

<https://doi.org/10.18222/eae.v36.11287>

COMPREENSÃO DE LEITURA EM INGLÊS EM ESCOLAS DE MODALIDADES DE ENSINO DISTINTAS

 KURT DAVI GOULART BRUM^I

 NEIDE DE BRITO CUNHA^{II}

^I Escola Estadual Programa de Ensino Integral Vereador Elísio de Oliveira Neves, São Paulo-SP, Brasil; kurt@professor.educacao.sp.gov.br

^{II} Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (Ceeteps-Upep), São Paulo-SP, Brasil; neidedebritocunha@gmail.com

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é o de verificar se há diferença no nível de compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira de alunos de duas escolas de ensino médio, de modalidades de ensino distintas. Participaram 225 estudantes, sendo 115 de escola técnica estadual e 110 de uma escola estadual, que responderam ao Teste de Cloze informatizado no programa de computador OnlineCloze. Os resultados apontaram uma boa compreensão de leitura em inglês em ambas as escolas e as diferentes modalidades de ensino não influenciaram na compreensão de leitura em inglês dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA • LEITURA • ENSINO MÉDIO.

COMO CITAR:

Brum, K. D. G., & Cunha, N. de B. (2025). Compreensão de leitura em inglês em escolas de modalidades de ensino distintas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11287. <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11287>

COMPREENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS EN ESCUELAS DE MODALIDADES DE ENSEÑANZA DIFERENTES

RESUMEN

El objetivo general de este estudio es verificar si hay diferencia en el nivel de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera entre estudiantes de dos escuelas secundarias con diferentes modalidades de enseñanza. Participaron 225 estudiantes, siendo 115 de una escuela técnica estatal y 110 de una escuela estatal, que respondieron al test computarizado Cloze mediante el programa informático OnlineCloze. Los resultados indicaron una buena comprensión de lectura en inglés en ambas escuelas y las diferentes modalidades de enseñanza no influyeron en la comprensión de lectura en inglés de los participantes.

PALABRAS CLAVE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA • LECTURA • ESCUELA SECUNDARIA.

READING COMPREHENSION IN ENGLISH IN SCHOOLS WITH DIFFERENT EDUCATIONAL FORMATS

ABSTRACT

The overall objective of this study is to determine whether there is a difference in the level of reading comprehension in English as a foreign language among students from two high schools with distinct educational formats. A total of 225 students participated: 115 from a state technical school and 110 from a regular state school. Participants completed a computerized Cloze Test using the online program OnlineCloze. The results indicated good reading comprehension in English at both schools, and the different educational formats did not influence the students' reading comprehension in English.

KEYWORDS ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE • READING • HIGH SCHOOL.

Recebido em: 1 JULHO 2024

Aprovado para publicação em: 5 MAIO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a leitura possui um papel fundamental na sociedade, já que seu domínio permite ao indivíduo o acesso às informações difundidas no cotidiano, além de possibilitar o acesso a conhecimentos construídos ao longo dos anos. Com a competência leitora consolidada, a pessoa tem a condição de exercer plenamente seu papel de cidadão em um determinado grupo, compreender situações complexas e oferecer soluções para problemas variados.

Koch e Elias (2008) consideram que a leitura é uma atividade interativa e complexa, ou seja, essa habilidade mobiliza diversos saberes de diferentes áreas de atuação, além de envolver ativamente o leitor, no sentido de tentar compreender a informação contida em um texto. Solé (2014) possui visão semelhante sobre a leitura, pois, segundo a autora, o ato de ler envolve ativamente o leitor com o seu conhecimento prévio da temática, ao utilizar as suas habilidades de leitura com o objetivo de decodificar a mensagem, compreender o texto e, assim, construir um significado do objeto a partir do seu entendimento do assunto. Esse conhecimento prévio se conecta com as informações apresentadas pelo texto, e o leitor, com a sua interpretação e repertório cultural e linguístico, constrói o sentido que a mensagem carrega.

Snowling e Hulme (2013), por sua vez, apresentam a noção de microestrutura e macroestrutura, com base na teoria de compreensão textual de Kintsch e Van Dijk (1978), explicitando a lógica interna e externa da língua. Nesse sentido, entende-se que a microestrutura está relacionada com os aspectos internos da língua, como palavra, frase, parágrafo e texto, enquanto macroestrutura é algo que extrapola os limites textuais, ao influenciar o produto com tópicos como condições de produção, intencionalidade do autor, público-alvo, contexto histórico, intertextualidade, entre outros.

Kato (1987), por seu lado, apresenta dois modelos de leitura que também são empregados na compreensão de leitura em língua estrangeira: *top-down*, que, segundo a autora, é descendente, não linear, dedutiva, derivada da psicologia cognitiva e dependente do leitor. Já no *bottom-up*, o processo é ascendente, linear e indutivo, dependente do texto e derivado do estruturalismo. Como a leitura é uma competência que mobiliza diversos saberes, pode-se lançar a hipótese de que o leitor utiliza os dois processos, ora dependente do texto e suas relações linguísticas, ora do repertório cultural e linguístico que a pessoa possui.

Algumas teorias cognitivas auxiliam no entendimento das habilidades e dos mecanismos utilizados na compreensão de um texto. Sternberg e Sternberg (1985) apresentam a teoria da inteligência triárquica, que consiste em três tipos de inteligência: *analítica*, *criativa* e *prática*, que estabelecem relação respectivamente com outras três subteorias que se completam: *componencial*, *experencial* e *contextual*.

De maneira reduzida, pode-se entender o uso da inteligência triárquica da seguinte maneira: analítica/componencial – resolução de problemas por meio de processos mentais; criativa/experiencial – o repertório da pessoa auxilia na solução de questões novas; e prática/contextual – uso do conhecimento consolidado em uma situação prática e contexto determinado.

Outra teoria relevante para entender como se desenvolve o processo de compreensão de leitura é a do processamento da informação, que entende que o caminho que a informação percorre no cérebro humano é semelhante ao do computador. A aprendizagem e a memorização são entendidas por essa teoria como fluxos de informação que entram e saem do organismo, assim como em um computador. Para que seja possível o processamento da informação, o conteúdo passa pelos receptores sensoriais, ocorrendo a percepção e o armazenamento na memória, sendo esta categorizada como de curto ou longo prazo (Pocinho, 2018). De maneira geral, a memória de curto prazo tem relação com o conhecimento adquirido e utilizado imediatamente e a de longo prazo é aquela consolidada e de utilização ao longo da vida.

