

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

PARMÊNIO CAMURÇA CITÓ

ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO
DO SENTIDO NA LEITURA DE RESUMOS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS
(*ABSTRACTS*) EM LÍNGUA INGLESA

FORTALEZA
2008

PARMÊNIO CAMURÇA CITÓ

ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO
DO SENTIDO NA LEITURA DE RESUMOS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS
(*ABSTRACTS*) EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística
Aplicada da Universidade Estadual do Ceará,
como pré-requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientação: Profa. Dra. Maria Irandé
Costa Moraes Antunes.

FORTALEZA
2008

PARMÊNIO CAMURÇA CITÓ

ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO
DO SENTIDO NA LEITURA DE RESUMOS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS
(*ABSTRACTS*) EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística
Aplicada da Universidade Estadual do Ceará,
como pré-requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Aprovada em 17 de abril de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Irandé Costa Moraes Antunes (Orientadora)

Profª Drª Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará

Aos meus pais, Cícero e Ângela,
pelas lições de vida e pela torcida
constante.

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Roraima, que me deram todo apoio na consecução deste objetivo.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP – pelo apoio com a concessão de bolsa de estudo.

A todos que fazem o Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA –, especialmente aos professores e colegas, pelo apoio e compreensão, imprescindíveis na consecução deste trabalho.

Ao Professor Marcos Vital e à Professora Gardênia Cabral, do Programa de Mestrado Acadêmico em Recursos Naturais – PRONAT –, da Universidade Federal de Roraima, pelo apoio e incentivo constantes.

Às Professoras Dilamar Araújo e Vlândia Borges pelo apoio e incentivo, por meio da disponibilização de material bibliográfico e da leitura crítica do projeto de dissertação, ações inestimáveis para o aprimoramento deste trabalho.

À Professora Irandé Antunes, a minha gratidão e reconhecimento pelo acompanhamento cuidadoso e incentivador, bem como pelas orientações iluminadoras, imprescindíveis na realização deste trabalho.

À minha família pelo apoio e incentivo em todos os momentos, principalmente nos detalhes cuidadosos para me proporcionarem a tranquilidade necessária à concretização desse trabalho.

Por fim, ao meu amigo e companheiro Jaider Esbell pelo apoio e incentivo, os quais me deram tranquilidade e confiança para concretizar este trabalho.

RESUMO

O processamento de informações que geram dificuldade ou ajuste na compreensão na atividade de leitura tem sido objeto de vários estudos em diversas áreas ligadas aos estudos da linguagem. Com esta pesquisa, inserida dentro do campo da Linguística Aplicada, buscou-se conhecer as estratégias e ações estratégicas de formulação da textualidade, com vistas à superação das dificuldades na construção da textualidade, implementadas por uma leitora brasileira proficiente na leitura de *abstracts* (resumos de artigos científicos) de áreas afins e não-afins a sua área de trabalho. Com base nos tipos de estratégia e ação estratégica de formulação da textualidade, buscou-se, ainda, definir o tipo de processamento estratégico e o percurso cognitivo da leitora para a construção da textualidade nos dois tipos de resumo. Esta pesquisa, de natureza exploratória, foi desenvolvida através de um estudo de caso, que utilizou protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva para o registro dos comentários da leitora acerca das ações estratégicas de formulação da textualidade. Os protocolos de verbalização simultânea registraram comentários da leitora nas atividades de leitura e respostas a perguntas de compreensão dos textos lidos. Os protocolos de verbalização retrospectiva registraram a interação entre pesquisador e leitora, a qual buscou esclarecer questões levantadas nos protocolos de verbalização simultânea. Verificou-se que a leitora utilizou estratégias de auxílio técnico, de clarificação e simplificação de elementos da superfície dos resumos, de detecção de coerência dos textos como um todo e de uso explícito de metadiscorso. Dentre as ações estratégicas correspondentes às estratégias de formulação da textualidade, observou-se, para a estratégia de auxílio técnico, a utilização de marcações nos textos dos resumos, o uso do dicionário e de informações contextualizadoras. Para a estratégia de clarificação/simplificação, verificaram-se ações estratégicas de estabelecimento de relações de comparação entre elementos da superfície dos resumos. Para a ação de detecção de coerência, registraram-se ações estratégicas de ativação de conhecimento prévio, identificação da macroestrutura dos resumos, procedimentos de conclusão, dedução, explicação e sumarização e releitura de textos. Para ação de uso explícito de metadiscorso, os comentários versaram sobre conhecimentos metacognitivos das estratégias implementadas, da estrutura retórica dos textos, do objetivo da leitura, das sensações vivenciadas pela leitora e das tarefas executadas. Conclui-se que o processamento da leitora priorizou uma compreensão global dos textos lidos e que seu percurso cognitivo caracterizou-se como descendente (*top-down*).

Palavras-chave: leitura; *abstracts*; processos cognitivos; estratégias de formulação da textualidade.

ABSTRACT

Much research has been carried out concerning the processing of information that causes difficulties in reading comprehension in many research tradition. Within the tradition of Applied Linguistics, this research focused on the processing of that kind of information on the reading of abstracts, and it had two goals. The first one aimed at knowing the strategies and strategic actions for the formulation of the textuality of abstracts in order to overcome the difficulties in textuality construction implemented by a Brazilian proficient reader in the reading of abstracts in her area of research and in non-related areas. Based on the strategies and strategic actions of textuality formation, the second goal aimed at defining the reader's strategic processing and cognitive path for textuality construction for the different types of texts. The research, of an exploratory type, was developed through a case study and used simultaneous and retrospective verbal protocols for registering the reader's comments about her textuality formation strategic actions. Simultaneous verbal protocols registered the reader's comments on the reading activities as well as on the answer of comprehension questions. Retrospective verbal protocols registered reader/researcher interaction which tried to clarify issues raised by the simultaneous verbal protocols. It was observed the reader used different types of strategies, such as, technical-aid, clarification/simplification, coherence-detection and use of metadiscourse. For technical-aid strategy, the reader implemented strategic actions of marking parts of the texts, using the dictionary and contextualizing information. For clarification/simplification strategy, she established relations of comparison between terms on texts surface. For coherence-detection strategy, the reader activated prior knowledge, identified texts macrostructure, implemented procedures of conclusion, deduction, explanation or summarization for the construction of the texts macrostructures, and reread texts. For the use-of-metadiscourse strategy, reader's comments ranged from her knowledge about the strategies applied, texts rhetorical organization, her objectives of reading, the tasks done and her feelings regarding the reading activities. From the results, it may be concluded the reader's processing gave emphasis to a global comprehension of the texts and is of a top-down type.

Key words: reading; abstracts; cognitive processing; textuality formation strategies.

FIGURAS

QUADRO 1 - Tipos de estratégias e respectivas ações	65
TABELA 1 - Tipos de estratégias e respectivas ações para os resumos da área afim	69
TABELA 2 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo BORGES, S. A.; FISCHER DA SILVA, A. V.; MAIORKA, A. (2007)	70
TABELA 3 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo LEESON, S. (2007)	79
TABELA 4 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo MANNING, L.; CHADD, S. A.; BAINES, R. N. (2007)	86
TABELA 5 - Tipos de estratégias e respectivas ações para os resumos das áreas não-afins	94
TABELA 6 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo DYCK, L. J.; DE WREEDE, R. E. (2006)	95
TABELA 7 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo NASSAJI, N. (2006)	104
TABELA 8 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo GIULIO, P.; ROSINA, A. (2007)	111
TABELA 9 – Tipos de ação estratégica e número respectivo de registros para os resumos das áreas afim e não-afins	118

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
LISTA DE FIGURAS	08
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO NA ATIVIDADE DE LEITURA	16
1.1. Introdução	16
1.2. Perspectivas no processamento da informação na atividade de leitura	18
1.2.1. A perspectiva textual – processamento <i>bottom-up</i>	18
1.2.2. A perspectiva do leitor – processamento <i>top-down</i>	20
1.2.3. A perspectiva interativa	24
1.3. Pressupostos e modelos teóricos	26
CAPÍTULO II - A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO E AS ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE	37
2.1. Introdução	37
2.2. Os elementos da textualidade	37
2.3. Estratégias de formulação da textualidade	40
CAPÍTULO III - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	46
3.1. Introdução	46
3.2. O estudo piloto	47
3.3. O treinamento do sujeito	49
3.4. O desenho do estudo	52
3.4.1. A pesquisa exploratória	53
3.4.2. O estudo de caso	53
3.5. O sujeito	55
3.6. A coleta dos dados	56
3.7. O corpus	59
3.8. A análise dos dados	61
3.8.1. As estratégias de formulação da textualidade	62
CAPÍTULO IV - AS ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NA LEITURA DOS RESUMOS	67
4.1. Introdução	67
4.2. As estratégias de formulação da textualidade	67
4.2.1. Os resumos da área afim	68
4.2.2. Os resumos das áreas não-afins	93
4.3. Análise	116
CAPÍTULO V - A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NA LEITURA DOS RESUMOS: PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO E PERCURSO COGNITIVO	120
5.1. Introdução	120
5.2. O processamento estratégico das informações	121
5.3. O percurso cognitivo	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
BIBLIOGRAFIA	152

APÊNDICES

Apêndice A - QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS	160
Apêndice B - INSTRUÇÕES PARA OS PROTOCOLOS DE VERBALIZAÇÃO	161
Apêndice C - ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 01 – ÁREA AFIM	162
Apêndice D - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 01 ÁREA AFIM	163
Apêndice E - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 01 – ÁREA AFIM	164
Apêndice F - ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 02 – ÁREA AFIM	169
Apêndice G - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 02 ÁREA AFIM	170
Apêndice H - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 02 – ÁREA AFIM	171
Apêndice I - ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 03 – ÁREA AFIM	175
Apêndice J - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 03 ÁREA AFIM	176
Apêndice K - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 03 – ÁREA AFIM	177
Apêndice L - ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 01 – ÁREA NÃO-AFIM	183
Apêndice M - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 01 ÁREA NÃO-AFIM	184
Apêndice N - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 01 – ÁREA NÃO-AFIM	185
Apêndice O - ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 02 – ÁREA NÃO-AFIM	193
Apêndice P - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 02 ÁREA NÃO-AFIM	194
Apêndice Q - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 02 – ÁREA NÃO-AFIM	195
Apêndice R - ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 03 – ÁREA NÃO-AFIM	201
Apêndice S - PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 03 ÁREA NÃO-AFIM	202
Apêndice T - TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 03 – ÁREA NÃO-AFIM	203

ANEXOS

Anexo 1 - TEXTO ESTUDO PILOTO	209
Anexo 2 - TEXTO 01 – ÁREA AFIM	210
Anexo 3 - TEXTO 02 – ÁREA AFIM	211
Anexo 4 - TEXTO 03 – ÁREA AFIM	212
Anexo 5 - TEXTO 01 – ÁREA NÃO-AFIM	213
Anexo 6 - TEXTO 02 – ÁREA NÃO-AFIM	214
Anexo 7 - TEXTO 03 – ÁREA NÃO-AFIM	215

INTRODUÇÃO

“[...] não se pode esquecer que, entre o autor e o leitor, existe um conjunto de marcas lavradas em negro sobre um fundo branco, que não podem ser apagadas ou meramente postas de lado. Também não se pode esquecer que, se há um leitor e ele tem expectativas e saberes que se projetam sobre o texto, existe também um autor que projeta o discurso e que pode não superar a indeterminação característica da linguagem, mas é um dos tripés sobre o qual se ancora o processo de construção da significação, que é resultado de um processo interativo e não unilateral e autoritário de produção dos sentidos.”
(CATTELAN, 2005: 216.)

Esta dissertação nasceu da necessidade de melhor conhecer formas de abordar questões referentes ao processamento de informações na leitura de textos acadêmicos em língua inglesa, mais especificamente, questões relacionadas à compreensão leitora tanto com relação a aspectos lingüísticos quanto extralingüísticos.

Tal necessidade se dá em função da importância do ensino da leitura como parte da formação de alunos de cursos de graduação em Letras, com habilitação em línguas estrangeiras, uma vez que eles, futuros professores, terão no ensino da leitura em língua estrangeira uma das atividades mais freqüentes e mais significativas em suas práticas pedagógicas.

Um exemplo de como o ensino de leitura em língua estrangeira, mais especificamente em língua inglesa, tem sido uma exigência na vida profissional destes professores é o caso de cursos de leitura para alunos de programas de mestrado ou professores de universidades. Frequentemente, estes professores necessitam submeter-se a exames de proficiência em leitura em língua inglesa como parte de seus processos de capacitação profissional, onde se verifica a necessidade do conhecimento sobre o processamento de textos científicos em língua estrangeira.

Como parte desta última atividade, observou-se que a leitura de resumos de artigos científicos (*abstracts*) vem sendo feita com uma freqüência bem acentuada em função de que a leitura deste tipo de texto tem possibilitado o acesso a informações relevantes para objetivos acadêmicos e de pesquisa. Com a leitura destes resumos, pesquisadores, professores e alunos têm podido decidir sobre a pertinência ou não de estudos e, como conseqüência, adotá-los como instrumentos

de trabalho. Sobre a importância dos resumos, inclusive como gênero, Swales (1990, p. 179) referindo-se a Van Dijk (1980), afirma que “*abstracts* funcionam como discursos independentes, bem como indicadores antecipatórios do conteúdo e da estrutura do texto sobre o qual reportam.”^{1*}

Diante desta importância, vislumbrou-se a necessidade de verificar como se dá o processamento de informações na leitura de resumos de artigos científicos, em língua inglesa, de forma a melhor entender o processamento da informação na atividade de leitura deste gênero textual. De forma mais específica, procurou-se conhecer os tipos e a natureza das estratégias utilizadas por leitor proficiente na leitura de textos em língua inglesa de sua área acadêmica, bem como o percurso cognitivo² feito com vistas à construção da textualidade na leitura de resumos de artigos científicos de área afim e não-afim a sua área de trabalho.

Com o desenvolvimento deste trabalho, buscaram-se respostas aos seguintes questionamentos: quais estratégias uma leitora proficiente utilizou ao deparar-se com dificuldades ou ajustes na compreensão de resumos de artigos científicos, em língua inglesa, de área afim e não-afim a sua área de trabalho; ou ainda, como esta leitora construiu o sentido global dos textos lidos, ou seja, qual percurso cognitivo ela fez para a construção do sentido global de textos nestas condições. A procura de resposta a estes questionamentos foi feita desenvolvendo-se um estudo de caso de natureza exploratória, explicitado de forma mais detalhada no Capítulo III.

Ao verificar as estratégias que a leitora utilizou no processo de construção de sentidos na leitura dos resumos, procurou-se analisar como ela relacionou elementos extralingüísticos e lingüísticos para a construção da textualidade. Para tanto, as seguintes perguntas de pesquisa foram formuladas:

- quais os tipos de estratégia de formulação da textualidade uma leitora brasileira, proficiente na leitura de textos científicos de sua área acadêmica em língua inglesa, utilizou na leitura de resumos de artigos científicos de áreas afins e não-afins a sua área de trabalho?

¹ “[...] abstracts function as independent discourses (Van Dijk, 1980) as well as being advance indicators of the content and structure of the following text”. O texto de Van Dijk, referido por Swales, tem a seguinte referência: Van Dijk, T. A. Macrostructures. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

* Todas as traduções apresentadas são da autoria do autor desta dissertação.

² Machado (2005) refere-se a este percurso como “percurso de compreensão” (p. 04).

- como a leitora processou informações que geraram dificuldades ou necessidades de ajuste na compreensão dos resumos?

Ao identificar as estratégias de formulação da textualidade, pretendeu-se compreender o percurso cognitivo da leitora para chegar à construção da textualidade dos resumos de textos de área afim e não-afim a sua área acadêmica. Ou seja, a partir das estratégias de formulação da textualidade, procurou-se analisar os elementos que concorreram para o processamento de cada texto e a maneira como estes elementos relacionavam-se aos esquemas de conhecimento da leitora, dentre eles, o da estrutura formal do texto e do assunto.

No Capítulo II, serão abordados os elementos que concorreram para a construção dos sentidos no texto, bem como sobre a conceituação de formulação de textualidade utilizada neste trabalho. No que tange ao percurso cognitivo, ele é entendido em função da direção do processamento, ou seja, do ponto de partida do processamento. Este processamento pode dar-se, por exemplo, a partir dos esquemas de conhecimento da leitora sobre o tema, processamento descendente, ou a partir de proposições ou palavras no texto, processamento ascendente, pressupondo sempre uma perspectiva interativa.

A perspectiva interativa no processamento de informações na atividade de leitura, apresentada com mais detalhamento no Capítulo I, pareceu adequada ao que foi proposto na concepção teórica desta pesquisa, na qual buscou-se analisar de que maneira a leitora estabeleceu relações, na leitura dos resumos, entre informações desconhecidas ou incompreendidas e informações já conhecidas, a fim de compreender a informação global do texto lido.

A construção dos sentidos de um texto deve, portanto, ter como base relações estabelecidas entre palavras na sua superfície formal, associadas às argumentações dos autores dos resumos e a fatores por parte da leitora, tais como, seus objetivos de leitura e seus esquemas cognitivos de conhecimento, incluídos os conhecimentos lingüístico, textual, temático e enciclopédico.

No mesmo Capítulo I, serão apresentados os modelos que deram suporte teórico para a análise do processamento das informações, como parte do processo de compreensão na atividade de leitura, a saber, o modelo construtivo-integracional

de Van Dijk e Kintsch, no que concerne ao processamento interativo da leitura, o modelo interativo de Rumelhart, no tocante à teoria dos esquemas cognitivos e o modelo interativo-compensatório de Stanovitch, no que tange à concepção de leitura como resolução de problemas no processamento de informações no texto³.

Ainda no Capítulo I, serão abordados os pressupostos teóricos que deram suporte a esta análise. Por fim, ainda neste primeiro capítulo, será apresentada uma contextualização histórica das diversas perspectivas de processamento de informações na atividade de leitura.

Como forma de proceder à análise das estratégias de formulação da textualidade e do percurso cognitivo utilizado nas atividades de leitura, utilizou-se, para a coleta dos dados, a técnica de protocolos verbais, compreendendo dois tipos, a saber, protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva. No primeiro tipo, registraram-se os comentários da leitora referentes a duas atividades, ou seja, a leitura dos resumos e a resposta a perguntas de compreensão. Para o segundo tipo, protocolos de verbalização retrospectiva, estes foram utilizados com a finalidade de registrar a interação entre pesquisador e leitora com vistas a esclarecer pontos relacionados às atividades de leitura e resposta às perguntas de compreensão.

Com base nos dados destes protocolos, foi constituído um *corpus* de transcrições de mais de três (03) horas de gravação, em áudio, correspondente à leitura de seis (06) resumos, sendo três (03) da área afim e três (03) das áreas não-afins à área de trabalho da leitora. O detalhamento dos instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados será apresentado no Capítulo III. Ainda neste capítulo, será apresentado um estudo piloto no qual foram verificados os instrumentos e procedimentos utilizados no estudo final.

³ As referências aos modelos teóricos têm como fonte, respectivamente, os seguintes trabalhos: para o modelo construtivo-integracional, VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. *Cognitive Psychology and discourse: recalling and summarizing stories*. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (eds.). Theoretical models and processes of reading. 3ª ed. Newmark, Delaware: International Reading Association, 1985. p. 794-812; KINTSCH, Walter. *The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model*. In: DENHIÈRE, Guy; ROSSI, Jean-Pierre (eds.). Text and text processing. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1991. p. 107-53; VAN DIJK, Teun. A. *Cognição, discurso e interação*, (org. e apresentação de Ingedore Koch). São Paulo: Contexto, 1992. Para o modelo interativo, RUMELHART, David E. *Toward an interactive model of reading*. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (eds.). Theoretical models and processes of reading, 3ª ed. Newmark, Delaware: International Reading Association, 1985. p. 722-50; RUMELHART, David E. *Schemata: The building blocks of cognition*. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (eds.). Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. p. 33-58. Para o modelo interativo-compensatório, STANOVITCH, K. E. *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. READING RESEARCH QUARTERLY, 16, p. 32-71. 1980.

No Capítulo IV, proceder-se-á à análise dos dados com vistas a responder à primeira pergunta de pesquisa. Ou seja, serão apresentados os tipos de estratégias de formulação da textualidade, implementados pela leitora, com relação aos momentos de dificuldades ou ajustes na compreensão dos resumos. Por fim, no último capítulo (V), serão apresentados os resultados relativos ao percurso cognitivo na construção da textualidade dos resumos, discutidos à luz dos modelos teóricos adotados. Desta forma, responder-se-á à segunda pergunta de pesquisa.

CAPÍTULO I

O PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO NA ATIVIDADE DE LEITURA

A leitura, ou a compreensão em leitura, consiste numa atividade de processamento e integração da informação, realizada pela mente humana. O leitor chega ao texto com seu conhecimento prévio sobre o mundo e sobre a língua; processa o encadeamento das letras, das palavras, das frases e dos parágrafos na construção da estrutura formal e semântica do texto. Em seguida, o leitor compara a estrutura semântica do texto às estruturas pré-existentes em sua memória e busca a integração destas estruturas, ou seja, busca a compreensão.

(GABRIEL, 2005: 167)

1.1. INTRODUÇÃO

A construção dos sentidos de um texto é entendida com base em relações dinâmicas e estratégicas estabelecidas entre elementos do texto, argumentações do autor e fatores por parte do leitor, tais como, seus objetivos de leitura e seus esquemas cognitivos de sentido (*schemata*), incluídos os conhecimentos lingüístico, textual, temático e enciclopédico. Em outras palavras, neste trabalho, a construção de sentido na leitura é abordada de acordo com uma perspectiva interativa entre leitora e texto, com base no processamento das informações veiculadas na superfície dos textos e elementos que envolvem aspectos relacionados a conhecimentos de ordem pessoal, contextual, cultural e pragmático, por parte da leitora.

Para tal, tomaram-se o modelo construtivo-integracional de compreensão de texto de Van Dijk e Kintsch, bem como os modelos de processamento da informação, no caso, o modelo interativo de Rumelhart e o modelo interativo-compensatório de Stanovitch, com vistas à análise das estratégias de formulação da textualidade para a construção da textualidade na leitura dos resumos⁴. Estes modelos serviram de base para a análise do processamento das informações a

⁴ Sarig (1989), em relação aos modelos de Rumelhart, Stanovitch e Kintsch e Van Dijk, ressalta que os modelos de Rumelhart e Stanovitch têm como foco principal o processamento de palavras, enquanto o de Kintsch e Van Dijk, a compreensão (p. 52).

partir do processamento de elementos presentes na base dos textos em interação com elementos oriundos dos diversos esquemas de conhecimento prévio da leitora, de forma interativa.

A perspectiva interativa entre leitor e texto pode ser mais bem entendida a partir das palavras de Koch (2003), quando a autora afirma que

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (p. 30).

Esta conceituação, originalmente referida por Koch ao texto falado, crê-se, vale para toda atividade comunicativa, seja oral ou escrita. No caso da leitura, como afirmado anteriormente, entende-se que a construção dos sentidos de um texto deve ter como base as relações estabelecidas entre palavras e proposições na sua superfície, associadas às argumentações do autor e a diversos fatores por parte do leitor como, por exemplo, seus objetivos de leitura e seus esquemas cognitivos de sentido, incluídos os conhecimentos lingüístico, textual e temático do texto.

Grigoletto (1990) afirma que o sentido do texto se dá na relação comunicativa estabelecida durante a leitura, pelo envolvimento entre

a) o conhecimento de mundo que o leitor traz em sua memória, e que é ativado durante o ato da leitura, b) o texto, um conjunto de sinais que o leitor deve interpretar de modo a criar sentido, e c) o autor, que deixou no texto sinais reveladores de suas intenções, e que serão interpretados conforme a imagem que o leitor fizer daquelas intenções (p. 25).

Outros autores referem-se ao papel dos vários tipos de conhecimento prévio do leitor como parte do processo interativo de compreensão leitora, dentre

eles Kleiman (2004), Borges (1996)⁵ e Meurer (1985). Kleiman refere-se ao conhecimento pragmático, adquirido por experiências no convívio social. Borges refere-se ao significado intencional de palavras, também relacionado ao conhecimento pragmático. Meurer, por seu turno, discorre sobre a importância do conhecimento retórico para a compreensão leitora.

Para fins deste trabalho, procurou-se verificar como a leitora mobilizou estes diversos conhecimentos na tarefa de compreensão dos resumos. Para tanto, alguns pressupostos são tomados, a saber, que o processamento na leitura se dá de forma interativa e que a leitura configura-se como uma atividade de resolução de problema. Antes de tratar dos pressupostos que embasaram esta pesquisa, bem como dos modelos e conceitos que serviram de fundamentação para a análise, será apresentada uma contextualização histórica das perspectivas acerca do processamento na leitura.

1.2. PERSPECTIVAS NO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO NA ATIVIDADE DE LEITURA

Em relação às diferentes perspectivas sobre o processamento das informações na atividade de leitura, a perspectiva interativa, a qual embasa a análise proposta neste trabalho, contrapõe-se a duas outras perspectivas, a saber, a perspectiva textual e a perspectiva do leitor. Tratar-se-á, primeiramente, da perspectiva textual, seguida da perspectiva do leitor, para, por fim, tratar-se da perspectiva interativa.

1.2.1. A perspectiva textual – processamento *bottom-up*

Borges (1996, p. 20), discorrendo sobre as abordagens do processo de leitura, mais especificamente sobre as abordagens que vigoraram dos anos 30 a 60, afirma que “ler consistia em decodificar símbolos de sua forma escrita ou gráfica para a oral” e “que a compreensão de um texto era vista como um produto – aquilo

⁵ Embora, no trabalho mencionado, o último nome da autora seja Falcão, no texto desta dissertação, a opção pela referência a Borges (1996) se deu em consonância com seus trabalhos mais atuais.

que o leitor extrai do texto”. Esta concepção é, segundo Leffa (1999), resultado de uma perspectiva de processamento com base nos elementos da superfície do texto, na qual o ato da leitura é basicamente uma ação decodificadora, sendo, para isso, essencial a habilidade de reconhecimento de letras e palavras. Esta ação decodificadora se daria por intermédio do sistema fonológico da língua e, em função disso, “o leitor só entende o que leu depois de pronunciar a palavra, mentalmente ou não” (LEFFA, 1999, p. 21).

Além da questão da decodificação do material impresso ou escrito, uma outra questão apresenta-se como central na perspectiva textual, ou seja, a compreensão do texto como resultado de um processamento ascendente de extração de significado, denominado *bottom-up*. Borges (1996, p. 23), numa referência aos modelos de processamento da informação de Gough (1985) e La Berge e Samuels (1985),⁶ afirma que, nestes modelos, a leitura é vista como um conjunto de transformações seqüencialmente ordenadas, isto é, “o insumo visual é primeiramente registrado em um ícone e então transformado em sua representação lexical e finalmente na representação de sua estrutura profunda, de maneira linear e serial”.

Sobre o modelo de processamento *bottom-up*, Carrell (1988) afirma que

[a leitura] era vista, primordialmente, como um processo decodificador de reconstrução do sentido intencionado pelo autor, através do reconhecimento das letras e das palavras impressas, e como uma construção de um sentido para o texto, partindo de unidades textuais menores, ‘na base’ (letras e palavras), para unidades progressivamente maiores, ‘no topo’ (frases, sentenças, ligações intersentenciais) (p. 02).⁷

⁶ Borges (1996) refere-se a GOUGH, Philip B. *One second of reading*. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 3ª ed. Newmark, Delaware: International Reading Association, 1985. p. 661-86, conhecido como ‘Modelo de Processamento da Informação’, e a LA BERGE, David; SAMUELS, S. Jay. *Teaching a theory of automatic processing in reading*. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 3ª ed. Newmark, Delaware: International Reading Association, 1985. p. 689-718, conhecido como ‘Modelo de Processamento Automático da Informação’.

⁷ “[...] it [reading] was viewed primarily as a decoding process of reconstructing the author’s intended meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning for a text from the smallest textual units at the ‘bottom’ (letters and words) to larger and larger units at the ‘top’ (phrases, clauses, intersentential linkages)”.

Machado (2005) afirma que o modelo *bottom-up* assenta-se no pressuposto de que

a compreensão da leitura se dá a partir da compreensão das partes menores do texto e o papel do leitor, conseqüentemente, é reunir as informações gráficas, que são processadas de 'baixo para cima', e chegar a uma construção do sentido geral do texto. A compreensão do texto é, nesta concepção de leitura, independente do contexto, bem como independente do sujeito leitor. O sentido está no próprio texto e vai-se revelando por partes, à medida que o *input* lingüístico vai sendo processado (p. 07).

A partir das palavras de Carrell e Machado, vê-se que, neste modelo ascendente, bastaria ao leitor, agente passivo do processo, a decodificação do material impresso como forma de compreender o significado do texto. Leffa (1999) argumenta que as críticas à perspectiva textual têm-se dado por três razões principais: (1) ênfase no processamento linear da leitura, (2) defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e (3) valorização das habilidades de baixo nível, como reconhecimento de letras e palavras.

Concluindo, Eskey (1973), citado por Carrell (1988, p. 03), refere-se à inadequação do modelo ascendente como modelo de processamento de leitura em função de que “ele subestimou a contribuição do leitor; ele falhou em reconhecer que os estudantes utilizam suas expectativas sobre o texto baseados em seus conhecimentos da língua e de como ela funciona”.⁸

1.2.2. A perspectiva do leitor – processamento *top-down*

Na perspectiva do leitor, também referida como perspectiva descendente, por seu turno, a leitura é vista como atribuição de sentido, sendo o leitor agente ativo que atribui significado, faz previsões, confirma e corrige hipóteses sobre o texto, em processamento descendente, denominado *top-down*. Nesta perspectiva, segundo

⁸ “[...] it underestimated the contribution of the reader; it failed to recognize that students utilize their expectations about the text based on their knowledge of language and how it works”.

Leffa (1999), o significado do texto é construído a partir de conceitos,⁹ que, no caso da leitura, são formulados, pelo leitor, com base nos seus conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos, bem como em fatores de ordem afetiva.

Leffa afirma que, no processamento descendente, diferentemente do processo de extração de sentido no processamento ascendente, o uso destes diversos conhecimentos e aspectos envolve um processo de atribuição de sentido, o qual assenta-se nos seguintes pressupostos: (1) ler é usar estratégias; (2) a leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais; (3) o conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas; (4) ler é prever; (5) ler é conhecer as convenções da escrita.

De acordo com o pressuposto de que ler é usar estratégias (1), “ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas” (LEFFA, 1999, p. 25). Portanto, o leitor, como parte da capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, ao verificar uma inadequação entre significados construídos a partir dos elementos do texto em relação aos seus esquemas cognitivos, deve utilizar as estratégias adequadas com vistas a construir um significado coerente para o texto.

Com relação ao pressuposto de que a leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais (2), Leffa afirma que “a informação não-visual, residente na memória do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa” (op. cit.: 25). Esta dependência da compreensão em relação à informação armazenada na memória do leitor pode ser entendida como decorrente dos seus esquemas cognitivos, os quais organizam os diversos conhecimentos que ele possui a partir de sua vivência, inclusive como leitor.

Em função de que os diversos conhecimentos são armazenados em sua memória na forma de esquemas (pressuposto 3), o leitor faz previsões ao processar o texto nos diversos níveis (pressuposto 4), isto é, sintático, semântico e pragmático. Como exemplo desta capacidade de previsão no nível sintático, Leffa (1999) cita o fato de que, ao deparar-se com um artigo, o leitor pode prever a presença de um substantivo, o qual pode ser seguido ou não de adjetivo, formando um sintagma nominal. Por fim, no tocante ao pressuposto de que ler é conhecer as convenções

⁹ Carrell (1988a) refere-se a esse processamento como *knowledge-biased*, em contraposição ao processamento *text-biased*, ou processamento ascendente (*bottom-up*).

da escrita (5), um leitor, com base em seu conhecimento prévio, é capaz de distinguir, por exemplo, uma carta de um relatório.

Machado (2005, p. 08), discorrendo sobre o modelo descendente (*top down*) defendido por psicolingüistas como Goodman (1967) e Smith (1971),¹⁰ afirma que no modelo descendente a leitura é concebida como “um processo não-linear, analítico e dedutivo, que faz uso intensivo das informações não-visuais e cuja direção é do semântico para o formal”. Machado complementa, afirmando que

ao contrário do que acontece no modelo ascendente de leitura, cujo eixo central é o texto, o centro do processo no modelo descendente é o leitor. É ele quem detém a chave para a *construção* do sentido do texto, já que o sentido não está *no texto*, dado de antemão e esperando ser compreendido; ao contrário, o texto é um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento, feito pelo leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, é condição essencial para sua compreensão (MACHADO, 2005, p. 08).

Desta forma, a compreensão leitora é construída a partir de uma série de hipóteses, levantadas pelo leitor, como forma de preencher lacunas e com base nos diversos conhecimentos armazenados em sua memória, que durante o processo de leitura são confirmadas ou não. Embora Machado refira-se a um caráter ‘não-linear’ quando caracteriza o processamento descendente, sua afirmação concernente à centralidade do leitor, bem como ao papel do seu conhecimento prévio, parece demonstrar uma linearidade no processamento, consoante com o que afirmam Samuels e Kamil (1988), ao referirem-se aos modelos de processamento surgidos na década de 70, incluídos os de Goodman e Smith.

Borges (1996, p. 24), reportando sobre o modelo de Goodman, também conhecido como modelo de análise-síntese, afirma que a leitura é um processo seletivo de interação entre o pensamento e a linguagem, decorrente do “uso parcial de pistas lingüísticas mínimas disponíveis no texto, selecionadas a partir de *input* perceptivo”. A autora complementa sua explanação sobre o modelo de processamento descendente, referindo-se ao trabalho de Smith, o mesmo referido

¹⁰ Machado (2005) faz referência a GOODMAN, K. S. *Reading: a psycholinguistic guessing game*. JOURNAL OF THE READING SPECIALIST, 6, (1), p. 126-135, 1967, e a SMITH, F. *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. Na bibliografia deste trabalho, faz-se referência à tradução da obra de Smith.

por Machado (2005), onde, segundo Smith, “a leitura é um processo intencional de antecipação, seleção e compreensão, que depende tanto da informação visual (que passa dos olhos para o cérebro) quanto da informação não-visual (conhecimento da linguagem, conhecimento sobre o assunto, conhecimento sobre como ler etc.)” (BORGES, 1996, p. 25).

Borges reporta-se à crítica de Rumelhart – segundo a qual os modelos ascendente e descendente são lineares e não reconhecem o aspecto sociolingüístico nem o aspecto psicossocial envolvidos na leitura – o qual afirma que

nos modelos de processamento ascendente, a informação contida em um estágio superior não influencia o processamento da informação de um estágio inferior; [...] já nos modelos de processamento descendente, o processamento da informação de um nível inferior é elaborado a partir de predição com base na informação de um nível superior [...] (*apud* BORGES, 1996: 25).

A partir destas afirmações, observa-se que no modelo de processamento descendente a compreensão se dá a partir dos esquemas cognitivos do leitor, fontes de conhecimento utilizadas para fazer predições acerca dos conteúdos sintáticos e semânticos do texto, culminando com a confirmação ou não das hipóteses preditivas. No caso de algumas predições não se confirmarem, acontece, então, um novo processo, tendo sempre como base os esquemas cognitivos do leitor. Desta forma, o processo de leitura caracterizar-se-ia pela acomodação dos elementos ‘conflitantes’ aos esquemas cognitivos do leitor, consoante com o que Rumelhart e Ortony (1977),¹¹ citados em Borges (1996, p. 26), entendem por compreensão, isto é, “[a] compreensão acontece quando se localiza um esquema dentro do qual o insumo novo é acomodado”.

Concluindo, Carrell (1988, p. 03), ao referir-se à teoria psicolingüística de Goodman,¹² afirma que no processamento descendente (*top down*) o leitor caracteriza-se como “um participante ativo no processo de leitura, fazendo predições

¹¹ RUMELHART, D. E.; ORTONY, A. *The representation of knowledge in memory*. In: SPIRO, R. J.; MONTAGUE, W. E. (orgs.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 99-135.

¹² Carrell (1988), quando menciona o modelo psicolingüístico de leitura de Goodman, refere-se, além de Goodman (1967), a GOODMAN, K. S. *Psycholinguistic universals in the reading process*. In: PIMSLEUR, P.; QUINN, T. (eds.), *Psycholinguistics and reading*, Cambridge: Cambridge University Press, 1971. p. 135-42.

e as confirmando, primordialmente a partir de seu conhecimento prévio dos vários níveis lingüísticos (grafofônico, sintático e semântico, no sentido mais amplo do termo)”.¹³

1.2.3. A perspectiva interativa

Leffa (1999), tratando acerca da perspectiva interativa, afirma ser esta uma nova forma de olhar a leitura,

primeiramente sob a perspectiva do texto, depois do leitor e finalmente da comunidade discursiva, descrevendo-se cada uma destas perspectivas não como pontos de vista fixos mas dinâmicos, em mudança constante, à medida que interagem durante o processo extremamente complexo da leitura (p. 16).

O autor complementa, afirmando que numa perspectiva interativa¹⁴ “o que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação [onde] é necessário que haja pelo menos dois elementos e que estes elementos se relacionem de alguma maneira” (LEFFA, 1999, p. 14). Leffa complementa, como exemplificação dos tipos de elementos que podem estar presentes na leitura, que estes elementos podem ser “o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, [...] como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores” (op. cit.: 14).

Borges (1996) ressalta que o termo interativo tem sido empregado, pelas abordagens interativas da leitura, com referência a dois conceitos distintos, a saber,

o primeiro designa a interação que se estabelece entre leitor e texto – o leitor (re)constrói a informação do texto baseado no conhecimento retirado do texto e no seu conhecimento prévio [...]. O segundo conceito refere-se à

¹³ “[...] the reader an active participant in the reading process, making and confirming predictions, primarily from his or her background knowledge of the various linguistic levels (graphophonic, syntatic, and semantic, in the broadest sense of that term)”.

¹⁴ A partir de Leffa (1999), que usa os termos interativo e interacional com o mesmo significado, neste trabalho foi feita a opção por utilizar apenas o termo interativo.

interação simultânea dos vários processos componenciais da leitura (p. 27).

Concordando com Leffa, quando afirma que, na perspectiva interativa, os ‘atores’ da atividade de leitura interagem de forma simultânea e dinâmica, entende-se que, para a perspectiva interativa proposta neste trabalho, os dois conceitos se complementam. Borges ressalta ainda que, a partir da divulgação dos modelos de Rumelhart e Stanovitch, denominados ‘Modelo Interativo’ e ‘Modelo Interativo-Compensatório’, respectivamente, “vários modelos interativos de leitura começaram a aparecer e expandir a noção do termo interação” (BORGES, 1996, p. 28).

Como exemplificação da perspectiva interativa no processamento textual, a perspectiva assumida neste trabalho, Borges (1996), apresentando texto de Carrell (1988a), que, por sua vez, reporta-se a Fillmore (1981),¹⁵ demonstra como um leitor efetua processos dinâmicos e inter-relacionados ao nível das palavras e das orações, de baixo nível, e, ao nível dos conceitos e do texto, de alto nível. Borges utiliza o seguinte texto:

A princesa comeu o doce.

A rainha a esbofeteou.

A princesa começou a chorar.¹⁶

A autora mostra que, ao processar o texto apenas no tocante ao processamento das palavras, de seus significados lexicais e das estruturas sintáticas, um leitor poderia depreender do texto *que alguém, que é uma princesa, comeu o doce; que alguém, que é uma rainha, esbofeteou alguém do sexo feminino e que alguém, que é uma princesa chorou*^{*}. Ao efetuar o processamento ao nível do texto, por sua vez, presumiria que a expressão *a princesa da primeira e da terceira orações* e o pronome oblíquo “a” da segunda oração referem-se à mesma pessoa, concluindo ser um texto coeso e coerente e não frases isoladas. No nível dos

¹⁵ FILLMORE, C. J. *Ideal readers and real readers*. In: Georgetown University Roundtables on Languages and Linguistics 1981. Deborah Tannen (ed.), Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1981. p. 248-70.

¹⁶ “The princess ate some jam./ The queen slapped her./ The princess began to cry.” (apud CARRELL, 1988a, p. 102)

^{*} Os trechos apresentados em itálico referem-se à explicação sobre o processamento do texto retiradas *ipsis literis* de Borges, 1996, p. 66-7.

conceitos, ao ativar um esquema de *família real*, suporia que *a rainha da segunda oração é a mãe da princesa* na primeira e terceira orações.

Por fim, ao ativar um nível mais alto de abstração, este mesmo leitor poderia interpretar o texto relacionando o ato de a princesa ter começado a chorar, expresso na terceira oração, como reação ao ato de a rainha esbofetear a princesa, expresso na segunda oração, em função do ato de a princesa ter comido o doce, como está dito na primeira oração. A interpretação do texto acima ocorre como resultado do processamento simultâneo e interativo de elementos ao nível das palavras e proposições, e das estruturas sintáticas ao nível do texto e dos conceitos, estes relacionados aos esquemas de conhecimento do leitor.

Apresentada a contextualização histórica sobre as perspectivas de processamento na atividade de leitura, apresentar-se-ão, na seção que segue, os pressupostos e modelos teóricos que embasaram esta pesquisa.

1.3. PRESSUPOSTOS E MODELOS TEÓRICOS

Como primeiro pressuposto para a abordagem de leitura utilizada neste trabalho, entende-se que a compreensão de um texto se dá através da interação entre as diversas estruturas (micro, macro e super) do texto e os vários esquemas de conhecimento do leitor. Assim, a noção de compreensão neste trabalho é entendida como resultado de um processo de atribuição de significado às proposições que formam a base textual em interação com os diversos conhecimentos requeridos e ativados pelo leitor.

O modelo construtivo-integracional de compreensão de texto de Van Dijk e Kintsch, o qual, segundo Jou e Sperb (2003, p. 23),¹⁷ “permite analisar os processos cognitivos do sujeito em relação às estruturas do texto”, é usado como suporte teórico para este primeiro pressuposto. Neste modelo, a questão das estruturas textuais é central no processamento da leitura, uma vez que é através da interação

¹⁷ Jou e Sperb (2003), quando tratam do modelo de compreensão de texto, referem-se ao modelo de Kintsch e Van Dijk, apresentando como referência ao modelo os seguintes trabalhos: KINTSCH, W.; VAN DIJK, A. *Toward a model of text comprehension and production*. PSYCHOLOGICAL REVIEW, 85, (5), p. 364-94, 1978; KINTSCH, W. *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*. PSYCHOLOGICAL REVIEW, 95, (2), p. 63-182, 1988; VAN DIJK, A.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983; VAN DIJK, A. *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

entre as diversas estruturas e os diversos esquemas de conhecimento do leitor que se dá a compreensão do texto.

Kintsch (1991), ao definir seu modelo de construção e integração dos diversos conhecimentos ativados no processo de compreensão na atividade de leitura, refere-se à compreensão como resultado de processos de construção e integração entre os diversos elementos que a compõem, sejam eles relacionados às diversas estruturas ou aos diversos esquemas de conhecimento do leitor.

Kintsch, explicitando a operacionalização do modelo, afirma:

[o modelo] combina um processo de construção, no qual uma base textual é construída a partir do insumo lingüístico, bem como da *base de conhecimentos do compreendedor*, com uma fase de integração, na qual esta base textual é integrada em um todo coerente (KINTSCH, 1991: 110)¹⁸ (grifo acrescentado).

Em relação à atividade de leitura, observa-se o papel fundamental dos conhecimentos prévios do leitor (conhecimentos do compreendedor), como elementos formadores da base textual, juntamente com as proposições no texto. Estes mesmos conhecimentos prévios, por sua vez, também são acionados na fase de integração desta base textual para a formação do todo coerente.

Em relação às unidades ou categorias analíticas nos vários níveis do texto, Van Dijk (1992) refere-se à introdução, pela teoria do discurso, de novas unidades, tais como, coerência, coesão, tópico ou tema, relativas à macroestrutura, além das categorias relativas à microestrutura. A partir desta abordagem discursiva, o autor refere-se à noção de episódios, descritos como

seqüências coerentes de sentenças de um discurso, lingüisticamente marcadas quanto ao começo e/ou fim, e definidas, além disso, em termos de algum tipo de 'unidade temática' – por exemplo, em termos dos mesmos participantes, tempo, lugar, ou evento ou ação global (VAN DIJK, 1992: 99).

¹⁸ “[The model] combines a construction process in which a text base is constructed from the linguistic input as well as from the comprehender’s knowledge base, with an integration phase, in which this text base is integrated into a coherent whole”.

Entende-se que a noção de episódios referida por Van Dijk relaciona-se à noção de proposições, as quais Fontanini (2004) classifica como unidades cognitivas de processamento semântico (*semantic processing units of the mind*). As proposições, unidades básicas de análise da base textual, seriam agrupadas, no texto, através de relações de coerência semântica, com base nas suas diversas estruturas (micro, macro e super).

Neste trabalho, a noção de significado é entendida, consoante com Kintsch (1991), como algo que precisa ser criado, dependente de um contexto, que, por sua vez, é parte de uma situação discursiva específica. Esta questão pode ser mais bem compreendida a partir da noção de níveis de significado no discurso, correspondendo às diversas estruturas textuais. Segundo Van Dijk e Kintsch (1985), a constituição do significado de um texto deve ter como elementos as relações de significação nos vários níveis do texto, quais sejam, a micro, a macro e a superestrutura.

Sobre estas estruturas textuais, Van Dijk (1992), citado em Machado (2005), refere-se à microestrutura como a estrutura semântica local. Segundo Machado (2005, p. 23), a microestrutura seria composta “[pelas] idéias ou proposições que contém [um] texto e [pelas] relações lineares de cada proposição com a proposição antecedente e a subsequente”.

Acerca da macroestrutura, Van Dijk (1992, *apud* MACHADO, 2005, p. 24) refere-se a ela como a estrutura semântica global, a qual “explica o que é mais relevante, importante, ou proeminente na informação semântica do discurso como um todo”. Ele complementa, afirmando que “uma macroestrututa consiste numa reconstrução teórica de noções intuitivas como a de ‘tópico’ ou a de ‘tema’ de um discurso”.

Por fim, com relação à superestrutura, Machado (2005, p. 24), referindo-se a Van Dijk e Kintsch (1983),¹⁹ afirma que ela é “a manifestação em forma de estrutura esquemática convencional, uma forma global que organiza as macroproposições do texto”. Complementando a noção de superestrutura, o autor cita Van Dijk (1992), que afirma:

¹⁹ VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983.

os usuários de uma língua manipulam a superestrutura de maneira estratégica. Tentarão ativar uma superestrutura relevante da memória semântica tão logo o contexto ou tipo de texto sugerir uma primeira pista. Daí em diante, o esquema poderá ser usado como um poderoso recurso “top down” de processamento para a atribuição de categorias superestruturais relevantes (funções globais) a cada macroproposição ou seqüências de macroproposições, além de fornecer, ao mesmo tempo, alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual (*apud* MACHADO, 2005, p. 24).

Estas mesmas estruturas textuais, Jou e Sperb (2003) as definem como

as microestruturas, ou estruturas superficiais, são as proposições individuais, e suas relações tornam possível iniciar a compreensão do texto; a macroestrutura é uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto, portanto, de natureza semântica que permite capturar o enredo do mesmo; a superestrutura é também uma estrutura global e possibilita identificar os tipos de textos, como narrativos, argumentativos etc. (p. 15).

A compreensão do texto é construída, portanto, a partir da representação de um significado originado com base nas relações semânticas a partir dos elementos do texto, também chamado de base textual, o qual é integrado ao conhecimento global do leitor, formando uma representação mental do significado do texto, também chamado de modelo de situação.

No tocante à diferenciação entre a base textual e o modelo de situação, Kintsch e Franzke (1995, p. 330) afirmam que “a base textual é a representação do significado e da estrutura (inclusive da organização retórica) do texto em si”, enquanto o modelo de situação “representa o conteúdo do texto, a situação descrita por ele e o que já se conhece sobre ele”.²⁰ Os autores chamam a atenção para o fato de que, embora possam ser distinguidos por razões de análise, a base textual e o modelo de situação não são representações independentes.

²⁰ “The text base is the representation of the meaning and structure (including rhetorical organization) of the text itself. [...] The situation model [...] represents the content of the text, the situation described by it, and what is already known about it.”

Perfetti (1988), em sua teoria da eficiência verbal na habilidade de leitura, define como componentes principais para a compreensão, o processamento e a modelagem do texto. Nesta perspectiva, a compreensão depende dos processos textuais locais, os quais se dão pela codificação e integração dos significados apropriados das palavras, bem como das proposições contidas no texto. Sobre a modelagem do texto, Perfetti afirma que ela se dá pelo processo de combinação dos conhecimentos sobre os conceitos com as proposições, formando a representação do significado do texto, o modelo textual. Entende-se que, no modelo de Perfetti, o processamento local e o modelo textual referem-se, respectivamente, ao processo de construção da base textual e ao modelo de situação referidos no modelo construtivo-integracional de Van Dijk e Kintsch.

Ainda sobre as estruturas textuais, consoante com a caracterização de Jou e Sperb (2003), que definem a superestrutura como uma estrutura abstrata, portanto cognitiva, que possibilita a identificação da estrutura de construção da argumentação no texto (narrativa ou argumentativa), Bonini (1999, p. 312) afirma que “a superestrutura passa a ser o esquema cognitivo do gênero, comportando esquemas básicos encaixados correspondentes às seqüências textuais”. Estes esquemas básicos, o autor os denomina como “intra-estruturas textuais”, equivalentes aos conhecidos tipos narrativo, descritivo, argumentativo e outros. Estas estruturas intratextuais, segundo Bonini, referindo-se a Adam (1992),²¹ também são denominadas seqüências textuais.

Tal conceituação de superestrutura como um esquema cognitivo, que, por sua vez, é construído a partir dos processos de construção e integração da micro e macroestrutura, parece adequada à abordagem utilizada neste trabalho. Como já afirmado anteriormente, a compreensão do texto seria efetivada a partir da construção de um significado originado com base nas relações semânticas, a partir dos elementos do texto. Este significado seria integrado ao conhecimento prévio do leitor, formando uma representação mental do significado global.

No que tange aos esquemas de conhecimento do leitor, a partir da hipótese da compreensão significativa, com base na relação entre conhecimento já adquirido e conhecimento novo, Grigoletto (1990, p. 27) afirma que “um leitor somente poderá apreender o conteúdo de um texto de maneira significativa se o

²¹ ADAM, J. M. Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

texto apresentar algum conteúdo conhecido, já estruturado em seus esquemas mentais”.

Nassaji (2002, p. 454-55), argumentando sobre a pertinência do modelo construtivo-integracional para o entendimento do processamento na leitura, diferentemente do que sugere a teoria do esquema (*schema theory*), pela qual o conhecimento gerador da compreensão estaria fora do texto, reforça a noção da base textual como elemento gerador da compreensão quando afirma que “o conhecimento é gerado através de padrões de ativação iniciados pela informação textual e da progressiva incrementação das associações prévias no texto.”²²

A partir desta afirmação, entende-se que Nassaji, ao referir-se à progressiva incrementação das associações prévias no texto, queria fazê-lo em relação ao processo de integração das diversas proposições, ainda como parte do processo de construção. Tais proposições podem ser reformuladas em função de novas informações advindas da base textual, sem desconsiderar as relações com os conhecimentos prévios do leitor.

Embora Nassaji mereça crédito no que tange ao papel da base textual como geradora do processo de compreensão, não parece que no processamento da informação da base textual possa-se prescindir da relação com os diversos conhecimentos já adquiridos pelo leitor, o que reforça a abordagem interativa da leitura utilizada neste trabalho, na qual a teoria do esquema é vista como teoria sobre o conhecimento, ou seja, sobre a forma como o conhecimento é representado.

Rumelhart (1980, p. 34)²³ define sua teoria do esquema “basicamente como uma teoria sobre o conhecimento. Uma teoria sobre como o conhecimento é representado e como esta representação facilita o uso do conhecimento de maneiras específicas”.²⁴ Rumelhart complementa, afirmando que um esquema “é uma estrutura de dados para a representação dos conceitos genéricos armazenados na memória”,²⁵ os quais podem representar conhecimentos acerca de objetos, situações, eventos e seqüências de eventos, ações e seqüências de ações.

²² “[...] knowledge is generated through activation patterns initiated by the textual information and the progressive upgrading of previously established association in the text.”

