acarretamentos

Os domínios-fonte mapeiam as ideias para o domínio-alvo além das correspondências básicas. Exemplo:

AMOR É UMA JORNADA (ou VIAGEM)⁹

Mapeamento *Veículo* = relação amorosa

Se o veículo quebra:

- i. Tenta-se atingir o destino por outros meios;
- ii. Tenta-se consertar o veículo;
- iii. Fica-se no veículo e não se faz nada.

⁷ Exemplo retirado Feltes (2007, p. 153)

⁸ Exemplo retirado Feltes (2007, p. 154)

⁹ Idem.

9) Mesclas

A projeção de um domínio-fonte com um domínio-alvo pode resultar em mesclas, construtos conceptuais que emergem tanto do domínio-fonte quanto do alvo. Exemplo: Ele estava tão furioso que fumaça saía pelos ouvidos¹⁰. Neste exemplo, o domínio-fonte é *fumaça (fluido quente) em um container (ouvido)* e o domínio-alvo *pessoa com raiva que gera a mescla o container tem ouvidos de onde sai a fumaça*.

10) Realizações não-linguísticas

Metáforas conceituais podem ser efetuadas através de formas não-linguísticas, ou pensamento. Exemplo:

Metáfora conceitual: IMPORTANTE É CENTRAL¹¹

Realização não-linguística: Em eventos sociais, pessoas em alta posição social ocupam lugares físicos mais centrais que os menos importantes.

11) Modelos culturais

Metáforas conceituais convergem com ou produzem modelos culturais que operam no pensamento. Tais estruturas são tanto culturais como cognitivas (por isso, modelo cultural ou cognitivo), sendo representações mentais específicas de aspectos do mundo.

Lakoff (1987) destaca três tipos de metáforas:

a) Metáforas orientacionais – relacionadas à questão de espacialidade (PARA CIMA/ PARA BAIXO, DENTRO/FORA, FRENTE/TRÁS, CENTRO/PERIFERIA) estruturam todo um sistema de conceitos em relação a outro não-metafórico. Exemplo:

- ✓ *Nossas vendas baixaram depois da crise.*
- ✓ *O dólar continua subindo.*

b) Metáforas ontológicas – “Implicam em projetar características de entidade ou substância sobre algo que não tem essa característica de maneira inerente.” (LAKOFF, 1987, p. 51). Exemplo:

- ✓ *Preciso de descanso para esvaziar minha cabeça.*

¹⁰ Exemplo retirado de Feltes (2007, p. 154).

¹¹ Idem.

- ✓ *Sua mente está cheia de boas ideias.*

c) Metáforas estruturais – são aquelas responsáveis por estruturar metafóricamente e parcialmente um conceito em termos de outro. Exemplo: a metáfora COMPREENDER É VER.

- ✓ *Não vejo aonde quer chegar com esse assunto.*
- ✓ *Vejo essa ordem de outro modo.*

MODELO SIMBÓLICO

Os modelos simbólicos caracterizam-se pela combinação de modelos de formas com modelos cognitivos. Por não ser puramente conceituais, são produzidos a partir da associação dos elementos linguísticos com os elementos conceituais que têm uma realidade cognitiva. Esses modelos têm sua base teórica em uma gramática cognitiva como a de Langacker (1986) e são descritos em três tipos como segue:

a) Itens lexicais – descreve o fenômeno da polissemia em termos de MCI simbólicos, ou seja, “o significado de itens lexicais como palavras e morfemas podem ser caracterizados como MCI, sendo o significado de cada item lexical representado como um elemento em um modelo cognitivo.” (FELTES, 2007, p. 167). Lakoff (1987) demonstra o modelo simbólico itens lexicais através do exemplo ‘janela’ que dispara uma coleção de sentidos como os usados para referir:

- ✓ O conjunto inteiro: *Quantas janelas sua casa tem?*
- ✓ Apenas a abertura: *Assustado, o rapaz pulou pela janela.*
- ✓ A moldura apenas: *A janela está torta, precisamos recoloca-la.*
- ✓ Os vidros apenas: *Acabaram de quebrar a janela com a bola.*

b) Categorias gramaticais – representam o efeito de prototipicidade nas categorias linguísticas como herança das categorias conceituais relacionadas. Esse efeito ocorre em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Lakoff (1987) explicita a ocorrência através da categoria gramatical NOME que, para o autor, possui uma estrutura radial do tipo: 1) Subcategoria central – nomes para entidades físicas como de pessoas, lugares e coisas; 2) Subcategorias periféricas – nomes abstratos.

c) Construções gramaticais – para Lakoff (1987), os modelos construções gramaticais são “um para forma-significado (**F,S**), onde **F** é um conjunto de condições sobre formas sintáticas e fonológicas, e **S** é um conjunto de condições sobre significado e uso” (LAKOFF, 1987, p. 467). O autor explica que as construções gramaticais são constituídas por estruturas radiais onde cada construção associa-se a um modelo cognitivo enquanto significado e a uma estrutura descritiva enquanto forma linguística, e que essa relação não é independente, mas motivada pelos MCI.

1.2.1.2 Categorias conceituais

Segundo Lakoff e Johnson (2002), para compreendermos o mundo e atuarmos nele, é necessário que categorizemos os objetos e as experiências, a fim de produzirmos algum tipo de significado a esses artefatos. Os autores dimensionam categorização como:

[...] uma forma natural de identificar um tipo de objeto ou de experiência iluminando certas propriedades, atenuando outras e até escondendo outras. Cada uma das dimensões indica as propriedades que são iluminadas. Para iluminar determinadas propriedades, desviamos nossa atenção de outras. Ao descrevermos fatos do dia a dia, por exemplo, usamos categorizações para pôr em evidência determinadas propriedades que correspondem às nossas intenções. Cada descrição irá iluminar, atenuar ou esconder [...] (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 266).

Segundo os autores, a categorização é uma habilidade natural que nos permite arquitetar algo a partir da autoria e da intensão instanciada, que culmina na criação de uma entidade derivada de outras de forma que a criação herde propriedades pontuais e necessárias para se configurar a categoria intencionada. Assim, ao relatarmos fatos cotidianos, configuramos as categorias em relevo conforme nossos propósitos e expectativas de forma a destacar os traços mais relevantes para o intuito comunicativo.

Para Saraiva (2008), categorizar significa ordenar um número infinito de estímulos encontrados nas nossas experiências cotidianas em categorias finitas e de fácil acesso. Na mesma linha, Jacob e Shaw (1998) acrescentam que a categorização é um processo cognitivo de divisão das experiências de mundo em

entidades semelhantes (objetos, ideias, ações, pessoas, lugares, etc.) que resultam na construção de uma ordem física e social do mundo.

Apoiados nos autores, identificamos as categorias como unidades essenciais que encapsulam informações suficientes capazes de descrever eventos e fenômenos que vivenciamos no curso natural de nossas vidas, e, sendo assim, a atividade cerebral responsável por esse processo se torna mais econômica, uma vez que a recuperação de categorias implica necessariamente um conjunto de informações acerca do objeto percebido.

Dessa forma, a capacidade de categorizar é tida como a base para os processamentos cognitivos mais simples, como a percepção, a organização e o reconhecimento. E isso torna o aprimoramento do estudo das categorias imprescindível uma vez que é fator condicionante para entendermos como pensamos, significamos ou compreendemos o mundo. Sobre isso, Lakoff (1987, p. 5) assevera que:

A categorização não é um processo que deva ser estudado superficialmente. Não há nada mais básico do que a categorização para o nosso pensamento, percepção, ação e discurso. Cada vez que nós vemos algo como um “tipo de coisa”, por exemplo, uma árvore, nós estamos categorizando.

Na história da investigação a respeito das categorias, estudiosos apontaram hipóteses que pretendiam explicar as causas e os efeitos dos critérios de formação desse fenômeno. Segundo Cavalcante (2010), a primeira hipótese tem suas raízes calcadas na filosofia de Aristóteles, chamada hipótese clássica, que diz que os seres e os objetos podem pertencer a uma categoria específica se e somente se compartilharem as mesmas propriedades necessárias e suficientes. A hipótese aristotélica foi de extrema contribuição por iniciar a discussão sobre categorias, visto que, a partir dela, vieram muitas críticas que trouxeram novas propostas que se adequaram à realidade do assunto.

Para a hipótese clássica, um conjunto de atributos reflete uma classe que agrupa membros com as mesmas características, ou mesmo as instâncias dessa classe devem obrigatoriamente valorar os atributos da classe como condição de pertença. Assim, os exemplares só são considerados quando apresentarem todas as características de uma categoria. Caso deixem de apresentar qualquer um dos atributos, automaticamente não são exemplares da categoria em questão. Como

exemplo, citamos a categoria AVE que reúne como membro os exemplares que: “tenham bico”, “tenham duas asas”, “tenham dois pés”, “tenham penas”, “podem voar” e “coloquem ovos”; de forma que gaivotas e pardais constituem-se como membros da categoria AVE, enquanto que pinguins precisariam ser excluídos por possuírem asas atrofiadas com função de nadadeira e não possuírem pena.

Essa abordagem foi extremamente criticada, em especial pela descorporificação das instituições das categorias. Segundo Lakoff (1987), a teoria clássica era vista como uma verdade definida e inquestionável e não como uma hipótese empírica.

Wittgenstein (1961, 1979) questionou a ineficácia das propriedades necessárias e suficientes no exemplo de conceito de jogo. O autor compara a instituição dos membros de uma categoria a uma família, em que os indivíduos compartilham da rede entrecruzada de semelhanças, mesmo não tendo todos os atributos inerentes à classe, o que não os desprezam da pertença à categoria, ao contrário, são ligados por relacionamentos de semelhanças sobrepostas.

Wittgenstein (1961, p. 66) sugere que consideremos:

[...] por exemplo, as atividades a que chamamos de jogos [...]. O que é comum a elas? Não diga ‘deve haver algo em comum, senão não seriam chamadas de jogos’, – mas veja se há algo comum a todas elas – pois se você observá-las, não verá algo comum a todas, apenas similaridades, relações, e toda uma série delas. Repito: não pense, veja! – Por exemplo, veja os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora observe os jogos de carta; aqui você encontra muitas correspondências com o primeiro grupo, mas muitos traços comuns se perdem e outros surgem. Quando você passa para os jogos de bola, muito do que é comum é mantido, mas outro tanto se perde. São todos jogos ‘divertidos’? Compare xadrez com jogo da velha. Ou há sempre perdedores e ganhadores, ou competição entre os jogadores? Pense em paciência. Nos jogos de bola há perdedor e vencedor, mas quando uma criança atira a bola contra a parede e a apanha na volta, este traço desaparece. Observe aqueles em que há habilidade e aqueles em que há sorte e veja a diferença entre habilidade no xadrez e habilidade em tênis. Pense agora em outros jogos de crianças; aqui há um elemento de diversão, mas quantos outros traços característicos desapareceram! E nós podemos percorrer os muitos, muitos outros grupos de jogos da mesma forma; vemos como as semelhanças surgem e desaparecem.

Outra teoria sobre categorização é a hipótese prototípica desenvolvida por Eleanor Rosch (1972, 1975, 1978), no âmbito da Psicologia. Essa hipótese criticou o modelo clássico e questionou o formato das categorias, que são definidas pelos atributos que todos os membros da classe obrigatoriamente devem apresentar. Portanto nenhum exemplar poderia representar uma categoria melhor que outra uma

vez que é condição de pertença (ROSCH, 1975, 1978). Assim a autora defendeu que todos os tipos de entidades são organizados em termos de categorias prototípicas, cujos limites não são nítidos.

Rosch (ex-Heider,1972)¹², ao realizar experimentos com categorias semânticas como FRUTA, VEÍCULO e MOBÍLIA chega à conclusão que as categorias são altamente estruturadas internamente e é essa estrutura que sustenta a ideia dos protótipos como dotados de um significado nuclear em oposição a outros em posições decrescentes a este, por exemplo: a categoria VEÍCULO tem como membro mais nuclear CARRO e como um dos mais periféricos ESQUIS.

Assim a hipótese prototípica classifica a organização das categorias não por apresentar certos atributos em comum a uma entidade, mas por apresentar dimensões próximas ao qualificado ideal para uma dada categoria. A característica gradual dos exemplares demonstra a posição deles em relação ao centro da categoria, que, nesse ponto, são considerados membros mais prototípicos e, à medida que se afastam da centralidade, são chamados exemplares periféricos. O exemplo da categoria AVE demonstra essa relação ao classificar seus exemplares em diferentes graus de prototipicidade, comprovando, assim, a gradualidade das categorias. O que não é claro nessa teoria, segundo Rodrigues-Leite (2004), é a linha que separa, dentro de uma categoria, os exemplares mais próximos de seus não exemplares.

Já para Lakoff (1987), os efeitos prototípicos “são resultado do fato de que o conhecimento está organizado em termos de modelos cognitivos idealizados de vários tipos” (LAKOFF, 1987, p. 45). Para o autor, é a natureza do MCI que consubstancia os efeitos prototípicos das categorias. O autor adota a noção de categoria que emerge das pesquisas de Rosch (ex-Heider, 1972) que resultaram na Teoria Prototípica da categorização humana.

Rosch et al (1976) realizaram, ainda, notável estudo sobre a hierarquização das categorias apontando para elas a divisão em três níveis: subordinado, básico e supraordenado, em que o nível básico é o mais inclusivo que reúne mais atributos comuns dentro de uma categorização e ainda é mais facilmente recuperado. Nesta ótica, a categoria CADEIRA seria mais recorrente e de mais fácil acesso, enquanto que POLTRONA estaria no nível subordinado por apresentar menor recorrência,

¹² Até 1972, Eleanor Rosch publicou seus artigos como Eleanor Rosch Heider.

mas sem deixar de pertencer à categoria. Já o supraordenado, por sua vez, acomodaria o elemento do nível básico em uma categoria maior como MÓVEL por exemplo.

Assim, as categorias de nível básico correspondem ao nível primário de abstração no momento da conceptualização, sendo esse nível privilegiado por anteceder os demais e fornecer informações cognitivas para que os outros níveis se formem e se estruturam ao longo do processo de experiência do conceptualizador.

1.2.1.3 Espaços mentais

Para Fauconnier e Sweetser (1996), durante os eventos de fala entre pessoas, espaços mentais (EM) são construídos, estruturados e ligados, motivados por fatores como a gramática, o contexto e a cultura. Nesse processo, o significado é construído a partir de uma rede de espaços mentais que se formam no momento da enunciação, enquanto o discurso ocorre.

Lakoff (1987, p. 542) assevera que “um espaço mental é um meio em que os pensamentos ocorrem e em que as entidades estão localizadas”. Para o autor, o espaço mental:

[...] não tem nenhum *status* ontológico fora da mente, e, conseqüentemente, não tem nenhum papel numa semântica objetivista. Um espaço mental, diferentemente de uma situação ou mundo possível, não é o tipo de coisa de que o mundo real ou algum aspecto dele poderia ser uma instância. Não é, portanto, o tipo de coisa que poderia funcionar dentro de uma teoria do significado baseada na relação entre símbolos e coisas no mundo. Porque seu *status* é puramente cognitivo, os espaços mentais estão livres para operar numa semântica baseada no realismo interno ou experiencial. (LAKOFF, 1987, p. 282).

Para Fauconnier e Turner (2002, p. 40), “espaços mentais são como pequenos pacotes conceituais construídos enquanto pensamos ou falamos conforme propósitos de compreensão e de ação local, estruturados por modelos cognitivos idealizados”. Assim, esses espaços relacionam-se de forma pragmática com outros, de domínios iguais ou diferentes, através de conectores dentro de uma dada relação cognitiva que se baseia no princípio de Identificação, como mostra o exemplo encontrado em Feltes (2007, p. 117): “Num hospital, uma enfermeira diz a outra: *A apendicite supurada é Carlos Alves*”. No exemplo, o conector pragmático DOENÇA ('apendicite supurada') liga a PACIENTE ('Carlos Alves').

Sobre a natureza dos conectores, Fauconnier (1985) assevera que tanto podem representar ligações entre objetos do mundo real, como também crenças e desejos operando sobre objetos mentais que podem ter origem em diversos domínios. Diz ainda que “são parte de modelos cognitivos idealizados [...], que são estabelecidos local ou culturalmente, ou sobre domínios experienciais ou psicológicos” (p.10) e chama atenção para expressões construtoras de espaços mentais que podem estabelecer novos espaços ou remeter aos já existentes como: 'do meu ponto de vista', 'provavelmente', 'eu acredito que'.

Nessa ótica, Fauconnier e Sweetser (1996, p. 8-9) expõem que

A linguagem nos permite falar não só sobre o que é, mas também sobre o que poderia ser, o que será, do que se espera, do que se acredita, de hipóteses, do que é visualmente esperado, do que aconteceu, do que deveria ter acontecido, entre outros.

Assim sendo, a linguagem poder ser considerada o ambiente de trabalho dos operadores cognitivos, aferindo às estruturas linguísticas a responsabilidade de conectar espaços mentais, sendo chamadas de construtores de espaços mentais. Segundo Miranda (1999), em nível gramatical, as estruturas apresentam formas variadas, como sintagmas preposicionais, sintagmas adverbiais, conectivos, sentenças, marca de tempo e modo verbal, que introduzem as marcas de diferença entre espaços e projetam um domínio em outro. Ainda conforme a autora, esses espaços são tipificados como: **crença** (Ex.: *Eu acho* que a Maria casou-se); **imagens** (Ex.: *Na foto*, Maria é morena); **hipótese, contrafactualidade** (Ex.: *Se eu fosse você*, ia ao ABC); **escala** (Ex.: Ele é *um tipo* de herói); **tempo** (Ex.: A TV *anunciou à meia noite* a vitória do PMDB em Minas); **drama** (Ex.: *No filme*, o ator brasileiro é americano); **lugar** (Ex.: *No Brasil*, temos uma bela música); e **modelo cultural** (Ex.: *Em sua religião*, Nossa Senhora não existe).

Lakoff (1987) considera que nossa capacidade de categorização é sustentada pelo trabalho dos espaços mentais, porque tudo que categorizamos é representado em termos de espaços mentais que, por sua vez, são estruturados pelos modelos cognitivos idealizados.

Nesse contexto, os modelos cognitivos idealizados fornecem insumos para o trabalho dos espaços mentais, e estes muitas vezes se constituem de domínios diferentes ou de vários domínios. Assim, o processo de significação operado pelos

espaços resulta de projeções entre domínios. Fauconnier (1997) afirma que, para falar ou pensar sobre determinados domínios (domínio-alvo), usamos estruturas de outro domínio (domínio-fonte) e do correspondente vocabulário. Dessa forma, a projeção entre os domínios ajuda-nos a entender as intenções dos atores do discurso, como também evidencia a presença de negociação conceptual da linguagem.

Dessa forma, essa operação tão poderosa denominada de **integração conceitual** (tema do próximo tópico) que trabalha no manejo e projeção dos espaços mentais é responsável por criar as condições necessárias para o traslado dos conteúdos dos espaços, tanto nos próprios espaços quanto nas estruturas arraigadas na memória como os modelos cognitivos idealizados, para a emersão do novo conteúdo filho da projeção efetuada.

1.2.1.4 Integração conceptual

No discurso, as expressões linguísticas, por si sós, não portam sentidos, mas servem de apontadores para sua produção. Assim, as formas linguísticas desencadeiam os significados e esses se processam a partir de operações mentais básicas, complexas e, na maioria das vezes, inconscientes, de Identificação, Integração e Imaginação, as quais constituem uma única operação mental chamada de **Integração Conceitual** (FAUCCONNIER; TURNER, 2002). Por ser altamente criativa, essa operação é fundamental para o processo de produção de sentidos e crucial para os mais simples tipos de pensamentos.

Fauconnier e Turner (2002, p. 217) asseveram que:

As pessoas fingem, imitam, mentem, fantasiam, iludem, enganam, consideram alternativas, simulam, constroem modelos e propõem hipóteses. Nossa espécie tem uma extraordinária habilidade para operar mentalmente sobre o irreal, e essa habilidade depende de nossa capacidade de efetuar integração conceitual.

As operações cognitivas efetuadas por seres humanos projetam domínios, realizam mapeamentos analógicos e integram ações em domínios emergentes. São essas atividades as responsáveis por atributos humanos inatos como a criatividade, por exemplo, que é originária das formas de pensamentos que produzem novas relações de significações e conceptualizações.

Salomão (2013, p. 159) acrescenta que mesclagem conceitual “são processos cognitivos, identificados e postulados no seio da teoria dos espaços mentais. Tratam das relações projetivas entre vários domínios conceptuais, que levam à emergência de um novo domínio (o domínio mescla)”. A compreensão de uma simples composição linguística pode ter inúmeros desdobramentos no que tange à configuração de espaços mentais, bem como às redes que se formam em função da integração dos conceitos que culminam no significado. Para ilustrar esse processo, utilizamos um exemplo de Tenuta (2010) com o enunciado: *No meu sonho, Ana era namorada do Robin Willians*. Compreender o enunciado não nos causa nenhuma dificuldade. A nossa capacidade de desenvolver operações cognitivas cria inicialmente um espaço de cenário hollywoodiano, em que Robin Willian é o famoso ator americano, de outro lado cria um espaço que corresponde à minha vida pessoal com minhas amigas e seus namorados, e o espaço que corresponde ao sonho no qual Robin Willians é namorado de Ana como resultado da mesclagem. Cada espaço de entrada de dados do exemplo se filia a um domínio estável presente na cultura.

Nas operações mais básicas de integração conceptual, tal como no exemplo acima, espaços mentais são constituídos e munidos de domínios para que a projeção resulte na emersão do conteúdo do espaço mescla que pode ser o resultado acabado da operação ou simplesmente um conteúdo que assessorará novos espaços na medida em que a rede de integração é executada. Segundo Rodrigues-Leite (2010, p. 72-73), “os EM são representações de curto prazo, cuja função é responder as necessidades de conceptualização, muitas vezes novas e mesmo únicas”, de forma que a natureza dos EM é dinâmica e pontual.

A execução da operação de integração conceitual envolve, no mínimo, dois espaços estruturantes e uma operação mental que metodologicamente se divide em três: Identificação (reconhecimento de identidade, semelhanças e diferenças, Integração (conexões entre os domínios) e Imaginação (configura na projeção dos domínios o sentido pretendido). Ao projetar esses dois espaços, também chamados de espaço influente 1 (domínio-fonte) e espaço influente 2 (domínio-alvo), institui-se o espaço genérico que comporta a estrutura abstrata partilhada pelos dois espaços influentes e ainda o espaço-mescla resultado da mistura vinda dos espaços influentes (RODRIGUES-LEITE, 2010).

A estrutura-base apresentada nas operações de conceptualização, segundo Rodrigues-Leite (2010, p. 74) é composta de:

Espaços mentais – pequenas estruturas conceptuais dinâmicas, conectados às estruturas de conhecimento e estruturados por enquadres.

Enquadres – modo de organização dos elementos de um espaço mental e suas relações vitais.

Espaços Influentes – estruturas parciais que organizam o conhecimento.

Mapeamento entre espaços – conecta as contrapartes dos espaços influentes através do Princípio de Identidade (linhas sólidas) ou de projeção (linhas tracejadas). Na projeção seletiva nem todos os elementos de um espaço influente são projetados na mescla.

Espaço Genérico – responsável por mapear sobre cada um dos espaços influentes e contém o que aqueles têm em comum.

Espaço-Mescla – estrutura resultado da projeção dos espaços influentes.

Estrutura emergente – desenvolvida no espaço-mescla a partir de estruturas que não estão nos espaços influentes.

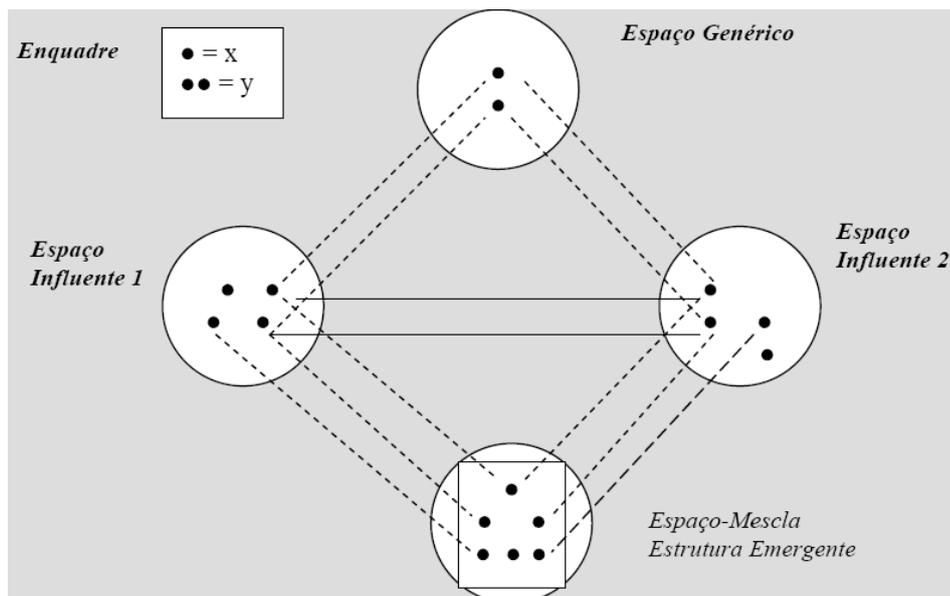


Figura 1 - Diagrama Básico de Quatro Espaços.

Fonte: Rodrigues-Leite (2010, p. 73)

Segundo Rodrigues-Leite (2010), um dos benefícios mais importantes da integração conceitual é a habilidade de executar compressão para uma escala humana de uma ampla diversidade de eventos. O trabalho dinâmico dos espaços mentais, com suas conexões, projeções e mesclas nos conduz a uma percepção global, compreensão em escala humana e a construção de novos significados, tornando-nos mais eficientes e criativos.

Os resultados emergentes das mesclas podem comprimir uma série de relações conceptuais ou vitais que, segundo Rodrigues-Leite (2010), é um dos aspectos mais centrais de nossa eficiência, percepção e criatividade. Trata-se de “um fenômeno na integração conceitual que permite aos seres humanos controlar simultaneamente longas e difusas cadeias de raciocínio lógico e capturar os significados globais de tais cadeias” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 283).

Alguns tipos de relações conceptuais vitais podem ser:

- Mudança – ocorre nos conceitos como: envelhecer, cristianizar, americanizar, que comprimem relações vitais de mudança entre espaços que contêm informações como novo e velho como: não-cristão e cristão; que gera uma mescla em que o segundo conteúdo se sobrepõe ao primeiro. (RODRIGUES-LEITE, 2010).

- Identidade – ocorre na mesclagem contrafactual do tipo: se eu fosse você..., etc. Nela, a mesclagem é um instrumento eficaz e flexível para criar e desintegrar Identidade.
- Tempo – os ritos e cerimônias como colação de grau e casamento comprimem as relações de tempo. No primeiro, por exemplo, todos os aspectos da vida acadêmica são mesclados em um único evento. (RODRIGUES-LEITE, 2010, p. 81).
- Espaço – o debate com Kant, exemplo de uma argumentação em que um debatedor se posiciona contrário às ideias de Kant como se o próprio filósofo estivesse presente no debate, é o caso prototípico de elementos espaciais divergentes que são comprimidos em um único espaço e tempo (RODRIGUES-LEITE, 2010, p. 81).
- Causa-Efeito – ocorre quando concebemos uma coisa como sendo consequência de outro elemento causador, o que processualmente significa: dois espaços mentais diferentes conectados entre si e projetados para a única mescla. Um exemplo da ocorrência pode ser encontrado em Fauconnier e Turner (2002, p.96) que sugere que inferimos ter havido um incêndio em um local a partir da percepção das cinzas. Nesse exemplo, o fogo equivale à causa e as cinzas, à consequência do incêndio.
- Parte-Todo – ocorre quando as partes e o todo são fundidos na mescla, de forma que a causa da parte será a causa do todo. Rodrigues-Leite (2010) ilustra a relação de compressão parte-todo com o exemplo do vodu, em que um boneco representa a pessoa a ser atingida por certa magia.
- Representação – ocorre nos casos em que artefatos como escultura, pintura e fotografia ativam o reconhecimento de algo fora do objeto percebido.
- Função – Jesus é o salvador ilustra o tipo de compressão em que X é Y. A função (Y) tem um valor (X). Assim Jesus é o valor no enunciado anterior que se conecta à função de salvador por compressão da relação função-valor.
- Analogia – ocorre na comparação de duas ou mais redes advindas da compressão Função-Valor que compartilham o mesmo espaço Função. Em duas redes que tem o espaço Função igual a Rei e os espaços valores da primeira rede igual a Afonso I, e da segunda igual a João VI são considerados análogos.

- Dessemelhança (desanalogia) – baseia-se na relação de Analogia, sendo, portanto, a diferença apontada nos iguais; ou mesmo, naqueles que se filiam ao mesmo espaço Função e corresponde à mudança no espaço mescla.
- Propriedade – ocorre na atribuição de dados ou informações que qualificam uma entidade. Nesses casos, a mesclagem comprime uma propriedade que tem a função de adequar uma categoria ao contexto em uso. Ex: Praia segura e copo azul (RODRIGUES-LEITE, 2010).
- Similaridade – ocorre quando elementos diferentes são conectados compartilhando do espaço que contém a Propriedade. Ex: copo azul e prato azul.
- Categoria – compressão da relação de categoria com as relações de identidade, mudança e analogia. Essa compressão se dá quando um domínio é projetado em outro com o fim de transferir significados de um domínio convencionalizado a outro que demanda significação. Ex: carro anfíbio.
- Intencionalidade – compressão que cobre as relações de domínios relativos a desejos, esperanças, medos, crenças, memória e outras atitudes mentais e disposições dirigidas ao conteúdo dos enunciados (RODRIGUES-LEITE, 2010).
- Singularidade – é uma compressão que identifica naturalmente um elemento no espaço-mescla. Ex: uma foto que identifica uma pessoa.

Porquanto, o objetivo máximo do trabalho de compressão é, através da integração conceitual, alcançar a escala humana no espaço mescla onde afluem nossas operações conscientes. Todo esse trabalho tem como função central otimizar recursos de forma a tornar a informação mais fácil de manipular.

Contudo, a execução desse processo ocorre conforme alguns padrões gerais que funcionam da seguinte forma: a compressão pode equilibrar as relações vitais de Tempo, Espaço, Causa-Efeito e Intencionalidade; a Analogia pode ser comprimida em Identidade ou Singularidade; Causa-Efeito pode ser comprimida na relação de Parte-Todo; Identidade é rotineiramente comprimida em Singularidade; Representação, Parte-Todo, Causa-Efeito, Categoria e Função-Valor são comprimidos em Singularidade (RODRIGUES-LEITE, 2010, p.85).

Como dito, no ato de compreensão, um resultado por mais simples que seja dificilmente advém de uma ação única de integração conceitual. Os processos de compressão demandam que essa atividade se conecte a outras várias até que se cumpra o objetivo de compreender. Assim, as redes de integração conceitual se formam e operam no sentido computacional gerenciando espaços mentais, projeções, mesclas, conectores, informações e armazenamento, além dos processos intrínsecos como compressão e descompressão.

Assim, as redes de integração conceitual apresentam, segundo Rodrigues-Leite (2010), as características expostas na sequência:

- Simplex: apresenta conexões de tipos de enquadres para tipos de valores, ou mesmo um espaço influente com a função sem valores (ex.: relação de parentesco: pai), e um espaço influente que contém elementos sem enquadre (ex.: Paulo, Sara). No espaço mescla, as funções enquadradas se fundem aos elementos do segundo espaço, formando a relação função e valor (ex. Paulo é pai de Sara).

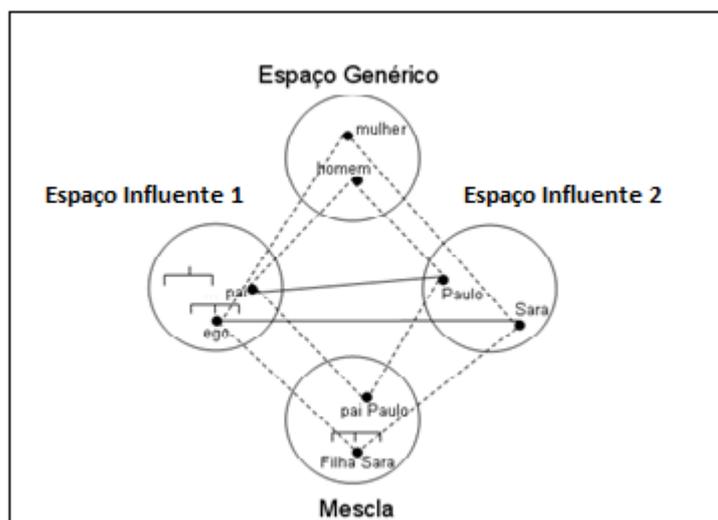


Figura 2- Rede Conceptual Simplex.

Fonte: Adaptado de Dias (2008, p. 51).

- Especular: todos os espaços componentes compartilham o mesmo enquadre, uma vez que a mescla herda a estrutura organizacional. Por exemplo, para entendermos o enunciado “Em 1984, João do Pulo bateu seu próprio recorde

de 1980, no salto triplo olímpico”, construímos uma rede de integração conceitual em que o espaço influente 1 (João do Pulo, 1980, salto triplo) tem um enquadre organizacional que espelha no espaço influente 2 (João do Pulo, 1984, salto triplo), o enquadre é herdado pela mescla, resultando na estrutura emergente João do Pulo vence a si mesmo.

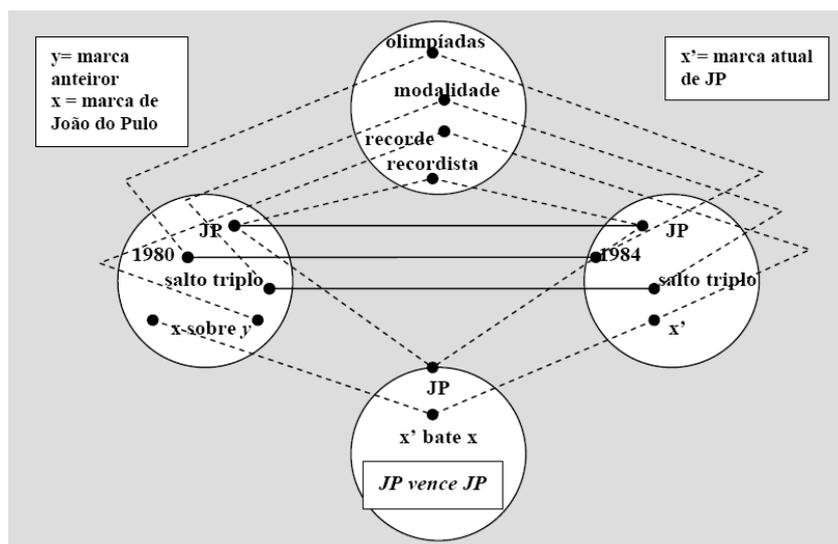


Figura 3- Rede Conceitual Especular.

Fonte: Rodrigues-Leite (2010, p. 87).

- Alcance único: os dois espaços de entrada são de enquadres distintos, mas somente um é projetado para organizar a mescla. No exemplo “Empresários de TV boxeiam entre si para ganhar audiência”, temos o espaço influente 1 (competição, boxeadores, nocaute), espaço influente 2 (empresários, audiência) e a mescla que herda o enquadre do espaço 1 formando o resultado “empresário boxeador”, que, na competição profissional, luta com outros profissionais por audiência.

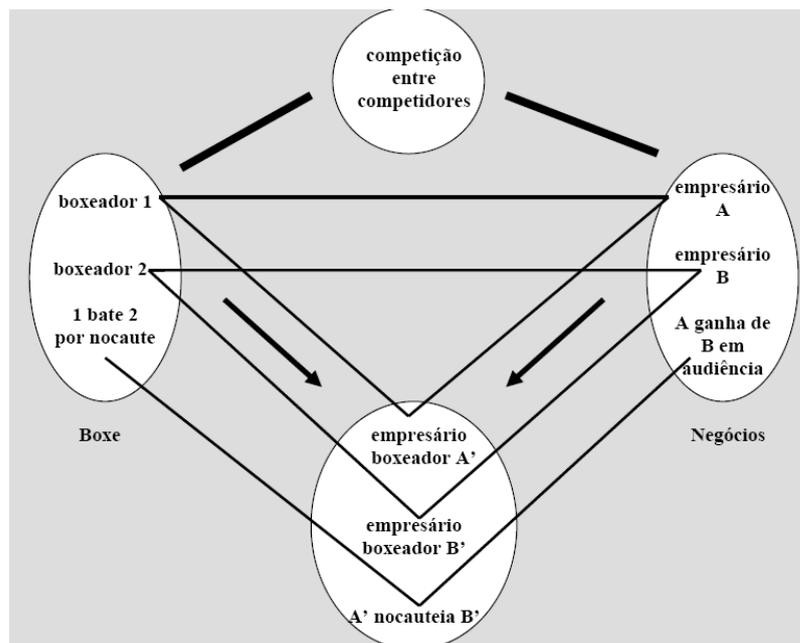


Figura 4- Conceptual de Alcance Único.

Fonte: Rodrigues-Leite (2010, p. 88).

- Alcance duplo: os dois espaços de entrada são projetados por enquadres diferentes e, na maioria das vezes, divergentes. O enquadre que orienta a mescla, nesse caso, se organiza com conteúdos dos dois espaços de entradas e forma uma estrutura emergente própria. A interface computacional 'área de trabalho' é um bom exemplo dessa rede. Os dois espaços influentes têm enquadres organizacionais diferentes: de um lado o enquadre do ambiente de trabalho tradicional com elementos corriqueiros como: pastas, arquivos, fichários, cesta de lixo e mesas; de outro lado, o enquadre dos comandos de computadores – conjunto de regras que permite a operação de sistemas computacionais. O enquadre da mescla deriva do enquadre escritório (abrir arquivo, jogar papel no lixo) em união como o enquadre comandos de computador (abrir, copiar, colar, deletar, enviar para lixeira) que representam virtualmente essas mesmas ações.

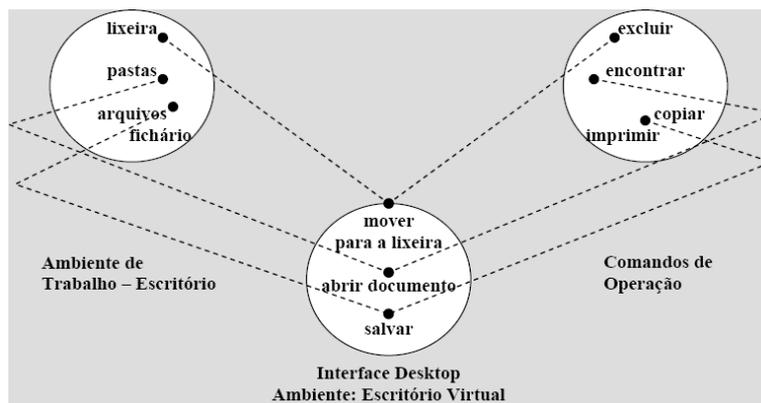


Figura 5- Conceitual de Alcance Duplo.

Fonte: Rodrigues-Leite (2010, p. 89).

1.2.2 Os Processos metacognitivos

Conforme Feltes (2008, p. 249), “a metacognição é uma operação de segundo nível, tomando representações e processos de primeiro nível como objeto cognitivo”. Assim “[...] é também cognição, apenas atuando em níveis mais altos de representação, de forma altamente recursiva”.

A metacognição pode ser entendida como conhecimento do conhecimento ou, nas palavras de Portilho (2009, p. 110), é “o conhecimento que as pessoas têm sobre a cognição, enquanto estão resolvendo uma determinada tarefa”.