Uma teoria que também auxilia no entendimento do modo como a compreensão de leitura é desenvolvida é a psicologia da Gestalt e o seu conceito de totalidade em que, nas palavras de Sternberg e Sternberg (2016, p. 29), “o todo é diferente da soma de suas partes”, ou seja, é preciso compreender, por exemplo, um texto na sua íntegra e não em seus fragmentos. Hilgard (1973) apresenta quatro princípios fundamentais dessa teoria: proximidade, similaridade, fechamento e continuidade. O princípio mais utilizado neste artigo é o do fechamento e com forte ligação com a compreensão textual e o Teste de Cloze, no qual figuras incompletas são vistas como completas, a exemplo da compreensão do texto com lacunas.

Em relação ao domínio e uso da língua inglesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que o aprendizado do idioma propicia a participação em uma sociedade cada vez mais global e diversificada. Além disso, dá acesso a bens culturais e saberes linguísticos importantes para a formação de um cidadão crítico e preparado para se integrar em um mundo cada vez mais plural e multicultural, sendo a língua inglesa uma espécie de passaporte para essa realidade (Ministério da Educação [MEC], 2018).

Sobre a compreensão de leitura em língua estrangeira, Holden (2009) argumenta que é necessário ao leitor ter diversos conhecimentos, como o de mundo (repertório cultural), linguagem (como as palavras se relacionam entre elas e em uma frase), percepção textual (diferentes gêneros textuais: *e-mail*, reportagem, romance, entre outros) e não textual (recursos como *layout*, gráficos e imagens). Todos esses conhecimentos mobilizados auxiliam no entendimento da mensagem do texto e na interação com ele no objetivo de produzir sentido.

Santos (2012) apresenta algumas estratégias que são muito utilizadas nas aulas de inglês no ensino regular quando o objetivo é ler um texto nessa língua. São elas: a) exploração dos cognatos (palavras transparentes) – para encontrar o sentido do texto, aproximando o vocabulário de L1 (materna) e L2 (estrangeira); b) noção de prefixação e sufixação – relaciona os dois idiomas, por exemplo português e inglês, já que ambos utilizam afixos de origem latina e grega com significados semelhantes; e c) previsões sobre o texto – tentativa de entender o título de texto, fazendo previsões acerca do significado do título e o que se espera encontrar no corpo do texto.

Just e Carpenter (1980), ao analisarem a compreensão de leitura em língua materna ou estrangeira, partiram de outro prisma, cujo foco é o estudo da atividade por meio do movimento ocular, denominado *eye-tracking*. Os autores apresentaram cinco fases para essa análise:

fase 1: Observação da palavra e extração de suas características físicas, como, por exemplo, tamanho, quantidade de vogais e de consoantes;

fase 2: Análise da palavra e comparação com a imagem mental do léxico, ou seja, a relação da representação gráfica com a ideia que o leitor tem do objeto;

fase 3: Classificação da palavra em classes gramaticais ou funções sintáticas (por exemplo: substantivo, adjetivo, sujeito e objeto);

fase 4: Relação das palavras com as restantes, por proximidade, campo semântico, oposição, entre outros;

fase 5: Finalização da oração, para buscar entender a organização lógico-sintática, e produção de sentido.

Koda (2007) também apresenta três fatores que possibilitam o sucesso na atividade leitora do indivíduo: a) decodificação – no caso da compreensão da L2, o entendimento do sentido das palavras, a relação entre elas, o significado em L1 e a mensagem proporcionada por esse conjunto; b) construção da informação textual – envolve o conhecimento lexical e gramatical do leitor em L2; e c) construção do modelo do leitor – modo como o indivíduo lida com essa imagem e a processa, completando a interação texto-leitor em uma relação dialógica. Nessa percepção, as estratégias do leitor envolvem conhecimentos semânticos e sintáticos, a relação entre as palavras e termos pertencentes às frases que compõem o texto, além da construção de sentido do conteúdo do texto que o leitor desenvolve com base nessas informações.

Levando em consideração o processo de interação leitor/texto proposto por Koda (2007), o leitor mais experiente, com maior repertório lexical e sintático-semântico, tende a transferir as estratégias de leitura de L1 para a L2, já que sua habilidade na língua-alvo lhe permite ler e raciocinar nesta, com processo similar ao adotado na L1. Já o leitor menos competente em L2 faz a comparação entre L1 e L2,

tornando o processo mais árduo e demorado, além de, em algumas ocasiões, ter dificuldades de encontrar equivalências, devido às particularidades dos idiomas.

Por ser uma habilidade complexa e de grande importância no ambiente acadêmico, alguns estudos já relacionaram a dificuldade de leitura ao desempenho escolar, salientando a importância do tema, pois essa relação tem sido observada em alunos de diferentes graus de escolaridade. Ao analisar essas pesquisas, é possível identificar que mesmo aqueles que terminaram o ensino médio possuem déficit nessa habilidade que deveria ser adquirida desde o ensino fundamental (Chino Vilca & Zegarra-Valdivia, 2019; Vuolo et al., 2018; Fernandes et al., 2019; Anglat & Álvarez, 2021).

A fim de avaliar de maneira rápida e prática a compreensão de leitura de um indivíduo, seja em língua materna ou estrangeira, Taylor (1953) apresentou o Teste de Cloze. Ele consiste na omissão, a partir da quinta palavra de cada parágrafo, de um vocabulário aleatório, desconsiderando a sua função sintática ou gramatical. Apenas o primeiro e último parágrafo do texto escolhido para a elaboração do teste são preservados. A partir dessa versão clássica, surgiram outros tipos de Teste de Cloze, como, por exemplo, aqueles em que eram omitidas palavras que possuíam função sintática específica ou eram de uma classe gramatical determinada.

