

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

KURT DAVI GOULART BRUM

COMPREENSÃO DE LEITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO – COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLAS DE
MODALIDADES DE ENSINO DISTINTAS

São Paulo
Março/2024

KURT DAVI GOULART BRUM

COMPREENSÃO DE LEITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO – COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLAS DE
MODALIDADES DE ENSINO DISTINTAS

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Neide de Brito Cunha, na linha de pesquisa Formação do Formador e no Projeto de Pesquisa Ensino e Aprendizagem.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo
Março/2024

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

Brum, Kurt Davi Goulart

B893c Compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira de alunos do ensino médio – comparação entre escolas de modalidades de ensino distintas / Kurt Davi Goulart Brum. – São Paulo: CPS, 2024.

91 f. : il.

Orientadora: Profa. Neide de Brito Cunha

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Inglês. 2. Língua estrangeira. 3. Teste de cloze. 4. Educação profissional e tecnológica. 5. Ensino médio regular. I. Cunha, Neide de Brito. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

KURT DAVI GOULART BRUM

COMPREENSÃO DE LEITURA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO – COMPARAÇÃO ENTRE ESCOLAS DE
MODALIDADES DE ENSINO DISTINTAS

Documento assinado digitalmente
 NEIDE DE BRITO CUNHA
Data: 09/04/2024 09:37:14-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha Orientadora - CEETEPS



Profa. Dra. Adriana Satiko Ferraz Examinadora Externa - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - CEUB

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO AVELLA RAMIREZ
Data: 09/04/2024 13:39:00-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 25 de março de 2024

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por me agraciar com a família, amigos e trabalho que tenho. Sempre senti Sua presença em momentos de alegria e tristeza. Sou grato pela minha mãe, Iris Goulart Brum, uma mulher incrível que é um exemplo de força, coragem e resiliência. Agradeço ao Gimenes, companheiro da minha mãe e amigo em muitas ocasiões e ao meu pai, Pedro, que mesmo distante, torce pelo meu sucesso.

Agradecimentos ao meu irmão Klaus, que sempre me ajudou em todos os momentos, minha cunhada Luciana, que considero minha irmã, que me informou sobre esta oportunidade de cursar o Mestrado, auxiliando-me em muitas ocasiões. Agradeço ao Lucas e Enzo, meus sobrinhos que são a alegria da família, junto com meu filho Arthur, que é um presente divino e que me proporciona momentos felizes. Não posso esquecer da minha esposa Adriana Soler Brum, uma grande mulher que apareceu na minha vida e me mostrou o que é companheirismo, amor e dedicação, além de me apoiar, aconselhar e ajudar em todos os momentos, sempre acompanhada da nossa gata Mia.

Sou muito grato ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e Governo do Estado de São Paulo que possibilitaram a oportunidade de fazer um Mestrado Profissional, para meu desenvolvimento acadêmico e profissional. No CEETEPS, tive a chance de ter a Profa. Dra. Neide de Brito Cunha como orientadora, que com a sua grande dedicação, talento e paciência, auxiliou-me grandemente neste trabalho, além de indicar a participação de Simpósios, Seminários e Congressos. Gratidão também a todos os professores e funcionários do Programa de Mestrado e colegas de turma pelas valiosas trocas de experiências, assim como aqueles docentes que participaram das bancas acadêmicas e forneceram sugestões importantes a fim de refinar o texto da dissertação, o produto e artigos.

Por fim, gostaria de agradecer também as diretorias das duas escolas, a técnica e a estadual por permitirem que eu fizesse a pesquisa e aplicasse o Teste de Cloze para aferir a compreensão de leitura em inglês dos estudantes de suas instituições. Muito obrigado a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a produção desta dissertação e do produto de mestrado.

RESUMO

BRUM, K. D. G. Compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira de alunos do ensino médio – comparação entre escolas de modalidades de ensino distintas. [88] f. Dissertação para o Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

Esta pesquisa se insere na Linha de Pesquisa: Formação do Formador, no Projeto de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O inglês é uma língua global e a compreensão de leitura neste idioma é um assunto relevante, visto que esta língua está presente em diversos campos do conhecimento humano como entretenimento, cultura e ciência. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é o de verificar a compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira de alunos de duas escolas de ensino médio, de modalidades distintas (técnica e regular). Para alcançar o objetivo principal, foram estabelecidos os seguintes objetivos secundários: averiguar as diferenças entre os escores por escola, curso, ano escolar, tipo de dispositivo empregado e analisar gramaticalmente os acertos no teste. A pesquisa de campo foi dividida em dois estudos. No Estudo 1, piloto, foi utilizada a ferramenta Google Forms e participaram 190 alunos do ensino médio regular e do técnico (101 da ETEC e 89 da Escola Estadual), ambas instituições públicas do Estado de São Paulo, com idades entre 15 e 18 anos, matriculados. Os resultados desse estudo levaram a alterações no teste de Cloze a ser aplicado no Estudo 2, uma vez que o texto escolhido para o piloto apresentou um nível de dificuldade acima do esperado. Do Estudo 2, participaram 225 estudantes (115 na ETEC e 110 na Escola Estadual), com o mesmo tipo de público-alvo do Estudo 1, do turno matutino na ETEC e integral na instituição estadual. Eles responderam ao Teste de Cloze informatizado com dois textos em inglês em programa de computador especialmente desenvolvido para este tipo de teste, o OnlineCloze. Os resultados apontaram uma boa compreensão de leitura em inglês em ambas as escolas e não houve diferença estatisticamente significativa entre os resultados nas variáveis estudadas. Quanto à análise gramatical dos acertos no teste pelos participantes, as preposições estiveram presentes na maior e menor quantidade de acertos. Desse modo, as diferentes modalidades de ensino das escolas não influenciaram na compreensão de leitura em inglês dos participantes. O produto derivado deste trabalho é um material didático composto de diferentes textos em inglês, com a utilização da técnica de Cloze para que os professores possam utilizar os testes, para além do diagnóstico, como uma maneira de intervir na compreensão de leitura de seus alunos.

Palavras-chave: Inglês, Língua estrangeira. Teste de Cloze. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Regular.

ABSTRACT

BRUM, K. Reading comprehension in English as a foreign language of high school students – comparison between schools with different teaching modalities. [85] Dissertation for the Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education. Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2024.

