

## **PROCESSAMENTO ESTRATÉGICO E COMPREENSÃO DE LEITURA EM INGLÊS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS**

**Strategic Processing and Reading Comprehension: Contributions for the ESP Teaching**

Fernanda Goulart Ritti DIAS (GETEL Grupo de Estudos do Texto e da Leitura –  
Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)

Maria Inez Matoso SILVEIRA (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)

### **RESUMO**

*O objetivo do estudo foi verificar os processamentos estratégicos de compreensão de textos em inglês entre 13 mestrandos da área da saúde. O teste cloze de múltipla escolha e protocolos verbais de leitura foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados. Os principais resultados da pesquisa relevaram que as maiores dificuldades dos informantes que apresentaram baixa compreensão textual estão relacionadas aos aspectos léxico-sintáticos do texto, aliadas ao uso insuficiente e improdutivo de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Os dados obtidos podem contribuir para o ensino de leitura instrumental de língua inglesa.*

**Palavras-chave:** *Compreensão de leitura. Língua inglesa. Estratégias de leitura. Inglês para fins específicos.*

### **ABSTRACT**

*The objective of the study was to verify reading comprehension in English and strategic processing among 13 graduate students in health-related courses. Multiple-choice cloze test and reading protocols were used for data collection. The main results indicated that the greatest difficulties among low proficiency students are related to lexical-syntactic aspects of the text, together with insufficient and unproductive uses of cognitive and metacognitive reading strategies. The data obtained can contribute for the teaching of reading in English for specific purposes.*

**Keywords:** *Reading comprehension. English language. Reading strategies. English for specific purposes.*

## 1. Introdução

É de conhecimento público a grande importância que o inglês tem na vida acadêmica e profissional das pessoas. A relevância do inglês para a formação acadêmica é ainda mais evidente quando se analisam os cursos de mestrado e doutorado, em especial os da área da saúde, uma vez que a ampliação do corpo de conhecimento sobre determinada temática é feita mediante a leitura de estudos realizados por pesquisadores de diversos países, que geralmente são publicados em língua inglesa. Por consequência disso, a grande maioria dos cursos de pós-graduação dessa área exige um certificado de proficiência em língua inglesa como pré-requisito para a inscrição no programa. Nos casos em que o certificado não é exigido a priori, a avaliação da proficiência é, muitas vezes, a primeira etapa do processo seletivo, sendo, quase sempre, eliminatória.

Diante desse quadro, ao longo dos últimos anos, tem havido um aumento na procura por cursos de leitura para fins específicos. A partir dessa crescente necessidade de leitura em língua inglesa na pós-graduação da área da saúde, nos surgiu idéia de pesquisar o processamento estratégico e a compreensão de leitura entre mestrandos dessa área.

Apesar das inúmeras pesquisas envolvendo a compreensão de leitura em língua inglesa no mundo, não encontramos estudos no Brasil que foquem o processamento de compreensão de leitura por mestrandos da área da saúde. Através de uma busca em bases de dados nacionais, encontramos apenas estudos envolvendo alunos de ensino fundamental e médio (CAMILO, 2006; NUNES, 2009), institutos de idiomas (PACHECO, 2007; PROCAILO, 2007) e universitários (BENCKE, 2008; COSTA, 2007).

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo verificar a compreensão de leitura e os processamentos estratégicos de compreensão de textos, em inglês, de mestrandos da área de saúde de uma universidade pública estadual de Pernambuco. Para tanto, discorreremos, primeiramente, sobre alguns aspectos teóricos sobre o processamento da compreensão de textos escritos, os modelos de leitura, o conceito de estratégia de leitura e os três tipos de conhecimentos prévios. Depois, detalhamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo seus participantes, o contexto em

que foi realizada e os testes aplicados. Por fim, apresentamos e discutimos os principais resultados encontrados, bem como a contribuição da pesquisa para o ensino de leitura em língua inglesa.

## **2. O processamento da compreensão de textos escritos e os modelos de leitura**

Na perspectiva do processamento da informação, os modelos de leitura pressupõem uma orientação ascendente e/ou descendente. O processamento ascendente, ou *bottom-up*, (também conhecidos como “*text-based*” ou “*data-driven processing*”) tem como foco o texto e a prioridade no processamento gráfico, “reconhecendo letras e palavras, trabalhando na estrutura das frases” (NUTTAL, 1996, p. 17). É por esse motivo que o leitor quando utiliza esse processamento é vagaroso e sua participação é limitada, pois tende a construir significados apenas a partir de dados presentes no texto. Conseqüentemente, a leitura não é fluente, pois, nesse processo ascendente, o leitor faz pouco ou nenhum uso do contexto e de seu conhecimento de mundo e tem dificuldade de sintetizar as idéias principais (KATO, 2007).

Como exemplo de modelo ascendente, Silveira (2005, p. 34) lembra o modelo de processamento serial de Gough (1972), que gerou muita polêmica e se caracteriza por “sustentar que todas as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até ele identificar a palavra e daí chegar ao significado”. Ainda, para o mesmo autor, o leitor não passa de um decodificador que, com o movimento do olho, fixa a imagem visual e identifica as letras, palavras e sentenças, isso tudo da direita para a esquerda. Para o autor, o leitor proficiente faz isso tão rapidamente que dá a impressão de que ele não processa linearmente a informação.

Ao contrário do modelo anterior, no processamento descendente, ou *top-down*, (também conhecido como “*knowledge based*”, “*conceptually driven*”, ou “*information processing*”), o texto deixa de ser o foco e as informações não-visuais tornam-se prioridade. O leitor não se prende a todas as informações contidas no texto e, dessa forma, “lança mão de sua inteligência e experiência” (NUTTAL, 1996, p. 16), fazendo uso de inferências. Ele é fluente, veloz, faz uso de adivinhações, e apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto (KATO, 2007).

Goodman (1967) e Smith (1989) são teóricos que defendem o modelo descendente de leitura. Para Goodman (1967), a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação que, num processo seletivo, envolve uso parcial de pistas mínimas de linguagem disponíveis. Na medida em que essa informação parcial é processada, decisões provisórias são feitas para serem confirmadas, rejeitadas ou refinadas no processo de leitura. A leitura envolve a interação entre o pensamento e a linguagem. Para esse autor, a leitura eficiente não é resultado de percepções precisas e identificação de todos os elementos textuais, mas sim da seleção das menores e mais produtivas pistas.

Assim como Goodman, Smith (1989) enfatiza o papel do leitor, e afirma que o importante é aliar a informação visual ao conhecimento não visual, ou seja, o conhecimento prévio que o leitor traz para o momento da leitura. Para ele, o leitor que é fluente já possui a informação ortográfica assentada e tende a pular sobre palavras desconhecidas, diminuindo, assim, o esforço para a leitura de informação visual. Por outro lado, quando o leitor concentra-se muito nos detalhes visuais ou em situações de ansiedade e nervosismo, o processamento cognitivo da informação pode ser prejudicado, o que o autor chama de visão de túnel (SILVEIRA, 2005).

Apesar de o processamento descendente receber maior destaque, isoladamente ele parece não ser satisfatório para explicar o fenômeno da leitura. O modelo interativo de Rumelhart (1977, apud Silveira, 2005) passa, então, a resolver as lacunas existentes nos dois processos anteriores: por um lado o conhecimento linguístico e, por outro, o conhecimento prévio, que atuam concomitantemente. Como o próprio nome indica, esse modelo realiza a integração entre os dois modelos, o ascendente e o descendente, ou seja, o leitor deve analisar tanto os aspectos microestruturais como macroestruturais do texto.