Ancorado nessa base teórica e no panorama atual das pesquisas sobre o tema, o artigo em questão se justifica pelo fato de, primeiramente, não existirem no Brasil, nos últimos anos, trabalhos sobre compreensão de leitura em língua estrangeira com a utilização de Testes de Cloze. As publicações que foram encontradas por meio de busca digital são oriundas de outros países, como, por exemplo, China, Coreia do Sul, Indonésia e Irã (Baek et al., 2023; Bahador et al., 2023; Li, 2022; Sukarni, 2021; Wu & Ionin, 2019). Os trabalhos produzidos nos últimos anos, no Brasil, focavam a análise da compreensão de leitura em língua materna (português) por meio do Teste de Cloze no ensino fundamental (Fabri et al., 2022; Ferraz et al., 2021). Ademais, mesmo nos trabalhos acadêmicos internacionais citados, apenas um deles analisa a compreensão de leitura em inglês por meio do Teste de Cloze, foco da presente pesquisa, mas não a comparação entre duas modalidades distintas de ensino, a técnica e a regular, reforçando o grau de ineditismo e importância do estudo em questão.

Considerando que o inglês é uma língua global e a compreensão de leitura nesse idioma é um assunto relevante, visto que essa língua está presente em diversos campos do conhecimento humano – como entretenimento, cultura e ciência –, o objetivo principal estabelecido foi o de verificar se há diferença no nível de compreensão em inglês como língua estrangeira de alunos de duas escolas de ensino médio, de modalidades distintas – técnica e regular. Para alcançar esse objetivo principal, foram estabelecidos os seguintes objetivos secundários: averiguar as diferenças entre os escores por escola, curso e ano escolar, e analisar gramaticalmente os acertos no Teste de Cloze.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas de ensino médio, localizadas no município de São Paulo. Uma delas é escola técnica estadual (Etec) e outra é uma escola estadual pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI), implementado pelo governo estadual, com discentes que permanecem na instituição por sete ou nove horas para a realização de atividades escolares.

Participaram desta pesquisa 225 estudantes de ensino médio, sendo 115 de Etec e 110 da escola estadual de ensino integrado, ambas da capital do estado de São Paulo. Dos alunos, a maioria era de mulheres 121 (53,8%) e suas idades variaram de 15 a 20 anos, com média de 16,74 e desvio padrão de 0,71. Na Tabela 1 são apresentados mais detalhes sobre o perfil dos participantes.

TABELA 1
Caracterização dos participantes do estudo por tipo de escola

ESCOLA			FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Etec	N		115	51,1
	Sexo	Masculino	62	53,9
		Feminino	53	46,1
	Idade	15	2	1,70
		16	56	48,7
		17	47	40,9
		18	9	7,80
		20	1	0,90
	Ano escolar	2º	68	59,1
		3º	47	40,9
	Curso	Administração	30	27,3
		Logística	47	42,7
		Desenvolvimento de Sistemas	33	30,0
Estadual	N		110	48,9
	Sexo	Masculino	42	38,2
		Feminino	68	61,8
	Idade	16	27	24,5
		17	67	60,9
		18	15	13,6
		19	1	0,90
	Ano escolar	2º	30	27,3
		3º	80	72,7

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 1, que na Etec a maioria é de homens (n = 62; 53,9%). Quanto às idades, elas variaram de 15 a 20 anos, no entanto a maioria se concentrou nos 16 anos (n = 56; 48,7%). O ano escolar com mais estudantes foi o 2º (n = 68; 59,1%). Os alunos do curso de Logística estavam em maior número (n = 47; 42,7%). Já na escola estadual, a prevalência foi de mulheres (n = 68; 61,8%), de alunos com 17 anos (n = 67; 60,9%) e do 3º ano (n = 80; 72,7%).

Instrumentos

O estudo foi conduzido entre os dias 31 de maio e 5 de junho de 2023, e foram escolhidos dois textos (*Spaceship* e *Woman in the society*) do site indiano Lead the Competition.¹ O objetivo da página eletrônica mencionada é preparar pessoas, por meio de Teste de Cloze e outras atividades, para ingressarem em universidades, cargos públicos e diversas vagas no mercado de trabalho.

Cada texto tinha dez lacunas, totalizando vinte espaços para serem preenchidos corretamente. Os resultados variaram de 0 a 20 e foi atribuído o valor 0 para erro e 1 para acerto. Os textos em forma de Teste de Cloze, com três ou quatro alternativas, foram respondidos por meio do site OnlineCloze,² criado por Silva (2023). Por meio dele é possível ao aplicador criar diversos tipos de testes com um único texto ou utilizar diferentes textos de acordo com a necessidade ou público avaliado.

Procedimentos de coleta de dados

Antes da realização do teste com os alunos, houve a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 63779322900005102, de acordo com a Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Após essa etapa, houve a assinatura do Termo de Concordância Institucional pelas diretoras das escolas e, depois, a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos menores de idade coletarem a assinatura dos responsáveis. No dia da aplicação foi recolhido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos com 18 anos ou mais, e os alunos que não o entregaram foram impedidos de prosseguir para o laboratório de informática onde o Teste de Cloze foi aplicado. Na sequência foi solicitada a assinatura do Termo de Assentimento para os alunos menores de 18 anos.

A pesquisa foi aplicada nos laboratórios de informática das instituições de ensino, onde cada aluno ocupou um computador e utilizou o programa de computador OnlineCloze, que contém o Teste de Cloze informatizado. O tempo de preenchimento foi de aproximadamente cinquenta minutos.

1 <https://www.leadthecompetition.in/>

2 <https://onlinecloze.com.br>

Procedimentos de tratamento de dados

Foram realizadas análises descritivas e em seguida comparadas as médias de diferentes grupos, por meio do Test *t* de Student (no caso de dois grupos) ou da Análise da Variância (Anova, no caso de três ou mais grupos). O nível de significância adotado para todas as análises foi de 0,05.