O termo metacognição foi primeiramente utilizado por Flavell (1979) para se referir ao “conhecimento e cognição sobre o fenômeno cognitivo” (FLAVELL, 1979, p. 906), que pode ser entendido como: pensamentos e conhecimentos que uma pessoa possui sobre seus próprios pensamentos e processos cognitivos. Flavell (1987) define metacognição como a cognição sobre objetos cognitivos, mas explica que o conceito pode abranger qualquer aspecto psicológico (emoções, motivações), e inclui na definição qualquer tipo de monitoramento.

Bolívar (2002) acrescenta que a metacognição é o conhecimento e o autocontrole que um ser humano tem sobre sua cognição e processos de aprendizagem, de forma que esse Ser, diante da conceptualização, tem consciência do efeito do seu pensamento no processamento do conteúdo objeto da instância de compreensão, e exerce essa habilidade no controle e na regulação dos processos cognitivos com o objetivo de avaliação e êxito.

Para Poersch (1998, p. 10):

Os processos metacognitivos dizem respeito aos aspectos conscientes; ao mesmo tempo em que desempenham uma atividade cognitiva, o indivíduo lança mão (de forma voluntária) de algumas estratégias de ação e de reflexão que ele considera ideais para atingir o propósito utilizado. Nesse sentido, diríamos que o indivíduo estaria monitorando seu próprio comportamento, e as estratégias por ele utilizadas são, portanto, metacognitivas. A metacognição consiste em debruçar-se sobre a cognição, saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas.

Dessa forma, a metacognição está intimamente ligada à teoria do desenvolvimento cognitivo e da leitura, fato esse confirmado por Jacobs e Paris (1987), quando observam que o construto metacognição se difundiu na teoria do desenvolvimento cognitivo e da leitura, dando ênfase ao modo como os leitores **planejam, monitoram e regulam** a própria compreensão. Para Schraw (1998), a cognição envolve as habilidades necessárias para realizar uma tarefa e a metacognição é necessária para compreender e avaliar o rendimento na realização desta.

Quanto à metacognição em relação à leitura, Gonzáles (1998) assevera que a função desta está em acionar e ocorrer concomitantemente com a cognição, isso porque, no momento da conceptualização, a cognição é convertida em objeto de reflexão de forma concomitante e retrospectiva à leitura.

Contudo, o entusiasmo sobre a metacognição trouxe à tona a importância de se investigar o trabalho dos agentes reguladores da cognição e ainda verificou-se que o desempenho da compreensão depende da atuação consciente dos processos metacognitivos.

A metacognição associada ao processo de leitura pode ser definida como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão da leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas por meio de estratégias metacognitivas que ajudam na condução da compreensão. O uso dessas estratégias possibilita ao leitor atuar conscientemente em todas as fases da leitura de forma a conduzir ao sucesso da compreensão. Para Carvalho e Joly (2008), as estratégias metacognitivas podem ser utilizadas em três momentos da leitura: antes, durante e após.

Antes da leitura, o leitor faz uma análise global do texto, olhando o título, os tópicos e as figuras e gráficos, realizando predições, relacionando-os com seu

conhecimento prévio. Já durante a leitura, o leitor seleciona informações mais relevantes, estabelece ligações e predições entre informações e confirma ou refuta hipóteses levantadas antes da leitura. Por fim depois da leitura, o leitor realiza uma análise geral com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, de buscar a importância do texto, o significado da mensagem, de verificar as diferentes perspectivas apresentadas para o tema e a aplicação das informações para solucionar problemas (DUKE; PEARSON, 2002).

A Psicologia Cognitiva destaca, em seus modelos de processamento da informação, as capacidades metacognitivas como elementos centrais no processo de aprendizagem. Os modelos de funcionamento cognitivo contemplam, em determinadas tarefas, processos metacognitivos de: **controle e planejamento, de seleção, organização, monitoramento e avaliação**. Já o modelo de compreensão de texto de Kintsch e Van Dijk (1978) nas etapas entre o *input* e o *output*¹³ comportam procedimentos metacognitivos como verificar a coerência do que foi lido para decidir se a leitura deve prosseguir ou se é necessário recomeçá-la (JOU; SPERB, 2008), que pode ser entendido também como os processos metacognitivos de **monitoramento, avaliação e controle**.

Assim a metacognição é uma dimensão importantíssima nos ativos cognitivos porque envolve o conhecimento sobre os processos e produtos cognitivos como: atenção, memória (de curto e longo prazo), consciência e conhecimento prévio.

As estratégias metacognitivas coordenam e monitoram as estratégias cognitivas envolvidas na atividade de leitura (KATO, 2002). Jou e Sperb (2006) apresentam três tipos de estratégias consideradas básicas quanto às atividades metacognitivas: relacionar novas informações às já existentes; selecionar estratégias de pensamento de acordo com os objetivos; e **planejar, monitorar e avaliar os pensamentos**.

Dreher (2009) afirma que as estratégias metacognitivas se referem às ações conscientes de: avaliar a própria execução cognitiva; selecionar uma estratégia adequada para solucionar determinado problema; dirigir, focar a atenção a um problema; decidir quando parar a atividade em um problema difícil; determinar a compreensão do que está lendo ou escutando; transferir os princípios ou estratégias

¹³ KINTSCH, W., & VAN DIJK, A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

aprendidas de uma situação para outra; determinar se as metas ou os objetivos propostos são consistentes com suas próprias capacidades; conhecer as demandas da tarefa; conhecer os meios para chegar às metas ou objetivos propostos; e de conhecer as próprias capacidades e como compensar suas deficiências.

Para Oliveira (2002), a finalidade de qualquer estratégia metacognitiva é gerar informação que possibilite a aquisição de conhecimento, consciência e controle do que se está fazendo, permitindo maior eficiência nas tomadas de decisões.

Portilho (2009) com bases em Mayor; Suengas e Marqués (1995) apresenta um modelo conceitual sobre a metacognição abrangendo tanto estratégias quanto subestratégias metacognitivas que são: 1) **consciência** pode ser entendida como a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa; 2) **controle** ou **autorregulação** entendido como a habilidade que a pessoa possui para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário; e 3) **autopoiese** que complementa a ideia da tomada de consciência sobre a atividade de aprendizagem, sua regulação e a transformação necessária que o conceptualizador deve exercer a partir da experiência acumulada. Segundo a autora, “a autopoiese implica a dialética, a recursividade e o processo de retroalimentação, ou feedback” (PORTILHO, 2004, p. 6).

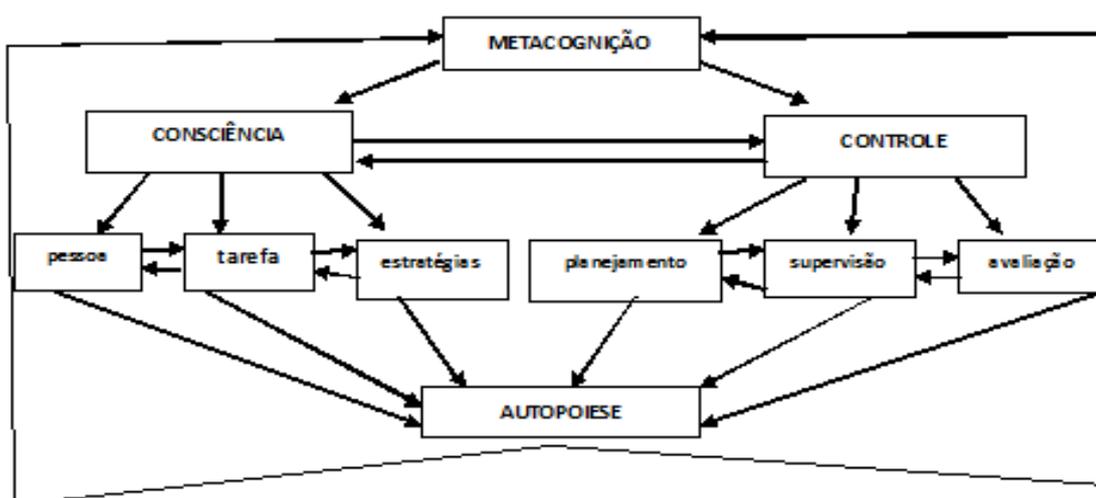


Figura 6 – Estratégias metacognitivas e subestratégias.

Fonte: Portilho, 2009, p. 115.

Interessa-nos, para fundamentar a presente pesquisa, a estratégia metacognitiva de **controle** ou **autorregulação** e suas subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação**. Sobre elas, Portilho assevera que

[...] o metaconhecimento com relação ao controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de planejamento das estratégias mais adequadas na hora da resolução de um problema, da supervisão ou da regulação do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e da avaliação dos resultados que obteve (PORTILHO, 2009, p. 115).

É no uso dessa estratégia que o sujeito conceptualizador assume a responsabilidade pela sua ação de compreensão, e é também nesse momento que ele toma consciência das variáveis envolvidas na atividade a ser realizada. Isso ocorre porque é preciso estar consciente de uma situação para poder controlá-la, uma vez que **controle** implica atingir objetivos e metas, de forma que, para alcançá-las, é necessário que ocorram as ações das subestratégias de **planejamento, supervisão ou regulação e avaliação**.

Neste contexto, a subestratégia metacognitiva de **planejamento**, segundo Portilho (2004), é considerada fundamental a ser utilizada antes da resolução de problemas. É nela que o conceptualizador organiza seu plano de ação, considera o tempo de ação, as estratégias empregadas e traça a gestão das informações tratadas. É neste momento que ocorre “o estabelecimento de um objetivo, uma determinação dos recursos disponíveis, a seleção dos procedimentos a seguir para alcançar a meta desejada e a programação do tempo e esforço” (MATEOS, 2001, p. 71).

Já a subestratégia metacognitiva de **supervisão ou regulação**, conforme Portilho (2004), pressupõe uma constante revisão e verificação das atividades que estão sendo realizadas. Nela, as atividades são supervisionadas para se ter a certeza de que o andamento está correto. Em caso de erros, desvios ou dificuldades, as ações devem então ser reguladas para que se volte ao andamento pretendido. Segundo Lafortune e Saint-Pierre (1996), as decisões tomadas nesta estratégia dizem respeito à organização, ao esforço, à quantidade e à orientação da atividade cognitiva em questão. Contudo, ações reguladas implicam alterações, modificações e adaptações à situação nova com o intuito de que o objetivo proposto se realize.

Por fim, a subestratégia metacognitiva de **avaliação**, ainda conforme Portilho (2004), está ligada à vigilância daquilo que se faz para a verificação dos progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas vencidas e dos

resultados obtidos. Nesta ótica, a avaliação regula os resultados alcançados ao final do processo, verifica se estes estão de acordo com as metas previamente estabelecidas e garante o sucesso da atividade, assim como a consciência da compreensão efetivada.

Contudo, é importante assegurar que:

O fato destes processos se descreverem em uma sequência linear de três fases, não significa que toda a tarefa de aprendizagem ou de solução de problemas implique necessariamente da mesma maneira os três tipos de processos, nem tampouco que se apliquem sempre nesta ordem, já que em muitos casos eles interagem de forma complexa influenciando-se uns aos outros. Os processos de controle são processos mais recorrentes do que lineares. (MATEOS, 2001, p. 71)

E que a participação desse conjunto de subestratégias orquestradas na ordem e na sequência que determinar a consciência do conceptualizador conduz os demais processos cognitivos e metacognitivos que vão trabalhar para construção de significados.

2 COMPREENSÃO DE ELEMENTOS REFERENCIAIS E DE HUMOR

Observamos a questão referencial a partir dos estudos semântico-discursivos de Marcuschi (2008), Mondada (1994, 2001), Mondada e Dubois (2003), Koch e Elias (2013) e Rodrigues-Leite (2010), que postulam a linguagem como atividade sociocognitiva e o texto como evento, e têm a interação, a cultura, a experiência e os aspectos situacionais como fatores que interferem e determinam o processo de referenciação. Já o humor, observamos a partir dos achados de Coulson e Kutas (2001) acerca dos efeitos desse elemento na violação de expectativas na ação de conceptualização.

2.1 Os elementos referenciais no processo de referenciação

A referenciação é uma atividade discursiva realizada a partir dos objetivos comunicativos dos sujeitos históricos e sociais em interação com outros sujeitos que reflete a sua percepção do mundo, crenças e atitudes (KOCH; ELIAS, 2013).

Para Mondada (2001), a referenciação:

[...] não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores (MONDADA, 2001, p.9).

Mondada e Dubois (2003), enfatizam ainda que a referenciação diz respeito “[...] a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Para as autoras, essas práticas não são:

[...] imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20)

Segundo Marcuschi (2007), os processos de referenciação são centrais “na construção do mundo de nossas vivências” (MARCUSCHI, 2007, p. 69) sendo eles, através de uma atividade criativa, os construtores de sentidos. Para o autor, “a língua em si não providencia a determinação semântica para as palavras”

(MARCUSCHI, 2007, p. 69) e as palavras isoladas também não o fazem, de forma que o sentido somente pode ser produzido através de uma rede lexical instalada num sistema sócio-interativo. (MARCUSCHI, 2007).

Koch (2013) complementa que a referenciação é uma atividade discursiva onde “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”. (KOCH, 2013, p.34-35).

Assim, a escolha significativa a que Koch (2013) se reporta são os sentidos por nós atribuídos às palavras em cada instância de uso que são elaborados pela atividade cognitiva situada (MARCUSCHI, 2007) a partir da mente corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Nessa perspectiva, o ato de referenciar é uma atividade cognitiva desenvolvida e regulada por interações entre as práticas culturais, percepção e linguagem (KOCH, 2005); visto que a realidade por nós percebida também é por nós criada, dentro de uma configuração de negociação de sentidos, a qual responde, acima de tudo, a situação de conveniência para nossas intenções.

Segundo Mondada (2001), é no interior das operações de referenciação que os objetos-de-discurso são elaborados pelos interlocutores. A autora define esses objetos como:

[...] entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou como sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. Os objetos de discurso são, pois, entidades constituídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. (MONDADA, 2001, p. 9).

Assim, o processo de referenciação promove a progressão referencial e introduz, no texto, objetos de discurso os quais, na dinâmica discursiva, podem ser mantidos, retomados, categorizados ou desfocalizados, como afirmam Koch e Elias (2011), na plurilinearidade do texto.

Desse modo, os objetos de discurso podem ser construídos em comum acordo entre os conceptualizadores correspondentes imersos em uma atividade comunicativa que se solidarizam de uma base de sustentação para o discurso.

Como exemplo da construção de um objeto-de-discurso, vejamos um diálogo descrito por Marcuschi (2007, p. 105) entre uma moça de 27 anos (N) que chega ao posto de combustível com seu veículo e um frentista de 29 anos (F) no ano de 1980.

1 N: quer verificar a água da bateria por favor
 2 F: um momentinho moça (...) está baixa (..) vai pegar uma meia garrafa
 3 N: quanto é a garrafa?
 4 F: é vinte e cinco (..) o resto você guarda que serve para outra vez
 5 N: o senhor quer verificar o óleo também? (...)
 6 F: o óleo tá bom (..) tá um bocado sujo mas ainda aguenta uns dias
 7 N: se tiver muito sujo, melhor mudar logo
 8 F: olhe aqui (..) está preto já mas ele ainda tem visgo
 9 N: visgo como?
 10 F: ainda tá grosso assim (..) quando ele tá ralo não presta mais
 11 N: então deixa (..) na semana que vem eu troco (..) dá uma limpadinha no vidro por favor

Quadro 1 – Fragmento de diálogo entre uma moça que chega ao posto de combustível com seu carro e um frentista.

Fonte: Marcuschi, 2007, p. 105.

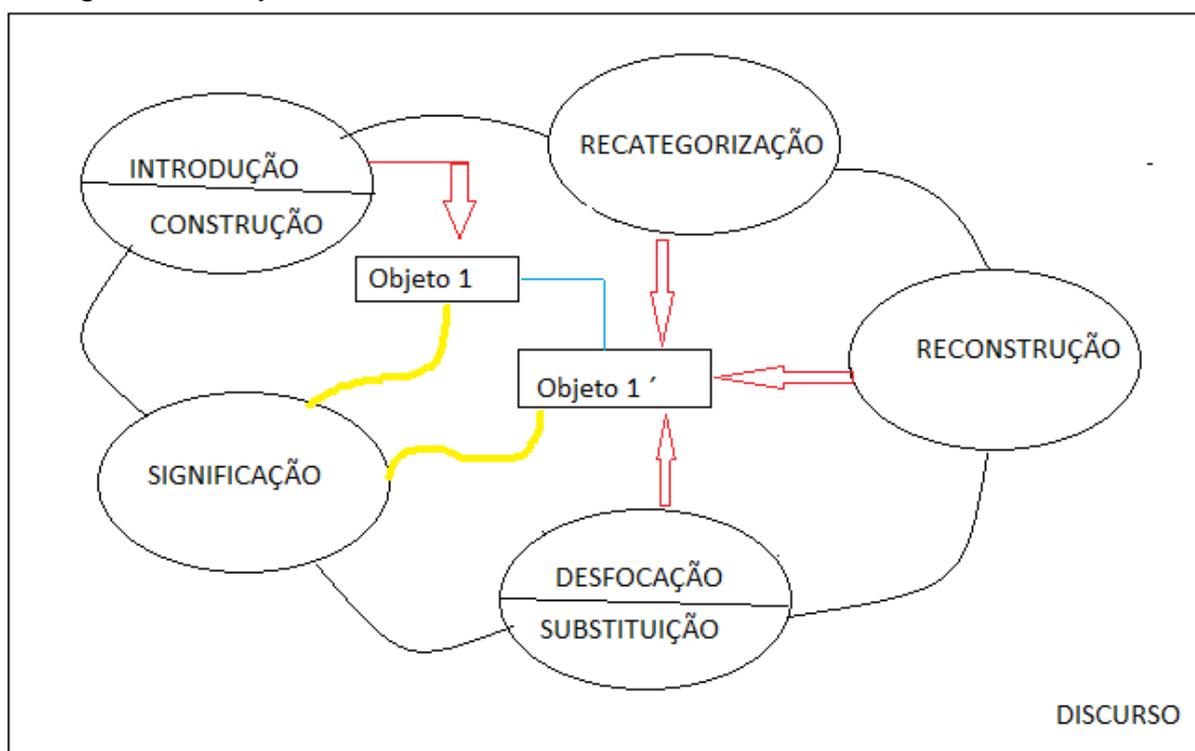
No exemplo, Marcuschi (2007, p. 106) demonstra como os interlocutores N e F constroem a noção de ‘visgo’ como sendo a consistência do óleo do motor. Percebe-se que ‘visgo’ não faz parte da base de conhecimentos de N e é construído a partir da explicação de F na linha 10. Após a interação, N consolida ‘visgo’ e toma decisão quanto à substituição do óleo.

Percebemos com o exemplo a construção pragmática do objeto-de-discurso ‘visgo’ e ressaltamos que para N chegar a construção fim dessa significação, muitos processos cognitivos foram evocados. O conceito foi construído através da inferência: **o óleo do motor tem ‘visgo’ quando está grosso**, surgida da mescla ‘visgo’ = óleo do motor em estado grosso; vindo dos espaços influentes: 1 óleo de motor – estruturado pelo *frame*: componente de motor de carro; e 2 visgo –

estruturado pelo *frame*: consistência de líquidos¹⁴, integrados através da operação de compressão conceptual de identidade¹⁵.

Como exemplificado, objetos-de-discurso são entidades dinamicamente construídas no dado instante da interação e estão a serviço do discurso sendo moldados e reajustados conforme o fluxo discursivo necessita. Assim, os interlocutores formulam e negociam sentidos para garantir o desenvolver e o desvendar dos objetos-de-discurso que se revelam e são interpretados no processo comunicacional. O êxito do processo ocorre na medida em que eles são construídos, reconstruídos, categorizados, focados, desfocados, substituídos até que seja enfim significados, mas não totalmente estabilizados devido à sua natureza recursiva. O esquema a seguir mostra as possibilidades de fluxos dos objetos de discursos em uma instância discursiva.

Fluxograma de objetos-de-discurso.



Esquema 1 – Fluxo de objeto-de-discurso, elaboração nossa.

No fluxo, o objeto1 é inicialmente introduzido (um interlocutor insere um item lexical no discurso), esse objeto pode ser significado imediatamente continuando a ser objeto 1; ou seguir o fluxo para ser recategorizado, reconstruído,

¹⁴ Para compor esse modelo nos embasamos nos conceitos sobre conceptualização de Rodrigues-Leite (2010) apresentados no primeiro capítulo dessa Tese.

¹⁵ Operação descrita em Rodrigues-Leite (2010, p. 81).

substituído/desfocado, até que seja significado se transformando em objeto1', que é o objeto1 após o processo. Os objetos-de-discurso passam pelos processos do fluxo não necessariamente na ordem demonstrada e muito menos se obriga a passar por todos. Como sua natureza é dinâmica e sua significação depende da instância de discurso, o fluxo do objeto só pode ser empreendido no instante de sua introdução, e seu trajeto vai depender das condições dos conceptualizadores. O caminho do fluxo não indica fim justamente para representar a essência recursiva dos objetos-de-discurso que dependendo da situação, podem fluir no movimento circular até que de fato encontrem sua significação.

Ainda sobre a referenciação, Marcuschi (2000a) chama atenção para o fato de que “[...] é bom lembrar que, no contexto do discurso, todos os referentes¹⁶ são evolutivos, pois mesmo nos casos em que se repete algo na trajetória da memória discursiva, sempre haverá uma mudança, ou seja, os referentes modificam-se” (MARCUSCHI, 2000a, p.83). Contudo, “a progressão referencial diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais” (MARCUSCHI, 2000a, p. 80) tendo em vista as condições culturais, sociais e históricas num dado discurso como pode ser visto no exemplo demonstrado por Koch e Elias (2013, p.124):

Nova espécie de ave é descoberta na Grande São Paulo

O Ibama anunciou ontem a descoberta de **uma nova ave**, **o bicudinho-do-brejo-paulista**.

O *Stymphalornis* sp. nov (a terminação indica que **o animal** não recebeu a denominação definitiva da espécie) foi encontrado pelo professor Luis Fábio Silveira, do departamento de Zoologia da USP, em áreas de brejo nos municípios de Paraitinga e Biritiba-Mirim, na Grande São Paulo, em fevereiro. **O pássaro** tem

¹⁶ O referente aqui é visto a partir do conceito de objeto-de-discurso com todas as suas prerrogativas evidenciadas em Mondada (1994) e não como etiquetas de coisas do mundo. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como atividade sociocognitiva, na qual a interação e a cultura interferem no processo referencial e considera os referentes como objeto-de-discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003). Dessa forma, o conceito de referência não perpassa simplesmente por uma representação extensional de referentes do mundo extramental, mas “a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas.” (KOCH; MORATO; BENTES, 2013, p. 7).

pouco mais de 10 centímetros de comprimento, capacidade pequena de vôo e penugem escura.

Quadro 2 – Texto jornalístico.

Fonte: O Estado de S. Paulo (6 maio 2005, p. A18 apud KOCH; ELIAS, 2013).

No exemplo é introduzido o objeto-de-discurso principal - **uma nova ave**-, que na sequência é retomado por outras categorias - **o bicudinho-do-brejo-paulista**, **O *Stymphalornis* sp. nov** e **o animal**.

Quanto à natureza dos referentes, Cunha Lima (2004) assevera que:

A maneira pela qual categorizamos o mundo e o dizemos no discurso é resultado de um trabalho complexo que envolve percepção, negociação, e várias estratégias complexas para dizer o mundo. Não acontece apenas na mente de quem fala e não é a seleção automática de termos que se aplicam ou descrevem precisamente uma dada realidade. Os referentes não se apresentam naturalmente no mundo, com nomes-etiquetas virtuais afixados a eles. Designá-los e introduzi-los no discurso implica escolhas, tratamentos da realidade e trabalhos com o mundo. Escolhas motivadas e sancionadas na interação (CUNHA LIMA, 2004, p. 54-55).

Assim sendo, a referenciação, assim como a manipulação de objetos-de-discurso, se constitui de um processo em permanente elaboração, que opera no plano cognitivo, mas que é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências várias. Nesse contexto, a significação dos objetos-de-discurso no fio discursivo depende do compartilhamento das bases cognitivas de seus conceptualizadores que em ocasião de insuficiência das condições necessárias podem levar a incompreensões e mal entendidos.

Um exemplo de mal entendido encontra-se em Bortoni (1984, p. 17) (fragmento de diálogo entre uma benzedeira “B” e uma entrevistadora universitária “E”, nos arredores de Brasília) e foi comentado por Salomão (2013).

- 1 B - Outros traz um agradinho, um sabão assim...
- 2 E - Traz o quê?
- 3 B - Traz um agradinho de - alimento, né?
- 4 E - Como é que a senhora chama?
- 5 B - Conceição Moreira!
- 6 E - Não!
- 7 B - Ah!

Quadro 3 – Fragmento de diálogo entre uma benzedeira e uma entrevistadora.

Fonte: Salomão, 2013, p. 153.

Para Salomão (2013), o desentendimento expresso no exemplo nasce das busca do entendimento, em que as interlocutoras estão engajadas em um processo metalinguístico de descoberta, focadas no item lexical *agradinho* que é desconhecido por **E** (2. *Traz o quê?*). Na sequência, o item é recategorizado para alimento e ainda assim **E** lança a construção 4. *Como é que a senhora chama?*, supondo que **B** reconheça o objeto direto nulo anafórico. Porém, a interlocutora de **E** responde: 5. *Conceição Moreira!*, porque entendeu a pergunta como sendo: *Como é seu nome?* Logo na sequência, a incompreensão é percebida por **B** que exclama: 7. *Ah!*

Assim sendo, o desenvolvimento compartilhado de objetos-de-discurso ocorre na interação social em um ato criativo histórico e culturalmente situado em que os sujeitos atribuem sentido a termos linguísticos a partir de atividades cognitivas evocadas para a instância em uso.

2.1.1 Anáforas

Uma das estratégias de referenciação muito usadas no discurso comum são as anáforas, que têm a função de estabelecer relações coesivas entres objetos-de-discursos e os enunciados linguísticos. Segundo Koch e Elias (2013):

Anáfora é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. Comumente, reserva-se a denominação de **anáfora à remissão para trás** (por ex., Paulo saiu; *ele* foi ao cinema) e de **catáfora, à remissão para frente** (por ex.: Só quero *isto*: que vocês me entendam). (KOCH; ELIAS, 2013, p. 127).

Para Marcuschi (2013, p. 55), o termo anáfora designa expressões que, no universo textual, “reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial”.

A referenciação anafórica é tida como um processo cognitivo relacionado à memória discursiva, que correlaciona o conhecimento armazenado pelo conceptualizador à necessidade de categorizar o objeto-de-discurso em questão ou em destaque no momento textual. Dessa forma, os termos anafóricos têm a função de ligar as proposições aos significados assegurando a continuidade textual que, processualmente, significa evocar os processos cognitivos e metacognitivos para subsidiar as inferências necessárias à significação de elementos linguísticos.

Para Marcuschi (2005), a anáfora é, na sua essência, um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial. Koch (2009) defende que:

[...] a interpretação de uma expressão anafórica [...] consiste não em localizar um segmento linguístico (“antecedente”) ou um objeto específico no mundo, mas em estabelecer uma relação com algum tipo de informação presente na memória discursiva (KOCH, 2009, p. 59).

Koch (2009) ainda acrescenta que “o emprego de expressões nominais anafóricas opera, em geral, a recategorização dos objetos-de-discurso, isto é, tais objetos vão ser reconstruídos de determinada forma, de acordo com o projeto de dizer do enunciador” (KOCH, 2009, p. 69).

Assim, as operações anafóricas são realizadas de forma única porque são situadas e advêm do projeto textual do conceptualizador, contudo as anáforas contém na sua natureza um elemento que interfere no resultado de significação de termos linguísticos de forma a demandar diferentes graus de complexibilidade de operações cognitivas. Esse elemento que impacta a demanda de operações cognitivas na compreensão de anáforas é chamado de correferência que, conceitualmente, é entendido como a relação que se estabelece entre duas expressões nominais usadas com o mesmo valor referencial.

Sendo assim, em casos em que há a relação de correferência anafórica com elementos referenciais na superfície do texto, ocorre uma retomada de uma entidade anteriormente referida que pode ser condicionada por aspectos gramaticais como por concordância de gênero e número. Essa noção de anáforas em que os

referentes são reativados previamente por elementos linguísticos materializados na superfície do texto é chamada por Marcuschi (2013, p. 55) de visão clássica da anáfora direta.

Ainda segundo Marcuschi (2013), essa visão clássica de anáfora não consegue explicar o problema da referenciação textual em toda a sua complexidade porque nem sempre existe uma lógica morfossintática entre a anáfora e seu antecedente, razão pela qual não são todas as anáforas que são interpretadas através de simples atribuição do referente localizado no texto. Contudo, seguindo as ponderações de Marcuschi (2013), essa noção de anáfora foi alargada para considerar as ocorrências anafóricas não extensionalistas, aquelas em que os referentes são interpretados referencialmente sem menção explícita a um antecedente no texto e, para isso, demandam estratégias inferenciais que evocam os processos cognitivos e metacognitivos como no exemplo:

(1) Nos últimos dias de agosto... a menina Rita Seidel acorda num minúsculo **quarto de hospital... A enfermeira** chega até a cama (MARCUSCHI, 2013, p. 63).

No exemplo (1), o termo “A enfermeira” não reativa nenhum outro citado anteriormente que tenha com ele qualquer relação gramatical. O que ocorre é uma busca de significado ancorado no texto anterior. Assim, “A enfermeira” encontra sentido no Modelo Cognitivo Idealizado¹⁷ (MCI): Hospital. O conceptualizador ativa os MCI necessários e processa cognitivamente o sentido do termo.

(2) **O atacante** foi expulso aos cinco minutos do primeiro tempo. Depois disso, **os outros** não se encontraram no jogo.

No exemplo (2), o termo “os outros” não encontra apoio lógico morfossintático no texto anterior de forma que, o sentido para o termo se cria a partir do conhecimento estabilizado na memória dos conceptualizadores sobre a composição e funcionamento de um time de futebol através do MCI: Jogo de Futebol. Assim, para empreender o significado do termo citado é necessário o processamento e as operações dos ativos cognitivos¹⁸.

2.1.1.1 Anáforas correferenciais ou diretas

¹⁷ Vide Capítulo 1.

¹⁸ Idem.

As Anáforas diretas, de modo geral, ocorrem quando um referente previamente introduzido no cotexto é retomado, estabelecendo uma relação de correferência na qual “parece haver uma equivalência semântica e, sobretudo, uma identidade referencial entre a anáfora e seu antecedente” (MARCSUCHI, 2013, p. 55). Segundo Apothéloz (2003), sempre que duas expressões apontam o mesmo referente no discurso, constata-se a correferência. Com isso, pode-se dizer que a visão clássica da anáfora direta advém da noção de que a anáfora é um processo de reativação de referentes prévios, como demonstrado nos exemplo abaixo:

(3) Carla Lamarca, 1,80 está de volta à televisão. **Ela** estava afastada das telas há dois anos (...) (KOCH; ELIAS, 2011, p. 132).

(4) Marta tem um novo **cão**. **O animal** é muito traquina.

(5) **O Cláudio** está doente. Vi-**o** hoje no hospital.

Os exemplos (3), (4) e (5) são casos clássicos de anáforas em que há a introdução de um termo lexical que, na sequência, é retomado por outro que mantém com ele uma equivalência correferencial mesmo sendo de classes gramaticais diferentes.

Marcuschi (2005) considera que a anáfora direta resgata o referente que supostamente mantém o mesmo valor semântico do seu antecedente, sendo uma espécie de substituto do elemento retomado por ela. O autor lembra ainda que, nem sempre, a correferência ocorre de forma restrita como postulado pela visão clássica de anáforas, mas pode aparecer no texto mais de um candidato à identidade referencial, o que vai demandar que aspectos gramaticais como concordância de gênero e número decidam a ação de identificação de antecedente referencial.

(6) **Os garotos** compraram ingressos para o Show de hoje à noite sem autorização dos pais. Eles então não **os** obrigaram a resolver o problema.

(7) **A mocinha** foi levar os doces para a vovó. Ela estava um pouco adormecida e **Ana** a acordou com um beijo.

Nos exemplos (6) e (7) a ligação dos termos aos seus respectivos correferentes demandam um pouco mais de operações referenciais que nos exemplos anteriores, pois ao encontrar mais de um candidato a identidade referencial o conceptualizador se ancora em aspectos gramaticais de gênero e número.

Para Cortez (2012), as anáforas diretas são correferenciais na medida em que reclamam um antecedente explícito e pontual na superfície do texto; mas há

anáforas diretas que, ainda que solicite um antecedente no cotexto, não operam correferencialmente, mas apenas por recategorização lexical como demonstrado no exemplo do quadro abaixo.

Há uma informação no rótulo dos **remédios** a que pouca gente presta atenção: o teor de **álcool** contido **nos produtos**. **O Conselho** Federal de Farmácia está bastante preocupado com o assunto. **O órgão** encaminhou um pedido ao Ministério da Saúde para que a taxa máxima de **álcool** nos **medicamentos** seja regulada por lei. **O conselho** quer que, no caso dos medicamentos infantis, o teor não ultrapasse os 5%. Nos outros remédios, não deve ficar além dos 10%. Acima disso, afirmam os especialistas, **a substância** pode causar dependência em quem precisa utilizar **medicamentos** com frequência.

Quadro 4 – Fragmento do texto “Álcool sob controle” retirado da Revista Veja de 10/05/2000.

Fonte: Cortez, 2012, p. 19.

No exemplo, os itens lexicais anafóricos “os produtos”, “o órgão” e “a substância” (em destaque) são uma espécie de categoria supraordenada¹⁹ de: “os remédios”, “o conselho” e “álcool”; de forma que os itens retomados pela anáfora carregam o mesmo valor semântico dos correspondentes.

Assim, as anáforas diretas, apesar de ter seus elementos correspondentes presentes no texto, necessitam de operações cognitivas sofisticadas²⁰ para recuperarem seus equivalentes correferenciais, de forma que a determinação lógica morfossintática necessite, além de suas próprias operações, outras no nível semântico-cognitivo para empreender a correspondência entre termos.

2.1.1.2 Anáforas não correferencias ou indiretas

As Anáforas não correferenciais ou indiretas são assim chamadas por não estabelecer uma relação de correferencialidade com seus antecedentes como

¹⁹ Para Rosch et al (1976), categoria supraordenada é aquela que acomoda nos seus domínios a categoria de nível hierárquico inferior; ou mesmo, e nível básico. Exemplo: A categoria MOVEL acomoda CADEIRA.

²⁰ Operações cognitivas sofisticadas para esta pesquisa são as operações determinadas nos Ativos Cognitivos descritas no capítulo 1.

acontece nas anáforas diretas ou correferenciais. Assim, segundo Koch e Elias (2011, p. 136) elas se constituem de um processo de “referenciação implícita constituído com base em elementos textuais ou modelos mentais” responsáveis por dar causa a interpretações referenciais sem menção explícita a um antecedente no cotexto, mas a um referente novo inferível a partir da circunstância sócio-cognitiva e textual.

Para Marcuschi (2013), essa modalidade de anáforas compreende dois tipos, que são os conceitualmente fundados e os semanticamente fundados. Os primeiros caracterizam-se por exigir estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais, mais precisamente os modelos mentais, conhecimento de mundo e enciclopédico que formam a base dos processos inferenciais, como nos exemplos: (8) O **livro** me agrada muito. Sobretudo porque o **preço** é acessível (MARCUSCHI, 2013, p. 63) e (9) Estamos **pescando** há mais de duas horas e nada, porque **eles** simplesmente não mordem a isca (MARCUSCHI, 2013, p. 67). Os do segundo tipo são os que exigem estratégias cognitivas advindas dos conhecimentos semânticos armazenado no léxico, mas especificadamente, os vinculados a papéis temáticos, como nos exemplos: (10) Eu queria **fechar a porta** quando Moretti saltou dos arbustos. Com o susto deixei cair **as chaves** (MARCUSCHI, 2013, p. 61); e (11) Não compre **a xícara** amarela. **O cabo** está quebrado (MARCUSCHI, 2013, p. 62).

Concordamos com Marcuschi (2013), Koch e Elias (2011) quando asseveram que esse tipo de referenciação:

[...] além de basear-se em modelos cognitivos e inferências que se ancoram no mundo textual, baseiam-se, ainda, em relações semânticas (sobretudo relações de parte-todo, ou relações meronímicas) inscritas nos sintagmas nominais definidos. (KOCH; ELIAS, 2011, p.136).

Porquanto as ocorrências das anáforas não correferenciais se consubstanciam quando do momento da possível retomada, um novo objeto-de-discurso é introduzido, carregado com a sistemática de âncora²¹, em virtude de algum tipo de relação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por **associação** ou **inferenciação** (PACHECO, 2014). Os exemplos a seguir demonstram esses eventos.

(12)

²¹ Elemento de relação decisivo para interpretação (KOCH; ELIAS, 2013, p. 128).



Figura 7 – Exemplo anáforas não correferenciais.

Fonte: O Estado de São Paulo, 7 set. 2005. In: Koch e Elias (2013, p.127).

No exemplo (12), o novo objeto-de-discurso: **o vinho**, introduzido na última tirinha, ancora-se por associação com base no contexto sociocognitivo aos antecedentes **alcoólatra** e **vício**.

(13)

Margô passou três meses no distrito, numa cela com 32 homens, e ninguém abusou dela. Apesar da sainha agarrada, do bustiê e do silicone nas coxas, o maior respeito. Quando foi transferida para o Carandiru, conheceu um ladrão e se apaixonou. Um domingo de visita (não para elas, há muito distantes da família), com sangue nos olhos, o ladrão invadiu o barraco:

— Você vai aprender a calar essa filha da puta da tua boca!

E, antes que **ela** entendesse, acertou-lhe um murro no queixo com tamanha força que **Margô** perdeu o equilíbrio, bateu a cabeça no armário (...). Isso porque a mulher do ladrão, mãe dos três filhos dele, na visita, disse que já sabia de tudo e que só voltaria quando ele largasse **daquele degenerado!**

Quadro 5 – Fragmento do livro Estação Carandiru.

Fonte: Varella (1999, p. 213-214).

No exemplo transcrito (13), só é possível construir a identidade de **Margô** através dos constructos cognitivos armazenados na memória que são reativados por pistas linguísticas fornecidas pelo texto. Alguns elementos linguísticos ajudam nas inferências necessárias para a construção dessa identidade como: o uso de pronomes no feminino para se referir à personagem; a referência a silicone - produto usualmente feminino; a menção da transferência para um presídio masculino; e finalmente o uso da expressão **degenerado** que confirma a identidade que vinha sendo construída para Margô, o travesti. Concluir no final do texto que o objeto-de-

discurso ativado **aquele degenerado** recategoriza **Margô** necessita de conhecimentos histórica e socialmente situados e inferências várias que operam na busca de significação para os elementos linguísticos semanticamente vinculados.

Contudo, a relação de correferencialidade em anáforas indiretas acontece, como demonstrada nos exemplos, através de processos cognitivos e metacognitivos que subsidiam as associações e as inferências arquitetadas e orquestradas pelos conceptualizadores. Dessa forma, a determinação correferencial ocorre na ativação de referências implícitas que buscam a melhor conexão na instância comunicativa sócio-historicamente situada e no projeto textual do usuário do sistema linguístico.