This research is part of the Research Line: Trainer Training, in the Research Project: Teaching and Learning, of the Postgraduate, Extension and Research Unit of the Paula Souza State Center for Technological Education. English is a global language and reading comprehension in this language is a relevant issue, as this language is present in different fields of human knowledge such as entertainment, culture and science. In this sense, the general objective of this study is to verify the reading comprehension in English as a foreign language of students from two high schools, of different modalities (technical and regular). To achieve the main objective, the following secondary objectives were established: to investigate the differences between scores by school, course, school year, type of device used and grammatically analyze the correct answers in the test. The field research was divided into two studies. In Study 1, pilot, the Google Forms tool was used and 190 students from regular and technical high school participated (101 from ETEC and 89 from Escola Estadual), both public institutions in the State of São Paulo, aged between 15 and 18 years old., enrolled. The results of this study led to changes in the Cloze test to be applied in Study 2, since the text chosen for the pilot presented a higher than expected level of difficulty. In Study 2, 225 students participated (115 at ETEC and 110 at the State School), with the same type of target audience as in Study 1, from the morning shift at ETEC and full time at the state institution. They responded to the computerized Cloze Test with two texts in English using a computer program specially developed for this type of test, OnlineCloze. The results showed good reading comprehension in English in both schools and there was no statistically significant difference between the results in the studied variables. Regarding the grammatical analysis of the correct answers in the test by the participants, prepositions were present in the largest and smallest number of correct answers. Therefore, the different teaching modalities at schools did not influence the participants' English reading comprehension. The product derived from this work is a teaching material composed of different texts in English, using the Cloze technique so that teachers can use tests, in addition to diagnosis, as a way of intervening in their students' reading comprehension.

Keywords: English. Foreign language. Cloze Test. Professional and Technological Education. Regular High School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados dos participantes do Estudo 1.....	53
Tabela 2: Dados dos participantes do Estudo 2.....	56
Tabela 3: Distribuição da Pontuação do Teste de Cloze pelos quartis	59
Tabela 4: Comparação entre os resultados do Teste de Cloze pelas escolas por meio do Test t de Student.....	61
Tabela 5: Análise de variância para verificar diferença entre os resultados do Teste de Cloze pelos cursos.....	62
Tabela 6: Comparação entre os resultados do Teste de Cloze pelos anos escolares por meio do Test t de Student	64
Tabela 7: Comparação entre os resultados do Teste de Cloze pelo tipo de dispositivo utilizado.....	64
Tabela 8: Estatísticas descritivas dos resultados das lacunas do Teste de Cloze	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Técnicas de Leitura.....	21
Quadro 2: Etapas de compreensão de texto, segundo a Teoria do Processamento Humano da Informação.....	23
Quadro 3: Características da Inteligências Triárquicas.....	25
Quadro 4: Característica da leitura.....	30
Quadro 5: Níveis de proficiência em leitura.....	30
Quadro 6: Estratégias de leitura segundo Holden (2009).....	32
Quadro 7: Estratégias de leitura segundo Santos (2012).....	33
Quadro 8: Tipos textuais.....	34
Quadro 9: Palavras para o Cloze Pareado.....	40
Quadro 10: Palavras para o Cloze Restringido.....	40
Quadro 11: Trajetória dos últimos 30 anos do Ensino Público de Inglês.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 TEORIAS COGNITIVAS E A COMPREENSÃO DE LEITURA.....	15
1.1 Psicologia da Gestalt e a Compreensão de Leitura.....	15
1.2 Teoria do Processamento da Informação e a Compreensão de Leitura.....	18
1.3 Psicologia Cognitiva e a Compreensão de Leitura.....	23
CAPÍTULO 2 COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	27
CAPÍTULO 3 TESTE DE CLOZE: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA.....	37
3.1 Pesquisas com Teste de Cloze em Língua Estrangeira.....	42
CAPÍTULO 4 MÉTODO.....	44
4.1 Estudo 1 Teste Piloto.....	47
4.1.1 Participantes.....	53
4.1.2 Instrumentos.....	54
4.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados.....	55
4.2 Estudo 2.....	55
4.2.1 Participantes.....	56
4.2.2 Instrumentos.....	57
4.2.3 Procedimentos de Coleta de Dados.....	58
4.2.4 Procedimentos de Tratamento de Dados.....	58
CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	75
ANEXOS.....	82

INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática fundamental para aquisição e desenvolvimento do conhecimento, sendo necessário estímulo nos primeiros anos de vida de uma pessoa. É um processo que envolve uma combinação complexa de decodificação textual e compreensão do conteúdo (Dallabona; Vuolo; Pletsch, 2017; Peres; Mousinho, 2018). Koch (2008) apresenta a leitura como uma atividade de captação de ideias do autor, que é interativa e complexa, já que se tem uma relação ativa entre o produtor do texto, o próprio texto e o leitor. Nessa interação, o sentido é produzido e o leitor é um de seus construtores, interagindo constantemente com o conteúdo.

Snowling e Hulmes (2013) abordam alguns tipos de informação que são extraídos na compreensão de leitura: nível linguístico, pertencente à microestrutura - processamento de palavras ou frases específicas contidas no texto, processos perceptivos, reconhecimento de palavras - e a macroestrutura - inferências, processo de compreensão, representação textual e análise. Esses autores se baseiam na teoria de Compreensão Textual de Kintsch (1998), que apresenta diferentes níveis de informações proporcionadas por essa prática, as já citadas microestrutura e macroestrutura e os modelos situacionais e a base textual. A noção da lógica interna e externa da língua é importante para entender a sequência lógica das frases e a função de cada palavra e o contexto em que o texto foi produzido, elucidando a escolha do vocabulário, tema do texto, posicionamento do autor etc.

Pode-se entender os modelos situacionais como eventos descritos no texto e que se encaixam nos conhecimentos prévios de quem lê representações subjetivas que o indivíduo tem do conteúdo, que integram aos pontos essenciais do texto. Já a base textual é o produto e a sequência lógica advinda da compreensão textual, formada pela micro e pela macroestrutura, ou seja, o que o leitor entendeu do texto depois dos processos mentais mobilizados e a relação intra e extratextual para se construir o sentido da mensagem (Kintsch, 1998).

Solé (2014), por sua vez, define o ato de ler como um processo de construção de significados, envolvendo ativamente o leitor e, para ser bem-sucedido na tarefa cognitiva de atribuir sentidos ao que é lido, o leitor precisa possuir alguns recursos importantes, como conhecimento prévio do assunto, confiança nas suas habilidades de leitura, ajuda necessária nesta atividade etc. Nesse sentido, Brandão Pires e Mota (2020) consideram que um leitor qualificado é aquele que consegue interagir com o texto, identificando elementos literais e extraíndo os significados dos elementos que não estão explícitos nele.