²³ Sobre a introdução da noção de esquemas, Kato (2007) refere-se ao mesmo trabalho de Rumelhart e Ortony (1977) já referido por Borges (1996). (vide nota 11)

²⁴ “A schema theory is basically a theory about knowledge. It is a theory about how knowledge is represented and about how that representation facilitates the use of the knowledge in particular ways.”

²⁵ “A schema then is a data structure for representing the generic concepts stored in memory.”

Com base nesta noção de conceitos genéricos, segundo Rumelhart, a teoria do esquema engloba uma teoria prototípica do significado (*prototype theory of meaning*), segundo a qual estes sentidos são codificados em função de situações típicas, normais, e abrangem os diversos conceitos associados aos sentidos.

A noção prototípica de esquema, no que concerne à atividade de leitura, seria, portanto, responsável por explicar as relações entre os conhecimentos novos, a partir da base textual, e os diversos esquemas de conhecimento do leitor. Nestes esquemas, os novos elementos devem encaixar-se, com base em suas características específicas, nas estruturas de significação já existentes, em função da semelhança entre estes elementos novos e os elementos constituintes da(s) respectiva(s) estrutura(s) de significação.

Se vista de maneira tão mecânica, esta noção remete à perspectiva descendente de processamento da informação (*top-down*), como critica Nassaji (2002). Para efeito deste trabalho, a partir do pressuposto segundo o qual o processamento na leitura se dá de forma interativa, a relação entre conhecimento novo e conhecimentos prévios da leitora se dá de forma dinâmica, o que torna a teoria de esquema, bem como o modelo interativo de processamento da informação de Rumelhart, pertinentes no tocante à forma de processamento da informação a partir da base textual.

Em relação ao papel dos esquemas de conhecimento do leitor na compreensão leitora, Meurer (1985, p. 31) assevera que “a compreensão leitora se dá em função da natureza do texto propriamente dita e da relação entre o que o leitor possui, usa e integra de conhecimentos prévios pertinentes, ou esquemas”.²⁶ Em outras palavras, o processo de compreensão leitora se dá pela integração entre a informação presente na superfície do texto, estruturada em função do tipo de argumentação apresentado, e os diversos conhecimentos necessários e ativados pelo leitor, a partir de seus esquemas de conhecimento.

Meurer, ao apresentar uma visão histórica sobre a noção de esquemas com base em Rumelhart (1980), afirma que a primeira vez que o termo esquema foi utilizado, pelo filósofo Kant em 1781, o foi para referir-se às regras que organizam unidades de percepção na mente humana.

²⁶ “Reading comprehension is a function of the nature of the text itself and of the extent to which the reader possesses, uses, and integrates pertinent background knowledge, or schemata”.

Ainda como parte desta visão histórica, Meurer apresenta a definição de Bartlett (1932) para esquema, isto é, como

*uma organização ativa de reações passadas, que deve sempre ser entendida como operante em qualquer resposta orgânica bem adaptada. Isto é, qualquer momento em que haja alguma ordem ou regularidade de comportamento, uma resposta particular só é possível porque ela está relacionada a outras respostas semelhantes, organizadas de forma serial, embora cada resposta opere não como membros individuais uns precedendo outros, mas como uma massa unitária (apud MEURER, 1985, p. 34).*²⁷

Meurer complementa, afirmando que respondemos às exigências de situações corriqueiras de forma mais ou menos analógica e automática, a partir dos conhecimentos que temos armazenado em estruturas semânticas de conhecimento, esquemas, desta forma, reforçando a noção prototípica do significado reportada por Rumelhart.

A abordagem interativa do processamento na leitura dá suporte para o outro pressuposto teórico deste trabalho, isto é, a leitura como resolução de problema, consoante com a abordagem de leitura compreensiva de Jou e Sperb (2003). Tal pressuposto encontra-se fundamentado no modelo interativo-compensatório de Stanovitch.

Grabe (1988) refere-se ao modelo compensatório-interativo, usando as palavras do próprio Stanovitch (1981), ou seja,

um modelo compensatório-interativo de processamento tem a hipótese de que um padrão é sintetizado com base em informações providas simultaneamente de todas as fontes de conhecimento e que um processo

²⁷ “[...] an active organization of past reactions, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response. That is, whenever there is any order or regularity of behavior, a particular response is possible only because it is related to other similar responses which have been serially organized, yet which operate, not simply as individual members coming one after another, but as a unitary mass” (emphasis added).

em qualquer nível pode compensar deficiências em qualquer outro nível
(*apud* GRABE, 1988, p. 61).²⁸

A base para o pressuposto da leitura como resolução de problemas neste trabalho, crê-se, esteja diretamente relacionada com o processamento das informações desconhecidas ou não compreendidas, isto é, com o processamento estratégico para a formulação da textualidade. Destarte, forma-se a hipótese de que, no caso dos resumos das áreas não-afins, o processamento das informações desconhecidas ou incompreendidas possa ser maior do que no processamento dos resumos da área afim à área de trabalho da leitora.

A partir da hipótese de Stanovitch, acredita-se que a leitora, proficiente na leitura em língua inglesa de textos de sua área de trabalho, portanto, possuidora de conhecimentos sobre a língua em seus diversos níveis lingüísticos, possa utilizar estes diversos conhecimentos na leitura do resumo das áreas não-afins, através da mobilização destes conhecimentos, para compensar a deficiência do conhecimento especializado. O mesmo princípio compensatório pode ocorrer na leitura do resumo da área afim, ou seja, ao deparar-se com alguma dificuldade de compreensão em um nível lexical, por exemplo, espera-se que a leitora possa mobilizar o conhecimento especializado, ou, até mesmo, conhecimentos sintáticos para dar conta desta deficiência.

Sobre as naturezas interativa e compensatória do modelo de Stanovitch, Samuels and Kamil (1988) afirmam que

o modelo de Stanovitch é interativo no sentido de que qualquer estágio, independente de sua posição no sistema, pode comunicar-se com qualquer outro estágio e é compensatório no sentido de que qualquer leitor pode apoiar-se em fontes de conhecimentos mais bem desenvolvidas quando fontes particulares de conhecimento [...] forem temporariamente fracas (p. 32).²⁹

²⁸ “A compensatory-interactive model of processing hypothesizes that a pattern is synthesized based on information provided simultaneously from all knowledge sources and that a process at any level compensate for deficiencies at any other level”.

²⁹ “The Stanovich model, then, is interactive in the sense that any stage, regardless of its position in the system, may communicate with any other stage, and it is compensatory in the sense that any reader may rely on better developed knowledge sources when particular [...] knowledge sources are temporarily weak.”

Sarig (1989), quando aborda o conceito de interatividade, mais especificamente no modelo de Stanovitch, afirma que a interação tem uma natureza compensatória, isto é,

os leitores são mais ou menos ativos nos níveis mais baixo e mais alto em função da natureza e da qualidade de sua base de dados. Interação, neste modelo, então, significa a inter-relação entre os pesos relativos de cada um dos componentes em operação – tanto ‘local’ quanto ‘global’ (p. 51-2).³⁰

Leffa (1999), quando aborda a perspectiva interativa de leitura, menciona duas propostas de processamento que dão suporte a um paradigma psicolinguístico, que vê a leitura como um processo mental, o qual se contrapõe a um paradigma social, que considera a leitura como atividade social. As duas propostas que dão suporte ao paradigma psicolinguístico são a abordagem transacional e a teoria da compensação.

Ao referir-se à questão da compreensão na leitura a partir da teoria da compensação, que tem como base o modelo de Stanovitch (1980), Leffa afirma que

se o leitor tem um déficit numa [das] fontes [de conhecimento] (ex: vocabulário desconhecido) ele poderá compensar esse déficit usando conhecimento de um outro domínio (ex.: conhecimento do tópico), inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece (LEFFA, 1999, p. 29).

Com base no que foi exposto, pode-se concluir que os conceitos de interatividade e esquemas, e, por conseguinte, os modelos construtivo-integracional de compreensão de texto de Van Dijk e Kintsch, interativo de Rumelhart e interativo-compensatório de Stanovitch, são centrais para a perspectiva do processamento da informação na atividade de leitura que é tomada como base e utilizada para descrever o processo de formulação da textualidade utilizado pela leitora nas tarefas de leitura dos resumos.

³⁰ “[...] readers are more/less active on the lower/higher levels as a function of the nature and quality of their data-base. Interaction in this model, then, means the interplay among the relative weights of each of the components in operation – ‘local’ as well as ‘global’ ones.”

A discussão apresentada sobre os vários processos que compõem o ato de leitura, ou seja, a construção de significados coerentes ao nível das palavras e das orações (baixo nível), dos conceitos e do texto (alto nível), embora diga respeito mais ao processamento em língua materna, entende-se, aplica-se ao objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, o processamento de informações na leitura de resumo de artigos científicos em língua inglesa. Esta aplicabilidade se daria em função da natureza do sujeito, leitora proficiente na leitura de artigos científicos, em inglês, de sua área de atuação.

Borges (1996) cita vários trabalhos que analisaram o desempenho em leitura em língua estrangeira, nos diversos níveis: por exemplo, Williams e Dallas (1984), para o processamento ao nível das palavras; Berman (1984), para o nível das orações, Steffensen e Joag-Dev (1984), para o processamento ao nível dos conceitos, e Urquhart (1984), para o nível do texto³¹. Um dos maiores problemas de leitores em língua estrangeira, segundo Borges, referindo-se a Eskey (1986), seria resultado de um hiato de compreensão (*comprehension gap*), principalmente, em relação ao conteúdo e à linguagem dos textos, uma vez que “a maioria dos textos são escritos para leitores em língua materna” (BORGES, 1996, p. 75).

A natureza dos textos trabalhados nesta pesquisa, entende-se, neutralizaria este hiato de compreensão, uma vez que textos de resumos de artigos científicos não visariam prioritariamente leitores nativos de língua inglesa e, sim, uma comunidade lingüística mais específica de leitores de artigos científicos. Desta forma, no caso do sujeito deste estudo, leitora proficiente na leitura de artigos científicos em língua inglesa, não se verificaria esse hiato de compreensão. Chegou-se a esta conclusão através dos dados do estudo piloto, que analisou a competência deste mesmo sujeito na leitura de um resumo de artigo científico de área afim a sua área de trabalho. Como resultado, observou-se sua capacidade em construir significados coerentes nos processos de baixo e alto níveis.

³¹ WILLIAMS, R.; DALLAS, D. *Aspects of vocabulary in the readability of content area L2 educational textbooks: a case study*. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (orgs.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1984. p. 199-212; BERMAN, Ruth A. *Syntactic components of the foreign language reading success*. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (orgs.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1984. p. 139-59; STEFFENSEN, M. S.; JOAG-DEV, C. *Cultural knowledge and reading*. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (orgs.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1984. p. 48-64; URQUHART, A. H. *The effect of rhetorical ordering on readability*. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (orgs.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1984. p. 160-80.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO E AS ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE

A compreensão de um texto não é um valor absoluto: ou se entende tudo ou não se entende nada. É mais adequado pensar na compreensão como um continuum, que vai da não interação entre os esquemas mentais do leitor e os propostos pelo texto, até um grau de interação máximo.
(GABRIEL, 2005: 177)

2.1. INTRODUÇÃO

Após a apresentação dos pressupostos e modelos teóricos que dão suporte à pesquisa aqui proposta, onde a análise das estratégias de formulação da textualidade é vista sob um prisma interativo, serão mostrados, neste capítulo, de forma mais detalhada, os elementos que concorrem para a construção da textualidade na leitura.

Inicialmente, serão abordadas questões relacionadas à construção da textualidade, dentre elas, as relações de coesão e coerência estabelecidas entre as diversas estruturas que compõem o texto. Em seguida, será apresentada a concepção de leitura como resolução de problemas, uma vez que o foco da análise proposta neste trabalho são as estratégias de formulação da textualidade, analisadas aqui a partir de marcas de incompreensão ou ajuste na compreensão dos resumos.

Por fim, será abordada a questão das estratégias de processamento da informação na atividade de leitura, com vistas a apresentar a base teórica para a análise dos tipos de estratégia de formulação da textualidade utilizados pela leitora na atividade de leitura e construção da textualidade dos resumos.

2.2. OS ELEMENTOS DA TEXTUALIDADE

A noção de textualidade é entendida, neste trabalho, como a elaboração de significados coerentes a partir das informações contidas na base textual dos

resumos em interação com os vários esquemas de conhecimento da leitora. Esta conceituação é consoante com o entendimento de teóricos da leitura, dentre eles Grabe (1988), Kleiman (2004), Antunes (2005), Koch (2004) e Sarig (1989).

Segundo Grabe, a combinação interativa dos elementos lingüísticos do texto ajuda a criar a textualidade, a qual deve ser processada pelo leitor. Kleiman corrobora este entendimento e ressalta os aspectos formais, elementos do texto, como originadores da construção da textualidade, aliados a elementos extralingüísticos.

Antunes, sobre esta questão da coerência no texto, por conseguinte, da textualidade, afirma que “qualquer regra de coerência [...] exige componentes lingüísticos, mas exige também que se ultrapasse este quadro lingüístico, para atingir todos os elementos que entram na produção e circulação do texto” (op. cit.: 182). Koch também ressalta a importância das relações de coerência como princípio que rege a atividade de leitura, desta forma, importante para a construção da textualidade.

Sarig, por sua vez, destaca um conjunto de estratégias para a compreensão do texto, dentre elas, a estratégia de detecção de coerência, a qual pressupõe que o leitor possua conhecimentos relacionados ao tema, às regras de construção da coesão textual, construídas com base em conhecimentos lingüísticos, textuais e retóricos.

Entende-se, portanto, que a construção da textualidade, isto é, dos sentidos dos resumos, se dá pela interação entre os elementos da base textual e os diversos elementos oriundos dos vários esquemas cognitivos da leitora. No caso mais específico das estratégias de formulação da textualidade, a partir das dificuldades ou ajustes na leitura dos resumos, interessa analisar como a leitora, no processo de construção global de sentidos, relacionou elementos lingüísticos e extralingüísticos para a construção da textualidade.

A referência à construção global de sentidos, compreensão global, está relacionada à compreensão dos resumos como um todo, principalmente nas suas relações de coerência, construídas com base na interação entre os elementos lingüísticos presentes à superfície dos textos e elementos extratextuais; a compreensão local, por sua vez, estaria relacionada com as relações de sentido estabelecidas entre pontos imediatos dos textos.

Neste trabalho, dentre os critérios de textualidade apresentados por Beaugrande & Dressler (1981), quais sejam, a coesão, a coerência, a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, os critérios de intencionalidade e aceitabilidade são entendidos como centrais para a conceituação das atividades de formulação da textualidade e diretamente relacionados aos critérios de coesão e coerência na construção de sentidos.

Os critérios de intencionalidade e aceitabilidade referem-se, respectivamente, “à intenção do locutor de produzir uma manifestação lingüística coesa e coerente” e “à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação lingüística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância” (KOCH, 2004, p. 42-3). Kleiman (2004, p. 67) trata estas atitudes dos atores na ação interativa de construção de sentido(s), a partir de um texto, como determinadas por um acordo de responsabilidade mútua e define estas responsabilidades como “para o caso do leitor, [...] análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, [...] mapear claramente as pistas que permitam uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa”.

Antunes (2005, p. 180) ressalta a mesma atitude no que tange à construção da textualidade a partir da expectativa que “alimentamos [...] de que há um sentido naquilo que o outro diz e, com base neste pressuposto, insistimos em encontrar este sentido, mesmo quando ele não pareça muito transparente”. Destarte, esta expectativa de textualidade deve ser elemento determinante na construção do sentido de um texto, o qual parte dos traços de coesão e coerência construídos a partir da sua base textual, embora dependente dos vários conhecimentos do leitor e da intenção comunicativa do autor.

Van Dijk (1992), referido em Machado (2005), refere-se à coerência e à coesão como unidades relativas à macroestrutura, um dos três níveis de significação do texto, os quais formam a base textual. Desta forma, o estabelecimento de relações entre os elementos que formam esta base textual, a partir da microestrutura, deve ser o ponto de partida para a construção da textualidade. Van Dijk e Kintsch (1985) afirmam que a constituição do significado de um texto, ou seja, a construção de sua textualidade, deve ter como elementos de apoio as relações de significação nos vários níveis do texto, quais sejam, a micro, a macro e a superestrutura.

2.3. ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE

A concepção de estratégias de formulação da textualidade adotada neste trabalho coaduna-se com a definição de estratégias metacognitivas apresentadas por teóricos, dentre eles, Abbott (2006), Brown (1980), Kleiman (1985) e Weinert (1987), as quais serão referidas mais adiante. A análise destas estratégias tem como suporte teórico o enfoque do processamento da informação, que, segundo Jou e Sperb (2003, p. 14), “permite considerar o processo de leitura [...] como uma situação de problema”.

A partir da concepção de leitura como resolução de problema, a análise das estratégias de formulação da textualidade tem como referencial o conceito de processamento estratégico apresentado em Koch (2003; 2004), com base em Van Dijk e Kintsch (1983).³² Koch afirma que, no processamento da leitura,

os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material “entrante” (*incoming*), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação (KOCH, 2003, p. 35).

A autora complementa, afirmando que a análise estratégica

depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo, quer se trate de conhecimento de tipo episódico, quer do conhecimento mais geral e abstrato, representado na memória semântica ou enciclopédica (op. cit.: 35).

³² VAN DIJK, T. A. e KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

A partir das palavras de Koch, entende-se o processamento da leitura como estratégico em função da natureza das relações estabelecidas entre os elementos superficiais (*incoming*) e os extratextuais, ou seja, o processamento estratégico estaria baseado em relações com objetivos específicos, finalisticamente orientadas, como no caso das estratégias de formulação da textualidade analisadas neste trabalho. Em outras palavras, ao realizar operações específicas como forma de tentar superar dificuldades de compreensão, a leitora estaria, desta forma, realizando um procedimento estratégico.

A análise estratégica do processamento de leitura, a qual leva em conta dificuldades ou ajustes na compreensão das informações nos textos lidos, pode ser mais bem compreendida a partir da afirmação de Nassaji (2002), quando apresenta os processos de construção e integração de proposições no modelo construtivo-integracional de Kintsch (1998).³³ Nassaji afirma que

é importante notar que todos estes processos [de construção e de integração] são automáticos e ocorrem através de princípios conexionistas, nos quais as proposições mais apropriadas e essenciais sobre o estado corrente de compreensão são aumentadas e as menos apropriadas são diminuídas de uma maneira associativa. Porém, se este processo automático falha, o leitor pode engajar-se em *processos de solução de problemas mais estratégicos* (p. 454) (grifo acrescentado).³⁴

A partir da afirmação de Nassaji, mais especificamente quando ele se refere ao engajamento em processos mais estratégicos no tocante aos processos de solução de problemas de compreensão, parece, estes processos estariam relacionados com a utilização de estratégias metacognitivas.

A compreensão de estratégias metacognitivas em função do nível de consciência do leitor é consoante com o entendimento de Brown (1980), que argumenta que atividades metacognitivas envolveriam introspecção consciente por

³³ KINTSCH, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.

³⁴ "It is important to note that all these processes [construction and integration] are automatic and occur through connectionist principles, in which the more appropriate and essential propositions about the current state of comprehension are augmented and the less appropriate ones are inhibited in an associative manner. However, if this automatic process fails, the reader may engage in more strategic problem-solving processes."

parte do leitor, enquanto atividades cognitivas caracterizar-se-iam por estarem abaixo do nível de consciência do leitor eficiente, por conseguinte, automatizadas. Entendimento semelhante tem Weinert (1987),³⁵ referido por Motta (2007, p. 24), o qual atribui as seguintes características ao pensamento metacognitivo: “1) o conhecimento sobre os próprios processos cognitivos; 2) a tomada de consciência destes processos; e 3) o seu controle”. Ressalte-se que, neste trabalho, a referência ao processamento estratégico para a formulação da textualidade, a partir das dificuldades encontradas pela leitora, poderia também ser entendido como um processamento meta-estratégico em função do nível de consciência da leitora.

No tocante à distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas, embora os pesquisadores que abordam o processamento de informações na atividade de leitura tenham feito avanços no que concerne à operacionalização do conceito de metacognição, Jou e Sperb (2003, p. 18) ressaltam que “persiste a dificuldade em separar as atividades cognitivas das metacognitivas, já que as últimas não deixam de ser uma atividade cognitiva”.

Ainda sobre a questão da distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas, Motta (2007, p. 43) ressalta que esta dificuldade se dê em função de que “as estratégias cognitivas e metacognitivas podem se sobrepor, dependendo do propósito de uso da referida estratégia”. Nesta mesma linha, Abbott (2006, p. 636) afirma que “a pesquisa sobre as estratégias de compreensão leitora em L2 tem-se mostrado uma tarefa complexa, já que o conceito de estratégia é difícil de definir, observar, medir, descrever e classificar”.³⁶

Jou e Sperb (2003), como exemplos de estudos que tentam fazer a operacionalização do conceito de estratégias de compreensão leitora, mais especificamente sobre estratégias metacognitivas, citam Nelson e Narens (1996),³⁷ que reportam acerca da necessidade de desenvolverem-se estudos empíricos e teóricos como forma de caracterizar as várias diferenças entre estas duas atividades.

³⁵ WEINERT, Frans E. *Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding*. In: WEINERT, Frans E.; KLUWE, Rainer (orgs.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 1987. p. 1-16.

³⁶ “Researching L2 reading comprehension strategies has proved to be a complex endeavor, as the concept of strategy is difficult to define, observe, measure, describe, and classify.”

³⁷ NELSON, T. O.; NARENS, L. *Knowing about Knowing*. In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (eds.) *Metacognition*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1996. p. 1-27.

Discorrendo acerca da diferenciação entre a conceituação de habilidades e estratégias feitas por alguns teóricos (DAVIS, 1968; DRUM, CALFEE e COOK, 1981; MUNBY, 1978, que as classificam como habilidades, e ALEXANDER e JETTON, 2000; CARRELL, 1989; DUFFY *ET AL.*, 1987; ROBB, 1996, que as classificam como estratégias),³⁸ Abbott (2006, p. 637) afirma que adota a segunda concepção, a qual define que um comportamento é visto como uma estratégia “quando o leitor pode usá-lo de forma independente, refletir sobre ele, e entender sobre o que ele trata, como ele funciona e quando aplicá-lo a novos textos”.³⁹

Este entendimento sobre estratégias é consoante com o entendimento de metacognição adotado por teóricos, dentre eles, Brown (1980), referido acima, e Kleiman (1985), que aborda a questão da utilização de estratégias metacognitivas como forma de desautomação e controle de estratégias cognitivas, estas automáticas e inconscientes, com vistas à auto-regulação da compreensão.

Este mesmo entendimento é adotado neste trabalho, onde as estratégias de formulação da textualidade são entendidas como estratégias metacognitivas. Ou seja, com base nos instrumentos de coleta e análise dos dados, isto é, protocolos verbais, entende-se que as estratégias de formulação da textualidade utilizadas e verbalizadas pela leitora estariam em um nível de consciência, uma vez que sua verbalização implicou desautomação e domínio dos dados.

Na análise estratégica do processamento da leitura proposta neste trabalho, esta auto-regulação da compreensão referida por Kleiman (1985) seria feita através das estratégias de formulação da textualidade utilizadas pela leitora com vistas à construção dos significados dos textos, à construção da textualidade, a partir dos momentos de dificuldade ou ajuste na compreensão dos resumos, denominadas estratégias de formulação da textualidade.

³⁸ ALEXANDER, P.; JETTON, T. *Learning from text: A multidimensional and developmental perspective*. In: KAMIL, M.; MOSENTHAL, O.; PEARSON, P.; BARR, R. (eds.), *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2000, vol. 3, p. 285–310; CARRELL, P. *Metacognitive awareness and second language reading*. MODERN LANGUAGE JOURNAL, 73, 121–133, 1989; DAVIS, F. *Research in comprehension in reading*. READING RESEARCH QUARTERLY, 3, 499–545, 1968; DRUM, P.; CALFEE, R.; COOK, L. *The effects of surface structure variables on performance in reading comprehension tests*. READING RESEARCH QUARTERLY, 16, 486–514, 1981; DUFFY, G.; ROEHLER, L.; SIVAN, E.; RACKCLIFFE, G.; BOOK, C.; MELOTH, M.; *et al.* *Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies*. READING RESEARCH QUARTERLY, 22, 347–368, 1987; ROBB, L. *Reading strategies that work: Teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic, 1996.

³⁹ “[...] when the reader can use it independently, reflect on it, and understand what it is, how it works, and when to apply it to new texts.”

Tais estratégias, com base no conceito de atividades de formulação apresentado em Koch (2003, p. 23), referindo-se a Hilgert (2002), são entendidas como “procedimentos a que recorrem os interlocutores para resolver, contornar, ultrapassar ou afastar dificuldades, obstáculos ou barreiras de compreensão”.⁴⁰ Embora Koch e Hilgert refiram-se ao texto falado, crê-se, a definição possa aplicar-se ao texto escrito, uma vez que, de acordo com a autora, “as atividades de formulação são desencadeadas por problemas – reais ou virtuais – de compreensão, detectados por ocasião do processamento textual” (KOCH, 2003, p. 23).

No caso mais específico deste trabalho, como atividades de formulação da textualidade, por exemplo, é possível ter tanto estratégias de compreensão do significado de palavras desconhecidas, ou seja, de entendimento lexical, quanto estratégias de compreensão global, implementadas a partir de dificuldades ou ajustes na construção do sentido do resumo como um todo, podendo estar relacionadas a problemas na argumentação ou mesmo a incompatibilidades a partir da hipótese inicial da leitora, também referida como esquema dominante.

Com relação a problemas de compreensão com base em esquemas de conhecimento que o leitor projeta ao processar informações no texto, problemas estes mais relacionados à ativação de esquemas dominantes inadequados, Hudson (1988, p. 189), referindo-se a Anderson *et al.* (1977),⁴¹ afirmam que “esquemas dominantes são freqüentemente impostos ao texto, até mesmo quando [...] alguma distorção ou dano é causado à informação contida no texto”.⁴²

Kleiman (2004) refere-se a este esquema dominante como hipótese inicial do leitor, a qual é vista como elemento central na construção de sentidos do texto. A autora mostra que a hipótese inicial pode ser responsável pela compreensão do texto e, conseqüentemente, pela avaliação no que concerne a sua coerência.

Com base nos pressupostos apresentados, os quais fundamentaram a concepção teórico-metodológica que deu suporte à análise do processamento dos textos dos resumos, apresentam-se, no capítulo que segue, os instrumentos e

⁴⁰ Clarke (1988) aborda as dificuldades na compreensão quando se refere à hipótese do curto-circuito.

⁴¹ ANDERSON, R. C.; REYNOLDS, R. E.; SCHALLERT, D. L.; GOETZ, E. T. *Frameworks for comprehending discourse*. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL, vol. 14, p. 367-81, 1977.

⁴² “[...] dominant schemata are often imposed on a text, even when [...] some distortion and damage is done to the information contained in the text”.

procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados referentes às estratégias de formulação da textualidade utilizadas na construção do sentido global na leitura dos resumos de artigos científicos.

CAPÍTULO III

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

3.1. INTRODUÇÃO

O trabalho proposto nesta dissertação caracteriza-se como um estudo de caso exploratório. A análise dos dados caracteriza-se como uma análise de produto e de processo. De produto, quando da análise dos tipos de estratégias de formulação da textualidade utilizadas na construção de sentidos na leitura dos resumos; de processo, quando da análise do percurso cognitivo desenvolvido pela leitora na tarefa de formulação da textualidade, a partir das marcas de incompreensão ou ajuste na construção da textualidade dos resumos. Para os dois tipos de análise, foram utilizados os dados registrados através da utilização dos protocolos de verbalização.

Como referência para a análise das estratégias de formulação da textualidade, foram tomados os trabalhos de Sarig (1989) e Jou e Sperb (2003), em função da natureza e do objetivo destes estudos, os quais coadunam-se com a natureza e o objetivo do trabalho aqui proposto. Ou seja, no tocante ao primeiro aspecto, este trabalho, como o de Sarig, lidou com o processamento de informações na leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira, mais especificamente língua inglesa, tendo como suporte uma perspectiva interativa de processamento de textos. Jou e Sperb também lidaram com o processamento de informações na leitura de textos numa perspectiva interativa, embora com textos não-acadêmicos em língua portuguesa. Além disso, como este, os trabalhos de Jou e Sperb e Sarig utilizaram técnicas mentalísticas, isto é, protocolos verbais, como instrumento de coleta dos dados. No caso deste estudo, foram utilizados protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva.

No que concerne aos objetivos, tanto este trabalho quanto os de Sarig e Jou e Sperb tiveram como foco estratégias para resolução de problemas no processamento de textos. Em outras palavras, este trabalho, igualmente aos outros dois, abordou o aspecto interativo-corretivo do processamento das informações nos

textos, relacionando-o à utilização de estratégias para a solução de problemas na compreensão leitora.

Neste capítulo, serão apresentadas informações acerca da caracterização do estudo e dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados que deram suporte à análise das estratégias de formulação da textualidade na leitura dos resumos trabalhados. No entanto, antes de tratar do estudo, serão abordadas questões preliminares, tais como, um estudo piloto e o treinamento da leitora nos procedimentos de coleta de dados, ou seja, nos protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva.

3.2. O ESTUDO PILOTO

A análise dos objetivos que nortearam a escolha do tema pesquisado serviu como base para decisões de caráter metodológico, tais como, a escolha da natureza do estudo, do tipo de leitor e dos procedimentos de coleta dos dados. Após estas primeiras decisões, foi desenvolvido um estudo piloto, que serviu como elemento de tomada de decisões e ajustes para o estudo definitivo. Ou seja, a partir do estudo piloto, pôde-se observar, por exemplo, os mecanismos de escolha do sujeito e os procedimentos relativos aos protocolos verbais.

Em relação aos critérios para a escolha do sujeito, utilizou-se, primeiramente, o conhecimento do pesquisador acerca do desempenho de leitores de artigos científicos, dentre professores da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Este conhecimento tornou-se possível em função de trabalho conjunto entre o pesquisador e estes professores na escolha de textos para aulas ministradas em cursos de leitura em língua inglesa voltados para alunos do Programa de Mestrado Acadêmico em Recursos Naturais, da UFRR, onde eles atuavam como professores de disciplinas regulares do referido curso.

Utilizou-se como instrumento para a escolha do sujeito da pesquisa um questionário aplicado a estes professores (vide APÊNDICE A), contendo perguntas sobre as motivações para a leitura de artigos científicos, a frequência de leitura deste gênero de texto, o grau de conhecimento da língua inglesa e seus conhecimentos acerca de estratégias de leitura, tais como, localizar informações específicas, fazer previsões sobre possíveis enunciados a partir do tópico do texto

etc. Uma outra informação relevante para a escolha do sujeito, oriunda dos questionários, dizia respeito ao maior conhecimento da língua inglesa, com base nas respostas acerca das dificuldades na leitura de textos nesta língua.

Isto é, o sujeito do estudo foi definido entre aqueles que apresentaram um menor grau de dificuldade ao responder as perguntas (4) e (7), respectivamente, *Você tem dificuldade(s) na leitura [de] artigos científicos? Caso tenha, qual sua maior dificuldade?* e *Você tem dificuldade(s) na leitura de [outros textos em língua inglesa]? Caso tenha, qual sua maior dificuldade em relação a esses outros textos?* Além destas questões o sujeito foi definido entre os que classificaram seu desempenho na leitura de textos, tanto no tocante a artigos científicos quanto a textos não-científicos, como bom ou excelente, preferencialmente aqueles que definiram seu desempenho como excelente nas respostas às perguntas (5) e (8), respectivamente, *Como você classificaria seu desempenho na leitura de artigos científicos?* e *Como você classificaria seu desempenho na leitura de [outros textos em língua inglesa]?*

Por fim, um outro critério, não menos importante que os demais, foi a disponibilidade do sujeito para submeter-se aos procedimentos da coleta dos dados, que compreendiam a leitura dos resumos, feita em sessões de gravação dos protocolos de verbalização.

Após a decisão acerca da escolha do sujeito da pesquisa, procedeu-se então à aplicação do estudo piloto como instrumento de checagem, dentre outros aspectos, da competência leitora em textos de sua área acadêmica, requisito para a pesquisa aqui desenvolvida. Neste estudo, foi utilizado o texto LIMA, A. M. C.; NÄÄS, J. A. *Evaluating two systems of poultry production: conventional and free-range*. BRAZILIAN JOURNAL OF POULTRY SCIENCE (REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA AVÍCOLA), v. 7, n. 4, p. 215-220, out. – dez., 2005 (vide ANEXO 1).

Para a escolha do sujeito, leitor proficiente, teve-se como referência a definição de leitor proficiente de Eskey (1988), o qual define como características deste leitor a habilidade de decodificação rápida e acurada das informações lingüísticas, em função de seu conhecimento da língua, e de estabelecer relações entre conhecimentos prévios e as diversas estruturas do texto, através da utilização de estratégias de alto-nível.

Como parte dos procedimentos da coleta, antes de iniciar a atividade, foi pedido, à leitora, que fizesse uma primeira leitura do texto, leitura geral, e, em

seguida, iniciasse a tarefa de leitura e compreensão do resumo. Durante o processo da leitura do resumo, toda vez que observasse uma dificuldade no processamento do texto, ela deveria verbalizar o motivo da pausa e os procedimentos utilizados na superação da dificuldade. Este procedimento, gravado em áudio,⁴³ é denominado protocolo de verbalização simultânea. Foi pedido, também, que a leitora fizesse marcas no texto correspondentes aos elementos geradores da(s) dificuldade(s). Após a leitura, procedeu-se ao registro do protocolo verbal retrospectivo, composto do registro, em áudio, da ação interativa entre pesquisador e leitora sobre o processamento cognitivo durante a atividade de leitura, tendo como elementos de análise as pausas no processamento do resumo e as marcas no texto. Ressalte-se a decisão da inclusão, no estudo definitivo, de perguntas de compreensão após as leituras dos resumos, como instrumento de checagem da compreensão dos textos lidos.

Com base no desempenho na leitura do resumo, verificou-se a competência leitora do sujeito escolhido. No entanto, observou-se a necessidade de proceder a um treinamento no procedimento da verbalização simultânea, também denominado protocolo de pausa, feito através da leitura de resumos de áreas afins e não-afins, procedimento que será mais bem detalhado em seguida.

3.3. O TREINAMENTO DO SUJEITO

A partir do projeto piloto e com base nas observações feitas pela leitora, verificou-se a necessidade de treinamento dos procedimentos de coleta, como forma de familiarizá-la com os procedimentos de coleta.⁴⁴ Além deste aspecto, as sessões de treinamento também forneceram subsídios à escolha dos textos para a pesquisa. Ou seja, com base nestas sessões, foi possível a definição mais clara das áreas afins e não-afins à área de trabalho da leitora. Antes das sessões de treinamento, os sete resumos trabalhados haviam sido classificados como sendo cinco de áreas afins e dois de áreas não-afins. Após as sessões e de acordo com a avaliação da

⁴³ Registrem-se os agradecimentos ao Departamento de Comunicação Social – DCS, da UFRR, pela cessão dos equipamentos para o registro dos protocolos verbais do estudo piloto na pessoa da Profa. Sônia Costa Padilha.

⁴⁴ Registrem-se os agradecimentos às Profas. Dilamar Araújo e Vlândia Borges pela sugestão de treinamento da leitora nos procedimentos do protocolo de pausa.

leitora, verificou-se que alguns textos considerados de áreas afins deveriam ser considerados como não-afins.

Os textos de áreas afins utilizados foram: (1) DELAUNE, P. B.; MOORE, JR, P. A.; LEMUNYON, J. L. *Effect of chemical and microbial amendment on phosphorus runoff from composted poultry litter*. J. ENVIRON. TECHNICAL REPORTS: WASTE MANAGEMENT. Qual. 35, p. 1291-1296, 2006; (2) SANTOS-FILHO, Manoel dos; SILVA, Dionei J. da; SANAIOTTI, Tânia M. *Efficiency of four trap types in sampling small mammals in forest fragments, Mato Grosso, Brazil*. MASTOZOOLOGÍA NEOTROPICAL, 13, 2, p. 217-225, Mendoza, 2006; (3) TURNELL, JR.; FAULKNER, R. D.; HINCH, G. N. *Recent advances in Australian broiler litter utilisation*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, jun., 2007; (4) CHENG, H. W.; MUIR, W. M. *Mechanisms of aggression and production in chickens: genetic variations in the functions of serotonin, catecholamine, and corticosterone*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, jun., 2007; (5) GIGLI, A. C. S. *et al. Diagnosis and evaluation of fungi presence in the air of two different ventilation systems for broiler houses*. BRAZILIAN JOURNAL OF POULTRY SCIENCE (REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIA AVÍCOLA), v.7, n.4, p. 205-208, out. – dez., 2005.

Os textos de áreas não-afins foram: (1) LAU, Kit-Ling. *Reading strategy use between Chinese good and poor readers: a think-aloud study*. JOURNAL OF RESEARCH IN READING, volume 29, issue 4, p. 383–399, 2006; (2) LESAUX, Nonie K.; LIPKA, Orly; SIEGEL, Linda S. *Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds*. READING AND WRITING, 19, p. 99–131, Springer, 2006.

Ainda como parte do treinamento dos procedimentos da coleta e servindo de subsídio para o estudo final, a escolha dos textos se deu, não apenas pelo aspecto de afinidade, mas também em função de suas estruturas retóricas. No início deste trabalho, mencionou-se a importância dos resumos como gênero, do qual Swales (1990), referindo-se a Van Dijk (1980), afirma que resumos de artigos científicos funcionam como discursos independentes e antecipadores do conteúdo e da estrutura retórica dos textos dos artigos.

De acordo com este entendimento, utilizou-se, então, para a definição do padrão retórico dos resumos, os movimentos de estruturação retórica de artigos de

pesquisa apresentados em Swales (1990). Os resumos foram divididos em blocos de informações, os quais refletiam os traços de suas estruturas formais, com vistas a definir os elementos que constituíam suas superestruturas. Sobre a superestrutura de resumos de artigos científicos, Swales (1990, p. 181), embora ressalte a necessidade de mais estudos, afirma que “a maioria dos resumos reflete o padrão IMRD [Introdução, Método, Resultados, Discussão], do próprio artigo científico”.⁴⁵

Segundo Swales, para a seção INTRODUÇÃO, há três tipos de movimentos. O primeiro movimento, denominado ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO (*establishing a territory*), compõe-se de três passos, a saber, passo 1 – centralidade pretendida (*claiming centrality*); passo 2 – generalização tópica (*making topic generalization*); passo 3 – revisão de itens de pesquisas anteriores (*reviewing items of previous research*). O segundo movimento, denominado ESTABELECIMENTO DE NICHOS (*establishing a niche*), compõe-se de um passo, subdividido em quatro: passo 1A – contra-argumentação de centralidade (*counter-claiming*); passo 1B – indicação de lacuna (*indicating a gap*); passo 1C – questionamento (*question-raising*); passo 1D – continuação de tradição (*continuing a tradition*). O terceiro movimento, denominado OCUPAÇÃO DE NICHOS (*occupying the niche*), compõe-se de três passos, sendo o primeiro subdividido em dois: passo 1A – apresentação de objetivos (*outlining purposes*); passo 1B – anúncio da presente pesquisa (*announcing present research*). Os demais passos são: passo 2 – anúncio das principais descobertas (*announcing principal findings*); passo 3 – indicação da estrutura do artigo de pesquisa (*indicating RA⁴⁶ structure*) (SWALES, 1990: 141).

Para as seções APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS, DISCUSSÃO e CONCLUSÃO, há oito tipos de movimento. O primeiro deles é denominado INFORMAÇÕES CONTEXTUALIZADORAS (*background information*). O segundo, APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS (*statement of results*). O terceiro movimento é denominado RESULTADO (IN)ESPERADO ((*un*)*expected outcome*). O quarto movimento, REFERÊNCIA A PESQUISA ANTERIOR (*reference to previous research*), é dividido em dois passos: passo 1 – comparação (*comparison*); passo 2 – suporte (*support*). O quinto movimento é denominado EXPLICAÇÃO (*explanation*). O sexto, EXEMPLIFICAÇÃO (*exemplification*). O sétimo é denominado

⁴⁵ “(...) most abstracts reflect the IMRD pattern of the RA [research article] itself (...)”.

⁴⁶ RA refere-se a Artigo de Pesquisa (*Research Article*).

DEDUÇÃO/HIPÓTESE (*deduction/hypotesis*). O oitavo e último movimento, RECOMENDAÇÃO (*recommendation*) (SWALES, 1990, p. 172-73).

Com a aplicação dos movimentos de Swales (1990) para a definição do padrão retórico dos resumos, observou-se uma grande incidência de informações de introdução e alguma de informações sobre métodos, resultados, discussão e conclusão. O padrão retórico dos textos trabalhados nesta pesquisa pode ser verificado nos Apêndices C, F, I, para os textos da área afim, e L, O, R, para os resumos das áreas não-afins.

3.4. O DESENHO DO ESTUDO

YIN (1989) chama à atenção para a importância do desenho de uma pesquisa, especialmente em relação ao estudo de caso, como forma de controle interno e externo que deve demonstrar a conexão entre o que foi proposto e o que foi efetivamente alcançado com o desenvolvimento do estudo, ou seja, entre a(s) pergunta(s) de pesquisa e as conclusões alcançadas a partir dos dados coletados e analisados.

Para a escolha do estudo de caso, Yin afirma que ele mostra-se adequado a um desenho de estudo que procura responder a perguntas do tipo *como* e *por que*. No caso deste trabalho, a opção pelo estudo de caso se deu em função do tipo de pergunta e, por conseguinte, de repostas desejadas, que procuraram definir como a leitora construiu o significado global dos resumos, a partir das marcas de incompreensão ou ajuste na compreensão, em interação com seus diversos esquemas cognitivos.

Dentro do desenho do estudo aqui desenvolvido, a opção pelos protocolos de verbalização como instrumentos de coleta e análise coaduna-se com o que Yin argumenta em relação à conexão entre o que foi proposto e o que foi alcançado. Ou seja, como se propôs o estudo das estratégias para a formulação da textualidade na leitura dos resumos, entende-se, os protocolos de verbalização mostraram-se instrumentos adequados para conhecer o processamento das informações na construção do sentido global dos resumos trabalhados. Os itens que seguem mostram, de forma mais detalhada, a escolha dos diversos elementos que contribuíram para a formação do desenho deste estudo.

3.4.1. A pesquisa exploratória

Como parte do desenho do estudo aqui apresentado, a opção por uma pesquisa exploratória pareceu adequada em função da natureza do estudo, com base no tipo de informação que se desejou obter. Ou seja, uma pesquisa sobre os processos cognitivos na atividade de leitura de resumos de artigos científicos, onde se procurou verificar como se deu o procedimento estratégico da leitora para a construção da textualidade a partir das dificuldades ou ajustes na compreensão dos resumos.

Chiaretto (2006, p. 83), ao tratar da opção por uma pesquisa exploratória na área de estudos da linguagem, citando Neunzig (2002),⁴⁷ afirma que a grande vantagem deste tipo de experimento “é que os sujeitos atuam dentro de um contexto mais natural que aquele construído em laboratório, o que influenciaria positivamente a sua validade ecológica”.

Uma outra razão para a escolha deste tipo de desenho de pesquisa, em contraposição a uma pesquisa experimental, na afirmação de Chiaretto, é que

parece-nos quase impossível planejar um experimento de laboratório, completamente controlado, para medir os diferentes tipos de variáveis que podem vir a influenciar um determinado fenômeno a ser investigado, como o processamento de inferências, por exemplo, e apontar as variáveis independentes, as manipuladas, as dependentes, as controladas e até mesmo aquelas ignoradas pelo pesquisador (op. cit.: 82).

Além dos aspectos que embasaram a decisão pela pesquisa exploratória, outros aspectos serviram de suporte para a escolha do estudo de caso, dentre eles, o aspecto individual no processamento de informações na atividade de leitura, tratado na seção que segue.

3.4.2. O estudo de caso

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso em função do seu caráter descritivo, o qual buscou uma descrição profunda e completa do

⁴⁷ NEUNZIG, W. Estudios Empíricos En Traducción: Apuntes Metodológicos. In: ALVES, F. *Cadernos de Tradução X*. Número especial sobre o processo de tradução organizado por Fabio Alves. 2002.

processamento de formulação da textualidade na leitura dos resumos por leitora proficiente. Esta caracterização coaduna-se com as palavras de Merriam (1988, *apud* Nunan, 1992, p. 77), que definem o estudo de caso como “a descrição e a análise intensa e holística de uma entidade, fenômeno ou unidade social específica”.⁴⁸

Em relação à opção metodológica pelo estudo de caso, Yin (1989, p. 14) afirma que este tipo de pesquisa mostra-se adequado a uma investigação que procura “captar características holísticas e significativas de eventos da vida real”.⁴⁹ Um outro aspecto, além dos já referidos, foi considerado na decisão pelo estudo de caso e diz respeito à questão da singularidade no processamento de informações, no caso, na atividade de leitura.

Esta singularidade se daria em função da crença de que cada indivíduo processaria as informações dos textos de forma individualizada, com base nos diversos conhecimentos acionados durante a atividade de leitura. Sobre a importância dos aspectos individuais no processamento de informações (*cognitive privacy of learner*), Sarig (1989) ressalta o estudo de caso como método adequado para abordar as questões relacionadas ao processamento de informações na leitura.

Ainda sobre a questão dos aspectos individuais do leitor, Alderson e Urquhart (1988), referindo-se aos esquemas de conhecimento que podem ser mobilizados na leitura, ressaltam que a mobilização de esquemas de conhecimento varia de leitor para leitor. Como exemplificação, estes mesmos autores enfatizam que, ao tratar sobre a questão do conhecimento especializado de um leitor não-familiarizado com um assunto específico, pode-se argumentar que o leitor poderia ter problemas de familiaridade não apenas em relação ao conteúdo, mas também em relação a aspectos, tais como, gênero e organização retórica do texto, formas de argumentação específicas da área, a partir dos esquemas por ele acionados.

Além deste aspecto, uma vez que o objeto deste trabalho foi a análise do processamento efetuado pela leitora para a construção da textualidade a partir das dificuldades ou ajustes na compreensão dos resumos dos artigos científicos, a adoção do estudo de caso mostrou-se pertinente como forma de controle mais efetivo dos elementos constituintes deste processamento, pois a introdução de mais

⁴⁸ “the qualitative case study can be defined as an intensive, holistic description and analysis of a single entity, phenomenon, or social unit.”

⁴⁹ “[...] to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events [...]”

sujeitos, entende-se, poderia ter trazido um número maior de variáveis sem, talvez, ter constituído maior relevância para a discussão.

Seguindo o modelo matricial de dupla entrada - caso e unidade de análise (YIN 1989) -, estudos de caso podem ser classificados como simples e múltiplos, de acordo com o número de casos analisados. Além desta classificação, Yin ressalta que a distinção pode dar-se em função do número de unidades de análises consideradas em um estudo de caso. Para esta última classificação, Yin define os tipos como holístico e embutido.

Ele classifica como um estudo de caso holístico, aquele onde há apenas uma unidade de análise e esta apresenta um caráter geral. Esta mesma caracterização se aplicaria a estudos de caso múltiplos, porém, cada estudo com apenas uma unidade de análise. Por outro lado, em um estudo de caso do tipo embutido, seja ele simples ou múltiplo, o que o determina como tal é o número de unidades de análise, ou seja, mais de uma unidade.

De acordo com a classificação apresentada em Yin (1989), a pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se como um estudo de caso simples com mais de uma unidade de análise, sendo uma principal e duas secundárias. Como unidade de análise principal, tem-se a construção da textualidade dos resumos e, como secundárias, as estratégias de formulação da textualidade e o percurso cognitivo.

3.5. O sujeito

Como afirmado anteriormente, após os procedimentos iniciais de escolha do sujeito da pesquisa, questionário e estudo piloto, decidiu-se pela leitora em questão, que se trata de uma leitora brasileira, proficiente na leitura de textos científicos em língua inglesa em sua área de trabalho, a qual lê textos de periódicos científicos com frequência.

Esta necessidade de leitura freqüente de textos de periódicos científicos se dá em função das suas atividades como pesquisadora e professora de disciplinas de graduação e pós-graduação. A área de trabalho da leitora em questão é prioritariamente a de nutrição animal, variando entre animal doméstico e animal selvagem. Para este estudo, optou-se por focar na área de nutrição de animal doméstico, no caso, frango de corte.

Outro aspecto relevante na caracterização e escolha do sujeito diz respeito a sua experiência com processamentos estratégicos na leitura de textos em língua inglesa. Esta experiência, observada na resposta ao questionário, se efetivou através de cursos de leitura em língua inglesa, onde a leitora adquiriu conhecimentos de como utilizar estratégias de leitura no processamento de textos nesta língua.

3.6. A COLETA DOS DADOS

Definidos o desenho e o sujeito da pesquisa, um outro passo no desenvolvimento deste estudo relacionou-se aos instrumentos e procedimentos para a coleta dos dados. De acordo com a natureza da pesquisa, decidiu-se por protocolos de verbalização como forma de registrar e analisar as estratégias de formulação da textualidade implementadas pela leitora no processamento estratégico dos resumos.

Jou e Sperb (2003) ressaltam a adequação destes instrumentos, ao afirmarem que

a técnica de verbalização [...] é apropriada quando se quer explicitar a atividade do leitor na sua interação com o texto escrito. Nesta situação, entende-se [...] que o leitor coloca-se no lugar de uma terceira pessoa, permitindo-lhe analisar e explicitar seus próprios processos cognitivos, seja de forma sensitiva ou reflexiva (op. cit.: 22).

No caso desta pesquisa, optou-se por protocolos de verbalização simultânea e protocolos de verbalização retrospectiva. Para o registro das verbalizações, utilizou-se equipamento de gravação de áudio, portátil, digital. Os protocolos de verbalização simultânea (*think-aloud protocols*), também referidos na literatura como protocolos de pausa (CAVALCANTI, 1992; JOU e SPERB, 2003; SAINSBURY, 2003; SCARAMUCCI, 1997; TOMITCH, 2003; ZANOTTO, 1993), foram utilizados com a finalidade de registrar os comentários feitos pela leitora, em voz alta, durante as leituras, toda vez que ela verificasse uma pausa no processamento das informações nos textos lidos.

Ainda como parte dos protocolos de verbalização simultânea, foram incluídas perguntas de compreensão, respondidas logo após a leitura de cada resumo. O objetivo da inclusão das perguntas de compreensão foi possibilitar ao pesquisador um instrumento de checagem do conteúdo das informações apresentadas em cada texto, como forma de análise da construção da textualidade, unidade de análise principal. Ressalte-se que não houve interferência do pesquisador durante o registro das verbalizações nestes protocolos.

Os protocolos de verbalização retrospectiva, por seu turno, foram utilizados para o registro dos comentários da leitora acerca dos procedimentos, na leitura dos resumos, não incluídos nos protocolos de verbalização simultânea. Nestes protocolos de verbalização retrospectiva, foram registrados, além destes comentários, a interação entre pesquisador e leitora, onde foram checadas informações sobre procedimentos não explicitados nos protocolos de verbalização simultânea, aspectos estes relacionados à resposta das perguntas de compreensão e às sensações experimentadas pelo sujeito durante o processamento dos resumos.

No tocante aos procedimentos na coleta dos dados, a gravação dos protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva foi feita em ambiente onde não havia barulhos externos, como forma de diminuição de ruídos que prejudicassem o entendimento das informações na hora da transcrição das falas. Como parte do procedimento da coleta, à leitora, foi pedido, no início de cada sessão, que lesse as instruções para os protocolos de verbalização (vide APÊNDICE B).

A sistematização dos registros dos protocolos de verbalização obedeceu a um cronograma, no qual, a cada dia, o sujeito fez a leitura de dois resumos. Ainda como parte deste procedimento de coleta, optou-se por fazer uma alternância entre um resumo da área afim e outro de área não-afim. No entanto, em função da disponibilidade do sujeito, o registro dos dois últimos resumos foi feito em dias alternados, seguindo a alternância entre os tipos de resumo.

O registro dos protocolos de verbalização para o texto BORGES, S. A.; FISCHER DA SILVA, A. V.; MAIORKA, A. *Acid-base balance in broilers*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 73-81, 2007, primeiro texto da área afim, foi feito no dia 21 de agosto de 2007, às 14h15, e compreendeu um total de vinte e dois minutos e doze segundos (22min. e 12seg.). Deste total, dez minutos e vinte e sete segundos (10min. e 27seg.) relacionavam-se às falas do protocolo de

verbalização simultânea, e onze minutos e quarenta e cinco segundos (11min. e 45seg.), às falas do protocolo de verbalização retrospectiva.