Apesar de demandar complexas atividades cognitivas para serem interpretadas, essas anáforas são recorrentes nos gêneros de modo geral, segundo Marcuschi (2013), estudos sobre gêneros em alemão apontam que as anáforas não correferenciais ou indiretas representam cerca 60% das ocorrências de anáforas na língua alemã, dado esse que reforça a tese de que esse fenômeno se repete em outras línguas e que a interpretação não correferencial de anáforas é uma atividade cognitiva textual ordinária.

2.2 O humor em textos

O humor pode ser entendido como um efeito de sentido que se inscreve no texto numa determinada formação discursiva, em determinada condição de produção com o objetivo de provocar entretenimento no interlocutor, através da quebra de expectativas. Assim, a origem desse fenômeno está na desconstrução dos sentidos instaurados e na repectuação com o texto com o fim de alcançar a construção planejada do desporto.

Nessa ótica, o humor em textos é tido como um elemento motivador das atividades cognitivas, porque desafia o conceptualizador a interpretar e o premia com a descontração; e essa ação, que parece simples, é um disparador de processos cognitivos e metacognitivos que vão fazer surgir muitas estratégias nas quais os sentidos são conduzidos.

Para Gonçalves (2014), o que caracteriza o humor em textos é a detecção dos elementos que geram a mudança surpreendente de significado anteriormente construído. Para Coulson e Kutas (2001), o humor é construído a partir de uma violação deliberada das expectativas do ouvinte/leitor que, conduzido a mobilizar

uma série de domínios cognitivos, de repente é levado a mobilizar novos e inesperados domínios para o efetivo entendimento do texto (GONÇALVES, 2014).

Assim, são os trabalhos das atividades cognitivas que vão proporcionar a significação e ressignificação dos elementos textuais que vão conduzir a possível construção do humor na ação online de compreensão.

Para Cagnin (1975), o humor é gerado em um processo sequencial com os seguintes eventos: a) uma situação inicial; b) um elemento modificador dessa situação; e c) a disjunção, que é o dispositivo provocador do humor. Já para Gil (1991), o humor resulta da passagem de um cenário verossímil a outro inverossímil, o que confirma o estágio de mudança como gerador do efeito humor. Assim, a compreensão do humor vai depender da compreensão do que é verossímil ou não e dos efeitos do reconhecimento da disjunção cômica referida por Cagnin (1975); de modo que “o efeito de humor (que pode ser respondido com uma variedade de respostas corporais, mentais e emocionais) é resultado de um processamento cognitivo em cumplicidade com o material textual.” (LIMA, 2014, p. 303).

Possenti (2011), ainda que na abordagem teórica da análise de discurso, assevera que, para que um enunciado humorístico funcione, é necessário que exista um saber sobre o acontecimento entre os participantes, o que ele chama de “jogo de linguagem”²²; e que para encontrar o humor é preciso antes entender o gatilho que ele dispara sob pena de se perder o efeito. Para o autor, o efeito humorístico é a união de um contexto não humorístico com um imprevisto, que representa uma descontinuidade no discurso.

Aproveitando os apontamentos do autor em nossa abordagem, o humor reside de fato do rompimento de uma evidência certificada pela nossa memória, de modo que a quebra no processo instaurado não requer o fim do processo de compreensão sem sucesso e sim a retomada por outro caminho que mobiliza outros achados cognitivos capazes de no novo cenário produzir o efeito esperado.

Assim sendo, o humor se instaura no ponto culminante de conflito de sentido do discurso onde ocorrem as famosas quebras de expectativas que permitem a surpresa humorística com suas ações inusitadas. Neste ponto, o conceptualizador é

²² Para saber mais sobre o termo “jogo de linguagem”, veja: POSSENTI, S. Sobre o ensino do português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 32-38.

levado a criar o humor segundo as condições cognitivas que dispuser para a produção, como o exposto nos exemplos:

a) Quando o pai é de exatas:



Figura 8 – Narrativa em quadros.

Fonte: Página do Jacaré Banguela no Facebook²³

O exemplo “a” é uma narrativa curta, desenvolvida em cinco quadros, que exige do leitor conhecimentos enciclopédicos sobre família, clima e geometria. O humor é gerado a partir do entendimento de que: clima e ângulos são mensurados em graus, especificadamente no local canto – onde há o encontro de duas retas, mede-se 90 graus; o que, se falando em temperatura, corresponde a muito calor. Assim a violação da expectativa ocorre quando o filho, para atender a orientação do pai, deveria ir para o canto da casa na expectativa de se livrar do ambiente frio, e lhe perguntando por que ele o mandou para lá, e o pai lhe responde que o canto tem 90 graus.

b)

²³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/JacareBangrupa>> .Acesso em: 12 jun. 2016.



Figura 9 – Narrativa Turma da Mônica.

Fonte: Mônica, de Maurício e Sousa. In: Ramos (2005, p. 1161).

O exemplo “b” também é uma narrativa curta, com diálogos e elementos visuais que, para ser interpretada, demanda do leitor conhecimentos anteriores sobre os personagens Mônica e Cebolinha das revistinhas intituladas “Turma da Mônica” do autor Maurício de Sousa. O leitor precisa ainda conhecer detalhes sobre os personagens como: a troca dos erres pelos eles do Cebolinha que resultou na palavra “polta” no quadrinho 2; e o temperamento da Mônica que está sempre esbofeteando o Cebolinha. No exemplo, o humor inicialmente é invocado pelo sentido da palavra “batido” no quadrinho 2, que é interpretado por Mônica como agressão à porta, sendo, na verdade, a intenção do Cebolinha referir-se ao som da batida, o qual acusaria que Mônica estava esperando a abertura da porta, já que a campainha não funcionava. A violação de expectativa está no último quadrinho (“Oras! Ela não me fez nada!”), em que Mônica refuta o aconselhamento de Cebolinha alegando que não batera na porta uma vez que ela não teria lhe feito mal algum.

c)

- Capitão, os índios estão se aproximando!
- São amigos ou inimigos?
- Devem ser amigos, Capitão, pois estão vindo todos juntos.

Quadro 6 - Diálogo entre o Capitão e um subordinado.

Fonte: Gonçalves (2014, p. 33).

O exemplo “c” é um diálogo entre o Capitão e um subordinado institucional. Para ser interpretado demanda do leitor conhecimentos enciclopédicos sobre

organização institucional militar, hierarquia, território, índios e guerra. O humor é iniciado com a pergunta do Capitão que, diante de um cenário de possível invasão, pergunta ao subordinado observador sobre a aproximação dos índios, na intenção de saber se eles são aliados ou invasores. O humor se consolida na violação de expectativa contida na resposta do subordinado que afirma que os índios são amigos entre si porque estão juntos que não consolida a expectativa do Capitão.

Gonçalves (2014, p. 33) ilustra graficamente através de diagramas de *frames* a violação ocorrida após a pergunta do capitão (os índios são nossos amigos ou nossos inimigos?) que gerou a inusitada inferência que o soldado fez: “Devem ser amigos, Capitão, pois estão vindo todos juntos”[...] que foi o disparador do humor que se formou da necessidade de reestabelecimento de novo *frame* para transformar o equívoco em nova situação coerente.

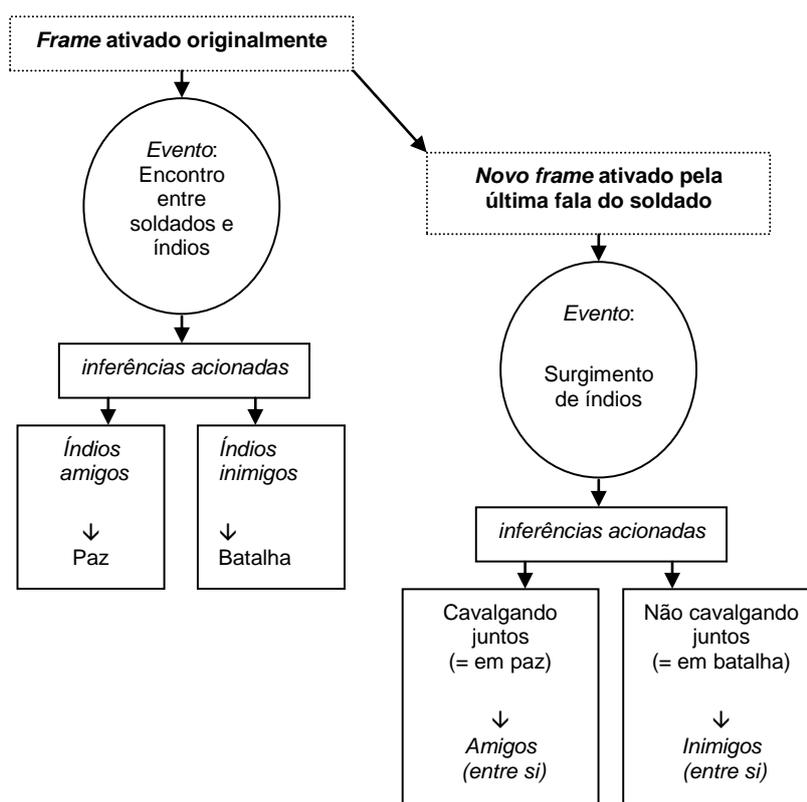


Figura 10 – Diagrama de frame para o reestabelecimento de coerência.

Fonte: Gonçalves (2014, p.33).

Desse modo, entendemos que a compreensão de humor é mais um resultado dos processos cognitivos e metacognitivos desenvolvidos pelos sujeitos sociais historicamente inscritos, e que sua efetivação depende das condições cognitivas que os conceptualizadores possuem para criticar o instante em que o efeito surpresa e violação de sentidos ocorrem.

2.2.1 O Tipo textual narrativo

Tipo textual, segundo Marcuschi (2013), indica uma construção teórica, ou mesmo, uma sequência subjacente aos textos, definida pela natureza linguística de sua composição tendo como base os aspectos: lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. O autor assevera ainda que "um tipo textual é constructo ideal que se identifica no contexto de uma tipologia textual que pretende determinar estruturas linguísticas e formais que constituem esses tipos", (MARCUSCHI, 2000a, p. 21).

Marcuschi (2013) identifica esses tipos textuais em cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Essas categorias são estratégias para organizar gêneros textuais e evidenciam-se muito mais nas sequências linguísticas que nos textos empíricos de forma que um único texto pode conter mais de um tipo textual, configurando o que Koch e Elias (2013, p. 120) chamam de heterogeneidade tipológica. Assim, é comum na composição textual em geral que um gênero apresente mais de um tipo textual como demonstrado no exemplo abaixo:

Figura 11 – Exemplo tipos textuais.

Fonte: Folha de São Paulo, 27 jul. 2005. In Koch e Elias (2013, p.120)

O anúncio intercala, conforme Koch e Elias (2013, p. 120-121), os seguintes tipos textuais nas seguintes sequências de texto:

Descritivo: *troco esposa 25/45 anos/cozinha/varre/passa/excelente estado; esposa procura família que valorize/ entenda necessidades e ajude a limpar a casa.*

Argumentativo: *para fazer parte da experiência televisiva que está mudando o mundo inteiro...*

Injuntivo: *participe! www.peopleandartsbrasil.com/ ; swingers abstenham-se.*

A estrutura narrativa do tipo textual narrativo se organiza de forma a contar uma história, em que o narrador pode ser participante ou não, contando um fato real ou fictício, geralmente situada em um tempo e espaço; envolvendo personagens, foco narrativo, clímax, desfecho, entre outros elementos. Os gêneros que se apropriam da estrutura do tipo narrativa são: contos, crônicas, fábulas, romance, depoimentos, biografias, piadas entre outros.

Quando a intenção do produtor do discurso é contar uma história, o tipo textual narrativo impera em grande parte do texto. Isso se deve ao fato de as histórias serem uma forma de compreender a vida como progressão de acontecimentos a partir de uma experiência pontual, o que garante público

interessados em construir suas próprias narrativas a partir daquela até então originais. Para Gerbase (2003, p. 57), o interesse pelas narrativas se dá, em especial, porque “as histórias têm começo, meio e fim, assim como nossas vidas. As histórias são acontecimentos que levam a outros acontecimentos”.

Segundo Almeida (1995), as narrativas possuem elementos essenciais que compõem sua estrutura que são: a história – sequência de ações, relacionadas a um determinado acontecimento; o narrador – quem conta a história; foco narrativo - em 1ª pessoa (o narrador também é personagem) e em 3ª pessoa (o narrador não faz parte da história); personagens - os seres que participam da narrativa, interagindo-se com o leitor de acordo com o modo de ser e de agir; tempo - momento em que ocorre a ação; e espaço - local em que se passa a narrativa.

Cada um desses elementos possuem funções específicas que orientam o usuário da narrativa tanto a identificar o tipo textual quanto a produzir a sua experiência em relação à história contada. Ao ler ou ouvir uma narrativa, acionamos mecanismos cognitivos capazes de nos posicionar na pessoa do narrador, simular a sequência de ações que envolvem uma posição inicial, um caminho, um espaço, um tempo e uma posição final dos personagens da história e ainda avaliar o desfecho dado. Vejamos esses elementos no exemplo de narrativa da figura abaixo.

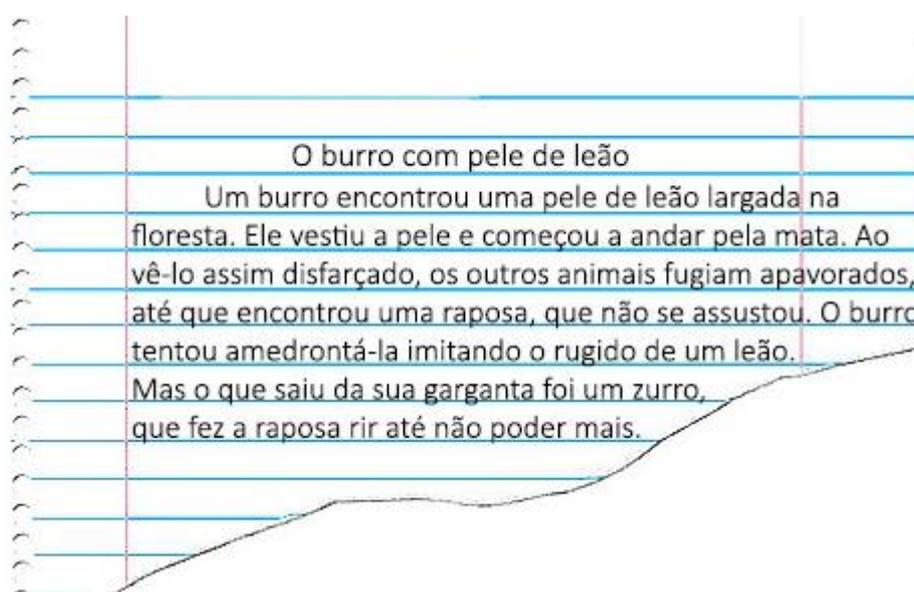


Figura 12 – Exemplo de Narrativa.

Fonte: Site Telecurso²⁴, 2016.

²⁴ Disponível em: <<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2015/03/narrativo-descritivo-argumentativo-confira-os-diferentes-tipos-de-textos.html>>. Acesso em: 29 set. 2016.

No exemplo, identificamos o tipo textual como narrativa por se tratar de uma história, ter um narrador que conta a sequência de ações em terceira pessoa, possuir personagens (protagonista – o burro, o antagonista – raposa e os secundários – os animais da floresta), demonstrar através dos verbos o tempo passado, e ainda, posicionar a história no espaço que é a floresta.

Dessa forma, identificamos minimamente, na narrativa exemplo, seus elementos essenciais e concluímos que o tipo textual narrativa pode ser entendido com um constructo previamente projetado para condicionar um texto aos efeitos do ato de narrar com suas características composicionais e modo de expor e encadear fatos; e que esse modo organizacional convencional constitui para nosso processador mental um modelo cognitivo idealizado²⁵, e por isso é por nós facilmente identificado.

2.2.2 O Gênero piada

Gêneros textuais, segundo Marcuchi (2013), são práticas sociais e comunicativas, historicamente situadas, relativamente estáveis com seus valores cognitivos agregados e com finalidades específicas.

Sobre os gêneros, Marcuschi (2002b) assevera que:

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002b, p.19).

Assim, os gêneros podem ser considerados como estruturas comunicativas acordadas socialmente que permitem a uniformidade e conseqüente acesso a todos que, inscritos no processo histórico-cultural, desenvolvam os padrões cognitivos

²⁵

Vide capítulo 1

projetados para o uso coletivo. Por estarem tão intimamente ligados à cultura e à sociedade é que os gêneros são relativamente estáveis, porque a estabilidade se dá na necessidade discursiva da sociedade em relação a movimentação histórica, o que confere a natureza dinâmica e a plástica dos gêneros.

Ainda segundo Marcuschi (2013, p. 154) “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, isso porque a comunicação verbal ocorre sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Dessa forma, os gêneros estão no nosso dia-a-dia como as atividades vitais, sendo comum fazermos alusão a: carta, e-mail, tirinha, conto, poesia, resumo, anúncio, artigo entre outros.

Segundo Koch e Elias (2013), os usuários dos gêneros desenvolvem uma competência metagenérica que os permite interagir de forma conveniente nas diversas práticas sociais possibilitando a produção e compreensão dentro dessas estruturas. Essa competência é o que nos permite moldar nosso enunciado às formas dos gêneros e também pressenti-los. Veja a figura abaixo:



Figura 13 –.Gênero Piada.

Fonte: Folha de São Paulo, 28 abr. 2001. In Koch e Elias (2013, p.105)

Neste exemplo, a competência metagenérica é fundamental para a produção de sentidos, tendo em vista que se trata de uma **charge** que, segundo Koch e Elias (2013), revela em sua constituição o gênero **piada**. Isso ocorre devido o texto conter indicação de risos (Ah, Ah, Ah) e também porque na sucessão de turno outra piada de enquadre reconhecido e estabilizado é anunciada.

Assim sendo, gênero piada se configura como uma atividade social que circula em ambientes informais e descontraídos, normalmente são textos curtos com estrutura narrativa que versam sobre situações do cotidiano e que inesperadamente surpreendem o leitor/interlocutor com o deslocamento de sentido que é chamado de violação de expectativas e ou elemento surpresa.

Para Gil (1991), a piada é um texto peculiar, constituído em grande parte de narração dialogal, tendencialmente curta, que tem por objetivo gerar um sentido humorístico. Nesse sentido, acrescenta Ramos (2005, p. 1558), “a piada cria uma situação verossímil, apenas para desmascará-la em seu desfecho. A mudança do modo sério para o modo jocoso é a fonte do riso”.

Ainda segundo Santos (2010), o gênero piada apresenta-se de forma condensada, com características típicas de narrativas e tem com principal objetivo a comicidade. Assim, conforme a autora, o gênero piada se caracteriza de forma geral como:

- Texto curto;
- Estrutura narrativa em que primeiro acontece a contextualização do lugar ou situação, depois apresenta discurso direto (diálogo);
- Veicula variedades linguísticas assim como temáticas, abordando assuntos cotidianos e/ou polêmicos;
- Demanda várias relações intertextuais;
- Possui como propósito primeiro o de divertir, mas também podem ter como função, criticar, manter relações de poder e difundir preconceitos;
- Possui uma carga de sentidos múltiplos que opera na quebra de expectativa no fechamento do texto, quando o leitor opta por escolhas ambíguas e deslocamento de sentido;
- Pode ser transmitida por meio da linguagem oral ou escrita;
- Circula em espaços informais em que há intimidade entre os participantes ou espaços em que há abertura para descontração. (SANTOS, 2010, p. 115).

Nesse contexto, Costa (2008) assevera que o gênero piada funciona como um texto anônimo caracterizado por uma história curta de final surpreendente, contada para provocar risos, que atua na ação controversa de pontos de vista e revela o humor através de ambiguidades.

Para que a controvérsia de pontos de vista ocorra, o conceptualizador precisa estar em sintonia com a base de conhecimentos que a interpretação da piada exige e ainda criticar o ponto de incongruência em que a ambiguidade se instaura.

Esse processo se dá na dimensão cognitiva e tem, como resultado, o riso. Para Cursino (2008), o riso é uma resposta a uma experiência cognitiva provocada

por textos elaborados para esse fim e que conta efetivamente com o **elemento surpresa** que é tido como ativador das atividades cognitivas direcionadas para a compreensão do humor. Esse elemento é responsável por levar o conceptualizador a reorganizar o processo de interpretação e atingir a eficácia na ação discursiva, uma vez que é premissa da incongruência que, segundo Santos (2009), é a relação dualística entre percepção e representação do estado das coisas no mundo.

Cursino (2008, p.16) destaca ainda que:

[...] a compreensão da piada especificamente quando desmascara aspectos “indizíveis” das relações sociais, leva o leitor a uma “redefinição da realidade”, produzindo nele uma “mudança de crenças”, ou seja, uma mudança no seu ambiente “sócio-cognitivo”. E no texto do humor, o riso torna-se, de forma evidente, o resultado de uma experiência cognitiva: a compreensão.

Para ilustrar as assertivas dos autores seguem os exemplos “d”, “e” e “f”. Importante dizer que os exemplos possuem os atributos listados por (SANTOS, 2010, p. 115), mas que não abordaremos cada item, focaremos somente na **violação de expectativa ou deslocamento de sentido ou ainda no elemento surpresa** que reflete a compreensão do lido foco de nosso trabalho.

d)

Um brasileiro pergunta a um português:

– Por favor! O senhor viu alguém dobrando esta esquina, agora há pouco?

– Não, senhor. Quando aqui cheguei, ela já estava dobrada...

Fonte: Santos (2010, p.112).

A ambiguidade encontrada no texto “d” é gerada pelo verbo “dobrar” que tem duas interpretações: a) a usual que significa mudar o sentido de um seguimento ou contornar um ponto; e b) a do português que entende como torcer ou virar um objeto provocando uma dobra. Assim o humor encontra-se na controvérsia de pontos de vista dos interlocutores, e na surrealidade de uma esquina ser dobrada como um objeto flexível.

e)

O caipira desce do ônibus na rodoviária de São Paulo e começa a caminhar deslumbrado com a cidade grande. Ao passar por uma lixeira, ele lê a seguinte inscrição: “colabore com a limpeza pública”. Sem pestanejar, ele enfia a mão no bolso, abre a carteira, saca uma nota de dez reais e enfia na lixeira.

Fonte: Dybas (2012, p. 55).

A comicidade é gerada pela possibilidade de duplo sentido da expressão “colabore com a limpeza pública” veiculada pelo recipiente lixeira que foi interpretada pelo caipira como lugar que recebe ajuda financeira para uma causa, mas que, na verdade, a expressão somente chama a atenção da população para não jogar lixo em locais impróprios e usar a lixeira para esse fim. Nesse exemplo, o impacto sociocultural é eminente, uma vez que o modo de vida da fazenda é diferente do da cidade.

f)



Figura 14 - Gênero Piada.

Fonte: site conceito.de, 2013²⁶

²⁶

Disponível em: <<http://conceito.de/piada>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

O exemplo tem como cenário uma biblioteca. Através do diálogo mostrado pelos balões, notamos que a expectativa da senhora que busca um livro é somente de encontrá-lo, porém essa expectativa é violada pela atendente que julga o livro com o título de “O político honesto” como pertencente à categoria de ficção científica, que é onde se encontram livros que versam sobre assuntos não reais ou que ainda não existem; e, é exatamente nesse momento que ocorre a incongruência dos fatos que demandam do leitor conhecimentos anteriores sobre políticos, honestidade e fatos da política para resultar na compreensão do lido.

Assim sendo, constatamos que a violação de expectativa ou deslocamento de sentido no gênero piada, tido também como elemento surpresa, é o atributo responsável por empreender a possibilidade de comicidade no desfecho das piadas e possivelmente provocar a resposta cognitiva, o riso. Constatamos, ainda, que a compreensão desses fatores depende das condições socioculturais e cognitivas em que se inscreve o consumidor desse gênero, tanto que são as bases de conhecimentos acumuladas via experiência deles que fornecem insumos necessários para o trabalho das atividades cognitivas e metacognitivas que operam na direção de construir, nesse caso, o humor.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa está direcionada à análise dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na ação de compreensão de referências anafóricas em narrativas com a presença ou sem a presença de humor por alunos do ensino médio propedêutico de uma escola pública. Quanto à abordagem, segundo Fonseca (2002), a pesquisa se identifica como quantitativa; quanto à natureza como aplicada; quanto ao objetivo, conforme Gil (2007), como explicativa, devido a explicar o porquê das coisas através dos resultados oferecidos; e ainda quanto ao procedimento, trata-se, de uma pesquisa experimental do tipo *off-line*, em que os colaboradores são submetidos às condições experimentais para só depois desse processo, os dados serem analisados.

Quanto à definição de tipologia de pesquisa apresentada por Cervo; Bervian e Silva (2007), a presente pesquisa se classifica como experimental por manipular diretamente as variáveis relacionadas ao objeto de estudo. Nesse tipo de pesquisa, manipulamos variáveis independentes com o fim de observar o que ocorre nas dependentes.

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa está filiada ao Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba.

Todo o trabalho de coleta de dados foi realizado no mês de novembro de 2015 em uma escola estadual de ensino médio, no município de Paraíso do Tocantins, utilizando, para isso, as dependências pedagógicas da instituição.

3.3 Procedimentos éticos

Devido à pesquisa envolver seres humanos, seguimos o protocolo de cadastro na Plataforma Brasil, aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (Protocolo de aprovação

nº 1.556.420, em 23 de maio de 2016). Quanto aos colaboradores, foram informados dos procedimentos a que se submeteram, bem como os objetivos da pesquisa e da necessidade de autorizarem o trabalho através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4 Definição da amostra

3.4.1 Sujeitos da pesquisa

Definimos como sujeitos da pesquisa alunos da segunda e terceira série do ensino médio propedêutico e da modalidade jovens e adultos também do ensino médio de uma Escola Estadual da cidade de Paraíso do Tocantins no Estado do Tocantins com faixa etária de idade entre 15 e 38 anos.

3.4.2 Amostra

Participaram da pesquisa 69 alunos.

3.4.3 Critérios de inclusão

- a) Ser aluno matriculado na Escola Estadual eleita;
- b) Assinar o TCLE (pelo próprio ou pelo responsável);
- c) Participar de todos os testes;

3.4.4 Critérios de exclusão

Serão desconsiderados da amostra todos os que não realizarem todos os testes aplicados.

3.5 O Experimento

A Pesquisa aqui empreendida se materializa através de um experimento que objetiva observar e descrever processos cognitivos e metacognitivos na

compreensão de narrativas sob a manipulação das variáveis independentes: anáforas (com correferência e sem correferência) e humor (com e sem humor).

Esse experimento se constitui de narrativas do gênero piada, em que o tipo de referência anafórica e a presença de humor são controlados com o fim de verificar a influência dessas variáveis no resultado da variável dependente: compreensão leitora. Quanto à variável independente, anáforas, definimos dois níveis: com correferência e sem correferência. Optamos por essa divisão para verificar o comportamento da compreensão leitora diante da natureza das referências anafóricas. Quanto à variável independente, humor, definimos os níveis como: com humor e sem humor para verificarmos a influência do elemento humor na compreensão leitora.

Para mensurar a compreensão leitora, programamos testes de compreensão objetivos com duas opções, com uma opção correta de forma que a medida está na condição de acerto das questões.

Para observar o trabalho metacognitivo dos alunos, aplicamos juntamente com as narrativas, testes *cloze* que usam a mesma narrativa como base e faz o apagamento *rational*, tendo como critério os itens lexicais anafóricos presentes no texto.

3.5.1 Delineamento experimental

O Experimento foi desenhado para testar as seguintes hipóteses experimentais:

1. Textos com elementos anafóricos **com correferência** e **com humor** favorecem em maior grau a compreensão leitora por alunos de ensino médio propedêutico pelas respectivas razões: a) **a presença da correferência** pode propiciar a agilidade no trabalho dos processos cognitivo e metacognitivo visto que os objetos-de-discurso se encontram materializados no texto; b) **o humor** pode aumentar o grau de interesse pelo texto devido sua composição contar com elementos que surpreendem o leitor e, com isso, haver maior grau de disposição do trabalho dos processos cognitivos e metaconitivos.

2. Textos com elementos anafóricos **sem correferência** e **com humor** necessitam de maior tempo do trabalho mental dos processos cognitivos e metacognitivos devido às respectivas razões: a) **a ausência da correferência** pode demandar mais processos cognitivos que implicam em mais tempo de processamento para a identificação e composição de objetos-de-discurso que respondam as necessidades referenciais instanciadas na ação conceptualizadora; b) **o elemento humor** para ser reconhecido e conceptualizado pode requerer mais tempo dos processos cognitivos e metacognitivos.

Para cumprir seu papel, o experimento foi aplicado de forma randomizada, em que as condições experimentais foram destinadas às unidades experimentais inteiramente ao acaso, tendo igual número de repetições e a mesma quantidade de sujeitos em cada condição experimental.

3.5.2 Procedimento para elaboração do experimento

O experimento se constitui, além de três narrativas distratoras, de 16 narrativas em quatro condições experimentais com o objetivo de verificar a compreensão referencial anafórica quando há ou não há presença de humor.

As condições experimentais são resultantes do cruzamento das variáveis Anáforas com os níveis: com correferência e sem correferência; e da variável humor com os níveis: com e sem.

Anáforas	Humor	Com	Sem
	Com correferência		Condição 1
Sem correferência		Condição 3	Condição 4

Tabela 1 - Condições experimentais

- Condição 1: Narrativas com humor e anáforas com correferência;
- Condição 2: Narrativas sem humor e anáforas com correferência;
- Condição 3: Narrativas com humor e anáforas sem correferência;

- Condição 4: Narrativas sem humor e anáforas sem correferência;

3.5.2.1 Construção das narrativas experimentais

As narrativas experimentais foram compostas observando as necessidades das condições experimentais citadas no item anterior. Os textos obedeceram a uma estrutura narrativa em terceira pessoa do gênero piada. Apesar de os textos terem como característica do gênero a presença de humor, em duas formas em que os textos se apresentam, retiramos esse quesito para adequar às condições experimentais que não utilizavam humor. Além disso, os elementos referenciais também foram modificados para adequar o texto à condição experimental a que ele se refere. Abaixo, seguem os textos que foram utilizados como base para a construção dos textos experimentais.

Texto Base 1

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que ele achava que estava vazia. Com cuidado, na ponta dos pés, atravessou a sala, mas de repente parou, apavorado, quando ouviu uma voz dizer: “Jesus está te olhando.” A casa ficou silenciosa de novo, e o ladrão continuou a andar. “Jesus está te olhando”, a voz falou de novo. O ladrão parou de novo. Ele estava apavorado. Nervoso, ele olhou em volta. Num canto escuro, ele notou uma gaiola, e um papagaio dentro dela. Ele perguntou para o papagaio: — Foi você que disse que Jesus esta me olhando? — Sim. respondeu o papagaio. O ladrão deu um suspiro de alívio, daí perguntou ao papagaio: — Qual é seu nome? — Clarence. disse o papagaio. — Este é um nome muito besta para um papagaio. disse o ladrão. — Quem foi o idiota que te deu este nome? — O mesmo idiota que deu o nome de Jesus para o rottweiler.

Quadro 7 – Texto Base 1.

Fonte: www.piadasnet.com, 2005²⁷

Texto Base 2

²⁷

Disponível em: <<http://www.piadasnet.com/piada76animais.htm>>. Acesso em: 22 out. 2015.

O marido chega em casa vindo do hospital, onde visitou sua sogra. Sua mulher pergunta: — Como esta a minha mãe? O marido responde: — Sua mãe está muito bem, saudável como um cavalo e ainda viverá por muito tempo. Na semana que vem ela receberá alta do hospital e virá morar conosco por muitos e muitos anos. A mulher, surpresa, pergunta: — Como pode ser? Ontem mesmo ela parecia estar no seu leito de morte e a equipe médica dizia que ela deveria ter poucos dias de vida!? O marido responde: — Eu não sei como estava ontem, mas hoje, quando perguntei ao médico sobre o estado de sua mãe, ele me respondeu que deveríamos nos preparar para o pior.

Quadro 8 – Texto Base 2.

Fonte: www.piadasnet.com, 2005²⁸

Texto Base 3

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. Resolve então apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e colocou na caixa do correio. Durante a triagem, no correio, os funcionários viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. Ficaram com tanta pena que um deles teve uma idéia: - Vamos fazer uma vaquinha aqui em nosso setor para ajudar este coitado. Após arrecadarem o dinheiro, colocaram num envelope e o enviaram. Quando recebeu a carta, o coitado abriu e viu que tinha 80 reais dentro. De pronto, escreveu outra carta para Deus, dizendo: — Meu Deus, muito obrigado por me atender. Uma pena que aqueles funcionários safados do correio passaram a mão em 20 pratas!

Quadro 9 – Texto Base 3.

Fonte: www.piadasnet.com, 2005²⁹

Texto Base 4

Naquela noite, o fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que seu time fez o gol, foi tanta emoção que acabou não fotografando o lance. No jornal, o editor estranha que o lance mais importante da partida não tinha sido

²⁸ Disponível em: <<http://www.piadasnet.com/piada1443sogras.htm>>. Acesso em: 23 out. 2015.

²⁹ Disponível em: <<http://www.piadasnet.com/piada618diversas.htm>>. Acesso em: 22 out. 2015.

registrado. — Ué, mas você não pegou o gol! — Ora, se o goleiro, que era obrigado a pegar, não pegou, imagine eu, um simples fotógrafo.

Quadro 10 – Texto Base 4.

Fonte: Andreu (2004, p. 62).

A partir desses textos, desenvolvemos as narrativas das condições experimentais segundo a necessidade das variáveis independentes. Em cada texto adaptado para o experimento foi inserido um título. Na sequência, mostraremos como cada narrativa foi composta para atender as especificidades das condições experimentais. Importante ressaltar que, os textos bases foram utilizados para compor as condições experimentais 1 e 3, já os textos da condição experimental 2 foram adaptadas da 1 e os textos da condição experimental 4 da 3.

As narrativas distratoras são do gênero piada e foram postas no experimento na sua íntegra, ou mesmo, nada no texto foi modificado a não ser a adição de um título. Essas narrativas foram intercaladas a cada narrativa experimental com o objetivo de distrair nossos colaboradores para que não se acostumassem com a formatação dos textos experimentais. Seguem abaixo as narrativas distratoras:

Distratora 1

A boia

A mulher quis saber do vendedor de galinhas: – Que é que o senhor faz com o tatu que ganha? - Compro boia pros meus filhos. – E eles? – Eles o quê? - Já aprenderam a nadar.

Quadro 11 – Distratora 1.

Fonte: Dybas (2012, p. 09).

Distratora 2

A esposa de Lourenço

Durante a noite, enquanto Lourenço lê o jornal, a esposa comenta: – Você já percebeu como vive o casal que mora aí em frente? Parecem dois pombinhos apaixonados! Todos os dias, quando ele chega em casa, traz flores para ela, abraça-a e os dois ficam se beijando apaixonadamente. Por que você não faz isso? E o marido: – Mas, querida, eu mal conheço essa mulher!

Quadro 12 – Distratora 2.

Fonte: Minchillo; Torralvo (2010, p. 227).

Distratora 3

A ratoeira

Uma mulher entra rapidamente em uma loja e diz ao vendedor: – Por favor, me vende uma ratoeira, mas depressa porque preciso pegar o ônibus! E o vendedor então retruca: – Minha senhora, nenhuma de nossas ratoeiras é capaz de pegar ônibus, somente ratos.

Quadro 13 – Distratora 3.

Fonte: Dybas (2012, p.39).

AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 1

Para a condição experimental 1, implementamos narrativas **com humor e anáforas com correferência**. Optamos por ajustar os textos base, inserindo itens anafóricos onde havia referência nula para enfatizar as referências anafóricas com correferência. Os ajustes de anáforas com correferência para esta condição focam um único referente que é o personagem de maior destaque no texto. Por natureza o gênero piada carrega a correferência e isso é um fato que contribui com a condição experimental 1.

Seguem as quatro narrativas adaptadas para a condição 1, os trechos que tiveram modificação estão sublinhados:

a) **Narrativa 1**

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que ele achava que estava vazia. Com cuidado, na ponta dos pés, ele atravessou a sala, mas de repente o homem parou, apavorado, quando o invasor ouviu uma voz dizer: “Jesus está te olhando.” — A casa ficou silenciosa de novo, e o ladrão continuou a andar. “Jesus está te olhando”, a voz falou de novo. O bandido parou de novo. Ele estava apavorado. Nervoso, ele olhou em volta. Num canto escuro, ele notou uma gaiola, e um papagaio dentro dela. Ele perguntou ao papagaio: — Foi você que disse que Jesus esta me olhando? — Sim. o papagaio respondeu. O ladrão deu um suspiro de alívio, dai perguntou ao

animal: — Qual é seu nome? — Clarence. disse o papagaio. — Este é um nome muito besta para um papagaio. disse o ladrão — Quem foi o idiota que te deu este nome? — O mesmo idiota que deu o nome de Jesus para o rottweiler.

Quadro 14 – Narrativa 1 da Condição Experimental 1.

No texto, há 12 retomadas para o sintagma nominal “ladrão”. O pronome “ele” aparece 6 vezes para retomar o sintagma “o ladrão” e outras retomadas são feitas pelos nomes: “o homem”, “o invasor”, “o ladrão” e “o bandido” que especifica o sintagma “ladrão” como masculino e singular.

Assim, temos o seguinte mapa de referência por anáfora com correferência para o sintagma nominal ladrão: ele – ele – o homem – o invasor– o ladrão – o bandido – ele – ele – ele – ele – o ladrão – o ladrão.

Quanto ao humor, a presença dele se faz no final, quando o texto surpreende o leitor ao mostrar que o ladrão estava em apuros por estar sendo observado pelo cão de guarda da casa – ocasionando um perigo real, enquanto que a expectativa gerada era de que o ladrão estava sendo observado por uma divindade cristã.

b) **Narrativa 2**

A visita

O marido chega em casa vindo do hospital, onde visitou sua sogra. Sua mulher pergunta: — Como está a minha mãe? O marido responde: — Sua mãe está muito bem, saudável como um cavalo e ainda viverá por muito tempo. Na semana que vem ela receberá alta do hospital e a senhora sua mãe virá morar conosco por muitos e muitos anos. A mulher, surpresa, pergunta: — Como pode ser? Ontem mesmo ela parecia estar no seu leito de morte e tinha poucos dias de vida!? O marido responde: — Eu não sei como a sogrinha estava ontem, mas hoje, quando perguntei ao médico sobre o estado dela, ele me respondeu que deveríamos nos preparar para o pior.

Quadro 15 – Narrativa 2 da Condição Experimental 1.

No segundo trecho sublinhado, foi retirada a expressão: *a equipe médica dizia que ela deveria ter*, e colocado o texto que está sublinhado: *e tinha*. Optou-se por fazer essa mudança para retirar marcas de anáforas sem correferência.

No texto, há 7 retomadas para o sintagma nominal “sogra”, o pronome “ela” aparece 3 vezes e outras retomadas são feitas pelos nomes antecidos ou

seguidos de pronomes possessivos: minha mãe, sua mãe, senhora sua mãe, a sogrinha. Tanto o pronome quanto os nomes retomados indicam que se fala de um feminino, singular.

Assim, temos o seguinte mapa de referência por anáfora com correferência para o sintagma sogra: minha mãe – sua mãe – ela – a senhora sua mãe – ela – a sogrinha – ela.

O humor se verifica no final do texto, na interpretação antagônica da expressão “o pior” para os personagens marido e esposa.

c) **Narrativa 3**

O pedido

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. Ele então resolveu apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e depositou nos correios. Lá, os funcionários viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. Ficaram com tanta pena do pobrezinho que um deles teve uma ideia: — Vamos fazer uma vaquinha aqui em nosso setor para ajudar este coitado. Após arrecadarem o dinheiro, colocaram num envelope e enviaram para o sujeito. Quando o maluco recebeu a carta, abriu e viu que tinha 80 reais dentro. De pronto, ele escreveu outra carta para Deus, dizendo: — Meu Deus, muito obrigado por me atender. Uma pena que aqueles funcionários safados do correio passaram a mão em 20 pratas!