Os resultados foram analisados por meio do *software* Statistical Package for Social Science (SPSS) – versão 22. A distribuição dos alunos nos grupos de desempenho no Cloze total foi elaborada por meio da análise de quartis. A análise de confiabilidade pautou-se pelo alfa de Cronbach maior ou igual a 0,70 como índice satisfatório, segundo Urbina (2009), e o índice obtido para o Teste de Cloze utilizado neste estudo foi de 0,87.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados de acordo com os objetivos secundários estabelecidos, a saber: avaliar a compreensão de leitura por meio do Teste de Cloze; verificar as diferenças entre os escores por escola, curso e ano escolar; e analisar gramaticalmente os acertos no teste. Foi utilizado o Teste de Cloze tipo racional, por proporcionar maior flexibilidade de omitir determinada palavra, com objetivo de aferir o conhecimento lexical e gramatical do estudante. A adoção da múltipla escolha, com as alternativas pertencentes à mesma classe gramatical e função sintática, visou a atender ao nível de noção linguística do público-alvo e assuntos que estavam estudando nas aulas de inglês no ensino médio, como, por exemplo, compra consciente, o papel das mulheres na sociedade, vida de pessoas famosas, além de gêneros com que os alunos estavam tendo contato, como *e-mails*, reportagens ou biografias. A Tabela 2 descreve a distribuição dos acertos obtidos no Teste de Cloze, representada por quatro faixas de pontuação. Inicialmente, procurou-se estabelecer as faixas utilizando os quartis da distribuição. No entanto, a ocorrência de muitos empates nas pontuações (muitos estudantes com o mesmo escore) gerou uma quantidade desbalanceada de dados por faixa, e portanto é mais adequado referir-se aos limites dessas faixas como percentis em vez de quartis.

TABELA 2
Distribuição da pontuação do Teste de Cloze por faixas

FAIXA	N	% DE ESTUDANTES	PONTUAÇÃO
1	58	25,8	0 a 6
2	48	21,3	7 a 9
3	53	23,6	10 a 13
4	66	29,3	14 a 20
Total	225	100,0	

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 2, o mínimo de acertos no Teste de Cloze foi de 0 e o máximo, de 20, exatamente os escores de acerto mínimo e máximo que poderiam ser atingidos. Observa-se que 29,3% dos participantes tiveram de 14 a 20 acertos, e 25,8% tiveram de 1 a 6 acertos. Desse modo, a faixa com mais acertos teve o maior número de participantes.

Foi perceptível, principalmente na escola estadual, que alguns estudantes associaram o tamanho das lacunas com a quantidade de letras, o que pode, de alguma maneira, ser considerado um fator interveniente, tendo, mesmo que minimamente, influenciado nos escores finais, já que poucos alunos relataram essa percepção em conversas informais com o pesquisador e não houve algo generalizado no grupo. Entretanto é um detalhe que precisa ser averiguado nos próximos experimentos, já que, ao empregar o Teste de Cloze eletronicamente, essa característica foi notada por alguns estudantes. Apesar do ocorrido, a ferramenta tecnológica ofereceu ganhos como interatividade e rapidez na apresentação de resultados, o que foi muito elogiado pelos envolvidos na tarefa. Avançando na exposição dos resultados, a Tabela 3 apresenta a comparação entre os resultados do Teste de Cloze por tipo de escola pesquisada.

TABELA 3

Comparação* entre as médias dos resultados do Teste de Cloze entre tipos de escola

ESCOLAS	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	t	p-valor
Etec	115	9,83	5,13	0,481	0,32
Escola estadual	110	10,14	4,52		

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Nota: * Teste t-Student com nível de significância de 5%.

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram que, embora a escola estadual do PEI tenha alcançado pontuação média mais elevada ($M = 10,14$; $DP = 4,52$), a pontuação média da Etec ($M = 9,83$; $DP = 5,13$) não ficou muito distante e, portanto, a diferença não foi estatisticamente significativa ($p > 0,05$). Esse resultado contrariou a expectativa prévia de que a diferença entre os escores dos alunos seria significativa, pois a forma de ingresso é distinta: na regular, a entrada é por meio de uma matrícula simples, enquanto na técnica a entrada é via processo seletivo, permitindo aos que apresentaram maior êxito na avaliação estudar na escola.

A semelhança dos resultados também pode ser explicada devido à mesma carga horária (240 horas-aula nas três séries do ensino médio), à similaridade da faixa etária (de 15 a 20 anos), à semelhança do perfil dos grupos e à localização geográfica, pois são escolas vizinhas, tendo ambas como matriz curricular a BNCC

(MEC, 2018). O que poderia contribuir para uma possível diferença nos resultados é o uso do Material Digital e o Caderno do Aluno, recursos pedagógicos especialmente desenvolvidos para os alunos da rede pública estadual, enquanto os alunos do ensino técnico utilizam os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (MEC, 2021).

Essa similaridade levanta a hipótese de que as instituições estão cumprindo seu papel quanto a trabalhar o conteúdo previsto para esse nível de ensino segundo a BNCC (MEC, 2018), independentemente da modalidade (técnico ou regular) ou do material didático utilizado. A seguir, a Tabela 4 apresenta os resultados da comparação considerando os cursos frequentados pelos estudantes.

TABELA 4

Comparação* entre as médias dos resultados do Teste de Cloze nos diferentes cursos

CURSOS	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	F	p-valor
Ensino médio integrado	115	9,83	0,47		
Administração	30	10,90	0,60	2,147	0,095
Desenvolvimento de Sistemas	33	8,39	0,68		
Logística	47	10,87	0,76		

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Nota: * Feita por Análise de Variância com nível de significância de 5%.

Na Tabela 4, verifica-se que os alunos do curso de Administração tiveram a maior pontuação média ($M = 10,90$; $DP = 0,60$) e os de Desenvolvimento de Sistemas, a menor ($M = 8,39$; $DP = 0,68$). Porém as diferenças observadas entre as médias nos diferentes cursos frequentados pelos participantes não foram estatisticamente significantes ($p > 0,05$).

Ao analisar os cursos, ambas as instituições têm o inglês ensinado nas três séries do ensino médio, com 240 horas-aula, com a BNCC (MEC, 2018) como norteadora. A diferença se dá nas demais disciplinas, pois na escola estadual há conteúdos referentes à BNCC e à parte diversificada e na escola técnica, além destes, há aquelas disciplinas de formação específica do curso (no caso da instituição pesquisada, referente aos cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Logística).