Para o texto DYCK, L. J.; DE WREEDE, R. E. *Seasonal and spatial patterns of population density in the marine macroalga Mazzaella splendens* (Gigartinales, Rhodophyta). PHYCOLOGICAL RESEARCH, 54, p. 21-31, 2006, primeiro texto de área não-afim, o registro foi feito no mesmo dia 21 de agosto de 2007, às 14h50, compreendendo um total de cinquenta e três minutos e cinquenta e nove segundos (53min. e 59seg.). Do tempo total, trinta e sete minutos e dois segundos (37min. e 02seg.) relacionavam-se ao registro do protocolo de verbalização simultânea, e dezesseis minutos e cinquenta e sete segundos (16min. e 57seg.), ao protocolo de verbalização retrospectiva.

Para o segundo texto da área afim, LEESON, S. *Vitamin requirements: is there basis for re-evaluating dietary specifications?* WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, jun., p. 255-66, 2007, o registro foi feito no dia 22 de agosto de 2007, às 16h21, com um total de vinte e sete minutos e vinte e sete segundos (27min. e 27seg.) de gravação. Deste total, quinze minutos e trinta e dois segundos (15min. e 32seg.) correspondiam ao registro do protocolo de verbalização simultânea, e onze minutos e cinquenta e cinco segundos (11min. e 55seg.), ao protocolo de verbalização retrospectiva.

Para o segundo texto de área não-afim, NASSAJI, H. *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success*. THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, 90, iii, p. 387-401, 2006, o registro foi feito também no dia 22 de agosto de 2007, às 16h57, com um tempo total de gravação de trinta e oito minutos e quarenta e seis segundos (38min. e 46seg.). Deste tempo, vinte e cinco minutos e cinco segundos (25min. e 05seg.) correspondiam ao registro do protocolo de verbalização simultânea, enquanto treze minutos e quarenta e um segundos (13min. e 41seg.), ao protocolo de verbalização retrospectiva.

Para o texto MANNING, L.; CHADD, S. A.; BAINES, R. N. *Key health and welfare indicators for broiler production*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 46-62, 2007, terceiro e último texto da área afim, o registro se deu no dia 27 de agosto de 2007, às 16h20, com um tempo total de gravação de trinta minutos e treze segundos (30min. e 13seg.). Deste montante, dezenove minutos e cinquenta e cinco segundos (19min. e 55seg.) relacionavam-se ao registro do

protocolo de verbalização simultânea, enquanto dez minutos e dezoito segundos (10min. e 18seg.), ao protocolo de verbalização retrospectiva.

Por fim, para o terceiro e último texto de área não-afim, GIULIO, Paola Di; ROSINA, Alessandro. *Intergenerational family ties and the diffusion of cohabitation in Italy*. DEMOGRAPHIC RESEARCH, vol. 16, art. 14, p. 441-68, 2007, o registro aconteceu no dia 29 de agosto de 2007, às 16h06, com um tempo total de vinte e dois minutos e quatro segundos (22min. e 04seg.). Destes, quatorze minutos e cinco segundos (14min. e 05seg.) relacionavam-se ao registro do protocolo de verbalização simultânea, e sete minutos e cinquenta e nove segundos (07min. e 59seg.), ao protocolo de verbalização retrospectiva.

A decisão acerca dos textos utilizados no estudo levou em conta, para os textos da área afim, a data de publicação destes, com a escolha recaindo sobre textos mais recentes. Esta decisão foi em função de que quanto mais recente o texto menor a probabilidade de a leitora tê-lo lido antes da sessão de registro dos protocolos verbais. Esta preocupação foi totalmente descartada com base em checagens feitas no início de cada sessão de registro dos protocolos.

Em relação aos textos das áreas não-afins, por sua vez, a decisão se deu mais em função da área do que da data de publicação. No entanto, procurou-se utilizar textos recentes, com menos de um ano de publicação. No que tange à área, procurou-se utilizar textos de áreas que tivessem pouca possibilidade de ser conhecidas pela leitora, portanto, distantes da sua área principal de trabalho, qual seja, nutrição animal. Os textos escolhidos pertencem às áreas de ficologia, estudos da linguagem e demografia humana.

3.7. O CORPUS

Concluída a fase de registro dos protocolos de verbalização, procedeu-se, então, à de transcrição das falas de cada sessão. Estas transcrições, juntamente com os registros, em áudio, dos protocolos, compõem o corpus principal da análise das estratégias de formulação da textualidade utilizadas pela leitora na compreensão dos resumos.

As transcrições não seguiram nenhuma convenção específica, porém foram produzidas marcações para padronizar algumas regularidades nas falas dos

interlocutores, tais como: (palavras entre parênteses) ou (xxx) referem-se, respectivamente, a palavras com compreensão duvidosa ou a palavras incompreensíveis na fala dos interlocutores; [...] significa continuidade na fala dos interlocutores não relevante para a análise, isto é, falas entrecortadas, repetição de termos ou palavras etc.; ((informações entre parênteses duplos)) significam informações não-textuais importantes para o entendimento das falas; *palavras em itálico* são usadas para reproduzir as falas dos interlocutores; = significa continuação da fala dos interlocutores.

Além do corpus principal, foram utilizados dois tipos de material de suporte à análise da compreensão dos textos; são eles, perguntas de compreensão e padrões retóricos dos textos. A elaboração das perguntas de compreensão teve suporte em Day e Park (2005), que apresentam seis tipos de compreensão e cinco tipos de perguntas. Os autores classificam os tipos de compreensão de acordo com as informações necessárias para a elaboração das respostas. Os tipos de compreensão são: literal, por reorganização, por inferência, preditiva, avaliativa, personalizada (*literal, reorganization, inference, prediction, evaluation, personal response*). Quanto aos tipos de perguntas, elas caracterizam-se em função do tipo de informações requeridas nas respostas. Os tipos de perguntas são: sim/não, alternativa, verdadeiro/falso, perguntas discursivas*, de múltipla escolha (*yes/no, alternative, true or false, Who/What/When/Where/How/Why, multiple choice*).

Dos seis tipos de compreensão, foram utilizados apenas três, a saber, literal, por reorganização e por inferência. A escolha destes três tipos se deu em função de terem, como parte dos elementos que os compõem, informações presentes na superfície dos textos. Uma vez que o objetivo das perguntas era analisar a compreensão dos textos, com base nas informações neles contidas, entendeu-se que estes três tipos seriam mais adequados. Quanto ao tipo de pergunta utilizado neste estudo, dos cinco apresentados, utilizaram-se apenas perguntas discursivas, também em função da compreensão esperada na leitura dos resumos.

Além das perguntas de compreensão, procedeu-se à definição do padrão retórico de cada resumo de acordo com Swales (1990) (vide 3.3). A definição do

* A denominação original para esse tipo de perguntas é '*Wh questions*'. Na falta de conhecimento de melhor definição em português, optou-se por adotar a denominação 'perguntas discursivas' em função do tipo de respostas.

padrão retórico para cada texto trabalhado serviu como suporte para a elaboração das perguntas de compreensão. Além deste aspecto, o padrão retórico também serviu como elemento de decisão acerca dos resumos a serem trabalhados. Ou seja, procurou-se trabalhar com resumos que apresentassem padrões retóricos não muito semelhantes, eliminando a possibilidade de previsão antecipada de conteúdos em função da identificação do padrão retórico do texto.

Por fim, como parte da escolha dos textos que comporiam o corpus, verificou-se o número de palavras que cada texto continha, desta forma, escolhendo textos que apresentassem um quantitativo de palavras aproximado.

O corpus da pesquisa foi composto, portanto, de três (03) resumos da área afim (ANEXOS 2, 3, 4) e da transcrição dos protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva para cada texto trabalhado (APÊNDICES E, H, K). Além destes, compõem o corpus, três (03) resumos das áreas não-afins (ANEXOS 5, 6, 7), bem como as transcrições a eles referentes (APÊNDICES N, Q, T).

Como material de suporte ao corpus principal, constam os padrões retóricos para os resumos tanto da área afim quanto das áreas não-afins, respectivamente, Apêndices C, F, I, para os resumos da área afim, e L, O, R, para os resumos das áreas não-afins. Além destes, compõem este corpus auxiliar as perguntas de compreensão para cada resumo, no caso, os resumos da área afim (APÊNDICES D, G, J) e os resumos das áreas não-afins (APÊNDICES M, P, S).

3.8. A ANÁLISE DOS DADOS

A análise da compreensão dos textos caracteriza-se como análise de produto e de processo. A análise de produto foi feita com base nos tipos de estratégias de formulação da textualidade, a partir do registro das verbalizações nos protocolos e das marcas feitas pela leitora nos textos dos resumos.

A análise de processo se deu, também, com base nos registros dos protocolos de verbalização, quando da análise do percurso cognitivo feito pela leitora na formulação da textualidade dos resumos, a partir das informações que geraram algum tipo de dificuldade ou ajuste na compreensão dos textos lidos.

Em seguida, apresenta-se a tipologia utilizada para a classificação das estratégias de formulação da textualidade.

3.8.1. As estratégias de formulação da textualidade

Com vistas à caracterização dos tipos de estratégias de formulação da textualidade efetuadas pela leitora, utilizou-se uma tipologia que teve como suporte caracterizações de estratégias apresentadas por Sarig (1989) e Jou e Sperb (2003). Antes de apresentar a tipologia utilizada para a análise das estratégias de formulação da textualidade neste trabalho, serão apresentadas as caracterizações feitas por Sarig e Jou e Sperb. Ressalte-se que a tipologia adotada neste estudo foi resultado da análise dos dados do estudo piloto.

No caso da caracterização apresentada por Sarig, semelhante a este estudo, a autora trabalhou com o registro das estratégias na leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira, no caso, a língua inglesa.

Sarig apresenta a seguinte tipologia:

- estratégias de auxílio técnico (*technical-aid strategies*) – utilizadas pelo leitor com vistas a facilitar a compreensão de elementos relacionados à macroestrutura do texto (e.g. uso de glossário, leitura rápida a fim de compreender a idéia central do texto (*overall skimming*), tomada de nota, marcas no texto (*highlighting*));
- estratégias de clarificação e simplificação (*clarification and simplification strategies*) – utilizadas a partir da competência lingüística do leitor, a fim de aumentar o nível de compreensão do texto (e.g. uso de paráfrases, com vistas a simplificar ou clarificar itens lexicais, segmentos sintáticos e textuais complexos);
- estratégias de detecção de coerência (*coherence-detection strategies*) – usadas com o intuito de construir um significado coerente para o texto, que envolve a mobilização de conhecimentos extratextuais, pragmáticos e macrotextuais (e.g. uso de informação-chave, uso explícito de metadiscurso, bem como uso de procedimento de sumarização do texto);
- estratégias de monitoramento (*monitoring strategies*) – usadas com duas funções principais: planejar o desempenho da tarefa e monitorar o processamento, com possibilidade de mudança de plano (e.g. releituras do texto e autoquestionamento e auto-respostas).

Jou e Sperb (2003, p. 34 – Tabela 4) fazem distinção entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Para as estratégias cognitivas, as autoras apresentam a seguinte categorização, que tem como referência Brown (1980), Palincsar e Brown (1984) e Leffa (1996).⁵⁰

- reler segmentos;
- fazer anotações à margem;
- correr os olhos pela página;
- pronunciar vagarosamente;
- parafrasear;
- concluir;
- ativar conhecimentos prévios;
- relacionar parágrafos;
- organizar as informações;
- descompor frases;
- sublinhar;
- fazer pausas;
- repetir palavras;
- adicionar comentário;
- circular e fazer setas.

⁵⁰ BROWN, Ann L. *Metacognitive development and reading*. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. p. 453-81; PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. COGNITION AND INSTRUCTION, 1, (2), p. 117-175, 1984; LEFFA, V. J. *Aspectos de Leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

Para as estratégias metacognitivas, por seu turno, Jou e Sperb (2003, p. 35) utilizaram a seguinte categorização, seguindo o modelo metacognitivo de Flavell, (1987):⁵¹

- objetivos cognitivos;
- ações cognitivas;
- conhecimento metacognitivo;
- experiência metacognitiva.

Consoante com as afirmações feitas por outros pesquisadores, verificou-se a dificuldade de sistematização das estratégias. No entanto, em função da natureza das ações implementadas pela leitora, todas elas objetivando a construção de significados coerentes para os resumos, a partir das dificuldades ou ajustes na compreensão dos textos lidos, decidiu-se por uma tipologia que distinguiu as estratégias em quatro tipos, em função do objetivo das ações implementadas e dos elementos utilizados.

O QUADRO 1, que segue, mostra a caracterização das estratégias e as diferentes ações implementadas pela leitora no processamento dos resumos com vistas à formulação da textualidade.

⁵¹ FLAVELL, J.H. *Speculations About the Nature and Development of Metacognition*. In: WEINERT, F.E. ; KLUWE, R.H. (eds.) *Metacognition, Motivation, and Understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 21-29.

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto
	uso do dicionário
	uso de informações contextualizadoras
CLARIFICAÇÃO/ SIMPLIFICAÇÃO	relação de comparação
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio
	identificação da macroestrutura
	procedimento de conclusão
	procedimento de dedução
	procedimento de explicação
	procedimento de sumarização
	Releitura
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia
	conhecimento metacognitivo da estrutura retórica
	conhecimento metacognitivo do objetivo
	conhecimento metacognitivo do leitor ⁵²
	conhecimento metacognitivo da tarefa

QUADRO 1 - Tipos de estratégias e respectivas ações

As ações estratégicas correspondentes a cada um dos tipos de estratégia, ou seja, AUXÍLIO TÉCNICO, CLARIFICAÇÃO/SIMPLIFICAÇÃO, DETECÇÃO DE COERÊNCIA e USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, foram identificadas a partir dos registros dos protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva e das marcas feitas nos textos originais dos resumos.

Para a categoria AUXÍLIO TÉCNICO, decidiu-se pela inclusão das ações que demandaram a utilização de procedimentos de suporte técnico, por exemplo, uso de dicionário e marcações feitas nos textos, dos tipos, sublinhar ou circular palavras. Ainda nesta categoria, incluíram-se ações que demandaram o uso de informações contextualizadoras. Foram consideradas informações contextualizadoras, as informações presentes nos resumos, tais como, título do periódico, ano de publicação, autores, instituições às quais os autores vinculam-se, palavras-chave etc. O título do resumo foi considerado parte do texto principal.

Na categoria CLARIFICAÇÃO/SIMPLIFICAÇÃO, a decisão deu-se em função dos elementos considerados na ação estratégica. Ou seja, foram consideradas nesta categoria ações que estabeleciam relações entre elementos da

⁵² Embora na taxonomia apresentada em Jou e Sperb (2003, p. 37 – Tabela 5 (Parte 2)) conste referência ao conhecimento metacognitivo da pessoa, decidiu-se neste trabalho pela referência ao leitor.

superfície dos textos e, portanto, de natureza mais localizada, dentre elas, ações de comparação entre itens lexicais.

Já na categoria DETECÇÃO DE COERÊNCIA, foram incluídas as ações que estabeleciam relações entre elementos da superfície dos textos e elementos extratextuais, constituindo-se como ações de natureza mais global. Dentre estas ações, verificou-se a ativação de conhecimento prévio, a identificação da macroestrutura, o uso de procedimentos de conclusão, dedução, explicação ou sumarização e a releitura do texto.

Por fim, dentro da categoria USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, incluíram-se as ações onde a leitora verbalizou seu conhecimento em relação à utilização de estratégias (conhecimento metacognitivo da estratégia), ao objetivo da leitura (conhecimento metacognitivo do objetivo), à execução da tarefa (conhecimento metacognitivo da tarefa), além de verbalizações nas quais a leitora comentou sobre seus sentimentos e sensações acerca da atividade da leitura dos resumos (conhecimento metacognitivo do leitor). A partir das verbalizações registradas nos protocolos, verificou-se que a leitora fez comentários que demonstravam seu conhecimento acerca de elementos da estrutura retórica dos textos (conhecimento metacognitivo da estrutura retórica), desta forma, decidiu-se pela inclusão da ação estratégica denominada conhecimento metacognitivo da estrutura retórica.

Definida a base tipológica para a análise das estratégias de formulação da textualidade no processamento das informações nos textos dos resumos, no próximo capítulo, serão apresentados os resultados da análise com base nos registros das verbalizações.

CAPÍTULO IV

AS ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NA LEITURA DOS RESUMOS

4.1. INTRODUÇÃO

A análise dos dados, de acordo com os objetivos deste estudo, conforme já foi referido, compõe-se de dois tipos: de produto e de processo. Como sistematização para apresentação dos resultados das análises de produto, optou-se por mostrar, neste capítulo, os tipos de estratégias de formulação da textualidade, e as respectivas ações. Com esta análise, procurou-se responder à primeira pergunta da pesquisa, qual seja, quais os tipos de estratégia de formulação da textualidade uma leitora brasileira, proficiente na leitura de textos científicos na sua área acadêmica, em língua inglesa, utilizou na leitura dos resumos de artigos científicos da área afim e de áreas não-afins a sua área de trabalho.

Primeiro, serão apresentados os tipos de estratégias e respectivas ações. Após, será feita a discussão dos resultados.

4.2. AS ESTRATÉGIAS DE FORMULAÇÃO DA TEXTUALIDADE

Para a sistematização da apresentação das estratégias de formulação da textualidade, serão mostradas, inicialmente, as estratégias de formulação da textualidade implementadas na leitura dos resumos da área afim. Em seguida, as estratégias utilizadas na formulação da textualidade dos resumos das áreas não-afins.

Na reprodução do QUADRO 1, que segue, tem-se a base tipológica para a análise das estratégias de formulação da textualidade e respectivas ações.

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto
	uso do dicionário
	uso de informações contextualizadoras
CLARIFICAÇÃO/ SIMPLIFICAÇÃO	relação de comparação
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio
	identificação da macroestrutura
	procedimento de conclusão
	procedimento de dedução
	procedimento de explicação
	procedimento de sumarização
	Releitura
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia
	conhecimento metacognitivo da estrutura retórica
	conhecimento metacognitivo do objetivo
	conhecimento metacognitivo do leitor
	conhecimento metacognitivo da tarefa

QUADRO 1 - Tipos de estratégias e respectivas ações

4.2.1. Os resumos da área afim

Com base na sistematização dos dados, a partir dos protocolos de verbalização, TABELA 1 que segue, verifica-se, para os três resumos da área afim, que a leitora utilizou estratégias de AUXÍLIO TÉCNICO, de DETECÇÃO DE COERÊNCIA e de USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, perfazendo um total de três (03) estratégias. Quanto às ações estratégicas correspondentes, observa-se o uso de quinze (15) tipos diferentes, com setenta e quatro (74) registros nos protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva.

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	11
	uso do dicionário	03
	uso de informações contextualizadoras	05
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio	12
	identificação da macroestrutura	08
	procedimento de conclusão	01
	procedimento de dedução	03
	procedimento de explicação	04
	procedimento de sumarização	03
	releitura	01
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	05
	conhecimento metacognitivo da estrutura retórica	03
	conhecimento metacognitivo do objetivo	04
	conhecimento metacognitivo do leitor	08
	conhecimento metacognitivo da tarefa	03
TOTAL DE REGISTROS DE AÇÕES ESTRATÉGICAS		74

TABELA 1 - Tipos de estratégias e respectivas ações para os resumos da área afim

Para a estratégia AUXÍLIO TÉCNICO, a leitora lançou mão de ações estratégicas, tais como, marcações no texto original, uso do dicionário e uso de informações contextualizadoras. Para a estratégia DETECÇÃO DE COERÊNCIA, as ações estratégicas compreenderam a ativação de conhecimento prévio e a identificação da macroestrutura dos textos, além de procedimentos de conclusão, dedução, explicação e sumarização. Houve também o registro de ações de releitura. Já para a estratégia USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, as ações implementadas incluíram o uso de conhecimento metacognitivo da estratégia, da estrutura retórica, do objetivo, do leitor e da tarefa.

A TABELA 2, que segue, mostra as estratégias de formulação da textualidade implementadas na leitura do resumo BORGES, S. A.; FISCHER DA SILVA, A. V.; MAIORKA, A. *Acid-base balance in broilers*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 73-81, 2007 (ANEXO 2).

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	LOCALIZAÇÃO	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	[L. 12/TO]	01
	uso do dicionário	[01:58/PP]	01
	uso de informações contextualizadoras	[L. 003-008/PR] [L. 050-052/PR]	02
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio	[L. 004-038/CL] [L. 006-008/VRC] [L. 020-023/VRC] [L. 068-089/PR]	04
	identificação da macroestrutura	[L. 003-004/CL] [L. 038-042/CL]	02
	procedimento de dedução	[L. 058-061/PR] [L. 063-065/PR]	02
	releitura	[L. 056-058/PR]	01
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	[L. 025-027/VRC] [L. 014-029/PR] [L. 054-058/PR]	03
	conhecimento metacognitivo da estrutura retórica	[L. 058-061/PR] [L. 084-089/PR]	02
	conhecimento metacognitivo do objetivo	[L. 039-042/PR] [L. 016-022/PR]	02
	conhecimento metacognitivo do leitor	[L. 043-049/CL] [L. 008-009/PR] [L. 033-044/PR]	03
	conhecimento metacognitivo da tarefa	[L. 042-043/CL]	01
TOTAL DE REGISTROS DE AÇÕES ESTRATÉGICAS			24

TABELA 2 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo BORGES; FISCHER; MAIORKA (2007)

Em relação à estratégia AUXÍLIO TÉCNICO, além do uso de marcas no texto, a leitora realizou outras duas ações, quais sejam, uso do dicionário e uso de informações contextualizadoras. Para o primeiro tipo de ação estratégica, verificou-se apenas uma marca no texto original, isto é, sublinhar a palavra *reassessed* (L. 012/TO⁵³-ANEXO 2). Em função desta ação estratégica, no tocante ao uso do dicionário, verificou-se o registro de apenas uma consulta, relacionada à mesma palavra *reassessed* (01:58/PP-APÊNDICE E).

⁵³ As informações tratam sobre a localização dos registros nos diversos instrumentos que compõem o corpus. Por exemplo, (L. 012/TO) refere-se à linha onde se localiza a marca no texto original (TO). Em relação às seções PROTOCOLO DE PAUSA (PP) e RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO (RPC), as informações referem-se, respectivamente, ao registro dos minutos e segundos na gravação e à respectiva seção na transcrição. Nas seções COMENTÁRIOS SOBRE A LEITURA (CL), VERBALIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DE COMPREENSÃO (VRC) e PROTOCOLO RETROSPECTIVO (PR), as informações referem-se, respectivamente, ao registro da(s) linha(s) e à respectiva seção na transcrição.

Exemplificações para os tipos de informações contextualizadoras podem ser vistas no trecho da transcrição apresentado no excerto 01. Ressalte-se que todas as referências aos trechos da transcrição relativas a este primeiro resumo da área afim estão no Apêndice E.

excerto 01 (informações contextualizadoras)

(L. 003-014/PR)

*Eh, eu comecei pelo, pelo, eh, título do, do periódico, depois eu fui pro título do texto, aí eu já realmente sabia do que é que tratava, **fiquei vendo se eu conhecia alguém dos pesquisadores**, mas conheço ninguém, fiquei com [...] em dúvida nesse Borges, porque eu conheço um Borges, mas acho que não é ele, pelo, os nomes mesmos parece que não é a mesma pessoa, **aí vi a universidade**, aí o texto assim não [...] ((05 linhas omitidas)) Aí eu [...] bom, eu fui lendo, parágrafo por parágrafo [...].*

(L. 049-056/PR)

*L: Quando [...] quando eu fui lendo, eu fui [...] ele não falou aqui quais, como foi que ele fez, assim [...] que ele [...] porque, depois **aqui nas palavras-chave**, ele fala de parâmetros sangüíneos, e ele, em momento nenhum, eu não vi aqui nada, sobre parâmetros sangüíneos, (até porque eu sou) um pouco curiosa a respeito disso.*

*P: Então **você já tinha lido as palavras-chave antes de ler o texto?***

*L: Não, eu li o te [...] eu vi [...] eu [...] de lá eu, **vi o texto, depois eu vi as palavras-chave**. [...].*

Para ação estratégica de uso de informações contextualizadoras, de acordo com o primeiro exemplo, as informações utilizadas compreenderam a verificação do título do periódico, dos autores, da instituição à qual eles vinculam-se. Estas ações estratégicas foram implementadas antes da leitura do texto principal do resumo. Ainda neste exemplo, observe-se o uso do título do resumo, antes da leitura do texto principal, como auxílio à compreensão. No segundo exemplo, a ação de utilização de informações contextualizadoras compreendeu a verificação das palavras-chave apresentadas logo abaixo do texto principal do resumo.

Para a estratégia DETECÇÃO DE COERÊNCIA, as ações implementadas incluíram a ativação de conhecimento prévio, a identificação da macroestrutura, o uso de procedimento de dedução e a releitura do texto. Para o primeiro tipo de ação, os conhecimentos ativados relacionavam-se a conhecimentos especializados. Consideram-se conhecimentos especializados, conhecimentos referentes à área

científica do resumo. Verificam-se exemplificações deste tipo de conhecimento no excerto 02.

excerto 02 (conhecimento prévio)

(L. 020-027/VRC)

L: ***E quando você faz esta, o manejo nutricional, com esse, utilizando esta, esta idéia do equilíbrio do ácido básico, você diminui, a temperatura do animal, sem ser só, pelo do controle ambiental.***

P: *Uhum. E esta resposta você, ela não tá diretamente no texto?*

L: *Não tá. Esta já é um conhecimento meu, assim, eu acho que eu foi um pouco além do texto, talvez, fala só sobre balanço eletrolítico, né, eu acho que sim.*

(L. 059-061/PR)

[...] ***na discussão de resultados*** ele deve ter falado, que ele fez algumas mensurações de alguma coisa. CO², não sei o que que ele [...] de parâmetros sangüíneos, que ele não falou nada.

(L. 069-076/PR)

*Não. Assim, que é mais ou menos isso mesmo, sobre esse assunto, eles, eles fazem medidas, parâmetros sangüíneos, às vezes eles utilizam umas, câmaras, climáticas, controladas, eles, eles vão [...] porque assim, geral [...] muitas vezes [...] **porque isso aqui foi feito em Curitiba, né. Se bem que lá tem épocas de calor.** Mas quando você trabalha, com esse [...] equilíbrio ácido base, geralmente utiliza local, controlado de temperatura, que você controla temperatura e umidade, pra que você tenha possa ter, uma uniformidade de temperatura e umidade.*

Em relação ao primeiro exemplo, o destaque refere-se à complementação da resposta à terceira pergunta de compreensão. O trecho que vem logo após a complementação mostra comentário da leitora acerca da ativação de conhecimento prévio especializado. Ainda em relação à ativação de conhecimento prévio especializado, no segundo exemplo, a leitora ativou conhecimentos relacionados a elementos da estrutura retórica de artigos científicos, quando falou sobre o movimento de discussão de resultados. Entende-se que o comentário sobre a não inclusão de informações sobre parâmetros sangüíneos no texto principal do resumo seja em função de uma expectativa da leitora de que este tipo de informação deveria constar no resumo, uma vez referida nas palavras-chave.

No caso do último exemplo do excerto 02 (L. 069-076/PR), embora a maior parte do conhecimento ativado esteja relacionado ao conhecimento especializado, no trecho destacado, quando a leitora falou sobre aspectos climáticos de Curitiba, este conhecimento não se restringe à área científica do texto. Ele pode ser partilhado por diversas pessoas e, neste estudo, foi denominado conhecimento prévio enciclopédico.

Para a ação estratégica de identificação da macroestrutura do resumo, verifica-se que a leitora identificou elementos que compõem esta macroestrutura, como se observa no excerto 03.

excerto 03 (identificação da macroestrutura)

(L. 003-004/CL)

esse texto ele trata de uma, uma pesquisa sobre o balanço do ácido-básico, em frango de corte.

(L. 038-042/CL)

A idéia principal do texto é esta que eu acabei de falar mesmo, ele fala, é, da desse método relativamente novo de se fazer o controle de temperatura utilizando-se a nutrição. Não só a [...] o controle de temperatura ambiente, pra dar um conforto térmico, mas também o tipo de alimento que auxilia o animal a dis [...]a não, produzir tanto calor.

Observa-se, no segundo exemplo, que a leitora, além de ter identificado as idéias principais do texto, ativou conhecimento prévio especializado para explicar o novo método de controle de temperatura.

Para a ação estratégica de procedimentos de dedução, apresentam-se exemplificações no excerto 04.

excerto 04 (procedimento de dedução)

(L. 058-061/PR)

Ele talvez, claro, com certeza, quando ele na [...] na discussão de resultados ele deve ter falado, que ele fez algumas mensurações de alguma coisa. CO², não sei o que que ele [...] de parâmetros sangüíneos, que ele não falou nada.

(L. 063-065/PR)

E foi interessante que ele colocou aqui ((a leitora refere-se à seção de palavras-chave)), mas no, no resumo dele [...] talvez ele achou que

ficasse muito grande, se ele colocasse alguma coisa. Não sei, mas ficou faltando, eu procurei aqui e não achei nada.

Observa-se, no primeiro exemplo, que a leitora deduziu sobre possíveis conteúdos do artigo que não estão no texto principal do resumo. No caso do segundo exemplo, seu procedimento de dedução, ainda sobre a possibilidade de conteúdos no artigo, diz respeito às razões para a ausência de informações sobre parâmetros sangüíneos. Note-se que, nos dois exemplos, os procedimentos de dedução são implementados com base em informações que a leitora obteve a partir das palavras-chave e não no texto principal do resumo. Note-se, ainda, as modalizações no texto, ‘talvez’ e ‘ele deve ter falado’, como elementos de caracterização do procedimento.

Para o último tipo de ação estratégica de detecção de coerência, a leitora fez uma releitura do texto. No excerto 05, apresenta-se registro da verbalização sobre esta ação.

excerto 05 (releitura)

(L. 055-058/PR)

[...] eu li o te [...] eu vi [...] eu [...] de lá eu, vi o texto, depois eu vi as palavras-chave. E, quando eu vi as palavras-chaves, aí faz o [...] fez [...] fez com que eu desse uma outra olhada de novo, no texto, pra ver se eu tinha, passado alguma coisa, não vi nada sobre parâmetros sangüíneos.

Observa-se que a releitura foi utilizada como auxílio à construção da textualidade do resumo, onde a leitora, com base em conhecimento prévio especializado, criou expectativa sobre a presença de informações no texto principal do resumo, uma vez referidas na seção de palavras-chave.

Para a estratégia USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, as ações registradas relacionavam-se a conhecimento metacognitivo da estratégia, da estrutura retórica, do objetivo, do leitor e da tarefa. No excerto 06, que segue, apresentam-se exemplificações para ações relativas ao primeiro tipo de conhecimento metacognitivo.

excerto 06 (conhecimento metacognitivo da estratégia)

(L. 025-027/VRC)

*Não tá. **Esta já é um conhecimento meu, assim, eu acho que eu foi um pouco além do texto**, talvez, fala só sobre balanço eletrolítico, né, eu acho que sim.*

(L. 003-014/PR)

*Eh, eu **comecei pelo, pelo, eh, título do, do periódico**, depois eu fui pro título do texto, aí eu já realmente sabia do que é que tratava, **fiquei vendo se eu conhecia alguém dos pesquisadores**, mas conheço ninguém, fiquei com [...] em dúvida nesse Borges, porque eu conheço um Borges, mas acho que não é ele, pelo, os nomes mesmos parece que não é a mesma pessoa, **aí vi a universidade**, [...] ((05 linhas omitidas)) **Aí eu [...] bom, eu fui lendo, parágrafo por parágrafo**, [...].*

(L. 016-028/PR)

*Não tive muita dificuldade, **mas quando eu cheguei nesta última linha aqui, doze, aí teve uma palavra que eu queria saber** [...] ((01 linha omitida)) Só pra reforçar. [...] ((02 linhas omitidas)) **Aí [...] fica [...] ficou [...] ela [...] precisei, um pouco, pra [...] só pra, saber melhor, porque [...] a idéia do texto eu já sabia. Então, ficou só faltando esta palavrinha, não achei, (eu acho que) [...]***

P: **E como você resolveu esta palavra?** Você não resolveu?

L: **Não resolvi**

P: *Esta dificuldade (xxx)*

L : **Eu passei por cima**, já que eu tinha um conhecimento do texto, como um todo, então, isso não [...] não me atrapalhou, esta palavra.

(L. 055-058/PR)

*[...] eu li o te [...] eu vi [...] eu [...] de lá eu, vi o texto, depois eu vi as palavras-chave. E, **quando eu vi as palavras-chaves, aí faz o [...] fez [...] fez com que eu desse uma outra olhada de novo, no texto, pra ver se eu tinha, passado alguma coisa, não vi nada sobre parâmetros sanguíneos.***

Com base nestes registros, observa-se que a leitora verbalizou sobre ações implementadas, que incluíram a ativação de conhecimento prévio especializado (L. 025-027/VRC) e o uso de informações contextualizadoras (L. 003-014/PR). No terceiro exemplo (L. 016-028/PR), a desconconsideração da palavra desconhecida, entende-se, demonstra que seu processamento está focado mais na compreensão global. No último exemplo (L. 055-058/PR), note-se, ela referiu-se à releitura do texto como forma de checagem da compreensão.

No excerto 07, que segue, apresentam-se exemplificações para o uso do conhecimento metacognitivo da estrutura retórica.

excerto 07 (conhecimento metacognitivo da estrutura retórica)

(L. 049-053/PR)

*Quando [...] quando eu fui lendo, eu fui [...] **ele não falou aqui quais, como foi que ele fez, assim [...] que ele [...] porque, depois aqui nas palavras-chave, ele fala de parâmetros sangüíneos, e ele, em momento nenhum, eu não vi aqui nada, sobre parâmetros sangüíneos, (até porque eu sou) um pouco curiosa a respeito disso.***

(L. 058-061/PR)

*Ele talvez, claro, **com certeza, quando ele na [...] na discussão de resultados ele deve ter falado, que ele fez algumas mensurações de alguma coisa. CO², não sei o que que ele [...] de parâmetros sangüíneos, que ele não falou nada.***

Com base nos destaques, no primeiro exemplo, observa-se que a leitora referiu-se à não inclusão de informações sobre parâmetros sangüíneos no texto principal, uma vez que houve referência a este tipo de informação na seção de palavras-chave. Desta forma, ela revelou expectativas criadas, crê-se, em função de seu conhecimento sobre a estrutura retórica de resumos de artigos científicos (vide EXCERTO 05). No segundo exemplo, a leitora referiu-se à estrutura retórica de artigos científicos, no caso, sobre a seção de discussão de resultados. Seu comentário denota que ela esperava que este tipo de informação também constasse do texto do resumo, demonstrando mais uma vez expectativa criada em função de seus esquemas de conhecimento referentes ao tipo de texto trabalhado.

Em relação ao conhecimento metacognitivo do objetivo, no excerto 08, têm-se exemplos que se referem tanto ao processamento global quanto ao local na atividade de leitura.

excerto 08 (conhecimento metacognitivo do objetivo)

(L. 039-042/PR)

P: **E qual o objetivo principal da sua leitura?**

L: *É, ah, ver o [...] **ter um entendimento melhor do texto, ver se teria alguma coisa diferente, a respeito desse assunto, que eu já tenho um conhecimento, mas que de vez em quando aparece coisas novas, né, então, é isso que [...] atrairia pra, pra leitura do texto.***

(L. 016-022/PR)

*Não tive muita dificuldade, mas quando eu cheguei nesta última linha aqui, doze, **aí teve uma palavra que eu queria saber [...]** ((01 linha omitida)) **Só pra reforçar.** [...] ((02 linhas omitidas)) **Aí [...]** fica [...]*

ficou [...] ela [...] precisei, um pouco, pra [...] só pra, saber melhor, porque [...] a idéia do texto eu já sabia.

No primeiro exemplo, a leitora revelou dois objetivos principais para a leitura. O primeiro deles, entende-se, relacionado a um melhor entendimento do assunto, embora em sua fala ela tenha se referido a um melhor entendimento do texto. O segundo objetivo refere-se à aquisição de novos conhecimentos na área, reforçando o entendimento sobre o primeiro objetivo. No segundo exemplo, o comentário está relacionado à estratégia de conhecimento da palavra desconhecida (*reassessed*), de natureza mais localizada, como reforço ao entendimento global do resumo.

Exemplificações para a ação estratégica de uso de conhecimento metacognitivo do leitor, onde a leitora verbalizou sobre suas sensações durante a atividade de leitura, são apresentadas no excerto 09.

excerto 09 (conhecimento metacognitivo do leitor)

(L. 043-049/CL)

na verdade, é um assunto que ele, pra mim não é novo, eu já vi, algumas vezes, esse tipo de [...] apenas uma [...] um reforço ao que eu já conhecia, sobre o assunto, é [...] só isso mesmo, só veio a afirmar o que eu já, conhecia, sobre [...] alguns trabalhos que tratam de [...] isso, de conforto térmico, da [...] do tipo de alimentação, hora de alimentação pra, diminuir a produção de calor, e diminuir a mortalidade e melhorar a produção, de ave de corte, frango de corte.

(L. 035-037/PR)

P: *E qual foi sua maior dificuldade, na leitura do texto?*

L: *Não, eu não [...] não tive assim nem dificuldade, não. Só nesta palavra mesmo, mas, mesmo assim ela não, não atrapalhou.*

(L. 090-091/PR)

[...] aí eu fiquei curiosa. Talvez fosse ler o texto pra ver se [...] como que tinha sido feito.

Com base nestes exemplos, observa-se que a leitura foi considerada sem dificuldade de compreensão em face do conhecimento sobre o assunto. No entanto, no terceiro exemplo, a leitora ao falar sobre a ausência de informações metodológicas, que ela esperava constassem neste gênero de texto, parece mostrar

que a leitura foi, no mínimo instigante, fazendo com que ela tivesse interesse em ler todo o artigo.

No excerto 10, são apresentados comentários que denotam o conhecimento metacognitivo da tarefa.

excerto 10 (conhecimento metacognitivo da tarefa)

(04:06/PP)

Bom, eu já, terminei de, ler o texto, e vou passar pras perguntas.

(L. 001-003/CL)

*Bom, **passando pro item b** ((a leitora refere-se a um item da folha de instruções gerais para o protocolo de pausa)), **que é falar sobre, o que eu acabei de ler no texto, do conteúdo***

De acordo com os exemplos, verifica-se que a leitora comentou sobre a execução das tarefas principais do estudo, ou seja, leitura dos resumos e resposta às perguntas de compreensão, bem como dos comentários sobre o processo de compreensão.

A TABELA 3, que segue, mostra as estratégias de formulação da textualidade implementadas na leitura do resumo LEESON, S. *Vitamin requirements: is there basis for re-evaluating dietary specifications?* World's Poultry Science Journal, vol. 63, jun., p. 255-66, 2007 (ANEXO 3).

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	LOCALIZAÇÃO	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	[L. 18-19/TO] [L. 19-21/TO] [L. 24-26/TO] [L. 28-31/TO]	04
	uso de informações contextualizadoras	[L. 001-005/CL] [L. 002-008/PR]	02
DETECÇÃO COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio	[L. 010-033/CL] [L. 006-007/VRC] [L. 020-022/VRC] [L. 024-032/VRC]	04
	identificação da macroestrutura	[L. 003-004/CL] [L. 008-010/CL] [L. 031-033/CL] [L. 004-007/PR]	04
	procedimento de conclusão	[L. 022-023/VRC]	01
	procedimento de dedução	[L. 034-040/CL]	01
	procedimento de explicação	[L. 024-031/VRC]	01
	procedimento de sumarização	[L. 014-017/VRC]	01
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	[L. 012-017/PR]	01
	conhecimento metacognitivo do objetivo	[L. 029-049/PR]	01
	conhecimento metacognitivo do leitor	[L. 005-007/CL] [L. 033-034/CL] [L. 009-010/PR] [L. 020-049/PR]	04
	conhecimento metacognitivo da tarefa	[L. 007-008/CL] [L. 008-009/PR]	02
TOTAL DE REGISTROS DE AÇÕES ESTRATÉGICAS			26

TABELA 3 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo LEESON (2007)

Dentre as ações referentes à estratégia AUXÍLIO TÉCNICO, verifica-se que a leitora implementou dois tipos de ação estratégica; são eles: marcas no texto e uso de informações contextualizadoras.

Com relação às marcas no texto original, a leitora utilizou colchetes para marcar unidades temáticas. A primeira unidade começa com a palavra *However* e termina com a palavra *criteria* (L. 18-19). A segunda, começa na palavra *Many* e termina em *inclusion* (L. 19-21). A terceira unidade, da expressão *Of greatest impact* até a palavra *response* (L. 24-26). A última marcação de unidade temática começa em *Expectations*, sem marcação final. Embora a leitora não tenha feito a marcação final, entende-se, ela termina na palavra *products*, última palavra do texto e final da argumentação desta unidade temática (L. 28-31).

A exemplificação das ações que demandaram o uso de informações contextualizadoras é apresentada no excerto 11. Todos os trechos da transcrição relativos a este segundo resumo da área afim estão no Apêndice H.

excerto 11 (informações contextualizadoras)

(L. 001-005/CL)

*Eh, eu, fiz a leitura do texto, **comecei pela lei [...]** pelo título do periódico, depois fui pra o, o título do, do paper, **depois vi que é um [...]** foi feito por um [...] é uma espécie de, de, de revisão, que um, **pesquisador muito conhecido, esse Leeson, ele fez a respeito, ele é desse departamento da, desta Universidade aqui de Ontário, no Canadá.***

(L. 002-008/PR)

***Eu comecei e vi que, vi aqui o periódico, o Wolrd's Poultry Science Journal, ele é bem recente, agora de junho de 2007,** depois fui pro título, então, aí eu já, tive uma idéia, né, que é justamente [...] requerimento vitamínico, e uma reavaliação da [...] das especificações, da, das dietas. E aqui ele pergunta, né, existe uma necessidade, assim uma, necessidade para uma reavaliação? **Depois eu vi o autor [...]** esse autor ele é, deve ser uma pessoa bem idosa, ele é muito conhecido, no meio, de pesquisas avícolas.*

Os destaques mostram os tipos de informações contextualizadoras acessadas, são elas: título do periódico, autor, instituição à qual ele vincula-se e data de publicação. Neste exemplo, verifica-se, mais uma vez, a utilização do título como recurso de compreensão antes da leitura do texto principal (vide EXCERTO 01).

Para a estratégia DETECÇÃO DE COERÊNCIA, a leitora implementou ações referentes à ativação de conhecimento prévio e identificação da macroestrutura, além de ações referentes a procedimentos de conclusão, dedução, explicação e sumarização. Nos excertos 12 e 13, que seguem, são apresentados, respectivamente, exemplos das ações de ativação de conhecimento prévio e identificação da macroestrutura.

excerto 12 (conhecimento prévio)

(L. 010-031/CL)

*e se observa que [...] você não encontra, facilmente, pesquisas conduzidas sobre esse assunto. Porque, na verdade, eh, **o que se***

*utiliza hoje, de vitaminas, atende, muito mais do que a [...] necessidade da ave, né, sempre quando você, faz ração de ave, você coloca um volume, a quantidade de vitamina muito maior do que é realmente necessário, e os pesquisadores como um todo, geralmente eles concordam que não há uma necessidade assim [...] é muito trabalhoso, trabalhar com a vitamina, um pouco complexo, e que não há uma necessidade maior de estudo, embora se saiba que, existe uma, retirada muito grande de vitamina, do organismo da ave quando ela produz ovos, ela tem que adicionar, (xxx) é necessariamente adicionada vitaminas, principalmente as vitaminas lipossolúveis, que ficam na, na gema do ovo, e é uma retirada constante do organismo do animal, mas geralmente, a percentagem, a dose de vitamina que ele recebe na ração, supre, até mesmo além da necessidade, o que o animal precisa. **A maioria dos pesquisadores acha que não é necessário fazer [...] pesquisas sobre isso, que já foi feito há muito tempo atrás, porque atende totalmente às necessidades [...]** Só que, se observa também que, principalmente as vitaminas lipossolúveis, quando você aumenta quantidade de vitaminas lipossolúveis na dieta da ave, aumenta, esta percentagem nos produtos, na carne, no ovo, isso talvez fosse uma coisa interessante, pra mesmo você, servir como marketing, que venderia de produtos avícolas, com a percentagem maior de vitaminas. Né.*

(L. 020-022/VRC)

se a ave for muito [...] retirada, se a ave [...] a cada vez que ave tá pondo, ela tá tirando um pouco de vitamina do organismo dela.

excerto 13 (identificação da macroestrutura)

(L. 003-004/CL)

é uma espécie de, de, de revisão, que um, pesquisador muito conhecido, esse Leeson, ele fez a respeito [...].

(L. 008-010/CL)

a idéia principal do texto é que ele fez uma revisão a respeito, das necessidades vitamínicas das aves [...].

(L. 031-033/CL)

então, a principal idéia do texto é isso aí, foi um re [...] uma revisão que o autor fez a respeito de necessidades vitamínicas das aves.

Com base nas informações contidas no texto principal do resumo (ANEXO 3), o autor começa o texto fazendo uma pequena revisão sobre o assunto (L. 03-06). No entanto, o objetivo central do estudo é uma reavaliação dos mecanismos de mensuração do nível de necessidade vitamínica das aves (L. 08/19/24/29). Embora a

leitora tenha usado a palavra revisão, de acordo com outros trechos dos protocolos, verifica-se sua compreensão do objetivo central do estudo.

Nos excertos 14 e 15, apresentam-se, respectivamente, exemplos para ações de procedimentos de conclusão e dedução.

excerto 14 (procedimento de conclusão)

(L. 022-023/VRC)

*Então, né, **pela afirmação aqui dele**, é como se [...] **se não for repostada, pra ave, ela, produziria um produto com um nível menor de vitamina**.*

excerto 15 (procedimento de dedução)

(L. 034-040/CL)

só que, nesse último, parágrafo aqui, ele fala de uma expectativa, né, de uma [...] de uma, necessidade, de fazer, novas pesquisas, porque, como novas linhagens tão sendo criadas, com a genética mais exigente, talvez, esta necessidade de, se fazer uma reavaliação, de necessidade nutricional de vitaminas, fosse mais por conta disso, destas novas linhagens, mais produtivas, e que talvez realmente elas tivessem uma necessidade maior do que se tem colocado. Acredito que é isso.

No caso da diferenciação entre as ações estratégicas de uso de procedimentos de conclusão e dedução, na maioria dos registros, observa-se uma semelhança entre os elementos que os compõem. Ou seja, em ambos os procedimentos, há elementos que denotam um raciocínio conclusivo por parte da leitora. Na análise dos registros referentes a estas duas ações, decidiu-se por caracterizar como procedimento de dedução, mesmo que ele apresentasse aspectos de raciocínio conclusivo, aquele que contivesse modalizações, do tipo, o uso de 'talvez', 'parece', 'acredito'. Desta forma, não tão conclusivas para a leitura (vide EXCERTO 04).

No excerto 16, apresenta-se exemplificação do uso de procedimento de explicação.

excerto 16 (procedimento de explicação)

(L. 024-031/VRC)

*Só que isso aqui é um pouco controverso. Porque na verdade, existe uma espécie de, omeostasia, **a omeostasia é que, quando você [...] uma***

ave, por exemplo, uma ave produz um ovo, os valores nutricionais do ovo eles são (OK). Se a ave não [...] não tem no seu organismo, os nutrientes necessário pra produzir um ovo, ela não produz. Mas ela não vai produzir ovos com níveis muito baixos, existe um padrão. Tanto é que quando a ave não tem um nível adequado, por exemplo, de cálcio, ela não produz um ovo, ou produz um ovo de casca mole. Inviável, né.

Observa-se, no destaque, a explicação para o termo 'omeostasia'. No excerto 17, apresenta-se exemplificação do uso de procedimento de sumarização.

excerto 17 (procedimento de sumarização)

(L. 014-017/VRC)

e estas são as razões, estas três, né, poucos estudos [...] nos últimos quarenta anos. Os valores, são extrapolados, não existe um estudo, especificamente pra todas as espécies, e a mudança no potencial genético.

Verifica-se, no destaque, que a leitora enumerou as razões para a reavaliação do nível de necessidade vitamínica implementada no estudo, fazendo, com isso, um resumo das informações apresentadas ao longo do texto.

Para a estratégia USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, houve registros de quatro tipos de ação, quais sejam, conhecimento metacognitivo da estratégia, conhecimento metacognitivo do objetivo, conhecimento metacognitivo do leitor e conhecimento metacognitivo da tarefa. No excerto 18, são apresentadas exemplificações para o uso de conhecimento metacognitivo da estratégia.

excerto 18 (conhecimento metacognitivo da estratégia)

(L. 012-017/PR)

Eu fiz algumas marcas, que é, como eu já falei ((referindo-se a outro texto trabalhado)), como elas, as linhas são próximas, eu tenho, dificuldade, mesmo visual de, de ver, então eu separo assim por [...] mais ou menos por idéia, aí fica mais fácil, quando eu olho, tá separadinho. É que eu tenho dificuldade de vista, de ver, assim pertinho, aí eu fiz aqui, oh [...] Aí quando ele [...] as idéias-chave.

(L. 007-008/CL)

as, perguntas, eu fui respondendo, né, á medida que o texto foi transcorrendo, esta, primeira [...].

No primeiro exemplo, a leitora explicou as razões para o uso de colchetes no texto original do resumo. Dentre as razões, ela citou a dificuldade de visão e a marcação de unidades temáticas, como auxílio à compreensão. No caso deste resumo, entende-se, uma outra razão para a separação das unidades temáticas teria sido auxiliar nas respostas às perguntas de compreensão, visto que, no segundo exemplo, ela deixou claro que foi lendo e logo respondendo as perguntas.

No excerto 19, apresenta-se exemplificação para o conhecimento metacognitivo do objetivo.

excerto 19 (conhecimento metacognitivo do objetivo)

(L. 029-049/PR)

Ah, a motivação, é uma coisa [...] pra mim é muito interessante, é na minha área, e também, que [...] desde, sempre, assim, desde que eu comecei meus estudos, que os professores, eles comentam que, como foram feito estudos exaustivos, na década, décadas passadas, sobre vitaminas, e que, se usa, atualmente, doses de vitaminas, níveis de vitamina, muito mais elevados do que na verdade, seria a, a necessária, devido à síntese, que se faz [...] industrialmente, das vitaminas, tornou, o preço delas mais acessível, se utiliza mais do que a necessidade, da ave. Pra, evitar, alguns problemas, porque as vitaminas elas são extremamente sensíveis à temperatura, luminosidade, então pra, tipo prevenir, ah, que seja uma, dosagem inferiores, porque geralmente [...] elas recebem uma dose maior do que, o que acredita que seria necessária, se chama margem de segurança, então é uma margem de segurança, sempre pra mais. Então, [...] sempre eles falaram que, não seriam, necessários, estudos, nesta área, porque ela estava contemplada, porque, ah [...] geralmente recebem mais, do que necessitam. E, algumas vitaminas, elas não se acumulam, como as hidrossolúveis, então elas, continuamente têm que [...] ser recebidas, na dieta. Agora, algumas vitaminas, que são as lipossolúveis, elas se acumulam, na gordura, e aí sim, elas não são necessárias, em grande quantidade, e são até tóxicas, quando continuamente ministradas em dosagem elevada. **Aí eu achei interessante, o texto, me motivou, a ler. Me motivaria a ler até [...] até o fim.**

No exemplo, embora a leitora não tenha verbalizado claramente o objetivo da leitura do resumo, ao referir-se ao interesse em ler o texto, após citar razões para uma reavaliação sobre necessidades vitamínicas de frangos de corte, conclui-se que o objetivo teria sido adquirir novos conhecimentos sobre o assunto.

No excerto 20, que segue, são apresentadas exemplificações para o uso de conhecimento metacognitivo do leitor.

excerto 20 (conhecimento metacognitivo do leitor)

(L. 005-007/CL)

Eh, o texto é sobre, um assunto que eu tenho um certo conhecimento, que é a parte de nutrição eh, de [...] a nutrição no caso, a partir de vitaminas.

(L. 009-010/PR)

e assim, não tive muita dificuldade por causa do conhecimento acredito que eu já tenho do texto, do assunto.