Quadro 16 – Narrativa 3 da Condição Experimental 1.

No segundo trecho sublinhado, foi retirada a expressão *e colocou na caixa do correio*, e colocado o texto que está sublinhado: *e depositou nos correios*. No terceiro trecho sublinhado retirou-se a expressão: *Durante a triagem, no correio*, e colocou-se: *Lá*. Optou-se por fazer essas modificações para criar uma única referência para correios de forma que a retomada que se faz com o demonstrativo *lá* evidencia somente o lugar correios. Com isso, modificamos a referência anafórica sem correferência para com correferência.

Assim, temos o seguinte mapa de referência por anáfora com correferência para o sintagma sujeito: ele – o pobrezinho – o sujeito – o maluco – ele. Observa-se nos itens anafóricos que a referência é feita a um masculino singular.

O humor se verifica no final do texto, na interpretação do personagem principal em atribuir a falta de parte do dinheiro pedido a um furto cometido pelos funcionários dos correios que, na verdade, foram eles que, por solidariedade, enviaram o dinheiro.

d) **Narrativa 4**

O lance do fotógrafo

Naquela noite, um fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que ele acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que o time dele fez o gol, foi tanta emoção que acabou não fotografando o lance. No jornal, o editor estranha que o lance mais importante da partida não tinha sido registrado pelo enviado. — Ué, mas você não pegou o gol! — Ora, se o goleiro, que era obrigado a pegar, não pegou, imagine eu, um simples fotógrafo...

Quadro 17 – Narrativa 4 da Condição Experimental 1.

Nesse texto, somente inserimos as anáforas com correferência onde havia referência nula nos trechos sublinhados. O mapa de referência por anáfora com correferência para o sintagma fotógrafo pode ser descrito com: ele – o enviado – um simples fotógrafo. Observa-se nos itens anafóricos que a referência é feita a um masculino singular. Observa-se também que o humor é tido no final do texto através de um trocadilho dito pelo personagem principal acerca da cobertura fotográfica do gol não realizada em razão da não obrigação do mesmo em pegar o gol do seu time uma vez que o goleiro do outro time não o fez.

AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 2

Para a condição experimental 2, implementamos **narrativas sem humor e anáforas com correferência**. Optamos por ajustar os textos da Condição Experimental 1 subtraindo deles a parte final onde se localiza o possível humor e inserindo outros finais com o objetivo de concluir a história.

a) **Narrativa 1**

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que ele achava que estava vazia. Com cuidado, na ponta dos pés, ele atravessou a sala, mas de repente o homem parou;

apavorado, quando o invasor ouviu uma voz dizer: “Jesus está te olhando.” A casa ficou silenciosa de novo, e o ladrão continuou a andar. “Jesus está te olhando”, a voz falou de novo. O bandido parou de novo. Ele estava apavorado. Nervoso, ele olhou em volta. Num canto escuro, ele notou uma gaiola, e um papagaio dentro dela. Então ele ficou impressionado com a capacidade com que o animal repetia sempre a mesma frase. Curioso, o ladrão se aproxima dele que novamente repete a frase: “Jesus está te olhando”. Comovido com a fala do emplumado e até crendo que de fato havia algo que o observava, o homem reverencia a gaiola do papagaio, desiste da operação de furto e deixa a casa de mãos vazias. E mesmo quando ele já tinha saído o papagaio novamente repete: “Jesus está te olhando”.

Quadro 18 – Narrativa 1 da Condição Experimental 2.

Em nossa adaptação, retiramos parte da história que levaria à situação de humor e inserimos uma nova continuação – parte sublinhada – com o intuito de simplesmente concluir o texto. Com isso, o novo texto passa a ter 14 retomadas para o sintagma “ladrão” com o seguinte mapa: ele – ele – o homem – o invasor – o ladrão – o bandido – ele – ele – ele – ele – o ladrão – o - o homem – ele, sendo, 6 delas feitas pelo pronome “ele” e 1 pelo oblíquo “o” e as demais pelos sintagmas “o homem”, “o bandido”, “o invasor” e “o ladrão”, todas remetendo a um masculino singular.

b) **Narrativa 2**

A visita

O marido chega em casa vindo do hospital, onde visitou sua sogra. Sua mulher pergunta: - Como esta a minha mãe? O marido responde: - Sua mãe está muito bem, saudável como um cavalo e ainda viverá por muito tempo. Na semana que vem, segundo as enfermeiras, ela receberá alta do hospital e virá morar conosco por muitos e muitos anos.

Quadro 19 – Narrativa 2 da Condição Experimental 2

Aqui, retiramos toda parte da história que levaria à interpretação do humor e inserimos um breve final. Com isso, o texto passa a contar com 3 referências para o sintagma nominal “sogra”: minha mãe, sua mãe e ela, todas que levam a crer que se fala de um feminino singular.

c) **Narrativa 3**

O pedido

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. Ele então resolveu apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e depositou nos correios. Lá, os funcionários viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. Ficaram com tanta pena do pobrezinho que um deles pegou 80,00 reais, colocou dentro de uma carta e enviou para o coitado. O maluco ao receber a carta com valor menor que solicitado devolveu-a e escreveu outra.

Quadro 20 – Narrativa 3 da Condição Experimental 2.

Nessa narrativa, retiramos toda parte da história que levaria a interpretação do humor e, como na narrativa 2, inserimos um breve final. Com isso o texto passa a contar com 4 referências para o sintagma nominal “sujeito”: ele – o pobrezinho – o coitado – o maluco, todas que levam a crer que se fala de um masculino singular.

d) **Narrativa 4**

O lance do fotógrafo

Naquela noite, um fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que ele acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que o time dele fez o gol, foi tanta emoção que acabou não fotografando o lance. No jornal, o editor estranha que o lance mais importante da partida não tinha sido registrado pelo enviado e logo entende a razão e demite o fotógrafo.

Quadro 21 – Narrativa 4 da Condição Experimental 2.

Aqui, retiramos toda a parte da história que levaria à interpretação do humor e, inserimos um breve final. Com isso, o texto passa a contar com 3 referências para o sintagma nominal “fotógrafo”: ele – o enviado – o fotógrafo, todas que levam a crer que se fala de um masculino singular.

AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 3

Para compor a condição experimental 3 – **narrativas com humor e anáforas sem correferência**, tivemos que reescrever os textos base para adequá-los às

necessidades da condição experimental 3, em especial, porque os textos originais enfatizam as anáforas com correferência. Assim, a nova composição esforçou-se para manter a originalidade do gênero, mas realizou interferências referenciais bruscas para que as anáforas sem correferências pudessem imperar e também instanciou por natureza novos objetos-de-discurso, assim as referências não se tratavam mais de um mesmo referente como nas narrativas com anáforas com correferência. Porém, não havia como liquidar as anáforas com correferência, em especial por ser inerente ao gênero.

a) **Narrativa 1**

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que pensava que estava vazia. A polícia foi informada, porém no momento não havia viaturas disponíveis. O ladrão entrou na ponta dos pés, atravessou a sala, mas de repente parou quando uma voz soou: “Jesus está te olhando”. O ladrão ficou apavorado. Novamente a voz: “Jesus está te olhando”. Ainda que acuado, o crime continuou, e ao chegar próximo à cozinha, a porta da geladeira abre e a voz novamente diz: “Jesus está te olhando”. Desnortado, o ladrão olhou em volta e num canto escuro, notou uma gaiola com um papagaio dentro. Aliviado mas ainda com medo deles aparecerem, perguntou ao papagaio: – Foi você que disse que Jesus esta me olhando? – Sim. – Respondeu o papagaio. Nessa hora, o carro para em frente ao portão. Sem se hesitar, o ladrão perguntou ao papagaio: – Qual é seu nome? – Clarence. Respondeu o papagaio. – Este é um nome muito besta para um animalzinho indefeso. Quem foi o idiota que te deu esse nome? – O mesmo idiota que deu o nome de Jesus para o rottweiler.

Quadro 22 – Narrativa 1 da Condição Experimental 3.

As inserções de anáforas sem correferência estão nos trechos sublinhados da narrativa. Aqui a alusão é feita para o contexto de um *frame*³⁰ **furto** que conta com os elementos integrantes da ação. Assim, as retomadas se dão a contextos que estão ligados a ação do furto como: a polícia – viaturas – o crime – deles – o carro – o portão.

³⁰

Ver, para esclarecimento do termo *frame*, Capítulo 1 item 1.2.1.1.

Para estabelecer as novas referências, criamos junto com elas outro perigo iminente para o ladrão dentro do *frame* furto que é a presença da autoridade coercitiva. Assim, o texto surpreende o leitor ao mostrar que o ladrão estava em apuros não só porque os policiais chegaram ao local, mas também porque estava sendo observado pelo cão de guarda da casa e não por uma divindade cristã que não aferiria perigo.

b) Narrativa 2

A visita

O marido chega em casa vindo do hospital. Sua mulher pergunta: – Minha mãe ainda está na UTI? O marido responde: – Ainda está, porém me pareceu muito bem, saudável como um cavalo e sei que ainda viverá por muito tempo. As enfermeiras me disseram que, na semana que vem, receberá alta e virá morar conosco por muitos e muitos anos. – Como pode ser? Ontem mesmo ela parecia estar no seu leito de morte e a equipe médica dizia que ela deveria ter poucos dias de vida!? O marido responde: – Eu não sei como ela estava ontem, mas hoje, quando perguntei ao médico sobre o estado de sua mãe, ele me respondeu que deveríamos nos preparar para o pior.

Quadro 23 – Narrativa 2 da Condição Experimental 3.

As inserções de anáforas sem correferência estão nos trechos sublinhados da narrativa. Aqui a alusão dos referentes é feita para o contexto de um *frame* **internação em hospital** que conta com os elementos integrantes da ação. Assim, as retomadas se dão em contextos que estão ligados à ação de **internação em hospital** como: UTI – as enfermeiras – a equipe médica – o médico.

O humor, assim como na versão desse texto para a condição experimental 1, se verifica no final do texto na interpretação antagônica da expressão “o pior” para os personagens marido e esposa.

c) Narrativa 3

O pedido

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. Resolveu então apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e colocou na caixa do correio. Durante a triagem, (1) os funcionários viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. Na agência, ficaram com tanta pena que um deles teve uma ideia: – Vamos fazer uma vaquinha aqui em nosso setor para ajudar este coitado. Após arrecadarem o dinheiro, colocaram num envelope e (2) enviaram. Quando o carteiro lhe entregou a carta, o coitado abriu e viu que tinha 80 reais dentro. De pronto, escreveu outra carta para Deus, dizendo: – Meu Deus, muito obrigado por me atender. Uma pena que aqueles (3) safados do correio passaram a mão em 20 pratas!

Quadro 24 – Narrativa 3 da Condição Experimental 3.

Nessa narrativa, além de termos feito inserções de anáforas sem correferência, retiramos alguns trechos para enfatizar a ausência de correferência de alguns referentes: em (1) retiramos a expressão “no correio”, encontrada no texto original, em (2) retiramos o oblíquo “o”, deixando a referência nesse local nula e em (3) retiramos funcionários para que o adjetivo “safados” que vem na sequência passasse a ter força de substantivo e incorporasse a referência. As inserções estão sublinhadas, remetem a um *frame* **Trabalho dos Correios**, porém esse texto já continha elementos anafóricos sem correferência ligados ao *frame* citado. Assim, as retomadas são: caixa de correio – os funcionários – na agência – um deles – nosso setor – o carteiro – safados dos correios.

O humor se encontra, assim como na versão desse texto para a condição experimental 1, no final do texto, na interpretação do personagem principal, em atribuir a falta de parte do dinheiro pedido a um furto cometido pelos funcionários dos correios, que, na verdade, foram eles que, por solidariedade, enviaram o dinheiro.

d) Narrativa 4

O lance do fotógrafo

Naquela noite, o fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que seu time chutou e marcou o gol, foi tanta emoção que acabou não fotografando

o lance. No jornal, o editor estranha que o melhor lance não tinha sido registrado. – Ué, mas você não pegou o gol! – Ora, se o goleiro, que era obrigado a pegar, não pegou, imagine eu, um simples fotógrafo...

Quadro 25 – Narrativa 4 da Condição Experimental 3.

Aqui, fizemos somente substituições nos locais onde o texto está sublinhado. Substituímos “fez o gol” por “chutou e marcou o gol” e também “o lance mais importante da partida” por “o melhor lance”. No primeiro caso, optamos por fazer a substituição somente para enfatizar o *frame* **Jogo de futebol** e, no segundo, para diminuir a quantidade de palavras do referente por motivos de aplicação do experimento. As retomadas são: o gol – o melhor lance – o gol – o goleiro.

Quanto ao humor, assim como no texto da versão da condição experimental 1, está no final do texto em um trocadilho dito pelo personagem principal acerca da cobertura fotográfica do gol não realizada em razão da não obrigação do mesmo de pegar o gol do seu time uma vez que o goleiro do outro time não o fez.

AS NARRATIVAS DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 4

Para compor a condição experimental 4 – **narrativa sem humor e anáforas sem correferência**, mantivemos a mesma criação das narrativas da condição experimental 3 e reescrevemos os finais das histórias para a retirada do humor.

a) Narrativa 1

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que pensava que estava vazia. A polícia foi informada, porém no momento não havia viaturas disponíveis. O ladrão entrou na ponta dos pés atravessou a sala, mas de repente parou quando uma voz soou: “Jesus está te olhando”. O ladrão ficou apavorado. Novamente a voz: “Jesus está te olhando”. Ainda que acuado, o crime continuou, e ao chegar próximo à cozinha, a porta da geladeira abre e a voz novamente diz: “Jesus está te olhando”. Desnortado, o ladrão olhou em volta e num canto escuro, notou uma gaiola com um papagaio dentro. Aliviado, mas ainda com medo deles aparecerem, o ladrão entende que esse animal, que repete incansavelmente a mesma frase, tem um alerta especial para sua vida. Nesse momento, o carro para em frente ao portão.

Comovido com a fala do papagaio e cansado da sua ficha criminal, o ladrão reverencia a gaiola, desiste do furto e se entrega à guarnição.

Quadro 26 – Narrativa 1 da Condição Experimental 4.

Os trechos sublinhados representam a modificação dessa narrativa em relação a sua correspondente na versão anterior, ou mesmo, da condição experimental 3. O trecho inserido somente tem a função de concluir o texto e dar um destino para o personagem “ladrão” dentro do contexto “furto”. Assim, as retomadas ao contexto “furto” se dão em: a polícia – viaturas – o crime – deles – o carro – o portão.

b) Narrativa 2

A visita

O marido chega em casa vindo do hospital. Sua mulher pergunta: – Minha mãe ainda está na UTI? O marido responde: – Ainda está, porém me pareceu muito bem, saudável como um cavalo e sei que ainda viverá por muito tempo. As enfermeiras me disseram que na semana que vem, receberá alta e virá morar conosco por muitos e muitos anos.

Quadro 27 – Narrativa 2 da Condição Experimental 4.

No caso dessa narrativa, somente retiramos o trecho final da história que constava a parte de humor da versão da condição experimental 3 e não inserimos nada, por entendermos que a história consegue se concluir no ponto em que parou. Temos nessa narrativa, duas retomadas para o contexto **internação em hospital: UTI e as enfermeiras.**

c) Narrativa 3

O pedido

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. Resolveu então apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e colocou na caixa do correio. Durante a triagem, os funcionários viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. Na agência, ficaram com tanta pena que um deles teve uma ideia: – Vamos fazer uma vaquinha aqui em nosso setor para ajudar este coitado. Após arrecadarem o dinheiro, colocaram num envelope e enviaram. Quando

o carteiro entregou a carta ao coitado, ele abriu e viu que tinha 80 reais dentro. Então ele devolveu a correspondência alegando que o destinatário estava errado.

Quadro 28 – Narrativa 3 da Condição Experimental 4.

O trecho sublinhado representa a modificação dessa narrativa em relação à sua correspondente na versão da condição experimental 3. O trecho inserido somente tem a função de concluir o texto e dar um desfecho para a história. Com isso, as retomadas que remetem ao contexto **trabalho dos correios** são: caixa de correio – os funcionários – na agência – um deles – nosso setor – o carteiro – a correspondência.

d) **Narrativa 4**

O lance do fotógrafo

Naquela noite, o fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que seu time chutou e marcou o gol, foi tanta emoção que acabou não fotografando o lance. No jornal, o editor estranha que o melhor lance não tinha sido registrado e contratou outro jornal para conseguir publicar notícias do jogo.

Quadro 29 – Narrativa 4 da Condição Experimental 4.

O trecho sublinhado representa a modificação dessa narrativa em relação à sua correspondente na versão da condição experimental 3. O trecho inserido somente tem a função de concluir o texto e dar um desfecho para a história.

As retomadas ao contexto **jogo de futebol** são: o gol – o melhor lance – o gol – o jogo.

3.5.2.2 Construção dos testes das condições experimentais

As Narrativas foram desenvolvidas segundo as necessidades das condições experimentais de manipular as variáveis independentes, anáforas e humor, para então observar o comportamento da variável dependente, compreensão. Assim, para mensurar o grau de compreensão alcançado nas leituras, programamos testes para verificar a quantidade de processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na

ação de compreender o lido no experimento. Os testes têm a função de medir o *score* – pontuação alcançada por colaborador – nos processos de leitura citados.

Para a pesquisa, a proporção de compreensão alcançada está ligada ao valor de *score* obtido nas operações processuais cognitivas e metacognitivas.

Assim, para se obter qualquer que seja o grau de compreensão nas narrativas experimentais, o aparato cognitivo humano realiza cálculos referenciais através de operações instanciadas que utilizam os ativos cognitivos resultando em conceptualizações várias até que se tenha um significado para o lido. Todo esse trabalho ainda é monitorado e autocorrigido para se garantir a eficiência do processo.

Como o objetivo geral dessa pesquisa é analisar os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nas atividades de compreensão de anáforas e de humor, criamos, para analisar os processos cognitivos, os testes de compreensão e, para analisar os processos metacognitivos, os testes *cloze*. A seguir, falaremos sobre a construção de cada teste.

TESTES DE COMPREENSÃO

Os testes de compreensão foram compostos por questionários com questões objetivas de interpretação de textos com duas opções, na qual somente uma é correta. Desenvolvemos para esta pesquisa um total de 16 testes de compreensão que remetem às 16 narrativas experimentais e ainda outros três testes ligados às narrativas distratoras. Os testes da narrativa 1 nas suas quatro versões contaram com 6 questões, os das outras narrativas experimentais também nas quatro versões com 4 questões e das distratoras com 3 questões.

Como os testes visavam obter uma pontuação de *score*, através da mensuração da compreensão da leitura das narrativas experimentais, optamos por desenvolver um quadro de informações chamado **Panorama Cognitivo (PC)** por teste de compreensão. Os **PCs** são um conjunto de processos cognitivos desenvolvidos como expectativas de estruturas para cada questão do teste. Assim, ao acertar uma questão, supomos que o colaborador minimamente desenvolveu em seu aparato cognitivo os **processos cognitivos estruturantes (PCE)** listados para a questão em foco e por fim, ao finalizar um teste, cremos que o colaborador

alcançou uma pontuação de *score* dada pelo **PC**, que é a soma dos pontos das questões acertadas.

Para construir os **PCs** com seus respectivos **PCEs**, observamos as questões dos testes e criamos uma lista de processos cognitivos para cada resposta correta com base nas teorias cognitivas dos Modelos Cognitivos Idealizados, de Lakoff (1987), nas teorias das Categorias Conceituais, de Lakoff e Johnson (2002), nas teorias dos Espaços Mentais, de Fauconnier e Sweetser (1996) e ainda nas Redes de Integração Conceitual, de Fauconnier e Turner (2002).

Os testes de compreensão foram montados segundo as condições experimentais estabelecidas na pesquisa, isso porque as narrativas contêm versões diferentes em cada condição experimental o que reflete nas questões de compreensão. Os testes das narrativas distratoras não produzem efeito de *score* e, por essa razão, também não possuem **PCs**.

Com os resultados dos testes de compreensão, poderemos conhecer os processos cognitivos alcançados pelos alunos na leitura das narrativas e ainda calcular o *score* através da contagem desses processos no **PC**. A seguir conheceremos os testes de compreensão com seus respectivos **PCs**.

TESTES DE COMPREENSÃO DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 1

Teste de Compreensão 1 – Narrativa 1

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. Qual a função de Jesus no texto?
() cão de guarda () olhar pelos ladrões.
2. O rottweiler é o personagem principal do texto?
() sim () não
3. Ao encontrar o papagaio na gaiola, o ladrão ficou aliviado porque percebeu que a fala “Jesus está te olhando” era do papagaio.
() sim () não
4. O idiota que deu o nome de Clarence ao papagaio era o rottwaler?
() sim () não
5. Quando o ladrão entrou na casa?
() no fim da noite () no início da noite
6. Ao entrar na casa na ponta dos pés, o bandido mostrou-se:

() amedrontado () cuidadoso.

Quadro 30 – Teste de Compreensão 1 da Narrativa 1.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 1 Narrativa1

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Cão de guarda	MCI 1: Religião; Voz 1: x está olhando; Frames 1: Divindade, Pecado, Salvação; Espaço Influyente 1: jesus =x, temor, punição; MCI 2: Segurança; Voz 2: x' está olhando; Frames 2: Policiamento, Proteção, Perigo; Espaço Influyente 2: jesus = x', temor, punição; Compressão de Identidade; x = x'; Mescla: jesus é o cão de guarda.	8
2	Não	MCI 1: Narrativa; Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama; Espaço Influyente 1: protagonista = x; Espaço Influyente 2: rottweiler = y; Compressão de desanalogia, $x \neq y$; Mescla: o protagonista não é o rottweiler; Estrutura Emergente: Ladrão = Protagonista.	7

3	sim	<p>MCI 1: Religião; Voz 1: x1 está olhando; Frames 1: Temor, Pecado, Punição; Espaço Influyente 1: Voz 1= Ameaça; MCI 2: Animação; Voz 2 : x2 está olhando; Frame 2: Diversão, Insignificância, Falta de importância; Espaço Influyente 2: Voz 2 = surpresa ; Compressão de mudança; $x1 \rightarrow^{32} x2$; Mescla: Ameaça tornou-se alívio.</p>	8
4	não	<p>MCI 1: Nomeação; Frame 1: Opção, Gosto, Nome; Espaço Influyente 1: rottwaller = x; MCI 2: Caráter depreciativo; Frame 2: Ignorância, Tolice; Espaço Influyente 2: idiota = y; Compressão de desanalogia; $x <> y$; Mescla: O rottwaler não é o idiota; Estrutura Emergente: idiota = proprietário.</p>	9
5	no fim da noite	<p>MCI 1: Tempo propício de invasão; Frame 1: Furto; Espaço Influyente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: início de noite =y; Compressão de desanalogia; $x <> y$; Mescla: O ladrão entrou na casa no fim da noite.</p>	8

32

O símbolo “→” significa fluxo na direção da esquerda para direita.

6	cuidadoso	<p>MCI 1: Cautela;</p> <p>Frame 1: Suavidade;</p> <p>Espaço Influyente 1:ponta dos pés = x;</p> <p>MCI 2: Invasão ;</p> <p>Frame 2: Furto;</p> <p>Espaço Influyente 2: cuidadoso = y;</p> <p>Compressão de analogia; x=y;</p> <p>Mescla: O ladrão entrou na casa cuidadosamente;</p> <p>Estrutura Emergente: Ponta dos pés = cuidadoso.</p>	9
Total			49

Quadro 31 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa1.

Teste de Compreensão 1 – Narrativa 2

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A sogra é a personagem principal do texto?

sim não

2. Como estava a saúde da sogra?

tão bem quanto um cavalo

muito mal, ao contrário de um cavalo

3. Para o marido, preparar para o pior significava:

a morte da sogra a sogra se mudar para sua casa

4. Quando o marido deu notícias sobre o estado de saúde da sogra, a mulher se mostrou:

decepcionada surpresa

Quadro 32 – Teste de Compreensão 1 Narrativa 2.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 1 Narrativa 2

Questã o	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantida de de
-------------	----------	--	-------------------

			PCEs
1	não	<p>MCI 1: Narrativa;</p> <p>Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama;</p> <p>Espaço Influyente 1: protagonista = x;</p> <p>Espaço Influyente 2: sogra = y;</p> <p>Compressão de desanalogia; $x <> y$;</p> <p>Mescla: o protagonista não é a sogra;</p> <p>Estrutura Emergente: Marido = Protagonista.</p>	7
2	muito mal, ao contrário de um cavalo	<p>MCI 1: Doença de idoso;</p> <p>Frame 1: Indisposição, Enfermidade, Fraqueza;</p> <p>Espaço Influyente 1: saúde da sogra = x;</p> <p>MCI 2: Estereótipo Saúde de um cavalo;</p> <p>Frame 2: Disposição, Performance, Vigor;</p> <p>Espaço Influyente 2: saúde da cavalo = y;</p> <p>Compressão de desanalogia; $x <> y$;</p> <p>Mescla: sogra está mal de saúde.</p>	8
3	a sogra se mudar para sua casa	<p>MCI: Sensações;</p> <p>Frame 1: Comunhão, Harmonia, Família;</p> <p>Espaço Influyente 1: presença da sogra = x;</p> <p>Frame 2: Ruim, Invasivo, Deplorável;</p> <p>Espaço Influyente 2: péssimo = y;</p> <p>Compressão de analogia $x = y$;</p> <p>Mescla: presença da sogra é ruim.</p>	7
4	surpresa	<p>MCI: Sentimentos;</p> <p>Frame: Percepção, Inesperado, Emoção;</p> <p>Espaço Influyente 1: sensação = x;</p> <p>Espaço Influyente 2: surpresa = y;</p> <p>Compressão de função-valor; $x = y$;</p> <p>Mescla: a sensação da mulher foi de surpresa.</p>	6

Total	28
--------------	-----------

Quadro 33 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa 2.

Teste de Compreensão 1 – Narrativa 3

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A quem o sujeito apelou por dinheiro?
 a Deus aos funcionários dos correios
2. Qual foi a ideia do funcionário após ler a carta?
 enviar a carta ao destinatário
 fazer uma vaquinha no setor para ajudar o sujeito
3. No texto, o sujeito foi chamado de: pobrezinho, coitado e maluco.
 sim não
4. Ao receber a carta com o dinheiro, o sujeito:
 ficou revoltado com Deus porque faltava parte do dinheiro.
 acusou os funcionários dos correios de roubá-lo.

Quadro 34 – Teste de Compreensão 1 Narrativa 3.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 1 Narrativa 3

Questã o	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantida de de PCEs

1	A Deus.	<p>MCI1: Divindade, Deus; Frame1: Oração, Súplicas a Deus; Espaço Influyente 1: apelo = x; MCI 2: Correios; Frame 2: Carta, Destinatário; Espaço Influyente 2: apelo = y; Compressão de analogia; x= y; Mescla: apelo via oração é o como que apelo via carta.</p>	8
2	Fazer uma vaquinha no setor para ajudar o sujeito.	<p>MCI: Cooperação; Frame: Doação, Auxílio, Solidariedade; Espaço Influyente 1: arrecadação solidária = x; Espaço Influyente 2: vaquinha = x'; Compressão de Identidade; x=x'; Mescla: arrecadação solidária é o mesmo que vaquinha.</p>	6
3	Sim.	<p>MCI: Identificação; Frame: Reconhecimento, Identidade; Espaço Influyente 1: sujeito =x; Espaço Influyente 2: pobrezinho, coitado, maluco = y; Compressão de analogia x=y; Mescla: sujeito é igual a pobrezinho, coitado e maluco.</p>	6

4	Acusou os funcionários dos correios de roubá-lo.	MCI: Correios; Frame: Correspondência, Encomenda; Espaço Influente 1: funcionários dos correios = x; MCI 2: Furto; Frames 2: Ladroagem; Espaço Influente 2: ladrões = x'; Compressão de Identidade; x= x'; Mescla: Os funcionários dos correios são os ladrões.	6
Total			26

Quadro 35 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa 3.

Teste de Compreensão 1 – Narrativa 4**Com base no texto lido, marque a alternativa correta:**

1. O time do fotógrafo perdeu o gol?
() sim () não
2. O fotógrafo cumpriu sua missão?
() sim () não
3. O goleiro pegou o gol?
() sim () não
4. Por que o enviado não registrou o lance mais importante da partida?
() Porque estava estourando de emoção.
() Porque era um simples fotógrafo.

Quadro 36 - Teste de Compreensão 1 Narrativa 4.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 1 Narrativa 4

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs

1	Não	<p>MCI1: Futebol; Frame1: Time, Partida de futebol, Placar; Espaço Influyente 1: marcar gol = x; MCI 2: Extravio; Frame 2: Fracasso; Espaço Influyente 2: perder = y; Compressão de desanalogia; $x <> y$; Mescla: marcar gol não é o mesmo que perder; Estrutura Emergente: marcar gol = vencer.</p>	9
2	Não	<p>MCI 1: Missão; Frame 1: Compromisso, Tarefa, Projeto; Espaço Influyente 1: cumprir missão = x; MCI 2: Matéria publicitária; Frame 2: Imagem, Fotografia; Espaço Influyente 2: fotografar =y; Compressão de analogia;$x=y$; Mescla: cumprir missão é fotografar; Estrutura emergente: O fotógrafo não fotografou o lance.</p>	9
3	Não	<p>MCI 1: Futebol; Frame 1: Time, Partida de futebol, Goleiro; Espaço Influyente 1: pegar o gol = x; MCI 2: Proteção; Frame 2: Resistência, Impedimento; Espaço Influyente 2: defesa = y; Compressão de desanalogia; $x <> y$; Mescla: pegar o gol é defesa; Estrutura Emergente: o goleiro não defendeu.</p>	9

4	Porque estava estourando de emoção.	MCI 1: Sensação; Frame 1: Entusiasmo, Euforia; Espaço Influyente 1: muita emoção = x; MCI 2: Explosão; Frame 2: Expansão, Estrondo; Espaço Influyente 2: estouro = y; Compressão de analogia; x = y; Mescla: muita emoção é estouro.	8
Total			35

Quadro 37 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 1 Narrativa 4.

TESTES DE COMPREENSÃO RELATIVOS À CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 2

Teste de Compreensão 2 – Narrativa 1

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. O papagaio é o personagem principal do texto?
() sim () não
2. Ao ouvir várias vezes “Jesus está te olhando.” o ladrão acredita que tá sendo observado?
() sim () não
3. Ao encontrar o papagaio na gaiola, o ladrão se desentende com ele e vai embora de mãos vazias?
() sim () não
4. Quem estava na casa quando o ladrão a invadiu?
() Jesus e o papagaio () o papagaio
5. Quando o ladrão entrou na casa?
() no fim da noite () no início da noite
6. Ao entrar na casa na ponta dos pés, o bandido mostrou-se:
() amedrontado () cuidadoso.

Quadro 38 - Teste de Compreensão 2 Narrativa 1.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 2 Narrativa 1

Questã o	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantida de de PCEs
1	Não	<p>MCI 1: Narrativa;</p> <p>Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama;</p> <p>Espaço Influyente 1: protagonista = x;</p> <p>Espaço Influyente 2: papagaio = y;</p> <p>Compressão de desanalogia; $x <> y$;</p> <p>Mescla: o protagonista não é o papagaio;</p> <p>Estrutura Emergente: Ladrão = Protagonista.</p>	7
2	Sim	<p>MCI 1: Religião; Voz 1: Jesus está te olhando;</p> <p>Frames 1: Divindade, Pecado, Salvação, Temor;</p> <p>Espaço Influyente 1: Jesus = x;</p> <p>MCI 2: Observação; Voz 2: Jesus está te olhando;</p> <p>Frames 2: Análise, Investigação, Repreensão;</p> <p>Espaço Influyente 2: observador = x';</p> <p>Compressão de Identidade; $x = x'$;</p> <p>Mescla: jesus é o observador.</p>	8
3	Não	<p>MCI 1: Desentendimento;</p> <p>Frames 1: Discórdia, briga, discussão;</p> <p>Espaço Influyente 1: desacatar = x;</p> <p>MCI 2: Religião;</p> <p>Frames 1: Divindade, Culto, Respeito;</p> <p>Espaço Influyente 1: reverenciar = y;</p> <p>Compressão de desanalogia; $x <> y$;</p> <p>Mescla: desacatar não é reverenciar.</p>	8

4	O papagaio	MCI: Invasão; Frame: Furto, Residência; Espaço Influyente 1: quem estava dentro da casa = x; Espaço Influyente 2: papagaio = y; Compressão de função-valor; x=y; Mescla: quem estava dentro da casa era o papagaio.	6
5	No fim da noite	MCI 1: Tempo propício de invasão; Frame 1: Furto; Espaço Influyente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: início de noite =y; Compressão de desanalogia; x<>y; Mescla: O ladrão entrou na casa no fim da noite.	8
6	Cuidadoso	MCI 1: Cautela; Frame 1: Suavidade; Espaço Influyente 1:ponta dos pés = x; MCI 2: Invasão ; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: cuidadoso = y; Compressão de analogia; x=y; Mescla: O ladrão entrou na casa cuidadosamente; Estrutura Emergente: Ponta dos pés = cuidadoso.	9
Total			46

Quadro 39 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 1.

Teste de Compreensão 2 – Narrativa 2

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A sogra é a personagem principal do texto?
() sim () não
2. Como estava a saúde da sogra?
() tão bem quanto um cavalo
() muito mal, ao contrário de um cavalo
3. Segundo o texto, quanto tempo a sogra irá morar com a família do genro?
() pouco tempo () muito tempo
4. Como o marido soube que a sogra teria alta na próxima semana?
() através dos médicos () através das enfermeiras

Quadro 40 – Teste de Compreensão 2 Narrativa 2.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 2 Narrativa 2

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Não	MCI 1: Narrativa; Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama; Espaço Influyente 1: protagonista = x; Espaço Influyente 2: sogra = y; Compressão de desanalogia; x<>y; Mescla: o protagonista não é a sogra; Estrutura Emergente: Marido = Protagonista.	7

2	Tão bem quanto um cavalo.	MCI 1: Saúde de idoso; Frame 1: Disposição, Performance, Vigor; Espaço Influente 1: saúde da sogra = x; MCI 2: Estereótipo Saúde de um cavalo; Frame 2: Disposição, Performance, Vigor; Espaço Influente 2: saúde da cavalo = y; Compressão de analogia; x=y; Mescla: saúde da sogra está como a saúde de um cavalo.	8
3	Muito tempo	MCI 1: Expectativa de vida do idoso; Frame 1: Idade, Saúde; Espaço Influente 1: tempo de vida com a família = x; Espaço Influente 2: muito tempo =x'; Compressão de identidade; x=x'; Mescla: A sogra viverá muito tempo com a família.	6
4	Através das enfermeiras.	MCI 1: Expediente Hospital; Frame 1: Aviso, Esclarecimento, Comunicação, Rotina enfermagem; Espaço Influente 1: sogra hospitalizada = x; Espaço Influente 2: enfermeira comunica alta da sogra = y; Compressão de mudança; x→y; Mescla: enfermeira comunica alta da sogra; Estrutura Emergente: Sogra terá alta.	7
Total			28

Quadro 41 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 2.

Teste de Compreensão 2 – Narrativa 3

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:
--

1. A quem o sujeito apelou por dinheiro?
 a Deus aos funcionários dos correios
2. Por que os funcionários dos correios abriram a carta?
 Porque ficaram com pena do sujeito
 Porque era endereçada a Deus
3. No texto, o sujeito foi chamado de: pobrezinho, coitado e maluco.
 sim não
4. Ao receber a carta com o dinheiro, o sujeito:
 Escreveu outra carta Ficou feliz

Quadro 42 – Teste de Compreensão 2 Narrativa 3.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 2 Narrativa 3

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	A Deus.	MCI1: Divindade, Deus; Frame1: Oração, Súplicas a Deus; Espaço Influente 1: apelo = x; MCI 2: Correios; Frame 2: Carta, Destinatário; Espaço Influente 2: apelo = y; Compressão de analogia; x= y; Mescla: apelo via oração é o como que apelo via carta.	8

2	Porque era endereçada a Deus	<p>MCI 1: Agência dos Correios; Frame 1: Correspondência, Destinatário, Triagem, Endereço, Rastreamento, Encomendas, Carta; Espaço Influyente 1: destinatário impossível = x; MCI 2: Religião; Frame 2: Divindade; Espaço Influyente 2: deus = x'; Compressão de identidade x=x'; Mescla: deus é um destinatário impossível; Estrutura emergente: Carta não será entregue.</p>	9
3	Sim.	<p>MCI 1: Identificação; Frame 1: Reconhecimento, Identidade; Espaço Influyente 1: sujeito = x; Espaço Influyente 2: pobrezinho, coitado, maluco = y; Compressão de analogia x=y; Mescla: sujeito é igual a pobrezinho, coitado e maluco.</p>	6
4	Escreveu outra carta.	<p>MCI 1: Agência dos Correios; Frame 1: Correspondência, Destinatário, Triagem, Endereço, Rastreamento, Encomenda, Carta; Espaço Influyente 1: o sujeito recebeu uma carta = x; Espaço Influyente 2: o sujeito escreveu uma carta = y; Compressão de causa-efeito; x→y; Mescla: receber uma carta causou o efeito escrever outra (efeito).</p>	6
Total			29

Quadro 43 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 3.

Teste de Compreensão 2 – Narrativa 4

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. O time do fotógrafo perdeu o gol?
() sim () não
2. O diretor do jornal foi solidário com o fotógrafo?
() sim () não
3. O goleiro pegou o gol?
() sim () não
4. Por que o enviado não registrou o lance mais importante da partida?
() Porque estava estourando de emoção () Porque seria demitido.

Quadro 44 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 4.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 2 Narrativa 4

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Não.	MCI1: Futebol; Frame1: Time, Partida de futebol, Placar; Espaço Influyente 1: marcar gol = x; MCI 2: Extravio; Frame 2: Fracasso; Espaço Influyente 2: perder = y; Compressão de desanalogia; $x <> y$; Mescla: marcar gol não é o mesmo que perder; Estrutura Emergente: marcar gol = vencer.	9

2	Não	<p>MCI 1: Relações hierárquicas empresariais; Frame 1: Chefe, Subordinado, Tarefa; Espaço influente 1: diretor = x'; MCI2: Solidariedade; Frame 2: Pactuação; Espaço Influente 2: chefe não foi solidário = x; Compressão de identidade; x= x'; Mescla: o diretor é o chefe que não foi solidário; Estrutura emergente: O fotógrafo foi demitido.</p>	9
3	Não	<p>MCI 1: Futebol; Frame 1: Time, Partida de futebol, Goleiro; Espaço Influente 1: pegar o gol = x; MCI 2: Proteção; Frame 2: Resistência, Impedimento; Espaço Influente 2: defesa = y; Compressão de desanalogia; x<>y; Mescla: pegar o gol é defesa; Estrutura Emergente: o goleiro não defendeu.</p>	9
4	Porque estava estourando de emoção.	<p>MCI 1: Sensação; Frame 1: Entusiasmo, Euforia; Espaço Influente 1: muita emoção = x; MCI 2: Explosão; Frame 2: Expansão, Estrondo; Espaço Influente 2: estouro = y; Compressão de analogia; x = y; Mescla: muita emoção é estouro.</p>	8
Total			35

Quadro 45 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 2 Narrativa 4.