Alguns estudos já relacionaram a dificuldade de leitura ao desempenho escolar, demonstrando a importância da atenção a este tema, pois dificuldades de leitura têm sido observadas até em alunos de nível universitário. Analisando esses estudos, é possível identificar que mesmo aqueles que terminaram o ensino médio possuem déficit nessa habilidade que deveria ser trabalhada desde o Ensino Fundamental (Vuolo; Pletsch, 2017; Chino Vilca; Dallabona; Jannucci; Gerab, 2019; Zegarra-Valdivia, 2019; Anglat; Álvarez, 2021).

A presente pesquisa se justifica pelo fato de não existirem no Brasil, nos últimos anos, trabalhos sobre compreensão de leitura em língua estrangeira com a utilização de Testes de Cloze, sendo que as publicações são de outros países, como, por exemplo, China, Coreia do Sul, Indonésia e Irã (Baek e Choi, 2023; Bahador, 2023; Li, 2022; Sukarni, 2021; Wu, 2019). Os trabalhos produzidos nos últimos anos no Brasil estavam focados em analisar a compreensão de leitura em língua materna (português) por meio do Teste de Cloze no Ensino Fundamental (Ferraz; Cunha; Santos, 2021; Fabri, 2022). Além disso, não foram encontradas pesquisas que verificassem se instituições com modalidades de ensino diferente poderiam influenciar na compreensão de leitura em língua estrangeira, no caso deste estudo o inglês.

Algumas teorias sobre o processamento humano da informação e de como o cérebro trabalha para interpretar determinada informação auxiliam na compreensão da atividade leitora e seus desafios, oferecendo mecanismos para o desenvolvimento desta competência. A Psicologia da Gestalt, por exemplo, entende que para apreender o significado de um determinado objeto, é necessário observá-lo na sua totalidade. Sternberg (2016) aponta que a totalidade do objeto e as experiências proporcionadas por esse estado é diferente daquela em que se tem o estudo das suas partes segmentadas. Com a preservação dessa totalidade, primordial para a Gestalt, é possível, de acordo com esta vertente, sentir as experiências proporcionadas pelo objeto estudado como, por exemplo, um texto, a situação em que ele foi produzido, visão de mundo do autor e sua relação com o contexto sócio-histórico, a linguagem empregada e tipo de público que interage com o conteúdo entre outros.

Segundo a Teoria do Processamento da Informação (Dias, 1993), ao realizar a leitura de um texto, o indivíduo processa as informações na memória. Esse processamento percorre ações que começam na identificação da apresentação gráfica e do arranjo das letras, isto é, o leitor diferencia as letras maiúsculas das minúsculas e os símbolos de pontuação. Em seguida, ocorre a tradução das letras em sons, evoluindo para a junção dos sons para formar as palavras. Por fim, a identificação do significado das palavras. Esse processo se repete de palavra em palavra até o final do texto.

A Psicologia Cognitiva analisa o modo como as pessoas pensam, aprendem e aplicam o

conhecimento adquirido, bem como os mecanismos utilizados para exercer essa atividade. Sternberg (2016) apresenta algumas características da teoria como a adaptação da cognição e outros fatores como, por exemplo, a motivação para aprender. Essa teoria, de modo geral, expõe os recursos internos que o indivíduo utiliza para entender determinada informação e como fatores externos ao pensamento humano, no caso a motivação e a adaptação a uma dada situação podem influenciar positivamente ou negativamente nesse processo.

No que tange à importância da língua inglesa na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que o aprendizado do idioma propicia a participação em uma sociedade cada vez mais global e diversificada, possibilitando o acesso a bens culturais e saberes linguísticos que são 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 esta realidade. A BNCC reconhece, portanto, o papel relevante do inglês no mundo contemporâneo, pois ele é exigido em transações comerciais por ser um veículo de comunicação de povos distantes geográfica e culturalmente, importante para o desenvolvimento científico e tecnológico, pois é o idioma utilizado para divulgar avanços nessas áreas que impactam na vida de milhões de pessoas, além de sua presença em áreas como o turismo, cultura, entretenimento entre outros.

Em relação ao processo de aferir a competência leitora de uma pessoa, há uma maneira eficiente de avaliar as habilidades de leitura em língua materna e em língua estrangeira, que é o Teste de Cloze. Criado por Wilson Taylor (1953), esse instrumento permite a elaboração de testes que têm sido amplamente utilizados na identificação do nível de leitura em crianças, adolescentes e adultos (Dallabona; Vuolo; Pletsch, 2017; Nascimento *et al.*, 2017; Cabrera *et al.*, 2018; Fernandes; Jannucci; Gerab, 2019; Guimarães; Mousinho, 2019; Brandão Pires; Mota, 2020; Ferrari Neto, 2020; Anglat; Álvarez, 2021). Esse teste serve como um instrumento para medir o nível de compreensão de leitura de um indivíduo ou de um grupo e quais as dificuldades mais recorrentes, para assim, com base nos resultados proporcionados pelo Teste de Cloze, os professores decidem quais ações devem ser tomadas a fim de desenvolver esta competência fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O Teste de Cloze, segundo Taylor (1953), é uma ferramenta para medir a eficácia da comunicação, com os dados sendo facilmente quantificados. Ele possui um texto com algumas palavras omitidas e que devem ser preenchidas, visando identificar a compreensão de leitura do indivíduo, por meio da escolha do vocábulo correto para o espaço em branco. Após sua aplicação, a pontuação é definida de acordo com o preenchimento correto da lacuna apresentada no teste em relação à palavra que faz parte do texto.

Diante da relevância da leitura na sociedade e a sua relação interativa com os envolvidos no processo: autor-texto-leitor, as estratégias para se compreender as informações do texto por meio de processos cognitivos, o papel de destaque que a o inglês possui no mundo atual e os meios para utilizá-lo efetivamente, coloca-se a seguinte pergunta de pesquisa: Há diferenças na compreensão de leitura em língua inglesa devido aos diferentes perfis das instituições de ensino? Para responder essa questão, o objetivo geral do trabalho é o de verificar a compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira de alunos de duas escolas de ensino médio, de modalidades distintas (técnica e regular). Para atingir o objetivo geral proposto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: averiguar as diferenças entre os escores por escola, curso, ano escolar, tipo de dispositivo empregado e analisar gramaticalmente os acertos no teste.