### **3. As estratégias de leitura**

Para Silveira (1999), a noção de estratégias de leitura fundamentou-se originalmente em modelos psicolinguísticos de leitura, em que se considera a leitura

## **Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos**

como um processo ativo, ou melhor, interativo, cuja compreensão se dá através da ativação de esquemas mentais e das habilidades pragmático-discursivas do leitor.

Kleiman (2002, p. 49) define estratégias de leitura como “operações regulares para abordar o texto”. Para ela, o ensino de leitura deve aliar tanto o ensino de estratégias de leitura quanto o ensino de habilidades linguísticas. De fato, se o aluno que é capaz de decodificar o texto escrito e utilizar a informação sintática do texto na leitura, ainda apresentar dificuldades na compreensão do texto escrito, isso significa de ele está fazendo uso inadequado de estratégias de leitura. As estratégias de leitura têm sido classificadas em estratégias cognitivas ou estratégias metacognitivas (KATO, 2007; KLEIMAN, 2002). As estratégias reconhecidas como inconscientes, automáticas, eficazes e econômicas, que utilizamos na leitura fluente são as estratégias cognitivas. Essas estratégias envolvem “os conhecimentos relativos aos componentes sintáticos, lexicais e semânticos que interagem com a informação visual” (SILVEIRA, 2005, p. 76). Para Kleiman (1989, p. 50), as estratégias cognitivas servem “essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais do texto”, como as estratégias de segmentação sintática, e de recuperação anafórica. Esses recursos são chamados pela autora de processo inferencial automático. Além das estratégias cognitivas, existem também as chamadas estratégias metacognitivas de leitura, que são operações realizadas conscientemente quando o leitor tem algum objetivo em mente para determinada leitura ou quando alguma incerteza, equívoco ou uma falha é detectada, obrigando-o a desautomatizar o processo. Dessa forma, o leitor passa a ter um controle consciente e ativo do seu processamento de leitura de forma a resolver o seu problema de compreensão.

Kato (2007) postula que as estratégias metacognitivas funcionam como mecanismos detectores de falhas e que são resultados de um esforço maior de nossa capacidade de processamento. Assim, o leitor passa a ter controle e intencionalidade do propósito de leitura e, dessa forma, emprega procedimentos conscientes. Uma palavra desconhecida, a desatenção na leitura, um tema desconhecido, podem ser superados pelo controle, avaliação e monitoração da leitura (KLEIMAN, 1989). É possível, pois, afirmar que as estratégias cognitivas são eficazes, porém não funcionam efetivamente quando há alguma falha na compreensão. Assim, Kleiman (2002) acredita que cabe ao

leitor controlar seu processo de compreensão, voltar para trás, ou reler o texto, caso não o compreenda. Tem sido postulado que leitores mais proficientes caracterizam-se pela sua flexibilidade na leitura (KLEIMAN, 2002), apresentando maior consciência metacognitiva do uso de suas próprias estratégias. Além disso, bons leitores parecem monitorar melhor a compreensão do que leitores fracos e são mais conscientes das características do texto e das estratégias que usam durante a leitura (NUTTAL, 1996).

Goodman (1983, p. 16), defensor do modelo descendente de leitura, define estratégia como “um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação” e afirma que, para construir significado ou compreender um texto, os leitores desenvolvem as seguintes estratégias, mesmo que inconscientemente: a predição, a seleção, a inferência, a confirmação e a correção. O uso dessas estratégias de leitura demonstra preocupação pela compreensão por parte do leitor que, através desse processo de autocontrole, certifica-se de que o que está lendo tem sentido ou não, confirmando ou rejeitando suas predições (GOODMAN, 1983, p. 17). É preciso enfatizar que a escolha da melhor estratégia para cada situação está sujeita a vários fatores, entre eles a maturidade do leitor, a natureza do texto, o lugar onde o leitor se encontra na frase ou no texto, e o propósito da leitura (KATO, 1983). É, todavia, importante ressaltar que o uso de estratégias pode contribuir para uma compreensão bem sucedida como também mal-sucedida, e isso pode depender do leitor, do texto, do conteúdo e da interação entre todos esses elementos (COHEN, 1986).

#### **4. O conhecimento prévio na leitura**

Muitos autores, entre eles Kleiman (1989) e Leffa (1996), discutem o papel do conhecimento prévio no processamento da leitura. Para Leffa (1996), a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Nessa acepção, “leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos” (LEFFA, 1996, p. 22). Para Kleiman (1989) o conhecimento prévio é o conhecimento adquirido pelo leitor ao longo de sua vida e engloba o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

## **Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos**

O conhecimento linguístico, que desempenha papel central no processamento do texto, e sem o qual a compreensão não é possível, “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (KLEIMAN, 1989, p. 13). O conhecimento textual inclui todo o conjunto de noções e conceitos sobre o texto e que são fundamentais à compreensão textual. “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará as expectativas do leitor em relação ao texto” (KLEIMAN, 1989, p. 20). O conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura do gênero textual e o tipo do texto também é fator necessário para a compreensão do tema (KLEIMAN, 2004). O conhecimento de mundo, que engloba o conhecimento enciclopédico, abrange o conhecimento adquirido tanto formalmente quanto informalmente, através de experiências e convívio numa sociedade, pode envolver as experiências, crenças e valores da sociedade (KLEIMAN, 1989). É uma espécie de conhecimento cultural arquivado e organizado na memória de longo prazo em blocos, chamados também de modelos cognitivos globais.

### **5. Procedimentos metodológicos**

Esta pesquisa volta-se ao processamento cognitivo da compreensão na leitura em inglês entre mestrandos da área da saúde. A pesquisa abrangeu estudantes de cinco cursos de Mestrado das áreas da saúde de uma universidade pública do estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil, a saber: Ciências da Saúde, Biologia Molecular e Celular, Enfermagem, Educação Física e Hebiatria.

Da primeira etapa participaram 69 mestrandos, sendo 19 das Ciências da Saúde, 7 de Biologia Molecular e Celular, 8 de Enfermagem, 20 de Educação Física e 15 de Hebiatria. A segunda etapa da pesquisa foi composta por 13 informantes desses cursos.

No primeiro contato com os pós-graduandos, os objetivos da pesquisa foram descritos, e aqueles que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa assinaram o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Registro CEP/UPE 112/11 – Registro CAAE: 0092.0.097.000-11).

A primeira etapa foi composta de um Questionário de Sondagem (Anexo 1), um teste *cloze* em língua portuguesa (Anexo 2), utilizado como treino e um Teste *cloze* de múltipla escolha em língua inglesa (Anexo 3). O questionário foi composto por 32 questões objetivas para verificar a familiaridade dos informantes com a língua inglesa bem como suas práticas e habilidades de leitura. Para tanto, o informante deveria assinalar a melhor alternativa para cada questão e caso desejasse fornecer comentários adicionais, alguns espaços em branco foram deixados em algumas respostas.