TESTES DE COMPREENSÃO RELATIVOS À CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 3

Teste de Compreensão 3 – Narrativa 1

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A viatura chegou à casa invadida pelo ladrão?
() sim () não
2. O rottweiler é o personagem principal do texto?
() sim () não
3. Ao encontrar o papagaio na gaiola, o ladrão ficou aliviado, mas ainda tinha medo de:
() não gostar do nome do papagaio () a polícia aparecer
4. O idiota que deu o nome de Clarence era o rottwaler?
() sim () não
5. Quando o ladrão entrou na casa?
() no fim da noite () no início da noite
6. Ao entrar na casa na ponta dos pés, o ladrão mostrou-se:
() amedrontado () cuidadoso.

Quadro 46 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 1.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 3 Narrativa 1

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Sim	MCI: Policiamento; Frame: Viatura, Policiais, Ronda, Invasão; Espaço Influyente 1: chegada da patrulha no local invadido = x; Espaço Influyente 2: flagrante = y; Compressão de causa-efeito; x→y; Mescla: chegada da patrulha no local invadido causa o flagrante (efeito).	6

2	Não	<p>MCI 1: Narrativa;</p> <p>Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama;</p> <p>Espaço Influyente 1: protagonista = x;</p> <p>Espaço Influyente 2: rottweiler = y;</p> <p>Compressão de desanalogia, $x <> y$;</p> <p>Mescla: o protagonista não é o rottweiler;</p> <p>Estrutura Emergente: Ladrão = Protagonista.</p>	7
3	A polícia aparecer	<p>MCI 1: Policiamento;</p> <p>Frame 1: Viatura, Policiais, Ronda, Perseguição;</p> <p>Espaço Influyente 1: fragrante = x;</p> <p>MCI 2: Receio;</p> <p>Frame 2: Preocupação, Ansiedade, Pavor;</p> <p>Espaço Influyente 2: medo = y;</p> <p>Compressão de causa-efeito; $x \rightarrow y$;</p> <p>Mescla: O flagrante causa medo (efeito).</p>	8
4	Não	<p>MCI 1: Nomeação;</p> <p>Frame 1: Opção, Gosto, Nome;</p> <p>Espaço Influyente 1: rottwaller = x;</p> <p>MCI 2: Caráter depreciativo;</p> <p>Frame 2: Ignorância, Tolice;</p> <p>Espaço Influyente 2: idiota = y;</p> <p>Compressão de desanalogia; $x <> y$;</p> <p>Mescla: O rottwaler não é como o idiota;</p> <p>Estrutura Emergente: idiota = proprietário.</p>	9

5	No fim da noite	MCI 1: Tempo propício de invasão; Frame 1: Furto; Espaço Influyente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: início de noite =y; Compressão de desanalogia; $x < > y$; Mescla: O ladrão entrou na casa no fim da noite.	8
6	Cuidadoso	MCI 1: Cautela; Frame 1: Suavidade; Espaço Influyente 1:ponta dos pés = x; MCI 2: Invasão ; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: cuidadoso = y; Compressão de analogia; $x=y$; Mescla: O ladrão entrou na casa cuidadosamente; Estrutura Emergente: Ponta dos pés = cuidadoso.	9
Total			47

Quadro 47 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 1.

Teste de Compreensão 3 – Narrativa 2

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A sogra é a personagem principal do texto?
() sim () não
2. Como estava a saúde da sogra?
() tão bem quanto um cavalo () muito mal, ao contrário de um cavalo.
3. Para o marido, preparar para o pior era:
() a morte da sogra () a sogra se mudar para sua casa
4. Quando o marido deu notícias sobre o estado de saúde da sogra, a mulher se mostrou:

() decepcionada () surpresa

Quadro 48 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 2.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 3 Narrativa 2

Questã o	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantida de de PCEs
1	Não	MCI 1: Narrativa; Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama; Espaço Influyente 1: protagonista = x; Espaço Influyente 2: sogra = y; Compressão de desanalogia; $x \leftrightarrow y$; Mescla: o protagonista não é a sogra; Estrutura Emergente: Marido = Protagonista.	7
2	Muito mal, ao contrário de um cavalo	MCI 1: Doença de idoso; Frame 1: Indisposição, Enfermidade, Fraqueza; Espaço Influyente 1: saúde da sogra = x; MCI 2: Estereótipo Saúde de um cavalo; Frame 2: Disposição, Performance, Vigor; Espaço Influyente 2: saúde da cavalo = y; Compressão de desanalogia; $x \leftrightarrow y$; Mescla: sogra está mal de saúde.	8

3	A sogra se mudar para sua casa	MCI: Sensações; Frame 1: Comunhão, Harmonia, Família; Espaço Influyente 1: presença da sogra = x; Frame 2: Ruim, Invasivo, Deplorável; Espaço Influyente 2: péssimo = y; Compressão de analogia x = y; Mescla: presença da sogra é ruim.	7
4	Surpresa	MCI: Sentimentos; Frame: Percepção, Inesperado, Emoção; Espaço Influyente 1: sensação = x; Espaço Influyente 2: surpresa =y; Compressão de função-valor x=y; Mescla: a sensação da mulher foi de surpresa.	6
Total			28

Quadro 49 - – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 2.

Teste de Compreensão 3 – Narrativa 3

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A quem o sujeito apelou por dinheiro?
() a Deus () aos funcionários dos correios
2. Qual foi a ideia do funcionário ao ler a carta?
() Enviar a carta ao destinatário
() fazer uma vaquinha no setor para ajudar o sujeito
3. Quais foram os funcionários da agência que ajudaram o sujeito?
() Os funcionários do setor de entrega
() Os funcionários do setor de triagem
4. Ao receber a carta com o dinheiro, o sujeito:
() ficou revoltado com Deus porque faltava parte do dinheiro.
() acusou os funcionários dos correios de roubá-lo.

Quadro 50 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 3.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 3 Narrativa 3

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	A Deus.	MCI1: Divindade, Deus; Frame1: Oração, Súplicas a Deus; Espaço Influyente 1: apelo = x; MCI 2: Correios; Frame 2: Carta, Destinatário; Espaço Influyente 2: apelo = y; Compressão de analogia; $x = y$; Mescla: apelo via oração é o mesmo que apelo via carta.	8
2	Fazer uma vaquinha no setor para ajudar o sujeito.	MCI: Cooperação; Frame: Doação, Auxílio, Solidariedade; Espaço Influyente 1: arrecadação solidária = x; Espaço Influyente 2: vaquinha = x'; Compressão de Identidade; $x = x'$; Mescla: arrecadação solidária é o mesmo que vaquinha.	6

3	Os funcionários do setor de triagem.	MCI: Setores da Agência dos Correios; Frame: Repartição, Função, Setor, Funcionários; Espaço Influyente 1: setor = x; Espaço Influyente 2: triagem = y; Compressão de função-valor; x=y; Mescla: o setor é o de triagem.	6
4	Acusou os funcionários dos correios de roubá-lo.	MCI: Correios; Frame: Correspondência, Encomenda; Espaço Influyente 1: funcionários dos correios = x; MCI 2: Furto; Frames 2: Ladroagem; Espaço Influyente 2: ladrões = x'; Compressão de Identidade; x= x'; Mescla: Os funcionários dos correios são os ladrões.	6
Total			26

Quadro 51 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 3

Teste de Compreensão 3 – Narrativa 4

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. Qual a missão do fotógrafo naquela noite?
() Assistir a vitória de seu time () Cobrir a partida
2. O fotógrafo cumpriu sua missão?
() sim () não
3. O goleiro pegou o gol?
() sim () não
4. Por que o enviado não registrou o lance mais importante da partida?
() Porque estava estourando de emoção () Porque era um simples fotógrafo.

Quadro 52 – Teste de Compreensão 3 Narrativa 4.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 3 Narrativa 4

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Cobrir a partida.	<p>MCI 1: Missão</p> <p>Frame 1: compromisso, tarefa</p> <p>Espaço Influyente 1: missão fotógrafo= x;</p> <p>MCI 2: Matéria publicitária</p> <p>Frame 2: imagem, fotografia</p> <p>Espaço Influyente 2: fotografar a partida, cobrir a partida =y;</p> <p>Compressão de analogia;</p> <p>Mescla: missão fotógrafo = fotografar a partida, cobrir a partida x=y.</p>	8
2	Não	<p>MCI 1: Missão</p> <p>Frame 1: compromisso, tarefa</p> <p>Espaço Influyente 1: cumprir missão = x;</p> <p>MCI 2: Matéria publicitária</p> <p>Frame 2: imagem, fotografia</p> <p>Espaço Influyente 2: fotografar =y;</p> <p>Compressão de analogia;</p> <p>Mescla: cumprir missão = fotografar x=y;</p> <p>Estrutura emergente: O fotógrafo não cumpriu a missão.</p>	9

3	Não	<p>MCI 1: Futebol</p> <p>Frame 1: Time, partida de futebol, goleiro</p> <p>Espaço Influyente 1: pegar o gol = X</p> <p>MCI 2: Proteção</p> <p>Frame 2: resistência, impedimento</p> <p>Espaço Influyente 2: defesa = Y</p> <p>Compressão de analogia; X = Y</p> <p>Mescla: pegar o gol = defesa;</p> <p>Estrutura Emergente: o goleiro não defendeu o gol.</p>	9
4	Porque estava estourando de emoção.	<p>MCI 1: Sensação</p> <p>Frame 1: entusiasmo, alegria</p> <p>Espaço Influyente 1: muita emoção = x</p> <p>MCI 2: Explosão</p> <p>Frame 2: expansão, estrondo</p> <p>Espaço Influyente 2: estouro = y</p> <p>Compressão de analogia; X = Y</p> <p>Mescla: muita emoção = estouro.</p>	8
Total			34

Quadro 53 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 3 Narrativa 4.

TESTES DE COMPREENSÃO RELATIVOS À CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 4

Teste de Compreensão 4 – Narrativa 1

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A viatura chegou à casa invadida pelo ladrão?
() sim () não
2. O papagaio é o personagem principal do texto?
() sim () não
3. Ao encontrar o papagaio na gaiola, o ladrão se comove e se entrega a polícia por que:
() a guarnição chegou ao portão da casa () está cansado da sua ficha criminal.

4. Quem estava na casa quando o ladrão a invadiu?
 Jesus e o papagaio o papagaio
5. Quando o ladrão entrou na casa?
 no fim da noite no início da noite
6. Ao entrar na casa na ponta dos pés, o ladrão mostrou-se:
 amedrontado cuidadoso.

Quadro 54 – Teste de Compreensão 4 Narrativa 1

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 4 Narrativa 1

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Sim	MCI: Policiamento; Frame: Viatura, Policiais, Ronda, Invasão; Espaço Influyente 1: chegada da patrulha no local invadido = x; Espaço Influyente 2: flagrante = y; Compressão de causa-efeito; $x \rightarrow y$; Mescla: chegada da patrulha no local invadido causa o flagrante (efeito).	6
2	Não	MCI 1: Religião; Voz 1: Jesus está te olhando; Frames 1: Divindade, Pecado, Salvação, Temor; Espaço Influyente 1: Jesus = x; MCI 2: Observação; Voz 2: Jesus está te olhando; Frames 2: Análise, Investigação, Repreensão; Espaço Influyente 2: observador = x'; Compressão de Identidade; $x = x'$; Mescla: Jesus é o observador.	8

3	Está cansado da sua ficha criminal.	<p>MCI 1: Comportamento Social; Frames 1: Atuação Social, Trabalho, Crime; Espaço Influyente 1: vida de criminosa = x; MCI 2: Desencanto; Frame 2: Frustração, Desilusão, Tristeza; Espaço Influyente 2: pessoa cansada = y; Compressão de causa-efeito; $x \rightarrow y$; Mescla: Vida de criminosa causa pessoa cansada (efeito).</p>	8
4	O papagaio	<p>MCI: Invasão; Frame: Furto, Residência; Espaço Influyente 1: quem estava dentro da casa = x; Espaço Influyente 2: papagaio = y; Compressão de função-valor; $x=y$; Mescla: quem estava dentro da casa era o papagaio.</p>	6
5	No fim da noite	<p>MCI 1: Tempo propício de invasão; Frame 1: Furto; Espaço Influyente 1: fim de noite = x; MCI 2: Tempo não propício de invasão; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: início de noite =y; Compressão de desanalogia; $x <> y$; Mescla: O ladrão entrou na casa no fim da noite.</p>	8

6	Cuidadoso	MCI 1: Cautela; Frame 1: Suavidade; Espaço Influyente 1:ponta dos pés = x; MCI 2: Invasão ; Frame 2: Furto; Espaço Influyente 2: cuidadoso = y; Compressão de analogia; x=y; Mescla: O ladrão entrou na casa cuidadosamente; Estrutura Emergente: Ponta dos pés = cuidadoso.	9
		Total	45

Quadro 55 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 1.

Teste de Compreensão 4 – Narrativa 2

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A sogra é a personagem principal do texto?

sim não

2. Como estava a saúde da sogra?

tão bem quanto um cavalo tão mal quanto um cavalo

3. Segundo o texto, quanto tempo a sogra irá morar com a família do genro?

pouco tempo muito tempo

4. Como o marido soube que a sogra teria alta na próxima semana?

através dos médicos através das enfermeiras

Quadro 56 - Teste de Compreensão 4 Narrativa 2.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 4 Narrativa 2

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Não	MCI 1: Narrativa; Frame: Personagem Principal; Personagem coadjuvante; Trama; Espaço Influyente 1: protagonista = x; Espaço Influyente 2: sogra = y; Compressão de desanalogia; $x < > y$; Mescla: o protagonista não é a sogra; Estrutura Emergente: Marido = Protagonista.	7
2	Tão bem quanto um cavalo.	MCI 1: Saúde de idoso; Frame 1: Disposição, Performance, Vigor; Espaço Influyente 1: saúde da sogra = x; MCI 2: Estereótipo Saúde de um cavalo; Frame 2: Disposição, Performance, Vigor; Espaço Influyente 2: saúde da cavalo = y; Compressão de analogia; $x=y$; Mescla: saúde da sogra está como a saúde de um cavalo.	8
3	Muito tempo	MCI 1: Expectativa de vida do idoso; Frame 1: Idade, Saúde; Espaço Influyente 1: tempo de vida com a família = x; Espaço Influyente 2: muito tempo = x' ; Compressão de identidade; $x=x'$; Mescla: A sogra viverá muito tempo com a família.	6

4	Através das enfermeiras.	MCI 1: Expediente Hospital; Frame 1: Aviso, Esclarecimento, Comunicação, Rotina enfermagem; Espaço Influyente 1: sogra hospitalizada = x; Espaço Influyente 2: enfermeira comunica alta da sogra = y; Compressão de mudança; $x \square y$; Mescla: enfermeira comunica alta da sogra; Estrutura Emergente: Sogra terá alta.	7
Total			28

Quadro 57 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 2.

Teste de Compreensão 4 – Narrativa 3

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A quem o sujeito apelou por dinheiro?
 a Deus aos funcionários dos correios
2. Qual foi a ideia do funcionário ao ler a carta?
 enviar a carta ao destinatário.
 fazer uma vaquinha no setor para ajudar o sujeito
3. Quais foram os funcionários da agência que ajudaram o sujeito?
 Os funcionários do setor de entrega
 Os funcionários do setor de triagem
4. Ao receber a carta com o dinheiro, o sujeito:
 abriu a correspondência e ficou muito feliz
 devolveu a correspondência dizendo que foi enviada ao destinatário errado.

Quadro 58 – Teste de Compreensão 4 Narrativa 3.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 4 Narrativa 3

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	A Deus.	MCI1: Divindade, Deus; Frame1: Oração, Súplicas a Deus; Espaço Influyente 1: apelo = x; MCI 2: Correios; Frame 2: Carta, Destinatário; Espaço Influyente 2: apelo = y; Compressão de analogia; $x = y$; Mescla: apelo via oração é o mesmo que apelo via carta.	8
2	Fazer uma vaquinha no setor para ajudar o sujeito.	MCI: Cooperação; Frame: Doação, Auxílio, Solidariedade; Espaço Influyente 1: arrecadação solidária = x; Espaço Influyente 2: vaquinha = x'; Compressão de Identidade; $x=x'$; Mescla: arrecadação solidária é o mesmo que vaquinha.	6
3	Os funcionários do setor de triagem.	MCI: Setores da Agência dos Correios; Frame: Repartição, Função, Setor, Funcionários; Espaço Influyente 1: setor = x; Espaço Influyente 2: triagem = y; Compressão de função-valor; $x=y$; Mescla: o setor é de triagem.	6

4	Devolveu a correspondência dizendo que foi enviada ao destinatário errado.	MCI 1: Agência dos Correios; Frame 1: Correspondência, Destinatário, Triagem, Endereço, Rastreamento, Encomendas, Carta; Espaço Influyente 1: destinatário = x; MCI 2: Falha; Frame 2: Confusão, Erro; Espaço Influyente 2: equívoco = y; Compressão de Identidade; x=y'; Mescla: o destinatário é um equívoco; Estrutura emergente: a correspondência é de outro destinatário.	9
Total			29

Quadro 59 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 3.

Teste de Compreensão 4 – Narrativa 4**Com base no texto lido, marque a alternativa correta:**

1. Qual a missão do fotógrafo naquela noite?
() Assistir a vitória de seu time () Cobrir a partida
2. As notícias do gol foram publicadas no jornal?
() sim () não
3. O goleiro pegou o gol?
() sim () não
4. Por que o enviado não registrou o lance mais importante da partida?
() Porque estava estourando de emoção
() Porque sabia que outro jornal forneceria os arquivos.

Quadro 60 – Teste de Compreensão 4 Narrativa 4.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão 4 Narrativa 4

Questão	Resposta	Processos Cognitivos Estruturantes (PCE)	Quantidade de PCEs
1	Cobrir a partida.	<p>MCI 1: Missão</p> <p>Frame 1: compromisso, tarefa</p> <p>Espaço Influyente 1: missão fotógrafo= x;</p> <p>MCI 2: Matéria publicitária</p> <p>Frame 2: imagem, fotografia</p> <p>Espaço Influyente 2: fotografar a partida, cobrir a partida =y;</p> <p>Compressão de analogia;</p> <p>Mescla: missão fotógrafo = fotografar a partida, cobrir a partida x=y.</p>	8
2	Sim	<p>MCI 1: Jornal;</p> <p>Frame 1: Imagem, Fotografia, Matéria;</p> <p>Espaço Influyente 1: notícias publicadas = x;</p> <p>MCI 2: Futebol;</p> <p>Frame 2: Time, Partida de futebol, Placar, Gol;</p> <p>Espaço Influyente 2: o gol = y;</p> <p>Compressão de função-valor; x=y;</p> <p>Mescla: as notícias publicadas eram sobre o gol.</p>	8
3	Não	<p>MCI 1: Futebol;</p> <p>Frame 1: Time, Partida de futebol, Goleiro;</p> <p>Espaço Influyente 1: pegar o gol = x;</p> <p>MCI 2: Proteção;</p> <p>Frame 2: Resistência, Impedimento;</p> <p>Espaço Influyente 2: defesa = y;</p> <p>Compressão de desanalogia; x<>y;</p> <p>Mescla: pegar o gol é defesa;</p> <p>Estrutura Emergente: o goleiro não defendeu.</p>	9

4	Porque estava estourando de emoção.	MCI 1: Sensação; Frame 1: Entusiasmo, Euforia; Espaço Influente 1: muita emoção = x; MCI 2: Explosão; Frame 2: Expansão, Estrondo; Espaço Influente 2: estouro = y; Compressão de analogia; x = y; Mescla: muita emoção é estouro.	8
Total			33

Quadro 61 – Panorama Cognitivo do Teste de Compreensão 4 Narrativa 4.

TESTES DE COMPREENSÃO DAS NARRATIVAS DISTRATORAS

Teste de Compreensão Distratora 1

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. O que o vendedor de galinhas compra com o dinheiro que ganha?
() boias de nadar () comida
2. Os filhos do vendedor de galinhas ganham boias para nadar?
() sim () não
3. A mulher queria saber se os filhos do vendedor de galinhas aprenderam a nadar?
() sim () não

Quadro 62 – Teste de Compreensão da Distratora 1

Teste de Compreensão Distratora 2

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. O casal que mora em frente à casa de Lourenço vive apaixonadamente?
() sim () não
2. A esposa de Lourenço sugere que ele se comporte como o marido da vizinha de frente?
() sim () não
3. Lourenço conhece o casal que mora em frente sua casa?
() sim () não

Quadro 63 – Teste de Compreensão da Distratora 2

Teste de Compreensão Distratora 3

Com base no texto lido, marque a alternativa correta:

1. A mulher estava com pressa porque precisava pegar o rato?
() sim () não
2. A mulher queria comprar uma ratoeira para pegar um ônibus?
() sim () não
3. O vendedor tinha o produto que a mulher queria? () sim () não

Quadro 64 – Teste de Compreensão da Distratora 3

TESTES CLOZE

Com a finalidade de colher dados para as análises metacognitivas, optamos por criar os testes *cloze*. A técnica *cloze* é um procedimento de avaliação da compreensão em leitura arquitetado por Taylor (1953) em suas pesquisas. Não utilizamos aqui a proposta original da técnica que se trata de um texto com aproximadamente 200 vocábulos, mas adaptamos para uma realidade de muitos textos.

Através dessa técnica, observamos as operações metacognitivas de **controle e autorregulação** (PORTILHO, 2009) desenvolvidas pelos colaboradores durante o processo de compreensão ativado pela leitura das narrativas experimentais.

Para realizar os *cloze*, os colaboradores praticaram o trabalho metacognitivo de julgamentos e escolhas de itens lexicais anafóricos coerentes com o texto, e, após esse trabalho, preencheram as lacunas com as escolhas feitas.

Para garantir o trabalho metacognitivo com foco nos itens pretendidos, utilizamos o método de apagamento *rational* tendo como critério os itens lexicais anafóricos com correferência nos casos das condições experimentais 1 e 2, e os itens lexicais anafóricos sem correferência nos casos das condições experimentais 3 e 4. No caso especial das narrativas distratoras, utilizamos o método de apagamento *fixed-ratio* a cada cinco vocábulos visando não acostumar o colaborador à busca do vocábulo anafórico.

Assim, na construção dos *cloze* experimentais, onde havia um item anafórico relevante para a condição experimental, inserimos um espaço em branco que foi preenchido com as escolhas feitas pelos alunos. Em casos em que o aluno refez a sua escolha após já ter registrado um item na lacuna, ele foi orientado a registrar o

novo item acima do item antes anotado, isso para que pudéssemos analisar as decisões e os julgamentos feitos durante o preenchimento do texto.

As lacunas poderiam ser preenchidas por até três palavras considerando artigos e preposições não contraídos como valor de uma palavra cada um, porém os contraídos foram considerados como uma só palavra. A busca do valor semântico estava na função referencial e não na quantidade de palavras usadas. Mesmo podendo haver itens lexicais com mais de uma palavra, o espaço da lacuna era único.

Abaixo seguem os testes *cloze* por condição experimental:

TESTES CLOZE DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 1

Teste *cloze* 1

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que ____ achava que estava vazia. Com cuidado, na ponta dos pés, ele atravessou a sala, mas de repente _____ parou apavorado, quando _____ ouviu uma voz dizer: “Jesus está te olhando.” – A casa ficou silenciosa de novo, e _____ continuou a andar. “Jesus está te olhando”, a voz falou de novo. _____ parou de novo. ____ estava apavorado. Nervoso, ____ olhou em volta. Num canto escuro, ____ notou uma gaiola, e um papagaio dentro dela. ____ perguntou ao papagaio: – Foi você que disse que Jesus esta me olhando? – Sim. O papagaio respondeu. _____ deu um suspiro de alívio, daí perguntou ao animal: – Qual é seu nome? – Clarence. – disse o papagaio. – Este é um nome muito besta para um papagaio. – disse _____ – Quem foi o idiota que te deu este nome? – O mesmo idiota que deu o nome de Jesus para o rottweiler.

Quadro 65 – Teste *Cloze* 1 da Condição Experimental 1.

Teste *cloze* 2

A visita

O marido chega em casa vindo do hospital, onde visitou sua sogra. Sua mulher pergunta: – Como esta a _____? O marido responde: – _____ está muito bem, saudável como um cavalo e ainda viverá por muito tempo. Na semana que vem ____ receberá alta do hospital e a senhora _____ virá morar conosco por

muitos e muitos anos. A mulher, surpresa, pergunta: – Como pode ser? Ontem mesmo ___ parecia estar no seu leito de morte e tinha poucos dias de vida!? O marido responde: – Eu não sei como _____ estava ontem, mas hoje, quando perguntei ao médico sobre o estado _____, ele me respondeu que deveríamos nos preparar para o pior.

Quadro 66 – Teste *Cloze* 2 da Condição Experimental 1.

Teste *cloze* 3

O pedido

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. ___ então resolveu apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e depositou nos correios. Lá, os funcionários viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. Ficaram com tanta pena _____ que um deles teve uma ideia: – Vamos fazer uma vaquinha aqui em nosso setor para ajudar _____. Após arrecadarem o dinheiro, colocaram num envelope e enviaram para _____. Quando _____ recebeu a carta, abriu e viu que tinha 80 reais dentro. De pronto, ___ escreveu outra carta para Deus, dizendo: – Meu Deus, muito obrigado por me atender. Uma pena que aqueles funcionários safados do correio passaram a mão em 20 pratos!

Quadro 67 – Teste *Cloze* 3 da Condição Experimental 1.

Teste *cloze* 4

O lance do fotógrafo

Naquela noite, um fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que ___ acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que o time dele fez o gol, foi tanta emoção que acabou não fotografando o lance. No jornal, o editor estranha que o lance mais importante da partida não tinha sido registrado _____. – Ué, mas _____ não pegou o gol! – Ora, se o goleiro, que era obrigado a pegar, não pegou, imagine eu, _____...

Quadro 68 – Teste *Cloze* 4 da Condição Experimental 1.

TESTES CLOZE DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 2

Teste cloze 1**Aventuras de um ladrão**

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que _____ achava que estava vazia. Com cuidado, na ponta dos pés, atravessou a sala, mas de repente _____ parou; apavorado, quando _____ ouviu uma voz dizer: “Jesus está te olhando.” A casa ficou silenciosa de novo, e _____ continuou a andar. “Jesus está te olhando”, a voz falou de novo. _____ parou de novo. _____ estava apavorado. Nervoso, _____ olhou em volta. Num canto escuro, _____ notou uma gaiola, e um papagaio dentro dela. Então _____ ficou impressionado com a capacidade com que o animal repetia sempre a mesma frase. Curioso, _____ se aproxima dele que novamente repete a frase: “Jesus está te olhando”. Comovido com a fala do emplumado e até crendo que de fato havia algo que _____ observava, _____ reverencia a gaiola do papagaio, desiste da operação de furto e deixa a casa de mãos vazias. E mesmo quando _____ já tinha saído o papagaio novamente repete: “Jesus está te olhando”.

Quadro 69 – Teste *Cloze* 1 da Condição Experimental 2.

Teste cloze 2**A visita**

O marido chega em casa vindo do hospital, onde visitou sua sogra. Sua mulher pergunta: – Como esta a _____? O marido responde: – _____ está muito bem, saudável como um cavalo e ainda viverá por muito tempo. Na semana que vem, segundo as enfermeiras, _____ receberá alta do hospital e virá morar conosco por muitos e muitos anos.

Quadro 70 – Teste *Cloze* 2 da Condição Experimental 2.

Teste cloze 3**O pedido**

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. _____ então resolveu apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e depositou nos correios. Lá, os funcionários viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. Ficaram com tanta pena _____ que um deles pegou 80,00 reais, colocou dentro de uma carta e enviou para _____. _____ ao receber a carta com valor menor que solicitado devolveu-a e escreveu outra.

Quadro 71 – Teste *Cloze* 3 da Condição Experimental 2.

Teste cloze 4

O lance do fotógrafo

Naquela noite, um fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que ___ acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que o time dele fez o gol, foi tanta emoção que acabou não fotografando o lance. No jornal, o editor estranha que o lance mais importante da partida não tinha sido registrado _____ e logo entende a razão e demite _____.

Quadro 72 – Teste Cloze 4 da Condição Experimental 2.

TESTES CLOZE DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 3**Teste cloze 1**

Aventuras de um ladrão

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que pensava que estava vazia. _____ foi informada, porém no momento não havia _____ disponíveis. O ladrão entrou na ponta dos pés, atravessou a sala, mas de repente parou quando uma voz soou: “Jesus está te olhando”. O ladrão ficou apavorado. Novamente a voz: “Jesus está te olhando”. Ainda que acuado, _____ continuou, e ao chegar próximo à cozinha, a porta da geladeira abre e a voz novamente diz: “Jesus está te olhando”. Desnortado, o ladrão olhou em volta e num canto escuro, notou uma gaiola com um papagaio dentro. Aliviado mas ainda com medo _____ aparecerem, perguntou ao papagaio: – Foi você que disse que Jesus esta me olhando? – Sim. – Respondeu o papagaio. Nessa hora, _____ para em frente _____. Sem se hesitar, o ladrão perguntou ao papagaio: – Qual é seu nome? – Clarence. Respondeu o papagaio. – Este é um nome muito besta para um animalzinho indefeso. Quem foi o idiota que te deu esse nome? – O mesmo idiota que deu o nome de Jesus para o rottweiler.

Quadro 73 – Teste Cloze 1 da Condição Experimental 3.

Teste cloze 2

A visita

O marido chega em casa vindo do hospital. Sua mulher pergunta: – Minha mãe ainda está na ____? O marido responde: – Ainda está, porém me pareceu muito bem, saudável como um cavalo e sei que ainda viverá por muito tempo. _____ me disseram que na semana que vem, receberá alta e virá morar conosco por muitos e muitos anos. Como pode ser? Ontem mesmo ela parecia estar no seu leito de morte e _____ dizia que ela deveria ter poucos dias de vida!? O marido responde: – Eu não sei como ela estava ontem, mas hoje, quando perguntei _____ sobre o estado de sua mãe, ele me respondeu que deveríamos nos preparar para o pior.

Quadro 74 – Teste Cloze 2 da Condição Experimental 3.

Teste cloze 3

O pedido

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. Resolveu então apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e colocou na _____. Durante a triagem, _____ viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. _____, ficaram com tanta pena que _____ teve uma ideia: – Vamos fazer uma vaquinha aqui em _____ para ajudar este coitado. Após arrecadarem o dinheiro, colocaram num envelope e enviaram. Quando _____ lhe entregou a carta, o coitado abriu e viu que tinha 80 reais dentro. De pronto, escreveu outra carta para Deus, dizendo: – Meu Deus, muito obrigado por me atender. Uma pena que aqueles _____ passaram a mão em 20 pratas!

Quadro 75 – Teste Cloze 3 da Condição Experimental 3.

Teste cloze 4

O lance do fotógrafo

Naquela noite, o fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que seu time chutou e marcou _____, foi tanta emoção que acabou não fotografando o lance. No jornal, o editor estranha que _____ não tinha sido registrado. – Ué, mas você não pegou _____! – Ora, se _____, que era obrigado a pegar, não pegou, imagine eu, um simples fotógrafo...

Quadro 76 – Teste Cloze 4 da Condição Experimental 3.

TESTES CLOZE DA CONDIÇÃO EXPERIMENTAL 4

Teste cloze 1**Aventuras de um ladrão**

Tarde da noite, um ladrão entrou numa casa que pensava que estava vazia. _____ foi informada, porém no momento não havia _____ disponíveis. O ladrão entrou na ponta dos pés atravessou a sala, mas de repente parou quando uma voz soou: “Jesus está te olhando”. O ladrão ficou apavorado. Novamente a voz: “Jesus está te olhando”. Ainda que acuado, _____ continuou, e ao chegar próximo à cozinha, a porta da geladeira abre e a voz novamente diz: “Jesus está te olhando”. Desnortado, o ladrão olhou em volta e num canto escuro, notou uma gaiola com um papagaio dentro. Aliviado, mas ainda com medo _____ aparecerem, o ladrão entende que esse animal que repete incansavelmente a mesma frase, tem um alerta especial para sua vida. Nesse momento, _____ para em frente _____. Comovido com a fala do papagaio e cansado da sua _____, o ladrão reverencia a gaiola, desiste do furto e se entrega _____.

Quadro 77 – Teste Cloze 1 da Condição Experimental 4.

Teste cloze 2**A visita**

O marido chega em casa vindo do hospital. Sua mulher pergunta: – Minha mãe ainda está na ____? O marido responde: – Ainda está, porém me pareceu muito bem, saudável como um cavalo e sei que ainda viverá por muito tempo. _____ me disseram que na semana que vem, receberá alta e virá morar conosco por muitos e muitos anos.

Quadro 78 – Teste Cloze 2 da Condição Experimental 4.

Teste cloze 3**O pedido**

Um sujeito estava numa situação financeira desesperadora. Resolveu então apelar: escreveu uma carta destinada a Deus, pedindo 100 reais, e colocou na _____. Durante a triagem, _____ viram o nome do destinatário e, curiosos, resolveram abrir a carta. _____, ficaram com tanta pena que _____ teve uma ideia: – Vamos fazer uma vaquinha aqui em _____ para ajudar este coitado. Após arrecadarem o dinheiro, colocaram num envelope e enviaram. Quando _____

entregou a carta ao coitado, ele abriu e viu que tinha 80 reais dentro. Então ele devolveu _____ alegando que o destinatário estava errado.

Quadro 79 – Teste *Cloze* 3 da Condição Experimental 4.

Teste *cloze* 4

O lance do fotógrafo

Naquela noite, o fotógrafo foi cobrir uma partida de futebol na qual jogava o seu time predileto. É claro que acabou mais torcendo do que trabalhando. Tanto que, na hora que seu time chutou e marcou _____, foi tanta emoção que acabou não fotografando _____. No jornal, o editor estranha que _____ não tinha sido registrado e contactou outro jornal para conseguir publicar notícias _____.

Quadro 80 – Teste *Cloze* 4 da Condição Experimental 4.

TESTES CLOZE DAS NARRATIVAS DISTRATORAS

Teste *Cloze* Distratora 1

A boia

A mulher quis saber ___vendedor de galinhas:– Que ___ que o senhor faz ___ o tatu que ganha? – _____ boia pros meus filhos. – _____ eles? – Eles o quê? – _____ aprenderam a nadar.

Quadro 81 – Teste *Cloze* da Narrativa Distratora 1.

Teste *Cloze* Distratora 2

A esposa de Lourenço

Durante a noite, enquanto _____ lê o jornal, a _____ comenta: – Você já percebeu _____ vive o casal que _____ aí em frente? Parecem _____ pombinhos apaixonados! Todos os _____, quando ele chega em _____, traz flores para ela, _____ e os dois ficam _____ beijando apaixonadamente. Por que _____ não faz isso? E o maridão: – Mas, querida, eu _____conheço essa mulher!

Quadro 82 – Teste *Cloze* da Narrativa Distratora 2.

Teste *Cloze* Distratora 3

A ratoeira

Uma mulher entra rapidamente ____ uma loja e diz ____ vendedor: – Por favor, me ____ uma ratoeira, mas depressa ____ preciso pegar o ônibus! ____ o vendedor então retruca: – ____ senhora, nenhuma de nossas ratoeiras ____ capaz de pegar ônibus, ____ ratos.

Quadro 83 – Teste *Cloze* da Narrativa Distratora 3.

3.5.3 Procedimento para avaliação do experimento

A avaliação do experimento, que consiste também na tabulação dos dados, ocorre de duas formas, uma vez que ele possui duas modalidades de captação de dados que são os testes de compreensão e os testes *cloze*. Cada um remete a um tipo de avaliação, sendo os testes de compreensão responsáveis pela coleta de dados acerca dos processos cognitivos e os testes *cloze* dos processos metacognitivos. Ambos trabalham na direção de apontar o grau de compreensão alcançado pelos colaboradores nas leituras das narrativas experimentais. Assim sendo, abaixo descrevemos os procedimentos de avaliação utilizados por todos os testes.

3.5.3.1 Procedimento para avaliação dos testes de compreensão

Os testes de compreensão medem o *score* dos colaboradores, considerando os **Panoramas Cognitivos** desenvolvidos para cada narrativa como esboçados no item 3.5.2.2.1. Neles, há uma lista de **processos cognitivos estruturantes** por cada questão do teste e um resultado de *score* que é a soma dos valores dos **PCEs** de todas as questões do teste. O acerto na questão implica o alcance de todos os **PCEs** descritos no **PC** para a questão em foco e a obtenção da pontuação do **PCE** da questão; conseqüentemente, a pontuação *score* será a soma dos valores de cada **PCE** acertado pelo colaborador no **PC**.

Como temos 16 testes de compreensão, desenvolvemos uma planilha no Excel que calcula o *score* dos **PCs**, somando os valores de cada item quando pontuado pelo colaborador.

Panorama Cognitivo – Teste de Compreensão		
Narrativa X		
Questão	Resposta do Colaborador	Quantidade de PCEs alcançados
1		
2		
3		
4		
5		
6		
Score		

Tabela 2 - Planilha de Panorama Cognitivo

Ao preencher a planilha com a resposta certa no campo **Resposta do Colaborador**, o valor definido para a questão é registrado no campo **Quantidade de PCEs alcançados**. No caso da resposta ser diferente da certa, o valor zero é atribuído ao campo. No final da tabela, o valor do *score* é calculado através da soma da coluna de **Quantidade de PCEs alcançados**.

3.5.3.2 Procedimentos para avaliação dos testes *cloze*

Através desses testes, observamos o trabalho metacognitivo da estratégia de **controle ou autorregulação** nas subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação** desenvolvidos pelos colaboradores nos julgamentos e escolhas de itens lexicais anafóricos coerentes aos textos experimentais. Nosso foco de avaliação está no conteúdo das lacunas preenchidas que foram submetidos a uma lista de categorias que apontam para os processos metacognitivos utilizados. Acreditamos que para realizar a escolha do item a ser preenchido na lacuna, tendo em vista a natureza referencial que eles exercem, foi necessário que os colaboradores mobilizassem várias operações referenciais supervisionadas por processos metacognitivos. O simples fato de o aluno corrigir os registros feitos nas lacunas dos *cloze* nos dão indícios de que houve ali um esforço metacognitivo empregado.

Nosso foco de avaliação está no conteúdo das lacunas, porém os detalhes de marcação que os alunos fizeram no teste também serão levados em consideração com o fim de complementar a discussão em torno dos processos metacognitivos.

Para o cotejamento das lacunas, adotamos critérios de ordem semântica e gramatical, tendo em vista o valor referencial do item anafórico. Optamos por adequar o **método da palavra aceitável** proposto por Oller et al. (1972) e refinado por Clarke e Burdell (1977).

A classificação das respostas dos testes *cloze* experimentais não foca em uma única palavra como na proposta dos autores, mas em um item anafórico que pode ser composto por até três palavras. Assim, utilizamos a análise da resposta em três categorias como descrito em (LEFFA, 1996, p. 72) e subdividimos cada uma delas em outras subcategorias que descrevem dentro das opções gramaticais e semânticas. O processo mental monitorado usado pelo leitor. Abaixo seguem as categorias com as respectivas subcategorias:

a- Correta

- 1) Mesmas palavras – remete ao acesso sistemático na memória de curto prazo como primeira hipótese e ainda estratégia de **controle ou autorregulação** nas subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação**.
- 2) Mesmos campos semânticos associados às mesmas classes gramaticais ou equivalentes e com concordância verbal ou nominal – aponta para utilização da memória de longo prazo (conhecimento prévio) em conjunto com a estratégia de **controle ou autorregulação** nas subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação** para encaixar os itens que não são literalmente os mesmos, mas que equivalem nos sentidos gramaticais e semânticos.

b- Parcialmente correta

- 3) Campos semânticos diferentes e mesmas classes gramaticais que mantêm concordância verbal e ou nominal e conseguem manter uma relação de continuidade no texto – quando os itens têm outros valores semânticos e mesmas classes gramaticais, há a hipótese de que foram utilizadas as subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação** da estratégia **controle a autorregulação**; e o fato de manter a concordância verbal e/ou nominal reforça a utilização da estratégia.