A surpresa dos resultados foi o baixo desempenho do curso de Desenvolvimento de Sistemas (DS), pois era esperado que os alunos possuísem um repertório variado e bom conhecimento na língua inglesa, muito utilizada na área da tecnologia. No dia da avaliação, aparentemente, os alunos a fizeram com seriedade, portanto não há motivo para apontar falta de interesse dos estudantes. Outro detalhe observável

é que, com exceção da turma de DS, todos os cursos técnicos obtiveram escores superiores aos da escola estadual, embora as diferenças não tenham sido significativas. Esse fato evidencia o grau de adequação dos textos para o público-alvo de ambos os segmentos. A seguir, na Tabela 5, são comparados os resultados do teste por anos escolares através do Teste *t* de Student.

TABELA 5**Comparação* entre as médias dos resultados do Teste de Cloze por anos escolares**

ANOS ESCOLARES	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	t	p-valor
2º	98	10,50	4,86	1,425	0,85
3º	127	9,57	4,80		

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Nota: * Teste t-Student com nível de significância de 5%.

Verifica-se, na Tabela 5, que a média dos alunos do 2º ano foi mais elevada (M = 10,50; DP = 4,86) do que aquela dos alunos do 3º ano (M = 9,57; DP = 4,80). No entanto essa diferença não foi estatisticamente significativa. A diferença, embora não seja expressiva, pode se dar pelo fator interveniente de os alunos do 3º ano da escola regular não terem tido aulas de inglês em 2022, devido à escolha do Itinerário Formativo com ênfase em Ciências da Natureza e Matemática, no caso da escola estadual. Quanto ao último objetivo estabelecido, o de analisar as respostas do Teste de Cloze, de acordo com suas classes gramaticais, a Tabela 6 apresenta esses resultados.

TABELA 6**Estatísticas descritivas dos resultados das lacunas do Teste de Cloze**

LACUNA	PALAVRA OMITIDA	CLASSE GRAMATICAL	MÉDIA DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO
lac1	<i>is</i>	verbo	0,62	0,48
lac2	<i>on</i>	preposição	0,71	0,45
lac3	<i>towards</i>	preposição	0,36	0,48
lac4	<i>increasing</i>	substantivo	0,51	0,50
lac5	<i>of</i>	preposição	0,32	0,46
lac6	<i>degrees</i>	substantivo	0,49	0,50
lac7	<i>sea</i>	adjetivo	0,58	0,49
lac8	<i>by</i>	preposição	0,15	0,35
lac9	<i>book</i>	substantivo	0,44	0,49

(continua)

(continuação)

LACUNA	PALAVRA OMITIDA	CLASSE GRAMATICAL	MÉDIA DE ACERTOS	DESVIO PADRÃO
lac10	<i>changes</i>	substantivo	0,55	0,49
lac11	<i>can</i>	verbo	0,66	0,47
lac12	<i>hands</i>	substantivo	0,24	0,43
lac13	<i>goal</i>	substantivo	0,33	0,47
lac14	<i>enacting</i>	verbo	0,33	0,47
lac15	<i>understanding</i>	substantivo	0,38	0,48
lac16	<i>willingness</i>	substantivo	0,33	0,47
lac17	<i>of</i>	preposição	0,68	0,46
lac18	<i>through</i>	preposição	0,63	0,48
lac19	<i>behavior</i>	substantivo	0,52	0,50
lac20	<i>discussion</i>	substantivo	0,49	0,50

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Os resultados apresentados na Tabela 6 e o objetivo de análise encontram similaridade no trabalho de Wu e Ionin (2019), pertencente ao levantamento bibliométrico realizado nesta pesquisa. Os autores, assim como neste trabalho, utilizaram questões de múltipla escolha com o objetivo de analisar o uso de quantificadores, palavras que expressam quantidade e número no inglês, destacando o termo *not...every*, denominado quantificador de negação, termo muito difícil de adquirir por parte de falantes de mandarim aprendizes de inglês. O trabalho em questão não se ateve a apenas um termo ou classe gramatical específica, mas à análise das duas lacunas com mais erros e duas com mais acertos.

Outro trabalho que consta no levantamento bibliométrico que analisa questões gramaticais e, de alguma maneira, pode ser relacionado com a presente pesquisa é o de Baek et al. (2023). Em seu artigo, os pesquisadores analisam, com base nos resultados obtidos, as palavras de alta (ex.: *right*, *think* e *never*) e baixa frequência (ex.: *crow*, *creek* e *armor*). A diferença é que esta pesquisa analisa as respostas que tiveram a melhor e a pior *performance* para, assim, analisar aspectos gramaticais e funções sintáticas.

Nessa atividade, os alunos foram instruídos a ler o texto integralmente, desprezando as lacunas, conforme o princípio do fechamento (Hilgard, 1973) da psicologia da Gestalt, em que uma figura incompleta é vista como completa. Ao utilizar esse princípio, mesmo com as palavras omitidas, é possível ler o tópico e ativar o conhecimento de mundo (Holden, 2009) que o indivíduo possui sobre determinado assunto, no sentido de buscar hipóteses para o entendimento do texto.

Com essa leitura integral, o examinando tem uma noção geral do assunto, conforme o seu conhecimento gramatical, a sequência semântico-sintática dos termos para, assim, ter condições de preencher as lacunas com a palavra adequada, visto

que possui o entendimento geral do texto e a relação entre os vocábulos. Partindo de um princípio semelhante, o aluno pode começar fazendo previsões sobre o assunto do texto explorando o significado do título e o conteúdo (Santos, 2012).

Desse modo, provavelmente os alunos utilizaram as estratégias de *skimming* – leitura rápida para identificar o assunto do texto –, e *scanning* – leitura intensiva para buscar dados como datas, lugar, assunto e outros detalhes (Holden, 2009). Essas duas estratégias se somam ao princípio do fechamento (Hilgard, 1973) e fornecem subsídios para os alunos responderem às lacunas e, assim, compreenderem o texto em inglês.

A concepção sobre a compreensão de leitura como algo interativo e complexo (Koch & Elias, 2008) que requer a participação ativa do leitor para a construção de significados (Solé, 2014) é fundamental para o entendimento dos resultados relativos aos textos aplicados na pesquisa, já que, em um Teste de Cloze, o examinando precisa ler o texto e entender a relação entre as palavras. Essa atividade mobiliza conhecimentos linguísticos e extralinguísticos do estudante e, por essa razão, exige um envolvimento maior com o texto, ao relacionar diferentes saberes do conhecimento humano.