A leitora mostra, com estes exemplos, o seu domínio do assunto. No segundo exemplo, observa-se que ela teceu comentários sobre suas sensações durante a atividade de leitura do resumo, ou seja, o fato de não ter sentido dificuldade para compreendê-lo.

No excerto 21, apresentam-se exemplificações para o conhecimento metacognitivo da tarefa.

excerto 21 (conhecimento metacognitivo da tarefa)

(05:03/PP)

(xxx) eu terminei de ler o texto, e, vou passar pras perguntas.

(L. 017-018/VRC)

Aí eu passei pra segunda questão, que é o seguinte [...]

Os exemplos mostram que a leitora estava consciente das tarefas a serem executadas. No primeiro caso, ela referiu-se à ordem de execução das tarefas de leitura e resposta às perguntas de compreensão. No segundo, ela fez referência à ordem na execução da tarefa de responder as perguntas de compreensão.

A TABELA 4, que segue, mostra as estratégias de formulação da textualidade que o sujeito utilizou na leitura do resumo MANNING, L.; CHADD, S. A.; BAINES, R. N. *Key health and welfare indicators for broiler production*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 46-62, 2007 (ANEXO 4).

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	LOCALIZAÇÃO	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	[L. 04/TO] [L. 08/TO] [L. 10-12/TO] [L. 12-13/TO] [L. 13-16/TO] [L. 16-19/TO]	06
	uso do dicionário	[03:49/PP] [04:51/PP]	02
	uso de informações contextualizadoras	[L. 002-004/PR]	01
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio	[L. 003-009/CL] [L. 031-035/VRC] [L. 027-048/PR] [L. 091-096/PR]	04
	identificação da macroestrutura	[L. 001-003/CL] [L. 009-014/CL]	02
	procedimento de explicação	[L. 015-019/VRC] [L. 027-031/VRC] [L. 037-047/VRC]	03
	procedimento de sumarização	[L. 019-024/CL] [L. 027-035/CL]	02
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	[L. 005-022/PR]	01
	conhecimento metacognitivo da estrutura retórica	[L. 027-048/PR]	01
	conhecimento metacognitivo do objetivo	[L. 087-089/PR]	01
	conhecimento metacognitivo do leitor	[L. 049-089/PR]	01
TOTAL DE REGISTROS DE AÇÕES ESTRATÉGICAS			24

TABELA 4 - Tipos de estratégias e respectivas ações para o resumo MANNING; CHADD; BAINES (2007)

Dentre as ações referentes à estratégia AUXÍLIO TÉCNICO, verifica-se que a leitora implementou três tipos de ação; são eles: marcas no texto, uso do dicionário e uso de informações contextualizadoras.

No tocante às marcas no texto original, a leitora implementou dois tipos, quais sejam, sublinhar palavras e fazer uso de barras verticais. Para o primeiro tipo, verificaram-se dois registros, as palavras *lag* (L. 04) e *whilst* (L. 08). Para as barras verticais, embora no registro dos protocolos de verbalização não conste referência ao objetivo da sua utilização, acredita-se, pelo uso de estratégia semelhante anteriormente, elas tenham sido utilizadas para delimitar elementos da argumentação, unidades temáticas, com vistas a posterior recuperação pela leitora.

A primeira unidade temática começa em *Alternatively* até *cycle* (L. 10-12). A segunda vai de *These indicators* até *gain* (L. 12-13). A terceira unidade começa a partir de *It has been established* até *optimised* (L. 13-16). A última vai de *Furthermore* até o final do texto (L. 16-19).

No excerto 22, são apresentadas exemplificações dos registros das ações de uso do dicionário. Ressalte-se que todos os trechos da transcrição relativos a este terceiro e último resumo da área afim estão no Apêndice K.

excerto 22 (uso do dicionário)

(03:49/PP)

*Na pági [...] na linha quatro, **tem uma palavra, que eu, não identifiquei**(('lag')), **eu vou olhar no dicionário.***

(04:51/PP)

*Na página oito tem uma outra [...] na linha oito, **tem uma outra palavra** (('whilst')), **que eu vou olhar no dicionário.***

Nos exemplos acima, ao verificar palavras desconhecidas, e, portanto, ter feito pausas no processamento do resumo, a leitora foi ao dicionário.

No excerto 23, apresenta-se exemplificação do registro da ação de uso de informações contextualizadoras.

excerto 23 (informações contextualizadoras)

(L. 002-004/PR)

*Eu comecei aqui pelo **título do periódico**, depois, eu vim aqui pra o título mesmo, do, paper, depois eu fui pros, **autores**, eu não conhecia, nenhum deles, vi aqui **a universidade** [...].*

De acordo com os trechos destacados, observa-se que a leitora procedeu à leitura do resumo, começando pelo título do periódico, depois verificou os autores e a instituição à qual eles são vinculados. Novamente, observa-se a utilização do título do resumo como auxílio à construção da textualidade antes da leitura do texto principal (vide EXCERTO 01, 11).

No que tange à estratégia DETECÇÃO DE COERÊNCIA, verifica-se o uso de conhecimento prévio, a identificação da macroestrutura, e os procedimentos de explicação e sumarização.

No excerto 24, serão apresentadas exemplificações para a ação estratégica de ativação de conhecimento prévio.

excerto 24 (conhecimento prévio)

(L. 027-048/PR)

L: *Eh, quando eu tava [...]*

P: *Qual a relação que você tava fazendo?*

L: *Fazendo a leitura, eu fiquei, pensando assim, eh, como é que ele tinha, feito, a a pesquisa, ele, não fala assim de [...] dos tratamentos que ele utilizou, ele apenas, eh, fala de, dos indicadores, que são comum [...] eles são, indicadores comumente utilizados, quando se, trabalha industrialmente com aves, mas ele, em nenhum momento, ele, falou assim, como que ele, de alguma forma [...] ele não especificou os tratamentos que ele utilizou, pra mensurar a, [...] esta, esta importância da água, de utilizar a água como um corretivo, de um problema que tivesse ocorrendo, de conforto, pras aves, (xxx).*

P: *Tipo metodologia, método?*

L: *É. Sim, ele, ele não falou muito, sobre isso, de [...] um pouco, de, qual foi a forma que ele utilizou. Ele, ele falou aqui, em qualidade da água, mas, num, ficou claro, se esta qualidade era uma qualidade química. Ele [...] não pareceu assim se [...] falar sobre, o calor, a temperatura da água. Então assim, eu achei, que ficou faltando isso, se ele uti [...] se ele fez [...] que tipo de [...] metodologia, assim, que [...] como é que ele usou os tratamentos. Se ele fez alguma coisa de, foi [...] a análise de rotina, foi só análise, físico-química, ou foi só química, da água, ou se ele mensurou temperatura. Ele não indica aqui. Ah, sabe o papel da água, que a gente sabe que, é principalmente isso aí, é dissipador de calor, claro, como hidratação, desenvolve um, o crescimento, que são [...] é o normal que acontece no metabolismo do animal. Mas ele não fala em, na temperatura, da água.*

(L. 031-035/VRC)

Ele não colocou aqui mas as [...] água quente, a ave não bebe. Se a água não for, uma água de qualidade, por isso que ele fala aqui numa, uma, análise, de rotina, que além da qualidade, física, química, da água, tem esta [...] a parte térmica também. Água quente a ave não bebe, ela precisa de tomar água, pra di [...] principalmente, pra dissipar calor.

Os destaques no primeiro exemplo mostram que o tipo de conhecimento ativado referiu-se a conhecimento prévio especializado, no caso, estruturação retórica de resumos. A leitora, com base neste conhecimento prévio, esperava informações sobre os instrumentos utilizados no estudo, ou seja, relacionados à

metodologia. No segundo exemplo, o conhecimento prévio ativado também se referiu a conhecimento especializado, no caso, mais ligado ao tema do que apenas à ausência de elementos da estrutura retórica.

No excerto 25, são apresentadas exemplificações para a identificação da macroestrutura.

excerto 25 (identificação da macroestrutura)

(L. 001-003/CL)

*o texto, ele, a **idéia principal**, é ele utilizar, o [...] eh, o consumo de água, como, indicador de conforto ambiental pra, aves de corte.*

(L. 009-014CL)

*A **idéia principal do texto**, é justamente aqui, o propósito da pesquisa, que foi, identificar, indicadores, que possam ser mensuráveis, que eles, indiquem, eh, [...] o conforto, do animal [...] ((interrupção na gravação)) **qualidade do ambiente**, pro animal, e, claro que, transversalmente, na [...] que seria o **grau de [...] de produtividade**, que esse animal ia ter.*

Nos exemplos, observa-se que a leitora identificou a macroestrutura do resumo. No primeiro exemplo, a identificação da macroestrutura foi resultado do entendimento do conteúdo global do resumo, apresentado de forma resumida. No segundo exemplo, a identificação foi feita utilizando elementos apresentados no texto principal do resumo.

No excerto 26, verificam-se exemplificações para o uso de procedimento de explicação.

excerto 26 (procedimento de explicação)

(L. 015-019/VRC)

*A principal desvantagem desses indicadores, é que só fazem predições para se utilizar nos [...] dos futuros lotes de aves. **Ou seja, quando você vai, fazer estas mensurações, o lote já tá [...] terminou o ciclo dele, de vida. Aí você utiliza estas informações pra, corrigir falhas, em, em lotes que vão [...] que você vai, iniciar.***

(L. 025-031/VRC)

*O consumo diário por ciclo, de produção, é indicador do bem-estar das aves, que a utilizam principalmente como dissipador de calor. **Ou seja, se você souber se o [...] que o consumo, de água, tá aumentando, eh, durante aquele dia, então você vai ter noção de que a ave tá,***

com uma necessidade maior de água, que é pra regular a temperatura. Que as, as aves utilizam a, a água principalmente, como regulador de temperatura.

No destaque do primeiro exemplo, observa-se a explicação para a definição de um dos indicadores referidos no texto principal (*'lag' indicators*). No segundo exemplo, tem-se a explicação para a importância da água como indicador de bem-estar.

No excerto 27, são apresentadas exemplificações para o uso de procedimento de sumarização.

excerto 27 (procedimento de sumarização)

(L. 019-024/CL)

A idéia como, um, todo, ele fala, de ciclos de vida do animal, de, eh, formas de mensurar, o, conforto, do animal, pra que ele possa ter uma produção, ciclos de produção. E como que ele pode, predizer, eh, esses indicadores, de conforto, do animal, de, conforto, e ligado à saúde, poderia predizer a, a produtividade, de um, de um galpão, de uma criação, através [...] ele se utiliza desses, indicadores, da mensuração desses indicadores pra isso.

(L. 027-035/CL)

Bom, quando eu tava lendo, um, texto, eh, eu tava vendo assim, que, ele falou principalmente sobre a água, eh, na verdade, que ele, utilizou, eh o consumo da água, não só, diariamente, como no ciclo todo de produção, como uma forma, segura, de dizer, se o animal estava em conforto [...] em conforto térmico, ligado, à saúde, e, que [...] esta água deveria ser, periodicamente, analisada, pra, indicar, ter uma indicação se ela realmente estaria sendo, consumida adequadamente, de forma, a fornecer esse confor [...] esse conforto térmico, pra que [...] houvesse uma boa produção [...] de frango de corte.

No primeiro exemplo, a leitora fez um resumo do conteúdo mais importante do resumo. No segundo, ela fez um resumo da utilização da água como elemento para medir o conforto térmico das aves, ressaltando o objetivo e a forma como a água foi utilizada no estudo.

Para a estratégia USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, houve registro de quatro ações, uso de conhecimento metacognitivo da estratégia, conhecimento metacognitivo da estrutura retórica, conhecimento metacognitivo do objetivo e

conhecimento metacognitivo do leitor. No excerto 28, apresenta-se exemplificação do uso de conhecimento metacognitivo da estratégia.

excerto 28 (conhecimento metacognitivo da estratégia)

(L. 005-022/PR)

L: [...] **tive dúvida numa palavra, duas palavras** (('lag'/'whilst').

P: Como você resolveu esse [...]?

L: **Eu, eu fui no dicionário. Mas eu fui, uma, eu fui no dicionário, não achei o, o significado, mas [...]**

P: **E como você resolveu?**

L: **Eu, pelo [...] pela contextualização do texto, também por já, ter um bom entendimento do assunto, é aí eu consegui, sem, a, o entendimento da palavra** (('whilst')), **consegui entender.**

Verifica-se que a leitora utilizou a estratégia de uso do dicionário para tentar superar a dificuldade de não entendimento de duas palavras. No caso da palavra *lag*, não tendo encontrado sua tradução no dicionário, ela utilizou estratégias de detecção de coerência, embasadas em seu conhecimento prévio do assunto, como forma de tentar superar esta dificuldade. Com base nas últimas linhas, entende-se, a leitora desconsiderou a palavra *whilst* em função do entendimento do texto, procedimento já verificado (L. 016-028/PR-EXCERTO 06).

No excerto 29, apresenta-se exemplificação para o conhecimento metacognitivo da estrutura retórica.

excerto 29 (conhecimento metacognitivo da estrutura retórica)

(L. 027-048/PR)

L: *Eh, quando eu tava [...]*

P: *Qual a relação que você tava fazendo?*

L: **Fazendo a leitura, eu fiquei, pensando assim, eh, como é que ele tinha, feito, a a pesquisa, ele, não fala assim de [...] dos tratamentos que ele utilizou, ele apenas, eh, fala de, dos indicadores, que são comum [...] eles são, indicadores comumente utilizados, quando se, trabalha industrialmente com aves, mas ele, em nenhum momento, ele, falou assim, como que ele, de alguma forma [...] ele não especificou os tratamentos que ele utilizou, pra mensurar a, [...] esta, esta importância da água, de utilizar a água como um corretivo, de um problema que tivesse ocorrendo, de conforto, pras aves, (xxx).**

P: *Tipo metodologia, método?*

L: **É. Sim, ele, ele não falou muito, sobre isso, de [...] um pouco, de, qual foi a forma que ele utilizou. Ele, ele falou aqui, em qualidade da**

água, mas, num, ficou claro, se esta qualidade era uma qualidade química. Ele [...] não pareceu assim se [...] falar sobre, o calor, a temperatura da água. Então assim, eu achei, que ficou faltando isso, se ele uti [...] se ele fez [...] que tipo de [...] metodologia, assim, que [...] como é que ele usou os tratamentos. Se ele fez alguma coisa de, foi [...] a análise de rotina, foi só análise, físico-química, ou foi só química, da água, ou se ele mensurou temperatura. Ele não indica aqui. Ah, sabe o papel da água, que a gente sabe que, é principalmente isso aí, é dissipador de calor, claro, como hidratação, desenvolve um, o crescimento, que são [...] é o normal que acontece no metabolismo do animal. Mas ele não fala em, na temperatura, da água.

De acordo com as informações destacadas, verifica-se o conhecimento da leitora em relação ao tipo de informação que deve constar em resumos de artigos científicos, dentre eles, sobre aspectos metodológicos do estudo.

No excerto 30, tem-se exemplificação do uso de conhecimento metacognitivo do objetivo.

excerto 30 (conhecimento metacognitivo do objetivo)

(L. 087-098/PR)

é um assunto muito interessante, esse, que é relacionado ao ambiente, e ao manejo, do animal. Pra mim, é interessante.

No exemplo, a leitora não verbalizou claramente o objetivo da leitura do resumo, no entanto, ao referir-se ao assunto como interessante, conclui-se que o objetivo teria sido adquirir novos conhecimentos sobre o assunto. Esta conclusão tem como base um comentário iniciado pela leitora antes de discorrer sobre seu interesse pelo assunto (L. 071/PR).

No excerto 31, apresenta-se exemplificação do uso de conhecimento metacognitivo do leitor.

excerto 31 (conhecimento metacognitivo do leitor)

(L. 049-089/PR)

P: *Uhum. Qual o grau de conhecimento do assunto?*

L: ***Eu tenho um entendimento bom desse assunto.***

P: *Qual [...] você teve, alguma dificuldade, qual a maior dificuldade que você teve na leitura?*

L: *Não, inicialmente, eu tive a dificuldade, eu pensei assim, eu fiquei em dúvida nesta palavra* (('whilst')). *E às vezes quando você não entende uma palavra, aí já fica preocupada, achando que não vai entender o resto. Mas eu não tive assim, muita dificuldade, não. Tinham algumas palavras assim, enormes, que eu fiquei pensando se realmente aquilo, era o que eu tava pensando. Mas não tive um grande problema com esta palavra aqui* (('whilst')). *Olha que palavra enorme* (('interorganisational')). ((01 linha omitida)) *Esta. Esta palavra aqui da linha oito, imensa* (('interorganisational')). *Aí não, isso deve ser simplesmente a junção de, duas palavras, que eles usam desta forma. Eu não me lembro de ter [...] de nunca ter visto ela assim. Eu tenho um bom entendimento desta [...] porque [...] esta área é minha mesmo. Então, eu tenho [...] um conhecimento bem geral [...] generalizado. Não é profundo. Nunca trabalhei exatamente com isso. Mas, de algumas outras leituras, sobre, eh, conforto [...] em cima de conforto térmico, ou seja, conforto ambiental, de aves pra produção industrial, aí eu acredito que eu tenho, um entendimento bom.*

Os destaques no exemplo mostram a consciência do nível de conhecimento que a leitora tem do assunto. Este mesmo conhecimento, segundo ela, também fez com que não tenha sentido dificuldade na leitura do texto.

Finalizada a apresentação das estratégias de formulação da textualidade para os resumos da área afim, na seção seguinte, serão apresentadas as estratégias para os resumos das áreas não-afins.

4.2.2. Os resumos das áreas não-afins

Com base na sistematização dos dados, a partir dos protocolos de verbalização dos três resumos das áreas não-afins, a leitora utilizou as estratégias de AUXÍLIO TÉCNICO, CLARIFICAÇÃO/SIMPLIFICAÇÃO, DETECÇÃO DE COERÊNCIA e USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, perfazendo um total de quatro (04) estratégias e quinze (15) ações estratégicas, com cento e trinta e um (131) registros.

A TABELA 5, que segue, mostra os tipos de estratégia e as respectivas ações para os três resumos das áreas não-afins.

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	32
	uso do dicionário	20
	uso de informações contextualizadoras	05
CLARIFICAÇÃO/SIMPLIFICAÇÃO	relação de comparação	03
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio	02
	identificação da macroestrutura	09
	procedimento de conclusão	03
	procedimento de dedução	03
	procedimento de explicação	02
	procedimento de sumarização	02
	releitura	01
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	12
	conhecimento metacognitivo da estrutura retórica	02
	conhecimento metacognitivo do objetivo	03
	conhecimento metacognitivo do leitor	20
	conhecimento metacognitivo da tarefa	12
TOTAL DE REGISTROS DE AÇÕES ESTRATÉGICAS		131

TABELA 5 - Tipos de estratégia e respectivas ações para os resumos das áreas não-afins

A TABELA 6, que segue, mostra as estratégias de formulação da textualidade implementadas na leitura do resumo DYCK, L. J.; DE WREEDE, R. E. *Seasonal and spatial patterns of population density in the marine macroalga Mazzaella splendens* (Gigartinales, Rhodophyta). PHYCOLOGICAL RESEARCH, 54, p. 21-31, 2006 (ANEXO 5).

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	LOCALIZAÇÃO	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	[L. 13;17;18;19;27/TO] [L. 22-24; 24-26/TO]	09*
	uso do dicionário	[02:19/PP] [02:56/PP] [03:50/PP] [05:12/PP] [06:15/PP] [08:29/PP] [24:07/RPC]	07
	uso de informações contextualizadoras	[L. 002-006/PR]	01
CLARIFICAÇÃO SIMPLIFICAÇÃO	relação de comparação	[02:56/PP] [13:24/RPC] [L. 048-049/VRC]	03
DETECÇÃO COERÊNCIA	ativação de conhecimento prévio	[L. 008-012/CL] [L. 060-064/PR]	02
	identificação da macroestrutura	[L. 006-014/CL] [L. 027-028/CL] [L. 003-005/PR]	03
	procedimento de conclusão	[L. 015-018/VRC]	01
	procedimento de dedução	[L. 007-009/VRC] [L. 011-015/VRC] [L. 008-012/CL]	03
USO EXPLÍCITO METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	[L. 015-027/CL] [L. 080-091/PR] [L. 019-036/PR]	03
	conhecimento metacognitivo da estrutura retórica	[L. 060-064/PR] [L. 077-080/PR]	02
	conhecimento metacognitivo do objetivo	[L. 029-032/CL] [L. 053-060/PR]	02
	conhecimento metacognitivo do leitor	[L. 009-010/VRC] [L. 036-045/VRC] [L. 001-005/CL] [L. 040-053/PR] [L. 064-075/PR]	05
	conhecimento metacognitivo da tarefa	[10:43/RPC] [26:09/RPC] [27:16/RPC] [35:21/RPC] [L. 023-030/VRC] [L. 008-010/PR] [L. 038-039/PR] [38:44/RPC]	08
TOTAL DE AÇÕES ESTRATÉGICAS			49

TABELA 6 - Tipos de estratégia e respectivas ações para o resumo DYCK; de WREEDE (2006)

* O número corresponde ao total de marcas feitas no texto original (TO), referentes às linhas assinaladas na coluna LOCALIZAÇÃO.

Para a ação estratégica AUXÍLIO TÉCNICO, verifica-se que a leitora implementou três tipos de ação, quais sejam, marcas no texto, uso do dicionário e uso de informações contextualizadoras. Com relação às marcas feitas pela leitora no texto original, verificam-se três tipos de ações estratégicas.

No primeiro tipo, com maior número de registros, a leitora sublinhou, circulou ou demarcou com parênteses palavras desconhecidas, perfazendo um total de sete marcas (*wave-exposed*, *wave-sheltered* – L. 13; *perennating* – L. 17; *crusts* – L. 18; *genets* – L. 19/L. 27). Com relação à palavra *wave-exposed*, a leitora fez quatro tipos de marcações, ou seja, sublinhou, circulou, demarcou com parênteses e separou com uma barra as palavras *wave* e *exposed*. Ela também utilizou mais de um tipo de marcação para a palavra *wave-sheltered*, isto é, sublinhou e demarcou com parênteses. As demais palavras ela apenas sublinhou.

No excerto 32, apresenta-se o registro da verbalização com referência a uso de barra, utilizado para separar partes da palavra *wave-exposed*.

excerto 32 (auxílio técnico)

(02:56/PP)

(Tem esta) palavra ((*wave-exposed*)), **acho que é tipo, não sei se chama palavra composta.** (Mas) ((pausa)) Só que eu não tenho certeza que o que eu tou pensando é certo ((a leitora olha a palavra no dicionário)).

No tocante a este tipo de marcação, entende-se, ela separou *wave-exposed*, palavra composta, com uma barra, como forma de entendimento da palavra a partir do entendimento dos vocábulos *wave* e *exposed*, em separado.

Para o terceiro tipo de marcas, a leitora utilizou colchetes como marcadores de unidades temáticas. A primeira marcação foi feita da palavra *Greater* até a palavra *splendens* (L. 22-24). A outra marcação, de *A change* até *supported* (L. 24-26).

No excerto 33, têm-se exemplificações de registros da ação estratégica de uso do dicionário.

excerto 33 (uso do dicionário)

(02:19/PP)

Eu tenho dúvida numa palavra ((*wave-exposed*)), **na décima terceira linha, (e) eu vou no dicionário, (dá uma olhadinha).**

(05:12/PP)

Tem uma outra palavra ((*perennating*)) *aqui na no (xxx) dezessete [...]*
((a leitora olha a palavra no dicionário)).

Para a ação estratégica de uso do dicionário, há sete registros, os quais estão relacionados às palavras *wave-exposed*, *sheltered*, *perennating* e *crusts*. No tocante às palavras *wave-exposed* e *crusts*, há dois registros para *wave-exposed* e três para *crusts*.

Para o último tipo de ação estratégica de auxílio técnico, uso de informações contextualizadoras, são apresentadas exemplificações no excerto 34.

excerto 34 (informações contextualizadoras)

(L. 015-027/CL)

P: *De ondas, onde você achou ondas?*

L: *Eu não vi ondas, eu vi (onda) nas perguntas, aí [...] seria uma [...]*

P: *Você não viu na reposta?*

L: *Não.*

P: *Você não tinha falado de [...] (xxx)*

L: *De modificações sazonais.*

P: *(Esta palavra aqui xxx). Ah, você viu a palavra onda na [...]*

L: *Não vi. Eu vi a palavra onda, eu tenho que ser sincera, eu vi a palavra onda aqui na pergunta em português [...].*

(L. 002-006/PR)

Eu comecei a leitura aqui pelo nome aqui do periódico, *aí eu vi que realmente é um periódico que tratava de algas, né, de ficologia, aí vi que era uma alga, e ele estava estudando o padrão de produção, reprodução, densidade populacional. Os autores, eu vi que eles são estrangeiros, né, até a forma de como é feita a referência. Aí eu já parti mesmo pra a leitura mesmo do texto [...].*

No primeiro exemplo, observa-se o uso das perguntas de compreensão como auxílio à compreensão. No segundo exemplo, com base nos destaques, verifica-se que a leitora utilizou o nome do periódico e os autores como informações contextualizadoras. Em relação ao título do artigo, embora ele seja considerado como parte do texto principal, a leitora fez a leitura dele como forma preliminar de conhecer o assunto do resumo (vide EXCERTO 01, 11 e 23).

Em relação à estratégia CLARIFICAÇÃO/SIMPLIFICAÇÃO, a leitora utilizou a ação estratégica de estabelecer relações de comparação entre dois itens lexicais como forma de superar a dificuldade de compreensão oriunda do não entendimento da palavra *wave-exposed*. Com as exemplificações apresentadas no excerto 35, pode-se verificar este tipo de relação.

excerto 35 (relação de comparação)

(L. 048-053/VRC)

teve uma aqui que eu achei que era abrigada, esta aqui ((sheltered)), era alguma coisa abrigada. E esta exposta ((exposed)) ((entre estas duas falas da leitora, na transcrição, há a fala do pesquisador, omitida por não ser relevante a esta discussão)). Um ambiente exposto [...] E aí eu fiquei imaginando o que poderia ser eu tratei como ambiente exposto e ambiente protegido.

(13:24/RPC)

(Se bem que isso não separa) ((possível comentário sobre a presença da palavra *wave-exposed*, que aparece no texto sem o hífen))

A relação de comparação feita entre as palavras ‘abrigada’ e ‘exposta’, de acordo com outras informações nos protocolos, foi implementada em função de que a leitora não encontrou no dicionário a tradução para a palavra *wave-exposed*. Desta forma, a significação para a palavra ‘exposta’ parece ter sido resultado da comparação entre a palavra ‘abrigada’, esta encontrada no dicionário. No segundo exemplo, a leitora continuou estabelecendo a comparação entre as duas palavras. Neste caso, em função da natureza de palavra composta que ela verificou por causa do uso do hífen. Ressalte-se que, no texto original, a grafia da palavra *wave-exposed*, sem hífen, foi uma falha de digitação, percebida apenas após a sessão de registro dos protocolos.

Para a estratégia DETECÇÃO DE COERÊNCIA, observa-se que a leitora utilizou quatro tipos de ação estratégica, quais sejam, ativação de conhecimento prévio, identificação da macroestrutura, procedimentos de conclusão e dedução. No excerto 36, que segue, são apresentadas exemplificações dos registros para a ativação de conhecimento prévio.

excerto 36 (conhecimento prévio)

(L. 008-012/CL)

*mas com certeza ela deve ter, **além de do papel que as algas como um todo tem de fotossintetizar**, talvez tenha um outro tipo de papel de [...] pra a utilização de alguns peixes, alguns pequenos animais, que tudo é importante, né, faz parte do [...] do sistema, do biossistema.*

(L. 060-064/PR)

Mesmo porque o sumário, ele não [...] ele não fala assim de uma, de uma importância, mais mais palpável, assim do que a gente espera, né, tudo na natureza tem grande importância, mas não fala de uma importância, ele não chama pra uma importância assim já, encontrada, da alga, ali

No primeiro exemplo, mesmo sendo um texto de área não-afim à área de trabalho da leitora, ela ativou seu conhecimento prévio, entenda-se especializado, sobre a capacidade que as algas têm para fotossintetizar. No segundo exemplo, o conhecimento ativado, também especializado, está relacionado à estruturação retórica de resumos de artigos científicos, no caso, à parte introdutória, onde em geral há referência à importância do tema, de acordo com os movimentos apresentados em Swales (1990).

No excerto 37, apresentam-se exemplificações para a ação de identificação da macroestrutura.

excerto 37 (identificação da macroestrutura)

(L. 027-028/CL)

E a idéia principal do texto é esta, é o estudo da densidade populacional em ambientes diferentes desta macroalga [...].

(L. 003-005/PR)

ele estava estudando o padrão de produção, reprodução, densidade populacional.

Nos dois exemplos, a leitora identificou a macroestrutura do resumo, ou seja, ela sintetizou o objeto do estudo.

No excerto 38, que segue, apresenta-se exemplificação para o procedimento de conclusão.

excerto 38 (procedimento de conclusão)

(L. 015-018/VRC)

*Eu não achei isso aqui (('crusts' 'genets')). Mas eu coloquei o seguinte, que **mudanças na densidade populacional são principalmente devido a mudanças genéticas, passagem de uma fase de vida a outra, da macroalga.***

A leitora procedeu a um raciocínio conclusivo, sem modalizações, acerca do padrão de mudança na densidade populacional da macroalga em estudo. Este procedimento pode ser entendido, embora em diversos momentos dos registros nos protocolos ela tenha reforçado o seu desconhecimento do assunto, em função de conhecimento prévio, observado quando ela referiu-se a conhecimento sobre densidade populacional, provavelmente em relação aos tipos de animais com os quais ela trabalha.

No excerto 39, apresentam-se exemplificações para o procedimento de dedução.

excerto 39 (procedimento de dedução)

(L. 007-009/VRC)

*E a magnitude destas mudanças sazonais diminuem quando aumenta a exposição dos ambientes. Ou seja, **talvez** quando tá mais seca ela diminui a população, e quando ela tá cheia, ela (seja) influenciada [...].*

(L. 008-012/CL)

*mas com certeza ela deve ter, além de do papel que as algas como um todo tem de fotossintetizar, **talvez** tenha um outro tipo de papel de [...] pra a utilização de alguns peixes, alguns pequenos animais, que tudo é importante, né, faz parte do [...] do sistema, do biossistema.*

Nos dois exemplos, as argumentações da leitora foram sempre modalizadas no sentido de uma possibilidade, desta forma, entende-se, mais relacionadas a um procedimento de dedução do que de conclusão. No primeiro exemplo, verificam-se elementos de procedimento de explicação, embora se entenda que o procedimento mais saliente seja o de dedução.

Para a última estratégia referente ao primeiro resumo das áreas não-afins, USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, note-se a utilização de cinco tipos de ação estratégica: conhecimento metacognitivo da estratégia, conhecimento metacognitivo

da estrutura retórica, conhecimento metacognitivo do objetivo, conhecimento metacognitivo do leitor e conhecimento metacognitivo da tarefa.

No excerto 40, apresentam-se exemplificações do conhecimento metacognitivo da estratégia.

excerto 40 (conhecimento metacognitivo da estratégia)

(L. 015-027/CL)

P: *De ondas, onde você achou ondas?*

L: *Eu não vi ondas, **eu vi (onda) nas perguntas**, aí [...] seria uma [...]*

P: *Você não viu na resposta?*

L: *Não.*

P: *Você não tinha falado de [...] (xxx)*

L: *De modificações sazonais.*

P: *(Esta palavra aqui xxx). Ah, você viu a palavra onda na [...]*

L: *Não vi. **Eu vi a palavra onda, eu tenho que ser sincera, eu vi a palavra onda aqui na pergunta em português**, mas não consegui achar isso no texto, e como eu não fui ver do português para o inglês, eu só olhei as palavras em inglês, na parte de inglês pra ver a tradução, eu não achei isso no dicionário, então, isso já foi uma colinha da pergunta, né*

(L. 047-048/VRC)

*É, eu divi [...] **eu dividi** ((refere-se à palavra ‘wave-exposed’, sem hífen)), teve uma aqui que eu achei que era abrigada, esta aqui ((‘sheltered’)), era alguma coisa abrigada. E esta exposta.*

No primeiro exemplo, a leitora verbalizou sobre a utilização das perguntas de compreensão para auxiliar no entendimento do texto (vide EXCERTO 34). No segundo, ela verbalizou sobre as ações de circular a palavra *wave* e separar com uma barra as palavras *wave* e *exposed*, como forma de processar a palavra não encontrada no dicionário.

No excerto 41, apresentam-se exemplificações do conhecimento metacognitivo da estrutura retórica.

excerto 41 (conhecimento metacognitivo da estrutura retórica)

(L. 060-067/PR)

Mesmo porque o sumário, ele não [...] ele não fala assim de uma, de uma importância, mais mais palpável, assim do que a gente espera, né, tudo na natureza tem grande importância, mas não fala de uma importância, ele não chama pra uma importância assim já, encontrada, da alga, ali, isso aí, com isso, a falta de conhecimento do

assunto, e as palavras que eu não consegui encontrar, então isso não, não faria eu terminar de ler [...] a leitura, do texto, naturalmente, normalmente.

(L. 077-080/PR)

*Eu acho que desta vez aqui ele, colocou beminho aqui **as palavras-chave**, que é demografia, ecologia, o nome da alga, população, sazonalidade, aí **ele foi bem feliz na, colocação das palavras-chave que ele abordou, sobre isso mesmo.***

No primeiro exemplo, a leitora referiu-se à ausência de informações que deviam constar em resumos de artigos científicos (vide EXCERTO 05, 07, 28). No segundo exemplo, a leitora, com os comentários sobre a pertinência dos termos usados na seção de palavras-chave, demonstrou um entendimento de que, por serem referidos nesta seção, os termos deveriam constar no texto principal. Este comentário sobre a apresentação de informações no texto principal do resumo e na seção de palavras-chave (*desta vez aqui ele, colocou beminho aqui as palavras-chave*) já havia sido abordado anteriormente (EXCERTO 07), porém, em relação à ausência de informações no texto principal tendo as informações, naquele exemplo, sido referidas na seção de palavras-chave.

No excerto 42, apresentam-se exemplificações do conhecimento metacognitivo do objetivo.

excerto 42 (conhecimento metacognitivo do objetivo)

(L. 029-032/CL)

*quando eu tava pensando no texto, **se fosse uma coisa que não fosse assim um estudo pra a gente ter [...] eu não continuaria a ler, eu desistiria**, porque eu não encontrei no dicionário estas palavras que seriam chave pra o melhor entendimento.*

(L. 053-060/PR)

L: [...] **Se não fosse um texto assim de trabalho, eu não leria.**

P: *Você não teria motivação de ler um texto assim?*

L: Não.

P: *Não teria objetivo pra ler o texto?*

L: Não. **Precisa você ter uma motivação.** *Se é da tua área, uma coisa muito interessante, e não é que não seja realmente interessante, mas pra mim eu não [...] eu passaria e já ia, ia olhar uma outra, coisa. Não me chamaria uma atenção, o texto não conseguiu me chamar, à atenção.*

Nos destaques, a leitora mostrou seu desinteresse na leitura do texto e afirmou que o objetivo da leitura foi apenas fazer parte do estudo. Inclusive, ela deixou claro a relação entre interesse pelo assunto e motivação para a leitura.

No excerto 43, apresentam-se exemplificações do conhecimento metacognitivo do leitor.

excerto 43 (conhecimento metacognitivo do leitor)

(L. 009-019/VRC)

não entendo muito disso, aí foi isso o que eu consegui entender aqui no texto.

(L. 001-005/CL)

esse texto, assim, muito dificilmente me chamaria a atenção pra mim fazer a leitura, porque ele [...] não só porque ele não é da minha área e como eu ia encontrar estas palavras que ia ter um pouco de dificuldade, eu já ia [...].

Nos exemplos, observa-se a verbalização sobre sensações da leitora no processamento do resumo, onde ela comentou sobre a dificuldade de entendimento do texto, bem como sobre o desinteresse em ler um texto desta área.

No excerto 44, apresentam-se exemplificações do conhecimento metacognitivo da tarefa.

excerto 44 (conhecimento metacognitivo da tarefa)

(10:43/RPC)

Bom, com alguma dificuldade por conta de alguns nomes que eu não consegui entender exatamente, vou passar pras perguntas, que é isso que eu faço normalmente.

(38:44/RPC)

Bom, acho que terminei, porque pra mim esse texto é muito difícil e confuso. Teve algumas palavras ((‘wave’/’crusts’/’genets’)) que eu nunca vi e nunca não encontrei no dicionário. Tive dificuldade em relação a isso. Com certeza se eu tivesse um eh. Ah, primeiro eu vou responder as perguntas, de compreensão do texto.

(L. 008-009/PR)

isso que levou muito tempo, tentar olhar no dicionário, nos dois dicionários, ver o que que elas significavam [...].

No primeiro e segundo exemplos, a leitora referiu-se à atividade de resposta das perguntas de compreensão. No terceiro, ela referiu-se à atividade de procurar a tradução das palavras desconhecidas no dicionário.

A TABELA 7, que segue, mostra as estratégias de formulação da textualidade implementadas na leitura do resumo NASSAJI, H. *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success*. THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, 90, iii, p. 387-401, 2006 (ANEXO 6).

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	LOCALIZAÇÃO	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	[L. 01;07;10;13/TO] [L. 07; 08; 10; 13; 15; 16/TO] [L. 08-09;09-11;13-14; 21-25/TO]	15*
	uso de dicionário	[00:48/PP] [02:05/PP] [03:24/PP] [04:14/PP] [05:28/PP] [08:19/PP] [09:34/PP] [14:55/RPC]	08
	uso de informações contextualizadoras	[L. 011-017/CL] [L. 002/PR] [L. 005-006/PR]	03
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	identificação da macro-estrutura	[L. 004-010/CL] [L. 017-022/CL]	02
	procedimento de conclusão	[L. 016-018/VRC] [L. 072-078/PR]	02
	procedimento de explicação	[L. 004-005/VRC] [L. 021-024/VRC]	02
	releitura	[L. 049-052/PR]	01
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	[05:57/PP] [06:14/PP] [L. 040-042/VRC] [L. 006-016/PR] [L. 044-052/PR] [L. 079-086/PR]	06
	conhecimento metacognitivo do leitor	[L. 001-004/CL] [L. 010-011/CL] [L. 022-025/CL] [L. 015-016/VRC] [L. 033-040/VRC] [L. 042-061/VRC] [L. 002-005/PR] [L. 022-036/PR] [L. 054-063/PR] [L. 064-070/PR]	10
	conhecimento metacognitivo da tarefa	[11:12/RPC]	01
TOTAL DE AÇÕES ESTRATÉGICAS			50

TABELA 7 - Tipos de estratégia e respectivas ações para o resumo NASSAJI, N. (2006)

Para a estratégia AUXÍLIO TÉCNICO, verifica-se que a leitora implementou três tipos de ação, quais sejam, marcas no texto, uso do dicionário e uso de informações contextualizadoras.

* O número corresponde ao total de marcas feitas no texto original (TO), nas linhas assinaladas na coluna LOCALIZAÇÃO.

As marcas no texto original foram de três tipos: tipo A – tradução; tipo B – palavra sublinhada; tipo C – colchetes. Para o tipo A, houve quatro (04) registros, enquanto que, para o tipo B, sete (07), e tipo C, quatro (04). A primeira marcação feita pela leitora foi escrever a tradução de uma palavra desconhecida, no caso, *depth* (L. 01). Este mesmo tipo de marcação foi feito para as palavras *meaning* (L. 07), *aloud* (L. 10) e, novamente, para a palavra *depth* (L. 13). Como segundo tipo de marcação, com sete (07) registros, a leitora sublinhou as seguintes palavras desconhecidas: *deriving* (L. 07); *meaning* (L. 07); *attempted* (L. 08); *aloud* (L. 10); *depth* (L. 13); *stronger* (L. 15); *weaker* (L. 16).

O terceiro tipo de marcas feito pela leitora no texto original foi a utilização de colchetes como marcadores de início e fim de unidades temáticas, com quatro (04) registros. A primeira unidade marcada começa na palavra *Participants* e finaliza em *context* (L. 08-09). A segunda, começa em *Introspective* e finaliza na palavra *used* (L. 09-11). A terceira unidade começa na palavra *Results* e termina em *success* (L. 13-14). Para a última unidade temática, embora a leitora tenha marcado apenas o início, que começa em *These*, entende-se, ela termine na palavra *system* (L. 21-25), final da unidade temática e do texto.

Para a ação estratégica de uso do dicionário, verifica-se o registro de oito (08) consultas ao dicionário, relativas às mesmas palavras que a leitora marcou no texto original. Para a ação estratégica de uso de informações contextualizadoras, há três (03) registros. Nos excertos 45 e 46, são apresentadas exemplificações destes registros, respectivamente, para o uso do dicionário e de informações contextualizadoras.

excerto 45 (uso do dicionário)

(00:48/PP)

Eh, eu, vou no dicionário, ver uma palavra ((depth)), na linha um.

(14:55/RPC)

Eu vou, olhar uma, uma palavra aqui na linha oito ((attempted)), eu fiquei em dúvida agora.

excerto 46 (uso de informações contextualizadoras)

(L. 011-017/CL)

eu comecei, aqui como não tinha o nome, do periódico, aí eu comecei ler mesmo pelo, título, já tive até dificuldade, no título, que eu,

fiquei sem entender bem, tive que olhar lá no, no voca [...] no, no dicionário, aí depois, inclusive eu voltei no, no, no próprio texto e vi a mesma palavra e, não consegui entender, e fui no dicionário e tentei uma outra [...] outro significado pra mesma palavra, que me ajudasse melhor a entender o texto.

(L. 005-006/PR)

E aí vi aqui, o nome do autor, da universidade [...].

(L. 044-052/PR)

Esta segunda pergunta aqui, quando ele [...] eh, a pergunta é ‘qual a metodologia utilizada para registrar o uso de estratégias de inferência lexical e para medir a profundidade de conhecimento lexical?’ Isso aí, me auxiliou a, reforçar o que eu tava achando que era, e como eu não conheço nada da área, apesar do título falar isso. Eh, quando você não entende, parece que, você vê e não vê, né. Aí então me auxiliou um pouco, a entender melhor. Aí eu fiz uma lei [...] eu fiz uma leitura, depois fiz outra [...] outra leitura rápida [...] a, a segunda questão, isso de dele falar, de estratégias de inferência lexical, eu pude imaginar o que poderia ser, nem sei se o que sei sobre isso é [...]

A leitora, no primeiro exemplo, seguindo o mesmo padrão verificado em relação a outros textos, procurou pelo título do periódico como primeira informação contextualizadora. Não identificando esta informação, embora presente, ela acessou informações sobre o nome do autor e a instituição à qual ele está vinculado. Ainda no primeiro exemplo, a leitora utilizou o nome do artigo antes da leitura do texto principal (vide EXCERTO 01, 11, 23 e 34). No terceiro exemplo, a leitora verbalizou sobre a utilização das perguntas de compreensão para auxiliar no entendimento do texto (vide EXCERTO 34 e 40).

Com relação à estratégia DETECÇÃO DE COERÊNCIA, observa-se que a leitora efetuou quatro tipos de ação estratégica, quais sejam, identificação da macroestrutura, procedimento de conclusão, procedimento de explicação e releitura. No excerto 47, apresentam-se exemplificações para a ação de identificação da macroestrutura.

excerto 47 (identificação da macroestrutura)

(L. 004-010/CL)

Ele fala, eh, sobre uma, pesquisa que foi feita, relacionando, o, conhecimento do vocabulário, e a capacidade a [...] de dar [...]. Ele

fez um estudo que examinou, a relação entre a língua [...] o inglês, como segunda língua, e, o conhecimento do, do vocabulário, da, da língua ingle [...] inglesa, e a capacidade de inferência léxica, né, da [...]. Do sucesso de como ele [...] as pessoas conseguiam, utilizar, adequadamente esse conhecimento, já existente. Foi isso que eu entendi.

(L. 017-022/CL)

E, eu acho que a idéia principal do texto é esta de, fazer esta pesquisa sobre, a, a língua inglesa como segunda língua, e o conhecimento, do de vocabulário, e o entendimento de textos, tipo, eh, de como conseguir contextualizar, as palavras, mesmo sem [...] tendo um pouco de conhecimento com, com elas, dentro do texto. De ver o [...] o entendimento destas palavras.

A leitora identificou a idéia principal do resumo, qual seja, a relação entre a produção de inferência e o nível de conhecimento lexical. Ela usou o verbo contextualizar com o significado de inferir.

No excerto 48, apresentam-se exemplificações para o procedimento de conclusão.

excerto 48 (procedimento de conclusão)

(L. 016-018/VRC)

mas eu pude entender que o conhecimento do vocabulário, influencia significativamente no processo de inferência léxica.

(L. 072-078/PR)

Eh, isso eu achei que era um [...] eh, como ele fala, da, do inglês como, segunda língua, eh, se, como, a pessoa que tem um conhecimento maior de vocabulário, quanto ma [...] melhor, o conhecimento do vocabulário, a pessoa vai mais ter capacidade [...] vai ter uma maior capacidade de, nos textos, eh, utilizar, daquele vocabulário que ele conhece, pra [...] de uma forma a contextualizá-lo melhor. Fazer um entendimento melhor de leituras. Tanto que ele utiliza aqui [...] Isso [...]

Nos dois exemplos, a leitora concluiu sobre aspectos relacionados ao entendimento do texto como um todo.

No excerto 49, que segue, apresentam-se as exemplificações para o procedimento de explicação.

excerto 49 (procedimento de explicação)

(L. 004-005/VRC)

*Bom, e as perguntas, a primeira foi 'qual o objetivo do estudo'. Pelo texto, eu observei que era estudar a relação entre o inglês como segunda língua e sua estratégia de utilização e seu sucesso, em derivar palavras no contexto. **Ou seja, de contextualizar as palavras que lá [...] que apareciam, no texto.***

(L. 021-024/VRC)

*[...] conclusão dele, né, que o conhecimento do vocabulário influencia significativamente, de uma forma positiva, no processo de inferência. **Ou seja, quando uma pessoa tem um conhecimento maior de vocabulário, ela tem maior facilidade de colo [...] de, contextualizar palavras, dentro do texto. (Foi isso que eu entendi).***

No primeiro exemplo, a leitora apresentou a explicação para o que foi entendido como *sucesso em derivar palavras no contexto*. No segundo exemplo, entende-se, ela apresentou explicação para seu entendimento do processo de inferência lexical.

No excerto 50, apresenta-se exemplificação do procedimento de releitura.

excerto 50 (releitura)

(L. 049-052/PR)

Aí eu fiz uma lei [...] eu fiz uma leitura, depois fiz outra [...] outra leitura rápida [...] a, a segunda questão, isso de dele falar, de estratégias de inferência lexical, eu pude imaginar o que poderia ser, nem sei se o que sei sobre isso é [...]

O procedimento de releitura foi implementado como forma de melhor entendimento de um conceito, no caso, inferência lexical. Neste caso específico, a leitora releu o texto quando respondia às perguntas de compreensão.

Para a estratégia USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, verifica-se que a leitora utilizou três tipos de ação estratégica, a saber, conhecimentos metacognitivos da estratégia, do leitor e da tarefa. No excerto 51, que segue, apresentam-se exemplificações para o uso de conhecimento metacognitivo da estratégia.

excerto 51 (conhecimento metacognitivo da estratégia)

(05:57/PP)

Acho que eu já olhei esta palavra ((depth)).

(L. 044-052/PR)

Esta segunda pergunta aqui, quando ele [...] eh, a pergunta é ‘qual a metodologia utilizada para registrar o uso de estratégias de inferência lexical e para medir a profundidade de conhecimento lexical?’ Isso aí, me auxiliou a, reforçar o que eu tava achando que era, e como eu não conheço nada da área, apesar do título falar isso. Eh, quando você não entende, parece que, você vê e não vê, né. Aí então me auxiliou um pouco, a entender melhor. Aí eu fiz uma lei [...] eu fiz uma leitura, depois fiz outra [...] outra leitura rápida [...] a, a segunda questão, isso de dele falar, de estratégias de inferência lexical, eu pude imaginar o que poderia ser, nem sei se o que sei sobre isso é [...]

(L. 079-086/PR)

P: *Mas isso você já [...] já conclui na leitura do texto?*

L: *Não. Eu li o [...] as perguntas me auxiliaram [...]*

P: *Ou seja, mas antes de você ler as perguntas, você tinha formado [...] o que você formou [...]*

L: *Não. Ficou muito, confuso. Ficou muito confuso, eu não consegui, eh, entender exatamente o texto. Não tinha ficado muito, claro, pra mim o texto, tive muita dificuldade. E as perguntas me auxiliaram, a pensar melhor o texto. Inclusive pra poder responder.*

No primeiro exemplo, a leitora referiu-se à estratégia de uso do dicionário. No segundo e terceiro exemplos, ela verbalizou sobre o uso das perguntas de compreensão para auxiliar no entendimento do texto (vide EXCERTO 34, 40 e 45). Ainda no segundo exemplo, a leitora referiu-se à estratégia de fazer mais de uma leitura como forma de melhor entender o texto (vide EXCERTO 05).

No excerto 52, apresentam-se exemplificações para o uso de conhecimento metacognitivo do leitor.

excerto 52 (conhecimento metacognitivo do leitor)

(L. 001-004/CL)

O texto, eu tive, algumas dificuldades, não conhecia várias, palavras, e, e mesmo olhando no dicionário, eu tive dificuldade de, encontrar o, o significado, de jun [...] ver o significado do vocabulário e, colocá-lo, no texto.

(L. 033-040/VRC)

P: [...] **Qual o grau de compreensão que você teve do texto?**

L: Não, **assim, de conhecimento eu não tenho nenhum, sobre isso.** Isso de estratégias, de, de leitura, estas, eh, metodologias que são, feitas, pra, mensurar esse, esse tipo de, de, de leitura, esse tipo de ciência que se utiliza desses, desses, destas estratégias, **eu não conheço nada sobre isso.** Sobre o que texto [...] **isso de, de como, eh, fazer, esse tipo de abordagem, eh, de utilização ou não de vocabulário, eu não entendo isso, né.**

(L. 040-042/VRC)

Então, mas, eu tentei entender, o texto como um todo, e, algumas palavras, eu tive, dificuldade, de contextualizar, não sei.

Nos exemplos acima, a leitora verbalizou sobre as dificuldades sentidas na leitura do texto em função do seu desconhecimento do assunto.

No excerto 53, apresenta-se exemplificação para o uso de conhecimento metacognitivo da tarefa.

excerto 53 (conhecimento metacognitivo da tarefa)

(11:12/RPC)

Eu terminei de, ler, o, texto, e, vou passar pras perguntas.

O comentário da leitora relacionou-se às tarefas principais do estudo, quais sejam, leitura e resposta às perguntas de compreensão.

A TABELA 8, que segue, mostra as estratégias de formulação da textualidade implementadas na leitura do resumo GIULIO, Paola Di; ROSINA, Alessandro. *Intergenerational family ties and the diffusion of cohabitation in Italy*. DEMOGRAPHIC RESEARCH, vol. 16, art. 14, p. 441-68, 2007 (ANEXO 7).

ESTRATÉGIA	AÇÃO ESTRATÉGICA	LOCALIZAÇÃO	USO
AUXÍLIO TÉCNICO	marcas no texto	[L. 01/TO] [L. 01;02;03;08/TO] [L. 05-07; 07-10/TO] [L. 08/TO]	08
	uso do dicionário	[01:23/PP] [02:13/PP] [03:19/PP] [12:35/RPC] [L. 006-007/PR]	05
	uso de informações contextualizadoras	[L. 002-004/PR]	01
DETECÇÃO DE COERÊNCIA	identificação da macroestrutura	[L. 002-005/CL] [L. 007-014/CL] [L. 001-003/VRC] [L. 004-005/PR]	04
	procedimento de sumarização	[L. 019-026/VRC] [L. 063-065/VRC]	02
USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO	conhecimento metacognitivo da estratégia	[L. 035-057/VRC] [L. 008-016/PR] [L. 023-026/PR]	03
	conhecimento metacognitivo do objetivo	[L. 049-058/PR]	01
	conhecimento metacognitivo do leitor	[L. 004-009/VRC] [L. 005-006/PR] [L. 007-008/PR] [L. 028-037/PR] [L. 038-049/PR]	05
	conhecimento metacognitivo da tarefa	[L. 028-033/VRC] [L. 057-058/VRC] [L. 019-022/PR]	03
TOTAL DE AÇÕES ESTRATÉGICAS			32

TABELA 8 - Tipos de estratégia e respectivas ações para o resumo GIULIO; ROSINA (2007)

Para a estratégia AUXÍLIO TÉCNICO, verifica-se que a leitora implementou três tipos de ação, quais sejam, marcas no texto original, uso do dicionário e uso de informações contextualizadoras. As marcas implementadas foram de quatro tipos: tipo A – tradução, com um (01) registro; tipo B – palavras sublinhadas, com quatro (04) registros; tipo C – uso de colchetes – com dois (02) registros; tipo D – uso de barra, com um (01) registro.