Para avaliar o nível de compreensão leitora do público-alvo deste trabalho, foram utilizados Testes de Cloze em língua inglesa. Essa avaliação foi desenvolvida por meio da realização de dois estudos. No Estudo 1, o piloto, utilizou-se um teste em inglês, modelo usado para ingressantes no Ensino Superior na China, e que foi aplicado nos laboratórios de informática das instituições de ensino. No Estudo 2 foi aplicado um Teste de Cloze em inglês composto de dois textos extraídos de um *site* indiano para preparação em concursos públicos e universidades.

Na fase do Estudo 2, procurou-se utilizar um texto mais adequado ao nível dos alunos, visto que aquele usado no Estudo 1 se mostrou muito difícil, conforme comentários dos alunos em ambas as instituições. Além disso, foi utilizado o programa de computador online Cloze (Silva; Cunha, 2022), desenvolvido especialmente para a elaboração e aplicação de testes de Cloze.

Em relação à estrutura do presente estudo, o primeiro capítulo apresenta uma visão geral sobre leitura e as teorias cognitivas e sobre compreensão de leitura em língua materna e estrangeira. O segundo capítulo trata de aspectos relacionados às teorias sobre compreensão de leitura em língua estrangeira. O terceiro capítulo é reservado à teoria sobre o Teste de Cloze e pesquisas relacionadas ao tema. O quarto capítulo é dedicado ao método. O quinto aborda a apresentação e análise dos resultados. Finalmente são apresentadas no sexto capítulo as considerações finais da pesquisa e o produto elaborado, como exigência do mestrado profissional.

CAPÍTULO 1 TEORIAS COGNITIVAS E A COMPREENSÃO DE LEITURA

Neste capítulo serão abordadas teorias cognitivas e sua relação com a compreensão de leitura. São elas: a Psicologia da Gestalt, com base na noção de totalidade; a Teoria do Processamento da Informação, a qual associa o cérebro humano ao processamento de dados de um computador; a Psicologia Cognitiva, que apresenta, de maneira geral, como as pessoas pensam e interpretam uma determinada informação. Finalmente, será apresentada a Teoria da Inteligência Triárquica e como suas vertentes analítica, criativa e prática que auxiliam na resolução de problemas. A próxima seção é dedicada à Psicologia da Gestalt e a sua relação com a compreensão de leitura e o Teste de Cloze.

1.1 Psicologia da Gestalt e a compreensão de leitura

Segundo a Psicologia da Gestalt, algo é entendido quando se analisa a estrutura e organização na sua totalidade. A palavra Gestalt tem origem germânica, sendo traduzida para o português como forma e figura, ou, ainda, configuração, organização e padrão, em tradução livre (Moreira, 2009). Essa abordagem surgiu nos anos de 1950 com os psicólogos Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer (Sternberg, 2016). Além dos autores citados, Kurt Lewin, embora tenha se afastado da tradição dessa teoria, trabalhou com Wertheimer e integra junto com os outros citados a chamada escola de Berlim. Posteriormente, eles foram para os Estados Unidos desenvolver suas pesquisas nessa vertente (Moreira, 2009).

Para se entender o conceito dessa abordagem, a seguinte frase oferece uma boa definição da essência gestaltiana: “o todo é diferente da soma de suas partes” (Sternberg, 2016), ou seja, é mais que a soma de suas partes, enfatizando os sistemas holísticos (Moreira, 2009). Para se compreender um objeto, por exemplo, teria que se analisar a sua totalidade, condições de produção e objetivos e não apenas fragmentá-lo em partes menores, observando-o em segmentos. A integralidade e a experiência que ele proporciona possui uma importância significativa para os gestaltistas. Essa teoria é importante para se entender um texto na sua totalidade, aspectos internos como palavra, frase e parágrafo e externos, como intertextualidade, condições de produção e intenção do autor. Com essa noção de totalidade, é possível resolver exercícios em que são exigidas noções de sintaxe, como, por exemplo, sequência lógica de palavras em uma frase.

Essa visão mais integral e holística do objeto divergia, por exemplo, da visão estruturalista, que analisava o produto por suas peças e que, segundo os gestaltianos, destruía o

que tinha de significativo, uma vez que a experiência proporcionada pelo objeto se perdia com esta segmentação (Moreira, 2009). Portanto, a experiência, segundo a Gestalt, seria possível com a análise completa do produto e o sentido proporcionado por ele, e, ao estudar as partes segmentadas, como no modelo estruturalista, a construção de sentido ficaria inviabilizada. A psicologia da Gestalt é também chamada ocasionalmente de fenomenológica, uma vez que trabalha com o fenômeno e o que aconteceu, analisando-o em sua completude, sem dividi-lo.

Levando o conceito da Gestalt para a compreensão de leitura, por exemplo, é necessário considerar o texto e a sua totalidade, condições de produção, intencionalidade do autor e interação autor/leitor/texto. Ao segmentar o texto em partes menores como palavra, sintagma, frase ou oração, desconsiderando o contexto e outros elementos importantes na produção como autor, situação e interação, perde-se a experiência da totalidade em que se baseia essa abordagem, bem como os sentidos que esta completude apresenta de acordo com a visão gestaltiana.

No que concerne à resolução de problemas, os adeptos da Gestalt afirmam, novamente, a necessidade de se perceber a totalidade do objeto, além de se empregar uma clareza intuitiva que recebe o nome de *insight*. O termo *insight* é definido como a súbita percepção de relações entre elementos de uma situação problemática (Lefrançois, 1982).

Para Wertheimer (1959), um dos pioneiros da teoria gestaltiana, há duas formas de se resolver problemas, por meio de pensamento reprodutivo ou produtivo. Ao utilizar o pensamento reprodutivo, a fim de solucionar problemas, o indivíduo recorre a associações já existentes. Na leitura, por exemplo, se dão por meio dos elementos constitutivos do texto como palavras, frases e orações que se relacionam com o título e o tema do texto. No pensamento produtivo, por sua vez, utiliza-se o *insight*, que vai além dos limites, rompendo com os métodos conhecidos, por meio de inferências, mobilização de saberes, pré-conhecimento do leitor e estabelecimento de relações intertextuais. Para resumir os dois pensamentos, pode-se entender que, no reprodutivo, o procedimento e o conhecimento consolidado são utilizados, ao passo que no produtivo se buscam novas soluções e conexão com outros textos e saberes exteriores ao texto em questão.