O teste *cloze* de múltipla escolha em inglês foi realizado para avaliação da compreensão de leitura em língua inglesa dos sujeitos da pesquisa. O texto em inglês, uma introdução de um artigo científico retirado da revista especializada da área *Medicine & Science in Sports & Exercise*, apresentou 304 palavras e 26 lacunas. Optamos pelo teste *cloze* racional<sup>1</sup> pois estávamos interessadas em retirar apenas palavras que julgássemos essenciais para o nosso propósito. O título foi retirado do texto e colocado abaixo, juntamente com a fonte. O critério para a escolha dos espaços em branco foram os recomendados por Bensoussan e Ramraz (1984), segundo os quais o avaliador deve escolher itens relacionados a palavras-chave em um argumento lógico para que seja possível verificar se o leitor consegue seguir a sequência do pensamento.

Visto que o nosso objetivo era testar uma variedade de palavras, removemos do texto palavras pertencentes a classes gramaticais diversas: substantivos, adjetivos, verbos, conjunções e preposições. Como distratores, incluímos, em sua maioria, opostos como forma de avaliar o entendimento do texto de forma geral. Ainda, seguindo recomendação de Bensoussan e Ramraz (1984), optamos por não fazer uso de sinônimos entre os distratores, visto que estes tornam as questões ambíguas, mesmo para falantes nativos. Comentaremos com mais detalhe na próxima seção.

O teste *cloze* foi tabulado tomando como certas as palavras que se encontravam no texto original. O escore final correspondeu à soma das lacunas preenchidas corretamente, ou seja, a pontuação variou de 0 a 26. Após análise dos resultados do teste

---

<sup>1</sup> No teste *cloze* racional, o pesquisador decide quais palavras farão parte do processo de lacunamento.



## Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos

*cloze*, foi realizada a segunda etapa da pesquisa, e envolveu 13 informantes que foram escolhidos dentre os 69 da primeira etapa, de acordo com os scores obtidos.

O instrumento protocolo verbal (Figura 1) foi utilizado como suporte qualitativo, para que pudéssemos aprofundar a análise dos dados obtidos por meio do teste *cloze*, já que este, por si só, não nos permite avaliar questões relacionadas às estratégias de leitura utilizadas durante a leitura do texto. Assim, o protocolo foi elaborado utilizando o mesmo texto utilizado no teste *cloze*. No entanto, apenas 13 lacunas foram utilizadas para essa fase. Para facilitar a análise, acrescentamos, na Figura 1, os números das lacunas e grifamos as respostas corretas.

**Figura 1** – Protocolo verbal aplicado

More than 11 million Americans are living with a history of cancer. Importantly, emerging research has shown that increased weight (e.g., being overweight or obese) has a negative consequence on disease recurrence, survival, other chronic disease development, and health-related quality of life, particularly in breast cancer survivors.

\_\_\_\_\_ [1] \_\_\_\_\_, research has shown physical activity has  
(*In addition – On the other hand – Hence*)  
the opposite that effect on the aforementioned \_\_\_\_\_ [2] \_\_\_\_\_.  
(*outcomes – diseases – individuals*)

Taken together, these findings delineate the importance of examining \_\_\_\_\_ [3] \_\_\_\_\_  
(*fitness – survival – obesity*)  
and physical activity in cancer survivors . \_\_\_\_\_ [4] \_\_\_\_\_ studies, however, have  
(*Few – Much – Future*)  
examined the association between body mass index and physical activity in cancer survivors. The limited research research that is available has shown that active cancer survivors are  
\_\_\_\_\_ [5] \_\_\_\_\_ to be obese or, \_\_\_\_\_ [6] \_\_\_\_\_, obese cancer survivors  
(*less- more –so*) ( *conversely –thus –then*)  
are less likely to be active. Moreover, \_\_\_\_\_ [7] \_\_\_\_\_ studies have independently  
(*some – although – besides*)  
examined the association between body mass index, physical activity, and health-related quality of life in cancer survivors, few have examined the potential interaction effects. Studies in this area have been \_\_\_\_\_ [8] \_\_\_\_\_ by small, unrepresentative  
(*completed – important – limited*)  
samples of select cancer survivor groups.

The \_\_\_\_\_ [9] \_\_\_\_\_ of the present study was to determine independent  
(*result – purpose – conclusion*)  
and interactive associations among body mass index, physical activity and health-related quality of life in \_\_\_\_\_ [10] \_\_\_\_\_ prostate, colorectal, bladder, uterine, and skin  
(*breast - physical - obesity*)  
melanoma cancer survivors.

We \_\_\_\_\_ [11] \_\_\_\_\_ (purpose 1) that obese cancer survivors would be less  
(*analyzed – measured – hypothesized*)

likely to be active compared with their counterparts. We also hypothesized (purpose 2) that nonobese that obese cancer survivors would have significantly \_\_\_\_\_<sup>12</sup>\_\_\_\_\_

(any – lower – larger)

health- related quality of life compared with nonobese survivors.

\_\_\_\_\_<sup>13</sup>\_\_\_\_\_, the potential interaction between body mass index and physical  
(*Finally – First – Therefore*)

activity on health-related quality of life (purpose 3) was explored. Incidentally, we previously reported the associations between various health behaviors, including physical activity and health-related quality of life, from this data set. Consequently, the physical activity-health-related quality of life relationship is not presented in the current article.

**Fonte:** BLANCHARD, C. M. et al. Body Mass Index, Physical Activity, and Health-Related Quality of Life in Cancer Survivors. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 42(4):665-671, April 2010

Optamos por incluir sujeitos que apresentaram diferentes pontuações no teste *cloze* para que pudéssemos comparar as diferenças no processamento da leitura e no uso de estratégias. Os participantes aqui tratados como informatantes 1, 2, 3, 4, 5, 6 foram os que obtiveram maiores pontuações no teste. Os informantes, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 estão sendo considerados leitores menos proficientes.

Todas as gravações foram realizadas individualmente, em local fechado e silencioso (biblioteca, sala de aula ou sala de estudos), para que o informante pudesse se concentrar o máximo possível. A duração média de cada protocolo variou entre 25 a 35 minutos por sessão. O informante foi instruído a ler o texto todo e, ao voltar para completar as lacunas, deveria explicar o porquê da escolha de cada palavra, incluindo qualquer pista, trecho, palavra, tudo o que o fazia chegar à resposta que estava escolhendo no momento da leitura. Para isso, deixamos o informante livre para fazer a leitura do texto silenciosamente ou em voz alta, de forma que ele se sentisse bem à vontade. As transcrições dos protocolos seguiram o modelo proposto por Marcuschi (2003).

Este artigo mostrará apenas os resultados provenientes da segunda etapa da pesquisa.

## 6. Apresentação, análise e discussão dos resultados

### 6.1. Informações gerais sobre os informantes da pesquisa

## **Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos**

Dos 69 informantes que participaram da pesquisa, 62,3% eram do sexo feminino, 65,2% tinham até 30 anos de idade, 71,0% eram casados, e a grande maioria (84%) residiam nas capitais (Recife, João Pessoa e Maceió). Um pouco mais da metade dos informantes afirmaram não trabalhava (52,2%) durante o mestrado.

A maioria dos alunos frequentou o Ensino Fundamental e Médio em escola particular (75,4%). Já no ensino superior (graduação), 82,6% deles optaram por uma instituição pública, o que pode ter contribuído para que mais da metade desses informantes (62,3%) tenha participado como aluno de iniciação científica durante seus cursos de graduação.