Snowling e Hulme (2013) apresentam os termos microestrutura – estrutura interna da língua, como palavras, frases, parágrafo e relação sintático-semântica das palavras de um texto –, e macroestrutura – fatores que extrapolam o limite linguístico como contexto, conhecimento de mundo, intertextualidade, etc. Ou seja, conhecimentos linguísticos e de mundo auxiliam no entendimento do assunto, na escolha de determinado vocabulário e na ordenação das palavras e frases para que assim seja construída uma mensagem direcionada para o leitor.

De acordo com a Tabela 6, as palavras que os alunos mais acertaram, com maior média de acertos, foram “on” (M = 0,71; DP = 0,45) e “of” (M = 0,68; DP = 0,46), ambas preposições. Já as palavras que os estudantes mais erraram foram “hands” (M = 0,24; DP = 0,43) e “by” (M = 0,15; DP = 0,35), respectivamente substantivo e preposição. As lacunas que obtiveram os menores escores foram as de número 8 e 12, enquanto as de maior aproveitamento foram as de número 2 e 17. Com apenas 15% dos acertos, a lacuna 8 teve o pior resultado nas respostas fornecidas pelos alunos na frase a seguir: “the world would rise **BY** (in, by, to) about 60 meters”. Nesse contexto, sugere maior conhecimento de gramática, especialmente no uso das *collocations*, ou seja, das palavras que se combinam. De acordo com o fragmento, “by about” seria o mais adequado, pois essa expressão significa “cerca de, aproximadamente”. No exemplo de uma possível consequência do aquecimento global, um dos assuntos do texto utilizado no Teste de Cloze, o fragmento seria entendido da seguinte maneira: “sea level all over the world would rise by about 60 meters” (o nível dos mares ao redor do mundo subiria cerca de 60 metros).

Na utilização da *collocation* “*by about*”, é necessário o estudante ter a competência linguística em língua estrangeira, no caso a combinação entre as palavras em língua inglesa e o entendimento de como funcionam os aspectos internos da língua (relação sintático-semântica), ou seja, o conhecimento da linguagem segundo Holden (2009). Nessa alternativa, o aluno tem de ter um conhecimento sofisticado da língua, já que teria de identificar uma *collocation*, seu significado e sua função sintática – que seria de ligar “*rise*” com “*60 meters*”.

Por ser uma alternativa que exige um bom conhecimento gramatical, o examinando possivelmente utilizou a estratégia de leitura *bottom-up*, aquela dependente do texto, indutiva, linear, ascendente e derivada da linguística estruturalista, que segmenta o texto em partes menores, como palavra, frase e parágrafo (Kato, 1987). Portanto, na frase “*the world would rise **BY** about 60 meters*”, o estudante possivelmente analisou cada palavra, sua relação para formar a frase e a omissão de uma preposição para completar o fragmento. Aquele com uma boa noção de gramática e das estruturas sintáticas em inglês conseguiria resolver o exercício.

Apenas 24% dos estudantes acertaram a questão 12 do texto *Woman in the society*: “*if we join **HANDS** (ourselves, heads, hands) earnestly to achieve the desired goal*”. A expressão “*join hands*” não é muito conhecida pela maioria dos alunos, o que pode ter contribuído para o baixo desempenho, exigindo um conhecimento da linguagem e construção de sentido na língua-alvo (Holden, 2009). Quando o estudante é iniciante no aprendizado do idioma, é comum pensar na língua materna ou traduzir literalmente, como, no caso, a expressão adequada à questão poderia ser entendida como juntar mãos, o que fica estranho em português. Os mais experientes entenderiam “*join hands*” como “dar as mãos” ou, ainda, juntar forças, dependendo do contexto.

A fim de entender como alguns estudantes chegaram na alternativa correta “*join hands*”, Just e Carpenter (1980) apresentam algumas fases para a compreensão de leitura; dentre elas, destaca-se a relação da palavra com as restantes, como, por exemplo, proximidade, oposição, complementaridade, etc. Essa relação entre palavras encontra um paralelo no termo fechamento da psicologia da Gestalt, quando as figuras incompletas, ou lacunas, podem ser vistas como completas (Hilgard, 1973). Assim, em “*if we join **HANDS** earnestly to achieve the desired goal*”, mesmo com a ausência da palavra “*hand*” o sentido da frase é completo e, ao ler antes de completá-la, o leitor mais proficiente entenderá a relação de proximidade e complementaridade de “*join hands*” (Just & Carpenter, 1980).

Ao responder à lacuna da frase “*if we join **HANDS** earnestly to achieve the desired goal*”, o examinando pode ter trabalhado, mesmo que inconscientemente, a estratégia de leitura *top-down*, descendente, não linear, dedutiva, derivada da psicologia cognitiva, dependente do leitor (Kato, 1987). Nesse caso, o estudante mais

proficiente possivelmente fez relações com seu repertório linguístico e associou a frase com leituras passadas em que a expressão “*join hands*” apareceu, auxiliando-o a escolher a palavra adequada para preencher a lacuna. A utilização da estratégia *top-down*, por ser mais dependente do leitor, evidencia sua maior capacidade de resolver a questão, visto que dispõe de maior conhecimento linguístico e cultural, extrapolando os limites do texto.

Na lacuna em questão, “*join hands*” forma o sentido de “dar as mãos ou unir forças” para chegar a um “*desired goal*” (objetivo desejado). Analisando o contexto da frase e as palavras próximas, o aluno com mais conhecimento no idioma perceberia que a combinação “*join hands*” é a mais adequada. Taylor (1953) aponta algumas características do Teste de Cloze, como a mobilização do contexto total da língua e do mecanismo de disposição, ou seja, a língua em uso em um contexto específico e a disposição e sequência lógica das palavras.