- 4) Mesmos campos semânticos e outras classes gramaticais que mantêm concordância verbal ou nominal e conseguem manter uma relação de continuidade no texto – quando os itens têm os mesmos valores semânticos e são expressos por outras classes gramaticais, imagina-se que inicialmente foi realizada uma busca sistemática na memória de curto prazo sem sucesso total, e ainda foram utilizadas as subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação** da estratégia **de controle** para a nova composição; e o fato de manter a concordância verbal e/ou nominal confirma a utilização da estratégia.
- 5) Campos semânticos diferentes e outras classes gramaticais que mantêm concordância verbal ou nominal e consegue manter uma relação de continuidade no texto – quando os itens têm valores semânticos diferentes e são expressos por classes gramaticais também diferentes, crê-se que inicialmente foi disparada uma operação de encaixe na lacuna e, na sequência, o equacionamento dos itens eleitos para compor o sentido. Assim, foram realizadas buscas sistemáticas na memória de curto e longo prazo, **estratégia de controle ou autorregulação** e suas subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação**.

c- Incorreta

- 6) Campos semânticos diferentes e classes gramaticais iguais ou distintas que não mantêm concordância verbal ou nominal – neste caso, crê-se que pode ter havido busca sistemática nas memórias de curto e longo prazo, porém as demais operações que poderiam operacionalizar o encaixe não foram disparadas.
- 7) Não consegue manter uma relação de continuidade no texto – ocorre quando foram anotados itens sem sintonia com o texto.
- 8) Espaço não preenchido – ocorre quando nada é preenchido.

Atribuímos os valores um (1), meio (0,5) e zero (0) pontos às categorias: correta, parcialmente correta e incorreta respectivamente.

Para tabular esses dados, criamos uma planilha no Excel automatizada por testes *cloze* do experimento que contém: o número de lacuna do *cloze*, quantidade de vezes que o item foi anotado pelo colaborador, o item anotado, avaliação dos itens que é colocado automaticamente pelo Excel a partir da opção do campo

categoria – que varia de 1 a 8 conforme as categorias de análises da classificação das respostas dos testes *cloze* experimentais; e o valor do *score* do Item também é atribuído segundo os valores dados às categorias, sendo: correta – 1, parcialmente correta - 0,5 e incorreta - 0. O Total Score representa a soma da coluna score do Item que é a pontuação alcançada pelo colaborador no teste *cloze* em foco. Abaixo segue um exemplo das planilhas:

Avaliação do Score do Teste Cloze Exemplo.

Lacuna	Quantidade de vezes que o item foi anotado	Item anafórico (IA) anotado	Avaliação dos IAs	Categoria	Score do Item
1					
2					
x					
Total Score					

Tabela 3 – Planilha de Avaliação de Score

Nos casos em que o aluno repensou o item anotado e registrou outro ou outros conforme instrução foi considerada como resposta válida a última anotada. Essa situação é contabilizada no campo Quantidade de vezes que o item foi anotado da planilha. Nesse caso, assumimos haver, com precisão, a estratégia de **controle** ou autorregulação nas subestratégias de **planejamento, supervisão e avaliação**, e para que esse fator faça parte da avaliação do item, tendo em vista sua relevância dos processos diagnosticados, acrescentamos ao *score* do item o valor de 0,25 pontos.

3.5.4 Preparação para aplicação do experimento

O experimento foi aplicado em dois momentos com turmas diferentes, sendo uma turma no turno da noite e outra no turno da manhã. Os alunos eram da segunda e terceira séries do segundo grau propedêutico e também da segunda e terceira séries da educação de jovens e adultos.

3.5.4.1 Preparação do ambiente

O ambiente utilizado foi a sala de aula em horário normal de aula na presença do professor, do pesquisador e de um assistente de aluno disponibilizado pela escola.

Inicialmente a sala foi preparada para a chegada dos alunos que encontraram as carteiras dispostas em oito filas e em cada uma delas dois envelopes pardos, sendo um com o experimento e um vazio. Os alunos foram orientados a escolher o local onde desejavam sentar e anotar os dados pessoais nos envelopes. Os envelopes foram dispostos aleatoriamente nas carteiras de forma que não se sabia qual era o conjunto experimental colocado sobre a carteira.

3.5.4.2 Preparação dos envelopes

Os envelopes tinham que ter um conjunto com quatro grupos de narrativas experimentais, testes *cloze* e testes de compreensão em quatro condições experimentais diferentes, de forma que todo colaborador participasse das quatro condições experimentais. Os envelopes tinham que ter também os três grupos de narrativas, testes *cloze* e testes de compreensão distratores. Assim, a cada grupo de conteúdo experimental intercalamos um de distrator, ficando um total de sete narrativas, testes *cloze* e testes de compreensão formando o conjunto por envelope que tinha um total de 21 folhas ordenadas e enumeradas.

Os grupos de conteúdos distratores não precisavam variar, sendo os mesmos para todos os envelopes, já os grupos de conteúdos experimentais variaram na ordem dos destaques das tabelas abaixo:

Para o conjunto 1:

Cond. 1, Narrat. 1 ³³	Cond. 2, Narrat. 1	Cond. 3, Narrat. 1	Cond. 4, Narrat. 1
Cond. 1, Narrat. 2	Cond. 2, Narrat. 2	Cond. 3, Narrat. 2	Cond. 4, Narrat. 2
Cond. 1, Narrat. 3	Cond. 2, Narrat. 3	Cond. 3, Narrat. 3	Cond. 4, Narrat. 3
Cond. 1, Narrat. 4	Cond. 2, Narrat. 4	Cond. 3, Narrat. 4	Cond. 4, Narrat. 4

Tabela 4 - Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 1.

Para o conjunto 2:

Cond. 1, Narrat. 1	Cond. 2, Narrat. 1	Cond. 3, Narrat. 1	Cond. 4, Narrat. 1
Cond. 1, Narrat. 2	Cond. 2, Narrat. 2	Cond. 3, Narrat. 2	Cond. 4, Narrat. 2
Cond. 1, Narrat. 3	Cond. 2, Narrat. 3	Cond. 3, Narrat. 3	Cond. 4, Narrat. 3
Cond. 1, Narrat. 4	Cond. 2, Narrat. 4	Cond. 3, Narrat. 4	Cond. 4, Narrat. 4

Tabela 5 – Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 2.

Para o conjunto 3:

Cond. 1, Narrat. 1	Cond. 2, Narrat. 1	Cond. 3, Narrat. 1	Cond. 4, Narrat. 1
Cond. 1, Narrat. 2	Cond. 2, Narrat. 2	Cond. 3, Narrat. 2	Cond. 4, Narrat. 2
Cond. 1, Narrat. 3	Cond. 2, Narrat. 3	Cond. 3, Narrat. 3	Cond. 4, Narrat. 3
Cond. 1, Narrat. 4	Cond. 2, Narrat. 4	Cond. 3, Narrat. 4	Cond. 4, Narrat. 4

Tabela 6 – Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 3.

Para o conjunto 4:

Cond. 1, Narrat. 1	Cond. 2, Narrat. 1	Cond. 3, Narrat. 1	Cond. 4, Narrat. 1
Cond. 1, Narrat. 2	Cond. 2, Narrat. 2	Cond. 3, Narrat. 2	Cond. 4, Narrat. 2
Cond. 1, Narrat. 3	Cond. 2, Narrat. 3	Cond. 3, Narrat. 3	Cond. 4, Narrat. 3
Cond. 1, Narrat. 4	Cond. 2, Narrat. 4	Cond. 3, Narrat. 4	Cond. 4, Narrat. 4

Tabela 7 – Demonstração de variação de conteúdo experimentais de envelope para o conjunto 4.

³³

Cond. significa condição experimental e **Narrat.** significa narrativa experimental

Com essa organização, tivemos quatro conjuntos experimentais com instrumentos de coleta de dados diferentes, porém atendendo as quatro condições experimentais propostas pela pesquisa. Assim, os conjuntos experimentais tiveram a seguinte composição: as páginas 1, 2 e 3 para o grupo 1; as páginas 4,5 e 6 para o primeiro grupo distrator; as páginas 7,8 e 9 para grupo 2; as páginas 10,11 e 12 para o segundo grupo distrator; as páginas 13,14 e 15 para o grupo 3; as páginas 16,17 e 18 para o terceiro grupo distrator e por fim 19, 20 e 21 para o grupo 4.

3.5.4.3 Aplicação do experimento

Após o acolhimento dos alunos e devida acomodação, iniciou-se o trabalho de aplicação do experimento. Inicialmente foram dadas as instruções gerais sobre o procedimento do experimento como: preenchimento de dados pessoais nos envelopes, retirada das folhas uma a uma do envelope com conteúdo experimental, substituição e depósito no outro envelope após concluírem cada unidade, proibição de retorno da folha armazenada no segundo envelope, anotação do tempo de início e fim de cada atividade observando o relógio único, e tempo total do trabalho e procedimento de conclusão; e após isso, instruções acerca de pontualidades dos testes.

Para o teste de compreensão, o aviso dado versava sobre a característica da marca com “X” na opção desejada sem permissão de rasura. Já o teste cloze, o aviso foi mais detalhado devido às minúcias sobre o preenchimento das lacunas que poderiam ter até três palavras incluindo o artigo ou o pronome como os exemplos: “o carro bomba”, “este carro bomba”, “meu carro bomba”, “carro de passeio”; e também foi alertado sobre a consideração de uma só palavra nos caso de contrações de preposição com artigo ou com pronome como no exemplo: “dele”, “do”, “dela”, “disto”. Por fim, foi avisado sobre a opção de arrependimento do conteúdo anotado na lacuna e a possível substituição por outro. Nesses casos, os alunos deveriam somente anotar o novo conteúdo acima do já anotado preservando aquele que já estava na lacuna. A nova anotação poderia ser realizada quantas vezes necessárias fossem, e, para fins de cotejamento e avaliação, seria considerado somente o último conteúdo anotado.

Para realizar todo o experimento, os alunos tinham um total de 1 hora e 30 minutos contado em um único relógio que estava disposto para parede frontal da sala de aula. No final do processo, eles avisaram fazendo um sinal com as mãos e um dos aplicadores ia até a carteira deles recolher os envelopes e permitir sua saída da sala.

3.5.5 Tratamento e análise dos dados

Os dados obtidos na aplicação dos testes do experimento, os *scores* dos colaboradores, foram transformando em notas para termos um parâmetro passível de comparação tendo em vista que os valores dos *scores* variavam conforme as demandas dos testes das narrativas experimentais e ainda da modalidade em que o teste pertence (cognitivo ou metacognitivo). As notas representam o percentual de acerto dos colaboradores em cada teste. Após tabular, calcular e classificar todas as notas por meio de planilhas eletrônicas do EXCEL, versão Microsoft Office 2010, procedemos ao tratamento e análise dos dados segundo as hipóteses levantadas. A estatística descritiva foi a técnica usada para organizar, descrever, analisar e interpretar os dados.

4 DESCRIÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÕES

4.1 Tabulação dos dados

Como descrito no capítulo anterior, o experimento compreendeu quatro condições experimentais as quais conduziram a produção de quatro instrumentos de coleta de dados. Foram submetidos à experimentação 69 colaboradores, em que todos participaram de todas as condições experimentais. Para isso, o experimento contou com quatro conjuntos de conteúdos que contiveram quatro grupos de: narrativas experimentais, testes *cloze* e testes de compreensão em quatro condições experimentais diferentes conforme descrição do item 3.5.4.2 do capítulo metodológico. A participação dos colaboradores no experimento se deu da seguinte forma: 16 no conjunto 1, 17 no conjunto 2, 18 no conjunto 3 e 18 no conjunto 4.

Para conhecermos os dados, projetamos quatro planilhas eletrônicas com o objetivo de calcular os pontos alcançados pelos colaboradores nos testes, organizados em quatro arquivos onde cada um deles conteve um conjunto experimental.

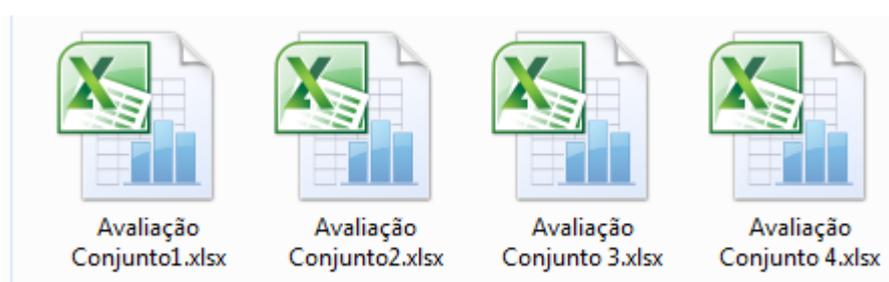


Figura 15 – Arquivos com planilhas de avaliações dos conjuntos experimentais.

Cada arquivo conteve uma planilha para cada colaborador com as seguintes informações:

- Tempo em minutos de leitura na narrativa1;
- Tempo em minutos de preenchimento do teste *cloze*1;
- Avaliação de cada item do teste *cloze*1 seguido de total de *score*;
- Tempo em minutos de resolução do teste de compreensão1;

- Avaliação de cada item do teste de compreensão1 seguido de *score*;
- Tempo em minutos de leitura na narrativa 2;
- Tempo em minutos de preenchimento do teste *cloze*2;
- Avaliação de cada item do teste *cloze*2 seguido de total de *score*;
- Tempo em minutos de resolução do teste de compreensão2;
- Avaliação de cada item do teste de compreensão2 seguido de *score*;
- Tempo em minutos de leitura na narrativa 3;
- Tempo em minutos de preenchimento do teste *cloze*3;
- Avaliação de cada item do teste *cloze*3 seguido de total de *score*;
- Tempo em minutos de resolução do teste de compreensão3;
- Avaliação de cada item do teste de compreensão3 seguido de *score*;
- Tempo em minutos de leitura na narrativa 4;
- Tempo em minutos de preenchimento do teste *cloze*4;
- Avaliação de cada item do teste *cloze*4 seguido de total de *score*;
- Tempo em minutos de resolução do teste de compreensão4;
- Avaliação de cada item do teste de compreensão4 seguido de *score*;

Os arquivos contiveram ainda o resumo da pontuação dos testes de compreensão, testes *cloze* e tempos (em minutos) utilizados nas leituras das narrativas e na resolução dos testes.

3	1	ele	concordância verbal ou nominal	2	1	1													
			Campos semânticos diferentes e																
Inf1	Inf2	Inf3	Inf4	Inf5	Inf6	Inf7	Inf8	Inf9	Inf10	Inf11	Inf12	Inf13	Inf14	Inf15	Inf16	Teste Cloze	Teste de Compreensão	Total de tempo por informante	

Figura 16 – Planilhas do Arquivo Conjunto1.

Cada item do teste de compreensão teve um valor conforme estabelecido no Panorama Cognitivo³⁴ a que pertenceu. O acerto do colaborador no item significou a pontuação total do item e, o não acerto gerou a atribuição de zero ao item. No final da tabela do panorama, os valores dos itens foram somados resultando no *score* alcançado pelo colaborador no teste como mostra a figura abaixo.

Panorama Cognitivo Teste de compreensão da Narrativa 1		
Questão	Resposta do Informante	Quantidade de PCE's alcançados
1	cão de guarda	8
2	sim	0
3	sim	8
4	não	9
5	no fim da noite	8
6	cuidadoso	9
Total de Score		42

Figura 17 – Teste de compreensão Narrativa 1 colaborador 1 do conjunto 1.

O mesmo procedimento foi usado para os testes *cloze* como exibido na figura abaixo:

Avaliação de score do Teste Cloze da Narrativa 2						
Lacuna	Quantidade de vezes que os itens foram anotados	Itens anafóricos(IA) anotado	Avaliação dos IA's	Categoria	Valor	Score
1	1	minha mãe	Mesmas palavras	1	1	1
2	1	ela	Mesmos campos semântico associados as mesmas classes gramaticais ou equivalente e com concordância verbal ou nominal	2	1	1
3	1	ela	Mesmas palavras	1	1	1
Score						3

Figura 18 – Teste Cloze Narrativa 2 colaborador 1 do conjunto 1.

Assim, ao contabilizar todos os *scores* dos testes tanto os de compreensão como os *cloze*, geramos um resumo da pontuação por modalidade de teste como mostra a figura abaixo:

		CONJUNTO 1						CONJUNTO 1			
		PONTUAÇÃO TESTES DE COMPREENSÃO						PONTUAÇÃO TESTES CLOZE			
INFORMANTE		Narrativa1 Condição 1	Narrativa2 Condição 2	Narrativa3 Condição 3	Narrativa4 Condição 4	INFORMANTE		Narrativa1 Condição 1	Narrativa2 Condição 2	Narrativa3 Condição 3	Narrativa4 Condição 4
1		42,0	21,0	26,0	26,0	1		10,5	3,0	5,5	4,0
2		42,0	21,0	26,0	26,0	2		6,8	2,0	6,5	3,3
3		33,0	21,0	26,0	17,0	3		9,5	3,0	4,0	4,0
4		34,0	21,0	26,0	35,0	4		10,5	3,0	5,5	4,0
5		34,0	21,0	26,0	17,0	5		8,3	3,0	3,5	4,0
6		24,0	21,0	20,0	26,0	6		3,0	2,5	4,5	3,3
7		34,0	21,0	20,0	35,0	7		4,0	3,3	4,5	3,0
8		41,0	21,0	14,0	17,0	8		5,0	3,0	4,5	2,0
9		42,0	21,0	26,0	35,0	9		6,5	3,0	1,0	4,0
10		32,0	21,0	26,0	35,0	10		11,0	2,0	6,0	4,0
11		41,0	21,0	26,0	26,0	11		5,0	3,0	6,0	3,0
12		41,0	28,0	26,0	26,0	12		5,0	3,0	3,0	4,0
13		49,0	21,0	26,0	35,0	13		7,0	3,0	5,5	4,0
14		49,0	14,0	26,0	17,0	14		3,5	3,0	3,5	3,3
15		25,0	21,0	26,0	26,0	15		8,0	3,0	3,5	3,5
16		26,0	21,0	26,0	17,0	16		1,5	2,0	2,5	2,5

Figura 19 – Resumo de Pontuação de Testes de Compreensão e Cloze do Conjunto 1.

A pontuação, como mostrado na figura 15, não nos remete a uma visão global dos dados, não nos permite a percepção relacional dos alcances dos colaboradores a ponto de inviabilizar julgamentos paramétricos porque cada teste possui valores diferentes nos itens. Para resolver isso, transformamos todas as pontuações em notas que representam percentuais de acerto no teste. Assim, pudemos avaliar o aproveitamento dos colaboradores nos testes. Para isso, fizemos cálculos simples de percentagem como descreve o exemplo:

- O Panorama Cognitivo Teste de compreensão da Narrativa 1 tem valor igual a 49. O colaborador 1 alcançou score igual a 42; assim, seu aproveitamento percentual foi de 85,7% que gerou a nota 85,7.

Dessa forma, calculamos todos as notas dos testes e chegamos aos resultados percentuais como mostra a figura abaixo:

		CONJUNTO 1						CONJUNTO 1			
		NOTAS TESTES DE COMPREENSÃO						NOTAS TESTES CLOZE			
INFORMANTE		Narrativa1 Condição 1	Narrativa2 Condição 2	Narrativa3 Condição 3	Narrativa4 Condição 4	INFORMANTE		Narrativa1 Condição 1	Narrativa2 Condição 2	Narrativa3 Condição 3	Narrativa4 Condição 4
1		85,7	75,0	100,0	74,3	1		95,5	100,0	78,6	100,0
2		85,7	75,0	100,0	74,3	2		61,4	66,7	92,9	81,3
3		67,3	75,0	100,0	48,6	3		86,4	100,0	57,1	100,0
4		69,4	75,0	100,0	100,0	4		95,5	100,0	78,6	100,0
5		69,4	75,0	100,0	48,6	5		75,0	100,0	50,0	100,0
6		49,0	75,0	76,9	74,3	6		27,3	83,3	64,3	81,3
7		69,4	75,0	76,9	100,0	7		36,4	108,3	64,3	75,0
8		83,7	75,0	53,8	48,6	8		45,5	100,0	64,3	50,0
9		85,7	75,0	100,0	100,0	9		59,1	100,0	14,3	100,0
10		65,3	75,0	100,0	100,0	10		100,0	66,7	85,7	100,0
11		83,7	75,0	100,0	74,3	11		45,5	100,0	85,7	75,0
12		83,7	100,0	100,0	74,3	12		45,5	100,0	42,9	100,0
13		100,0	75,0	100,0	100,0	13		63,6	100,0	78,6	100,0
14		100,0	50,0	100,0	48,6	14		31,8	100,0	50,0	81,3
15		51,0	75,0	100,0	74,3	15		72,7	100,0	50,0	87,5
16		53,1	75,0	100,0	48,6	16		13,6	66,7	35,7	62,5

Figura 20 – Resumo de Notas de Testes de Compreensão e Cloze do Conjunto 1.

No caso específico das notas dos testes *cloze*, aconteceu da nota do colaborador ultrapassar o valor de 100. Isso ocorreu devido à particularidade inserida na avaliação dos testes *cloze* que consta no item 3.5.3.2 do capítulo de metodologia a qual acrescenta 0,25 pontos de *score* do item quando o colaborador tiver repensado o item anotado e registrado outro ou outros nas lacunas. Nesse caso, o valor é somado ao *score* do item independente do valor atribuído na avaliação do item escrito na lacuna como mostra o exemplo abaixo. Na figura abaixo, o valor circulado que deveria ser 1 foi acrescentado em 0,25 por causa da quantidade de vezes que os itens foram anotados ser maior que 1.

Lacuna	Quantidade de vezes que os itens foram anotados	Itens anafóricos(IA) anotado	Avaliação dos IA's	Categoria	Valor	Score
1	1	ele	Mesmas palavras	1	1	1
2	1	pelo enviado	Mesmas palavras	1	1	1
3	2	o fotógrafo	Mesmas palavras	1	1	1,25
Total Score						3,25

Figura 21 – Avaliação do score do teste *cloze* 4 do colaborador 2 do conjunto 3.

Esse fato resultou em notas como as mostradas na figura abaixo:

	CONJUNTO 3			
	NOTAS TESTES CLOZE			
INFORMANTE	Narrativa1 Condição 3	Narrativa2 Condição 4	Narrativa3 Condição 1	Narrativa4 Condição 2
1	8,3	100,0	75,0	100,0
2	83,3	50,0	91,7	108,3
3	91,7	50,0	95,8	83,3
4	33,3	100,0	87,5	108,3
5	8,3	50,0	33,3	33,3
6	41,7	100,0	50,0	66,7
7	25,0	100,0	66,7	66,7
8	50,0	50,0	75,0	100,0
9	75,0	100,0	83,3	100,0
10	41,7	100,0	83,3	66,7
11	41,7	100,0	58,3	100,0
12	75,0	100,0	33,3	33,3
13	16,7	100,0	83,3	100,0
14	33,3	100,0	100,0	33,3
15	0,0	100,0	20,8	33,3
16	41,7	100,0	66,7	66,7
17	83,3	100,0	83,3	66,7
18	8,3	25,0	20,8	0,0

Figura 22 – Resumo de Notas de Testes de *Cloze* do Conjunto 3.

4.1.1 Organização dos dados por Narrativas.

Após calcularmos todas as notas dos testes do experimento que estavam organizadas por Conjuntos, reorganizamo-nas por Narrativas para atender a necessidade de avaliação a partir das hipóteses experimentais que têm foco na composição dos textos. Com a nova organização, pudemos observar os dados a partir das narrativa nas quatro condições experimentais segundo a demanda das hipóteses, observada também a divisão de modalidade, em que os testes de compreensão dão subsídio para a avaliação dos processos cognitivos e os testes *cloze* para os processos metacognitivos.

Por fim, chegamos aos dados listados abaixo por narrativa nas condições **CCCH**, **CCSH**, **SCCH**, **SCSH**³⁵ e ainda nas modalidades cognitivas e metacognitivas, além da descrição dos tempos de leitura das narrativas e resolução dos dois testes (de compreensão e *cloze*) atendendo as condições experimentais, como descrito a seguir:

³⁵ As siglas significam: **CCCH** com correferência e com humor; **CCSH** com correferência e sem humor; **SCCH** sem correferência e com humor; **SCSH** sem correferência e sem humor.

a) Narrativa 1

AVALIAÇÃO COGNITIVA NARRATIVA1					AVALIAÇÃO METACOGNITIVA NARRATIVA1				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	85,7	87,0	55,3	64,4	1	95,5	53,8	8,3	81,3
2	85,7	69,6	80,9	55,6	2	61,4	51,9	83,3	62,5
3	67,3	17,4	70,2	51,1	3	86,4	34,6	91,7	31,3
4	69,4	69,6	87,2	51,1	4	95,5	61,5	33,3	93,8
5	69,4	69,6	51,1	100,0	5	75,0	15,4	8,3	25,0
6	49,0	87,0	83,0	86,7	6	27,3	73,1	41,7	81,3
7	69,4	54,3	70,2	82,2	7	36,4	53,8	25,0	75,0
8	83,7	71,7	100,0	48,9	8	45,5	84,6	50,0	50,0
9	85,7	87,0	36,2	51,1	9	59,1	84,6	75,0	59,4
10	65,3	71,7	87,2	86,7	10	100,0	69,2	41,7	93,8
11	83,7	37,0	48,9	66,7	11	45,5	65,4	41,7	62,5
12	83,7	69,6	80,9	35,6	12	45,5	30,8	75,0	31,3
13	100,0	67,4	80,9	68,9	13	63,6	15,4	16,7	12,5
14	100,0	71,7	100,0	100,0	14	31,8	61,5	33,3	62,5
15	51,0	54,3	63,8	82,2	15	72,7	57,7	0,0	81,3
16	53,1	54,3	70,2	44,4	16	13,6	38,5	41,7	31,3
17		69,6	61,7	62,2	17		57,7	83,3	68,8
18			36,2	68,9	18			8,3	56,3

Figura 23 – Resumo de Notas Narrativa 1 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.

TEMPO DE LEITURA EM MINUTOS NARRATIVA1					TEMPO TESTE COGNITIVO EM MINUTOS NARRATIVA1					TEMPO TESTE METACOGNITIVO EM MINUTOS NARRATIVA1				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	1	3	4	3	3
2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	6	4	4	3
3	1	1	1	2	3	2	2	1	1	3	4	6	3	6
4	2	1	2	2	4	2	1	1	2	4	4	3	2	3
5	2	1	2	2	5	1	2	2	2	5	4	4	4	5
6	1	2	1	1	6	1	1	1	2	6	5	3	3	4
7	2	2	2	1	7	1	1	2	2	7	6	3	5	4
8	2	1	2	1	8	1	2	1	2	8	7	6	4	4
9	1	1	2	2	9	1	1	1	2	9	3	3	4	4
10	1	2	4	2	10	1	2	1	1	10	3	6	1	3
11	1	2	2	2	11	1	1	2	2	11	1	4	4	4
12	2	1	1	2	12	1	1	2	2	12	3	3	2	5
13	2	1	1	2	13	1	1	1	2	13	2	4	3	5
14	1	1	2	1	14	1	1	1	1	14	4	3	3	1
15	2	1	1	1	15	2	1	1	3	15	5	4	4	3
16	1	2	1	2	16	2	2	2	2	16	5	4	4	5
17		1	1	1	17		2	2	1	17		3	2	2
18			2	2	18			1	1	18			9	4

Figura 24 – Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 1.

b) Narrativa 2

AVALIAÇÃO COGNITIVA					AVALIAÇÃO METACOGNITIVA				
NARRATIVA2					NARRATIVA2				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	75,0	75,0	71,4	75,0	1	28,6	100,0	100,0	100,0
2	75,0	75,0	25,0	75,0	2	28,6	66,7	81,3	50,0
3	53,6	75,0	46,4	75,0	3	28,6	100,0	25,0	50,0
4	100,0	75,0	100,0	75,0	4	28,6	100,0	87,5	100,0
5	53,6	75,0	46,4	75,0	5	28,6	100,0	62,5	50,0
6	75,0	75,0	46,4	75,0	6	28,6	83,3	81,3	100,0
7	75,0	75,0	53,6	75,0	7	28,6	108,3	75,0	100,0
8	75,0	75,0	25,0	100,0	8	28,6	100,0	87,5	50,0
9	75,0	75,0	46,4	50,0	9	28,6	100,0	50,0	100,0
10	75,0	75,0	46,4	75,0	10	28,6	66,7	87,5	100,0
11	75,0	75,0	71,4	100,0	11	0,0	100,0	50,0	100,0
12	100,0	100,0	75,0	21,4	12	28,6	100,0	87,5	100,0
13	25,0	75,0	46,4	75,0	13	0,0	100,0	25,0	100,0
14	50,0	50,0	46,4	75,0	14	28,6	100,0	50,0	100,0
15	75,0	75,0	46,4	100,0	15	28,6	100,0	25,0	100,0
16	53,6	75,0	53,6	100,0	16	14,3	66,7	25,0	100,0
17	71,4		71,4	75,0	17	14,3		62,5	100,0
18	75,0			100,0	18	28,6			25,0

Figura 25 – Resumo de Notas Narrativa 2 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.

TEMPO DE LEITURA EM MINUTOS					TEMPO TESTE COGNITIVO EM MINUTOS					TEMPO TESTE METACOGNITIVO EM MINUTOS				
NARRATIVA2					NARRATIVA2					NARRATIVA2				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	2	0	1	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1
2	1	0	2	1	2	1	0	1	1	2	3	1	2	1
3	1	0	1	2	3	1	1	1	1	3	2	1	2	1
4	1	0	1	1	4	1	1	1	1	4	2	1	1	1
5	1	0	1	1	5	1	1	1	1	5	1	1	1	1
6	2	0	1	1	6	1	1	1	1	6	2	1	1	1
7	2	0	2	1	7	1	1	1	1	7	2	2	1	1
8	1	0	1	1	8	1	1	1	1	8	1	1	1	1
9	2	1	2	1	9	2	1	1	2	9	1	1	2	1
10	1	2	1	1	10	1	1	1	1	10	2	1	2	1
11	2	1	2	1	11	1	1	1	1	11	2	1	2	1
12	1	1	1	1	12	1	1	1	1	12	1	1	1	1
13	2	1	1	1	13	1	1	1	1	13	1	1	2	1
14	2	1	1	1	14	1	1	1	1	14	1	1	1	1
15	1	1	1	2	15	1	1	1	1	15	2	1	1	1
16	1	1	1	1	16	1	1	1	1	16	1	1	4	4
17	1		1	1	17	1		1	1	17	1		2	1
18	1			1	18	1			1	18	2			1

Figura 26 – Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 2.

c) Narrativa 3

AVALIAÇÃO COGNITIVA NARRATIVA3					AVALIAÇÃO METACOGNITIVA NARRATIVA3				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	76,9	79,3	100,0	100,0	1	75,0	100,0	78,6	50,0
2	100,0	100,0	100,0	100,0	2	91,7	100,0	92,9	42,9
3	100,0	79,3	100,0	100,0	3	95,8	75,0	57,1	64,3
4	100,0	100,0	100,0	100,0	4	87,5	81,3	78,6	67,9
5	46,2	79,3	100,0	100,0	5	33,3	50,0	50,0	14,3
6	100,0	100,0	76,9	100,0	6	50,0	100,0	64,3	89,3
7	53,8	100,0	76,9	100,0	7	66,7	50,0	64,3	64,3
8	76,9	79,3	53,8	100,0	8	75,0	87,5	64,3	57,1
9	100,0	100,0	100,0	100,0	9	83,3	50,0	14,3	21,4
10	100,0	79,3	100,0	100,0	10	83,3	100,0	85,7	75,0
11	100,0	69,0	100,0	100,0	11	58,3	25,0	85,7	57,1
12	76,9	79,3	100,0	100,0	12	33,3	100,0	42,9	78,6
13	76,9	79,3	100,0	100,0	13	83,3	75,0	78,6	0,0
14	76,9	79,3	100,0	100,0	14	100,0	25,0	50,0	35,7
15	100,0	79,3	100,0	51,7	15	20,8	75,0	50,0	50,0
16	76,9	51,7	100,0	79,3	16	66,7	75,0	35,7	0,0
17	76,9	100,0		100,0	17	83,3	75,0		50,0
18	100,0	79,3			18	20,8	81,3		

Figura 27 – Resumo de Notas Narrativa 3 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.

TEMPO DE LEITURA EM MINUTOS NARRATIVA3					TEMPO TESTE COGNITIVO EM MINUTOS NARRATIVA3					TEMPO TESTE METACOGNITIVO EM MINUTOS NARRATIVA3				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2
2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2
3	1	2	1	1	3	1	1	1	1	3	2	2	2	2
4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	2	2	2
5	1	2	1	1	5	1	1	1	1	5	2	2	2	2
6	2	2	1	2	6	1	1	1	1	6	1	3	2	3
7	2	2	1	1	7	1	1	1	1	7	2	1	3	3
8	1	1	1	1	8	1	1	1	1	8	2	2	2	3
9	1	1	1	1	9	1	1	1	1	9	1	1	3	3
10	2	1	2	1	10	1	1	1	1	10	1	2	2	3
11	1	2	1	2	11	1	2	1	1	11	2	3	2	3
12	1	1	2	1	12	1	1	1	1	12	3	3	3	2
13	1	2	1	1	13	1	1	1	1	13	2	3	2	3
14	1	1	1	1	14	1	1	1	1	14	2	1	3	3
15	1	2	2	1	15	1	1	1	1	15	1	1	3	2
16	1	1	1	1	16	1	1	1	1	16	2	2	2	3
17	2	1		1	17	1	1		1	17	1	1		2
18	1	1			18	1	1			18	5	2		

Figura 28 – Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 3.

d) Narrativa 4

AVALIAÇÃO COGNITIVA					AVALIAÇÃO METACOGNITIVA				
NARRATIVA4					NARRATIVA4				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	100,0	100,0	100,0	74,3	1	100,0	100,0	100,0	100,0
2	100,0	100,0	100,0	74,3	2	56,3	108,3	93,8	81,3
3	100,0	100,0	100,0	48,6	3	50,0	83,3	100,0	100,0
4	100,0	100,0	48,5	100,0	4	100,0	108,3	106,3	100,0
5	100,0	50,0	75,8	48,6	5	62,5	33,3	50,0	100,0
6	100,0	100,0	100,0	74,3	6	100,0	66,7	100,0	81,3
7	100,0	73,5	100,0	100,0	7	50,0	66,7	106,3	75,0
8	100,0	100,0	100,0	48,6	8	100,0	100,0	100,0	50,0
9	100,0	100,0	100,0	100,0	9	100,0	100,0	100,0	100,0
10	100,0	100,0	100,0	100,0	10	100,0	66,7	100,0	100,0
11	100,0	100,0	75,8	74,3	11	75,0	100,0	100,0	75,0
12	100,0	100,0	100,0	74,3	12	75,0	33,3	100,0	100,0
13	77,1	76,5	100,0	100,0	13	75,0	100,0	50,0	100,0
14	100,0	100,0	100,0	48,6	14	25,0	33,3	100,0	81,3
15	25,7	100,0	100,0	74,3	15	75,0	33,3	106,3	87,5
16	74,3	100,0	51,5	48,6	16	25,0	66,7	68,8	62,5
17	74,3	100,0	75,8		17	100,0	66,7	106,3	
18		50,0	100,0		18		0,0	25,0	

Figura 29 – Resumo de Notas Narrativa 4 – Avaliação Cognitiva e Metacognitiva.

TEMPO DE LEITURA EM MINUTOS					TEMPO TESTE COGNITIVO EM MINUTOS					TEMPO TESTE METACOGNITIVO EM MINUTOS				
NARRATIVA4					NARRATIVA4					NARRATIVA4				
INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	INFORMANTE	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	3
2	1	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	2	1	1
3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1
4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	2	1	1
5	1	2	1	1	5	1	3	1	1	5	2	1	1	1
6	1	1	1	1	6	1	3	1	1	6	1	2	1	1
7	1	1	3	1	7	1	1	1	1	7	1	2	1	1
8	2	1	1	1	8	1	1	1	1	8	2	1	1	3
9	1	1	2	1	9	1	1	1	1	9	3	9	1	3
10	1	1	1	1	10	1	1	1	1	10	1	2	1	1
11	1	2	1	1	11	1	1	1	1	11	1	1	1	1
12	1	1	1	1	12	1	1	1	1	12	1	1	2	1
13	1	2	1	1	13	1	3	1	1	13	2	1	1	3
14	1	1	1	1	14	2	3	1	2	14	3	1	1	3
15	1	1	1	1	15	1	1	1	1	15	1	1	1	3
16	1	1	6	1	16	1	1	2	1	16	1	1	1	2
17	1	1	1	1	17	1	1	1	1	17	1	2	2	
18		1	1		18		3	1		18		1	2	

Figura 30 Tempos de leituras e resolução dos testes cognitivos e metacognitivos da Narrativa 4.

4.2 Análise dos dados

Os dados serão analisados tendo como ponto de observação as hipóteses levantadas no item 3.5.1 do capítulo de metodologia.

4.2.1 Análise dos dados segundo as hipóteses

4.2.1.1 Primeira hipótese

- Textos com elementos anafóricos **com correferência** e **com humor** favorecem em maior grau a compreensão leitora por alunos de ensino médio propedêutico pelas respectivas razões: a) **a presença da correferência** pode propiciar a agilidade no trabalho dos processos cognitivo e metacognitivo visto que os objetos-de-discurso se encontram materializados no texto; b) **o humor** pode aumentar o grau de interesse pelo texto devido sua a composição contar com elementos que surpreendem o leitor e, com isso, haver maior grau de disposição do trabalho dos processos cognitivos e metacognitivos.

A primeira hipótese levantada sugere que as notas dos testes de compreensão e *cloze* das narrativas formatadas segundo a **condição 1**³⁶ chamada aqui de “**CCCH**” tendem a ter valores maiores que as demais condições por contar com a correferência e com o humor que são elementos favorecedores da compreensão.

Para verificar isso, adotamos a medida de posição “MÉDIA” que corresponde à soma do resultado de cada observação de uma condição experimental dividida pelo número dessas observações; e a medida de dispersão “ERRO PADRÃO DA MÉDIA” que estima a variabilidade entre médias. O cálculo do erro padrão se deu por condição experimental, dividindo o valor de desvio padrão pela raiz quadrada do tamanho da amostra. Com o valor do erro podemos prever uma margem para além e aquém da média fixada, aumentando nossa confiabilidade no valor das médias encontradas.

Com as informações estatísticas das condições experimentais, plotamos os gráficos que ilustram os desempenhos dos colaboradores nos testes de compreensão e *cloze* que mensuram respectivamente a atuação cognitiva e metacognitiva refletida pelas modalidades de composição de narrativas implementadas nessa pesquisa.

³⁶

Vide capítulo de Metodologia item 3.5.2

Devido à heterogeneidade das narrativas no que tange seus elementos composicionais: tamanho, enredo, espaço, tempo, foco narrativo, personagens; observamos os resultados do experimento individualizando cada narrativa.

Assim sendo, vejamos os resultados das condições experimentais indexados por narrativa:

a) Narrativa 1.