Quanto à linha de pesquisa em que se inserem esses informantes no mestrado, a maioria deles (73,9%) desenvolve seus trabalhos voltados para as áreas biológicas, enquanto que 26,1% desenvolvem seus trabalhos nas áreas sociais e educacionais. Esse dado é significativo, uma vez que as diferentes áreas de especialidade apresentam tópicos distintos, metodologias e formas de ver o mundo que as caracterizam. Assim, a língua inglesa pode representar papel diferente nas duas áreas do saber.

### **6.2. Resultado do teste *cloze* de leitura**

Quase a metade dos informantes (34 estudantes) obteve pontuações abaixo de 60%. Dos 69 informantes, apenas 20 obtiveram pontuações acima de 80% no teste. Esses dados revelaram que a compreensão de leitura do texto científico em língua inglesa foi baixa no teste aplicado, visto que se trata de pós-graduandos em nível de mestrado na área da saúde.

O número de informantes, ou seja, 35 alunos, com as maiores pontuações (acima de 60% de acertos) está coerente com o número de informantes que afirmaram utilizar a língua inglesa como principal idioma para suas pesquisas acadêmicas (39 alunos). Também é interessante notar que esses dados estão em conformidade com o número de informantes (36 alunos) que relataram utilizar a base de dados *Pubmed*, que dispõe de artigos científicos em língua inglesa. Podemos inferir, a partir desses dados, que o teste *cloze* conseguiu avaliar de forma satisfatória esses informantes.

Embora os dados provenientes do teste *cloze* tenham nos fornecido uma noção do desempenho desses informantes, somente por meio do protocolo verbal é possível identificar com maior propriedade o porquê das escolhas e os reais motivos que levaram os informantes a optarem por uma ou outra palavra em cada lacuna.

### 6.3. Análise dos processamentos estratégicos de leitura

A partir das análises dos protocolos verbais, foi possível observar que os informantes que obtiveram menores pontuações no teste *cloze* tiveram maior dificuldade de verbalizar sua leitura, que foi feita de forma mais vagarosa e, conseqüentemente, menos fluente. Ficou evidente, através de suas falas, que esses informantes desistiram com mais facilidade da leitura, deixando mais lacunas em branco ou simplesmente “chutaram” as respostas, muitas vezes sem mostrar muito esforço para tentar entender o sentido do texto. Esses informantes se apegaram mais aos processamentos ascentendes de leitura, ou seja, os aspectos microestruturais do texto.

(1) *...não eu acre/ porque assim any eu sei mais ou menos o que é ...lower eu não me lembro ...não me lembro realmente e larger ((12)) assim eu tenho uma idéia mais ou menos do que a palavra pode significar então eu acho que talvez caiba... é um chute direcionado” (Informante 10)*

(2) *“...atividade física isso não foi is not ...ai eu fiquei confusa agora porque teoricamente eu já fiz minha avaliação acho que tá associado agora confundiu foi tudo mas essas são as hipóteses acho que vou botar alguns ((referindo-se a any)) ((12)) tô chutando na verdade” (Informante 12)*

(3) *“É... eu até tô entendendo assim... mais ou menos o que é que ele ta querendo dizer... é importante, mas assim eu não sei o que é survival... não sei... fitness e obesidade eu sei mas eu acho que num num não estaria aqui...ele já fala de a atividade física aqui...o exame pra obesidade...é... essa parte aqui tá confusa...eu vou deixar essa parte em branco”(Informante 13)*

A principal dificuldade desses informantes parece ter sido a falta de conhecimento prévio da língua inglesa, como é possível notar nos exemplos acima. Apresentaram vocabulário limitado, bem como pouco conhecimento sintático da língua,

## Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos

fator esse que pode ter prejudicado o uso das outras estratégias e a ativação de outros conhecimentos prévios. Assim como afirma Procailo (2007), a dificuldade com o léxico pode ser vista como um elemento detonador da dificuldade em se acionar esquemas, pois demanda muito dos recursos do sistema da memória.

Conseguimos perceber, pelas falas abaixo, que os leitores menos proficientes primeiro travaram uma luta inicial com os elementos mais baixos na hierarquia, que são o conhecimento das regras ortográficas da língua e o conhecimento lexical. Como isso ocorreu, na maioria das vezes, de forma insuficiente, não conseguiram passar para os elementos mais altos, que são o conhecimento sintático e o semântico:

(4) *“besides... eu esqueci... é uma das... eh: besides... tá eu esqueci... o vocabulário muito ruim... muito fraco mas enfim”* (Informante 8).

(5) *“é... o que me dificulta é o vocabulário... é horrível”* (Informante 13).

(6) *“eu não sei se teria adicionando... em adição... eu acho que assim... temos nas mãos... pode ser... não sei... poderia ser esse também... a prática de atividade física em oposição aos efeitos... aí já vem o vocabulário de novo que eu não sei... ((risos))”* (Informante 13).

Esses dados corroboram a pesquisa realizada por Procailo (2007) que, através de protocolos verbais, avaliou a compreensão de leitura em língua inglesa de dois textos de divulgação científica em língua estrangeira, por dez leitores universitários, graduandos e pós-graduandos. A autora concluiu que o desconhecimento do léxico foi um dos principais causadores de dificuldade de processamento da informação, além da não familiaridade com o assunto e a organização textual. O impacto do desconhecimento de vocabulário nos processamentos de leitura já foi explicado por Scaramucci (1995, p.258), que enfatiza que:

Como o número de palavras desconhecidas é muito grande, essa decodificação mobiliza todos os recursos dos leitores, causando uma sobrecarga em sua capacidade de processamento, o que os impede de usar os recursos para construção de um sentido para o texto ou para processamentos de nível mais alto.

Ou seja, a atenção do leitor se volta para as palavras desconhecidas e acaba havendo uma canalização de esforços, comprometendo a leitura fluente e não o possibilitando de ativar outras estratégias de leitura, como no caso desta lacuna em específico, conhecimento sobre o assunto.

Notamos que, aliado à dificuldade do vocabulário, muitos dos nossos informantes fizeram pouco uso de conhecimentos prévios, especialmente dos conhecimentos da sua área e, também, do conhecimento textual para que essa deficiência pudesse ser, talvez, minimizada. Isso é chamado por Smith (1989, apud SILVEIRA, 2005), de visão de túnel, que se dá quando não relacionamos a informação visual, disponível no texto, com a não visual (conhecimentos prévios), podendo ocorrer quando: 1) o leitor lê algo que não lhe faz sentido; 2) há falta de conhecimento relevante para determinada leitura; e 3) há relutância em usar informação não visual. Essa atitude também pode ocorrer quando o leitor encontra-se nervoso, ansioso e não consegue extrair o sentido do que lê.

A microestrutura textual, como as pistas gramaticais e as palavras muito próximas às lacunas, foi bastante utilizada por esses alunos menos proficientes, porém, raramente foram aliadas a outros tipos de estratégias, o que, na maioria das vezes, não contribuiu para que o informante chegasse à resposta correta.