Na teoria da Gestalt, há um conceito importante que é a Lei da Pregnância, que pode ser entendida pelo termo boa forma, conforme Moreira (2009). A Lei da Pregnância é compreendida como uma lei do equilíbrio, semelhante às leis físicas, sendo a sua interpretação, por exemplo, de uma imagem a partir da predominância de uma característica como cor, forma, tamanho entre outros.

Hilgard (1973) apresenta quatro princípios fundamentais que se subordinam à Lei da

Pregnância, sendo o primeiro o da Similaridade: itens semelhantes, como forma e cor tendem a formar grupos na percepção. Esse princípio pode ser aplicado na leitura quando se trabalha com textos de um mesmo gênero que possuem características comuns como tipo de linguagem empregada, intencionalidade, público-alvo entre outros. Essa noção é importante ao verificar as classes gramaticais das palavras que estão faltando em uma lacuna de Cloze e qual das alternativas é a mais adequada para preencher o espaço.

O segundo princípio é o da Proximidade, no qual grupos perceptuais são favorecidos de acordo com a proximidade das partes, por exemplo, ao traçar várias linhas paralelas com espaçamentos diferentes, as com menor espaço serão percebidas como grupo de dois (Moreira, 2009). Um exemplo na leitura é análise de autores de uma mesma escola literária. Considerando as regras da gramática, a relação estabelecida entre os termos essenciais (sujeito e predicado), integrantes (complementos verbais, complemento nominal e agente da passiva) e acessórios (adjunto adverbial e aposto) de uma oração para se construir sentido são mais fáceis de entender com essa concepção gestaltiana e importante em um Teste de Cloze, pois a palavra que está faltando tem uma relação com os vocábulos próximos, completando o sentido e estabelecendo uma relação sintática.

O terceiro princípio da Lei da Pregnância é o do Fechamento, na qual áreas fechadas formam mais prontamente figuras na percepção. Fechamento, segundo Moreira (2009), é o ato de completar um padrão, envolvendo figuras incompletas de várias formas que tendem a se perceber como completas. Por exemplo, na leitura, a relação dentro de um texto de uma palavra, frase e parágrafo, juntos produzem sentido a um determinado texto. O termo *closure*, do qual deriva a palavra cloze, origina-se do princípio do Fechamento, pois o texto é inteligível mesmo com as palavras omitidas e é recomendável, ao realizar o Teste de Cloze, lê-lo, ignorando as omissões, para depois completar os espaços com as palavras adequadas de acordo com contexto e o sentido do texto.

Por fim, o quarto princípio é o da Continuidade, no qual fenômenos perceptuais tendem a ser percebidos como contínuos, segundo o mesmo autor. A organização na percepção tende a ocorrer de tal maneira que a linha reta parece continuar como uma linha reta, uma linha curva como uma linha curva e assim por diante. Na literatura, os capítulos são exemplos de continuidade da história do livro. Esse princípio facilita no entendimento da continuação de uma frase, oração e parágrafo e qual palavra é necessária para preencher uma lacuna de cloze para manter a sequência lógico-argumentativa.

Ainda segundo Moreira (2009), a Gestalt pode ser entendida como uma corrente em que há a possibilidade de aplicar a teoria de campos da Física a problemas de Psicologia, na

percepção. A relação entre as partes é dinâmica e interrelacional, com uma influenciando as demais. Partindo do pressuposto da ideia da Gestalt como um campo, as pessoas são partes desse sistema e o que acontece com uma pessoa afeta a sua totalidade.

Lefrançois (1982) traz um conceito desenvolvido por Kurt Lewin (1890-1947), pertencente ao grupo pioneiro de pesquisadores da Gestalt, em que o conscientemente experienciado pode influenciar o comportamento, ou seja, uma mudança psicológica, por menor que seja o fato modificado. Lewin usa também o termo “espaço vital”, que é o campo do indivíduo. De acordo com essa concepção, a pessoa tem um campo de influências e qualquer mudança em uma delas afeta as demais, corroborando a concepção da totalidade da Gestalt e sua visão holística do objeto ou do sujeito.

Outra concepção importante para se entender a construção dos saberes com relação à compreensão de leitura é a Teoria do Processamento da Informação, que teve seu surgimento quase que simultâneo ao da Gestalt e que será explanada no próximo tópico. Nela também serão apresentados os processos mentais envolvidos na produção do conhecimento, a relação da teoria com a leitura e o Teste de Cloze, bem como a metáfora do computador, explicitada na comparação do cérebro humano ao processamento de dados de um computador no que tange ao tratamento das informações.

1.2 Teoria do Processamento da Informação e a compreensão de leitura

A Teoria do Processamento da Informação teve sua origem em uma reunião de cientistas do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em 1956, no que posteriormente ficou conhecido como *Symposium on Information Theory* (Pocinho, 2018). Segundo essa teoria, há semelhanças entre o cérebro humano e o computador quando processam determinada informação.

A analogia entre a mente e o computador tem origem nos trabalhos de Turing (1912 – 1954), matemático inglês que desenvolveu o conceito da “Máquina Universal”, hipotética, capaz de desempenhar cálculos, desenvolver capacidades de armazenamento e executar variadas operações matemáticas. Para Turing, esse “autômato” seria capaz de simular qualquer atitude, incluindo comportamentos inteligentes humanos (Dias, 1993). Para Sternberg (2016), essa simulação seria considerada bem-sucedida se, em uma comunicação remota, a resposta proporcionada fosse indistinguível para identificação: ser humano ou máquina. Esse procedimento foi nomeado como Teste de Turing.

Segundo a Teoria do Processamento da Informação, essas etapas que a suposta máquina universal e o computador desempenham na recepção, processamento e produção da informação se assemelham ao que acontece no cérebro humano, salientando a relação de similaridade entre o computador e os processos cerebrais, no que tange à recepção e armazenamento da informação. A aprendizagem e a memorização, por exemplo, 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).

Segundo Dias (1993), os receptores sensoriais são operados pelos registros dos estímulos externos e são apresentados por diferentes materiais de comunicação como imagem fixa, som, vídeo, multimídia e hipermídia. Nessa fase, ocorre o primeiro contato que o indivíduo tem com a informação e como ela é sentida. Na leitura, por exemplo, ocorre o primeiro contato com texto, o gênero, o autor, o título, o assunto e os aspectos gramaticais como sintaxe, estilo, linguagem formal ou informal etc.

A percepção, segundo Twitchell (1990), é a primeira fase do processamento, condição e estado inicial da aprendizagem, operando sobre a informação, selecionando-a e comparando-a, etapa em que a informação começa a ser transformada em conhecimento. No caso da leitura, depois do primeiro contato, a informação começa a ser decodificada, ou seja, o conteúdo do texto, o significado das imagens, relação com o conhecimento prévio que o leitor tem do assunto, condições de produção, contexto sócio-histórico etc.