NARRATIVA 1					NARRATIVA 1				
TESTES DE COMPREENSÃO					TESTES CLOZE				
Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
Média	75,1	65,2	70,2	67,0	Média	59,7	53,5	42,1	58,9
Desvio padrão	15,9	17,8	19,3	19,0	Desvio padrão	26,4	20,7	29,1	24,3
Tamanho da Amostra	16	17	18	18	Tamanho da Amostra	16	17	18	18
Erro Padrão da Média	4,0	4,3	4,5	4,5	Erro Padrão da Média	6,6	5,0	6,9	5,7

Figura 31 – Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes *cloze* da Narrativa 1.

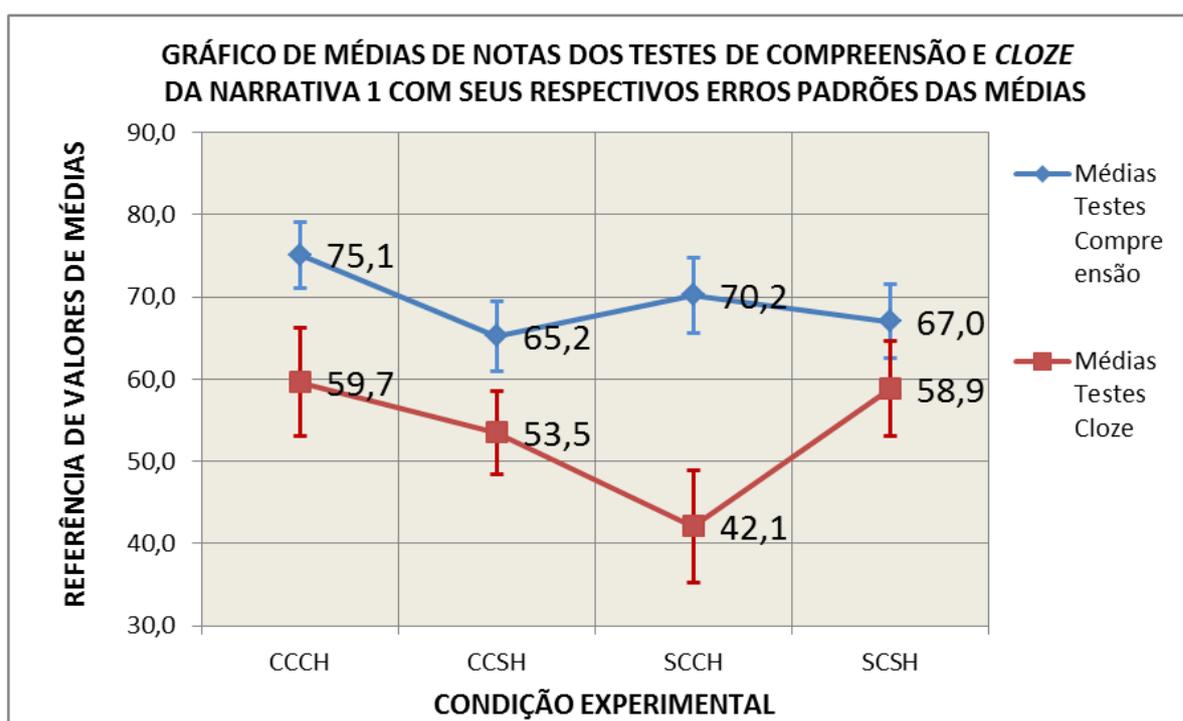


Gráfico 1 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes *cloze* da Narrativa 1 com seus respectivos erros padrões das médias.

Para a narrativa 1, a hipótese 1 se confirma porque a condição experimental **CCCH** teve maiores valores de médias tanto para o teste de compreensão quanto para o teste *cloze*, apesar de que considerando as margens de erro (demonstradas nas barras verticais de máximo e mínimo que cruzam as médias) o valor da média

CCCH “59,7” do teste *cloze* se aproxima muito do valor da média **SCSH** “58,9”. Ainda assim, é possível afirmar que a narrativa 1 corresponde a hipótese 1.

A narrativa 1 é a maior delas em tamanho, possui na sua versão ou condição **CCCH**, 157 palavras e 12 elementos anafóricos correferenciais; na versão **CCSH**, 168 palavras e 14 elementos anafóricos correferenciais; já a versão **SCCH**, possui 179 palavras e 6 elementos anafóricos não correferenciais; e a última versão **SCSH**, 160 palavras e 6 elementos anafóricos não correferenciais.

Observem que no tocante da atuação dos processos cognitivos, representadas no gráfico 1 pela linha azul das médias dos testes de compreensão, os dados revelam que o **humor** foi um fator preponderante na construção da compreensão porque nas versões em não havia humor as médias foram menores que a correspondente com humor: **CCCH** maior que **CCSH** e **SCCH** maior que **SCSH**; Já quando se observa só o tipo de anáfora **com e sem correferência** e neutralizando o **humor**, temos que: **CCSH** é menor que **SCSH**, o que contradiz a letra “a” da hipótese que sugere que a presença dos objetos-de-discurso no texto propicia a agilidade nos processos cognitivos, mas não anula o status de adesão a hipótese porque a condição foco **CCCH** enquadra totalmente.

Ao adicionar novamente o humor, temos que **CCCH** é maior que **SCCH**, ressaltando a hipótese 1 que diz que anáforas com correferência são favorecedoras da compreensão por ter seus objetos-de-discurso presente no cotexto; e que o elemento humor estimula o interesse do leitor.

Ao olhar para a atuação dos processos metacognitivos, representados no gráfico 1 pela linha vermelha das médias dos testes *cloze*, os dados continuam apontando que a narrativa 1 cumpre as exigências da hipótese 1 em que a versão **CCCH** é a mais pontuada nos dois testes. Contudo, há uma brusca mudança na direção da linha vermelha quando tende para a condição **SCCH** comparada à linha azul, o que instabiliza parte da hipótese no que se refere ao humor inscrito na letra “b” da hipótese. Nesse caso, a presença do humor em textos com anáforas sem correferência incidiu em menor atuação dos processos metacognitivos.

Seguindo esse fluxo, na condição **SCSH**, a linha vermelha novamente modifica a direção comparada a azul e mostra melhores desempenhos metacognitivos para a condição da narrativa **sem correferência e sem humor (SCSH)** que chega a um valor de média até muito próxima da condição foco **CCCH**, mas não ultrapassando, o que ainda garante a validade positiva da hipótese 1.

Assim, quando olhamos a trajetória das linhas do gráfico 1, constatamos que as atividades dos processo cognitivos e metacognitivos, apesar de serem complementares, não necessariamente operam na mesma direção. Isso se deve ao fato de que operações mentais diferentes foram empreendidas em cada modalidade de testes. No que tange a avaliação dos processos metacognitivos vindos dos testes *cloze* desse experimento, foram solicitadas operações relacionais evocadas a partir de classes gramaticais, concordâncias verbal e nominal e semântica, necessitando de informações de regulação presentes na base enciclopédia da cognição. Os testes de compreensão que avaliavam os processos cognitivos necessitavam também da base enciclopédia mas no sentido de fornecer insumos para a interpretação pontual de uma situação dada, através de operações de integração conceitual e compressão. Por essa razão é que a aposta foi na condição que **CCCH**, acreditando que os elementos textuais: anáforas e humor, posto em interação nas narrativas pudessem favorecer a compreensão leitora diminuindo custo cognitivo e aumentando o interesse do leitor pelo texto.

b) Narrativa 2

NARRATIVA 2					NARRATIVA 2				
TESTES DE COMPREENSÃO					TESTES CLOZE				
Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
Média	70,2	75,0	55,4	78,1	Média	23,8	93,2	62,5	84,7
Desvio padrão	17,6	9,1	18,7	19,6	Desvio padrão	9,8	14,0	26,1	25,9
Tamanho da Amostra	18	16	17	18	Tamanho da Amostra	18	16	17	18
Erro Padrão da Média	4,2	2,3	4,5	4,6	Erro Padrão da Média	2,3	3,5	6,3	6,1

Figura 32 – Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes *cloze* da Narrativa 2.

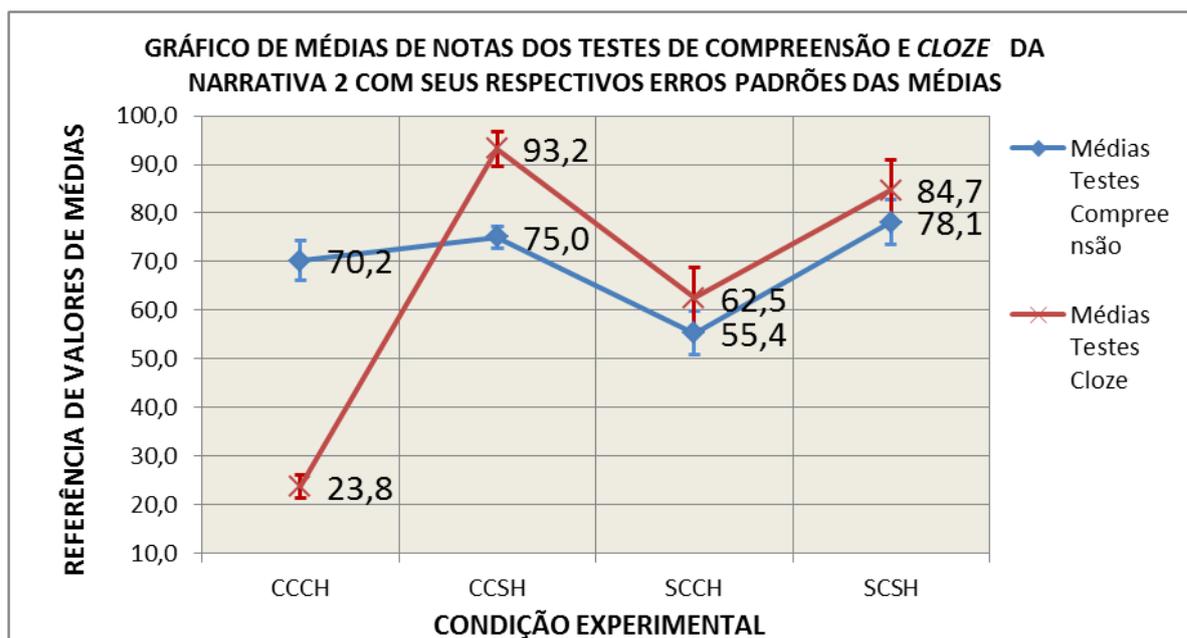


Gráfico 2 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes *cloze* da Narrativa 2 com seus respectivos erros padrões das médias.

A narrativa 2 possui na versão ou condição **CCCH**, 114 palavras e 7 elementos anafóricos correferenciais; na versão **CCSH**, 61 palavras e 3 elementos anafóricos correferenciais; já na **SCCH**, possui 117 palavras e 4 elementos anafóricos não correferenciais; e na última condição **SCSH**, 59 palavras e 2 elementos anafóricos não correferenciais.

Essa narrativa, diferente da 1, não se enquadra na hipótese 1. Nela, foram as condições: **SCSH** dos testes de compreensão e **CCSH** dos testes *cloze* que tiveram maiores valores de média, sendo “78,1” para **SCSH** da avaliação das atividades cognitivas; e “93,2” para a avaliação das atividades metacognitivas.

Pelo que mostra o gráfico 2, na linha azul das médias dos processos cognitivos, podemos inferir que as condições onde há presença dos **elementos correferenciais (CCCH e CCSH)** atendem a letra “a” da hipótese 1 que trata da materialização dos objetos-de-discurso no texto como favorecedores do trabalho dos processos cognitivos; porém no que tange a letra “b” da hipótese 1, ao falar da presença do **humor** como facilitador da compreensão, não atendem porque as versões **sem humor (CCSH e SCSH)** tiveram valores de médias superiores às versões **com humor**.

Quando se olha a trajetória da linha vermelha dos processo metacognitivos, observamos que a presença da **correferência com e sem humor** ocupam posições

antagônicas muito extremas, sendo **CCCH** “23,8” e **CCSH** “93,2”, o que refuta a letra “b” da hipótese 1, mas atesta em partes a letra “a” com a melhor média de todas as condições dessa narrativa. Ainda na avaliação metacognitiva, quando se observa as próximas duas condições **SCCH** e **SCSH** nas quais os elementos anafóricos não contam com correferência, o deslocamento da linha vermelha é o mesmo das duas condições anteriores, mas com diferenças menores, porém assegurando que a ausência do humor nesse texto é favorável à prospecção dos processos metacognitivos.

Na linha azul, que reflete os processos cognitivos, observamos o mesmo sentido de trajetória que a linha vermelha dos processos metacognitivos, o que demonstra que, para essa narrativa, os processos cognitivos e metacognitivos trabalharam na mesma direção para conduzir a compreensão. O que difere a linha azul da vermelha é a disparidade entre as médias; na azul esse efeito fica na casa dos 20 pontos de oscilação, o que para a vermelha chega a mais de 70 pontos. A conclusão dessa observação é que os processos cognitivos se deram de forma mais homogênea nas condições experimentais dessa narrativa, enquanto que os processos metacognitivos oscilaram em valores altos.

Por fim, quanto a atender a hipótese 1, podemos dizer que os processos cognitivos e metacognitivos desenvolvidos foram melhor incentivados pelas condições em que não havia humor que também tinha poucas retomadas anafóricas, sendo três retomadas na **CCSH** e duas na **SCSH**, o que pode ter causado melhor desempenho das atividades cognitivas que tiveram que desenvolver menos operações referenciais.

c) Narrativa 3

NARRATIVA 3					NARRATIVA 3				
TESTES DE COMPREENSÃO					TESTES CLOZE				
Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
Média	85,5	84,1	94,2	95,9	Média	67,1	73,6	62,1	48,1
Desvio padrão	17,1	13,3	13,3	12,4	Desvio padrão	25,5	24,5	21,1	26,3
Tamanho da Amostra	18	18	16	17	Tamanho da Amostra	18	18	16	17
Erro Padrão da Média	4,0	3,1	3,3	3,0	Erro Padrão da Média	6,0	5,8	5,3	6,4

Figura 33 - Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes cloze da Narrativa 3.

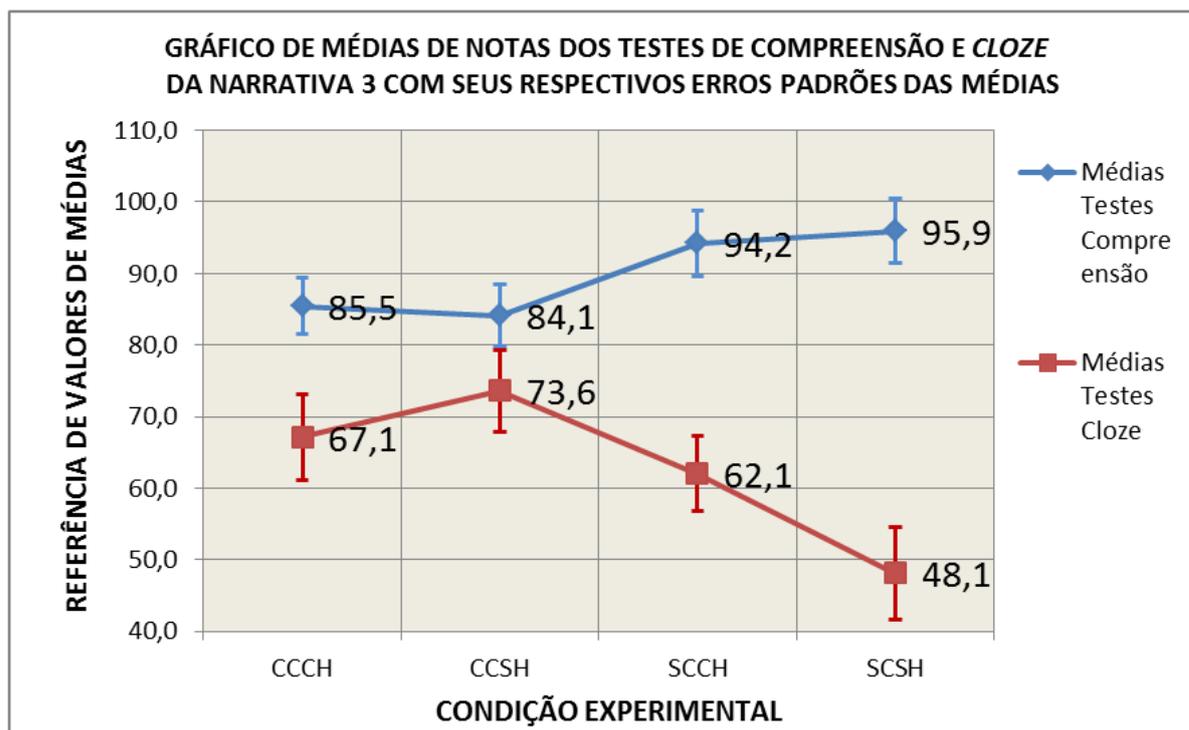


Gráfico 3 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes *cloze* da Narrativa 3 com seus respectivos erros padrões das médias.

A narrativa 3 possui na versão ou condição **CCCH**, 118 palavras e 5 elementos anafóricos correferenciais; na versão **CCSH**, 75 palavras e 4 elementos anafóricos correferenciais; já a **SCCH**, possui 122 palavras e 7 elementos anafóricos não correferenciais; e a última condição **SCSH**, 102 palavras e 7 elementos anafóricos não correferenciais.

Ao olhar a linha azul do gráfico 3 que mostra o resultado dos processos cognitivos segundo as condições experimentais estabelecidas, notamos que as médias em que os elementos anafóricos são correferenciais são menores que as médias em que não são correferenciais; e que nessas versões que são correferenciais o elemento humor pouco influenciou no desempenho das atividades cognitivas, tendo elas médias muito próximas: **CCCH** “85,5” e **CCSH** “84,1”; mas com uma leve vantagem para aquela que contou com o humor. Já as narrativas compostas por anáforas não correferenciais tiveram melhores médias que as correferenciais, e a ausência do humor nessa, teve uma influencia pequena no sentido de corroborar com o melhor desempenho das atividades cognitivas, como mostra os valores das médias: **SCCH** “94,2” e **SCSH** “95,9”. Nesta ótica, podemos

aferir que a narrativa 3, no que tange as atividades cognitivas mensuradas pelos testes de compreensão, refuta a hipótese 1.

Mudando o foco para a linha vermelha dos resultados dos processos metacognitivos, observamos que as narrativas que contam com os elementos anafóricos correferenciais alcançaram valores de médias maiores que as que os elementos anafóricos eram não correferenciais; fato que constata a letra “a” da hipótese 1 que fala da facilitação da compreensão em razão da materialidade dos objetos-de-discurso no texto. Porém, quanto a letra “b” da hipótese que trata do humor como facilitador da compreensão, não é confirmada na combinação das versões em que há correferência: **CCCH** “67,1” e **CCSH** “73,6”, mas se confirma na combinação em que não há correferência: **SCCH** “62,1” e **SCSH** “48,1”. Esse fato nos leva a crer que a ausência da correferência que corresponde a mais operações metacognitivas para processar a compreensão dos itens anafóricos estimulou também as operações que processam o humor. Ainda assim, a correferência para os processos metacognitivos dessa narrativa foi o fator de maior alcance deles tanto com como sem humor.

Assim sendo, os processos cognitivos e metacognitivos para a narrativa 03 parecem ter reações adversas aos testes adotados. Temos um alto índice de acertos demonstrados pelas médias dos testes de compreensão em oposição ao declínio das médias dos testes cloze. Quanto a hipótese 1, a narrativa 3 a refuta porque a condição foco **CCCH** não é maior que as demais nem para processos cognitivos e nem para metacognitivos. Porém, é importante ressaltar que quanto a avaliação dos processos metacognitivos, a narrativa 3 mostra uma inclinação a letra “a” da hipótese 1 devido às versões da narrativa que não conta com a correferência terem valores menores de média que as com correferência. Por essa razão, intuímos que aqueles que leram versões da narrativa 03 com correferência tiveram maior desempenho dos processo metacognitivos que os que leram as versões sem correferência.

d) Narrativa 4

NARRATIVA 4					NARRATIVA 4				
TESTES DE COMPREENSÃO					TESTES CLOZE				
Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH	Condição Experimental	CCCH	CCSH	SCCH	SCSH
Média	91,3	91,7	90,4	74,3	Média	74,6	70,4	89,6	87,1
Desvio padrão	19,5	17,2	17,3	21,0	Desvio padrão	26,4	32,5	24,1	15,7
Tamanho da Amostra	17	18	18	16	Tamanho da Amostra	17	18	18	16
Erro Padrão da Média	4,7	4,0	4,1	5,2	Erro Padrão da Média	6,4	7,7	5,7	3,9

Figura 34 – Dados estatísticos dos resultados dos testes de compreensão e dos testes *cloze* da Narrativa 4.

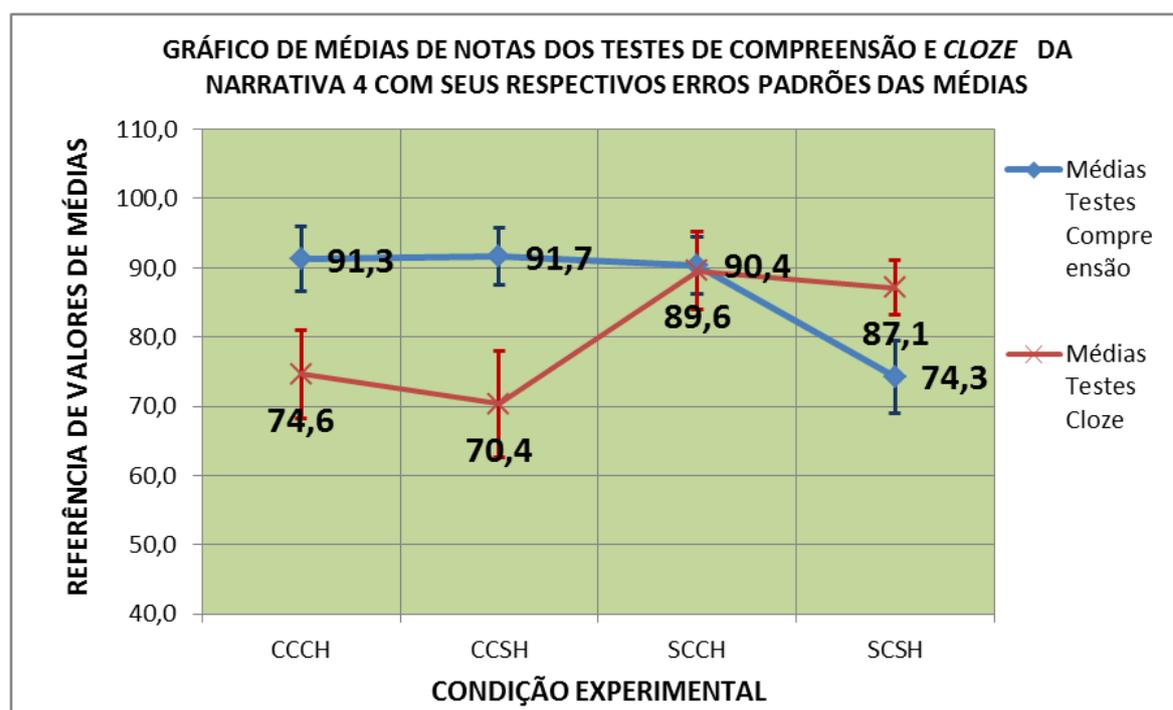


Gráfico 4 – Gráfico de Médias dos testes de compreensão e testes *cloze* da Narrativa 4 com seus respectivos erros padrões das médias.

A narrativa 4 é a menor em tamanho das quatro que compõe o experimento, composta por 88 palavras e 3 elementos anafóricos correferenciais na versão **CCCH**; 74 palavras e 3 elementos anafóricos correferenciais na versão **CCSH**; 83 palavras e 4 elementos anafóricos não correferencias na versão **SCCH**; e 70 palavras e 4 elementos anafóricos não correferencias na última versão **SCSH**.

Nela, as médias dos processos cognitivos, segundo as condições experimentais demonstradas pela linha azul do gráfico 4, se mostraram muito próximas nas condições **CCCH** “91,3”, **CCSH** “91,7” e **SCCH** “90,4” e diferiram na casa de 20 pontos na condição **SCSH** “74,3”. Esse fato nos leva a crer que os

elementos anafóricos **com correferência** da narrativa 4 impactaram positivamente para o desempenho dos processos cognitivos utilizados na compreensão dos textos concordando com a letra “a” da hipótese 1. Já o efeito da anáfora **não correferencial** divergiu quando acompanhada ou não de **humor**, na condição em que há humor **SCCH** a média foi “90,4” e quando não há humor o valor caiu para **SCSH** “74,3”. Especificamente nesse caso, a ausência de humor causou menor desempenho das atividades cognitivas, ancorando o fato na letra “b” da hipótese 1 que trata o elemento humor como causador do aumento do grau de interesse pelo texto. Ainda assim, a narrativa 4, no que tange os processos cognitivos, não se enquadra na hipótese 1, visto que a condição foco **CCCH** tem valor de média levemente menor que **CCSH**.

Observando a linha vermelha que mostra os resultados dos processos metacognitivos, notamos que o efeito das anáforas correferenciais teve menor desempenho comparadas as não correferenciais como mostra as médias **CCCH** “74,6”, **CCSH** “70,4”, **SCCH** “89,6” e **SCSH** “87,1”; o que contrapõe a letra “a” da hipótese 1. Nessa narrativa, foi a ausência da correferência que propiciou melhores atuações dos processo metacognitivos. Já a presença do humor, influenciou positivamente o trabalho dos processos metacognitivos concordando com a letra “b” da hipótese; ainda assim, segundo os critérios, a narrativa 4 na avaliação dos processos metacognitivos refuta a hipótese 1.

Assim, destacamos que os processos cognitivos e metacognitivos desenvolvidos a partir da leitura dessa narrativa tiveram atuações equilibradas mas com tendências diferentes. Os processos cognitivos confirmam a letra “a” da hipótese 1 devido às versões que contam com a correferência terem valores de médias maiores que as que não contam; e não confirmam a letra “b” porque o maior valor de média para o desempenho dos processos cognitivos está na condição que não tem o elemento humor, especificamente **CCSH** “91,7”. Já os processos metacognitivos refutam a letra “a” da hipótese 1, devido as médias das versões com correferência serem menores que as sem correferência, e confirmam a letra “b” porque nas versões onde há a presença de humor os valores de médias são maiores que as correspondentes onde não há (**CCCH** é maior que **CCSH** e **SCCH** é maior que **SCSH**). Globalmente avaliando, a narrativa 4, tanto na avaliação cognitiva quanto na metacognitiva refuta a hipótese 1 devido a condição foco **CCCH** não ter o maior valor de média.

4.2.1.2 Segunda Hipótese

- Textos com elementos anafóricos **sem correferência** e **com humor** necessitam de maior tempo do trabalho mental dos processos cognitivos e metacognitivos devido às respectivas razões: a) **a ausência da correferência** pode demandar mais processos cognitivos que implicam em mais tempo de processamento para a identificação e composição de objetos-de-discurso que respondam as necessidades referenciais instanciadas na ação conceptualizadora; b) **o elemento humor** para ser reconhecido e conceptualizado pode requerer mais tempo dos processos cognitivos e metacognitivos.

A segunda hipótese levantada sugere que os tempos de leitura e resolução dos testes (de compreensão e *cloze*) das narrativas formatadas segundo a **condição 3** chamada aqui de “**SCCH**” tendem a ser maiores que as demais condições por não contar com a materialização da correferência e por ter que processar o humor.

Para verificar isso, adotamos a medida de posição “MÉDIA” que corresponde à soma do resultado de cada observação de uma condição experimental dividida pelo número dessas observações.

Com essa informação, construímos os gráficos por narrativa experimental que mostram os tempos em minutos utilizados pelos colaboradores nas leituras e nas resoluções dos testes de compreensão e *cloze* que mensuram respectivamente a atuação cognitiva e metacognitiva refletida pelas modalidades de composição de narrativas implementadas nessa pesquisa.

Assim sendo, vejamos os resultados de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e *cloze* das condições experimentais indexados por narrativa:

- a) Narrativa 1.

Médias de Tempos de Leitura e Resolução dos Testes da
--

Narrativa 1 em Minutos				
Condição Experimental	CCCH	CCS	SCC	SCSH
		H	H	
Leitura	1,4	1,4	1,7	1,7
Teste de Compreensão	1,3	1,4	1,4	1,8
Teste Cloze	4,1	3,9	3,6	3,8

Tabela 8 - Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e cloze da Narrativa 1.

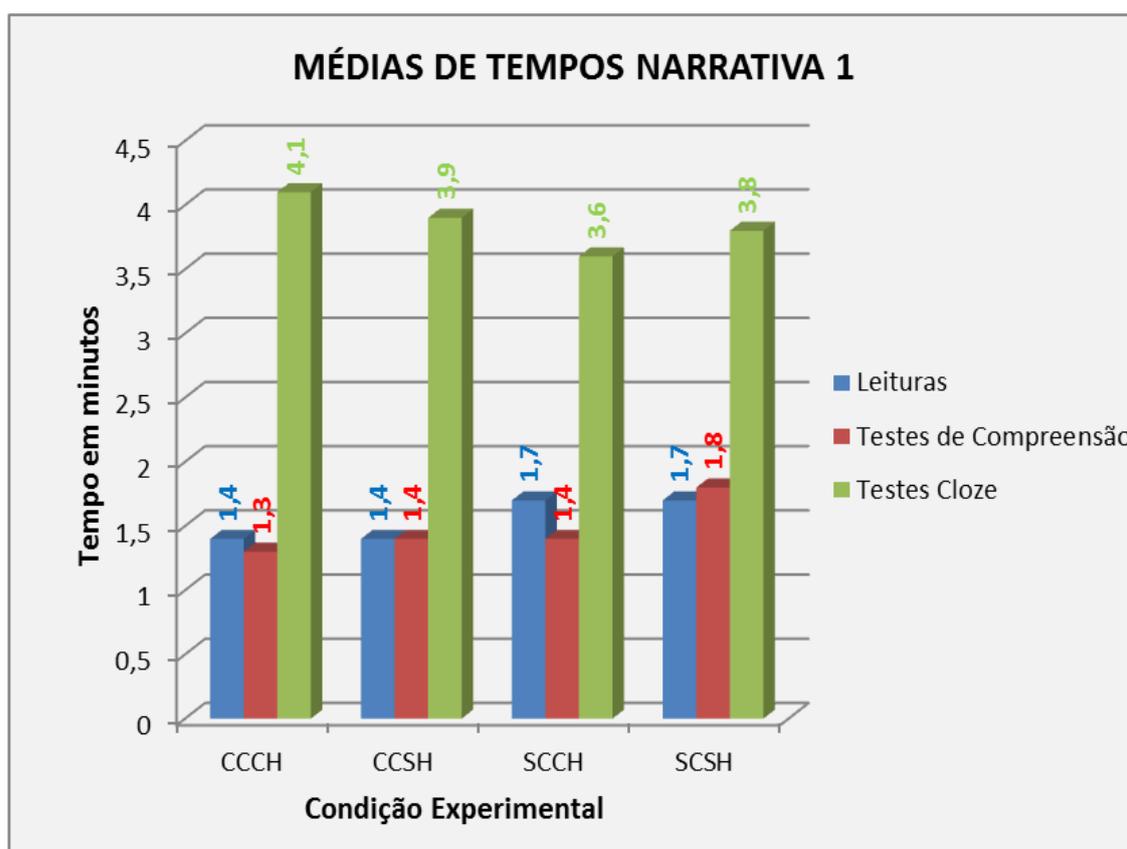


Gráfico 5 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes cloze da Narrativa 1.

Ao observar a barra azul das médias dos tempos de leitura do gráfico 5, notamos que as condições experimentais com anáforas sem correferência **SCCH** e **SCSH**, possuem maiores valores de médias que as com correferência, o que nos leva a crer que a leitura dos textos com anáforas correferenciais foram mais rápidas devido a materialidade dos objetos-de-discurso que sugestiona menos atividades cognitivas. Já o humor, para a leitura dessa narrativa, se mostrou como elemento neutro porque a presença ou a ausência dele não influenciou nos tempos em minutos de leituras das narrativas com e sem correferência como comprovamos nas

condições **CCCH** e **CCSH** que tiveram o mesmo valor “1,4”; e **SCCH** e **SCSH** que tiveram valor “1,7”, também igual.

Olhando a barra vermelha das médias dos tempos de resolução dos testes de compreensão, percebemos que a condição que utilizou mais tempo “1,8” minutos foi **SCSH** e a que utilizou menos tempo “1,3” foi **CCCH**, o que nos mostra que as variáveis (correferência e humor) aqui testadas influenciam no tempo de processamento da compreensão, já que são dois pontos extremos na nossa pesquisa, a presença e ausência da correferência e do humor.

A barra verde mostra as médias dos tempos dos processos metacognitivos instruídos pelos testes *cloze*. Nelas, percebemos o quanto os colaboradores utilizaram muito mais tempo para resolver os testes *cloze* que para os testes de compreensão ou para ler em todas as condições. Isso pode ser indício de que os processos de **regulação** e **controle** apesar de agir em segundo plano, quando requisitados, demandam mais tempo de execução que os de cunho cognitivo. Ainda observando a barra verde, a versão do texto que teve maior valor de média “4,1” foi a **CCCH** contrariando a expectativa da hipótese 2.

Por fim, globalmente analisando o gráfico 5, percebemos que a hipótese 2 não se confirma para narrativa 1 que teve foco na condição **SCCH** esperando maiores valores de médias sob a alegação de que a ausência de correferência e a presença do humor demandariam mais tempo na execução da leitura e dos processos cognitivos e metacognitivos.

b) Narrativa 2

Médias de Tempos de Leitura e Resolução dos Testes da Narrativa 2 em Minutos				
Condição Experimental	CCCH	CCS H	SCC H	SCSH
Leitura	1,4	1,1	1,2	1,1
Teste de Compreensão	1,1	1,0	1,0	1,1
Teste <i>Cloze</i>	1,6	1,1	1,6	1,2

Tabela 9 - Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e *cloze* da Narrativa 2.

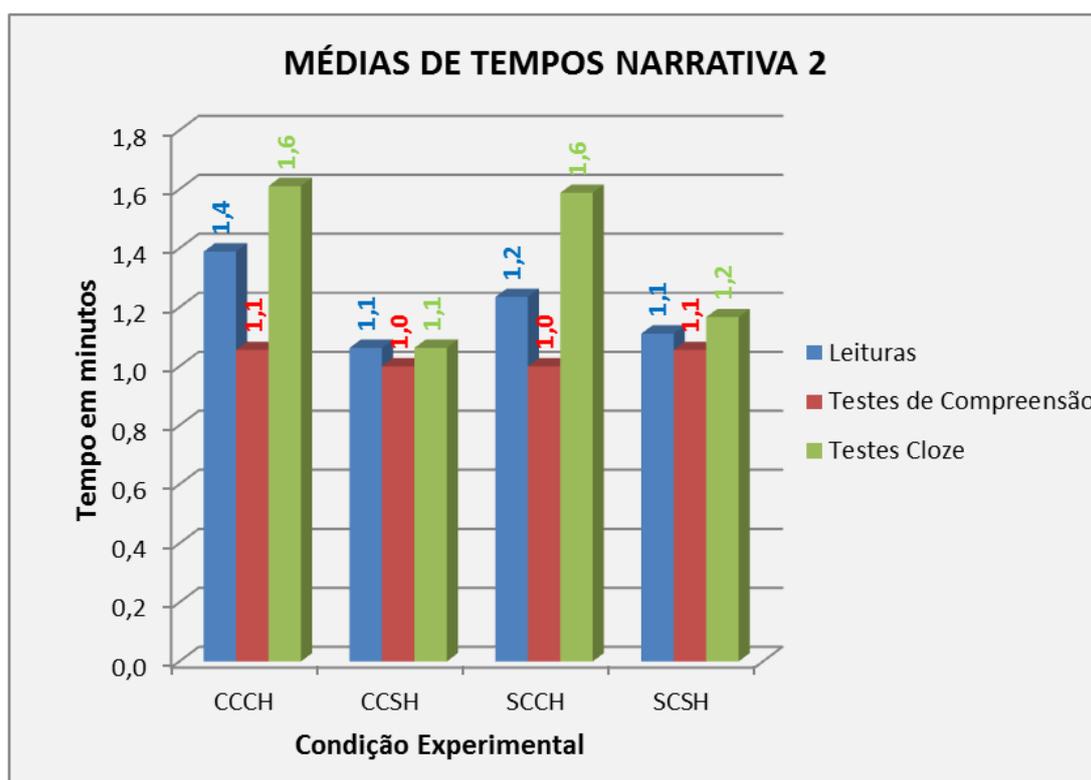


Gráfico 6 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes *cloze* da Narrativa 2.

A barra azul do gráfico 6 tem a função de demonstrar o tempo médio em minutos gasto pelos colaboradores na leitura da narrativa 2. Através dela podemos perceber que a condição experimental que mais utilizou tempo de leitura foi a **CCCH**, exatos “1,4” minutos, seguida da condição **SCCH** que teve tempo médio de “1,2” minutos, o que indica que, para essa narrativa, as versões que contavam com a presença de **humor** utilizaram mais tempo de leitura que as versões em que não havia humor. Já olhando somente para a presença ou ausência da correferência e neutralizando o humor que seriam as condições **CCSH** e **SCSH**, notamos um comportamento igual com valor de média igual a “1,1” minutos, fortalecendo a constatação de que, para a narrativa 02, o fator de implicação em maior tempo de leitura foi o **humor**, o que remete a tese da hipótese 2 na sua letra “b” que a compreensão do humor requerer mais tempo dos processos cognitivos e metacognitivos que norteiam a compreensão da leitura.

Já a barra vermelha, indica as médias de tempos utilizados na resolução dos testes de compreensão que configuram os processos cognitivos utilizados na compreensão da narrativa. Os pares de condições experimentais **CCCH** e **SCSH**

tiveram maior valor de média de tempo em minutos, “1,1”; como essas condições representam pontos extremos, uma conta com correferência e humor e outra não, sendo completamente distintas, constatamos que as variáveis (correferência e humor) para os tempos utilizados nos processos cognitivos dessa narrativa não surtiram efeitos suficientes para observarmos comportamentos diferentes entre a presença ou ausência das variáveis. Observando outros pares podemos dizer que quando há presença de humor **CCCH** e **SCSH** os elementos anafóricos com correferência utilizam mais tempo nos processos cognitivos; e quando não há humor **CCSH** e **SCSH** os elementos anafóricos sem correferência são que utilizam mais tempo.

A barra verde mostra os processos metacognitivos, extraídos dos testes *cloze* para a narrativa 02. Ela mostra que o maior valor de média de tempo de resolução de testes *cloze* alcançados “1,6” está nas condições **CCCH** e **SCCH**. Isso nos leva a crer que o elemento humor para essa narrativa teve impacto na utilização do tempo para a execução dos processos metacognitivos. Nas condições em que não há a presença de humor **CCSH** e **SCSH**, é a ausência da correferência que demanda mais tempo para execução dos processos metacognitivos.

Em suma, olhando todos os elementos do gráfico 6 e associando a hipótese 02, percebemos que ela não se confirma para narrativa 2. Somente os processos e metacognitivos da condição foco **SCCH** têm maior valor de média nessa narrativa.

c) Narrativa 3

Médias de Tempos de Leitura e Resolução dos Testes da Narrativa 3 em Minutos				
Condição Experimental	CCCH	CCS H	SCC H	SCSH
Leitura	1,3	1,4	1,2	1,1
Teste de Compreensão	1,0	1,1	1,0	1,0
Teste <i>Cloze</i>	1,9	1,9	2,4	2,5

Tabela 10 - Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e *cloze* da Narrativa 3.