Os melhores aproveitamentos dos estudantes ocorreram nas lacunas 2 e 17. Os alunos obtiveram grande desempenho na lacuna 2, que demandava o uso da preposição na frase “*400 million people **ON** Earth are passengers on it*”, e cujas opções eram: *over, on, upon*. Mais de 70% de acertos por parte dos alunos, que podem ser creditados ao fato de já conhecerem essa preposição (*on*) e seu uso, associando a lugar, conforme o fragmento (*on Earth*), característica muito explorada nas aulas de inglês. Nesse caso, o estudante buscaria as informações na sua memória de longo prazo (Dias, 1993; Pocinho, 2018), ou seja, conhecimento já solidificado de um determinado assunto – no caso, o uso das preposições em inglês.

O estudante mais proficiente perceberia que “*over*” não seria a preposição adequada, já que alguns dos seus sentidos são: em cima de, acima de, durante, etc., não fazendo sentido para a frase. A preposição “*upon*” também não preenche adequadamente a lacuna, visto que a expressão possui os seguintes significados: algo próximo, posição elevada, etc. O conhecimento da microestrutura, ou seja, a lógica semântico-sintática e a acepção da palavra, auxilia na construção do sentido (Kintsch & Van Dijk, 1978).

A teoria da inteligência triárquica, desenvolvida por Sternberg e Sternberg (1985), auxilia a compreender as respostas, pois os alunos utilizaram a analítica (leitura atenta das alternativas) e a prática (uso de determinado termo em um contexto específico). Ao pensar no uso da preposição adequada, fica evidenciada a forma como as pensam, aprendem e usam determinado conhecimento (Sternberg & Sternberg, 2016).

O fragmento da frase “*to give up pointless claims **OF** (of, about, over) superiority*”, com 68% de aproveitamento na lacuna 17, ilustra o bom conhecimento dos estudantes no uso e função das preposições, além da associação com a língua materna, observando a função sintática dessa classe gramatical, já que o trecho “*pointless claims*

of superiority” (reivindicações sem sentido de superioridade) indica o uso semelhante de “*of*” com o de “*de*” em português. É interessante comparar o desempenho dos estudantes nesse fragmento com o da lacuna 5: “*raising the temperature OF (in, of, for) the whole planet*”. Embora nos dois trechos o uso do “*of*” seja o mesmo, a *performance* foi diferente: na lacuna 17 houve 68% de acertos e na 5, 32%.

A diferença de escores em duas lacunas que exigiram a mesma palavra que desempenha a mesma função sintática pode ser explicitada pelo fato de que na lacuna 5 há a presença de distratores (*in, for*), o que, de fato, dificultou a escolha da alternativa correta. Já na lacuna 17, aqueles que possuem um entendimento médio ou avançado na língua inglesa perceberiam que as alternativas “*about*” e “*over*” não pareciam adequadas aos termos próximos e contexto, escolhendo a alternativa correta “*of*” para preencher o espaço.

Uma possibilidade para analisar as respostas daqueles que acertaram as duas questões é o fato de o leitor experiente, conforme Koda (2007), aquele com maior repertório lexical e sintático-semântico, transferir as estratégias de leitura da língua materna (L1) para a estrangeira (L2). Nos dois exemplos do uso do “*of*”, a preposição desempenha a mesma função sintática do “*de*” no português, e o estudante que tivesse esse conhecimento bem consolidado conseguiria responder as duas alternativas.

Após a análise das respostas das lacunas e as alternativas possíveis, percebeu-se a predominância de palavras simples, quase que a totalidade conhecida pelos alunos, e de classes gramaticais como preposições, substantivos e verbos. O que foi exigido dos estudantes é a competência linguística no idioma, além de conhecimento sobre o assunto e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de leitura em inglês é um tema relevante porque une duas lacunas existentes no Brasil: o baixo nível de leitura por pessoa, e a porcentagem ínfima de falantes de língua inglesa, o que leva a graves consequências para o desenvolvimento da nação. A falta de hábito de leitura da população impede o acesso à informação, ao conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo. Como consequência, diversos saberes e habilidades não são mobilizados, além de não haver aumento do repertório vocabular e dinamização do poder de comunicação.

Quanto ao objetivo principal desta pesquisa, não foi encontrada diferença significativa no desempenho médio do Teste de Cloze ao comparar os alunos das diferentes modalidades de ensino médio, o técnico e o ensino regular. Em relação à escolha desse instrumento, ela se mostrou assertiva, pois é uma ferramenta de aferição de leitura utilizada no mundo todo, com resultados rápidos que apresentam quais tópicos devem ser trabalhados em sala de aula com base nas respostas dos

alunos na atividade. A fim de tornar mais eficiente a apresentação de resultados, optou-se por utilizar ferramentas digitais. A utilização desse formato facilita ainda mais o emprego do Teste de Cloze e agiliza o processo de correção das lacunas, quando comparado ao uso do papel e caneta, que demanda mais tempo, trabalho e maior possibilidade de erros de correção. Na versão digital, além de o teste ser mais completo e dinâmico, são fornecidas informações como nomes, pontuação e turma, sendo possível gerar gráficos de desempenho instantaneamente.

A análise gramatical das respostas dos alunos suscitou discussões embasadas no referencial teórico presente na pesquisa, com objetivo de procurar compreender o motivo do maior e menor índice de acertos e, assim, nortear o trabalho com aspectos gramaticais e sintáticos da língua inglesa. Nos outros trabalhos, perceberam-se análises pautadas pelas diferenças culturais entre língua materna (L1) e língua estrangeira (L2) no sentido de dificultar a aquisição de conhecimento semântico-sintático do idioma, além de observar a ocorrência maior e menor de palavras no inglês.

A turma de Desenvolvimento de Sistemas (DS), apesar de ter contato frequente com termos em inglês devido à proximidade entre tecnologia e o idioma, obteve desempenho inferior se comparada às demais. Esse fato demonstra que o desempenho em um Teste de Cloze está ligado a demais razões além de escola, curso e modalidade de ensino. O fato de esses alunos terem contato com termos em inglês não os torna bons compreendedores de texto, pois, como visto, a compreensão de textos exige múltiplos processos e não somente o acesso a vocábulos da área de interesse do curso que seguem.