(7) *“Eu acredito que seja important ((lacuna 8))...pelo verbo been né e pelo contexto ...fiquei em dúvida entre limited também mas acredito que é important”*(Informante 10)

(8) *“...não sei porque...não assim porque eu me lembro que no final da frase tem tem tem os pronomes que você coloca né então assim pelo que eu me lembro vagamente eu acredito que ele seria melhor o local dele melhor empregado seria ele ... entendeu?”* (Informante 10)

Já no exemplo abaixo, percebemos que o informante consegue unir pistas gramaticais ao uso da confirmação da sua hipótese inicial, ao se deparar novamente com o vocábulo *less*. Assim, ele conseguiu chegar à resposta correta (*less*):

(9) *“((risos)) sim... porque assim... o more e o so né... algumas da da pouca noção do inglês que eu tive eu nunca vi ele aplicado diretamente ao verbo certo...o are...e aí eh:... como tem aquele negocinho né de ta no plural acrescenta S ou ES não sei o que less*

## Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos

*né... e aí depois eu que você viu que eu ia lendo depois alguns e algum eu tentava incidir alguma resposta sobre os outros então depois eu encontrei um aqui less aí eu confirmei essa daqui”(Informante 8).*

Por outro lado, os alunos mais proficientes conseguiram fazer uso do processamento descendente de leitura. Como é possível notar nas falas abaixo, as estratégias descendentes, dentre elas a confirmação e correção das hipóteses iniciais, foram bastante observadas nas falas leitores mais maduros.

101

(10) “...não...peráí...tem uma palavra aqui...esse few aqui ...então aqui vou mudar a opção...” (Informante 1)

(11) “e aí eu confirmo que ele tá falando de hipótese porque na outra frase ele diz que TAMBÉM hipotetizou aí dá um outro objetivo ...então tá confirmado essa opção...” (Informante 1)

(12) “e além disso depois ele na outra parte no outro texto ele fala nós também hipotetizamos que o sobrevivente de câncer obeso ...”(Informante 5)

Por apresentarem maior consciência sobre a sua leitura, outra estratégia que foi aliada aos processamentos ascendentes e descendentes utilizadas pelos informantes mais proficientes foram as estratégias metacognitivas. Esses informantes mostraram maior monitoramento de sua leitura do que os informantes aqui considerados menos proficientes. Os informantes mais proficientes voltaram ao trecho anterior quando necessário, pularam palavras desconhecidas, fizeram a leitura em língua inglesa dos trechos que lhes pareciam confusos e deixaram para depois quando encontravam alguma dificuldade para completar as lacunas. Dificilmente desistiram da leitura e nenhum deles deixou lacunas em branco ou relataram ter “chutado” a opção.

Seguem abaixo exemplos de estratégias metacognitivas utilizadas pelos informantes aqui considerados mais proficientes:

(13) “eh: tem um efeito ahn: na:...peráí... no prognóstico no caso aqui... tá... então deixa eu botar aqui deixa eu ir preenchendo aí depois eu dou uma ...dou uma lida..”(Informante 1).

(14) “peráí... aqui tá confuso... deixa eu ler mais pra frente...” (Informante 1).

- (15) “*eh:...deixa eu ver se eu entendi direitinho...*” (Informante 3)
- (16) “*deixa eu ler de novo ... eu não consegui identificar agora então... deixa eu ler depois...*” (Informante 3)
- (17) “*e eu tô com dúvida nessa lacuna... vou deixar para responder ela depois tá...*” (Informante 3)
- (18) “*calma... eu posso ler tudo né?*” (Informante 4)
- (19) “*Eu tô entre essas essas três próximas lacunas ((referindo-se às lacunas 4, 5 e 6)) aqui porque eu tô lendo todos pra ver se eu consigo compreender melhor ...porque aqui eu tô entre...nessa primeira ((lacuna 4)) eu tô entre poucos ou muitos estudos... né eh:: aí eu tô tentando identificar melhor lendo as outras ...*” (Informante 5)

Percebemos que, curiosamente, quando houve apenas a ativação do conhecimento prévio por parte desses informantes, na maioria das vezes, as lacunas não foram preenchidas corretamente. Isso ocorreu por conta da falta da utilização de outras estratégias, como, por exemplo, a verificação.

No exemplo abaixo, por exemplo, percebemos que o informante, ao preencher a lacuna 2, ativou o seu conhecimento prévio sobre o assunto, porém, esse conhecimento sozinho não foi suficiente para que ele chegasse à resposta correta. O informante inferiu de maneira apressada, além de tomar um substantivo (*individuals*), como adjetivo.

- (20) “*...a importância do exame individual... bom como aqui falou de doença ela precisa ser avaliada de forma individual...*” (Informante 12).

O conhecimento sobre o assunto também foi utilizado para preencher a lacuna 3. Porém, como mostram as falas dos informantes 3 e 4 abaixo, a utilização desse conhecimento sozinho não foi suficiente. Para acertar essa lacuna, era necessário reconhecer o mecanismo anafórico, que retomava o termo *increased weight* (peso elevado), termo esse sinônimo de obesidade.

- (21) “*...eu vou colocar esse fitness porque:: em momento nenhum ele falou agora sobre assim...não tem falado agora sobre*



## Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos

*obesidade e aí é uma coisa que a gente usa muito de fazer éh:: fitness com atividade física...*” (Informante 3)

(22) “...esses achados delineiam a importância de examinar...acredito que aptidão...perai... a importância de examinar a aptidão...porque aptidão acredito deve ser pelo fato deles terem usado a atividade e por conta da atividade física ela melhorar a aptidão...e aí acho que deve ser essa palavra ...fitness.”(Informante 4)

Os informantes 2 e 5, abaixo, mostraram estabelecer relação da macroestrutura textual com o micronível textual, conseguindo, assim, compreender o sentido do texto.

(23) “e ai ele mostra a importância de avaliar a aptidão e a atividade física em sobreviventes... examinar a OBESIDADE e a atividade física em sobreviventes de câncer... porque ele faz um link no primeiro parágrafo sobre justamente o excesso de peso e depois sobre a atividade física em relação aos sobreviventes do::dos indivíduos sobreviventes ou acometidos por essa doença ...”(Informante 2)

(24) “Aí nesse caso aqui ele ele fala que os achados eh:: mostram a importância de examinar... aí nesse caso eu acho que é obesidade porque ele falou em cima que a obesidade traz consequências negativas né pra esses pra esses pra esses indivíduos e logo depois ele diz que a atividade física tem o efeito oposto... aí nesse caso aqui eu vou colocar a obesidade” (Informante 5)

A partir desses exemplos, fica claro que o reconhecimento dos mecanismos anafóricos e a identificação e retomada de uma unidade temática durante a leitura é evidência de que o leitor está atento a relações em unidades maiores que a frase. A utilização de apenas um conhecimento, como o conhecimento do assunto, mostrou-se insuficiente para chegar à resposta correta.

O conhecimento textual também foi observado nas falas dos alunos mais proficientes. Para preencher corretamente a lacuna 4, o informante poderia aliar o conhecimento do marcador discursivo adversativo *however* (contudo), ao conhecimento textual do gênero artigo científico, no caso aqui a introdução, identificando que seria nesse momento que o autor traria a lacuna de conhecimento, ou seja, aquilo que falta na literatura e que seu trabalho pretendia preencher.

De fato, o informante 2, que mostrou a utilização desses dois conhecimentos, optou pela lacuna correta.