Para o primeiro tipo de marcação feito pela leitora, que se refere à palavra *ties* (L. 01), ela escreveu a tradução ‘laços’ acima da palavra em inglês. Para o segundo tipo, a leitora sublinhou as seguintes palavras: *ties* (L. 01); *spreading* (L. 02); *striking* (L. 03); *approach* (L. 08). A marcação com o uso de colchetes, duas ao todo,

a leitora, mais uma vez, a utilizou para delimitar unidades temáticas. A primeira unidade começa em *The purpose* e termina em *context* (L. 05-07). Em relação à segunda unidade temática, novamente a leitora fez a marcação apenas do início da unidade, *Using*, visto que ela se estende até o final do texto, *marriage* (L. 07-10).

Por fim, para o último tipo de marca no texto original, a leitora usou uma barra, localizada após a palavra *approach* (L. 08). Esta última marca, entende-se, teria sido feita com vistas a marcar a informação relativa ao método utilizado na pesquisa. Uma outra razão, parece, teria sido como marcação de informação desconhecida, em função da verbalização da leitora quanto ao não entendimento do método utilizado.

Com relação à ação estratégica de uso do dicionário, houve cinco (05) registros. No excerto 54, verificam-se exemplificações destes registros.

excerto 54 (uso do dicionário)

(01:23/PP)

Eu tive assim, uma dúvida, aqui, numa, numa palavra aqui, do, eh, do título ((ties)), na linha um, eh, eu vou dar uma olhada, no dicionário.

(12:35/RPC)

Eu vou no dicionário, ver uma palavra ((approach)), pra me auxiliar aqui na resposta, da terceira questão.

Para a última ação estratégica de auxílio técnico, uso de informações contextualizadoras, há apenas um registro, apresentado no excerto 55.

excerto 55 (informações contextualizadoras)

(L. 002-004/PR)

Eu comecei aqui, vendo o, nome do artigo, depois fui pra o [...] ((01 linha omitida)) Do periódico. Aí eu olhei o título ((03 linhas omitidas)) Aí, bom, eu comecei o texto [...].

A informação contextualizadora utilizada foi o nome do periódico.

Diferentemente da maioria dos resumos, neste, a leitora não verificou o nome dos autores nem as instituições às quais eles vinculam-se. Verifica-se, mais

uma vez, a utilização do título como elemento de contextualização do resumo (vide EXCERTO 01, 11, 23, 34 e 45).

Com relação à estratégia DETECÇÃO DE COERÊNCIA, a leitora utilizou duas ações; são elas: identificação da macroestrutura e procedimento de sumarização. No excerto 56, são apresentadas as exemplificações para a ação de identificação da macroestrutura.

excerto 56 (identificação da macroestrutura)

(L. 002-005/CL)

O texto fala sobre, interação, eh, familiar, entre gerações, uma pesquisa sobre coabitação, pessoas de [...] de filhos, que casam ou não, e que moram, por mais de um período, junto com, o núcleo familiar, com os pais, na Itália.

(L. 001-003/VRC)

a idéia, assim principal, do texto é isso, assim, é um estudo sobre, o papel dos laços familiares, na, possibilidade de coabitação, de, pessoas lá da, Itália.

Nos dois exemplos, a leitora verbalizou acerca de elementos da macroestrutura. No primeiro, ela tratou acerca do objetivo do estudo. No segundo, ela reportou-se ao principal aspecto abordado no texto, qual seja, o estudo de fatores relacionados à decisão de coabitação na Itália.

No excerto 57, apresentam-se exemplificações para o uso de procedimentos de sumarização.

excerto 57 (procedimento de sumarização)

(L. 019-026/VRC)

Bom, o texto fala de mudanças que vêm ocorrido através [...] do processo, de, de industrialização, e com certeza, de urbanização. Sociedades familiares talvez que [...] todas as sociedades familiares [...] em vários graus, elas vêm sofrendo o processo da industrialização e, conseqüentemente da urbanização. Aí ele fala que é isso aí, durante os últimos, anos, eh, têm havido modificações, acarretados, devido às mudanças, eh, da industrialização, que a industrialização vem, impondo, no mundo. Por isso que eu coloquei aqui, sociedades familiares.

(L. 063-065/VRC)

Acredito que sejam os laços familiares que façam com que as pessoas coabitem o mesmo espaço, mais facilmente.

No primeiro exemplo, as partes destacadas mostram os elementos que a levaram a concluir sobre um aspecto abordado no resumo, ou seja, o tipo de sociedade analisada. Ressalte-se que há elementos tanto de procedimento de sumarização quanto de conclusão, porém, entende-se, os elementos relacionados ao primeiro tipo são mais salientes. O mesmo ocorre no segundo exemplo, onde se entende que, mesmo havendo elementos tanto de procedimento de dedução quanto de sumarização, os de sumarização sejam mais salientes.

Para a estratégia USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO, há o registro de quatro ações: conhecimento metacognitivo da estratégia, conhecimento metacognitivo do objetivo, conhecimento metacognitivo do leitor e conhecimento metacognitivo da tarefa. No excerto 58, são apresentadas exemplificações para o uso de conhecimento metacognitivo da estratégia.

excerto 58 (conhecimento metacognitivo da estratégia)

(L. 035-057/VRC)

L: ***Eu olhei, no [...] aí eu achava que era aproximada mesmo, não me recordo. Mas no contexto, eu não conseguia, encontrar um sentido, como eu ainda continuo sem entender ela, como [...] talvez por não saber, exatamente, que tipo de metodologia era. Eu [...] acreditava, que era aproximada, mas pensei que olhando no dicionário, tivesse outros, sinônimos, a palavra tivesse outros sinônimos, que me auxiliasse a entender, esta parte, da frase, pra mim responder a pergunta, que eu não consigo, continuo sem entender aqui [...] ((01 linha omitida)) Tinha, aproximadamente, (xxx). Eu achei que era isso aí, embora [...] não faça sentido real, pra mim.***

(12:35/RPC)

Eu vou no dicionário, ver uma palavra ((approach)), pra me auxiliar aqui na resposta, da terceira questão.

Nos exemplos, verifica-se a verbalização sobre a estratégia do uso do dicionário como forma de superar o desconhecimento de palavras.

No excerto 59, que segue, apresenta-se exemplificação para o uso de conhecimento metacognitivo do objetivo.

excerto 59 (conhecimento metacognitivo do objetivo)

(L. 049-058/PR)

P: *E qual assim, a motivação, o objetivo da leitura?*

L: ***Eu não teria motivação, pra, pra fazer esta leitura. Não, normalmente, assim se eu pegasse, provavelmente não iria ler. Não teria motivação alguma.***

P: *Algum comentário, sobre, o texto, sobre [...]?*

L: *Ah, não, o comentário, é que eu quero saber, isso aqui, esta metodologia, que eu acho estranha.*

P: *Ah, tá. Mas sobre, assim, o processo, de [...]?*

L: *De, de leitura, como um todo? Não, achei, é interessante, eu acredito, que é uma coisa interessante, assim. Bom, pra gente, não tanto, né. É uma coisa muito distante, nossa. **Mas, na verdade não me atrairia.***

Nos destaques, a leitora mostrou seu desinteresse na leitura do texto, desta forma, entende-se, sinalizando que o objetivo da leitura foi apenas o de fazer parte do estudo.

No excerto 60, são apresentadas exemplificações para o uso de conhecimento metacognitivo do leitor.

excerto 60 (conhecimento metacognitivo do leitor)

(L. 004-009/VRC)

*Enquanto eu tava lendo o texto, **como é um assunto assim que eu não domino, eu fiquei tentando imaginar, como que tinha sido feito o estudo.** E na verdade, esta foi uma, dificuldade que eu tive, de saber, como que foi feito, esta metodologia, **eu não consegui, entender direito, o que é que tava aqui, escrito, de metodologia.** Não saberia nem dizer se isso aqui é uma metodologia, que eu desconheço absolutamente.*

(L. 007-008/PR)

Vi que, é uma coisa que eu realmente não conheço, esta parte de demografia, pesquisa demográfica. *Aí eu olhei o título, no título, eu já, tive uma dificuldadezinha, porque eu não entendi que palavra era esta, fui no dicionário e aí OK, entendi, perfeitamente. **Aí vi, que realmente, [...] de uma área bem, que eu não conheço.***

Nos exemplos, a leitora reportou sobre a dificuldade de entendimento do texto em função do desconhecimento do assunto.

No excerto 61, apresenta-se exemplificação para o uso de conhecimento metacognitivo da tarefa.

excerto 61 (conhecimento metacognitivo da tarefa)

(L. 019-022/PR)

Tinham muitos significados, e até você se perde, vendo aquele monte, de significado, e como você tem uma presta de voltar pro texto, talvez isso faça com que [...] você não olhe, atente [...] atentamente, todos os significados, que a palavra pode, poderia ter no contexto.

Neste exemplo, a leitora reportou sobre a tarefa de procurar palavras no dicionário, ou seja, a dificuldade de decisão entre os vários termos apresentados pelo dicionário.

Concluída a apresentação dos resultados, na seção que segue, será apresentada a análise dos resultados em relação aos tipos de estratégia e ação estratégica utilizada pela leitora na formulação da textualidade dos resumos.

4.3. ANÁLISE

Para os tipos e a quantidade de estratégias de formulação da textualidade no processamento das informações nos resumos de artigos científicos, proceder-se-á, primeiramente, à análise das estratégias, seguida da análise das ações estratégicas.

Com base nos tipos de estratégia, verifica-se que a leitora utilizou diferentes tipos para os resumos da área afim, comparados aos resumos das áreas não-afins. Ou seja, ela utilizou a estratégia de CLARIFICAÇÃO/SIMPLIFICAÇÃO apenas no processamento de um dos resumos das áreas não-afins, no caso, o resumo DYCK, L. J.; DE WREEDE, R. E. (2006) (TABELA 6). Os demais tipos de estratégia (AUXÍLIO TÉCNICO, DETECÇÃO DE COERÊNCIA, USO EXPLÍCITO DE METADISCURSO) foram utilizados no processamento de todos os resumos.

No tocante ao número de ações estratégicas, verifica-se uma média de pouco mais de vinte e quatro (24,6) ações no processamento dos textos da área

afim, enquanto no processamento dos resumos das áreas não-afins, uma média de pouco mais de quarenta e três (43,6) ações.

Em relação ao número de registros para cada tipo de ação estratégica, na TABELA 9, observa-se uma diferença no número e no tipo de ação implementada de acordo com o tipo de resumo.

AÇÃO ESTRATÉGICA - AFIM	USO	AÇÃO ESTRATÉGICA – NÃO-AFIM	USO
ATIVAÇÃO CONHECIMENTO PRÉVIO	12	MARCAS NO TEXTO	32
MARCAS NO TEXTO	11	USO DO DICIONÁRIO CONHEC. METACOGN. DO LEITOR	20
IDENTIFIC. DA MACROESTRUTURA CONHEC. METACOGN. DO LEITOR	08	CONHEC. METAC. DA ESTRATÉGIA CONHECIM. METACOGN. DA TAREFA	12
INFORM. CONTEXTUALIZADORAS CONHEC. METAC. DA ESTRATÉGIA	05	IDENTIFIC. DA MACROESTRUTURA	09
CONHECIM. METACOGN. DO OBJETIVO PROCEDIMENTO DE EXPLICAÇÃO	04	INFORM. CONTEXTUALIZADORAS	05
USO DO DICIONÁRIO PROCED. DEDUÇÃO, SUMARIZAÇÃO CONHECIM. METACOGN. DA TAREFA CONHEC. METAC. ESTRUT. RETÓRICA	03	RELAÇÃO DE COMPARAÇÃO PROCEDIM. CONCLUSÃO, DEDUÇÃO CONHECIM. METACOGN. DO OBJETIVO	03
		ATIVAÇÃO CONHECIMENTO PRÉVIO PROCED. EXPLICAÇÃO, SUMARIZAÇÃO CONHEC. METAC. ESTRUT. RETÓRICA	02
RELEITURA	01	RELEITURA	01

TABELA 9 - Tipos de ação estratégica e número respectivo de registros para os resumos das áreas afim e não-afins

Para os resumos da área afim, a ação estratégica ativação de conhecimento prévio foi a mais utilizada, com doze (12) registros, seguida da ação marcas no texto, com onze (11) registros. As ações identificação da macroestrutura e conhecimento metacognitivo do leitor aparecem em seguida, com oito (08) registros cada. As ações uso de informações contextualizadoras e conhecimento metacognitivo da estratégia têm cinco (05) registros, seguidas das ações procedimento de explicação e conhecimento metacognitivo do objetivo, com quatro (04) registros. As ações uso do dicionário, procedimentos de dedução e sumarização e conhecimento metacognitivo da tarefa e da estrutura retórica apresentam três (03) registros cada. A ação releitura apresenta um (01) registro.

Já para os resumos das áreas não-afins, a ação marcas no texto foi a mais utilizada com trinta e dois (32) registros, seguida das ações estratégicas uso do dicionário e conhecimento metacognitivo do leitor, com vinte (20) registros cada uma. As ações uso de conhecimento metacognitivo da tarefa e uso de conhecimento

metacognitivo da estratégia registram doze (12) usos, seguidas da ação identificação da macroestrutura, com nove (09) registros. A ação uso de informações contextualizadoras tem cinco (05) registros, seguida das ações relação de comparação, procedimentos de conclusão e dedução e uso de conhecimento metacognitivo do objetivo, com três (03) registros cada. Por fim, as ações ativação de conhecimento prévio, procedimento de sumarização e explicação e uso de conhecimento metacognitivo da estrutura retórica apresentam dois (02) registros, seguidas da ação releitura, com apenas um (01) registro.

Os resultados confirmam a hipótese subjacente de que no caso dos resumos de áreas não-afins, o processamento das informações desconhecidas ou incompreendidas pudesse ser maior do que no processamento dos resumos da área afim: setenta e quatro (74) e cento e trinta (131), respectivamente para a área afim e as não-afins.

Com base nestes resultados, relativos aos tipos de estratégia e às respectivas ações estratégicas, responde-se à primeira pergunta deste estudo, qual seja, quais os tipos de estratégia de formulação de textualidade uma leitora brasileira, proficiente na leitura de textos científicos de sua área acadêmica em língua inglesa, utilizou na leitura de resumos de artigos científicos de área afim e não-afim a sua área de trabalho.

No capítulo que segue, com a discussão destes resultados, apresentar-se-ão as respostas para a outra pergunta, a saber, como a leitora processou informações que geraram dificuldades ou necessidades de ajuste na compreensão dos resumos.

CAPÍTULO V

A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS NA LEITURA DOS RESUMOS: PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO E PERCURSO COGNITIVO

5.1 INTRODUÇÃO

Após a apresentação dos resultados, no capítulo anterior, procurou-se, neste capítulo, discutir estes resultados e definir, a partir da análise do processamento estratégico na formulação da textualidade, qual o percurso cognitivo da leitora na construção dos sentidos dos resumos. Com a análise do percurso cognitivo, comparando-se os tipos de estratégias e ações estratégicas que a leitora utilizou para os resumos da área afim e das áreas não-afins, responde-se a segunda pergunta do estudo, que busca mostrar como a leitora processou informações que geraram dificuldades ou ajuste na compreensão dos dois tipos de resumo.

Como parte da sistematização para a apresentação da discussão, primeiramente, serão abordados os resultados relativos aos tipos de estratégias e ações estratégicas implementadas na formulação da textualidade, ou seja, os resultados relativos ao processamento estratégico na construção dos sentidos nos resumos. Decidiu-se, também, pela apresentação do processamento estratégico seguindo a ordem das estratégias e ações estratégicas no QUADRO 1. Destarte, a discussão tem início na estratégia de auxílio técnico, finalizando com a estratégia de uso explícito de metadiscurso, tratando, primeiramente, dos resumos da área afim e, em seguida, das áreas não afins, quando for o caso. Com base na análise do processamento estratégico, será discutido, então, o percurso cognitivo implementado pela leitora com vistas à construção da textualidade, isto é, a compreensão.

Ainda no que concerne à sistematização da apresentação dos elementos analisados, a discussão acerca da construção da textualidade dos resumos será apresentada ao final, uma vez que a análise da compreensão dos resumos tem como base a análise do processamento estratégico e do percurso cognitivo para cada tipo de resumo.

5.2 O PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO DAS INFORMAÇÕES

O processamento das informações que geraram dificuldade ou ajuste na compreensão dos resumos é entendido como estratégico em função das ações implementadas pela leitora para construir a textualidade dos resumos. Como afirmado anteriormente, o processamento estratégico estaria baseado em relações com objetivos específicos, finalisticamente orientadas, como no caso das estratégias de formulação da textualidade analisadas neste trabalho. Em outras palavras, ao utilizar estratégias específicas como forma de tentar superar dificuldades ou ajustes na compreensão, a leitora estaria realizando um procedimento estratégico.

Antes de passar à análise do processamento estratégico, faz-se mister destacar que a tipificação das estratégias e ações estratégicas utilizadas pela leitora no processamento dos resumos mostrou-se uma ferramenta importante para a sistematização dos dados, embora, entende-se, não haja um caráter excludente nos tipos categorizados neste trabalho. Isto é, com a análise dos dados referentes ao processamento estratégico, verificou-se, por exemplo, que a verbalização de uma ação estratégica pode ser incluída em mais de uma categoria. Como tentativa de uma tipificação mais clara, tentou-se identificar elementos salientes nos registros como forma de decidir por uma tipificação, sem, contudo, desconsiderar outras possibilidades.

Com relação aos tipos e à quantidade de estratégias e ações estratégicas implementadas na formulação da textualidade, para os resumos da área afim (TABELA 1), observa-se que a ação estratégica de ativação de conhecimento prévio, uma ação de detecção de coerência, teve o maior número de registros (12), com uma média de quatro (04) registros. A ação de fazer marcações no texto, ação de auxílio técnico, foi a segunda mais utilizada (11 registros), com uma média um pouco acima de três registros (3,6). A ação de identificação da macroestrutura, também uma ação de detecção de coerência, foi a terceira mais utilizada (08 registros), com uma média um pouco acima de dois registros (2,6), juntamente com a utilização de conhecimento metacognitivo do leitor, esta, parte da estratégia de uso explícito de metadiscurso.

Comparando-se os tipos e a quantidade de estratégias e ações estratégicas na leitura dos resumos da área afim com os das áreas não-afins,

observa-se que, no caso dos resumos das áreas não-afins (TABELA 5), a ação estratégica com maior número de registros (32) foi marcas no texto, ação de auxílio técnico, com uma média um pouco acima de dez registros (10,6). Em segundo lugar no número de registros (20) ficaram as ações de uso do dicionário, ação de auxílio técnico, e conhecimento metacognitivo do leitor, ação de uso explícito de metadiscorso, com uma média um pouco acima de seis registros (6,6) para cada ação. Note-se, no caso dos resumos da área afim, a utilização da ação estratégica de uso do dicionário com apenas três (03) registros, com uma média de um (01) registro.

De acordo com estes dados, observa-se uma coincidência quanto à utilização da ação estratégica de uso de conhecimento metacognitivo do leitor para os dois tipos de resumo: ou seja, ambas estão entre as ações mais implementadas. Com base nos protocolos de verbalização, a quase totalidade dos registros de implementação da ação estratégica de uso de conhecimento metacognitivo do leitor trata das sensações da leitora. No caso dos resumos da área afim, há vários registros onde a leitora fala da facilidade de entendimento devido ao seu conhecimento do assunto. Já para os resumos das áreas não-afins, vários registros tratam da dificuldade da leitora em entender palavras e contextualizá-las, neste caso, em função do desconhecimento sobre os assuntos abordados.

No tocante à ação estratégica de fazer marcações no texto original, as marcas mais utilizadas, para os resumos da área afim, foram colchetes e barras verticais (08 registros), com a finalidade de separar unidades temáticas. A ação de sublinhar palavras desconhecidas teve apenas três (03) registros. Nos resumos das áreas não-afins, a maior incidência, vinte e quatro (24) registros, foi nas marcações relacionadas ao desconhecimento de palavras. Ou seja, dos quatro tipos de marcas, nos três resumos, as ações estratégicas de sublinhar, circular ou traduzir foram utilizadas como recurso de sinalização do desconhecimento de palavras. A utilização de colchetes, como marcador de unidade temática, por sua vez, teve apenas oito (08) registros.

Os tipos de marcação referentes ao desconhecimento de palavras, considera-se, estejam relacionados com o processamento de elementos da superfície dos resumos, portanto, característico de um processamento com foco maior na compreensão local, e o tipo referente à marcação de unidades temáticas, característico de um processamento com foco maior na compreensão global. No

caso dos resumos da área afim, onde houve um maior número do uso de colchetes para marcar unidades temáticas (08 registros) do que de marcações relacionadas ao desconhecimento de palavras (03 registros), entende-se, o processamento teve como foco principal a compreensão global. Já para os resumos das áreas não-afins, seguindo o mesmo entendimento quanto ao uso destes tipos de marcas como sinalizadores de processamentos com foco na compreensão local ou global, verifica-se um processamento mais local do que global.

Estes resultados parecem corroborar o entendimento de que o desconhecimento do assunto traria uma carga maior de esforço da leitora em construir a textualidade nos resumos das áreas não-afins em função do número de palavras desconhecidas, ocasionando desautomações no processamento dos textos, e, como consequência, uma maior utilização de estratégias de formulação da textualidade. Desta forma, seria possível pensar que a leitora processara este tipo de texto, prioritariamente, a partir dos elementos da superfície dos resumos, ou seja, com foco maior na compreensão local.

No entanto, verbalizações da leitora mostram que seu processamento, mesmo nos textos das áreas não-afins, teve como foco principal a compreensão global, como se observa no exemplo abaixo, que trata do resumo Nassaji (2006) (TABELA 7).

Então, mas, eu tentei entender, o texto como um todo, e, algumas palavras, eu tive, dificuldade, de contextualizar, não sei. (EXCERTO 52 - L. 040-042/VRC)

Um outro elemento de reforço a este entendimento diz respeito ao uso de informações contextualizadoras como atividade de pré-leitura, implementadas com vistas à construção da macroestrutura dos resumos no processamento dos dois tipos de texto. Sobre a utilização da ação estratégica de uso de informações contextualizadoras, tratar-se-á mais adiante.

No que tange à ação de uso do dicionário, pode-se entender que a diferença no número de registro, três (03) para os resumos da área afim e vinte (20) para os resumos das áreas não-afins, tenha se dado, no segundo caso, em função dos assuntos tratados nos textos, portanto, desconhecidos da leitora. Porém, esta diferença pode também demonstrar um processamento, no caso destes resumos,

com foco maior na compreensão local do que global. Este entendimento do uso do dicionário como parte de um processamento mais local, explicaria a baixa média de utilização desta ação estratégica no processamento dos textos da área afim, onde se verificou maior registro em relação ao uso do dicionário no processamento do resumo Manning *et al* (2007) (TABELA 4), com dois (02) registros, enquanto no processamento do texto Leeson (2007) (TABELA 3) não foi feito nenhum registro desta ação estratégica. Já para o resumo Borges *et al* (2007) (TABELA 2), houve apenas um (01) registro.

Ainda em relação à implementação da ação estratégica de uso do dicionário, no processamento dos resumos da área afim, observa-se que, diferentemente dos resumos das áreas não-afins, mesmo não tendo encontrado a tradução para as palavras desconhecidas, a leitora processou estas palavras, contextualizando-as, com base no seu conhecimento prévio especializado, como se observa no exemplo abaixo (vide EXCERTO 06 - L. 016-028/PR).

L: [...] **tive dúvida numa palavra, duas palavras** (('lag'/'whilst').

P: *Como você resolveu esse [...]*?

L: *Eu, eu fui no dicionário. Mas eu fui, uma, eu fui no dicionário, não achei o, o significado, mas [...]*

P: *E como você resolveu?*

L: *Eu, pelo [...] pela contextualização do texto, também por já, ter um bom entendimento do assunto, é aí eu consegui, sem, a, o entendimento da palavra* (('whilst')), **consegui entender**. (EXCERTO 28 - L. 005-022/PR)

Já no processamento dos resumos das áreas não-afins, no caso das palavras desconhecidas, a leitora refere-se à dificuldade de, mesmo tendo encontrado a tradução, contextualizar as palavras desconhecidas, como se vê nos exemplos abaixo.

O texto, eu tive, algumas dificuldades, não conhecia várias, palavras, e, e mesmo olhando no dicionário, eu tive dificuldade de, encontrar o, o significado, de jun [...] ver o significado do vocabulário e, colocá-lo, no texto. (EXCERTO 52 - L. 001-004/CL)

Aí depois eu passei para o texto propriamente dito, tive algumas dificuldades em várias palavras, que eu marquei, e fui no dicionário e até escrevi em cima, [...] se eu tivesse dificuldade já tava lá, e aí,

inclusive a palavra que, tava no título, eu olhei no dicionário, voltei, quando cheguei no texto, encontrei com ela de novo, olhei lá, o que eu tinha colocado o nome em cima, não me adiantou muito assim, eu não consegui contextualizar, o que eu tinha colocado como, tradução, e aí fui [...] no, dicionário, pra, tentar ver uma outra palavra que, fizesse entender melhor, o contexto. (L. 009-016/PR – APÊNDICE Q)

Com base nestes exemplos, entende-se, no processamento dos dois tipos de resumo, a leitora buscou a compreensão global dos resumos, embora tenha sentido dificuldade na construção da textualidade, por exemplo, a dificuldade de contextualização de termos no caso dos resumos das áreas não-afins. Esta dificuldade pode ser explicada devido à possível ausência de esquemas de conhecimento especializado sobre o assunto tratado. Esta ausência teria impedido os processos de construção de uma base textual coerente para os textos e integração desta base aos seus esquemas prévios. Esta constatação reforça o papel dos processos de construção e integração apresentados no modelo construtivo-integracional de Van Dijk e Kintsch.

No que tange ao uso de informações contextualizadoras, observa-se que a leitora utilizou o mesmo tipo de informações para os dois tipos de resumos. O acesso a informações contextualizadoras é entendido como instrumento na construção da textualidade, a partir da identificação da macroestrutura dos textos trabalhados. Abaixo, são apresentados exemplos da utilização da ação estratégica de uso de informações contextualizadoras, respectivamente, para os resumos da área afim e das áreas não-afins.

Eh, eu, fiz a leitura do texto, comecei pela lei [...] pelo título do periódico, depois fui pra o, o título do, do paper, depois vi que é um [...] foi feito por um [...] é uma espécie de, de, de revisão, que um, pesquisador muito conhecido, esse Leeson, ele fez a respeito, ele é desse departamento da, desta Universidade aqui de Ontário, no Canadá. (EXCERTO 11 - L. 001-005/CL)

Eu comecei a leitura aqui pelo nome aqui do periódico, aí eu vi que realmente é um periódico que tratava de algas, né, de ficologia, aí vi que era uma alga, e ele estava estudando o padrão de produção, reprodução, densidade populacional. Os autores, eu vi que eles são estrangeiros, né, até a forma de como é feita a

referência. Aí eu já parti mesmo pra a leitura mesmo do texto [...].
(EXCERTO 34 - L. 002-006/PR)

Em relação às palavras-chave, também consideradas informações contextualizadoras, o acesso se deu não no início, mas após a leitura do texto principal dos resumos. Ressalte-se que, nos registros sobre o acesso às palavras-chave, nos dois tipos de resumo, ele esteve relacionado ao conhecimento da leitora no que concerne a elementos que compõem a macroestrutura de resumos de artigos científicos, no caso, relacionados ao tema ou tópico. Em função deste conhecimento sobre estruturação retórica de artigos científicos, entende-se, a leitora criou expectativas quanto à presença de informações no texto principal dos resumos pelo fato de terem sido referidas na seção de palavras-chave, como se observa nos exemplos abaixo. No primeiro exemplo, resumo da área afim, a leitora refere-se à ausência de informações no texto principal, uma vez referidas na seção de palavras-chave. No segundo exemplo, relativo a resumo de área não-afim, ela ressalta a presença de informações no texto principal e nas palavras-chave.

*Quando [...] quando eu fui lendo, eu fui [...] ele não falou aqui quais, como foi que ele fez, assim [...] que ele [...] **porque, depois aqui nas palavras-chave, ele fala de parâmetros sanguíneos, e ele, em momento nenhum, eu não vi aqui nada, sobre parâmetros sanguíneos,** (até porque eu sou) um pouco curiosa a respeito disso.*
(EXCERTO 07 - L. 049-053/PR)

Eu acho que desta vez aqui ele, colocou beminho aqui as palavras-chave, que é demografia, ecologia, o nome da alga, população, sazonalidade, aí ele foi bem feliz na, colocação das palavras-chave que ele abordou, sobre isso mesmo. (EXCERTO 41 - L. 077-080/PR)

A análise dos dados referentes à ação estratégica de uso de informações contextualizadoras mostra uma semelhança no processamento da leitora para os dois tipos de resumo. Ou seja, no processamento dos resumos, tanto da área afim quanto das áreas não-afins, a leitora acessou, sempre que possível, no início da atividade de leitura, isto é, na atividade de pré-leitura, informações sobre o nome dos periódicos, dos autores, das instituições às quais eles eram vinculados e a data de publicação dos artigos. Entende-se que o acesso a este tipo de informações serviu

como instrumento para a construção da macroestrutura dos textos, portanto, relacionado ao processamento com foco na compreensão global. Ressalte-se a utilização do título do artigo, também, como instrumento de construção da macroestrutura dos textos trabalhados.

Um elemento de diferenciação no que concerne ao tipo de estratégia no processamento dos resumos, tanto da área afim quanto das não-afins, diz respeito à estratégia clarificação/simplificação. Ou seja, observa-se que a leitora não a utilizou para os resumos da área afim. No caso dos resumos das áreas não-afins, verificou-se a utilização da estratégia de clarificação/simplificação, apresentada nos exemplos abaixo, apenas no processamento do texto Dyck e DeWreede (2006) (TABELA 6), com três (03) registros.

teve uma aqui que eu achei que era abrigada, esta aqui ((sheltered)), era alguma coisa abrigada. E esta exposta ((exposed)) ((entre estas duas falas da leitora, na transcrição, há a fala do pesquisador, omitida por não ser relevante a esta discussão)). ***Um ambiente exposto [...] E aí eu fiquei imaginando o que poderia ser eu tratei como ambiente exposto e ambiente protegido.*** (EXCERTO 35 - L. 048-053/VRC)

(Se bem que isso não separa) ((possível comentário sobre a presença da palavra *wave-exposed*, que aparece no texto sem o hífen)). (EXCERTO 35 - 13:24/RPC)

Como ação estratégica para a construção da textualidade, a leitora estabeleceu relações de comparação entre elementos da superfície do resumo. No primeiro exemplo, a relação estabelecida entre as palavras ‘abrigada’ e ‘exposta’ foi implementada em função de que a leitora não encontrou a tradução para a palavra *wave-exposed*. A significação para a palavra ‘exposta’ parece ter sido resultante da comparação entre a palavra ‘abrigada’. No segundo exemplo, a leitora continua estabelecendo comparação entre as duas palavras, neste caso, em função da natureza de palavra composta, que ela verifica por causa da presença do hífen na palavra *wave-sheltered* e da ausência em *wave-exposed*.

O processamento estratégico, neste caso, onde a leitora utilizou conhecimentos prévios para solucionar a dificuldade de compreensão em função de desconhecimento de uma palavra, mostra que ela construiu a textualidade, ou seja, compensou a deficiência (desconhecimento da palavra), utilizando-se de

conhecimento prévio. Esta constatação reforça a natureza interativo-compensatória no processamento de informações proposta por Stanovitch.

Se a utilização da estratégia clarificação/simplificação, entende-se, esteja ligada mais diretamente à compreensão de elementos da superfície dos resumos, portanto, relacionadas à compreensão local, a sua não utilização, no caso dos resumos da área afim, seria mais um elemento para a compreensão do processamento da leitora como focado na compreensão global.

No caso dos resumos das áreas não-afins, a partir da caracterização desta estratégia como diretamente ligada a relações estabelecidas entre elementos da superfície dos textos, portanto, definidora de um processamento com foco maior na compreensão local, o fato de ela ter sido utilizada apenas em um dos textos, reforça o entendimento de que o processamento da leitora, independente do tipo de resumo, seja mais centrado na compreensão global.

Aliado a isto, o fato de a palavra *wave-exposed* ser grifada com hífen, embora, no texto de trabalho, ela tenha aparecido sem hífen, levanta o questionamento sobre a utilização da ação de clarificação/simplificação caso não tivesse havido esta falha de digitação.

No que concerne à ação estratégica de ativação de conhecimento prévio, houve doze (12) registros para os resumos da área afim, sendo quatro (04) para cada texto lido. Para os resumos das áreas não-afins, houve apenas dois (02) registros no processamento do resumo Dyck e DeWreede (2006). No caso dos resumos da área afim, nos exemplos abaixo, observa-se a utilização de conhecimento prévio especializado tanto acerca da estrutura retórica de resumos de artigos científicos quanto do assunto tratado nos textos.

L: *Eh, quando eu tava [...]*

P: *Qual a relação que você tava fazendo?*

L: *Fazendo a leitura, eu fiquei, pensando assim, eh, como é que ele tinha, feito, a a pesquisa, ele, não fala assim de [...] dos tratamentos que ele utilizou, ele apenas, eh, fala de, dos indicadores, que são comum [...] eles são, indicadores comumente utilizados, quando se, trabalha industrialmente com aves, mas ele, em nenhum momento, ele, falou assim, como que ele, de alguma forma [...] ele não especificou os tratamentos que ele utilizou, pra mensurar a, [...] esta, esta importância da água, de utilizar a água como um corretivo, de um problema que tivesse ocorrendo, de conforto, pras aves, (xxx).*

P: *Tipo metodologia, método?*

L: *É. Sim, ele, **ele não falou muito, sobre isso, de [...] um pouco, de, qual foi a forma que ele utilizou.** Ele, ele falou aqui, em qualidade da água, mas, num, ficou claro, se esta qualidade era uma qualidade química. Ele [...] não pareceu assim se [...] falar sobre, o calor, a temperatura da água. **Então assim, eu achei, que ficou faltando isso, se ele uti [...] se ele fez [...] que tipo de [...] metodologia, assim, que [...] como é que ele usou os tratamentos.** Se ele fez alguma coisa de, foi [...] a análise de rotina, foi só análise, físico-química, ou foi só química, da água, ou se ele mensurou temperatura. Ele não indica aqui. Ah, **sabe o papel da água, que a gente sabe que, é principalmente isso aí, é dissipador de calor, claro, como hidratação, desenvolve um, o crescimento, que são [...] é o normal que acontece no metabolismo do animal.** Mas ele não fala em, na temperatura, da água. (EXCERTO 24 - L. 027-048/PR)*

Ele não colocou aqui mas as [...] água quente, a ave não bebe. Se a água não for, uma água de qualidade, por isso que ele fala aqui duma, uma, análise, de rotina, que além da qualidade, física, química, da água, tem esta [...] a parte térmica também. Água quente a ave não bebe, ela precisa de tomar água, pra di [...] principalmente, pra dissipar calor. (EXCERTO 24 - L. 031-035/VRC)

No caso de conhecimento prévio não especializado, neste trabalho referido conhecimento enciclopédico, verificou-se apenas um registro. No exemplo apresentado abaixo, verifica-se que o conhecimento ativado pela leitora pode ser compartilhado por pessoas que não apenas aquelas que dominam o assunto tratado no resumo.

*Não. Assim, que é mais ou menos isso mesmo, sobre esse assunto, eles, eles fazem medidas, parâmetros sangüíneos, às vezes eles utilizam umas, câmaras, climáticas, controladas, eles, eles vão [...] porque assim, geral [...] muitas vezes [...] **porque isso aqui foi feito em Curitiba, né. Se bem que lá tem épocas de calor.** Mas quando você trabalha, com esse [...] equilíbrio ácido base, geralmente utiliza local, controlado de temperatura, que você controla temperatura e umidade, pra que você tenha possa ter, uma uniformidade de temperatura e umidade. (EXCERTO 02 - L. 069-076/PR)*

Para o resumo de área não-afim, no caso o texto Dyck e DeWreede (2006), o tipo de conhecimento prévio ativado diz respeito a conhecimento especializado, como pode ser visto nos exemplos abaixo. No primeiro exemplo, o conhecimento prévio está relacionado ao assunto como um todo; no segundo,

refere-se a conhecimento sobre elementos da superestrutura de resumos de artigos científicos.

*mas com certeza ela deve ter, **além de do papel que as algas como um todo tem de fotossintetizar**, talvez tenha um outro tipo de papel de [...] pra a utilização de alguns peixes, alguns pequenos animais, que tudo é importante, né, faz parte do [...] do sistema, do bioecossistema [...].* (EXCERTO 36 - L. 008-012/CL)

Mesmo porque o sumário, ele não [...] ele não fala assim de uma, de uma importância, mais mais palpável, assim do que a gente espera, né, tudo na natureza tem grande importância, mas não fala de uma importância, ele não chama pra uma importância assim já, encontrada, da alga, ali [...]. (EXCERTO 36 - L. 060-064/PR)

A ativação de conhecimento prévio nos dois tipos de resumo, entende-se, reflete um processamento dos textos com um foco na compreensão global. Estes registros mostram que a leitora, na construção da textualidade dos resumos, relaciona o conteúdo do texto com seus esquemas de conhecimento prévio. Nestes casos, observa-se que a leitora faz referência a conteúdos que, de acordo com a sua expectativa, deveriam constar nos textos. Esta expectativa demonstra que a leitora, no processamento dos resumos, traz consigo um esquema de sentido para o gênero de texto trabalhado, resumos de artigos científicos, o qual seria caracterizado pela presença de informações sobre a metodologia utilizada no estudo e informações contextualizadoras (*background information*), consoante com os movimentos para a estruturação retórica de artigos científicos, apresentados em Swales (1990).

Com relação à ativação de conhecimento prévio como elemento na formulação da textualidade, neste caso, crê-se, cabe a mesma constatação quanto à natureza interativo-compensatória do processamento proposta pelo modelo de Stanovitch, já referido em relação à estratégia de clarificação/simplificação.

No que tange à ação de identificação da macroestrutura para a formulação da textualidade nos resumos, a leitora utilizou esta ação estratégica como forma de identificação da idéia central do texto. Para os resumos da área afim, foram observados oito (08) registros. Para os resumos das áreas não-afins, nove (09)

registros. Nos exemplos abaixo, verifica-se a utilização da ação estratégica de identificação da macroestrutura para resumos da área afim.

esse texto ele trata de uma, uma pesquisa sobre o balanço do ácido-básico, em frango de corte. (EXCERTO 03 - L. 003-004/CL)

então, a principal idéia do texto é isso aí, foi um re [...] uma revisão que o autor fez a respeito de necessidades vitamínicas das aves. (EXCERTO 13 - L. 031-033/CL)

A idéia principal do texto, é justamente aqui, o propósito da pesquisa, que foi, identificar, indicadores, que possam ser mensuráveis, que eles, indiquem, eh, [...] o conforto, do animal [...] ((interrupção na gravação)) qualidade do ambiente, pro animal, e, claro que, transversalmente, na [...] que seria o grau de [...] de produtividade, que esse animal ia ter. (EXCERTO 25 - L. 009-014CL)

A seguir, tem-se a apresentação de exemplos para a utilização da ação estratégica de identificação da macroestrutura no processamento de resumos de áreas não-afins.

E a idéia principal do texto é esta, é o estudo da densidade populacional em ambientes diferentes desta macroalga [...]. (EXCERTO 37 - L. 027-028/CL)

Ele fala, eh, sobre uma, pesquisa que foi feita, relacionando, o, conhecimento do vocabulário, e a capacidade a [...] de dar [...]. Ele fez um estudo que examinou, a relação entre a língua [...] o inglês, como segunda língua, e, o conhecimento do, do vocabulário, da, da língua ingle [...] inglesa, e a capacidade de inferência léxica, né, da [...]. (EXCERTO 47 - L. 004-010/CL)

a idéia, assim principal, do texto é isso, assim, é um estudo sobre, o papel dos laços familiares, na, possibilidade de coabitação, de, pessoas lá da, Itália. (EXCERTO 56 - L. 001-003/VRC)

No processamento dos dois tipos de resumo, a leitora utilizou a ação estratégica de identificação da macroestrutura como forma de identificação da idéia central dos textos. A utilização desta estratégia, parece, pode ser compreendida como sinalizadora de um processamento mais global do que local. Um exemplo

deste procedimento pode ser verificado quando a leitora desconsidera uma palavra desconhecida em função do entendimento da idéia central do texto, como se observa no exemplo abaixo. Ressalte-se que a leitora utiliza comentário semelhante como parte da ação de uso de conhecimento metacognitivo do leitor (vide EXCERTO 09 - L. 035-037/PR).

*Não tive muita dificuldade, **mas quando eu cheguei nesta última linha aqui, doze, aí teve uma palavra que eu queria saber** [...] ((01 linha omitida)) Só pra reforçar. [...] ((02 linhas omitidas)) Aí [...] fica [...] ficou [...] ela [...] precisei, um pouco, pra [...] só pra, saber melhor, porque [...] a idéia do texto eu já sabia. **Então, ficou só faltando esta palavrinha** ((reassessed)), **não achei**, (eu acho que) [...]*

P: **E como você resolveu esta palavra? Você não resolveu?**

L: **Não resolvi**

P: *Esta dificuldade (xxx)*

L: **Eu passei por cima, já que eu tinha um conhecimento do texto, como um todo, então, isso não [...] não me atrapalhou, esta palavra.** (EXCERTO 06 - L. 016-028/PR)

No caso dos resumos das áreas não-afins, embora se entenda que a leitora tenha tido sucesso na identificação da macroestrutura dos resumos, no caso específico do resumo Giulio e Rosina (2007) (TABELA 8), terceiro exemplo referido acima, observa-se uma modalização (*assim*) na sua fala, o que caracterizaria uma insegurança na formulação da textualidade do resumo. No caso deste resumo, entende-se pertinente comentar acerca do entendimento do texto, com base na resposta às perguntas de compreensão. Ou seja, das quatro perguntas de compreensão (APÊNDICE S), a leitora só conseguiu responder corretamente a segunda, que tratava do objetivo do estudo, portanto, relacionada à identificação da macroestrutura do texto. Ressalte-se, também, que o tipo de compreensão requerido pela pergunta caracteriza-se como literal de acordo com a tipologia apresentada em Day e Park (2005). Nas outras perguntas, que requeriam compreensões por inferência, a resposta apresentada foi considerada parcialmente correta, no caso da quarta pergunta, e incorreta, no caso da primeira. Sobre o entendimento da leitora em relação a esta primeira pergunta, apresenta-se comentário quando da discussão sobre o procedimento de sumarização.

Em relação às ações estratégicas de uso de procedimento de conclusão, dedução, explicação e sumarização no processamento dos resumos da área afim,

verificou-se que, com exceção dos procedimentos de explicação e conclusão, com quatro (04) e um (01) registros, respectivamente, os demais apresentaram três (03) registros cada. Para o processamento dos resumos das áreas não-afins, os procedimentos de conclusão e dedução apresentaram três (03) registros cada, enquanto os procedimentos de explicação e sumarização, dois (02) registros cada.

Para o procedimento de conclusão, no caso da área afim, o único registro diz respeito à conclusão sobre um aspecto específico apresentado no texto do resumo Leeson (2007), como se verifica no exemplo abaixo.

Então, né, pela afirmação aqui dele, é como se [...] se não for repostada, pra ave, ela, produziria um produto com um nível menor de vitamina. (EXCERTO 14 - L. 022-023/VRC)

Note-se que a leitora atribui a autoria da conclusão ao autor (*pela afirmação aqui dele*). Esta isenção da leitora em relação à afirmação pode ser explicada como uma discordância com o que foi afirmado em função do esquema de conhecimento especializado, discordância verificada na continuação do registro da verbalização, a seguir. Neste mesmo excerto, note-se o procedimento de explicação, quando a leitora explica o conceito de omeostasia.

Só que isso aqui é um pouco controverso. Porque na verdade, existe uma espécie de, omeostasia, a omeostasia é que, quando você [...] uma ave, por exemplo, uma ave produz um ovo, os valores nutricionais do ovo eles são (OK). Se a ave não [...] não tem no seu organismo, os nutrientes necessário pra produzir um ovo, ela não produz. Mas ela não vai produzir ovos com níveis muito baixos, existe um padrão. (L. 024-029/VRC – APÊNDICE H)

Para as áreas não-afins, o procedimento de conclusão foi utilizado apenas em dois resumos, sendo um (01) registro no resumo Dyck e DeWreede (2006) e dois (02) em Nassaji (2006). Como já referido anteriormente, a distinção entre este procedimento e o procedimento de dedução, deu-se em função de que no caso do procedimento de conclusão não houve a utilização de modalizadores, diferentemente do de dedução, que, mesmo apresentando elementos de raciocínio conclusivo, também continha modalizações que fizeram com que fossem caracterizados como tal.

Para o primeiro texto, a leitora procedeu a um raciocínio conclusivo, sem modalizações, acerca do padrão de mudança na densidade populacional da macroalga em estudo. Note-se, pelo destaque, que o verbo (*são*) está no tempo presente do modo indicativo.

*Mas eu coloquei o seguinte, que **mudanças na densidade populacional são principalmente devido a mudanças genéticas, passagem de uma fase de vida a outra, da macroalga.*** (EXCERTO 38 - L. 015-018/VRC)

Para o resumo Nassaji (2006), os exemplos abaixo mostram uma argumentação direta, sem o uso de modalizações, onde os verbos (*influencia/vai ter*) também se encontram no tempo presente do modo indicativo. No segundo exemplo, observe-se ainda a relação de implicação direta entre o nível de profundidade do vocabulário e a capacidade de inferência utilizada pela leitora, como a capacidade de contextualização do vocabulário desconhecido.

*mas eu pude entender que **o conhecimento do vocabulário, influencia significativamente no processo de inferência léxica.*** (EXCERTO 47 - L. 016-018/VRC)

*Eh, isso eu achei que era um [...] eh, como ele fala, da, do inglês como, segunda língua, eh, se, como, a pessoa que tem um conhecimento maior de vocabulário, **quanto ma [...] melhor, o conhecimento do vocabulário, a pessoa vai mais ter capacidade [...] vai ter uma maior capacidade de, nos textos, eh, utilizar, daquele vocabulário que ele conhece, pra [...] de uma forma a contextualizá-lo melhor. Fazer um entendimento melhor de leituras.*** (EXCERTO 48 - L. 072-078/PR)

Os procedimentos de conclusão, entende-se, foram utilizados como instrumento de detecção de coerência com vistas à construção da macroestrutura dos resumos, igualmente à ação estratégica de identificação da macroestrutura. Seguindo o mesmo raciocínio, estes procedimentos seriam, portanto, definidores de um processamento com foco na compreensão global dos textos trabalhados.

No tocante ao procedimento de dedução, no caso da área afim, houve dois (02) registros no texto Borges *et al* (2007), e apenas um (01), em Leeson

(2007). No processamento dos resumos de áreas não-afins, houve registros (03) apenas no texto Dyck e DeWreede (2006). Nestes três registros, as argumentações da leitora são sempre modalizadas no sentido de uma possibilidade, desta forma, entende-se, mais relacionadas a um procedimento de dedução do que de conclusão.

Nos exemplos apresentados abaixo, para os textos da área afim, observa-se que a leitora utiliza o procedimento de dedução como forma de prever conteúdos que, segundo ela, deveriam aparecer em artigos científicos completos. Este procedimento, entende-se, foi implementado a partir da presença de elementos relacionados ao tópico metodologia na seção de palavras-chave, mas que não foram contemplados no texto principal do resumo.

Ele talvez, claro, com certeza, quando ele na [...] na discussão de resultados ele deve ter falado, que ele fez algumas mensurações de alguma coisa. CO², não sei o que que ele [...] de parâmetros sangüíneos, que ele não falou nada. (EXCERTO 04 - L. 058-061/PR)

E foi interessante que ele colocou aqui ((a leitora refere-se à seção de palavras-chave)), mas no, no resumo dele [...] talvez ele achou que ficasse muito grande, se ele colocasse alguma coisa. Não sei, mas ficou faltando, eu procurei aqui e não achei nada. (EXCERTO 04 - L. 063-065/PR)

Para o resumo Leeson (2007), a única utilização do procedimento de dedução, apresentada em seguida, tem como aspecto mais relevante uma busca de justificativa para a necessidade de reavaliação de procedimentos apontados no texto principal do resumo. Entende-se que a utilização deste procedimento possa ser explicada em função da leitora não achar necessária a reavaliação, aspecto já referido anteriormente, com base em seu esquema de sentido. Uma outra explicação poderia ser entendida como uma forma de antecipação de informações no artigo completo, uma vez que não foram contempladas no texto principal do resumo.

só que, nesse último, parágrafo aqui, ele fala de uma expectativa, né, de uma [...] de uma, necessidade, de fazer, novas pesquisas, porque, como novas linhagens tão sendo criadas, com a genética mais exigente, talvez, esta necessidade de, se fazer uma reavaliação, de necessidade nutricional de vitaminas, fosse mais por conta disso,

*destas novas linhagens, mais produtivas, e que **talvez** realmente elas tivessem uma necessidade maior do que se tem colocado. **Acredito** que é isso.* (EXCERTO 15 - L. 034-040/CL)

As exemplificações para os registros de procedimento de dedução no processamento do resumo de área não-afim podem ser vistas nos exemplos a seguir.

*E a magnitude destas mudanças sazonais diminuem quando aumenta a exposição dos ambientes. Ou seja, **talvez** quando tá mais seca ela diminui a população, e quando ela tá cheia, ela (**seja**) influenciada [...].* (EXCERTO 39 - L. 007-009/VRC)

*Alguma destas palavras aqui **deve ser** onda, porque eu não encontrei exatamente assim, ondas que eu vi, não fala de ondas, não encontrei uma palavra relativa assim a ondas, mas ondas de ocorrência, não é isso, de sazonais de sazonalidade, ou é ondas mesmo?* (APÊNDICE N – L. 011-015/VRC)

*mas com certeza **ela deve ter**, além de do papel que as algas como um todo tem de fotossintetizar, **talvez tenha** um outro tipo de papel de [...] pra a utilização de alguns peixes, alguns pequenos animais [...].* (EXCERTO 39 - L. 008-012/CL)

Os procedimentos de dedução, compreende-se, foram utilizados como instrumento de detecção de coerência com vistas à construção da macroestrutura dos resumos, igualmente à implementação das ações estratégicas de identificação da macroestrutura e procedimentos de conclusão. Com base nesta compreensão, os procedimentos de dedução seriam, portanto, relacionados a um processamento com foco na compreensão global dos textos trabalhados. Verificam-se, no primeiro exemplo, elementos de procedimento de explicação (*ou seja*), embora se entenda que o procedimento mais saliente seja o de dedução.

No que tange à utilização de procedimentos de explicação, no caso da área afim, este procedimento foi utilizado apenas nos resumos Leeson (2007) e Manning *et al* (2007). No caso das áreas não-afins, este procedimento foi verificado apenas em Nassaji (2006), com dois (02) registros.

Nos exemplos abaixo, para a área afim, no caso do resumo Lesson (2007), a explicação trata sobre o conceito de omeostasia. Ressalte-se que a

utilização deste procedimento pode ser entendido como reforço à compreensão da discordância da leitora quanto à necessidade de verificação dos padrões vitamínicos de aves. Entendimento este decorrente de esquema de sentido sobre o assunto, já referido anteriormente.

No caso do resumo Manning *et al* (2007), a explicação versa sobre os dois tipos de indicadores de bem-estar de aves de corte (*lag* e *lead*), apresentados no texto principal do resumo. O outro registro de procedimento de explicação também trata sobre estes dois tipos de indicadores (L. 036-047/VRC – APÊNDICE K). Ressalte-se que a identificação do significado destes dois tipos de indicadores é elemento de confirmação da construção da textualidade do resumo, pois estes conceitos são centrais para o seu entendimento.