No estágio final do processamento, há a memória de curto prazo ou memória de trabalho, sendo que a de curto prazo, de acordo com Dias (1993), é um sistema de capacidade limitada no qual a informação é mantida por breves momentos, ou seja, um conteúdo a ser utilizado imediatamente. Na leitura, por exemplo, isso é representado por informações como datas, assunto principal do texto, situações envolvidas e personagens. A memória de trabalho opera na codificação da informação a ser enviada para a memória a longo prazo, executando o processo de consolidação de informações como ponto de vista do autor do texto, viés ideológico, argumentos, características e propósitos.

A memória de longo prazo, segundo Dias (1993), armazena as representações de conhecimento, ou seja, como determinado tópico é consolidado na mente e utilizado pelo indivíduo em seu contato com o meio e interação com outros, o objetivo e a aplicação do conteúdo de um determinado texto para uma situação específica. Aplicando essa visão à compreensão de leitura, o entendimento, por exemplo, de uma obra de um determinado autor

se dá quando o leitor compreende as condições de produção da obra, contexto social e histórico, estilo do autor e sua intencionalidade etc.

Utilizando esta teoria no Teste de Cloze, pode-se traçar um paralelo com as estratégias empregadas pelo indivíduo ao realizar a atividade, já que os receptores sensores auxiliam no primeiro contato com o texto como, por exemplo, elementos gráficos e imagens, além do uso da memória de curto prazo e longo prazo, conceito apresentado por Dias (1993), ou seja, o repertório que a pessoa tem para preencher determinadas lacunas que exigem conhecimentos intra e extralinguísticos. Nessa atividade, a pessoa recorre ao uso da memória de curto prazo (utilização imediata da informação), ou seja, o que apreendeu do texto lido e a memória de longo prazo (conhecimento consolidado), com o entendimento mais profundo do fragmento, associando o exercício a informações que já fazem parte do repertório do indivíduo.

O processo de leitura é algo complexo e interdisciplinar, que envolve aspectos linguísticos, cognitivos e intradisciplinares como sintaxe, semântica e pragmática (Costa, 2009). Há nessa atividade a interpretação de grafemas, lexemas, palavras, sentenças e enunciados, aprofundando-se sob o ponto de vista cognitivo, cultural, linguístico e lógico/inferencial.

Considerando as propriedades fonológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas do texto, os diversos saberes do leitor são mobilizados (Koch, 2008). Essa mobilização se inicia com conhecimento prévio do assunto e de outras áreas relacionadas ao tópico, até algo mais específico, como o funcionamento interno da língua. A atividade evolui para outros fatores como a intenção do autor, a ideologia que perpassa o texto, os efeitos de sentido, a intertextualidade, entre outros, salientando a complexidade do ato de ler e as diversas habilidades envolvidas.

Quanto às estratégias de leitura, elas podem ser de dois tipos: cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são inconscientes, processo automatizado, não-reflexivo, concentrando-se na informação imediata do texto. Já nas metacognitivas, as ações são reflexivas e conscientes, exigindo conexões com outros saberes, análise sobre fatores que vão além do texto escrito, como mensagem, contexto e intenção. Em ambas as estratégias, por meio de processos mentais são utilizadas as seguintes técnicas: predição, automonitoramento, autocorreção, seleção, leitura detalhada e inferência, que serão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Técnicas de Leitura

Técnica	Descrição
Predição	Por meio do pré-conhecimento, o indivíduo vai antecedendo o conteúdo do texto pela leitura do título ou do parágrafo introdutório
Automonitoramento	Há o acompanhamento do próprio leitor da sua leitura e entendimento do texto.
Autocorreção	Por meio do desenvolvimento da leitura e acesso a novas informações, a pessoa corrige pensamentos e opiniões anteriores acerca do assunto
Seleção	O leitor sublinha e destaca os pontos principais do texto
Leitura Detalhada	O indivíduo a faz de maneira crítica e analítica a fim de apreender as informações principais e outros aspectos que sustentam o conteúdo do texto
Inferência	Depois de uma leitura completa, há a ativação de diversos mecanismos e processos mentais e o leitor faz inferências, interagindo com o texto e produzindo sentido

Adaptado de Da Silva (2009).

As técnicas apresentadas no Quadro 1 ilustram o percurso que o indivíduo percorre no sentido de compreender um texto, já que ele prevê o conteúdo por meio da estratégia da predição, monitora seu entendimento, corrige alguma hipótese que foi lançada no início da leitura e que não se confirmou no desenvolvimento, seleciona os tópicos principais do texto, analisa de forma crítica o tópico e infere sentido ao relacionar o conhecimento prévio com o conteúdo adquirido. Já em uma atividade de Cloze, com posse desses conhecimentos e técnica, o indivíduo seleciona a palavra que vai preencher corretamente a lacuna, uma vez que esta precisa manter o sentido que o texto está mostrando, além da relação semântico-sintática das palavras e o encadeamento de ideias.

No caminho percorrido pela informação há o “input” e “output” (Da Silva, 2009), termos utilizados pela Tecnologia da Informação (TI), sendo que o “input” tem o significado de entrada, ou seja, o primeiro contato que a pessoa tem com o conteúdo. Depois de decodificar

e processar a informação, há a produção de uma resposta “output”, palavra também advinda da TI com sentido de saída, com base nos processos mentais e interação para ser usado socialmente. Em uma atividade de leitura ou em um Teste de Cloze, o “input” seria a primeira leitura do texto, com possíveis respostas às lacunas e “output” seria a resposta da a cada um destes espaços, utilizando os conhecimentos linguísticos adquiridos anteriormente.

Segundo Irwin e Doyle (1992), com base na Teoria do Processamento da Informação, há vários processos e subprocessos envolvidos no ato da leitura, cada qual com uma função diferente. Os autores apresentam três hipóteses básicas referentes às etapas que uma pessoa utiliza ao ler um texto e compreendê-lo. Nesse sentido, a leitura se assemelha ao trabalho que um computador tem no processamento de uma dada informação, com vários subprocessos envolvidos, determinando um padrão comum nos dados recebidos. Na fase inicial, o leitor utiliza, segundo essa vertente, alguns estratagemas específicos a fim de reconhecer as primeiras informações do texto de maneira superficial, como palavras utilizadas, vocabulário empregado, título etc.