(25) “...então porque essa conjunção aqui ((however)) ele fala de que é importante ...por exemplo ele vai mostrando a importância desses fatores e ele ta apresentando justamente uma lacuna de conhecimento...que apesar disso poucos são os estudos...poucos estudos contudo tem examinado essa associação...ele mostra a importância da obesidade...mostra a importância da atividade física nesses indivíduos que sobrevivem do câncer ...no entanto são poucos os estudos ...ele não ia botar no entanto são muitos estudos ...então foi por causa dessa conjunção aqui ((referindo-se à however))” (Informante 2).

104

O informante 7, que optou pela resposta incorreta (*much*), pareceu não identificar o marcador *however*, tampouco a intenção do autor de apresentar a lacuna de conhecimento.

(26) “...eh...mais estudos né...porque aqui no artigo ele traz...vem trazendo...relata um pouco de estudos além do dele...pelo que eu entendo aqui mais est/...é...outros estudos ou mais estudos...however...have examined the association between...tem associado a relação entre massa corporal e atividade física ...aqui seria acho que *much* ((lacuna 4))...”(Informante 7)

O informante 8, que também não fez uso desses conhecimentos, se apegou apenas às pistas gramaticais e optou pela resposta incorreta *much*:

(27) “E aí... eu não conheço *few*... eu não me lembro na verdade... e aqui estudos está em plural... *however*...tá...muitos estudos *much* ((lacuna 4)) ...”(Informante 8).

Ainda tratando da importância do reconhecimento da estrutura organizacional da introdução do artigo científico, na lacuna 9 os informantes poderiam predizer que ali seriam apresentados os objetivos do trabalho. Poderiam também identificar o verbo *determine*, como também identificar a repetição do vocábulo *purpose* mais adiante no parágrafo, o que confirmaria a opção do informante. Essas estratégias foram verificadas nas falas dos informantes 2, 4 e 5.

## Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos

- (28) “...talvez por experiência de artigo científico que ele ia mostrar pelo verbo aqui tô determine que quer dizer que ele vai determinar alguma coisa ...aqui são verbos de tão sempre relacionados ao objetivo”(Informante 2)
- (29) “...porque... eu entendo que isso aqui seria a introdução do artigo ...como ele mesmo fala que é um artigo ENTÃO como se trata de:: da introdução do artigo geralmente eles usam mais essa palavra assim pra dizer qual é o objetivo central do artigo...por isso eu acho que não seria conclusão ...porque ele não tá concluindo ainda ele tá mostrando qual é o o que é que ele pretende fazer com esse estudo...entendeu?... então acho que não caberia entrar conclusão nem resultado...ele quer dizer ainda o que é a proposta do estudo e aí ele vai ao longo depois do texto dizer...por isso que eu usei”(Informante 4)
- (30) “Porque ele tá falando o que vai dizer aqui... ele não chegou ele não chegou... e também ele não apresentou nenhum resultado aqui ...e também não concluiu nada ...ele diz o que vai fazer relacionado a esses sobreviventes de câncer que depois ele cita cada cada situação ” (Informante 5)

Ambos os informantes 6 e 10 não reconheceram que se tratava da introdução de um artigo científico, mostrando possuir pouca familiaridade com esse gênero textual, além de não utilizarem as estratégias microtextuais, como observar a repetição da palavra objetivo mais adiante.

- (31) “...eu fiquei na dúvida se era resultado ou conclusão...mas como ele não havia concluído o texto”(Informante 6)
- (32) “Eu acredito que aqui vai ser resultado ((lacuna 9)) pela própria organização do texto porque:: o texto o artigo científico vai ser organizado com introdução né depois vai ter o desenvolvimento com resultados e no final vai ser conclusão ...então aqui tá falando e assim pelo texto que ele falou que o presente estudo tem determinado a independência a associação interativa sobre índice de massa corpórea atividade física né ...então pelo contexto geral eu acredito que cabe a palavra resultado e pela localização”(Informante 10 )

O trabalho com a organização retórica dos gêneros textuais em aulas de leitura instrumental de línguas deve ser enfatizado, haja vista a relevância da consciência pragmática a compreensão textual.

Também, na lacuna 11, para chegar à resposta correta (*hypothesized*), os informantes poderiam identificar a repetição do vocábulo na frase seguinte, na qual o

autor traz a segunda hipótese do estudo, como também ao reconhecer que, na introdução do artigo científico, a hipótese é geralmente trazida após a apresentação dos objetivos. O informante 1 parece ter utilizado essas estratégias:

(33) “*Nós...então...nós hipotetizamos ...peraí... é...nos hipotetizamos que sobreviventes de câncer obesos seriam menos ativos comparados com os nã/ a outra parte não obesa... ((pausa)) e ai eu confirmo que ele ta falando de hipótese porque na outra frase ele diz que TAMBÉM hipotetizou ai dá um outro objetivo ...então ta confirmado essa opção..*”(Informante 1)

O informante 6, que optou por *analyzed*, além da dificuldade de compreensão, não parece ter trazido seu conhecimento da organização retórica do texto, tampouco procurou fazer a leitura das frases seguintes para confirmar a sua hipótese.

(34) “*Eu acho que é nós analisamos, né...? é assim??((risos)) acredito que seja isso...é o que eu tô conseguindo ler entendeu? ...então nós eu acredito que seja nós analisamos...*”(Informante 6)

O informante 12, que também optou por *analyzed*, parece não ter compreendido o sentido global do texto. Também não trouxe seu conhecimento textual para a leitura.

(35) “*...porque assim...como ele tava falando que teve algumas hipóteses né...e aí eu acho que ele analisou essas hipóteses para que ele pudesse concluir alguma coisa*”(Informante 12)

Mais uma vez, a análise dessa lacuna nos relevou a importância da organização textual aliada à leitura flexível, ou seja, ir e voltar ao texto. Ambos os processamentos descententes e ascendentes se faziam necessários para chegar à resposta correta.

## 6. Considerações finais

De um modo geral, nossos resultados mostraram que a competência linguística e, mais especificamente a lexical, constituiu a maior dificuldade na compreensão de leitura em língua inglesa dos informantes pesquisados. Esses resultados indicam que essa dificuldade pode ter contribuído para o não uso ou a não consciência dos processamentos estratégicos da leitura. Ficou evidente, assim, que o conhecimento

prévio da língua inglesa pode ser, em muitos casos, fator determinante, mas a compreensão só se torna efetiva se o informante aliar esse conhecimento linguístico a outros conhecimentos, como o conhecimento prévio sobre o assunto do texto e da organização textual. Além disso, a análise dos nossos dados deixou clara a necessidade de se trabalhar a organização retórica do gênero textual artigo científico com alunos mestrandos da área da saúde.

Uma vez que a busca por cursos de leitura em inglês por estudantes e profissionais da área da saúde tem aumentado substancialmente nos últimos anos, acreditamos que os resultados obtidos na presente pesquisa podem contribuir para ensino de línguas para fins específicos, especialmente no ensino de leitura para a área da saúde.

Recebido em: 05/2014; Aceito em: 06/2014.