*A principal desvantagem desses indicadores, é que só fazem predições para se utilizar nos [...] dos futuros lotes de aves. **Ou seja, quando você vai, fazer estas mensurações, o lote já tá [...] terminou o ciclo dele, de vida. Aí você utiliza estas informações pra, corrigir falhas, em, em lotes que vão [...] que você vai, iniciar.*** (EXCERTO 26 - L. 015-019/VRC)

*O consumo diário por ciclo, de produção, é indicador do bem-estar das aves, que a utilizam principalmente como dissipador de calor. **Ou seja, se você souber se o [...] que o consumo, de água, tá aumentando, eh, durante aquele dia, então você vai ter noção de que a ave tá, com uma necessidade maior de água, que é pra regular a temperatura.*** Que as, as aves utilizam a, a água principalmente, como regulador de temperatura. (EXCERTO 26 - L. 025-031/VRC)

Para o resumo de área não-afim, no primeiro exemplo abaixo, a leitora apresenta a explicação para o que foi entendido como *sucesso em derivar palavras no contexto*. No segundo exemplo, observa-se a explicação para o entendimento do processo de inferência lexical.

*Bom, e as perguntas, a primeira foi ‘qual o objetivo do estudo’. Pelo texto, eu observei que era estudar a relação entre o inglês como segunda língua e sua estratégia de utilização e seu sucesso, em derivar palavras no contexto. **Ou seja, de contextualizar as palavras que lá [...] que apareciam, no texto.*** (EXCERTO 49 - L. 004-005/VRC)

[...] conclusão dele, né, que o conhecimento do vocabulário influencia significativamente, de uma forma positiva, no processo de inferência. Ou seja, quando uma pessoa tem um conhecimento maior de vocabulário, ela tem maior facilidade de colo [...] de, contextualizar palavras, dentro do texto. (Foi isso que eu entendi). (EXCERTO 49 - L. 021-024/VRC)

Os procedimentos de explicação, crê-se, foram utilizados, também, como instrumento de detecção de coerência com vistas à construção da macroestrutura dos resumos. Seguindo o mesmo entendimento em relação às ações estratégicas de identificação da macroestrutura e aos procedimentos de conclusão e dedução, os procedimentos de explicação estariam relacionados a um processamento com foco na compreensão global dos textos lidos.

No que tange à utilização do procedimento de sumarização, para os resumos da área afim, verificou-se um (01) registro no texto Leeson (2007) e dois (02) em Manning *et al* (2007). Para os resumos das áreas não-afins, verificaram-se registros (02) apenas para o texto Giulio e Rosina (2007).

Em relação aos resumos da área afim, no primeiro texto (LEESON, 2007), a leitora procede à sumarização acerca das razões para a reavaliação das necessidades vitamínicas de frangos de corte.

e estas são as razões, estas três, né, poucos estudos [...] nos últimos quarenta anos. Os valores, são extrapolados, não existe um estudo, especificamente pra todas as espécies, e a mudança no potencial genético. (EXCERTO 17 - L. 014-017/VRC)

Para o segundo texto (MANNING *ET AL*, 2007), observa-se, nos exemplos abaixo, que a leitora faz, respectivamente, um resumo do conteúdo mais importante do texto e um resumo da utilização da água como elemento para medir o conforto térmico das aves.

A idéia como, um, todo, ele fala, de ciclos de vida do animal, de, eh, formas de mensurar, o, conforto, do animal, pra que ele possa ter uma produção, ciclos de produção. E como que ele pode, predizer, eh, esses indicadores, de conforto, do animal, de, conforto, e ligado à saúde, poderia predizer a, a produtividade, de um, de um galpão, de uma criação, através [...] ele se utiliza desses,

indicadores, da mensuração desses indicadores pra isso.
(EXCERTO 27 - L. 019-024/CL)

Bom, quando eu tava lendo, um, texto, eh, eu tava vendo assim, que, ele falou principalmente sobre a água, eh, na verdade, que ele, utilizou, eh o consumo da água, não só, diariamente, como no ciclo todo de produção, como uma forma, segura, de dizer, se o animal estava em conforto [...] em conforto térmico, ligado, à saúde, e, que [...] esta água deveria ser, periodicamente, analisada, pra, indicar, ter uma indicação se ela realmente estaria sendo, consumida adequadamente, de forma, a fornecer esse confor [...] esse conforto térmico, pra que [...] houvesse uma boa produção [...] de frango de corte. (EXCERTO 27 - L. 027-035/CL)

Em relação ao resumo de área não-afim, no caso o texto Giulio e Rosina (2007), no primeiro exemplo, abaixo, as partes destacadas mostram os elementos que levaram a leitora a concluir sobre um aspecto abordado no resumo, qual seja, o tipo de sociedade analisada. Ressalte-se, neste exemplo, há elementos tanto de procedimento de sumarização quanto de conclusão, porém, os elementos relacionados ao procedimento de sumarização sejam mais salientes. O mesmo ocorre no segundo exemplo, onde, mesmo havendo elementos tanto de procedimento de dedução quanto de sumarização, acredita-se, os de sumarização sejam mais salientes.

Bom, o texto fala de mudanças que vêm ocorrido através [...] do processo, de, de industrialização, e com certeza, de urbanização. Sociedades familiares talvez que [...] todas as sociedades familiares [...] em vários graus, elas vêm sofrendo o processo da industrialização e, conseqüentemente da urbanização. Aí ele fala que é isso aí, durante os últimos, anos, eh, têm havido modificações, acarretados, devido às mudanças, eh, da industrialização, que a industrialização vem, impondo, no mundo. Por isso que eu coloquei aqui, sociedades familiares. (EXCERTO 57 - L. 019-026/VRC)

Acredito que sejam os laços familiares que façam com que as pessoas coabitem o mesmo espaço, mais facilmente. (EXCERTO 57 - L. 063-065/VRC)

Mais uma vez, entende-se, estes procedimentos, tanto para o texto da área afim quanto para o da área não-afim, serviram como elemento de construção

da textualidade dos resumos na direção de um processamento com foco maior na compreensão global. Sobre este resumo de área não-afim, entende-se pertinente comentar o procedimento de conclusão apresentado no primeiro exemplo, a partir do qual, crê-se, a leitora não tenha sido bem sucedida na construção da textualidade.

Como já referido anteriormente, com base nos registros dos protocolos de verbalização, entende-se que a leitora tenha tido sucesso na identificação da macroestrutura do resumo. No entanto, no tocante ao processamento de elementos da superfície do texto, com base na resposta às perguntas de compreensão, acredita-se, ela não foi bem sucedida na formulação da textualidade esperada.

Um exemplo deste ‘insucesso’ observa-se quando a leitora respondeu a primeira pergunta de compreensão (APÊNDICE S), a qual versava sobre o tipo de sociedade, afirmando tratarem-se de sociedades familiares. De acordo com as informações do texto principal do resumo, o tipo de sociedade referia-se a sociedades industrializadas. Ressalte-se que, com base em Day e Park (2005), a resposta à pergunta requeria uma compreensão por inferência, construída com base em elementos da superfície do texto. Desta forma, ao utilizar um procedimento de conclusão acerca do tipo de sociedade, a partir da inferência com base em informações da superfície do resumo, onde ela concluiu tratar-se de sociedades familiares, a leitora não obteve sucesso na construção da textualidade do texto. Sobre a questão da compreensão dos resumos trabalhados, proceder-se-á a uma análise após a discussão do processamento estratégico e do percurso cognitivo para os resumos trabalhados.

A última ação estratégica para detecção de coerência, releitura, apresentou apenas um (01) registro para cada tipo de resumo. Para a área afim, ela foi utilizada no processamento do texto Borges *et al* (2007). Para o resumo de área não-afim, no processamento do texto Nassaji (2006). Têm-se, abaixo, as verbalizações referentes à releitura, respectivamente para os resumos da área afim e não-afim.

[...] eu li o te [...] eu vi [...] eu [...] de lá eu, vi o texto, depois eu vi as palavras-chave. E, quando eu vi as palavras-chave, aí faz o [...] fez [...] fez com que eu desse uma outra olhada de novo, no texto, pra ver se eu tinha, passado alguma coisa, não vi nada sobre parâmetros sanguíneos. (EXCERTO 05 - L. 055-058/PR)

Aí eu fiz uma lei [...] eu fiz uma leitura, depois fiz outra [...] outra leitura rápida [...] a, a segunda questão, isso de dele falar, de estratégias de inferência lexical, eu pude imaginar o que poderia ser, nem sei se o que sei sobre isso é [...]. (EXCERTO 50 - L. 049-052/PR)

Observa-se, no primeiro exemplo, que a releitura foi utilizada como auxílio à compreensão do texto, onde a leitora, com base em conhecimento prévio especializado, criou expectativa sobre a presença de informações no texto principal do resumo, uma vez referidas na seção de palavras-chave. No segundo exemplo, o procedimento de releitura foi utilizado como forma de melhor entendimento de um conceito, no caso, inferência lexical. Neste caso específico, a leitora releu o texto quando respondia às perguntas de compreensão. Nos dois tipos de resumo, entende-se, a releitura serviu como elemento da construção da textualidade dos resumos na direção de um processamento com foco maior na compreensão global.

No que concerne às ações estratégicas relacionadas ao uso explícito de metadiscurso, isto é, uso de conhecimento metacognitivo da estratégia, da estrutura retórica, do objetivo da leitura, do leitor e da tarefa, entende-se, as verbalizações mostraram-se instrumentos imprescindíveis no entendimento do processamento para a construção da textualidade nos dois tipos de resumo. Um dos aspectos mais importantes refere-se à constatação, por meio dos comentários da leitora, de diversas estratégias de formulação da textualidade implementadas com vistas à construção de significados coerentes para os resumos, as quais dificilmente seriam registradas, senão através deste tipo de verbalização.

Em função da natureza destas ações estratégicas, decidiu-se por um procedimento para a apresentação da discussão dos vários tipos de processamento estratégico, diferente do até então implementado, onde, em vez de tratar individualmente cada estratégia, optou-se por ressaltar os aspectos mais relevantes no processamento de cada tipo de texto. Este procedimento pareceu pertinente com vistas a evitar repetição de aspectos analisados em função de já terem sido abordados anteriormente.

Um dos aspectos mais relevantes, crê-se, está relacionado às sensações experimentadas pela leitora no processamento dos textos, demonstrado pelo uso da ação estratégica de conhecimento metacognitivo do leitor. No caso dos resumos da área afim, a maioria dos registros trata da verbalização acerca do conhecimento do

assunto e, por conseguinte, da facilidade de entendimento do texto. No caso dos resumos das áreas não-afins, por sua vez, a maioria dos registros trata do desconhecimento dos assuntos abordados, conseqüentemente, tornando a leitura mais difícil.

Uma outra referência importante para a análise do processamento estratégico da leitora, relaciona-se ao conhecimento metacognitivo do objetivo. Para os resumos da área afim, os comentários mostram um interesse na leitura dos resumos como forma de aquisição de novos conhecimentos. Para os resumos das áreas não-afins, por sua vez, os comentários demonstram que a leitura dos resumos se deu apenas por exigência da pesquisa, pois do contrário ela não teria interesse em lê-los.

Em relação ao conhecimento metacognitivo da estratégia, no que tange ao processamento dos resumos da área afim, as verbalizações contêm referências aos diversos processos para a formulação da textualidade, dentre eles, a ativação de conhecimento prévio, o uso do dicionário, as marcas feitas nos textos, o uso de informações contextualizadoras etc. Merecem destaque os registros que tratam do processamento de informações desconhecidas, onde a leitora, com base em seu conhecimento prévio especializado, decidiu por desconsiderá-las, entende-se, em função de ter construído bases textuais coerentes para os resumos.

No caso dos resumos das áreas não-afins, destacam-se os comentários acerca da dificuldade de entendimento dos resumos, diante da impossibilidade de contextualização de informações desconhecidas, mesmo após a procura de significados no dicionário. Estas verbalizações demonstram a dificuldade, se não a impossibilidade, de construção de uma base textual coerente para estes resumos, mesmo tendo encontrado a tradução das palavras desconhecidas, dificuldade esta relacionada à microestrutura dos textos.

A constatação destas dificuldades relacionadas a elementos da microestrutura dos resumos, reforça o papel dos processos de construção e integração de elementos nos vários níveis de significação do texto proposto no modelo construtivo-integrativo de Van Dijk e Kintsch, uma vez que é através da interação entre as diversas estruturas e os diversos esquemas de conhecimento do leitor que se dá a compreensão do texto.

De posse dos elementos oriundos da discussão acerca do processamento estratégico nos dois tipos de resumo, conclui-se que a leitora, independente do tipo

de resumo, procurou uma compreensão em que o foco primeiro era a compreensão global, privilegiando as relações nos níveis da macro e superestrutura, embora nem sempre tenha obtido o êxito esperado na construção da textualidade, no caso de resumos das áreas não-afins. Um dos elementos determinantes, neste último caso, diz respeito à desautomação do processo, verificada no número de ações estratégicas implementadas, comparadas ao número de ações deste tipo nos resumos da área afim, bem como a relação entre a capacidade de processamento da memória de trabalho (*working memory*). Sobre este último aspecto, verifique-se discussão ao final deste capítulo.

5.3 O PERCURSO COGNITIVO

Com vistas à análise do percurso cognitivo para o processamento dos resumos, faz-se mister retomar o entendimento adotado neste estudo, onde o percurso cognitivo é compreendido em função da direção do processamento, ou seja, do ponto de partida do processamento, o qual pode dar-se, por exemplo, a partir dos esquemas de conhecimento da leitora sobre o tema, processamento descendente, ou a partir de proposições ou palavras no texto, processamento ascendente, pressupondo sempre uma perspectiva interativa neste processamento.

A questão da ativação de conhecimento prévio nos dois tipos de resumo, a qual reflete um processamento dos textos com um foco na compreensão global, entende-se, sinaliza na direção de um percurso cognitivo que tem como ponto de partida os esquemas de conhecimento da leitora, no caso, da estruturação retórica de resumos de artigos científicos. Este entendimento tem como aspecto relevante o fato de a leitora ter criado expectativas quanto à presença de informações nos textos trabalhados. A dissonância entre as expectativas da leitora e as informações nos textos resultou na desautomação do processo, levando-a a implementar ações estratégicas para a formulação da textualidade, dentre elas, a releitura.

No tocante às desautomações no processamento em função de elementos da superfície dos resumos, mesmo nestes casos, entende-se, a leitora, como início do percurso de compreensão, parte dos seus esquemas de conhecimento. Esta compreensão tem como base os comentários da leitora sobre a desconsideração de certos termos em função da compreensão global dos textos. Este procedimento,

entende-se, é parte do esquema de sentido da leitora, para o qual o mais importante seria a compreensão no âmbito mais global.

Ainda em relação à ativação de esquemas de sentido, considerando a utilização de informações contextuais como estratégia de pré-leitura implementada no processamento dos resumos trabalhados, tanto da área afim quanto das áreas não-afins, entende-se este procedimento como sinalizador de um percurso cognitivo descendente. Este entendimento seria explicado em função de que o procedimento de pré-leitura faria parte do esquema de sentido para a leitura de artigos científicos, aplicado aqui na leitura dos resumos.

A partir destas explicações, conclui-se que o percurso cognitivo no processamento dos resumos teve como ponto de partida seus esquemas de sentido tanto em relação aos diversos conteúdos que deveriam constar nos textos quanto em relação aos procedimentos de leitura deste gênero de texto. Destarte, o percurso cognitivo da leitora caracteriza-se como descendente (*top-down*).

Com base na conclusão sobre o processamento estratégico da leitora, mais focado na compreensão global do que na local, e sobre o percurso cognitivo, caracterizado como descendente, um aspecto mostra-se central na discussão acerca da construção da textualidade, ou seja, na compreensão dos resumos trabalhados. Este aspecto diz respeito à noção de compreensão como resultado de um processo de atribuição de significado às proposições que formam a base textual em interação com os diversos conhecimentos requeridos e ativados pelo leitor.

Esta compreensão tem como suporte teórico o modelo construtivo-integracional de Van Dijk e Kintsch, segundo o qual a compreensão seria resultado da interação entre as diversas estruturas (micro, macro e super) do texto e os vários esquemas de conhecimento do leitor, isto é, de processos de construção e integração entre os diversos elementos que o compõem, sejam eles relacionados às diversas estruturas ou aos diversos esquemas de conhecimento do leitor.

Com base nesta conceituação e na análise do processamento dos elementos que compõem estas estruturas, pela leitora, observa-se que, no caso dos resumos das áreas não-afins, sua maior dificuldade deu-se na construção de um significado coerente para estes textos em função da dificuldade de construção da base textual, devido ao seu desconhecimento do assunto. Esta conclusão reforça o entendimento sobre a importância do conhecimento prévio especializado para a construção da textualidade deste gênero de texto.

Esta importância do papel do conhecimento prévio reafirma a natureza interativa do processamento de informações na compreensão leitora, proposto pelo modelo de Rumelhart, como já afirmado anteriormente, onde o processo de compreensão leitora se dá pela integração entre a informação presente na superfície do texto, estruturada em função do tipo de argumentação apresentado, e os diversos conhecimentos necessários e ativados pelo leitor, a partir de seus esquemas de conhecimento prévio.

Em relação à compreensão dos resumos, constatou-se que a leitora priorizou a compreensão global, chegando a desconsiderar elementos da superfície dos textos em função da compreensão das idéias centrais dos resumos. Se considera-se que a compreensão da idéia central de um texto pode ser entendida como um dos níveis de compreensão na atividade leitora, dependendo do objetivo do leitor, conclui-se que, neste nível, a leitora obteve sucesso na compreensão dos textos referentes aos dois tipos de resumo.

Entretanto, se considera-se que a construção da textualidade é resultante da construção de sentidos coerentes com base em elementos das diversas estruturas do texto, no caso dos resumos da área afim, a leitora obteve sucesso na construção da textualidade dos resumos lidos. Este sucesso seria resultado de relações estabelecidas com base em conteúdos explícitos, implícitos e ultraplícitos, estes últimos também referidos metaplícitos. Para a compreensão dos resumos das áreas não-afins, pode-se concluir que a leitora não foi tão bem sucedida na construção da textualidade, embora tenha tido sucesso na identificação da macroestrutura dos resumos lidos. Este entendimento pode ser explicado como resultante de relações estabelecidas com base em conteúdos explícitos no texto.

Com relação a níveis de compreensão, crê-se, este aspecto tem relação direta com os elementos necessários à construção da textualidade em função das relações estabelecidas entre elementos da micro, macro e superestrutura do texto e os esquemas de conhecimento requeridos para o estabelecimento destas relações. No que concerne ao processamento dos resumos das áreas não-afins, entende-se, a leitora não possuía conhecimento do assunto, portanto, não conseguiu estabelecer relações que dependiam de conteúdos ultraplícitos, no caso, importantes, ou até mesmo essenciais, para a construção da textualidade, além dos conhecimentos explícitos e implícitos.

Para a distinção entre conteúdos explícito, implícito e ultraplícito, relacionados ao nível de profundidade na construção dos sentidos, além do nível de abrangência (lexical, frasal e textual), Borba (2004), referindo-se a Poersch (1994, p 168-69),⁵⁴ afirma que, no caso do conteúdo explícito, ele “corresponde àquilo que o autor diz claramente. É o que está expresso nas linhas do texto; corresponde ao que efetivamente está escrito” (*apud* BORBA, 2004, p. 02).

No caso do conteúdo implícito, “corresponde àquele sentido que deve ser lido embora não escrito” (*Ibid*, p. 02). Para o conteúdo ultraplícito, ele corresponde “àquele [sentido] que só pode ser construído mediante a situação de comunicação; só pode ser construído pelo leitor que tem conhecimento do contexto” (*Ibid*, p. 03). A autora explica este conhecimento do contexto como relacionado a informações externas ao texto, isto é, relacionadas ao escritor, ao leitor ou à situação.

Uma outra explicação para o ‘insucesso’ na construção da textualidade dos resumos das áreas não-afins, entende-se, estaria ligada à capacidade de memória de trabalho em processar as várias informações desconhecidas ao nível da microestrutura dos textos. Ou seja, uma sobrecarga, para a memória, no processamento de informações neste nível poderia ter levado à impossibilidade de estabelecer relações com os conhecimentos prévios e, portanto, interferido no estabelecimento de relações no nível da macroestrutura.

Com base nestes aspectos, algumas considerações devem ser feitas no tocante a atividades de leitura que tenham como foco textos semelhantes e leitores com características similares ao sujeito desta pesquisa. Estas considerações serão apresentadas a seguir.

⁵⁴ POERSCH, J. M. A coerência entre proposições: seu papel na compreensão. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 26, Campinas/SP, 1994.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para o desenvolvimento deste estudo deu-se, principalmente, como tentativa de responder a questionamentos relacionados ao processamento de informações na leitura de resumos e textos de artigos científicos. Esta motivação é oriunda da atividade profissional deste pesquisador que tem, como uma das principais atividades, o ensino da leitura destes gêneros textuais para leitores que pretendem submeter-se a exames de proficiência em língua inglesa. Como parte desta atividade, uma das indagações sempre presentes refere-se a como lidar com informações que geram dificuldades ou ajustes na compreensão dos textos.

Diante deste questionamento, decidiu-se por conhecer, através desta pesquisa exploratória, quais estratégias seriam utilizadas na formulação da textualidade a partir das dificuldades encontradas na leitura de resumos de artigos científicos. Com base nesta decisão, tentou-se conhecer como se daria este processamento no caso de leitor proficiente em sua área de trabalho, em textos de sua área acadêmica e de área acadêmica não-afim. Uma das razões para esta escolha foi tentar reproduzir as várias situações enfrentadas neste contexto de ensino de leitura. Ou seja, leitores, em sua maioria, proficientes na leitura em suas áreas acadêmicas, porém tendo que lidar com textos de várias áreas por causa da variada gama de alunos neste tipo de curso.

Como forma de tentar desenvolver melhor este estudo, na direção das respostas às questões apresentadas, procuraram-se modelos teóricos que explicassem o processamento estratégico de informações na atividade de leitura. Para tal, utilizaram-se o modelo construtivo-integracional de compreensão na atividade de leitura, de Van Dijk e Kintsch, o modelo interativo de Rumelhart, que trata do processamento de informações a partir da noção de esquemas de sentido, e o modelo interativo-compensatório de Stanovitch, o qual aborda o processamento de informações na leitura, com ênfase para a solução de problemas na construção da textualidade.

Com base neste suporte teórico, entendeu-se a compreensão como um processo de construção de significados coerentes, os quais dependem de relações estabelecidas entre as várias estruturas do texto, a micro, a macro e a

superestrutura, os vários esquemas de sentido ativados pelo leitor e fatores relacionados aos objetivos e às expectativas que este leitor traz para o processamento do texto. Ainda como forma de desenvolver este estudo na direção das respostas às questões apresentadas, utilizaram-se, então, procedimentos e instrumentos que permitissem responder a elas. Para tal, foram usados protocolos de verbalização simultânea e retrospectiva como forma de registrar os diversos processos para a construção da textualidade nos diferentes resumos trabalhados.

Com os resultados encontrados, além das confirmações relacionadas aos processos componenciais de construção da textualidade, algumas constatações, no tocante à forma como a leitora processou as várias informações, merecem ser destacadas, entende-se, em função de poderem ser objeto de melhor entendimento dos vários aspectos do processamento de textos, ao menos, no tocante a resumos de artigos científicos.

Uma constatação diz respeito ao papel dos esquemas de sentido ativados pela leitora no processamento dos resumos. Verificou-se que a leitora ativou esquemas de sentido, os quais foram dominantes no sentido de determinar os vários tipos de estratégias e ações estratégicas implementadas na compreensão dos resumos para os dois tipos de texto. Um dos esquemas dominantes mais salientes relaciona-se à forma de processamento para este gênero de texto, resumos de artigos científicos. Constatou-se que a leitora tentou tratar os dois tipos de resumo da mesma forma, quando, por exemplo, procurou identificar a macroestrutura dos textos, utilizando ações estratégicas de uso de informações contextualizadoras. Este procedimento, visto como relacionado ao esquema de sentido da leitora no que tange ao processamento de textos científicos, apresentou-se como dominante e demonstra que um dos sentidos que ela atribui à leitura é a compreensão global.

Pode-se questionar se este procedimento de identificação da macroestrutura não seria exclusivo para o gênero de texto trabalhado, resumo, ou seja, dependente de um esquema de sentido que entende que o resumo deva apresentar informações mais importantes e que detalhes devam aparecer no artigo completo. Um exemplo observa-se quando a leitora refere-se à ausência de informações nos resumos, justificando que o autor possa ter decidido abordá-las no artigo.

Este exemplo ilustra um outro esquema de sentido dominante, qual seja, o da estruturação retórica. A partir dos sentidos oriundos deste esquema, a leitora fez

juílgamentos sobre os textos, ressaltando a importância da presença de certo tipo de informação em textos desta natureza. Com base nas expectativas criadas em função do esquema de conhecimento sobre a estruturação retórica de resumos, pode-se perguntar se a percepção de inadequações de textos a este esquema levaria a uma abordagem para textos deste gênero diferente da abordagem para textos que se adequassem ao esquema de sentido da leitora, resultando em motivação ou até mesmo em desmotivação para a leitura.

Em relação à motivação, neste estudo, verificou-se registro no sentido de um interesse na leitura do artigo completo como forma de checar informações que não foram contempladas no texto principal dos resumos. No que concerne à desmotivação, ela seria resultado de uma avaliação negativa sobre o texto em função da ausência de informações consideradas importantes, desta forma levando a leitora a não demonstrar interesse na leitura.

Uma outra constatação diz respeito ao objetivo da leitura. Com base nos registros dos protocolos, ficou evidente que a leitora tinha clareza quanto aos objetivos para a leitura dos dois tipos de resumo. No caso dos textos da área afim, seu objetivo principal era a aquisição de novos conhecimentos sobre o assunto. Já no caso dos resumos das áreas não-afins, era apenas o de participar do estudo. Para o caso do primeiro tipo de texto, um aspecto importante refere-se à natureza significativa da leitura, uma vez que ela é vista como busca de algo novo em relação ao que já se conhece sobre determinado assunto.

Para os textos de áreas não-afins, a questão da natureza significativa não está presente em face de que os conhecimentos 'novos' não têm relação com os conhecimentos prévios da leitora. Pensa-se que este fato possa ter contribuído para que ela não tenha obtido sucesso na construção da textualidade neste tipo de resumo, embora já tenha sido ressaltado seu sucesso na identificação da macroestrutura dos resumos. Ressalte-se, ainda, a condição de leitora proficiente no que tange ao aspecto lingüístico da língua inglesa.

Um outro pensamento, advindo da constatação da natureza não-significativa da atividade de leitura no caso dos resumos das áreas não-afins, relaciona-se à importância dos elementos afetivos no processamento de textos. Questiona-se se o desempenho da leitora, resultando em uma não-compreensão dos resumos deste tipo texto não seria mais em função do desinteresse do que de dificuldades no processamento de elementos lingüísticos destes resumos devido ao

desconhecimento do assunto. Em última instância, este procedimento poderia ser também resultante de esquema dominante, relacionado ao objetivo da leitura, o qual definiria os níveis de processamento na atividade de leitura.

Diante destas constatações, uma questão parece relevante no tipo de processamento para os diferentes tipos de resumo e, por conseguinte, na compreensão de cada texto trabalhado. Ou seja, esta questão relaciona-se ao papel da motivação como determinante no tipo de processamento e no sucesso ou insucesso na construção da textualidade. Com base na teoria da autodeterminação (*self-determination theory*) de Deci e Ryan (1985),⁵⁵ referidos em Noels *et al* (2003), em linhas gerais, há dois tipos de motivação, a saber, a intrínseca e a extrínseca. A teoria da autodeterminação trata sobre a relação direta entre o tipo de motivação e o resultado alcançado em situações de aprendizagem, dentre elas, a leitura.

O primeiro tipo de motivação, a motivação intrínseca, refere-se ao interesse na atividade *per si*. A motivação extrínseca, por seu turno, refere-se ao interesse em função de condicionantes externos. Para fins desta análise, no que tange aos tipos de motivação observados para os dois tipos de resumo, com base nas verbalizações da leitora, verifica-se, no caso dos resumos da área afim, uma motivação intrínseca, ou seja, um interesse na compreensão das informações sem uma relação com nenhuma recompensa, por exemplo, ser aprovada em um exame de seleção. Sua motivação, segundo Noels *et al* (2003), está relacionada com a aquisição de conhecimento.

Já para os resumos das áreas não-afins, observa-se uma motivação extrínseca, onde o condicionante para o desenvolvimento da atividade, no caso da leitura dos resumos, tem caráter externo, ou seja, contribuir para um estudo científico. Com base neste entendimento, especula-se se o desempenho da leitora na construção da textualidade não teria relação com o tipo de motivação.

Questionamento semelhante levanta-se no que concerne à relação entre o tipo de motivação e o processamento dos dois tipos de resumo nos diferentes tipos de memória. Pergunta-se se não haveria uma relação entre o tipo de motivação e o processamento das informações nos diferentes tipos de memória: memória de curto prazo e memória de longo prazo. Em outras palavras, especula-se sobre a possibilidade de o tipo de motivação determinar o processamento ao nível da

⁵⁵ DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum, 1985.

memória de trabalho (curto prazo), bem como os processos relacionados a posteriores implementações no cérebro referentes à internalização de conhecimentos da memória de curto prazo para a memória de longo prazo.

Destas constatações, entende-se, algumas considerações devem ser feitas. Uma delas refere-se ao desenvolvimento de mais estudos que possam aprofundar e expandir o entendimento de aspectos percebidos nos resultados aqui apresentados. Tais estudos podem ter dimensões maiores do que o aqui proposto, por exemplo, ao lidar com outros gêneros textuais ou mesmo com outras abordagens. Quando se refere a outras abordagens, pensa-se em estudos que tenham uma natureza experimental, diferente da natureza exploratória desta pesquisa, considerando-se a relação de algumas variáveis, tais como, motivação para a leitura ou tipos de esquemas de sentido na compreensão leitora.

Uma outra consideração diz respeito a questões pedagógicas, mais diretamente relacionadas ao objetivo da leitura, no sentido do tratamento que professores de cursos de leitura em língua inglesa, pelo menos em relação ao gênero de texto trabalhado neste estudo, podem considerar. A primeira delas seria referente à escolha dos textos de trabalho pelos professores, os quais deveriam levar em conta os conhecimentos especializados dos vários alunos com vistas a priorizar conteúdos que proporcionem uma leitura significativa. Com isso, espera-se uma maior motivação, que, por sua vez, poderia resultar em uma melhor compreensão.

Por fim, uma última consideração diz respeito à necessidade de procedimentos, por parte destes professores, no que concerne ao conhecimento dos esquemas de sentido que os leitores trazem para a tarefa de leitura como forma de facilitar os processos de construção e integração propostos no modelo construtivo-integracional de Van Dijk e Kintsch. Contudo, outros aspectos, tais como, o assunto abordado e a estruturação retórica dos textos, devem ser considerados como forma de proporcionar uma atividade de leitura interessante e significativa.

BIBLIOGRAFIA

ABBOTT, Marilyn L. *ESL reading strategies: differences in Arabic and Mandarin speaker test performance*. LANGUAGE LEARNING, vol. 56, 4, p. 633-70, 2006.

ALDERSON, Charles J.; URQUHART, A. H. *This test is unfair: I'm not an economist*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 168-82.

ANTUNES, Irandé C. M. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BEAUGRANDE, R. A de; DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.

BONINI, Adair. *Reflexões em torno de um conceito psicolingüístico de tipo de texto*. DELTA, vol. 15, nº 2, p. 301-18, 1999.

BORBA, Valquíria C. M. *Níveis de construção do sentido – os níveis de profundidade*. REVISTA VIRTUAL DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - ReVEL, ano 2, nº 2, p. 01-08, 2004. [www.revelhp.cjb.net]

BORGES Falcão, Vlândia Maria. *Limiar de proficiência lingüística para compreensão de textos em língua estrangeira*. 1996. 232f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 1996.

BROWN, Ann L. *Metacognitive development and reading*. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980, p. 453-81.

CARIONI, Lilia M. O. *Brazilian readers and contextual reference*. ILHA DO DESTERRO, 13, p. 83-91, 1985.

CARRELL, Patricia L. *Introduction: interactive approaches to second language reading*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 01-07.

CARRELL, Patricia L. *Some causes of text-boundedness and schema inference in ESL reading*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988a, p. 101-13.

CARRELL, Patricia L.; EISTERHOLD, Joan C. *Schema theory and ESL reading pedagogy*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988b, p. 73-92.

CARREL, Patricia L.; PHARIS, Becky G.; LIBERTO, Joseph C. *Metacognitive strategy training for ESL reading*. TESOL QUARTERLY, vol. 23, N° 4, p. 647-78, 1989.

CAVALCANTI, Marilda. *Investigating FL reading performance through verbal protocols*. 2º INPLA, p. 09-31, 1992.

CATTELAN, João Carlos. *O leitor e a leitura: liberdade ou autoritarismo?* LINGUAGEM & ENSINO, vol. 08, nº 02, p. 197-220, 2005.

CHIARETTO, Ana Claudia J. *Processos inferenciais na leitura de textos publicitários: a experiência moldando o conhecimento*. 2006. 203 pgs. Tese de doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2006.

CLARKE, Mark A. *The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 114-24.

COHEN, Andrew; GLASMAN, Harry; ROSEBAUM-COHEN, Phyllis; FERRARA, Jonathan; FINE, Jonathan. *Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 152-67.

DAY, Richard R.; PARK, J. *Developing reading comprehension questions*. READING IN A FOREIGN LANGUAGE, 17, 1, April, p. 60-73. 2005.

DENARDI, Didiê A. C.; GIL, Gloria. *Reading instruction: an analysis of the use of reading strategies in an ESP classroom*. In: TOMICH, Lêda M. B.; ABRAHÃO, M. Helena V.; DAGHLIAN, Carlos; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.) *Interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2005, p. 525-41.

ESKEY, David E. *Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 93-100.

FENDER, Michael. *A review of L1 and L2/ESL word integration skills and the nature of L2/ESL word integration development involved in lower-level text processing*. LANGUAGE LEARNING, 51, p. 319-96, 2001.

FONTANINI, Ingrid. *Reading theories and some implications for the processing of linear texts and hypertexts*. LINGUAGUEM E ENSINO, 7, ii, p. 165-184, 2004.

GABRIEL, Rosângela. *Compreensão em leitura: como avaliá-la?* In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (orgs.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005, p. 165-210.

GOODMAN, Kenneth. *The reading process*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 11-21.

GRABE, William. *Reassessing the term 'interactive'*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 56-70.

GRIGOLETTO, Marisa. *A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em língua materna e língua estrangeira*. TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 15, p. 25-47, jan./jun. 1990.

HILGERT, J. G. *Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual*. In: CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Gramática do português falado*, vol. III, 3ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 99-115.

HUDSON, Thom. *The effects of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 183-205.

JOU, Graciela I.; SPERB, Tania M. *Leitura compreensiva - um estudo de caso*. LINGUAGEM E ENSINO, 06, ii, p. 13-54, 2003.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2005.

KATO, Mary A. *Uma visão interativa da legibilidade*. ILHA DO DESTERRO, 13, p. 57-66, 1985.

KINTSCH, Walter. *The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model*. In: DENHIÈRE, Guy; ROSSI, Jean-Pierre (eds.). *Text and text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1991, p. 107-53.

KINTSCH, Walter; FRANZKE, Marita. *The role of background knowledge in the recall of news story*. In: LORCH, Robert F.; O'BRIEN, Edward J. (eds.). *Sources of coherence in reading*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 321-33.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª ed. Campinas/SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. *Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua*. ILHA DO DESTERRO, 13, p. 67-82, 1985.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEFFA, V. J. *Aspectos externos e internos da aquisição lexical*. In: LEFFA, V. J. (org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na Aprendizagem*. Pelotas, vol. 01, p. 15-44, 2000. Disponível em: <http://www.google.com/search?q=cache:4RlexX9uL7gJ:www.leffa.pro.br/vocabulario.htm+infer%C3%A2ncia+lexical&hl=pt-BR>

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). *O ensino da leitura e produção textual – alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

MACHADO, Marco Antônio Rosa. *O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos*. 2005. 192f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MELO, Thelma M. S. (org.). *Manual de Normalização*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, s/d.

MEURER, José Luiz. *Schemata and reading comprehension*. ILHA DO DESTERRO, 13, p. 31-46, 1985.

MOTTA, Alayde Guimarães. *O continuum cognição - metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2*. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

NASSAJI, Hossein. *Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension*. THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, 87, ii, p. 261-76, 2003.

NASSAJI, Hossein. *Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: a need for alternative perspectives*. LANGUAGE LEARNING, 52, 2, p. 439-81, 2002.

NOELS, K. E.; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R.; VALLERAND, R. J. *Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory*. LANGUAGE LEARNING, 53, p. 33-64, 2003.

PERFETTI, Charles A. *Verbal efficiency in reading ability*. In: DANEMAN, Meredyth; MACKINNON, G. E.; WALLER, T. Garry. *Reading research: advances in theory and practice*, vol. 6, London: Academic Press, 1988, p. 109-43.

RUMELHART, David E. *Toward an interactive model of reading*. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 3ª ed. Newmark, Delaware: International Reading Association, 1985, p. 722-50.

RUMELHART, David E. *Schemata: The building blocks of cognition*. In: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980, p. 33-58.

SAINSBURY, Marian. *Think aloud: children's interaction with text*. *READING*, v. 37, n. 1, p. 131-35, 2003.

SALATACI, Reyhan; AKYEL, Ayse. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. In: *Reading in a Foreign Language*. v. 14, n. 1. April, 2002. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/salataci/salataci.html>

SAMUELS, S. J.; KAMIL, Michael L. *Models of the reading process*. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive approaches to second language reading*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1988, p. 22-36.

SARIG, Gissi. *Comprehension-promoting strategies: the sum of the parts and the whole*. *ILHA DO DESTERRO*, 21, p. 43-72, 1989.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais*. *TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA*, 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira*. *DELTA* [on-line], 13, ii [cited 19 August 2005], p. 215-46, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-44501997000200003&lng=en&nrm=iso.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira*. *TRABALHOS DE LINGÜÍSTICA APLICADA*, Campinas, vol. 15, p. 65-86, 1990.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*, (tradução de Daise Batista). Porto Alegre: Artmed Editora, 2003. Título original: *Understanding reading*.

STANOVITCH, K. E. *Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. READING RESEARCH QUARTERLY, 16, p. 32-71, 1980.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. London: Cambridge University Press, 1990.

TOMITCH, Lêda M. B. *Reading: text organization and working memory capacity*. Florianópolis/SC: UFSC, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, 2003.

VAN DIJK, Teun. A. *Cognição, discurso e interação*, (org. e apres. Ingedore Koch). São Paulo: Contexto, 1992.

VAN DIJK, Teun; KINTSCH, Walter. *Cognitive Psychology and discourse: recalling and summarizing stories*. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 3ª ed. Newmark, Delaware: International Reading Association, 1985, p. 794-812.

WEINERT, Franz E. *Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding*. In: WEINERT, Franz E.; KLUWE, Rainer (orgs.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: Erlbaum, 1987. p. 1-16.

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. California/USA: SAGE Publications, Inc. 1989.

ZANOTTO de Paschoal, Mara Sofia. *Metodologia introspectiva em Lingüística Aplicada: Protocolo verbal*. INTERCÂMBIO, São Paulo: PUC, p. 17-27, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Prezado(a) professor(a), como parte do trabalho de dissertação de mestrado do Curso de Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual do Ceará – UECE, gostaria de contar com sua colaboração respondendo as seguintes perguntas:

1. Você lê artigos científicos em língua inglesa?
2. Caso os leia, com que frequência você faz a leitura desses artigos?
3. Qual(is) o(s) motivo(s) para a leitura de artigos científicos em língua inglesa?
4. Você tem dificuldade(s) na leitura dos artigos científicos? Caso tenha, qual sua maior dificuldade?
5. Como você classificaria seu desempenho na leitura de artigos científicos:
Excelente () Bom () Regular () Insuficiente ()
6. Além de artigos científicos, você lê outros textos em língua inglesa? Com que frequência?
7. Você tem dificuldade(s) na leitura desses textos? Caso tenha, qual sua maior dificuldade em relação a esses outros textos?
8. Como você classificaria seu desempenho na leitura desses textos:
Excelente () Bom () Regular () Insuficiente ()
9. Você já fez curso de leitura de textos em língua inglesa (inglês instrumental)? Qual a duração dos cursos?

Obrigado pela cooperação!

APÊNDICE B

INSTRUÇÕES PARA OS PROTOCOLOS DE VERBALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Instruções gerais

Você está participando de um estudo sobre compreensão leitora, onde lerá alguns textos, responderá perguntas de compreensão e fará comentários sobre o processo de leitura de cada texto. Ainda como parte da atividade, você deverá marcar parte(s) dos textos (palavras, frases, trechos etc.) toda vez constatar alguma dificuldade na leitura. Tente ler como se estivesse sozinho. A sessão será gravada.

Leitura – Durante a leitura de cada texto, observe os seguintes procedimentos:

1. Leia o texto silenciosamente. O objetivo da leitura é a compreensão global do texto.
2. Durante a **leitura silenciosa**, você deverá comentá-la toda vez que detectar uma **pausa*** (não importa a duração).

Pausa – momento em que a atividade de leitura é interrompida e você notar, por exemplo, que está pensando sobre um problema que encontrou ou sobre alguma coisa que tenha chamado sua atenção.

Quando a leitura for interrompida devido à ocorrência de uma pausa, por favor,

- a) localize a **pausa** no texto, isto é, leia em voz alta a palavra, expressão ou oração que a ocasionou;
- b) comente sobre a razão da **pausa**, isto é, se resultou de algum problema encontrado na leitura ou de algo que lhe chamou a atenção.

Obs.: Se a pausa requer a solução de um problema, antes que você possa continuar a leitura, por favor, tente pensar em voz alta enquanto tenta resolvê-lo. Continue a ler o texto e a comentar sobre ele até o final.

3. Após responder as perguntas, por favor,
 - a) fale sobre o que acabou de ler, isto é sobre o conteúdo do texto;
 - b) comente sobre o que estava pensando enquanto lia o texto.

APÊNDICE C

ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 01 – ÁREA AFIM

BORGES, S.A.; FISCHER DA SILVA, A.V.; MAIORKA A. *Acid-base balance in broilers*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 73-81, 2007.

TOTAL DE PALAVRAS – 127

PADRÃO RETÓRICO – I - INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)

PASSO 2 (*step 2*) – GENERALIZAÇÃO TÓPICA (*making topic generalizations*)

L. 02-12 [High ambient temperature ... in the heat stress mechanism]

- MOVIMENTO 3 (*move 3*) – OCUPAÇÃO DE NICHOS (*occupying the niche*)

PASSO 1A (*step 1A*) – APRESENTAÇÃO DE OBJETIVOS (*outlining purposes*)

L. 12-13 [Thus, nutritional mechanisms ... metabolic dysfunction in birds]

APÊNDICE D

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 01 ÁREA AFIM

PERGUNTAS

1. QUE CONSEQÜÊNCIAS A ALTA TEMPERATURA AMBIENTAL PROVOCA NOS FRANGOS DE CORTE?
2. QUE MEDIDAS TÊM SIDO EFICAZES NA DIMINUIÇÃO DO ESTRESSE PROVOCADO PELA ALTA TEMPERATURA AMBIENTAL?
3. DE QUE MANEIRA O MANEJO NUTRICIONAL ADEQUADO PODE CONTRIBUIR PARA O BEM-ESTAR DOS FRANGOS DE CORTE?

APÊNDICE E

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 01 – ÁREA AFIM

BORGES, S.A.; FISCHER DA SILVA, A.V.; MAIORKA A. *Acid-base balance in broilers*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 73-81, 2007.⁵⁶

PROTOCOLO VERBAL – BOA VISTA/RR – 21/08/2007 – 14h15

[00:29] – início do protocolo de pausa

[01:58]

Tive uma dúvida, eu vou no dicionário, a respeito de uma palavra ((reassessed)).

[04:06]

Bom, eu já, terminei de, ler o texto, e vou passar pras perguntas.

[04:11] – início da fase de resposta, por escrito, às perguntas de compreensão do texto

[10:57] – início dos comentários sobre a leitura

001 Leitor (L): *Bom, passando pro item b ((a leitora refere-se a um item da folha*
002 *de instruções gerais para o protocolo de pausa)), que é falar sobre, o que eu*
003 *acabei de ler no texto, do conteúdo, esse texto ele trata de uma, uma*
004 *pesquisa sobre o balanço do ácido-básico, em frango de corte, que isso na*
005 *verdade é o seguinte, o frango de corte como eles foram melhorados*
006 *geneticamente, eles, desenvolveram muita carcaça, e ficaram com o corpo*
007 *muito grande, e as vísceras, principais, coração, pulmão, elas não cresceram*
008 *proporcionalmente, então, a gente vê uma proporção de animais que não*
009 *foram melhorados e animais melhorados, eles têm as vísceras de tamanho*
010 *muito parecido, isso causou um problema, porque, ocasiona uma sobrecarga*
011 *ao sistema, principalmente circulatório do animal. Com isso, e, devido à*
012 *necessidade in [...] intensa dos animais se alimentarem, o metabolismo é*
013 *muito acelerado, durante épocas de calor, principalmente, por volta do meio*
014 *dia até duas horas da tarde, quando o calor tá mais intenso, durante o dia, os*
015 *animais têm uma sobrecarga muito grande porque eles estão se alimentando,*
016 *quando o animal se alimenta ele produz calor corporal, aumenta seu chamado*
017 *índice calórico, porque, aliás, incremento calórico, porque o as atividades*
018 *relativas ao metabolismo digestivo, elas aceleram, no processo digestivo, e o*
019 *animal tem grande dificuldade de dissipar calor. O que é agravado pelo fato*
020 *das aves não apresentarem glândulas sudoríparas e ainda mais têm uma =*

⁵⁶ As transcrições não seguem nenhuma convenção específica, porém foram definidas marcações para padronizar algumas regularidades nas falas dos interlocutores, tais como: (palavras entre parênteses) ou (xxx) referem-se, respectivamente, a palavras com compreensão duvidosa ou a palavras incompreensíveis na fala dos interlocutores; [...] significa continuidade na fala dos interlocutores não relevante para a análise, isto é, falas entrecortadas, repetição de termos ou palavras etc.; ((informações entre parênteses duplos)) significam informações não-textuais importantes para o entendimento das falas; *palavras em itálico* são usadas para reproduzir as falas dos interlocutores.