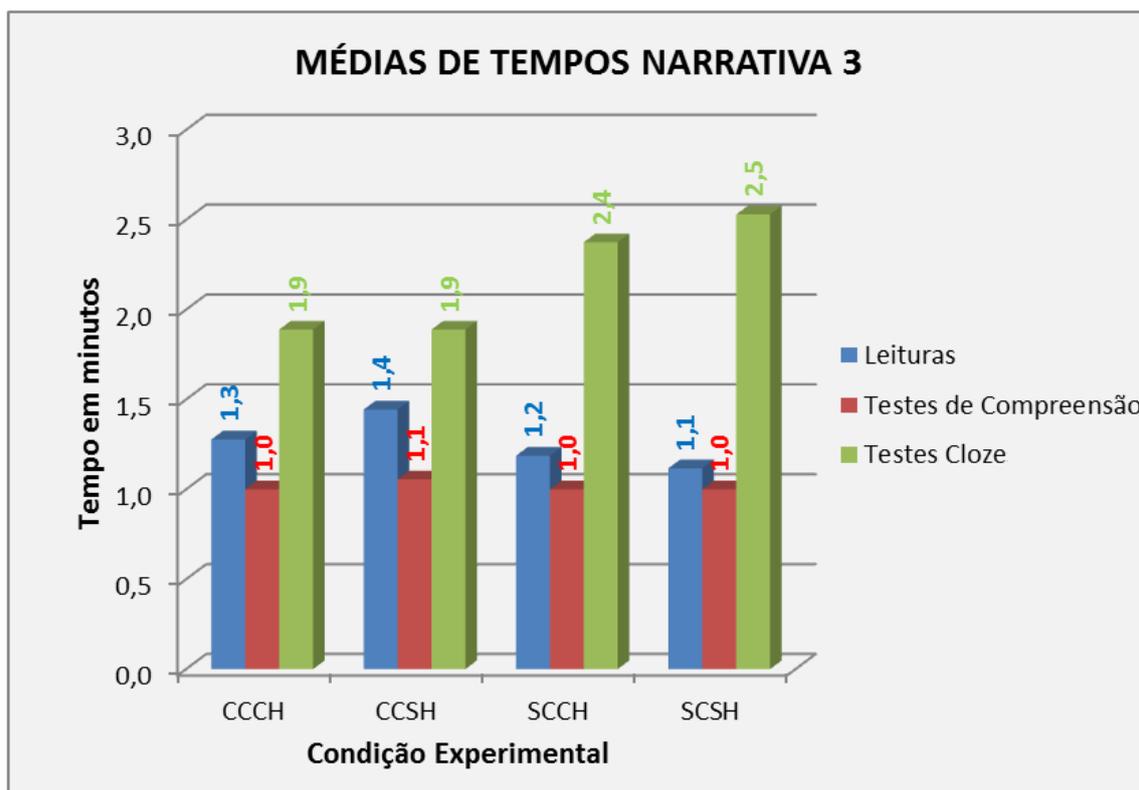


Gráfico 7 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes *cloze* da Narrativa 3.

Quando se observa a barra azul do gráfico 7 que mostra o tempo médio em minutos gasto pelos colaboradores na leitura da narrativa 3, percebemos a condição experimental **CCSH** foi a que mais utilizou tempo de leitura “1,4” minutos; em seguida vêm a condição **CCCH** com tempo médio de “1,3” minutos, o que indica que, para essa narrativa, as versões que contavam com elementos anafóricos com **correferência** utilizaram mais tempo de leitura que as versões que não contavam com a correferência, o que contraria a letra “a” da hipótese 02.

Já quando se olha a barra vermelha, que indica as médias de tempos utilizados na resolução dos testes de compreensão que configuram os processos cognitivos utilizados na compreensão da narrativa 3, constatamos que os colaborador utilizaram menos tempo para a execução dos processo cognitivos que para a leitura e execução de processos metacognitivos. As médias de tempos utilizadas para a resolução dos testes de compreensão só diferiu na condição **CCSH** em um ponto para mais, as outras condições tiveram médias iguais. Esse fato revela que, para essa narrativa, os colaboradores desenvolveram processos cognitivos em

tempos muito próximos, e lembrando a linha azul do gráfico 3³⁷, tiveram desempenhos nos processos também muito próximos.

A barra verde do gráfico 7 mostra os processos metacognitivos advindos dos testes *cloze* para a narrativa 03. Mais uma vez, observamos que os processos metacognitivos utilizam mais tempo para serem executados que os demais. O maior valor de média de tempo de resolução de testes *cloze* alcançado foi “2,5” na condição SCSH, seguido do valor “2,4” na condição CCCH; o que aponta que os elementos não correferenciais para essa narrativa são o fator de demanda de maior tempo para execução de processos metacognitivos.

Por fim, olhando todos os elementos do gráfico 7, percebemos que nenhum dos elementos de observação da hipótese 2 são confirmados pelos resultados alcançados

Por fim, olhando todos os elementos do gráfico 7, percebemos que a hipótese 2 não se confirma para narrativa 3 em nenhum dos itens observados.

d) Narrativa 4

Médias de Tempos de Leitura e Resolução dos Testes da Narrativa 4 em Minutos				
Condição Experimental	CCCH	CCS H	SCC H	SCSH
Leitura	1,1	1,2	1,4	1,0
Teste de Compreensão	1,1	1,7	1,1	1,1
Teste <i>Cloze</i>	1,4	1,8	1,2	1,8

Tabela 11 – Médias de tempos de leitura e resolução de testes de compreensão e *cloze* da Narrativa 4.

³⁷

O Gráfico 3 é referente ao item 4.2.1.1.

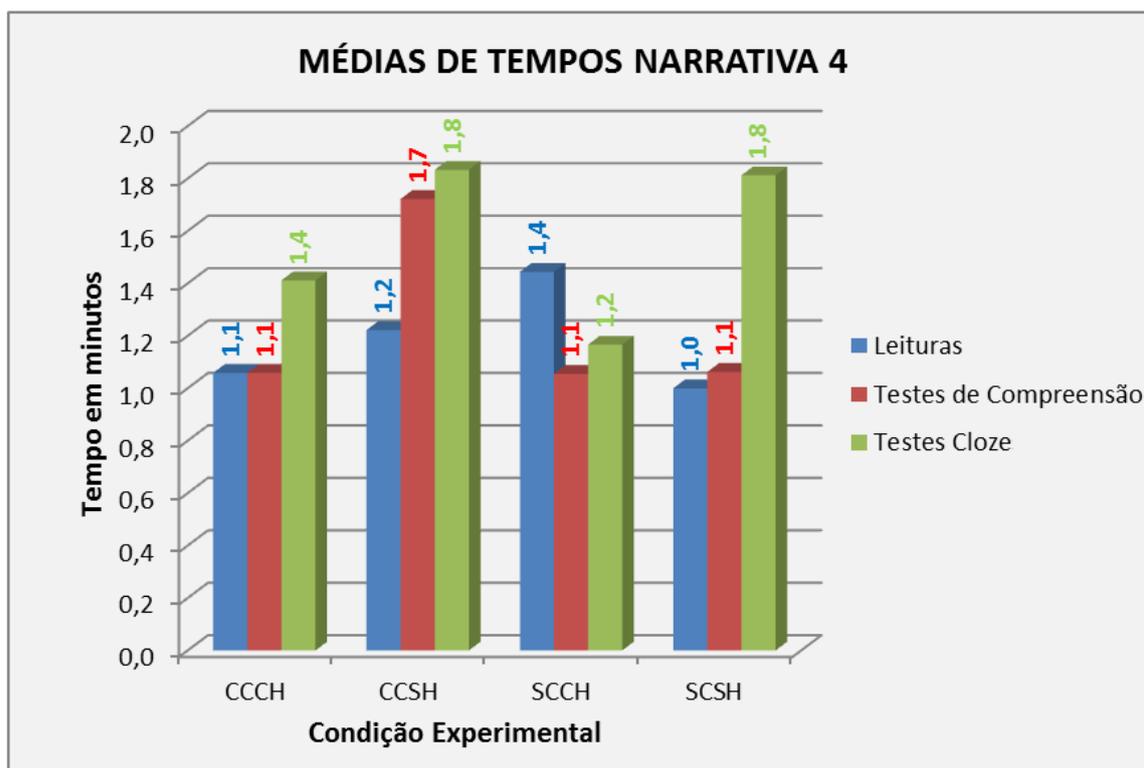


Gráfico 8 – Gráfico de Médias dos tempos de leitura e de resolução dos testes de compreensão e testes *cloze* da Narrativa 4.

Observando a barra azul das médias dos tempos de leitura do gráfico 8, notamos que a condição experimental com anáforas sem correferência e com humor **SCCH** possui maior valor de média que as demais, igual a “1,4”; e que a correspondente sem correferência e sem humor **SCSH** possui a menor “1,0”, o que nos leva a crer que o humor foi o fator de utilização de mais tempo.

Já, quando se analisa as médias dos tempos dos processos cognitivos advindos dos testes de compreensão demonstrados pela barra vermelha, percebemos que a condição que utilizou mais tempo “1,7” minutos foi **CCSH**, contrariando em tudo a hipótese 2 que apostou na condição contrária **SCCH** como maior demandadora de tempo para execução dos processos cognitivos. As demais condições experimentais tiveram o mesmo valor de média igual a “1,1”.

A barra verde mostra as médias dos tempos dos processos metacognitivos instruídos pelos testes *cloze* da narrativa 04. Nesse gráfico é que a contrariedade da hipótese 2 é ainda mais gritante para os processos metacognitivos, porque a condição experimental foco da hipótese **SCCH** teve o menor valor de média de tempo “1,2” minutos. Para essa narrativa, nem os elementos não correferenciais e

nem a presença do humor foram fatores implicadores em maiores tempos de execução dos processos cognitivos.

Ao examinar o gráfico 8 na sua totalidade, percebemos que a hipótese 2 não se confirma para narrativa 4 e que os tempos utilizados na leitura e na execução dos processos cognitivos e metacognitivos tiveram atuações variadas.

4.2.1.3 Discussão sobre os resultados das hipóteses

A pesquisa aqui empreendida tentou buscar elementos que explicassem o fenômeno da compreensão leitora através dos processos cognitivos e metacognitivos desenvolvidos para esse fim durante a atividade de leitura. Para tanto, observamos os processos cognitivos e metacognitivos induzidos por um experimento constituído por narrativas do gênero piada, em que manipulamos o tipo de referência anafórica e a presença de humor para verificar a influência desses fatores no desempenho da compreensão leitora.

As hipóteses estabelecidas giraram em torno dos efeitos causados pela configuração dos elementos de observação (anáforas com e sem correferência e presença ou ausência de humor) nos textos experimentais para os processos cognitivos e metacognitivos.

Pressupor que elementos anafóricos materializados no texto são mais facilmente processados que elementos anafóricos não correferenciais parece lógico, isso por que; no processo referencial, a manipulação de objetos-de-discurso se constitui de um processo em permanente elaboração, que opera no plano cognitivo, mas que é indiciado por pistas linguísticas e completado por inferências. Assim, imaginou-se que quando os elementos do processamento referencial estivessem disponíveis no aparato cognitivo, também estariam prontos para serem operados, situação que possivelmente poderia gerar um número menor de processos cognitivos e metacognitivos para compor o sentido das anáforas; e ainda, uma demanda menor de tempo nesse tipo de processamento.

A observação do elemento humor também seguiu o mesmo fundamento, a construção do humor, segundo Coulson e Kutas (2001), ocorre a partir de uma violação deliberada das expectativas do ouvinte/leitor que, conduzido a mobilizar uma série de domínios cognitivos, de repente é levado a mobilizar novos e inesperados domínios para o efetivo entendimento do texto. Assim, construir humor

é mobilizar outros e novos processos cognitivos e metacognitivos utilizados na desconstrução dos sentidos instaurados e na repactuação do novo sentido com o texto. Esse trabalho de construção/desconstrução de sentidos desafia o conceptualizador a interpretar e o premia com a descontração, razão pela qual se acreditou que o humor seria um elemento motivador dos processos cognitivos e metacognitivos, como sugere a hipótese 1. Já a hipótese 2 assevera que o sucesso do trabalho da violação de expectativas requer um maior número de processos cognitivos e metacognitivos para a efetivação do reconhecimento do humor, de forma que a conceptualização do humor demanda mais tempo de processamento.

Assim sendo, os instrumentos de coleta de dados desenvolvidos para a experimentação tiveram dois testes: um que mensurou os processos cognitivos e outro os processos metacognitivos. O teste de mensuração dos processos cognitivos observou a compreensão de inferências a partir da estruturação dos modelos cognitivos idealizados, frames e operações dos espaços mentais; já o teste de mensuração dos processos metacognitivos observou as operações metacognitivas de controle e autorregulação a partir dos julgamentos e escolhas realizadas pelos colaboradores.

Apurados os dados e estatisticamente organizados, percebemos que grande parte da proposta das hipóteses não se confirmou nessa experimentação.

A primeira hipótese apostou na condição experimental **CCCH** como a que alcançaria mais pontos de *score*³⁸ devido à versão da narrativa contar com anáforas correferenciais - aquelas em que os objetos-de-discurso estão materializados no texto – e por ter a presença do humor que, segundo a hipótese, deveria potencializar o interesse pelo texto devido à violação de expectativa. Portanto, essa expectativa só se confirmou para a narrativa 1, as demais tiveram resultados diferentes desse e muito variados.

A segunda hipótese arriscou dizer que a condição experimental **SCCH** utilizaria mais tempo para execução por contar com elementos anafóricos sem correferência – que poderia causar mais tempo de trabalhos dos processos cognitivos e metacognitivos devido aos objetos-de-discurso não estarem materializados no texto, o que faria com que o conceptualizador utilizasse mais tempo de processamento para produzir a relação referencial - e ainda por contar

³⁸ Vide capítulo de metodologia.

com a presença do humor que devido aos processos de desconstrução/construção levaria mais tempo no processamento da violação de expectativas. Essa hipótese teve um resultado ainda mais adverso, nenhuma das quatro versões das narrativas confirmou a hipótese.

Porém, apesar de não termos tido muito sucesso com as hipóteses, outras observações importantes a partir dos dados podem ser aferidas, como a grande diferença de média de tempo demonstrada nos gráficos da hipótese 2· nas suas barras verdes que expressam a atuação dos processos metacognitivos. Através desses gráficos, podemos perceber o quanto os colaboradores utilizaram mais tempo para desenvolver os processos metacognitivos que para a leitura ou os processos cognitivos. No gráfico 5, essa diferença chega a ser o dobro do tempo das outras atividades.

Apesar de utilizar mais tempo de processamento, os processos metacognitivos não tiveram, de modo geral, maiores valores de médias de notas³⁹ que os processos cognitivos, o que nos leva a crer que o desempenho dos processos cognitivos foi melhor que os metacognitivos. Podemos confirmar isso calculando a média das médias de notas dos processos cognitivos e metacognitivos em todas as condições experimentais das narrativas conforme a tabela abaixo:

Tabela de Médias de Processos Cognitivos e Metacognitivos		
Narrativa	Médias Processos Cognitivos	Médias Processos Metacognitivos
1	69,4	53,5
2	69,7	66,1
3	89,9	62,7
4	86,9	80,4

Tabela 12 – Médias dos processos cognitivos e metacognitivos em todas as condições experimentais.

Segundo os dados da tabela 8, nenhum valor de média dos processos cognitivos foi menor que os valores de médias dos processos metacognitivos, de forma que os processos metacognitivos utilizaram mais tempo de processamento e tiveram um desempenho menor comparado aos processos cognitivos.

³⁹

As informações de médias de notas estão nos gráficos 1,2,3 e 4.

Ainda sobre a comparação da atuação dos processos cognitivos e metacognitivos, apuramos o número total de ocorrências conforme as categorias de avaliações dos testes; sendo para os testes de compreensão: acerto ou erro⁴⁰, e para os testes *cloze* o encaixe nas categorias: a – correta, b – parcialmente correta e c – incorreta com suas respectivas subcategorias⁴¹. Nessa observação, excluimos as divisões das condições experimentais porque nos interessava conhecer as ocorrências globais sob os critérios de avaliação dos testes. Chegamos aos seguintes resultados:

Para os testes de compreensão:

Tabela de Resultado Geral da Avaliação dos Testes de Compreensão				
Total de Ocorrência	Acertos	Percentual Acerto (%)	Erros	Percentual Erro (%)
1242	956	77,1	286	22,9

Tabela 13 – Resultado Avaliação Geral dos Testes de Compreensão

Para os testes *cloze*:

Tabela de Resultado da Avaliação dos Testes <i>Cloze</i> por Categoria					
Categoria	Subcategoria	Nº de Ocorrência	Percentual de Ocorrência (%)	Total de Ocorrência da Categoria	Percentual Total da Categoria (%)
a - Correta	1	629	39,9	976	61,9
	2	347	22,0		
b - Parcialmente correta	3	44	2,8	135	8,6
	4	7	0,4		
	5	84	5,3		
c - Incorreta	6	24	1,5	467	29,6
	7	256	16,2		

⁴⁰ Vide capítulo de metodologia subitem 3.5.3.1

⁴¹ Vide capítulo de metodologia subitem 3.5.3.2

	8	187	11,9		
--	---	-----	------	--	--

Tabela 14 – Resultado da Avaliação dos Testes *Cloze* por Categoria.

Apesar dos critérios que julgam o que é correto do que não é nos dois testes serem completamente diferentes, podemos tirar algumas conclusões globais dessas duas tabelas. A tabela 9 detalha os dados em duas categorias e a tabela 10 em três, porque assim foi construído o desenho experimental da pesquisa. Apesar de não ter simetria na forma de olha os dados das duas tabelas devido à categoria “b” dos testes *cloze* não constar para os testes de compreensão, é perfeitamente possível dizer que o percentual de acerto nos testes de compreensão é maior que o percentual dos testes *cloze*, o que reforça a tese de que o desempenho dos processos cognitivos foi superior aos metacognitivos observados nessa pesquisa; e ainda o percentual de erros nos testes de compreensão é menor que o dos testes *cloze*, ratificando mais uma vez a ideia de os processos metacognitivos operaram com desempenho abaixo dos cognitivos.

Assim sendo, cremos que a relação da atuação dos processos cognitivos e metacognitivos é crucial para entendermos o sucesso da compreensão leitora, e que a dinâmica de operação entre eles é determinada pelas condições instanciadas no momento da conceptualização. Como mostraram os gráficos de médias de notas e os gráficos de médias de tempo, esses processos não operaram de forma uniforme; pelo contrário, mostraram muitas variações entre os pontos de observação, mas apontaram uma tendência semelhante nos demonstradores estatísticos, de que os processos metacognitivos utilizaram mais tempo para o processamento e tiveram um menor desempenho nos testes que os processos cognitivos.

Acreditamos ainda que essa tendência vêm de encontro com a natureza da atuação reguladora dos processos metacognitivos que estão sempre funcionando em segundo plano, e quando convocados a avaliar e autorregular utilizam mais tempo de processamento e promovem os resultados segundo as bases cognitivas armazenadas na memória de cada indivíduo. Após todas as descobertas evidenciadas por esta pesquisa, concordamos ainda mais com Bolívar (2002) que diz que metacognição é o conhecimento e o autocontrole que um ser humano tem sobre sua cognição e processos de aprendizagem, de forma que a consciência do efeito do seu pensamento no processamento do conteúdo objeto da instância de compreensão exerce controle e regulação dos processos cognitivos com o objetivo

de avaliação e êxito. Êxito que se confirmará individualmente em cada ser conceptualizador, dada à estrutura cognitiva que dispuser no instante da ação de compreensão.

Portanto, os processos cognitivos e metacognitivos operam juntos na tarefa de compreender, porém nem sempre ou quase nunca na mesma frequência ou com resultados idênticos, isso porque os conceptualizadores são seres individuais e condicionados socialmente, o que reflete na composição do material cognitivo necessário ao trabalho dos processos cognitivos e metacognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tentou explicar o fenômeno da compreensão leitora observando o trabalho dos processos cognitivos e metacognitivos desenvolvidos para esse fim durante a atividade de leitura. Para isso, analisamos o trabalho desses processos desenvolvidos por alunos do ensino médio propedêutico através de um experimento constituído por narrativas do gênero piada, onde o tipo de referência anafórica e a presença do humor foram manipulados em quatro condições experimentais que foram: narrativas com elementos anafóricos com correferência e com humor, narrativas com elementos anafóricos com correferência e sem humor, narrativas com elementos anafóricos sem correferência e com humor e narrativas com elementos anafóricos sem correferência e sem humor. Interessava-nos verificar a influência desses fatores (correferência e humor) no desempenho da compreensão leitora e no tempo utilizado por esses processos para realizar a ação.

Inicialmente imaginamos que a compreensão de textos com anáforas correferenciais seria mais facilmente alcançada pelos conceptualizadores devido aos elementos da correferência estarem localizados no texto ou indicados por aspectos gramaticais, facilitando assim a identificação dos objetos-de-discurso e das operações cognitivas alocadas para o processamento da compreensão; e que a presença de humor nesses textos seria motivadora da construção de significados por excitar a ativação do elemento surpresa que incide na predisposição do trabalho dos processos cognitivos e metacognitivos. Pressupomos também, que a compreensão de textos com elementos anafóricos sem correferência e com humor necessitaria de maior tempo para execução em razão da ausência da correferência que gera uma demanda maior de processos cognitivos e metacognitivos para identificação dos objetos-de-discurso no contexto; e também devido à atividade de reconhecimento e conceptualização do humor requerer mais tempo dos processos cognitivos e metacognitivos, identificados aqui como um maior custo cognitivo.

Assim, observada a produtividade e o custo de execução dos processos cognitivos e metacognitivos no decorrer dessa pesquisa, identificamos nos resultados que a compreensão leitora se dá através da dinâmica de operação desses processos, mas não necessariamente nos termos conjecturados por nós. O desempenho e o tempo gasto na execução deles não necessariamente cursaram a tese pressuposta, ainda que lógica por se basear no princípio da proximidade dos

insumos – caso das anáforas correferenciais que tem seus objetos-de-discurso presentes no cotexto, e no princípio da proporcionalidade do tempo em razão da quantidade – caso do humor que utiliza mais tempo de processamento devido a demanda de mais processos para identificar o elemento surpresa.

Os resultados nos mostraram que a maior parte das situações discordava das hipóteses levantadas nas quatro condições experimentais empreendidas, de forma que a organização dos textos com seus elementos referenciais e com a presença ou ausência de humor causou diferentes reações no desempenho dos processos cognitivo e metacognitivos das quatro narrativas arquitetadas para a experimentação, em somente uma ocorrência, que foi da primeira narrativa, tivemos congruência com a hipótese 1.

Vale ressaltar que todo processo de coleta de dados foi realizado de forma *off-line* e que a mensuração foi de cunho efetivamente quantitativo. Mensuramos os processos cognitivos através de testes de compreensão com resultados binários e os processos metacognitivos através da técnica *cloze*. O *design* experimental construído por nós nos deu condições panorâmicas de avaliar o objeto de estudo, os processos cognitivos e metacognitivos que operam na construção da compreensão leitora a partir do elemento textual eleito (anáforas) e do elemento de efeito de sentido (humor), segundo os grupos experimentais elaborados para essa observação. Porém, tendo em vista o foco do trabalho de que se dá na faculdade humana mais fascinante que é a compreensão, muitos outros fatores de impacto direto tiveram que ser abandonados em razão da configuração experimental não comportar mais variáveis de observação, e também porque a abordagem aferida não abrangeria os elementos de cunho qualitativo capazes de nos trazer informações sobre as particularidades e experiências individuais mais profundas dos colaboradores, dado o tamanho da amostra.

Por essa razão sugerimos que, para uma futura experimentação, se utilize também de recursos da pesquisa qualitativa como a entrevista e a observação em campo com o intuito de conhecer melhor o potencial de estruturação cognitiva dos colaboradores para observar também a questão da inscrição social que influencia nas bases de memória que são evocadas em qualquer que seja a tarefa dos processos cognitivos e metacognitivos.

Como resultado da pesquisa, temos a compreensão de elementos referenciais com ou sem correferência, não segue o princípio de constituição da

anáfora. O fato da correferência está no cotexto ou no contexto não implica no fácil ou no difícil acesso às relações cognitivas que desencadeiam na busca do objeto-de-discurso. As operações referenciais são indiscutivelmente cognitivas constituídas através de “[...] uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20), e por essa razão o sucesso da compreensão está na instância da atividade conceptualizadora, individualizada por todas as motivações sociais e históricas em que os sujeitos históricos estão inscritos.

Ainda como resultado, a compreensão de humor sugestivamente teria um custo cognitivo maior, tendo em vista o trabalho de construção/desconstrução de sentidos para a violação de expectativa que culmina na interpretação do fato humorístico. Apesar disso, a construção deste depende necessariamente da ação conceptualizadora instanciada e dos recursos que o conceptualizador lança mão no ato da interpretação. Exatamente como funcionam os processos cognitivos e metacognitivos para interpretação de anáforas. Os recursos cognitivos utilizados no ato na conceptualização são inerentes à base sócio cultural histórica em que o indivíduo se posiciona no instante da ação.

Mesmo assim, fatos interessantes nos resultados ocorreram, como a contemplação da hipótese 1 pela narrativa 1 em todas as suas condições experimentais. Para essa narrativa, que foi a maior em tamanho e em número de retomadas anafóricas, o princípio da proximidade dos insumos candidatos à ação conceptualizadora e o princípio da proporcionalidade do tempo em razão da quantidade funcionaram exatamente como sugeriu a hipótese. Comportamento que não teve recorrência nas demais narrativas.

Outro achado interessante nos resultados foi a grande diferença de média de tempo demonstrada nos gráficos da hipótese 2⁴². nas suas barras verdes que expressam a atuação dos processos metacognitivos que tiveram um comportamento uniforme em todos os demonstradores estatísticos. Através deles podemos perceber o quanto os colaboradores utilizaram mais tempo para desenvolver os processos metacognitivos que para a leitura ou os processos cognitivos. Mesmo utilizando mais tempo de processamento que seria um custo maior, esses processos não alcançaram maior produtividade que os processos cognitivos (como demonstrado na

⁴² Gráficos 5, 6, 7 e 8 do capítulo 4.

tabela 08), mas revelaram uma tendência que pode ser objeto de estudo para outras pesquisas que se interessarem pelo tema.

Após conhecermos um pouco do trabalho dos teóricos da metacognição⁴³, cremos que essa tendência vem ao encontro da natureza da atuação reguladora dos processos metacognitivos que estão sempre funcionando em segundo plano, e quando convocados a avaliar e autorregular, como no caso das operações de retomadas anafóricas ou de desconstrução/construção do humor, utilizam mais tempo de processamento e promovem os resultados segundo as bases cognitivas armazenadas na memória de cada indivíduo. Dessa forma, concordamos com Feltes (2008, p. 249), quando assevera que “a metacognição é uma operação de segundo nível, tomando representações e processos de primeiro nível como objeto cognitivo”, e ainda “[...] é também cognição, apenas atuando em níveis mais altos de representação, de forma altamente recursiva”.

Decorrido todo o trabalho da experimentação, visualizamos que a relação da atuação dos processos cognitivos e metacognitivos, denominados nessa pesquisa por **ATIVOS COGNITIVOS**⁴⁴, configurados como patrimônio cognitivos dos seres conceptualizadores, determina o sucesso da compreensão leitora.

Assim, é através da dinâmica da operação desses processos, determinada pelas condições instanciadas no momento da conceptualização, que a compreensão aflora e evolui. As condições iniciam na instância de conceptualização e vão até as motivações dos atores do processo, utilizam toda a bagagem de conhecimentos vindos de vários domínios e se estruturam nas operações mentais de forma recursiva até que o conhecimento seja estabilizado. Dentro desse quadro, os processos cognitivos operam as integrações conceituais, ligam domínios e espaços mentais, comparam *frames* e efetuam as relações vitais, enquanto os metacognitivos avaliam, regulam, planejam, monitoram e controlam as instâncias de compreensão.

Por conseguinte, o fenômeno da compreensão advém do resultado de várias atividades dos ativos cognitivos integrados (como demonstramos aqui), ecologicamente situados em que os atores são os responsáveis pela condução do processo até o resultado. Nesse interim, seria difícil esperarmos por comportamentos uniforme já que os seres dotados de ativos cognitivos são

⁴³ Flavell (1979); Bolívar (2002); Portilho (2009) e Feltes (2007).

⁴⁴ Vide Capítulo 1.

diferenciados pela sua identidade, pela sua composição experiencial, ou mesmo pela sua inscrição sócio cultural no mundo que compreende. Assim, tudo isso que compõe a base de insumos utilizados pelos atores conceptualizadores para demandar os processos cognitivos e metacognitivos nos instantes das ações de conceptualização são de composição desse complexo que vem da relação: indivíduo, linguagem, interação, cognição e mundo.

Por fim, cremos ter contribuído com a comunidade científica da linguística cognitiva com os achados das condutas e atuação dos ativos cognitivos diante da manipulação dos elementos considerados nessa experimentação empírica, em especial, pelas reações encontradas nos processos cognitivos e metacognitivos desencadeadas pelos elementos anafóricos correferenciais ou não e pelo elemento de sentido humor. Podemos dizer que a combinação desses elementos orchestra o processamento cognitivo na busca da composição de sentido estando eles próximos ou não, utilizando mais ou menos processos ou mesmo operando em mais ou menos tempo com foco no sucesso da conceptualização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. **Português Básico**. São Paulo: Atlas, 1995.

ANDRADE, C. C. de. A Fenomenologia da Percepção a partir da Autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. **Griot – Revista de Filosofia**, v. 6, n. 2, p. 98-121, dez. 2012.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTI, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84. (Coleção clássicos da lingüística).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

BOLÍVAR, C. R. **Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca**. [S.l.]: Investigación y Postgrado, 2002. p. 17, 53 -82.

BORTONI, S. Problemas de Comunicação Interdialetal. **Tempo Brasileiro 78/9**. 1984, p.9-32, reproduzido parcialmente em Bortoni-Ricardo, 2005, capítulo 14.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CARVALHO, A. T. **Curso de Teoria Geral do Direito: constructivismo lógico-semântico**. São Paulo: Noeses, 2009. p. 13.

CARVALHO, M. R.; JOLY, M. C. R. A.. Avaliando as estratégias metacognitivas de leitura no ensino fundamental. In: ALMEIDA, L. S.; MACHADO, C.; GONÇALVES, M.; NORONHA, A.P.P. (Org.). **Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilíbrios, 2008. v. 1, p.1-11.

CAVALCANTE, L. C. F. **Compreensão de leitura em textos multimodais impressos e suportados pelo computador: uma abordagem cognitivo-textual**. 2010. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de ciências humanas, letras e artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

CLARKE, M. A., BURDELL, L. Shades of meaning; syntactic and semantic parameters of cloze test responses. In: BROWN, H. D., YORIO, C. A., CRYMES, R. H., orgs. **Teaching and learning; trends in research and practice (On TESOL '77)**. Washington: TESOL, 1977.

CORRÊA, L. M. S. Língua e Cognição: Antes e depois da revolução cognitiva In: PFEIFER, C. C. & NUNES, J. H. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: linguagem historia e conhecimento**. Campinas: Editoras pontes, 2006. p.103-140.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CORTEZ, S. L. A anáfora no processamento textual. **Estudos da Lingua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 11-29, 2012.

COULSON, S.; KUTAS, M. Getting it: human event-related brain response to jokes in good and poor comprehenders. In: **Neuroscience Letters**, Elsevier Science, 2001.

CUNHA LIMA, M. L. **Indefinido, anáfora e construção textual da referência**. 2004. 231f. Tese (Doutorado em Linguística). - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CURSINO, R. S. G. **Do desafio do humor à sedução do processamento do texto humorístico à luz da Teoria da Relevância**. 2008. 377f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em <<http://dspace.lcc.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/DAJR-88WFE6/1/821d.pdf>>. Acesso em: 15 abril 2014.

DIAS, M. C. **A Influência do Modo de Organização de Hipertextos na Compreensão**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, 2008.

DREHER, S. A. S. **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização**: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor. 2009. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC. Curitiba, 2009.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Org.). **What research has to say about reading instruction**. Newark: IRA, 2002. p.205-243.

DYBAS, R. R. Além da piada, além da risada. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em:
<www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> Acesso em 24/03/2015. ISBN 978-85-8015-063-6.

JACOB, E.; SHAW, D. Sócio-cognitive perspectives of representation. **Annual Review Information Science Technology**, v. 33, p. 131-185, 1998.

FELTES, H. P. de M. **Semântica Cognitiva**: ilhas, pontes e teias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, p. 906-911, 1979.

_____. Speculations about the nature and development of metacognition. In: WEINERT, F. & KLUWE, R. (Org.), **Metacognition, Motivation and Understanding**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 21-29.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3 . ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces**: aspects of meaning construction in natural language. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1985.

_____. **Mappings in thought and language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; SWEETSER, E. **Spaces, worlds and grammar**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

FAUCONNIER, G; TURNER, M. **The way we think**: conceptual bending and the mind's hidden complexit. New York: Basic Books, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

GERBASE, C. **Impactos das tecnologias digitais na narrativa cinematográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GIL, C. M. **A linguagem da surpresa**. 1991. 220f. Tese (doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, M. J. **A Compreensão do humor por sujeitos com doença de Alzheimer em estágio inicial**. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística). - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

GONZALEZ, F. Metacognition y tareas intelectualmente exigentes. **Zetetiké**, Cempem, v. 6, p. 59-70, 1998.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HEIDER, E. R. Universals in color naming memory. **Journal of Experimental Psychology**, v.93, n.1, p. 10-20, 1972.

JACOBS, J. E.; PARIS, S. G. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. **Educational Psychologist**, New York, NY, v. 22, n.3-4, p.255-278, 1987.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.19, n.2, p.177-185, 2006.

_____; _____. Leitura compreensiva: o processo instrucional. **Linguagem e Ensino**, v.11, n.1, p.145-177, 2008.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v.85, n.5, p.363-394, 1978.

KOCH, I. G.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. G. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 77-81.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G.; ELIAS, V.M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.

_____; _____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. G.; MORATO, E. M.; BENTES, A.C. (Org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 33-52.

_____; _____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C.(Org.). **Referenciação e Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 7-10.

KÖVECSES, Z. **Metaphor in culture**: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

_____.; _____. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar**. Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987. v.1 [Referido na edição mencionada por Lakoff, 1986].

LAFORTUNE, L; SAINT-PIERRE, L. **A afetividade e a metacognição na sala de aula**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra,DC Luzzatto, 1996.

LIMA, P. L. C.; FELTES, H. P. de M.; MACEDO, A. C. P. de M. Cognição e Metáfora: a teoria da metáfora conceitual. In.: FARIAS, Emilia Maria Peixoto; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; MACEDO, Ana Cristina Pelosi de Macedo. (Org.) **Cognição e Lingüística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul: Educ; Edipucrs, Porto Alegre, 2008. p. 127-165.

LIMA, R. J. P. Estratégias Cognitivas de Compreensão do humor de uma tira cômica. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 301-314, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In: GÄRTNER, E.; HUNDT, C; SCHÖNBERGER, A . (Ed.). **Estudos de lingüística textual do português**. Frankfurt am Main: TFM, 2000a. p. 79-108.

_____. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000b. (mimeo).

_____. **Nota do programa da disciplina “Lingüística Aplicada”**. UFPE – 1º semestre de 2002a.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b, p. 19-36.

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. O barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A.C. (Org.). **Referenciação e Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 53-101.

MATEOS, M. **Metacognición y Educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; MARQUÉS, J. G. **Estratégias Metacognitivas**. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

MINCHILLO, C. A. C; TORRALVO, I. F. **Linguagem em movimento**. São Paulo: FTD, 2010.

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao modelo dos espaços mentais. **Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 81-95, 1999.

MONDADA, L. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir**. Approche linguistique de la construction des objets de discours. 1994. 671f. Thèse (Docteur en Lettres) - Faculté de Lettres, Université de Lausanne, Lausanne, 1994.

_____. Gestion du topic et organization de la converstion. In: **Cadernos de estudos linguísticos**: Campinas, n.41, IEL/Unicamp, p. 7-36, 2001.

MONDADA, L.; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLLER, J. W.; BOWEN, D. DIEN, T.T.; MASON, V.W. Cloze tests in English, Thai, and Vietnamese; native and non-native performance. **Language Learning**, v. 22, p. 1-16, 1972.

OLIVEIRA, A. F. B. **Metacognição e resolução de problemas matemáticos na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, 2002.

PACHECO, L. M. **A Referência Anafórica por Encapsulamento**: gramática e discurso. 2014. 173f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. In.: _____. (Org.) Consciência, metacognição e o processo ensino/aprendizagem da linguagem. **Letras de Hoje**. v. 33, n. 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 5-12.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizaje Universitario**: un enfoque metacognitivo. 2003. 292f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003.

_____. A aprendizagem na Universidade: os estilos de aprendizagem e a Metacognição. In: ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE: Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba, 2004.

_____. As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina. In: SCOZ, B. et al. **Aprendizagem**: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Vozes, 2006.

_____. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

POSSENTI, S. Sobre o ensino do português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 32-38.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

RAMOS, P. Piadas e tiras em quadrinhos: a oralidade presente nos textos de humor. In: **Estudos Linguísticos XXXIV**, São Paulo, v.34, p. 1158-1163, 2005.

RODRIGUES - LEITE, J. E. **Construção pública do conhecimento**: linguagem e interação na cognição social. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2004.

_____. **Conceptualização na Linguagem**: dos domínios cognitivos à mente social. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. Cognição e Semântica: da representação formal à conceptualização. In: PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.

ROSCH, E. Cognitive representation of semantic categories. **Journal of Experimental Psychology**, n. 104, p. 192-233, 1975.

_____. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLYOD, B. B. (Ed.) **Cognition and categorization**. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

_____. et al. Basic Objects in natural categories. **Cognitive Psychology**, n.8, p. 382-439, 1976.

SALOMÃO, M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-168.

SANTANA, J. D. Mesclagem conceptual e construção de objetos-de-discurso em língua inglesa. In: RODRIGUES-LEITE, J. E. (Org.). **Cognição e(m) práticas de linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 177-208.

SANTOS, S. L. **A interpretação da piada na perspectiva da Teoria da Relevância**. 2009. 317f. Tese (Doutorado em Letras)-Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SANTOS, N. M. P. dos. Piada: caracterização e conceituação de um gênero. **A Margem - Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Seção Estudos, Uberlândia, ano 3, n. 6, p. 109-116, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem6/estudos/MARGEM3 -E06.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013

SANTOS, J. L. dos; SCHMIDT, P.; GOMES, J. M. M.; FERNANDES, L. **A. Introdução à contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.

SARAIVA, A. M. S. Cognição e categorização: uma revisão teórica. In: MACEDO, A. C. P. de; FELTES, H. P. de M.; FARIAS, E. M. P. (Org.). **Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos**. Caxias do Sul: Educus; Porto Alegre: Edipucrs, 2008. v. 1. p. 39-70.

SCHRAW, G. Promoting general metacognitive awareness. **Instructional Science**, Netherlands, v. 26, p. 113-125, 1998.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new technique for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, p. 43-48, 1953.

TEIXEIRA, J. de F. **Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TENUTA, A. M. Uma breve apresentação das teorias dos espaços mentais e da mesclagem. In: HERMOND, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S. do; CAVALCANTE, S. M. S. (Org.). **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar**. Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2010. p. 85-103.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. São Paulo: Artmed, 2003.

VARELLA, D. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Notebooks 1914-16**. Oxford: B. Blackwell, 1961.