A continuidade desta pesquisa possibilita estudos sobre o desenvolvimento da fluência no inglês por meio do Teste de Cloze, com a identificação dos tópicos a serem trabalhados em sala de aula antes e depois da aplicação do teste. Essa atividade demonstra claramente como os elementos constituintes de uma frase, parágrafo e texto se encontram em uma relação semântico-sintática, a fim de produzir sentido e interação autor/texto/leitor. Com base nos resultados obtidos, o docente poderá desenvolver práticas pedagógicas para o ensino de inglês, abordando diferentes gêneros, oferecendo exercícios para consolidar um determinado conteúdo ou, ainda, utilizar-se de *games* que estimulem a apropriação de um tópico gramatical ou sintático.

O trabalho em questão permite também estudos sobre o nível de conhecimento linguístico do idioma, comparação entre L1 e L2, além do desenvolvimento de habilidades que extrapolam a compreensão de leitura, como a escrita, que pode ser empregada após a realização do texto, a oral e a escuta, a depender do repertório da língua-alvo possuído pelo aprendiz.

No que concerne às lacunas deste estudo, a aplicação de questionários sociodemográficos e de hábitos de leitura poderia ter apontado informações úteis para a melhor discussão dos resultados. Além disso, mais instituições com modalidades de ensino distintas poderiam ter sido estudadas para incorporar aos resultados mais diversidade quanto ao tipo de amostra, visto que as escolas são vizinhas e, desse modo, os dados sociodemográficos dos participantes são semelhantes. Esses desdobramentos poderão ser explorados em outras pesquisas que venham a utilizar o Teste de Cloze para o diagnóstico da compreensão de leitura em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- Anglat, H. D. de, & Álvarez, G. (2021). Evaluación de la comprensión del texto científico-académico en el posgrado mediante el procedimiento cloze. *Revista Evaluar*, 21(1), 17-38. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v21.n1.32830>
- Baek, H., Lee, Y., & Choi, W. (2023). Proficiency versus lexical processing efficiency as a measure of L2 lexical quality: Individual differences in word-frequency effects in L2 visual word recognition. *Memory & Cognition*, 51, 1858-1869. <https://doi.org/10.3758/s13421-023-01436-0>
- Bahador, H., Raeasi, S., & Garmanjani, N. (2023). The relationship between EFL students' cultural schemata and their performance on Cloze tests with a focus on gender. *MEXTESOL Journal*, 47(2), 1-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1397182>
- Chino Vilca, B., & Zegarra-Valdivia, J. (2019). Implicancia de las funciones ejecutivas “frías y calientes” en la comprensión lectora, en una muestra de estudiantes universitarios peruanos. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 59-82. <https://doi.org/10.26864/PCS.v9.n1.7>
- Dias, P. (1993). Processamento da informação, hipertexto e educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(1), 71-83. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/517>
- Fabri, N. B., Oliveira, K. L. de, Inácio, A. L. M., Schiavon, A., & Bzuneck, J. A. (2022). Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação*, 27, Artigo e270068. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270068>
- Fernandes, R. C. G., Jannucci, L. F., & Gerab, F. (2019). Leitura e rendimento acadêmico na transição para a universidade: Um estudo de campo. *Notandum*, (51), 127-148. <https://doi.org/10.4025/notandum.vi51.50128>
- Ferraz, A. S., Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2021). Interferência da habilidade de escrita no resultado do teste de Cloze por razão fixa. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 47-55. <http://dx.doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14305>
- Hilgard, E. R. (1973). *Teorias de aprendizagem* (2ª ed.). Editora Pedagógica e Universitária.
- Holden, S. (2009). *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. SBS.
- Just, M., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329>
- Kato, M. (1987). *O aprendizado da leitura*. Martins Fontes.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2008). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.

- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(2), 1-44. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/0023-8333.101997010-i1>
- Li, Y. (2022). Deep learning-based correlation analysis between the evaluation score of English teaching quality and the knowledge points. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, Article e4102959. <https://doi.org/10.1155/2022/4102959>
- Ministério da Educação (MEC). (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação (MEC). (2021). *Guia Digital PNLD 2021: Obras didáticas por áreas do conhecimento e específicas - Língua Inglesa*. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-lingua-estrangeira-moderna-ingles.pdf
- Pocinho, M. (2018). *Teorias cognitivas da aprendizagem e sucesso escolar: Uma lição de síntese*. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2004>
- Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. (2016). Ministério da Saúde. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html
- Santos, D. (2012). *Ensino de língua inglesa: Foco em estratégias*. Disal.
- Silva, E. J. da. (2023). *Compreensão, hábitos de leitura e desempenho escolar de alunos da educação profissional e tecnológica* [Dissertação de Mestrado, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza]. Upep – Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa. <http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacao/compreensao-habitos-de-leitura-e-desempenho-escolar-de-alunos-da-educacao-profissional-e-tecnologica>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (Eds.). (2013). *A ciência da leitura*. Penso.
- Solé, I. (2014). *Estratégias de leitura* (C. Schilling, Trad.; 6ª ed.). Artmed.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). *Psicologia cognitiva*. Cengage.
- Sukarni, S. (2021). The use of Cloze test to test reading comprehension of non-english department students. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP*, 8(1), 74-82. <https://doi.org/10.33394/jo-elt.v8i1.3788>
- Taylor, W. L. (1953). "Cloze procedure": A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 415-433. <https://www.gwern.net/docs/psychology/writing/1953-taylor.pdf>
- Urbina, S. (2009). *Fundamentos da testagem psicológica*. Artmed.
- Vuolo, D. A., Dallabona, L. F., & Pletsch, C. S. (2018). Compreensibilidade de leitura dos estudantes de ciências contábeis por meio da técnica Cloze. *Contabilidade Vista & Revista*, 29(1), 1-27. <https://doi.org/10.22561/cvr.v29i1.3603>
- Wu, M.-J., & Ionin, T. (2019). L1-Mandarin L2-English speakers' acquisition of English universal quantifier-negation scope. In M. M. Brown, & B. Dailey (Eds.), *Proceedings of the 43rd Boston University Conference on Language Development* (pp. 716-729). Cascadilla Press. <https://www.lingref.com/buclid/43/BUCLD43-56.pdf>

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Kurt Davi Goulart Brum – investigação; Neide de Brito Cunha – redação (revisão e edição).