021 L: *cobertura de pena, que é isolante. Então eles têm uma dificuldade muito*
022 *grande de, dissipar esse calor, por, condução, né, por proximidade de*
023 *superfícies frias, e além disso as aves têm os pulmões pequenos e poucos*
024 *contráteis, relação [...] em relação aos mamíferos, têm uma grande*
025 *dificuldade de dissipar calor. O que que se faz para diminuir esta, esse,*
026 *impacto da temperatura ambiental, nos animais? Eles observaram que,*
027 *evitando que os animais se alimentem nos períodos, de maior intensidade de*
028 *calor, e que, modificando-se o tipo de alimentação o equilíbrio ácido básico,*
029 *isso, é, auxilia no ani [...] ao animal na dissipação melhor de calor, o, que,*
030 *também é feito de [...] por um outro método, com o controle ambiental. Ou*
031 *seja, através de normas de climatologia, de, telhas que não absorvam tanto o*
032 *calor, através da utilização de nebulizadores, de ventiladores, exaustores, que*
033 *controlam o ambiente, pra dar maior conforto térmico ao animal, o animal ficar*
034 *melhor e ter uma melhor produção, e também através de dietas equilibradas,*
035 *quando tem o equilíbrio ácido básico, é adequado, pra cada categoria de*
036 *animal, também se consegue esta esse mesmo intuito, de é diminuir o calor*
037 *resultante do metabolismo acelerado do animal, e proporcionando uma*
038 *melhor produção. A idéia principal do texto é esta que eu acabei de falar*
039 *mesmo, ele fala, é, da desse método relativamente novo de se fazer o*
040 *controle de temperatura utilizando-se a nutrição. Não só a [...] o controle de*
041 *temperatura ambiente, pra dar um conforto térmico, mas também o tipo de*
042 *alimento que auxilia o animal a dis [...]a não, produzir tanto calor. Enquanto eu*
043 *lia o texto, na verdade, é um assunto que ele, pra mim não é novo, eu já vi,*
044 *algumas vezes, esse tipo de [...] apenas uma [...] um reforço ao que eu já*
045 *conhecia, sobre o assunto, é [...] só isso mesmo, só veio a afirmar o que eu já,*
046 *conhecia, sobre [...] alguns trabalhos que tratam de [...] isso, de conforto*
047 *térmico, da [...] do tipo de alimentação, hora de alimentação pra, diminuir a*
048 *produção de calor, e diminuir a mortalidade e melhorar a produção, de ave de*
049 *corte, frango de corte.*

050 Pesquisador (P): *Tá, não, não, vamos continuar.*

[14:52] – verbalização das respostas escritas

001 Pesquisador (P): *Em relação às perguntas, o que você respondeu, né, ‘que*
002 *conseqüências a alta temperatura ambiental provoca nos frangos de corte?’.*

003 Leitor (L): *Bom, a alta temperatura acarreta inúmeras modificações*
004 *metabólicas nas aves, no caso agente tá falando aqui é frango de corte, que*
005 *provocam impactos adversos na performance e resposta imune das mesmas,*
006 *que [...] o autor se refere. Claro, o animal quando ele não fica bem, o sistema*
007 *imune dele realmente, baixa a resposta imunológica e o animal tende a*
008 *morrer. A segunda, ele pergunta ‘que medidas têm sido eficazes na*
009 *diminuição do estresse provocado pela alta temperatura ambiental?’ Então,*
010 *além destas medidas de controle ambiental, né, que a gente chama de*
011 *ambiência, têm sido desenvolvidas, para minimizar o impacto das altas*
012 *temperaturas ambientais, estas, como a propriedade nutricional dos*
013 *alimentos, equilíbrio ácido básico. Modificações na dieta pra, tentar, com*
014 *esse equilíbrio ácido básico, diminuir a temperatura, é o índice, que agente*
015 *chama índice de produção de calor, com esta modificação na dieta você =*

016 L: *diminui isso, esse índice. A terceira foi de que maneira o manejo nutricional*
017 *adequado pode contribuir para o bem-estar dos frangos de corte?’ O manejo*
018 *nutricional pode ser utilizado pra diminuir o impacto da temperatura ambiente,*
019 *porque o processo digestivo está ligado à função de termoregulação, ou seja,*
020 *produção e dissipação de calor, né. E quando você faz esta, o manejo*
021 *nutricional, com esse, utilizando esta, esta idéia do equilíbrio do ácido básico,*
022 *você diminui, a temperatura do animal, sem ser só, pelo do controle*
023 *ambiental.*

024 P: *Uhum. E esta resposta você, ela não tá diretamente no texto?*

025 L: *Não tá. Esta já é um conhecimento meu, assim, eu acho que eu foi um*
026 *pouco além do texto, talvez, fala só sobre balanço eletrolítico, né, eu acho que*
027 *sim.*

028 P: *Que, de outra forma seria, uma forma resumida de dizer [...]*

029 L: *É, seria, muito, muito pequenininha, né. Mas eu acho que [...]*

030 P: *Resumida, muito sintética, né, muito sintetizada, né.*

[17:00] – início do protocolo retrospectivo

Protocolo retrospectivo

001 Pesquisador (P): *Uhum. Tá. E aí vamos ver sobre o processo, né. por onde*
002 *você começou a leitura?*

003 Leitor (L): *Eh, eu comecei pelo, pelo, eh, título do, do periódico, depois eu fui*
004 *pro título do texto, aí eu já realmente sabia do que é que tratava, fiquei vendo*
005 *se eu conhecia alguém dos pesquisadores, mas conheço ninguém, fiquei com*
006 *[...] em dúvida nesse Borges, porque eu conheço um Borges, mas acho que*
007 *não é ele, pelo, os nomes mesmos parece que não é a mesma pessoa, aí vi*
008 *a universidade, aí o texto assim não [...] não teve muita dificuldade, só teve*
009 *uma palavra que não sei o que é isso, mas não me atrapalhou não.*

010 P: *Uhum. E você [...]*

011 L: *(É isso).*

012 P: *Tá você só marcou [...] tá, daí você fez [...] fez [...] o processo, como foi o*
013 *processo da leitura do texto completo?*

014 L: *Aí eu [...] bom, eu fui lendo, parágrafo por parágrafo, não tive assim, muita*
015 *dificuldade, porque é um assunto que eu já tenho uma [...] um conhecimento.*
016 *Não tive muita dificuldade, mas quando eu cheguei nesta última linha aqui,*
017 *doze, aí teve uma palavra que eu queria saber [...]*

018 P: *Treze.*

019 L: *Só pra reforçar. Doze, aqui oh.*

020 P: *Não, na linha doze, certo, certo.*

021 L: *Aí [...] fica [...] ficou [...] ela [...] precisei, um pouco, pra [...] só pra, saber*
022 *melhor, porque [...] a idéia do texto eu já sabia. Então, ficou só faltando esta*
023 *palavrinha, não achei, (eu acho que) [...]*

024 P: *E como você resolveu esta palavra? Você não resolveu?*

025 L: *Não resolvi*

026 P: *Esta dificuldade (xxx)*

027 L: *Eu passei por cima, já que eu tinha um conhecimento do texto, como um*
028 *todo, então, isso não [...] não me atrapalhou, esta palavra. Mesmo tirando ela,*
029 *ela [...] tirando [...] arrancando ela do texto, eu conseguiria, entender ele.*
030 *Assim, não tive [...]*

031 P: *A idéia central, (xxx) [...]*

032 L: *Porque [...] é [...]*

033 P: *Qual seu grau de conhecimento do assunto?*

034 L: *É bom. É, eu considero que seja bom.*

035 P: *E qual foi sua maior dificuldade, na leitura do texto?*

036 L: *Não, eu não [...] não tive assim nem dificuldade, não. Só nesta palavra*
037 *mesmo, mas, mesmo assim ela não, não atrapalhou.*

038 P: *E qual o objetivo principal da sua leitura?*

039 L: *É, ah, ver o [...] ter um entendimento melhor do texto, ver se teria alguma*
040 *coisa diferente, a respeito desse assunto, que eu já tenho um conhecimento,*
041 *mas que de vez em quando aparece coisas novas, né, então, é isso que [...] =*
042 L: *atrairia pra, pra leitura do texto.*

043 P: *No caso a motivação, né?*

044 L: *Isso.*

045 P: *Mais algum comentário, sobre o texto, sobre [...]?*

046 L: *Não.*

047 P: *Enquanto você lia, você, pensou em alguma coisa relacionada à, à área, a*
048 *alguma coisa [...]?*

049 L: *Quando [...] quando eu fui lendo, eu fui [...] ele não falou aqui quais, como*
050 *foi que ele fez, assim [...] que ele [...] porque, depois aqui nas palavras-chave,*
051 *ele fala de parâmetros sanguíneos, e ele, em momento nenhum, eu não vi =*

052 L: *aqui nada, sobre parâmetros sangüíneos, (até porque eu sou) um pouco*
053 *curiosa a respeito disso.*

054 P: *Então você já tinha lido as palavras-chave antes de ler o texto?*

055 L: *Não, eu li o te [...] eu vi [...] eu [...] de lá eu, vi o texto, depois eu vi as*
056 *palavras-chave. E, quando eu vi as palavras-chaves, aí faz o [...] fez [...] fez*
057 *com que eu desse uma outra olhada de novo, no texto, pra ver se eu tinha, a*
058 *passado alguma coisa, não vi nada sobre parâmetros sangüíneos. Ele talvez,*
059 *claro, com certeza, quando ele na [...] na discussão de resultados ele deve*
060 *ter falado, que ele fez algumas mensurações de alguma coisa. CO², não sei*
061 *o que que ele [...] de parâmetros sangüíneos, que ele não falou nada.*

062 P: *Uhum.*

063 L: *E foi interessante que ele colocou aqui, mas no, no resumo dele [...] talvez*
064 *ele achou que ficasse muito grande, se ele colocasse alguma coisa. Não sei,*
065 *mas ficou faltando, eu procurei aqui e não achei nada.*

066 P: *Uma outra coisa, você, acha que ficou faltando, uma expectativa que você*
067 *criou, além desse parâmetro sangüíneo?*

068 L: *Não. Assim, que é mais ou menos isso mesmo, sobre esse assunto, eles,*
069 *eles fazem medidas, parâmetros sangüíneos, às vezes eles utilizam umas,*
070 *câmaras, climáticas, controladas, eles, eles vão [...] porque assim, geral [...]*
071 *muitas vezes [...] porque isso aqui foi feito em Curitiba, né. Se bem que lá tem*
072 *épocas de calor. Mas quando você trabalha, com esse [...] equilíbrio ácido*
073 *base, geralmente utiliza local, controlado de temperatura, que você controla*
074 *temperatura e umidade, pra que você tenha possa ter, uma uniformidade de*
075 *temperatura e umidade. Ele não falou também nisso, ele não falou se utilizou,*
076 *se bem que ele fala aqui, né, em temperaturas de alto, de alta [...] em*
077 *ambientes de alta temperatura. Mas, ele não, não parece que ele tenha feito*
078 *num ambiente de temperatura controlada, que ele possa ter dado temperatura*
079 *controlada, que é o que agora eles tão usando muito, fazendo muito isso. E*
080 *que estas, esses, ambientes controlados têm muitas controvérsias, porque*
081 *ele são bem difíceis de ter uma uniformidade, nas câmaras, que elas têm*
082 *problemas, às vezes elas esquentam muito, e você não controla exatamente*
083 *umidade, elas são bem complexas, extremamente caras, bem difícil de*
084 *manter. E, parece que eles não fizeram, em câmaras. Foi em ambiente*
085 *mesmo, tava uma época quente, deve ter sido, ele não se refere, apenas*
086 *diz que [...] o geralzão que a gente sabe, que em ambientes quentes os*
087 *animais, no caso dos frangos de corte, têm mudanças metabólicas, mas aí ele*
088 *não comenta isso, se se o estudo foi feito em câmaras metabólicas, nem os*
089 *parâmetros sangüíneos, aí eu fiquei curiosa. Talvez fosse ler o texto pra ver*
090 *se [...] como que tinha sido feito.*

091 P: *Mais algum comentário?*

092 L: *Acho que não. Acho que é isso.*

093 P: *Tá, obrigado.*

APÊNDICE F

ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 02 – ÁREA AFIM

LEESON, S. *Vitamin requirements: is there basis for re-evaluating dietary specifications?* WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, jun., p. 255-66, 2007.

TOTAL DE PALAVRAS – 388

PADRÃO RETÓRICO – I – INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

- MOVIMENTO 2 (*move 2*) – ESTABELECIMENTO DE NICHOS
(*establishing a niche*)
PASSO 1B (*step 1B*) – INDICAÇÃO DE LACUNA (*indicating a gap*)
L. 03-12 [There has been little work ... is surprising lacking]
- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 2 (*step 2*) – GENERALIZAÇÃO TÓPICA (*making topic generalizations*)
L. 13-18 [With unprecedented egg output ... normal level of vitamins]
- MOVIMENTO 2 (*move 2*) – ESTABELECIMENTO DE NICHOS
(*establishing a niche*)
PASSO 1B (*step 1B*) – INDICAÇÃO DE LACUNA (*indicating a gap*)
L. 18-19 [However, an even more important basis ... change in measurement criteria]
- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 2 (*step 2*) – GENERALIZAÇÃO TÓPICA (*making topic generalizations*)
L. 19-28 [Many vitamins and especially the fat soluble vitamins ... also the performance of heat-stressed birds]
- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 3 (*step 3*) – REVISÃO DE ITENS DE PESQUISA ANTERIOR
(*reviewing items of previous research*)
L. 28-31 [Expectations of ever increasing performance ... in recent publications
... performance and quality of poultry products]

APÊNDICE G

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 02 ÁREA AFIM

PERGUNTAS

1. QUE RAZÕES SÃO APRESENTADAS PARA JUSTIFICAR O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO?
2. EM QUE ESTÁ BASEADA A PREOCUPAÇÃO ACERCA DOS NÍVEIS DE VITAMINA NA DIETA DE AVES?
3. QUAL O MAIOR IMPACTO DE UMA REAVALIAÇÃO DA DIETA VITAMÍNICA DAS AVES?
4. O QUE TEM CAUSADO A CONSTANTE REAVALIAÇÃO DOS NÍVEIS VITAMÍNICOS NA DIETA DAS AVES?

APÊNDICE H

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 02 – ÁREA AFIM

LEESON, S. *Vitamin requirements: is there basis for re-evaluating dietary specifications?* WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, jun., p. 255-66, 2007.

PROTOCOLO VERBAL – BOA VISTA/RR – 22/08/2007 – 16h21

[00:25] – início do protocolo de pausa

[05:03]

(xxx) eu terminei de ler o texto, e, vou passar pras perguntas.

[05:05] – início da fase de resposta, por escrito, às perguntas de compreensão do texto

[15:59] – início dos comentários sobre a leitura

001 Leitor (L): *Eh, eu, fiz a leitura do texto, comecei pela lei [...] pelo título do*
002 *periódico, depois fui pra o, o título do, do paper, depois vi que é um [...] foi*
003 *feito por um [...] é uma espécie de, de, de revisão, que um, pesquisador muito*
004 *conhecido, esse Leeson, ele fez a respeito, ele é desse departamento da,*
005 *desta Universidade aqui de Ontário, no Canadá. Eh, o texto é sobre, um*
006 *assunto que eu tenho um certo conhecimento, que é a parte de nutrição eh,*
007 *de [...] a nutrição no caso, a partir de vitaminas, e, as, perguntas, eu fui*
008 *respondendo, né, á medida que o texto foi transcorrendo, esta, primeira [...] a*
009 *idéia principal do texto é que ele fez uma revisão a respeito, das*
010 *necessidades vitamínicas das aves, e se observa que [...] você não encontra,*
011 *facilmente, pesquisas conduzidas sobre esse assunto. Porque, na verdade,*
012 *eh, o que se utiliza hoje, de vitaminas, atende, muito mais do que a [...] a*
013 *necessidade da ave, né, sempre quando você, faz ração de ave, você coloca*
014 *um volume, a quantidade de vitamina muito maior do que é realmente*
015 *necessário, e os pesquisadores como um todo, geralmente eles concordam*
016 *que não há uma necessidade assim [...] é muito trabalhoso, trabalhar com a*
017 *vitamina, um pouco complexo, e que não há uma necessidade maior de*
018 *estudo, embora se saiba que, existe uma, retirada muito grande de vitamina,*
019 *do organismo da ave quando ela produz ovos, ela tem que adicionar, (xxx) é*
020 *necessariamente adicionada vitaminas, principalmente as vitaminas*
021 *lipossolúveis, que ficam na, na gema do ovo, e é uma retirada constante do*
022 *organismo do animal, mas geralmente, a percentagem, a dose de vitamina*
023 *que ele recebe na ração, supre, até mesmo além da necessidade, o que o*
024 *animal precisa. A maioria dos pesquisadores acha que não é necessário*
025 *fazer [...] pesquisas sobre isso, que já foi feito há muito tempo atrás, porque*
026 *atende totalmente às necessidades [...] Só que, se observa também que,*
027 *principalmente as vitaminas lipossolúveis, quando você aumenta quantidade*
028 *de vitaminas lipossolúveis na dieta da ave, aumenta, esta percentagem nos*
029 *produtos, na carne, no ovo, isso talvez fosse uma coisa interessante, pra até =*

030 L: *mesmo você, servir como marketing, que venderia de produtos avícolas, com*
031 *a percentagem maior de vitaminas. Né, então, a principal idéia do texto é isso*
032 *aí, foi um re [...] uma revisão que o autor fez a respeito de necessidades*
033 *vitamínicas das aves. E, eu não tive assim uma grande dificuldade não, a*
034 *respeito disso, só que, nesse último, parágrafo aqui, ele fala de uma*
035 *expectativa, né, de uma [...] de uma, necessidade, de fazer, novas pesquisas,*
036 *porque, como novas linhagens tão sendo criadas, com a genética mais*
037 *exigente, talvez, esta necessidade de, se fazer uma reavaliação, de*
038 *necessidade nutricional de vitaminas, fosse mais por conta disso, destas*
039 *novas linhagens, mais produtivas, e que talvez realmente elas tivessem uma*
040 *necessidade maior do que se tem colocado. Acredito que é isso.*

[19:43] – início da verbalização das respostas às perguntas

001 Pesquisador (P): *Tá, vamos às perguntas?*

002 L: *(Vamos às perguntas, né.) ‘Que razões são apresentadas para justificar o*
003 *desenvolvimento do estudo?’ Aí ele apresenta aqui que poucos estudos foram*
004 *realizados, os estudos foram nos, nos últimos quarenta anos, des [...] de lá*
005 *pra cá praticamente não se fez mais [...] não realizou mais estudos, e se toma*
006 *como base o NRC, que é o [...] é um órgão similar ao que nós temos aqui, a*
007 *secretaria de agricultura, lá nos Estados Unidos, de 1994, ele é o padrão. Se*
008 *utiliza esta, eh, determinação, dada pela [...] por esse [...] eh, esse espécie de*
009 *manual. E, na verdade, existem muito [...] não se tem, uma recomendação pra*
010 *todas as espécies, se faz extrapolação, de uma espécie pra outra,*
011 *semelhante, isso aí é verdade, e ele também [...] ele afirma que mudanças no*
012 *potencial genético, das aves, esses melhoramentos genéticos que se têm*
013 *feito, induz a uma necessidades diferentes, maior, provavelmente até maior,*
014 *de vitamina. (Foi isso que eu respondi nesta questão), e estas são as*
015 *razões, estas três, né, poucos estudos [...] nos últimos quarenta anos. Os*
016 *valores, são extrapolados, não existe um estudo, especificamente pra todas*
017 *as espécies, e a mudança no potencial genético. Aí eu passei pra segunda*
018 *questão, que é o seguinte, ‘em que está baseada a preocupação acerca dos*
019 *níveis de vitamina na dieta de aves?’ Na diminuição do [...] no nível de*
020 *vitaminas, nos ovos e carne de aves, se a ave for muito [...] retirada, se a ave*
021 *[...] a cada vez que ave tá pondo, ela tá tirando um pouco de vitamina do*
022 *organismo dela. Então, né, pela afirmação aqui dele, é como se [...] se não for*
023 *reposta, pra ave, ela, produziria um produto com um nível menor de vitamina.*
024 *Só que isso aqui é um pouco controverso. Porque na verdade, existe uma*
025 *espécie de, omeostasia, a omeostasia é que, quando você [...] uma ave, por*
026 *exemplo, uma ave produz um ovo, os valores nutricionais do ovo eles são*
027 *(OK). Se a ave não [...] não tem no seu organismo, os nutrientes*
028 *necessário pra produzir um ovo, ela não produz. Mas ela não vai produzir*
029 *ovos com níveis muito baixos, existe um padrão. Tanto é que quando a ave*
030 *não tem um nível adequado, por exemplo, de cálcio, ela não produz um*
031 *ovo, ou produz um ovo de casca mole. Inviável, né. Então assim, não sei,*
032 *exatamente se, se é realmente necessária esta reavaliação. Mas ele diz que,*
033 *(xxx) a diminuição no nível de vitamina, nos ovos e carne de aves, podem*
034 *ocorrer, pela depressão, à medida que a ave vai pondo e vai diminuindo isso*
035 *no organismo dela, e nas mudanças nos critérios de mensuramento de* =

036 L: *vitaminas, que são as técnicas novas que foram desenvolvidas. É isso*
037 *realmente é verdade. Aí fui pra terceira questão, que é, 'qual o maior impacto*
038 *de uma reavaliação da dieta vitamínica das aves?' O efeito desses nutrientes*
039 *na saúde, das aves, principalmente na resposta imunológica, que tá muito,*
040 *ligada à, à necessidade vitamínica e ao atendimento desta necessidade.*
041 *Bom, aí a quarta questão, 'o que tem, causado a constante reavaliação dos*
042 *níveis vitamínicos, na dieta das aves?' Bom, e, isso [...] esta pergunta [...] eu*
043 *não acho assim muito certo, porque o que tem causado a constante*
044 *reavaliação, mas não tem havido uma reavaliação constante, né. Embora ele*
045 *afirme aqui, que tem [...] é uma expectativa, de que, o que [...] que ocorra uma*
046 *aumento da necessidade, por conta justamente desta melhoria, genética, e*
047 *que, ao se fazer nova, uma reavaliação, é provavelmente melhora [...]*
048 *melhoraria a performance e a qualidade dos produtos avícolas. Acho que é*
049 *isso.*

[23:51] – início do protocolo retrospectivo

001 Pesquisador (P): *OK, e aí você começou, lendo, você até já tinha falado, né?*

002 Leitor (L): *Eu comecei e vi que, vi aqui o periódico, o Wolrd's Poultry Science*
003 *Journal, ele é bem recente, agora de junho de 2007, depois fui pro título,*
004 *então, aí eu já, tive uma idéia, né, que é justamente [...] requerimento*
005 *vitamínico, e uma reavaliação da [...] das especificações, da, das dietas. E*
006 *aqui ele pergunta, né, existe uma necessidade, assim uma, necessidade para*
007 *uma reavaliação? Depois eu vi o autor [...] esse autor ele é, deve ser uma*
008 *pessoa bem idosa, ele é muito conhecido, no meio, de pesquisas avícolas. Aí*
009 *já entrei no texto mesmo, e assim, não tive muita dificuldade por causa do*
010 *conhecimento acredito que eu já tenho do texto, do assunto.*

011 P: *E, você fez algumas marcas, no texto?*

012 L: *Eu fiz algumas marcas, que é, como eu já falei ((referindo-se a outro texto*
013 *trabalhado)), como elas, as linhas são próximas, eu tenho, dificuldade, mesmo*
014 *visual de, de ver, então eu separo assim por [...] mais ou menos por idéia, aí*
015 *fica mais fácil, quando eu olho, tá separadinho. É que eu tenho dificuldade de*
016 *vista, de ver, assim pertinho, aí eu fiz aqui, oh [...] Aí quando ele [...] as idéias-*
017 *chave.*

018 P: *E isso é [...] é uma estratégia constante, que você faz?*

019 L: *É eu faço isso sempre, facilita, minha [...] minha visualização, nos textos.*

020 P: *Eh, qual o grau de conhecimento do, do assunto?*

021 L: *Não, bom.*

022 P: *Qual é sua maior dificuldade, você não teve dificuldade?*

023 L: *Eu não tive, assim, uma dificuldade maior. Só assim [...] porque é uma*
024 *espécie de [...] a gente faz um senso crítico, né, mas aí, observando o que =*

025 L: *ele, fala nela, principalmente nos critérios de, técnicas diferentes, assim, mais*
026 *novas, de mensuração, aí sim, talvez realmente seja necessária uma*
027 *reavaliação, das, especificações, de vitaminas, pra aves, industrial, né.*

028 P: *Qual o objetivo, motivação da sua leitura?*

029 L: *Ah, a motivação, é uma coisa [...] pra mim é muito interessante, é na minha*
030 *área, e também, que [...] desde, sempre, assim, desde que eu comecei meus*
031 *estudos, que os professores, eles comentam que, como foram feito estudos*
032 *exaustivos, na década, décadas passadas, sobre vitaminas, e que, se usa,*
033 *atualmente, doses de vitaminas, níveis de vitamina, muito mais elevados do*
034 *que na verdade, seria a, a necessária, devido à síntese, que se faz [...]*
035 *industrialmente, das vitaminas, tornou, o preço delas mais acessível, se utiliza*
036 *mais do que a necessidade, da ave. Pra, evitar, alguns problemas, porque as*
037 *vitaminas elas são extremamente sensíveis à temperatura, luminosidade,*
038 *então pra, tipo prevenir, ah, que seja uma, dosagem inferiores, porque*
039 *geralmente [...] elas recebem uma dose maior do que, o que acredita que*
040 *seria necessária, se chama margem de segurança, então é uma margem de*
041 *segurança, sempre pra mais. Então, [...] sempre eles falaram que, não seriam,*
042 *necessários, estudos, nesta área, porque ela estava contemplada, porque, ah*
043 *[...] geralmente recebem mais, do que necessitam. E, algumas vitaminas, elas*
044 *não se acumulam, como as hidrossolúveis, então elas, continuamente têm que*
045 *[...] ser recebidas, na dieta. Agora, algumas vitaminas, que são as*
046 *lipossolúveis, elas se acumulam, na gordura, e aí sim, elas não são*
047 *necessárias, em grande quantidade, e são até tóxicas, quando continuamente*
048 *ministradas em dosagem elevada. Aí eu achei interessante, o texto, me*
049 *motivou, a ler. Me motivaria a ler até [...] até o fim.*

050 P: *Algum outro comentário?*

051 L: *Não.*

052 P: *Sobre, o texto, as perguntas, o processo, não?*

053 L: *Não. Acho que não. Maior dificuldade? Nenhuma.*

054 P: *Obrigado.*

APÊNDICE I

ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 03 – ÁREA AFIM

MANNING, L.; CHADD, S. A.; BAINES, R.N. *Key health and welfare indicators for broiler production*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 46-62, 2007.

TOTAL DE PALAVRAS – 231

PADRÃO RETÓRICO – I – INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

- MOVIMENTO 3 (*move 3*) – OCUPAÇÃO DE NICHOS (*occupying the niche*)
PASSO 1A (*step 1A*) – APRESENTAÇÃO DE OBJETIVOS (*outlining purposes*)
L. 03-05 [The purpose of the research ... indicators]
- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 2 (*step 2*) – GENERALIZAÇÃO TÓPICA (*making topic generalization*)
L. 05-06 [Broiler welfare has historically ... leg health]
- MOVIMENTO 2 (*move 2*) – ESTABELECIMENTO DE NICHOS
(*establishing a niche*)
PASSO 1B (*step 1B*) – INDICAÇÃO DE LACUNA (*indicating a gap*)
L. 07-10 [Although there are benefits ... the main disadvantage of these measures ... can only effect change in future production cycles]
- MOVIMENTO 2 (*move 2*) – ESTABELECIMENTO DE NICHOS
(*establishing a niche*)
PASSO 1A (*step 1A*) – CONTRA ARGUMENTAÇÃO (*counter-claiming*)
L. 10-13 [Alternatively, lead indicators ... weight gain]
- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 2 (*step 2*) – GENERALIZAÇÃO TÓPICA (*making topic generalization*)
L. 13-16 [It has been established ... bird health and welfare is optimised]
- MOVIMENTO 2 (*move 2*) – ESTABELECIMENTO DE NICHOS
(*establishing a niche*)
PASSO 1B (*step 1B*) – INDICAÇÃO DE LACUNA (*indicating a gap*)
L. 16-19 [Furthermore water consumption ... appropriate management action
can be taken]

APÊNDICE J

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 03 ÁREA AFIM

PERGUNTAS

1. QUAL O OBJETIVO DO ESTUDO?
2. QUE INDICADORES VÊM SENDO UTILIZADOS E QUAL A PRINCIPAL DESVANTAGEM DESSE TIPO DE INDICADORES?
3. QUE TIPOS DE INDICADORES CORRETIVOS/PREVENTIVOS SÃO APRESENTADOS?
4. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA COMO INDICADOR DE BEM-ESTAR DAS AVES?

APÊNDICE K

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 03 – ÁREA AFIM

MANNING, L.; CHADD, S. A.; BAINES, R.N. *Key health and welfare indicators for broiler production*. WORLD'S POULTRY SCIENCE JOURNAL, vol. 63, mar., p. 46-62, 2007.

PROTOCOLO VERBAL – BOA VISTA/RR – 27/08/2007 – 16h20

[00:19] – início do protocolo de pausa

[03:49]

Na pági [...] na linha quatro, tem uma palavra, que eu, não identifiquei (('lag')), eu vou olhar no dicionário.

[04:51]

Na página oito tem uma outra [...] na linha oito, tem uma outra palavra (('whilst')), que eu vou olhar no dicionário.

[07:27] – início dos comentários

001 Leitor (L): *Bom, eu terminei de ler o texto, e, o texto, ele, a idéia principal, é*
002 *ele utilizar, o [...] eh, o consumo de água, como, indicador de conforto*
003 *ambiental pra, aves de corte. Eh, como, ele, sempre é utilizado, como,*
004 *indicador desse, do bem estar animal, e claro, que, na produção, eh, o que ele*
005 *cita aqui, é o ganho de peso, problema de pele, eh, problema de pernas,*
006 *estas são, eh, parâmetros indicadores de, conforto animal, se o animal está*
007 *bem, ou não, e, claro que isso é ligado à produção. E aqui ele utilizou a água,*
008 *porque [...] o consumo de água, indica, ah, o conforto, do animal. Se ele está*
009 *bem, se ele está com saúde, se ela está consumindo água adequadamente. A*
010 *idéia principal do texto, é justamente aqui, o propósito da pesquisa, que foi,*
011 *identificar, indicadores, que possam ser mensuráveis, que eles, indiquem, eh,*
012 *[...] o conforto, do animal [...] ((interrupção na gravação)) qualidade do*
013 *ambiente, pro animal, e, claro que, transversalmente, na [...] que seria o grau*
014 *de [...] de produtividade, que esse animal ia ter. À medida que o [...]*

015 Pesquisador (P): *Aí isso é [...] é a idéia principal, né? Mas o texto, como um*
016 *todo, ele fala sobre o que?*

017 L: *A idéia principal.*

018 P: *Mas o texto, como um todo, fala sobre o que?*

019 L: *A idéia como, um, todo, ele fala, de ciclos de vida do animal, de, eh, formas*
020 *de mensurar, o, conforto, do animal, pra que ele possa ter uma produção,*
021 *ciclos de produção. E como que ele pode, predizer, eh, esses indicadores, de*
022 *conforto, do animal, de, conforto, e ligado à saúde, poderia predizer a, a*
023 *produtividade, de um, de um galpão, de uma criação, através [...] ele se utiliza*
024 *desses, indicadores, da mensuração desses indicadores pra isso.*

025 P: *Aí, eu não tinha (xxx) [...] comente o que você estava pensando enquanto*
026 *lia o texto.*

027 L: *Bom, quando eu tava lendo, um, texto, eh, eu tava vendo assim, que, ele*
028 *falou principalmente sobre a água, eh, na verdade, que ele, utilizou, eh o*
029 *consumo da água, não só, diariamente, como no ciclo todo de produção,*
030 *como uma forma, segura, de dizer, se o animal estava em conforto [...] em*
031 *conforto térmico, ligado, à saúde, e, que [...] esta água deveria ser,*
032 *periodicamente, analisada, pra, indicar, ter uma indicação se ela*
033 *realmente estaria sendo, consumida adequadamente, de forma, a fornecer*
034 *esse confor [...] esse conforto térmico, pra que [...] houvesse uma boa*
035 *produção [...] de frango de corte.*

036 P: *Agora (surtem) as perguntas.*

[10:55] – início da fase de resposta, por escrito, às perguntas de compreensão do texto

[19:29]

001 P (pesquisador): *Pronto?*

002 L (leitor): *Terminei as questões, aí, vou passar então pras, pras respostas, tá.*

P: *Uhum.*

[19:39] – início da verbalização das respostas

001 L (leitor): *A primeira pergunta foi ‘qual o objetivo do estudo’. Foi de, identificar,*
002 *eh, indicadores mensuráveis, que possam indicar conforto, eu pus aqui*
003 *ambiental, mas é um conforto, do animal, na, no cativeiro, pras, aves de corte.*
004 *Esse é o objetivo que eu já vi aqui logo na primeira linha. Verificar indicadores*
005 *que poderiam, eh, prover, formas, de mensurar, o bem estar, das [...] num*
006 *conforto, geralmente é um conforto térmico [...]*

007 P (pesquisador): *Uhum.*

008 L: *Pras aves, né. Ela [...] deve ser utilizado como indicador, do conforto, das*
009 *aves.*

010 P: *Uhum.*

011 L: *A segunda questão foi, a segunda pergunta foi, ‘que indicadores, vêm,*
012 *sendo utilizados, e qual a principal desvantagem desse tipo de*
013 *indicadores?’ Os indicadores que vêm sendo utilizados, são, mortalidade final,*
014 *do lote, densidade das aves, níveis, de, dermatite de contato, e problemas de*
015 *perna. A principal desvantagem desses indicadores, é que só fazem*
016 *predições para se utilizar nos [...] dos futuros lotes de aves. Ou seja, quando*
017 *você vai, fazer estas mensurações, o lote já tá [...] terminou o ciclo dele, de*
018 *vida. Aí você utiliza estas informações pra, corrigir falhas, em, em lotes que*
019 *vão [...] que você vai, iniciar. Bom, aí a terceira questão é ‘que tipos de* =

020 L: *indicadores, corretivos/preventivos, são apresentados?’ Aí, consumo de água*
021 *e de ração, e qualidade do ar, e ganho diário de peso. Esses são os*
023 *indicadores, chamados corretivos ou preventivos, de problemas que, possam*
024 *existir no lotes, nos lotes. A quarta pergunta é ‘qual a importância da água*
025 *como indicador do bem-estar das aves?’ O consumo diário por ciclo, de*
026 *produção, é indicador do bem-estar das aves, que a utilizam principalmente*
027 *como dissipador de calor. Ou seja, se você souber se o [...] que o consumo,*
028 *de água, tá aumentando, eh, durante aquele dia, então você vai ter noção de*
029 *que a ave tá, com uma necessidade maior de água, que é pra regular a*
030 *temperatura. Que as, as aves utilizam a, a água principalmente, como*
031 *regulador de temperatura. Ele não colocou aqui mas as [...] água quente, a*
032 *ave não bebe. Se a água não for, uma água de qualidade, por isso que ele fala*
033 *aqui duma, uma, análise, de rotina, que além da qualidade, física, química, da*
034 *água, tem esta [...] a parte térmica também. Água quente a ave não bebe, ela*
035 *precisa de tomar água, pra di [...] principalmente, pra dissipar calor.*

036 P: *E o, o texto faz uma comparação nesses, dois tipos de indicadores.*

037 L: *É ele, ele faz uma comparação [...] aonde, os, os indicadores, que ele*
038 *comenta, aqui, né, eh, dermatite de contato, densidade [...] assim, mortalidade*
039 *final, esses são indicadores, do, bem-estar, das aves, mas indicadores que*
040 *você não tem como utilizar, de uma forma, imediata. Tá surgindo o problema,*
041 *e eu tenho como resolver agora. E o, no caso, a água, ela é um indicador*
042 *interessante, porque você pode, eh, tentar resolver ou minorar o problema*
043 *imediatamente. Se há [...] houve um aumento, excessivo, do consumo de*
044 *água, dentro do que você espera de consumo diário, se as aves tão tomando*
045 *mais, ou menos, isso já é um indicador que você pode imediatamente, tomar*
046 *uma medida corretiva ou preventiva. De um problema, ambiental, que tá*
047 *ocorrendo ali no momento, de bem-estar, das aves.*

[23:20] – início do protocolo retrospectivo

001 P (pesquisador): *Tá, e aí [...] por onde, você começou a leitura?*

002 L (leitor): *Eu comecei aqui pelo título do periódico, depois, eu vim aqui pra o*
003 *título mesmo, do, paper, depois eu fui pros, autores, eu não conhecia,*
004 *nenhum deles, vi aqui a universidade, e aí passei pro texto, propriamente dito,*
005 *e tive dúvida numa palavra, duas palavras ((‘lag’/’whilst’)).*

006 P: *Como você resolveu esse [...]?*

007 L: *Eu, eu fui no dicionário. Mas eu fui, uma, eu fui no dicionário, não achei o, o*
008 *significado, mas [...]*

009 P: *E como você resolveu?*

010 L: *Eu, pelo [...] pela contextualização do texto, também por já, ter um bom*
011 *entendimento do assunto, é aí eu consegui, sem, a, o entendimento da*
012 *palavra ((‘whilst’)), consegui entender.*

013 P: *Nas duas?*

014 L: *Não, só [...] esta aqui ((‘whilst’), que eu não encontrei.*

015 P: *Na linha?*

016 L: *Da linha oito.*

017 P: *E a outra, você marcou foi na linha [...]?*

018 L: *E a outra fui no texto [...] fui [...]*

019 P: *Na linha quatro, não foi?*

020 L: *É na linha quatro. Aí, não. Aí eu fui lá e consegui entender. Mas, esta*
021 *palavra aqui ((‘whilst’)), tinha [...] não sei que palavra é esta. Mas não teve*
022 *problema.*

023 P: *Eh, e assim, o seu processo de leitura, enquanto você tava fazendo a*
024 *leitura, o que que você pensou [...]?*

025 L: *Eh, quando eu tava [...]*

026 P: *Qual a relação que você tava fazendo?*

027 L: *Fazendo a leitura, eu fiquei, pensando assim, eh, como é que ele tinha,*
028 *feito, a a pesquisa, ele, não fala assim de [...] dos tratamentos que ele*
029 *utilizou, ele apenas, eh, fala de, dos indicadores, que são comum [...] eles*
030 *são, indicadores comumente utilizados, quando se, trabalha industrialmente*
031 *com aves, mas ele, em nenhum momento, ele, falou assim, como que ele, de*
032 *alguma forma [...] ele não especificou os tratamentos que ele utilizou, pra*
033 *mensurar a, [...] esta, esta importância da água, de utilizar a água como um*
034 *corretivo, de um problema que tivesse ocorrendo, de conforto, pras aves,*
035 *(xxx).*

036 P: *Tipo metodologia, método?*

037 L: *É. Sim, ele, ele não falou muito, sobre isso, de [...] um pouco, de, qual foi a*
038 *forma que ele utilizou. Ele, ele falou aqui, em qualidade da água, mas, num,*
039 *ficou claro, se esta qualidade era uma qualidade química. Ele [...] não*
040 *pareceu assim se [...] falar sobre, o calor, a temperatura da água. Então*
041 *assim, eu achei, que ficou faltando isso, se ele uti [...] se ele fez [...] que tipo*
042 *de [...] metodologia, assim, que [...] como é que ele usou os tratamentos.*
043 *Se ele fez alguma coisa de, foi [...] a análise de rotina, foi só análise, físico-*
044 *química, ou foi só química, da água, ou se ele mensurou temperatura. Ele não*
045 *indica aqui. Ah, sabe o papel da água, que a gente sabe que, é principalmente*
046 *isso aí, é dissipador de calor, claro, como hidratação, desenvolve um, o*
047 *crescimento, que são [...] é o normal que acontece no metabolismo do animal.*
048 *Mas ele não fala em, na temperatura, da água.*

049 P: *Uhum. Qual o grau de conhecimento do assunto?*

050 L: *Eu tenho um entendimento bom desse assunto.*

051 P: *Qual [...] você teve, alguma dificuldade, qual a maior dificuldade que você*
052 *teve na leitura?*

053 L: *Não, inicialmente, eu tive a dificuldade, eu pensei assim, eu fiquei em*
054 *dúvida nesta palavra (('whilst')). E às vezes quando você não entende uma*
055 *palavra, aí já fica preocupada, achando que não vai entender o resto. Mas eu*
056 *não tive assim, muita dificuldade, não. Tinham algumas palavras assim,*
057 *enormes, que eu fiquei pensando se realmente aquilo, era o que eu tava*
058 *pensando. Mas não tive um grande problema com esta palavra aqui. Olha*
059 *que palavra enorme (('interorganisational'))).*

060 P: *Qual? Que linha?*

061 L: *Esta. Esta palavra aqui da linha oito, imensa (('interorganisational')). Aí*
062 *não, isso deve ser simplesmente a junção de, duas palavras, que eles usam*
063 *desta forma. Eu não me lembro de ter [...] de nunca ter visto ela assim. Eu*
064 *tenho um bom entendimento desta [...] porque [...] esta área é minha mesmo.*
065 *Então, eu tenho [...] um conhecimento bem geral [...] generalizado. Não é*
066 *profundo. Nunca trabalhei exatamente com isso. Mas, de algumas outras*
067 *leituras, sobre, eh, conforto [...] em cima de conforto térmico, ou seja,*
068 *conforto ambiental, de aves pra produção industrial, aí eu acredito que eu*
069 *tenho, um entendimento bom.*

070 P: *E qual o objetivo ou motivação assim, da sua leitura, nesse texto?*

071 L: *Bom, a motivação era, ter uma idéia, eh, recentemente eu fui um, um*
072 *seminário que falava justamente sobre, eh, conforto, no ambiente, de, criação*
073 *industrial. E, como aqui no norte, é uma coisa absolutamente diferente do*
074 *resto do país, que é muito quente, úmido, principalmente lá em Manaus,*
075 *que, foi lá o seminário, e, a criação era tudo lá, se trabalha com ave, aí se falou*
076 *muito do papel da água, de como ela é importante, e que inclusive aqui, em*
077 *Boa Vista, no caso dos criadores de poedeiras, eles comentam, que as*
078 *linhagens, de, aves de postura aqui, elas consomem muita água. Como elas*
079 *consomem muita água, elas diminuem o consumo de alimento. E por conta*
080 *disso, elas têm que fazer uma, ração mais, densa, energeticamente, porque*
081 *as aves comem menos. Se elas comerem menos, elas produzem menos,*
082 *porque não têm os nutrientes necessários. E aí eles, justamente, conseguiram*
083 *resolver esta problemática, do consumo menor de ração, fazendo a ração*
084 *mais densa. Porque elas têm uma necessidade muito grande de consumo de*
085 *água pra dissipar calor. E com isso, ficam com as fezes muito liqüefeitas, e,*
086 *também isso é um problema muito grande, chama muita mosca, dá muita*
087 *umidade, debaixo das gaiolas, e aí então, são [...] é um assunto muito*
088 *interessante, esse, que é relacionado ao ambiente, e ao manejo, do animal.*
089 *Pra mim, é interessante.*

090 P: *Mais algum comentário, sobre o, sobre o texto, sobre o tema?*

091 L: *Não, achei muito interessante, mas, eu fi [...] na minha cabeça ficou =*

092 L: *faltando isso, dele [...] em momento nenhum ele falou do papel da água,*
093 *como vital, que é pra todo animal, e, ficou implícito, que era, claro, pra, uma*
094 *dissipação de calor, mas ele não falou no [...] se foi feito, alguma, análise em*
095 *relação, à temperatura, à temperatura ambiente, ele não, não comentou [...] a*
096 *temperatura ambiente e da temperatura da água.*

097 P: *Mais algum comentário?*

098 L: *Não, acho que não.*

099 P: *Obrigado.*

APÊNDICE L

ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 01 – ÁREA NÃO-AFIM

DYCK, L.J.; DE WREEDE, R. E. *Seasonal and spatial patterns of population density in the marine macroalga Mazzaella splendens* (Gigartinales, Rhodophyta). PHYCOLOGICAL RESEARCH, 54, p. 21-31, 2006.

TOTAL DE PALAVRAS – 351

PADRÃO RETÓRICO – IR – INTRODUÇÃO E RESULTADOS

INTRODUÇÃO

- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 2 (*step 2*) – GENERALIZAÇÃO TÓPICA (*making topic generalization*)
L. 04-08 [Insight into demographic processes ... is such a species of interest]
- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 3 (*step 3*) – REVISÃO DE ITENS DE PESQUISA ANTERIOR
(*reviewing items of previous research*)
L. 08-19 [A synthesis of local demographic studies ... over those of the other]
- MOVIMENTO 3 (*move 3*) – OCUPAÇÃO DE NICHOS (*occupying the niche*)
PASSO 1B (*step 1B*) – ANÚNCIO DA PRESENTE PESQUISA
(*announcing present research*)
L. 19-22 [To test the generality of this pattern ... at Second Beach, Barkley Sound]

RESULTADOS

- MOVIMENTO 4 (*move 4*) – REFERÊNCIA A PESQUISA ANTERIOR / COMPARAÇÃO (*reference to previous research/comparison*)
L. 22-29 [Greater seasonal fluctuation ... also consistent with previous observations]
- MOVIMENTO 3 (*move 3*) – RESULTADO INESPERADO ((*un*)*expected outcome*)
L. 29-31 [A seasonal alternation in phase dominance, however, ... for three consecutive years]
- MOVIMENTO 7 (*move 7*) – DEDUÇÃO/HIPÓTESE (*deduction/hypothesis*)
L. 31-33 [Seasonal alternation in phase dominance ... all natural populations]

APÊNDICE M

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 01 ÁREA NÃO-AFIM

PERGUNTAS

1. QUAL O PADRÃO ESPACIAL E SAZONAL DE DENSIDADE POPULACIONAL DA *M. splendens* APRESENTADO NOS ESTUDOS DEMOGRÁFICOS DESDE O FINAL DOS ANOS 60?
2. QUAL A RELAÇÃO ENTRE A DENSIDADE POPULACIONAL E A OCORRÊNCIA DE ONDAS NO HABITAT?
3. QUE METODOLOGIA FOI UTILIZADA PARA TESTAR A GENERALIDADE DO PADRÃO ESPACIAL E SAZONAL APRESENTADO NOS ESTUDOS ANTERIORES?
4. QUAL O RESULTADO DO ESTUDO, COMPARADO AOS ESTUDOS ANTERIORES?
5. QUAL A CONCLUSÃO DO ESTUDO?

APÊNDICE N

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 01 – ÁREA NÃO-AFIM

DYCK, L.J.; DE WREEDE, R. E. *Seasonal and spatial patterns of population density in the marine macroalga Mazzaella splendens* (Gigartinales, Rhodophyta). *PHYCOLOGICAL RESEARCH*, 54, p. 21-31, 2006.

PROTOCOLO VERBAL – BOA VISTA/RR – 21/08/2007 – 14h50

[00:23] – início do protocolo de pausa

[02:19]

Eu tenho dúvida numa palavra ((wave-exposed)), na décima terceira linha, (e) eu vou no dicionário, (dá uma olhadinha).

[02:56]

(Tem esta) palavra ((wave-exposed)), acho que é tipo, não sei se chama palavra composta. (Mas) [pausa] Só que eu não tenho certeza que o que eu tou pensando é certo.

[03:50]

Tem uma outra palavra, na mesma linha ((sheltered)), (que eu também) tenho dúvida.

[05:12]

Tem uma outra palavra ((perennating)) aqui na no (xxx) dezessete [...]

[06:15]

Uma outra palavra ((crusts)) na linha dezoito.

[08:29]

Continuo com uma dúvida, nesta mesma palavra ((crusts)), que eu não tou achando aqui no dicionário.

[10:43] – início da fase de resposta, por escrito, às perguntas de compreensão do texto

Bom, com alguma dificuldade por conta de alguns nomes que eu não consegui entender exatamente, vou passar pras perguntas, que é isso que eu faço normalmente.

[13:24]

(Se bem que isso não separa) ((possível comentário sobre a atividade))

[24:07]

Como eu continuo com dúvida, vou ter que olhar, que eu não consigo, fechar [...] a lógica (a respeito da frase) aqui na, na linha dezoito.

((A leitora refere-se à dificuldade de compreensão oriunda da não compreensão de termos/palavras. Como há mais de uma palavra, de acordo com as marcações feitas nesta parte do texto, quais sejam, 'wave' e 'crusts', no nosso entender, neste momento a leitora refere-se à 'wave', pois ela fala sobre a dificuldade de fechar o raciocínio, que começa com a primeira dificuldade, ou seja, a palavra 'wave' (cf. verbalização das respostas-L. 012/023-024))).

[26:09]

Não consigo passar daqui, porque eu tou com uma dúvida nesse, nesta palavra (('wave')), fica difícil entender.

[27:16]

(Esta palavra aqui (('wave')) é que) faz com que eu não consiga. ((possível comentário sobre a palavra que tem gerado a dificuldade de compreensão))

[35:21]

Esta palavra aqui (('genets')) é que [...] atrapalha.

((De acordo com a resposta escrita, neste momento a leitora refere-se à palavra 'genets', a qual estaria relacionada à palavra 'crusts', esta última tendo sido marcada na folha do resumo como uma das palavras não compreendidas.))

[38:44]

Bom, acho que terminei, porque pra mim esse texto é muito difícil e confuso. Teve algumas palavras (('wave'/'crusts'/'genets')) que eu nunca vi e nunca não encontrei no dicionário. Tive dificuldade em relação a isso. Com certeza se eu tivesse um eh. Ah, primeiro eu vou responder as perguntas, de compreensão do texto.

[39:04] – **verbalização das respostas escritas**

001 Leitor (L): Certo, a primeira pergunta, foi 'qual o padrão especial eh,
002 espacial e sazonal de densidade populacional desta al [...] microalga marinha,
003 que é esta splendens Mazzaella splendens, apresentado nos estudos
004 demográficos desde o final dos anos 60', pelo [...] eu eu li, eu pude entender
005 que a densidade populacional é maior no verão e menor no inverno, pra fase
006 de vida livre da desta micro macro alga. E a magnitude destas mudanças
007 sazonais diminuem quando aumenta a exposição dos ambientes. Ou seja,
008 talvez quando tá mais seca ela diminui a população, e quando ela tá cheia,
009 ela (seja) influenciada, não entendo muito disso, aí foi isso o que eu
010 consegui entender aqui no texto. E aí a segunda pergunta, 'qual a relação
011 entre a densidade populacional e a ocorrência de ondas no habitat'. Alguma
012 destas palavras aqui deve ser onda, porque eu não encontrei exatamente
013 assim, ondas que eu vi, não fala de ondas, não encontrei uma palavra
014 relativa assim a ondas, mas ondas de ocorrência, não é isso, de sazonais
015 de sazonalidade, ou é ondas mesmo? Eu não achei isso aqui (('crusts'/
016 'genets')). Mas eu coloquei o seguinte, que mudanças na densidade
017 populacional são principalmente devido a mudanças genéticas, passagem de
018 uma fase de vida a outra, da macroalga.