A limitação no processamento da informação dos leitores é salientada pela segunda hipótese apresentada por Irwin e Doyle (1992). Nessa fase, o indivíduo reconhece e identifica as palavras, entende e usa as estruturas sintáticas, com a fluência da leitura. Mesmo com a limitação apresentada nessa hipótese, essa fase é mais desenvolvida que a primeira, já que evolui de um simples contato e reconhecimento, para um entendimento, uso e compreensão das estruturas gramaticais do texto.

Já na terceira hipótese básica, há uma automatização dos processos e subprocessos, uma vez que a habilidade leitora vai se desenvolvendo por meio de reconhecimento de padrões e interação com o repertório já consolidado pelo leitor. Nesse processo, a “metáfora do computador” fica evidente com reconhecimento de padrões e respostas automatizadas a demandas recorrentes, assim como acontece na interação com um *chatbot*, por exemplo, além da relação com o conhecimento prévio do leitor, fazendo inferências e relação com o conteúdo que extrapola as estruturas sintáticas e constroem o sentido do texto. Sobre essa terceira hipótese apresentada por Irwin e Doyle (1992), automatização dos processos e relação com o repertório adquirido, Bitar (1989) considera que o leitor que possui proficiência consolidada na leitura utilizará as duas etapas com sucesso: a automatização dos processos e o uso das estruturas sintáticas.

De acordo com a Teoria do Processamento da Informação, há algumas ações envolvidas na compreensão de leitura, como identificação gráfica, tipologia das letras (maiúscula ou minúscula), pontuação, entre outros (Neves, 2006). Segundo esse autor, existem quatro etapas

na compreensão de um texto, as quais são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Etapas de compreensão de texto, segundo a Teoria do Processamento Humano da Informação

ETAPA	DESCRIÇÃO
Codificação semântica	Tradução das palavras, fazendo-as inteligíveis para o indivíduo, com o significado delas desvendado.
Aquisição de vocabulário	Identificação de novos termos pelo contexto ou a partir de outras consultas ou pesquisas, ou seja, a atribuição de significado das palavras do texto.
Modelos mentais	Simulação do contexto e relação do conteúdo com a realidade, ou seja, a relação do conteúdo com o cotidiano do leitor.
Compreensão das ideias do texto	O foco é na capacidade do leitor de criar modelos mentais a partir do que é explícito ou implícito pelo autor do texto, favorecendo o entendimento das palavras e suas derivações.

Fonte: Adaptado de Neves (2006).

Os fatores de compreensão de texto, apresentados no Quadro 2, não esgotam todos os aspectos de construção de sentido. Para Kopke Filho (2001), a compreensão em leitura não é um processo estático, uma vez que a construção de sentido é algo dinâmico, com a relação de aspectos linguísticos e sintáticos, efeitos de sentido, inferências e ativação do conhecimento prévio que o leitor tem do tópico. Ou seja, compreender um texto extrapola a superfície textual, porque mobiliza conhecimentos extralinguísticos, tais como o conhecimento de mundo do leitor, a relação entre diversos textos diferentes sobre o mesmo assunto etc.

A fim de assomar aos pressupostos teóricos que embasam o presente estudo, a Psicologia Cognitiva será apresentada e analisada de acordo com sua contribuição para o entendimento da compreensão da leitura e no Teste de Cloze, assim como as estratégias empregadas pelo cérebro humano, por exemplo, como as pessoas pensam, aprendem e usam a informação que se tornou conhecimento.

1.3 Psicologia Cognitiva e compreensão de leitura

Sternberg (2016) descreve a Psicologia Cognitiva como a área de estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram e pensam sobre a informação, ou seja, como o indivíduo interage com a informação por meio de processos mentais, interpretando, compreendendo e produzindo conhecimento a partir dela. A Psicologia Cognitiva ou Cognitivismo pode ser entendida como o estudo da mente, do comportamento e de como as pessoas pensam.

A Psicologia Cognitiva abarca, por exemplo, conceitos do Behaviorismo, que se

concentra na relação entre o comportamento observável e como ele é estimulado por fatores ambientais ou interacionais. Além disso, princípios da Gestalt são observados, como a concepção da totalidade de um objeto, considerando suas características e experiências proporcionadas, que se perdem quando há a segmentação do objeto em partes menores (Sternberg, 2016). Esse autor elenca as principais concepções da teoria cognitiva da seguinte forma: 1) os dados em Psicologia Cognitiva requerem uma base teórica respaldada por evidências empíricas; 2) a cognição, em sua generalidade, é adaptativa, embora haja exceções devido à complexidade e imperfeição humanas; 3) processos cognitivos interagem entre si e com outros fatores, como, por exemplo, a motivação para aprender; e 4) o estudo da cognição exige uma variedade de métodos científicos devido à natureza autocorretiva da ciência, e a pesquisa tanto básica como aplicada pode conduzir a avanços em conhecimento, dependendo do curso seguido.

Sternberg (1985) apresenta também 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*, *experiencial* e *contextual*. A teoria analítica, em conjunto com a subteoria componencial, faz relação da inteligência com o mundo interior do sujeito. Isso ocorre por meio de processos cognitivos, também conhecidos como componentes, implicitamente ligados ao pensamento e baseados no processamento da informação (Sternberg, 1985).

A teoria da inteligência criativa, de acordo com Sternberg (1985), está relacionada com a subteoria experiencial. Lidando com situações inéditas, o indivíduo precisa recorrer a estratégias inovadoras, com o auxílio de suas experiências passadas que criaram uma espécie de reserva de atitudes automatizadas, ou seja, a criatividade e as experiências passadas se complementam.

Aplicando o conceito da inteligência criativa à leitura, o repertório adquirido com o contato com outros textos e vocabulário consolidado auxiliam na compreensão do texto. A experiência proporciona atitudes automatizadas e, ao se deparar com situações inéditas proporcionadas pela leitura, a experiência e o repertório auxiliam na compreensão, ativando a inteligência criativa por meio de novos processos mentais forjados em experiências já consolidadas. Já em um Teste de Cloze, ao se deparar com uma lacuna a ser preenchida, o indivíduo escolhe uma palavra que faça sentido no contexto e que tenha relação com os termos próximos e à mensagem proposta pelo texto.

Já a teoria prática junto com a subteoria contextual propõe, segundo Sternberg (1985), uma ação de acordo com a situação em que a pessoa está inserida, ou seja, ela ajusta seu

comportamento e suas ações conforme o contexto em que está presente. No caso da leitura, a compreensão e o uso do conteúdo do texto se dão conforme a situação em que este é exigido e situação inserida. Por exemplo, pode-se considerar a relação do gênero textual e público-alvo, variedade linguística, intencionalidade etc. No caso do Teste de Cloze, o indivíduo tem que ser preciso na escolha da palavra, considerando o uso correto desta em uma determinada situação.