### **Referências bibliográficas**

- BENCKE, D. B. 2008. *Estratégias de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês como segunda língua: um estudo comparativo sobre transferência lingüística no âmbito da metacognição*. Santa Cruz do Sul, 2008. 158p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul.
- BENSOUSSAN, M.; RAMRAZ, R. 1984. Testing EFL Reading comprehension using a multiple-choice rational cloze. *The Modern Language Journal*, v. 68, n. 3, p. 230-239.
- BLANCHARD, C. M. et al. 2010. Body Mass Index, Physical Activity, and Health-Related Quality of Life in Cancer Survivors. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. v. 42, n. 4, p.665-671.
- CAMILO, R. A. F. 2006. *Leitura e compreensão de textos em língua inglesa: o papel do conhecimento prévio sobre o assunto*. Uberlândia, 2006. 208p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia.
- COHEN, A. D. 1986. Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings. *English for Specific Purposes*, v. 5, n. 2, p. 131- 145.

- COSTA, M. R. 2007. *O déficit no conhecimento lexical e a leitura em LE: Um conflito para o aluno universitário*. Niterói, 2007. 154p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal Fluminense.
- GOODMAN, K.S. 1967. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, p. 126-135.
- GOODMAN, K.S. 1983. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *Cadernos PUC*, v. 16, p. 11-21.
- GOUGH, P. B. 1972. One second of reading. In: Kavanagh, J. F; Mattingly, I. G. (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KATO, M. A. 1983. Estratégias em interpretação de sentenças e compreensão de textos. *Cadernos PUC*, n. 16, p. 9-33.
- \_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. 2007. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- KLEIMAN, Â. B. 1989. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes.
- \_\_\_\_\_. 2002. *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 9ª ed. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. 2004. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- LEFFA, V. J. 1996. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra.
- MARCUSCHI, L. A. 2003. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- NUNES, E. K. 2009. *A influência do conhecimento prévio de conteúdo na leitura e compreensão de texto técnico em língua inglesa: uma abordagem conexionista*. Porto Alegre, 2009. 184p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- NUTTAL, C. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann.
- PACHECO, R. L. 2007. *A competência em leitura em L1 e a consciência lingüística em L2 como facilitadoras da compreensão leitora em L2*. Santa Cruz do Sul. 179p. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul.
- PROCAILO, L. 2007. Leitura em língua estrangeira: as dificuldades do leitor sob o ponto de vista da teoria da eficiência verbal. *Revista X*, v. 2, p. 19-36.
- SCARAMUCCI, M. V. R. 1995. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Ciências). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- SILVEIRA, M. I. M. 1999. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento.
- SILVEIRA, M. I. M. 2005. *Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura: suas Implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL.
- SMITH, F. 1989. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos**

*Fernanda Goulart Ritti Dias holds a major degree in Languages (Portuguese/English) from the State University of Londrina (2005), a specialist degree in Translation (Portuguese/English) from UNIBERO (2006) and holds a Master's Degree in Education from the Federal University of Alagoas (2013). Email: fergoulart@hotmail.com*

*Maria Inez Matoso Silveira holds a major degree in Languages (Portuguese/English) from the Federal University of Alagoas (1974), Master's Degree in Languages and Linguistics from the Federal University of Alagoas (1993) and a Ph.D degree in linguistics from the Federal University of Pernambuco (2002). She is currently an adjunct professor at the Federal University of Alagoas - Post-Graduation Program in Education, professor and researcher at the Education Center of The Federal University and at the Post-Graduation Program in Language and Linguistics. Email: mimatoso@uol.com.br*

Anexo 1. Questionário de sondagem aplicado na pesquisa

QUESTIONÁRIO SOBRE INFORMAÇÕES PESSOAIS, PRÁTICAS DE  
LEITURA E FAMILIARIDADE COM A LÍNGUA INGLESA

1. Qual o seu sexo?  
 Masculino  
 Feminino
2. Qual a sua idade, em anos?  
 Até 22  
 Entre 23 e 30  
 Entre 31 e 40  
 Mais de 40
3. Qual o seu estado civil?  
 Solteiro(a)  
 Casado(a)/vivendo com parceiro(a)  
 Outro \_\_\_\_\_
4. Em que cidade você reside?  
\_\_\_\_\_
5. Você já morou em algum país cuja língua oficial seja a língua inglesa?  
 Sim  
 Não  
Em caso afirmativo, por quanto tempo? \_\_\_\_\_
6. Marque a alternativa que melhor indica o nível de estudo da sua mãe.  
 Minha mãe NUNCA estudou  
 Minha mãe NÃO concluiu o 1º. grau  
 Minha mãe concluiu o 1º. grau  
 Minha mãe NÃO concluiu o 2º. grau  
 Minha mãe concluiu o 2º. grau  
 Minha mãe NÃO concluiu a faculdade  
 Minha mãe concluiu a faculdade  
 Não sei
7. Eu fiz o Ensino Fundamental (ou a maior parte dele) em:  
 Escola pública  
 Escola particular
8. Eu fiz o Ensino Médio (ou a maior parte dele) em:  
 Escola pública  
 Escola particular
9. Você teve língua inglesa no Ensino Fundamental?  
 Sim  
 Não
10. Você teve língua inglesa no Ensino Médio?  
 Sim  
 Não
11. Você faz (ou já fez) curso de inglês em instituto de idiomas?  
 Sim  
 Não  
Em caso afirmativo, quantos semestres você cursou até hoje? \_\_\_\_\_  
Qual o nome da(s) escola(s) \_\_\_\_\_
12. Você faz (ou já fez) curso de inglês para fins acadêmicos (inglês instrumental)?  
 Sim  
 Não  
Em caso afirmativo, quantos semestres você cursou até hoje? \_\_\_\_\_
13. Eu fiz a Graduação em:  
 Instituição pública  
 Instituição particular
14. Qual curso de graduação você fez?  
\_\_\_\_\_
15. Você foi aluno de iniciação científica?  
 Sim  
 Não
16. Por que você está fazendo mestrado? (Assinale **uma ou mais** alternativas)  
 Para lecionar no ensino superior  
 Para me tornar um pesquisador  
 Para aumentar meu salário atual  
 Para aprofundar meus conhecimentos  
 Para obter status  
 Ainda não sei  
 Outro \_\_\_\_\_
17. Você está trabalhando durante o mestrado? (não inclui atividades acadêmicas)



**Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos**

- Não  
 Sim, até 20 horas semanais  
 Sim, mais de 20 horas semanais
18. Sua linha de pesquisa é:  
 Mais voltada para a área biológicas  
 Mais voltada para questões sociais/educacionais  
 Outro \_\_\_\_\_
19. Você realizou a prova de proficiência de inglês do seu programa para ingressar no mestrado?  
 Sim  
 Não  
Em caso negativo, por favor, cite onde realizou:
20. Qual é a sua principal fonte de pesquisa acadêmica?  
 Livros  
 Periódicos/ revistas especializadas  
 Dissertações/ Teses  
 Outra \_\_\_\_\_
21. No caso de periódicos/revistas especializadas, qual é a base de dados que você mais usa?
22. Durante a graduação, com que frequência você lia artigos científicos?  
 Sempre  
 Quase sempre  
 Às vezes  
 Raramente  
 Nunca
23. Qual é o idioma que mais utiliza para as suas pesquisas?  
 Português  
 Inglês  
 Espanhol  
 Outro \_\_\_\_\_
24. Na última semana, quantos artigos científicos em português você leu?  
 Nenhum  
 1  
 Entre 2 e 4  
 Mais de 4
25. Na última semana, quantos artigos científicos em inglês você leu?  
 Nenhum  
 1  
 Entre 2 e 4  
 Mais de 4
26. Como você avalia a sua habilidade de leitura de artigo científico em português?  
 Excelente  
 Boa  
 Regular  
 Ruim  
 Péssima
27. Como você avalia sua habilidade de leitura em artigo científico em inglês?  
 Excelente  
 Boa  
 Regular  
 Ruim  
 Péssima
28. Você gosta de inglês?  
 Sim  
 Não  
 Mais ou menos
29. Qual é a sua maior dificuldade durante a leitura de um artigo científico em inglês? (Assinale **uma ou mais** alternativas)  
 O vocabulário técnico  
 A gramática da língua inglesa  
 O assunto tratado no texto  
 A linguagem científica  
 Não tenho dificuldades  
 Outra \_\_\_\_\_
30. Diante da necessidade de ler um texto que só esteja disponível em língua inglesa, o que você faz? (Assinale **uma ou mais** alternativas):  
 Não leio o texto  
 Leio tranquilamente o texto  
 Traduzo com ajuda do dicionário  
 Traduzo com ajuda do *Google*  
 Procuro um tradutor da área  
 Peço ajuda de um amigo  
 Outro \_\_\_\_\_
31. Na sua opinião, saber ler em inglês no mestrado é:  
 Muito importante  
 Importante  
 Pouco importante  
 Nada importante
32. Você foi/é incentivado a estudar inglês (pelo orientador ou professores do mestrado)?  
 Sim  
 Não

**Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: Contribuições para o ensino de línguas para fins específicos**

**Anexo 2. Teste cloze de múltipla escolha em língua portuguesa.**

A obesidade, definida segundo a Organização Mundial de Saúde em 1998 como "Doença na qual o excesso de gordura corporal se acumulou a tal ponto que a saúde pode ser afetada", demonstra a preocupação desta entidade com as possíveis conseqüências do acúmulo de tecido adiposo no organismo.

\_\_\_\_\_ epidemiológicos revelam que a \_\_\_\_\_, além de ser conceituada  
(Conceitos – Estudos – Planos) (hipertensão – diabetes – obesidade)

\_\_\_\_\_ doença, é fator de risco \_\_\_\_\_ para diabetes mellitus tipo 2, hipertensão arterial,  
(a – como – tal) (menor – importante – baixo)

dislipidemia, infarto do miocárdio \_\_\_\_\_ acidente vascular cerebral.  
(além – e – quanto)

O \_\_\_\_\_ pela prevenção da obesidade \_\_\_\_\_ se justifica pelo aumento de  
(desinteresse – interesse – benefício) (infantil – adulta – mórbida)

\_\_\_\_\_ prevalência na vida adulta, pela potencialidade \_\_\_\_\_ fator de risco para as  
(maior – uma – sua) (enquanto – resultando – decorrente)

\_\_\_\_\_ crônico- degenerativas \_\_\_\_\_ pelo aparecimento de doenças como diabetes  
(intervenções – doenças – situações) (não – e – mesmo)

mellitus tipo 2 em adolescentes obesos, \_\_\_\_\_ predominante em adultos. \_\_\_\_\_,  
(agora – futuramente – antes) (Além disso – Contudo – Embora)

freqüentes intervenções em \_\_\_\_\_, principalmente antes dos 10 anos de idade, \_\_\_\_\_  
(adultos – crianças – pós-púberes) (agravam – reduzem – afetam)

mais a severidade da doença \_\_\_\_\_ as mesmas intervenções na idade adulta, \_\_\_\_\_ que  
(do que – relativo – embora) (contanto – sabendo – visto)

mudanças na dieta e na atividade física \_\_\_\_\_ ser influenciadas pelos pais e poucas \_\_\_\_\_  
(podem – pode – puderam) (elevações – modificações – atividades)

no balanço calórico \_\_\_\_\_ necessárias para causar alterações \_\_\_\_\_ no grau de obesidade.  
(são – é – torna-se) (irrelevantes – relevantes – imperceptíveis)

A \_\_\_\_\_ da obesidade infanto-juvenil \_\_\_\_\_ de estudos transversais em  
(cura – identificação-intervenção) (através – retirada – analisada)

escolares tem se \_\_\_\_\_ uma prática comum, \_\_\_\_\_ em nível internacional quanto  
(familiarizado – tornado – resultado) (tanto – exceto – voltada)

\_\_\_\_\_. A grande variação nos \_\_\_\_\_ encontrados pode ser atribuída aos diferentes  
(estrangeiro – central – nacional) (adolescentes – resultados – obesos)

\_\_\_\_\_ utilizados para o diagnóstico da obesidade infanto-juvenil. O presente estudo tem o  
(sujeitos – estudos – critérios)

propósito de descrever a prevalência de obesidade em alunos de escolas públicas e particulares, comparando a influência das variáveis sexo, idade, nível sócio-econômico, atividade física e consumo de alimentos na frequência de obesidade obtida nas duas redes escolares.

Fonte: LEO, Leila S.C. de Souza et al . Prevalência de obesidade em escolares de Salvador, Bahia. **Arq Bras Endocrinol Metab**, São Paulo, v. 47, n. 2, Apr. 2003.

Anexo 3. Teste cloze de múltipla escolha em língua inglesa

More than 11 million Americans are living with a history of cancer. Importantly, emerging research has shown that increased weight (e.g., being overweight or obese) has a negative consequence on disease recurrence, survival, other chronic disease development, and health-related quality of life, particularly in breast cancer survivors. \_\_\_\_\_, research has shown that physical \_\_\_\_\_ has the opposite effect on the aforementioned \_\_\_\_\_. Taken together, \_\_\_\_\_ findings delineate the importance of examining \_\_\_\_\_ and physical activity in cancer survivors.

\_\_\_\_\_, studies, however, have \_\_\_\_\_ the association between body mass index \_\_\_\_\_ physical activity in cancer survivors. The limited research that \_\_\_\_\_ available has shown that active cancer survivors are \_\_\_\_\_ likely to be obese or, \_\_\_\_\_, obese cancer survivors are less likely to be active. Moreover, \_\_\_\_\_ studies have independently examined the associations \_\_\_\_\_ body mass index, physical activity, and health-related quality of life in \_\_\_\_\_ survivors, few have examined the potential interaction effects. Studies in this area have been \_\_\_\_\_ by small, \_\_\_\_\_ samples of select cancer survivor groups.

The \_\_\_\_\_ of the present study was to \_\_\_\_\_ the independent and interactive associations among body mass index, physical activity and health-related quality of life in \_\_\_\_\_, prostate, colorectal, bladder, uterine, and \_\_\_\_\_ melanoma cancer survivors. We \_\_\_\_\_ (purpose 1) that obese cancer survivors \_\_\_\_\_ be less likely to be \_\_\_\_\_ compared with their nonobese counterparts. We \_\_\_\_\_ hypothesized (purpose 2) that obese cancer survivors would have significantly \_\_\_\_\_ health-related quality of life compared with nonobese survivors. \_\_\_\_\_, the potential interaction between body mass index and physical activity on health-related quality of life (purpose 3) was explored. Incidentally, we previously reported the associations between various health behaviors, including physical activity and health-related quality of life, from this data set. Consequently, the physical activity-health-related quality of life relationship is not presented in the current article.

**Fonte:** BLANCHARD, C. M. et al. Body Mass Index, Physical Activity, and Health-Related Quality of Life in Cancer Survivors. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 42(4):665-671, April 2010.