019 Pesquisador (P): Aonde você identificou isso?

020 L: *Peraí, bem aqui. Bem aqui, oh, o padrão aqui, a densidade populacional é*
021 *mais alta no verão e menor no inverno pra ambas as fases livres, de vida, né,*
022 *da da alga, aqui da macroalga. Isso. E a magnitude destas mudanças*
023 *sazonais diminuem quando aumenta, esse esta palavra (('wave-exposed'))*
024 *também eu não encontrei, eu tive uma dificuldade imensa, de de*
025 *compreensão do texto, já que eu não entendi isso aqui, não consegui, esta*
026 *palavra aqui (('wave')) eu não consegui achar no dicionário, eu não conheço.*
027 *Bom, aí eu fui pra terceira questão, eu fiquei um tempo enorme porque*
028 *perdi muito tempo nestas palavras (('wave'/'crusts'/'genets')) que eu continuei*
029 *sem entender o texto inteiro, e elas foram crucial para minha dificuldade de*
030 *entendimento. Aí a terceira questão é pergunta 'que metodologia foi utilizada*
031 *para testar a generalidade do padrão espacial e sazonal apresentado nos*
032 *estudos anteriores'. Bom, aqui no texto ele comenta que a metodologia da [...]*
033 *utilizada foi examinar mudanças sazonais na densidade da população desta*
034 *macroalga, esta M. splendens, nos diferentes ambientes. Eu achei isso bem*
035 *aqui na pá [...] na na linha [...]*

036 P: *Você não identificou quais são estes ambientes?*

037 L: *Ele parecia ter um ambiente exposto e um ambiente mais protegido.*

038 P: *De que?*

039 L: *Da [...] onde a macroalga se encontrava.*

340 P: *Exposto a que e protegido de que?*

041 L: *Deve [...] eu fiquei pensando se não seria um coral, onde ela tivesse fixa,*
042 *não consegui entender se ela [...] que não deve tá solta, ela deve tá presa*
043 *em alguma coisa. Eu não consegui [...] como estas palavras (('wave'/'crusts'/'*
044 *'genets')) eu não consegui encontrar no dicionário, então eu tive uma imensa*
045 *dificuldade.*

046 P: *Destas palavras você não encontrou nada? Cê cê dividiu aqui (xxxx)*

047 L: *É, eu divi [...] eu dividi, teve uma aqui que eu achei que era abrigada, esta*
048 *aqui (('sheltered')), era alguma coisa abrigada. E esta exposta.*

049 P: *E esta outra palavra (('crusts')) você não achou?*

050 L: *Um ambiente exposto. Não. Eu acho que não, no dicionário. E aí eu fiquei*
051 *imaginando o que poderia ser eu tratei como ambiente exposto e ambiente*
052 *protegido. Bom, e aí eu já fui pra quarta e aí a quarta per [...] indagava 'qual o*
053 *resultado do estudo, comparado aos estudos anteriores'. E eu, consegui*
054 *encontrar aqui que há um padrão potencialmente comum nas populações*
055 *naturais da macroalga, que onde seria ela teria uma dominância haplóide no*
056 *verão em áreas protegidas, e ela passaria para dominância diplóide também*
057 *no verão em áreas desprotegidas. Isso que eu consegui entender. E [...]*

058 P: *E em relação aos padrões anteriores dos estudos, ele faz alguma* =

059 P: *comparação algum resultado que foi diferente dos [...] dos estudos?*

060 L: *Deixa eu ver aqui. Ele fala assim que grandes flutuações sazonais na*
061 *densidade populacional, de ambientes abrigados, comparados a ambientes*
062 *expostos supo [...] eles permitem, considerar um padrão potencialmente*
063 *comum que as populações [...] é comum isso, se repete, vem se repetindo*
064 *nos estudos isso, esse padrão. Exatamente isso aqui, que há uma dominância*
065 *haplóide um padrão [...]*

066 P: *E há [...] é um padrão que recorreu?*

067 L: *É, que ela [...] ele corrobora com os estudos anteriores. Eu pude entender*
068 *isso. E esta conclusão é que todas as modificações [...]*

069 P: *E teve algum resultado que não é corroborado nos estudos?*

070 L: *Ele fala aqui que todas as mudanças da densidade populacional da*
071 *macroalga foram resultado do aparecimento e desaparecimento de uma coisa*
072 *que eu não consegui [...] a palavra aqui [...] mas do que as diferentes modi [...]*
073 *modos da alga se reproduzir.*

074 P: *E isso comparado com outros estudos, ele faz alguma relação?*

075 L: *Aí ele fala, que [...] a alternância sazonal na fase de dominância contudo*
076 *foram ausentes, em ambientes protegidos como a praia, secundária, ele fala*
077 *aqui o nome de algumas praias, por três anos consecutivos. E a dominância*
078 *depende do da condição local e não de da população natural como um todo.*
079 *Eu tive grande dificuldade assim por conta destas palavras que eu não*
080 *consegui encontrar o significado.*

081 P: *Aí a conclusão (xxx)?*

082 L: *Aí a, como conclusão [...] a conclusão do estudo é que todas as*
083 *modificações da densidade populacional foram resultado do aparecimento*
084 *e desaparecimento, de [...]esta palavra que eu não consegui encontrar o*
085 *significado, foi mais devido a isso do que aos diferentes modos de*
086 *reprodução, formas de reprodução da, haplóide versus diplóide. Ele*
087 *concluiu.*

[46:22] – início dos comentários sobre a leitura

001 Leitor (L): *Aí [...] pra mim falar sobre o que eu acabei de ler, né, esse texto,*
002 *assim, muito dificilmente me chamaria a atenção pra mim fazer a leitura,*
003 *porque ele [...] não só porque ele não é da minha área e como eu ia encontrar*
004 *estas palavras que ia ter um pouco de dificuldade, eu já ia, deixar de lado*
005 *mesmo, não achei no dicionário, é [...] não ia ler com certeza, mas, a idéia*
006 *principal do texto é deve ser o estudo de padrões de, de desenvolvimento*
007 *populacional desta macroalga que deve ter algum tipo de importância que eu*
008 *não consegui ver qual, mas com certeza ela deve ter, além de do papel que*
009 *as algas como um todo tem de fotossintetizar, talvez tenha um outro tipo de =*

010 L: *papel de [...] pra a utilização de alguns peixes, alguns pequenos animais, que*
011 *tudo é importante, né, faz parte do [...] do sistema, do biossistema. E a idéia*
012 *principal é esta mesmo é o estudo de padrão, pelo que eu entendi, de áreas*
013 *de alguma forma protegidas ou não, não sei se ondas, áreas que têm uma*
014 *incidência maior [...]*

015 Pesquisador (P): *De ondas, onde você achou ondas?*

016 L: *Eu não vi ondas, eu vi (onda) nas perguntas, aí [...] seria uma [...]*

017 P: *Você não viu na reposta?*

018 L: *Não.*

019 P: *Você não tinha falado de [...] (xxx)*

020 L: *De modificações sazonais.*

021 P: *(Esta palavra aqui xxx). Ah, você viu a palavra onda na [...]*

022 L: *Não vi. Eu vi a palavra onda, eu tenho que ser sincera, eu vi a palavra onda*
023 *aqui na pergunta em português, mas não consegui achar isso no texto, e*
024 *como eu não fui ver do português para o inglês, eu só olhei as palavras em*
025 *inglês, na parte de inglês pra ver a tradução, eu não achei isso no dicionário,*
026 *então, isso já foi uma colinha da pergunta, né, daí como você ver que a*
027 *pergunta pode ajudar. E a idéia principal do texto é esta, é o estudo da*
028 *densidade populacional em ambientes diferentes desta macroalga, e quando*
029 *eu tava pensando no texto, se fosse uma coisa que não fosse assim um*
030 *estudo pra a gente ter [...] eu não continuaria a ler, eu desistiria, porque eu*
031 L: *não encontrei no dicionário estas palavras que seriam chave pra o melhor*
032 *entendimento. Se eu tivesse [...] o conhecimento destas palavras que eu*
033 *não sei, então não teria tanta dificuldade. A dificuldade maior foi na verdade*
034 *esta, estas danadas destas palavras.*

[48:38] – início do protocolo retrospectivo

001 Pesquisador (P): *Tá e cê começou a leitura por onde?*

002 Leitor (L): *Eu comecei a leitura aqui pelo nome aqui do periódico, aí eu vi que*
003 *realmente é um periódico que tratava de algas, né, de ficologia, aí vi que era*
004 *uma alga, e ele estava estudando o padrão de produção, reprodução,*
005 *densidade populacional. Os autores, eu vi que eles são estrangeiros, né,*
006 *até a forma de como é feita a referência. Aí eu já parti mesmo pra a leitura*
007 *mesmo do texto e aí fui encontrando uma dificuldade nesta nestas palavras,*
008 *que é isso que levou muito tempo, tentar olhar no dicionário, nos dois*
009 *dicionários, ver o que que elas significavam, pra poder melhorar o*
010 *entendimento do texto.*

011 P: *Então o seu processo de leitura foi você foi lendo e parou nas dificuldades,*
012 *você não fez uma leitura, primeira, e depois voltou [...]*

013 L: *Não. Eu preferi desta vez, eu preferi, já, ir tipo assim, ir resolvendo o que*
014 *[...] alguma probleminha de, de não entendimento de alguma palavra, achei*
015 *melhor do que ler tudo e voltar. Achei mais produtivo já procurar, porque já ela*
016 *serviria de subsídio pro resto. Mas, como não achei, então, houve uma*
017 *dificuldade muito grande de chegar até o fim, porque como eu não ia*
018 *entendendo, ficava sempre fal [...] aquela lacuna, um entendimento parcial*
019 *do texto. Eu encontrei até uma palavra aqui que, no dicionário eu encontrei*
020 *ela como crocante, aí eu dizendo que [...] como que se, não adiantou muito.*

021 P: *Crocante, aqui nesse dicionário?*

022 L: *Crocante. (Ah eu não recordo), não tenho certeza. Aí crocante pra mim [...]*

023 P: *Seria esse, aqui, que você viu?*

024 L: *Foi.*

025 P: *Tem o que?*

026 L: *É, é crust, né, isso aqui que se pronuncia, assim que tem crocante.*

027 P: *É (tem aqui).*

028 L: *Tem códea, [...]*

029 P: *Não. (xxx)*

030 L: *T'aqui, aqui, c-r-u-s-t, aí aqui no caso é o plural, teria o s, né, aí no [...]*
031 *côdea, que é um pedaço, crosta, que é [...]*

032 P: *Crosta e?*

033 L: *E crocante.*

034 P: *E crocante.*

035 L: *Mas crosta, só se fosse, mas crosta [...]*

036 P: *Tá, não, só pra ver se tinha no dicionário.*

037 L: *(xxx) Aí, estas, palavras, que foram chave pra o entendimento do texto,*
038 *eu não consegui encontrar, e aí, isso foi [...]*

039 P: *E qual o seu grau de conhecimento do [...] desse assunto?*

040 L: *É eu não conheço, não [...] posso dizer que não tenha conhecimento*
041 *nenhum sobre esta parte de ficologia, algas, só pela uma coisa assim muito*
042 *geral, de densidade populacional e de fatores que possam ou não promover,*
043 *assim, cê tenha como leigo uma visão assim. Alguns fatores devem promover*
044 *ou não a [...] o desenvolvimento da densidade populacional. Mas não tenho =*

045 L: *absolutamente nenhum tipo de [...] nunca na vida tive uma aula sobre algas,*
046 *nem ambiente que elas se desenvolvem, e e nada que faça, promova ou não*
047 *o desenvolvimento delas.*

048 P: *E qual a sua maior dificuldade na leitura do texto?*

049 L: *A maior dificuldade foram estas palavras-chave, estas palavras que eu*
050 *não [...] não conheço e que eu não consegui achar no dicionário. E isso aí me*
051 *travou o [...] o entendimento, teve uma grande dificuldade. Se não fosse um*
052 *texto assim de trabalho, eu não leria. (xxx)*

053 P: *Você não teria motivação de ler um texto assim?*

054 L: *Não.*

055 P: *Não teria objetivo pra ler o texto?*

056 L: *Não. Precisa cê ter uma motivação. Se é da tua área, uma coisa muito*
057 *interessante, e não é que não seja realmente interessante, mas pra mim eu*
058 *não [...] eu passaria e já ia, ia olhar uma outra, coisa. Não me chamaria uma*
059 *L: atenção, o texto não conseguiu me chamar, à atenção. Mesmo porque o*
060 *sumário, ele não [...] ele não fala assim de uma, de uma importância, mais*
061 *mais palpável, assim do que a gente espera, né, tudo na natureza tem*
062 *grande importância, mas não fala de uma importância, ele não chama pra uma*
063 *importância assim já, encontrada, da alga, ali, isso aí, com isso, a falta de*
064 *conhecimento do assunto, e as palavras que eu não consegui encontrar,*
065 *então isso não, não faria eu terminar de le [...] a leitura, do texto,*
066 *naturalmente, normalmente.*

067 P: *Uhum. E sobre as perguntas, alguma [...]*

068 L: *As perguntas, a dificuldade foi apenas porque eu não tinha o entendimento*
069 *adequado destas palavras-chave, mas, se eu tivesse o entendimento das*
070 *palavras não teria, dificuldade em responder as perguntas.*

071 P: *E as perguntas estavam claras?*

072 L: *As perguntas estavam claras, só que a dificuldade que eu, chegava aqui e*
073 *não tinha [...] conseguia desenvolver direito, o entendimento do texto pra,*
074 *respondê-las de uma forma adequada, acho.*

075 P: *Algum outro comentário?*

076 L: *Não, acho que não. Eu acho que desta vez aqui ele, colocou beminho aqui*
077 *as palavras-chave, que é demografia, ecologia, o nome da alga, população,*
078 *sazonalidade, aí ele foi bem feliz na, colocação das palavras-chave que ele*
079 *abordou, sobre isso mesmo.*

080 P: *Tá e você tinha marcado, aqui no texto, umas partes assim aqui com uns,*
081 *uns colchetes [...] Pra que que você fez isso?*

082 L: *Umas partes, porque [...] Eu fiz isso porque quando eu tava respondendo e,*
083 *como eu tenho um pouco de dificuldade esta é uma dificuldade minha de*
084 *vista, eu faço isso, porque as letras se juntam, em determinado momento,*
085 *então, eu faço isso, porque aí é aquela idéia que tá lá dentro do parêntese,*
086 *que eu tou procurando, quando eu tou respondendo, eu venho eu já tenho*
087 *aqui a marquinha, de onde que tá aquela resposta, facilita, já que é (assim),*
088 *[...] é linha simples, né, bem pertinho uma da outra, pra facilitar a minha [...] a*
089 *minha visualização, aí eu já faço isso e fica mais fácil, destaque [...]*

090 P: *Mas elas foram marcadas por unidade temática, é isso?*

091 L: *Isso. Isso.*

092 P: *Mais algum comentário?*

093 L: *Não, acho que é só isso.*

094 P: *Obrigado.*

APÊNDICE O

ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 02 – ÁREA NÃO-AFIM

NASSAJI, H. *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success*. THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, 90, iii, p. 387-401, 2006.

TOTAL DE PALAVRAS – 230

PADRÃO RETÓRICO – IMRD – INTRODUÇÃO/MÉTODOS/RESULTADOS /
DISCUSSÃO

INTRODUÇÃO

- MOVIMENTO 3 (*move 3*) – OCUPAÇÃO DE NICHOS (*occupying the niche*)
PASSO 1B (*step 1B*) – ANÚNCIO DA PRESENTE PESQUISA
(*announcing present research*)
L. 05-07 [This study examines ... in deriving meaning from context]
- MÉTODOS
L. 08-12 [Participants read a passage ... to measure learner's depth of
vocabulary knowledge]
- RESULTADOS
MOVIMENTO 2 (*move 2*) – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS
(*statement of results*)
L. 12-20 [Results indicate a significant ... the learner's degree of strategy use]
- DISCUSSÃO
MOVIMENTO 5 (*move 5*) – EXPLICAÇÃO (*explanation*)
L. 21-24 [These findings provide empirical support ... the learner's preexisting
semantic system]

APÊNDICE P

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 02 ÁREA NÃO-AFIM

PERGUNTAS

1. QUAL O OBJETIVO DO ESTUDO?
2. QUAL A METODOLOGIA UTILIZADA PARA REGISTRAR O USO DE ESTRATÉGIAS DE INFERÊNCIA LEXICAL E PARA MEDIR A PROFUNDIDADE DE CONHECIMENTO LEXICAL?
3. O QUE OS RESULTADOS MOSTRAM?
4. QUE CONCLUSÕES O AUTOR APRESENTA?

APÊNDICE Q

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 02 – ÁREA NÃO-AFIM

NASSAJI, H. *The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success*. THE MODERN LANGUAGE JOURNAL, 90, iii, p. 387-401, 2006.

PROTOCOLO VERBAL – BOA VISTA/RR – 22/08/2007 – 16h57

[00:21] – **início do protocolo de pausa**

[00:48]

Eh, eu, vou no dicionário, ver uma palavra (('depth')), na linha um.

((a leitora escreve a palavra 'intensidade' como significado para a palavra desconhecida))

[02:05]

Na linha sete, tem uma palavra que eu não sei (('deriving')). Vou olhar.

[03:24]

Nesta mesma linha, sete, eu vou olhar, uma outra palavra (('meaning')).

[04:14]

Na linha dez, tem uma outra palavra (('aloud')), que eu vou olhar.

[05:28]

Eh, na linha, décima, décima terceira linha, eu vou olhar uma outra palavra (('depth')).

[05:57]

Acho que eu já olhei esta palavra (('depth')).

[06:14]

Não consigo ver como esta palavra (('depth')), (os significados) que ela tem aqui no dicionário, como ela, se contextualiza.

((a leitora escreve a palavra 'profundidade' como significado para a mesma palavra identificada como desconhecida na linha um, ou seja, 'depth'))

[08:19]

Eh, na décima quinta linha, tem uma palavra (('stronger')), que eu vou olhar.

[09:34]

Na décima sexta linha, aqui [...] eu vou olhar uma palavra (('weaker')).

[11:12] – **início da fase de resposta, por escrito, às perguntas de compreensão do texto**

Eu terminei de, ler, o, texto, e, vou passar pras perguntas.

[14:55]

Eu vou, olhar uma, uma palavra aqui na linha oito (('attempted')), eu fiquei em dúvida agora.

[25:36] – início dos comentários

001 Leitor (L): *O texto, eu tive, algumas dificuldades, não conhecia várias,*
002 *palavras, e, e mesmo olhando no dicionário, eu tive dificuldade de, encontrar*
003 *o, o significado, de jun [...] ver o significado do vocabulário e, colocá-lo, no*
004 *texto. Ele fala, eh, sobre uma, pesquisa que foi feita, relacionando, o,*
005 *conhecimento do vocabulário, e a capacidade a [...] de dar [...]. Ele fez um*
006 *estudo que examinou, a relação entre a língua [...] o inglês, como segunda*
007 *língua, e, o conhecimento do, do vocabulário, da, da língua ingle [...] inglesa, e*
008 *a capacidade de inferência léxica, né, da [...]. Do sucesso de como ele [...] as*
009 *pessoas conseguiam, utilizar, adequadamente esse conhecimento, já*
010 *existente. Foi isso que eu entendi. Eu tive um, pouco de dificuldade, eu não*
011 *conheço, nada, sobre esse assunto, eu comecei, aqui como não tinha o*
012 *nome, do periódico, aí eu comecei ler mesmo pelo, título, já tive até*
013 *dificuldade, no título, que eu, fiquei sem entender bem, tive que olhar lá no, no*
014 *voca [...] no, no dicionário, aí depois, inclusive eu voltei no, no, no próprio*
015 *texto e vi a mesma palavra e, não consegui entender, e fui no dicionário e*
016 *tentei uma outra [...] outro significado pra mesma palavra, que me ajudasse*
017 *melhor a entender o texto. E, eu acho que a idéia principal do texto é esta de,*
018 *fazer esta pesquisa sobre, a, a língua inglesa como segunda língua, e o*
019 *conhecimento, do de vocabulário, e o entendimento de textos, tipo, eh, de*
020 *como conseguir contextualizar, as palavras, mesmo sem [...] tendo um pouco*
021 *de conhecimento com, com elas, dentro do texto. De ver o [...] o entendimento*
022 *destas palavras. Quando eu, eu tava lendo o texto, eu tive dificuldades,*
023 *relativas a, não só a, a, algumas palavras do texto, mas do [...] desse*
024 *processo, [...] eu não tenho conhecimento, de como que é feito isso, de, de*
025 *estudos de, de línguas, léxicas, eu não tenho, conhecimento não sobre isso.*

[28:14] – início da verbalização das respostas

001 Leitor (L): *Bom, e as perguntas, a primeira foi 'qual o objetivo do estudo'. Pelo*
002 *texto, eu observei que era estudar a relação entre o inglês como segunda*
003 *língua e sua estratégia de utilização e seu sucesso, em derivar palavras no*
004 *contexto. Ou seja, de contextualizar as palavras que lá [...] que apareciam, no*
005 *texto. E aí a segunda, 'qual a metodologia utilizada para registrar, o uso de,*
006 *estratégias de inferência lexical e para medir a profundidade de*
007 *conhecimento lexical.' Observei que, era [...] foram participantes, que leram*
008 *um texto, contendo dez palavras desconhecidas e, observaram os significados*
009 *que apresentavam no texto. E se utilizou protocolos, eh, para pensar em voz*
010 *alta, eles foram utilizados para descobrir o grau, e tipo de estratégias ou*
011 *inferências de leitura que foram utilizadas por estas pessoas, que fizeram, as*
012 *leituras. A terceira questão, eh, 'o que os resultados mostram?' Eh, indicaram*
013 *uma significativa relação entre profundidade de conhecimento do vocabulário*
014 *e o grau e o tipo de estratégia utilizada com sucesso. Conclusões que, que o*
015 *autor apresenta. É que o conhecimento [...] na verdade foram duas, mas eu*
016 *tive uma dificuldade, de entender aqui o fim, mas eu pude entender que o =*

017 L: *conhecimento do vocabulário, influencia significativamente no processo de*
018 *inferência léxica.*

019 Pesquisador (P): *Isso como?*

020 L: *Eh, eh, conclusão dele, né, que o conhecimento do vocabulário influencia*
021 *significativamente, de uma forma positiva, no processo de inferência. Ou seja,*
022 *quando uma pessoa tem um conhecimento maior de vocabulário, ela tem*
023 *maior facilidade de colo [...] de, contextualizar palavras, dentro do texto. (Foi*
024 *isso que eu entendi)*

025 P: *Eh, alguma dificulda [...] assim, você marcou partes no texto [...] e as*
026 *marcações são sempre [...]*

027 L: *Eu, eu marquei palavras, que eu não conhecia, eu não conseguia, às vezes*
028 *não só que eu não conhecia, mas que não, conseguia entender o sentido*
029 *dela no texto, a forma como ela foi usada. E aí depois eu fiz alguns [...]*
030 *parentezinhos, os colchetezinhos que eu faço, é pra [...] as idéias que, surgem*
031 *dentro do texto, eu marco, que é pra facilitar a minha visualização.*

032 P: *E você acha que as palavras que você entendeu elas dificultaram a*
033 *compreensão, do texto? Qual o grau de compreensão que você teve do texto?*
034 *(xxx)*

035 L: *Não, assim, de conhecimento eu não tenho nenhum, sobre isso. Isso de*
036 *estratégias, de, de leitura, estas, eh, metodologias que são, feitas, pra,*
037 *mensurar esse, esse tipo de, de, de leitura, esse tipo de ciência que se utiliza*
038 *desses, desses, destas estratégias, eu não conheço nada sobre isso. Sobre o*
039 *que texto [...] isso de, de como, eh, fazer, esse tipo de abordagem, eh, de*
040 *utilização ou não de vocabulário, eu não entendo isso, né. Então, mas, eu*
041 *tentei entender, o texto como um todo, e, algumas palavras, eu tive,*
042 *dificuldade, de contextualizar, não sei. Eu acredito que isso aqui [...] esse*
043 *texto fala bem de mim, assim, porque talvez eu tenha dificuldade de, de fazer*
044 *mais leitura em inglês, de, saber, vocabulários isolados, e talvez por esta falta*
045 *minha de conhecimento, é que talvez dê uma dificuldade de leitura de textos*
046 *que não são da minha área. Se eu tivesse uma leitura maior, de textos em*
047 *inglês, e, de um, entendimento, melhor, das, de vocabulários, eu teria,*
048 *menos dificuldade, do que eu tenho hoje, de leitura de textos que não são*
049 *da minha área. Porque os textos que não são [...] que são da minha área,*
050 *mesmo algumas palavras, alguns vocabulários, eu não tendo*
051 *conhecimento, o meu conhecimento existente sobre o assunto, me faz, ter*
052 *uma certa facilidade. E quando não é, eu barro, fico, esbarrando em palavras*
053 *que às vezes não são nem[...] Às vezes, eu tenho até [...] sei um pouco sobre*
054 *aquela palavra, mas quando ela tá contextualizada aqui no texto, o fato de eu*
055 *não, conhecê-la adequadamente, aí minha dificuldade se torna muito grande.*
056 *Eu acho que meu, minha dificuldade foi, considerável, levando em*
057 *consideração que, não, não é um texto complicado, é um texto simples, mas,*
058 *talvez por [...] minha dificuldade [...] do vocabulário, que eu não, não sou*
059 *muito boa no, vocabulário, algumas palavras, que não assim tão complicadas,*
060 *aí eu, me, me deu uma dificuldade maior. E também pela [...] por o tipo de =*

061 L: *assunto, eu não tenho conhecimento. Então isso aí (xxx) mais ainda.*

[30:14] – início do protocolo retrospectivo

001 Pesquisador (P): *Você já falou, né, sobre, por onde você começou, que [...]*

002 Leitor (L): *É, eu comecei pelo título, já que não tinha o nome do periódico. Aí*
003 *eu já vi que era uma coisa que eu não tenho conhecimento sobre isso. Assim,*
004 *tipo assim, inferência léxica. Eu imagino o que seja, mas eu não tenho um, um*
005 *grau mesmo de conhecimento, sobre isso. E aí vi aqui, o nome do autor, da*
006 *universidade, e aí comecei, a leitura do texto, já que, no próprio, título já tive,*
007 *dificuldade de entender o que que era, uma palavra, pra me ajudar a, a*
008 *entender o, o sentido do, do título. Aí depois eu passei para o texto*
009 *propriamente dito, tive algumas dificuldades em várias palavras, que eu*
010 *marquei, e fui no dicionário e até escrevi em cima, [...] se eu tivesse*
011 *dificuldade já tava lá, e aí, inclusive a palavra que, tava no título, eu olhei no*
012 *dicionário, voltei, quando cheguei no texto, encontrei com ela de novo, olhei*
013 *lá, o que eu tinha colocado o nome em cima, não me adiantou muito assim,*
014 *eu não consegui contextualizar, o que eu tinha colocado como, tradução, e aí*
015 *fui [...] no, dicionário, pra, tentar ver uma outra palavra que, fizesse entender*
016 *melhor, o contexto.*

017 P: *E esta outra palavra ajudou a [...]*

018 L: *Me auxiliou mais, a tentar entender.*

019 P: *Uhum.*

020 L: *De alguma forma, me ajudou a entender melhor. Acho que eu tive muita*
021 *dificuldade, em relação a outros textos.*

022 P: *Qual foi a maior dificuldade?*

023 L: *A maior dificuldade, foi, primeiro eu tive um pouco de dificuldade pra*
024 *entender como que, eh, a metodologia que, que se utiliza, pra esse tipo de*
025 *trabalho, e quando ele fez aqui esta [...] quando ele finalizou, a idéia dele de*
026 *fechamento do, do texto, eh, comentando o resultado dele, teve um pouco de*
027 *[...] de dificuldade, de fechar numa, numa frase só.*

028 P: *E o seu grau de conhecimento do assunto?*

029 L: *Nenhum. Eu não conheço nada, absolutamente.*

030 P: *E a motivação?(xxx)*

031 L: *Ah eu não leria um texto desse, naturalmente. Eu pegava logo na, no título,*
032 *eu já, não, continuaria.*

033 P: *Pelo fato de ser uma [...] (texto)*

034 L: *Pelo fato de não ser da minha área, e já ter um, uma palavra que me*
035 *dificultou entender, o título, do que se tratava o assunto, com certeza eu não,*
036 *eu não iria olhar.*

037 P: *Mais algum comentário, [...] sobre as perguntas [...]*

038 L: *Não, acho que só isso..*

039 P: *Depois desta discussão, depois desta síntese, alguma coisa, que não tava*
040 *clara, quando você leu, o texto, ficou mais claro quando você leu as*
041 *perguntas?*

042 L: *Ficou.*

043 P: *O que?*

044 L: *Esta segunda pergunta aqui, quando ele [...] eh, a pergunta é ‘qual a*
045 *metodologia utilizada para registrar o uso de estratégias de inferência lexical e*
046 *para medir a profundidade de conhecimento lexical?’ Isso aí, me auxiliou a,*
047 *reforçar o que eu tava achando que era, e como eu não conheço nada da*
048 *área, apesar do título falar isso. Eh, quando você não entende, parece que,*
049 *você vê e não vê, né. Aí então me auxiliou um pouco, a entender melhor. Aí*
050 *eu fiz uma lei [...] eu fiz uma leitura, depois fiz outra [...] outra leitura rápida [...]*
051 *a, a segunda questão, isso de dele falar, de estratégias de inferência lexical,*
052 *eu pude imaginar o que poderia ser, nem sei o que sei sobre isso é [...] (xxx)*

053 P: *E antes aqui, você não tinha [...] conseguido [...]*

054 L: *É, quando, eu li, e tive muita dificuldade, porque o título, já [...] fala sobre*
055 *isso. Mas mesmo assim eu tive uma, uma dificuldade de entender*
056 *exatamente o que era esta inferência léxica. Eu imagino que seja uma,*
057 *assim, uma capacidade de você fazer um entendimento a partir de uma*
058 *palavra que você, conhece, e, de, contextualizá-la. Não sei exatamente se é*
059 *isso.*

060 P: *Que você conhece?*

061 L: *Sim, uma [...] um vocabulário que você, conhece e, [...] por exemplo, uma*
062 *palavra, que ela pode ter muitos sentidos, e que você, no texto, você*
063 *contextualiza de acordo com o assunto, que ela tá inserida. Nem sei se é isso.*

064 P: *Então quer dizer que, que quando você terminou de ler o texto, você não*
065 *tinha [...] se eu tivesse [...] pedido a idéia central do texto, que você deu,*
066 *porque eu pedi a idéia central do texto, você já tinha respondido as perguntas.*
067 *Você já tinha formado a idéia central do texto, aqui nesta mesma, nível, que*
068 *você tinha feito já?*

069 L: *Não. Eu fiquei com muitas dúvidas, assim, como eu não, não conheço*
070 *nada, sobre o assunto, eu fiquei [...]*

071 P: *Quais as [...] quais as hipóteses que você [...]*

072 L: *Eh, isso eu achei que era um [...] eh, como ele fala, da, do inglês como,*
073 *segunda língua, eh, se, como, a pessoa que tem um conhecimento maior de*
074 *vocabulário, quanto ma [...] melhor, o conhecimento do vocabulário, a pessoa*
075 *vai mais ter capacidade [...] vai ter uma maior capacidade de, nos textos, eh,*
076 *utilizar, daquele vocabulário que ele conhece, pra [...] de uma forma a*
077 *contextualizá-lo melhor. Fazer um entendimento melhor de leituras. Tanto que*
078 *ele utiliza aqui [...] Isso [...]*

079 P: *Mas isso você já [...] já conclui na leitura do texto?*

080 L: *Não. Eu li o [...] as perguntas me auxiliaram [...]*

081 P: *Ou seja, mas antes de você ler as perguntas, você tinha formado [...] o que*
082 *você formou [...]*

083 L: *Não. Ficou muito, confuso. Ficou muito confuso, eu não consegui, eh,*
084 *entender exatamente o texto. Não tinha ficado muito, claro, pra mim o texto,*
085 *tive muita dificuldade. E as perguntas me auxiliaram, a pensar melhor o texto.*
086 *Inclusive pra poder responder.*

087 P: *Mais alguma coisa?*

088 L: *Não.*

089 P: *Obrigado.*

APÊNDICE R

ANÁLISE FORMAL DO TEXTO 03 – ÁREA NÃO-AFIM

GIULIO, Paola Di; ROSINA, Alessandro. *Intergenerational family ties and the diffusion of cohabitation in Italy*. DEMOGRAPHIC RESEARCH, vol. 16, art. 14, p. 441-68, 2007.

TOTAL DE PALAVRAS – 107

PADRÃO RETÓRICO – IMD – INTRODUÇÃO/MÉTODOS/DISCUSSÃO

INTRODUÇÃO

- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 2 (*step 2*) – GENERALIZAÇÃO TÓPICA (*making topic generalization*)
L. 02-04 [Cohabitation has been ... throughout the industrialized world]
- MOVIMENTO 1 (*move 1*) – ESTABELECIMENTO DE TERRITÓRIO
(*establishing a territory*)
PASSO 1 (*step 1*) – CENTRALIDADE PRETENDIDA (*claiming centrality*)
L. 04-05 [However, this change ... uniformly across Europe]
- MOVIMENTO 3 (*move 3*) – OCUPAÇÃO DE NICHOS (*occupying the niche*)
PASSO 1A (*step 1A*) – APRESENTAÇÃO DE OBJETIVOS (*outlining purposes*)
L. 05-07 [The purpose of this paper ... the Italian cultural context]
- MÉTODOS
L. 07-08 [Using an individual level diffusion approach]
- DISCUSSÃO
MOVIMENTO 7 (*move 7*) – DEDUÇÃO/HIPÓTESE (*deduction/hypothesis*)
L. 08-10 [we obtain results that consistent ... cohabitation in place of (or before)
marriage]

APÊNDICE S

PERGUNTAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO 03 ÁREA NÃO-AFIM

PERGUNTAS

1. A COABITAÇÃO TEM SIDO UM ASPECTO DETERMINANTE NAS MUDANÇAS SOCIAIS DE QUE TIPO DE SOCIEDADES?
2. QUAL O OBJETIVO DO ESTUDO?
3. QUE METODOLOGIA FOI UTILIZADA NO ESTUDO?
4. QUE CONCLUSÃO OS AUTORES APRESENTAM?

APÊNDICE T

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO 03 – ÁREA NÃO-AFIM

GIULIO, Paola Di; ROSINA, Alessandro. *Intergenerational family ties and the diffusion of cohabitation in Italy*. DEMOGRAPHIC RESEARCH, vol. 16, art. 14, p. 441-68, 2007.

PROTOCOLO VERBAL – BOA VISTA/RR – 29/08/2007 – 16h06

[00:21] – início do protocolo de pausa

[01:23]

Eu tive assim, uma dúvida, aqui, numa, numa palavra aqui, do, eh, do título (('ties')), na linha um, eh, eu vou dar uma olhada, no dicionário.

[02:13]

Na linha dois tem uma outra palavra (('spreading')) que eu não, não sei, e vou olhar no dicionário.

[03:19]

Na linha três, tem uma outra palavra, pra eu olhar (('striking')).

[05:19] – início dos comentários

001 Leitor (L): *Eu terminei de ler o texto, eh, eu vou falar um pouco sobre o que*
002 [...] *O texto fala sobre, interação, eh, familiar, entre gerações, uma pesquisa*
003 *sobre coabitação, pessoas de [...] de filhos, que casam ou não, e que*
004 *moram, por mais de um período, junto com, o núcleo familiar, com os pais, na*
005 *Itália. Eh, vou passar pras [...] a resposta das perguntas.*

006 Pesquisador (P): *A idéia principal, do texto?*

007 L: *A idéia principal, assim [...] bom, ele [...] o objetivo dele, foi, ver o papel, do*
008 [...] *existente, ainda, nos núcleos familiares, de pessoas que, ainda, co-*
009 *habitam, vivem, na família, e que [...] ele fala aqui que, os autores falam, que*
010 *isso não é uma coisa uniforme, na Europa [...] desta coabitação. E que,*
011 *talvez devido, justamente esta, o processo de industrialização do mundo,*
012 *esta diferença ele acredita que seja devido a isso. O objetivo, ele fala aqui*
013 *que é contribuir pra o debate a respeito da compatibilidade, de coabitação,*
014 *no contexto cultural italiano, atual.*

015 P: *OK. Aqui tem as perguntas.*

[07:18] – início da fase de resposta, por escrito, às perguntas de compreensão do texto

[12:35]

Eu vou no dicionário, ver uma palavra (('approach')), pra me auxiliar aqui na resposta, da terceira questão.

[15:19] – início da verbalização das respostas

001 Leitor (L): *Bom, eu terminei as respostas, e, a, a idéia, assim principal, do*
002 *texto é isso, assim, é um estudo sobre, o papel dos laços familiares, na,*
003 *possibilidade de coabitação, de, pessoas lá da, Itália . Enquanto eu tava*
004 *lendo o texto, como é um assunto assim que eu não domino, eu fiquei*
005 *tentando imaginar, como que tinha sido feito o estudo. E na verdade, esta foi*
006 *uma, dificuldade que eu tive, de saber, como que foi feito, esta metodologia,*
007 *eu não consegui, entender direito, o que é que tava aqui, escrito, de*
008 *metodologia. Não saberia nem dizer se isso aqui é uma metodologia, que eu*
009 *desconheço absolutamente. Bom, nas resposta, nas perguntas, a primeira*
010 *pergunta foi 'a coabitação tem sido um aspecto determinante nas*
011 *mudanças sociais de que tipo de sociedades?' O que eu pude imaginar aqui,*
012 *ver pelo texto, é que são sociedades familiares que ele [...] ele levantou, no*
013 *estudo. E o objetivo do estudo, foi contribuir para o debate atual, sobre a*
014 *compatibilidade de coabitação no contexto da cultura italiana. (xxxxx) [...]*

015 Pesquisador (P): *Tá, voltando pra primeira pergunta, você disse que, tinha,*
016 *sido sociedades familiares. Quando você fala em sociedades familiares,*
017 *independe se elas sejam, rurais, urbanas, eh, aqui faz esta distinção, o texto*
018 *faz esta distinção? (xxx) [...]*

019 L: *Bom, o texto fala de mudanças que vêm ocorrido através [...] do processo,*
020 *de, de industrialização, e com certeza, de urbanização. Sociedades familiares*
021 *talvez que [...] todas as sociedades familiares [...] em vários graus, elas vêm*
022 *sofrendo o processo da industrialização e, conseqüentemente da*
023 *urbanização. Aí ele fala que é isso aí, durante os últimos, anos, eh, têm*
024 *havido modificações, acarretados, devido às mudanças, eh, da*
025 *industrialização, que a industrialização vem, impondo, no mundo. Por isso que*
026 *eu coloquei aqui, sociedades familiares. Aí o objetivo do estudo, isso que eu*
027 *falei, né, já tinha comentado, que era contribuir para o debate atual sobre a*
028 *compatibilidade de coabitação no contexto da cultura, italiana. Eu tive*
029 *dificuldade, de responder, esta terceira questão, onde pergunta 'que*
030 *metodologia foi utilizada no estudo', porque onde ele fala aqui, ele usa [...] o*
031 *que ele fala, usando, um, nível, de difusão, aproximada, eu não sei o que que*
032 *é isso [...] eu fiquei, em dúvida, de como responder, e eu respondi só isso,*
033 *exatamente.*

034 P: *Esse aproximada, você, viu [...]*

035 L: *Eu olhei, no [...] aí eu achava que era aproximada mesmo, não me recordo.*
036 *Mas no contexto, eu não conseguia, encontrar um sentido, como eu ainda*
037 *continuo sem entender ela, como [...] talvez por não saber, exatamente, que*
038 *tipo de metodologia era. Eu [...] acreditava, que era aproximada, mas pensei*
039 *que olhando no dicionário, tivesse outros, sinônimos, a palavra tivesse outros*
040 *sinônimos, que me auxiliasse a entender, esta parte, da frase, pra mim* =

041 L: *responder a pergunta, que eu não consigo, continuo sem entender aqui [...]*

042 P: *E no dicionário, ela [...] esta palavra deu como aproximada?*

043 L: *Tinha, aproximadamente, (xxx). Eu achei que era isso aí, embora [...] não
044 faça sentido real, pra mim.*

045 P: *Uhum.*

046 L: *É isso aqui, que usando, um nível [...] eu não saberia [...]*

047 P: *Que outros si [...] você procurou, quando você foi no dicionário, você
048 procurou os outros significados, não? Como é que você fez, antes?*

049 L: *Não, eu olhei a palavras, e vi, aproximadamente, [...] não me fez, não fez
050 sentido, continuou sem fazer sentido. [...] eu achei que era, que a palavra era, o
051 significado era esse, aproximadamente, e mesmo assim ele não fez sentido,
052 continuou sem fazer sentido, não sei. Porque não fala assim, pra mim, talvez
053 seja um método [...]*

054 P: *Uhum.*

055 L: *Porque não é um questionário, não seria, assim [...]*

056 P: *Uhum.*

057 L: *Sei lá, umas inferências, de perguntas. Então, eu fiquei com esta dúvida, de
058 como responder esta, esta, terceira questão.*

059 P: *Uhum.*

060 L: *Bom, mas de qualquer forma eu fui pra quarta questão, que pergunta ‘que
061 conclusões os autores apresentam?’ E eles afirmam aqui que, os resultados,
061 obtidos foram consistentes, com [...] em afirmar o papel importante dos laços
062 familiares, na escolha da coabitação, é isso que ele, que ele fala. Acredito que
063 sejam os laços familiares que façam com que as pessoas co-habitem o mesmo
064 espaço, mais facilmente.*

[20:03] – início do protocolo retrospectivo

001 Pesquisador (P): *Tá, eh, por onde você começou a leitura?*

002 Leitor (L): *Eu comecei aqui, vendo o, nome do artigo, depois fui pra o [...]*

003 P: *Do artigo ou do periódico?*

004 L: *Do periódico. Vi que, é uma coisa que eu realmente não conheço, esta
005 parte de demografia, pesquisa demográfica. Aí eu olhei o título, no título, eu
006 já, tive uma dificuldadezinha, porque eu não entendi que palavra era esta, fui
007 no dicionário e aí OK, entendi, perfeitamente. Aí vi, que realmente, [...] de uma =*

008 L: *área bem, que eu não conheço. Aí, bom, eu comecei o texto, encontrei umas*
009 *palavrinhas, que[...] que eu não entendia, mas que, não deram assim, tanto*
010 *subsídio pra mim [...] entender, melhor o texto, não, estas idas ao dicionário.*
011 *E o pro [...]*

012 P: *As idas não deram, subsídio pra você melhorar o entendimento do texto?*

013 L: *É, não me ajudaram, tanto assim[...]*

014 P: *E as palavras, que você procurou no dicionário?*

015 L: *Não, eu procurei as palavras no dicionário, mas elas não me [...] auxiliaram*
016 *tanto assim, no entendimento do texto como um todo.*

017 P: *Aí quando você foi no dicionário, com estas palavras, elas tinham mais de*
018 *um significado, né?*

019 L: *Tinham muitos significados, e até você se perde, vendo aquele monte, de*
020 *significado, e como você tem uma presta de voltar pro texto, talvez isso faça*
021 *com que [...] você não olhe, atente [...] atentamente, todos os significados,*
022 *que a palavra pode, poderia ter no contexto.*

023 P: *Mas você achou algum significado, que você acha que se encaixava aí, ou*
024 *você, ignorou [...]?*

025 L: *É, ignorei, na verdade, achei que eu poderia, ter um entendimento do texto,*
026 *sem necessário [...] um entendimento, melhor da palavra.*

027 P: *Então a ida ao dicionário não lhe auxiliou, pra estas palavras?*

028 L: *Não, não me auxiliou bem, não. E aí, eh, quando eu vi [...] eu vi logo [...] me*
029 *chamou a atenção, aqui o objetivo. O objetivo, OK. Mas quando ele [...] já*
030 *passou, pra, método que, a metodologia que ele usou, aí eu já fiquei perdida,*
031 *absolutamente [...] não entendi como [...] como que ele fez, esse*
032 *levantamento, deve ser questionário, alguma coisa assim, não sei. Eu*
033 *continuei sem entender, e aí o resultado [...] ele é bem claro, aqui, explica*
034 *bem o resultado [...] o texto, assim, do entendimento. Eu não tenho nenhum*
035 *conhecimento sobre esse tipo de, de pesquisa, mas eu acredito, que estas*
036 *pesquisas, sejam todas, com questionário. Não sei como, poderia ser de outra*
037 *forma. Mas não ficou claro aqui, continuo sem saber.*

038 P: *Tá, e o teu [...] o grau de conhecimento do, do texto, do assunto?*

039 L: *Não conheço, nada sobre o assunto.*

040 P: *Uhum. Qual foi a sua maior dificuldade, na leitura?*

041 L: *Minha dificuldade, é, que [...] eu acredito que é mais assim, uma,*
042 *insatisfação por procurar as palavras no dicionário, e elas não lhe auxiliarem,*
043 *isso, gera uma insatisfação, é até um desestímulo pra continuar a ler o texto, =*

044 L: *e, a metodologia, a metodologia é uma coisa importantíssima, você ter uma*
045 *idéia do que é feito [...] da pesquisa como ela é feita, quando você tem uma*
046 *idéia da metodologia utilizada. E eu, absolutamente não encontrei, fiquei*
047 *imaginando como poderia ter sido [...] isso aí de [...] fiquei um pouco confusa*
048 *sobre isso. Praticamente isso.*

049 P: *E qual assim, a motivação, o objetivo da leitura?*

050 L: *Eu não teria motivação, pra, pra fazer esta leitura. Não, normalmente,*
051 *assim se eu pegasse, provavelmente não iria ler. Não teria motivação alguma.*

052 P: *Algum comentário, sobre, o texto, sobre [...]?*

053 L: *Ah, não, o comentário, é que eu quero saber, isso aqui, esta metodologia,*
054 *que eu acho estranha.*

055 P: *Ah, tá. Mas sobre, assim, o processo, de [...]*

056 L: *De, de leitura, como um todo? Não, achei, é interessante, eu acredito, que*
057 *é uma coisa interessante, assim. Bom, pra gente, não tanto, né. É uma coisa*
058 *muito distante, nossa. Mas, na verdade não me atrairia.*

059 P: *Mais algum comentário?*

060 L: *Não, acho que não. Só isso.*

061 P: *Obrigado.*

ANEXOS

ANEXO 1

TEXTO ESTUDO PILOTO

1 Evaluating Two Systems of Poultry Production: Conventional and 2 Free-Range

3 The improvement in production technology was the major factor that lead Brazil to
4 become the third largest poultry producer. The improvement was world's based
5 on the careful control of several aspects, including which nutrition and
6 management (environment, health and rearing systems). Nowadays, the search
7 for good welfare conditions is a global tendency in animal production.
8 Concomitantly, an extensive production system of free-range broilers has been
9 increasing in Brazil. This study evaluated in situ production indexes of two
10 different commercial broiler productions, an intensive and conventional (farm A)
11 and a semi-extensive free-range production (farm B), in order to assess the
12 relationship between productivity and management was observed that the
13 physical environment in farm A presented higher temperatures and relative
14 humidity. Based on the results, the production index was better in farm A than in
15 farm B. It was not clear that the production index was related to inadequate
16 welfare of broilers under the conventional rearing system.

ANEXO 2

TEXT01 – ÁREA AFIM

World's Poultry Science Journal, Vol. 63, March 2007

DOI: 10.1079/WPS2005128

01 Acid-base balance in broilers

S.A. BORGES, A.V. FISCHER DA SILVA* and A. MAIORKA Universidade Federal do Paraná – UFPR, 81530-000 Curitiba PR Brasil Corresponding author: avitoria@ufpr.br

02 High ambient temperature could result in numerous physiological and
03 metabolic changes in broilers, that adversely impact broiler performance and
04 immune response. In addition to environmental control techniques that have
05 been frequently used to reduce the negative impact of heat stress on birds'
06 performance, other measures have been studied. Lately, proper nutritional
07 management has shown to be effective as a preventive measure against heat
08 stress because the function of the thermoregulating system of broilers (heat
09 production, evaporative and nonevaporative routes for heat dissipation) can
10 be influenced by diet. This applies particularly to the establishment of proper
11 electrolyte balances due to their physiological importance in the heat stress
12 mechanism. Thus, nutritional mechanisms should be reassessed as a tool to
13 control this metabolic dysfunction in birds.

Keywords: blood parameters; broilers; electrolyte balance; heat stress

©World's Poultry Science Association 2007

Received for publication January 17, 2005

Accepted for publication June 6, 2006

ANEXO 3

TEXT0 02 – ÁREA AFIM

World's Poultry Science Journal, Vol. 63, June 2007

DOI: 10.1017/S0043933907001444

01 Vitamin requirements: is there basis for re-evaluating 02 dietary specifications?

S. LEESON

Department of Animal & Poultry Science, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada N1G 2W1

E-mail: sleeson@uoguelph.ca

03 There has been little work conducted over the last 40 years on estimating vitamin
04 requirements of poultry, and so consequently NRC (1994) values are still often quoted as
05 standards. A review of this information indicates many values are estimates, or
06 extrapolated from comparable species, or as with broiler breeders, simply not given. The
07 current concern related to formulating vitamin levels in poultry diets is the assumption
08 that change in genetic potential of layers and meat birds necessitates re-evaluation, and
09 that parameters for assessing needs are now more complex than simple production
10 metrics as used previously. Unfortunately information on maintenance needs for vitamins
11 is lacking, and while there is now information available on vitamin content of eggs,
12 comprehensive details of the vitamin level in poultry meat products is surprisingly lacking.
13 With unprecedented egg output of modern layer strains, and ever improving feed
14 efficiency in meat birds, vitamin intake per unit of output is continually declining. For
15 layers the estimate is around a 1% yearly decline in vitamin intake per egg produced,
16 while for meat birds there has been a 0.6-0.8% yearly decline per kg body gain. This
17 reduced intake of vitamins is the basis for improved performance in layers and meat birds
18 fed a higher than normal level of vitamins. However, an even more important basis for
19 reevaluating vitamin needs is change in measurement criteria. Many vitamins and
20 especially the fat soluble vitamins accumulate in eggs and meat in proportion to diet
21 inclusion. Development of vitamin enriched designer poultry products therefore dictates
22 elevated feeding levels of vitamins. Co-incidentally, increased levels of vitamin E in
23 poultry products has led to the realization that increased antioxidant capacity of these
24 tissues enhances shelf life and appearance. Of greatest impact in reevaluating diet vitamin
25 specifications has been the effect of these nutrients on bird health and in particular
26 immune response. For example dietary levels of vitamin E far in excess of NRC (1994)
27 requirements have been shown to positively impact immune response in all ages of bird
28 and also the performance of heat-stressed birds. Expectations of ever increasing
29 performance dictate the need for continual reevaluation in determining vitamin levels
30 within diet formulations as detailed in recent publications on optimum vitamin nutrition
31 of poultry to improve health, welfare, performance and the quality of poultry products.

Keywords: vitamin; nutraceutical; immune response; designer poultry products

©World's Poultry Science Association 2007

Received for publication December 12, 2006

Accepted for publication January 11, 2007

ANEXO 4

TEXTO 03 – ÁREA AFIM

World's Poultry Science Journal, Vol. 63, March 2007

DOI: 10.1079/WPS2005126

01 Key health and welfare indicators for broiler 02 production

L. MANNING*, S.A. CHADD and R.N. BAINES

Royal Agricultural College, Cirencester, United Kingdom

*Corresponding author: l.manning@btinternet.com

03 The purpose of the research was to identify measurable indicators, which can firstly
04 provide objective measures of bird welfare and secondly act as “lead” rather than “lag”
05 indicators. Broiler welfare has historically been measured using lag indicators such as
06 final mortality, stocking density, levels of contact dermatitis, reject levels and leg health.
07 Although there are benefits to their use as indicators, the main disadvantage of these
08 measures is that whilst they provide data for interorganisational and inter-growing cycle
09 analysis the welfare issues have already occurred for the birds concerned and the
10 information can only effect change in future production cycles. Alternatively, lead
11 indicators are intra-cycle indicators which will provide information on bird welfare so
12 that preventive/corrective action can be taken within the growing cycle. These indicators
13 include feed and water consumption, air and litter quality and daily weight gain. It has
14 been established that water is a vital nutrient that should be routinely analysed to ensure
15 that it complies with accepted quality standards so that bird health and welfare is
16 optimised. Furthermore water consumption, (both daily and per cycle) is a key indicator
17 of bird welfare and worthy of further quantitative study to determine if it can be used as a
18 headline “lead” indicator to determine health and welfare issues early in the growing
19 cycle so that appropriate management action can be taken.

Keywords: welfare indicators; broiler; bird health; water consumption

©World's Poultry Science Association 2007

Received for publication September 16, 2005

Accepted for publication August 28, 2006

ANEXO 5

TEXTO 01 – ÁREA NÃO-AFIM

Phycological Research 2006; 54: 21–31

01 Seasonal and spatial patterns of population density
02 in the marine macroalga *Mazzaella splendens*
03 (Gigartinales, Rhodophyta)

Leonard James Dyck* and Robert E. De Wreede

Department of Botany, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia V6T 1Z4, Canada

SUMMARY

04 Insight into demographic processes that operate at larger spatial scales can be
05 achieved through studying local populations when a particular species of interest
06 is examined over time, by many investigators, in a variety of locations. On the
07 west coast of North America, *Mazzaella splendens* (Setchell *et* Gardner)
08 Fredericq is such a species of interest. A synthesis of local demographic studies
09 of *M. splendens* from the late 1960s to the present reveals a pattern that is
10 potentially common to the larger natural populations. This is the pattern:
11 population density is high in summer and low in winter for both alternate free-
12 living life history phases of *M. splendens*. The magnitude of this seasonal
13 change decreases in increasingly wave-exposed habitats. In wave-sheltered
14 habitats there is a seasonal alternation from summer haploid to winter diploid
15 dominance. This alternation gradually changes to constant diploid dominance as
16 wave exposure in the habitat increases. Changes in population density are
17 primarily a function of appearances and disappearances of perennating basal
18 crusts (genets), as modules are produced or lost, rather than differential module
19 production by genets of one phase over those of the other. To test the generality
20 of this pattern, we examined seasonal changes in density, in local populations of
21 *M. splendens*, in both a wave-sheltered and a wave-exposed habitat at Second
22 Beach, Barkley Sound. Greater seasonal fluctuation in population density at
23 wave-sheltered, compared to wave-exposed habitats is supported as a pattern
24 potentially common to the natural populations of *M. splendens*. A change from
25 summer haploid dominance in wave-sheltered areas to summer diploid
26 dominance in wave-exposed areas is similarly supported. All changes in
27 population density were the result of appearances and disappearances of genets
28 rather than differential module production by haploid versus diploid basal crusts,
29 also consistent with previous observations. A seasonal alternation in phase
30 dominance, however, was absent from the wave-sheltered site at Second Beach,
31 Barkley Sound for 3 consecutive years. Seasonal alternation in phase
32 dominance of *M. splendens* appears dependent on local conditions and is not
33 common to all natural populations.

Key words: demography, ecology, *Mazzaella splendens*, population, seasonality.

Email: iridaea@mail.botany.ubc.ca

Communicating editor: J. H. Kim

Received 10 February 2005; accepted 10 August 2005.

ANEXO 6

TEXTO 02 – ÁREA NÃO-AFIM

01 The Relationship Between Depth of Vocabulary 02 Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing 03 Strategy Use and Success

HOSSEIN NASSAJI
Department of Linguistics
P.O. Box 3045
University of Victoria
Victoria, BC, Canada
V8W 3P4
Email: nassaji@uvic.ca

04 **This study examines the relationship between English as a second language**
05 **(ESL) learners' depth of vocabulary knowledge, their lexical inferencing**
06 **strategy use, and their success in deriving word meaning from context.**
07 **Participants read a passage containing 10 unknown words and attempted to**
08 **derive the meanings of the unknown words from context. Introspective**
09 **think-aloud protocols were used to discover the degree and types of**
10 **inferencing strategies learners used. The Word-Associate Test (WAT)**
11 **(Read, 1993) was used to measure the learner's depth of vocabulary**
12 **knowledge. Results indicate a significant relationship between depth of**
13 **vocabulary knowledge and the degree and type of strategy use and success.**
14 **They reveal that (a) those who had stronger depth of vocabulary knowledge**
15 **used certain strategies more frequently than those who had weaker depth of**
16 **vocabulary knowledge; (b) the stronger students made more effective use of**
17 **certain types of lexical inferencing strategies than their weaker counterparts;**
18 **and (c) depth of vocabulary knowledge made a significant contribution to**
19 **inferential success over and above the contribution made by the learner's**
20 **degree of strategy use. These findings provide empirical support for the**
21 **centrality of depth of vocabulary knowledge in lexical inferencing and the**
22 **hypothesis that lexical inferencing is a meaning construction process that is**
23 **significantly influenced by the richness of the learner's preexisting semantic**
24 **system.**

This article is republished from *The Canadian Modern Language Review*, 61, 1, 2004, pp. 107–134. It is published as an article exchange between the *MLJ* and the *CMLR*. The articles for the exchange were selected by committees from the Editorial Board of each journal according to the following criteria: articles of particular relevance to international readers, specially those in the United States and Canada; and articles that are likely to provoke scholarly discussion among readers of the journal of their republication. The *MLJ* thanks Martha Nyikos, chair, Michael Everson, Richard Kern, and Peter Robinson for their work selecting this *CMLR* article for republication in the *MLJ*. The *MLJ* article "Testing the Development of French Word Knowledge by Advanced Dutch- and English-Speaking Learners and Native Speakers," by Tine Greidanus, Bianca Beks, and Richard Wakely (*MLJ*, 89, 2005, pp. 221–233) appeared in *CMLR* 62, 2 (June, 2006). The editors of both journals hope their readers will find this sharing of scholarship interesting and beneficial.

The Modern Language Journal, 90, iii, (2006) 0026-7902/06/387-401 \$1.50/0

©2004 *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 61, 1 (September/septembre).

Printed by permission of University of Toronto Press.

ANEXO 7

TEXTO 03 – ÁREA NÃO-AFIM

Demographic Research – Volume 16, Article 14

research article

01 **Intergenerational family ties and the diffusion of cohabitation in Italy**

Paola Di Giulio ¹

Alessandro Rosina ²

¹Max Planck Institute for Demographic Research, Rostock, E-mail: digiulio@demogr.mpg.de

²Catholic University, Milan, E-mail: alessandro.rosina@unicatt.it

Abstract

02 Cohabitation has been spreading in the population during the last thirty
03 years, and this is one of the most striking aspects of wider social changes
04 that have taken place throughout the industrialized world. However, this
05 change did not take place uniformly across Europe. The purpose of this
06 paper is to contribute to the current debate around the compatibility of
07 cohabitation experiences with the Italian cultural context. Using an
08 individual level diffusion approach we obtain results that are consistent with
09 the crucial role that family ties play in the choice of cohabitation in place of
10 (or before) marriage.

VOLUME 16, ARTICLE 14, PAGES 441-468

PUBLISHED 25 MAY 2007

<http://www.demographic-research.org/Volumes/Vol16/14/>

© 2007 Di Giulio & Rosina

This open-access work is published under the terms of the Creative Commons Attribution NonCommercial License 2.0 Germany, which permits use, reproduction & distribution in any medium for non-commercial purposes, provided the original author(s) and source are given credit. See <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.0/de/>