A proposta da Teoria da Inteligência Triárquica de Sternberg (1985) é apresentar a possibilidade de sucesso nos objetivos da vida ao utilizar apropriadamente essas três inteligências. Segundo Pocinho (2018), tal fato pode ser demonstrado por meio do uso da criatividade ao lidar com situações inéditas, resolução de problemas e o uso combinado das três inteligências (analítica, criativa e prática) com as subteorias (componencial, experiencial e contextual), equilibrando-as no cotidiano e utilizando-as de acordo com a necessidade. Essas três inteligências juntamente com suas subteorias podem ser resumidas no Quadro 3.

Quadro 3 – Características da Inteligências Triárquicas

Inteligência e a subteoria	Característica
Análítica e componencial	Resolução dos problemas por meio dos processos mentais e associações feitas pelo indivíduo.
Criativa e experiencial	Com base no repertório, a pessoa procura soluções novas para resolver questões.
Prática e contextual	Uso prático do conhecimento de acordo com o contexto inserido.

Fonte: Adaptado de Sternberg (1985).

Em resumo, pode-se entender a Teoria das Inteligências Triárquicas (Sternberg (1985), expostas no Quadro 3, associando-as a determinadas ações da seguinte maneira: *Análítica* – utilizada para solucionar problemas com ações como analisar, comparar e avaliar; *Criativa* - ao solucionar problemas, pensa-se nos elementos de modo inovador por meio de ações como criar, inventar e conceber; e *Prática* - aplicação de conhecimentos consolidados para resolver problemas por meio de ações como aplicar, usar e utilizar.

Para ilustrar esse processo, quando um indivíduo lê um texto, entende de acordo com os seus processos mentais e associações que são estabelecidas com o conteúdo, recorrendo ao conhecimento adquirido anteriormente e analisando, por exemplo, as informações de um texto, processando-as e produzindo sentido, além de selecioná-las, no caso do Teste de Cloze, a palavra adequada para preencher uma determinada lacuna e estabelecer uma lógica sintático-semântica com os termos próximos. Na compreensão de leitura, o leitor mobiliza os tipos de inteligência apresentados por Sternberg (1985), pois utiliza a inteligência analítica para processar as informações, estudando-as e assim produzindo sentido. Já a inteligência criativa é

utilizada quando o leitor associa o seu pré-conhecimento com as informações apresentadas pelo texto que proporciona situações novas que, por fim, com base na inteligência prática, o indivíduo usa este conhecimento no seu dia a dia e no conhecimento adquirido com esta interação com o texto.

Ainda em relação ao ato de ler, Kato (1987) apresenta dois tipos de leitura: *bottom-up* e *top down*. O *bottom-up* é um processo ascendente, linear e indutivo, dependente do texto, enfatizado na linguística estruturalista. Essa concepção desconsidera o sujeito e a situação da enunciação, com o significado sendo construído pelas partes do texto, como palavras, frases, sintagmas e orações. O outro tipo é o *top down*, que é um processo descendente, não-linear e dedutivo, relacionado com a Psicologia Cognitiva, dependente do leitor e de seu conhecimento de mundo, que utiliza estratégias como mobilização do pré-conhecimento, intertextualidade, inferências etc. Após essas teorias que explicam a compreensão de leitura, no Capítulo 2 são apresentadas algumas abordagens que alicerçam as estratégias de compreensão de textos em língua estrangeira.

CAPÍTULO 2 COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A competência linguística do leitor em língua estrangeira tem um importante papel na construção de significado de um texto na língua-alvo (Fearch; Kasper, 1986). Entretanto, o conhecimento linguístico na língua materna, bem como a associação entre os idiomas podem facilitar a tarefa de compreensão de leitura em língua estrangeira, já que os leitores podem associar vocábulos, por exemplo, do inglês com o português, principalmente aqueles com origem latina, denominados cognatos.

Em relação às duas línguas, a materna (L1) e a estrangeira (L2), Beaugrande (1984) já especulava sobre uma pressuposta existência de uma memória geral de ambas as línguas. Os elementos da língua materna e seus equivalentes na língua estrangeira auxiliam na tarefa de familiarização com o idioma estudado. A similaridade entre línguas se baseia em diversos elementos, como vocabulário, função sintática, fenômenos de prefixação ou sufixação, entre outros.

No que tange à compreensão de leitura em língua estrangeira, Toledo e Salager-Meyer (2009) apontam o conhecimento do vocabulário como um fator de sucesso para o entendimento do conteúdo em L2. Ou seja, o indivíduo parte do seu conhecimento prévio e começa a fazer as associações entre as palavras e seus respectivos significados, fazendo a ligação entre estes e os demais componentes do texto, tais como gráficos, figuras, palavras do mesmo campo semântico, vocabulário pertinente ao tema etc.

Segundo Cooper (1986) e Poggioli (1991), conforme o processo de leitura se desenvolve, a centralidade deste migra do texto para o leitor, que utiliza algumas estratégias a fim de se apropriar do texto: reconhecimento da estrutura textual, elementos coesivos e a sintaxe empregada. No reconhecimento da estrutura textual, o indivíduo faz o primeiro contato com as características do texto por meio do tamanho dos parágrafos e sua construção, identificando estruturalmente o texto. Já na etapa de identificar os elementos coesivos, como as conjunções, o leitor vai observar o sentido da conjunção empregada no texto como, por exemplo, quando se utiliza determinado conectivo com valor de concordância, oposição, explicação entre outros. Por fim, a sintaxe empregada pelo autor do texto fornece informações que indicam a relação dos elementos constituintes das frases e como eles se complementam em termos de significado e sentido.

Prosseguindo com a concepção da interação entre texto e leitor, Koda (2007) apresenta três fatores que possibilitam este processo: 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 este conjunto; b) *construção da informação textual*, que envolve o conhecimento lexical e gramatical do leitor em L2; e c) *construção do modelo do leitor*, que é como o indivíduo lida e processa esta imagem, completando a interação texto-leitor em uma relação dialógica.

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 o permite a ler e raciocinar nesta, com processo similar 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.

No que tange à compreensão de leitura em língua estrangeira, Vivaldo-Lima *et al.* (2003) apresentam o conceito de transparência entre a L1 e a L2. A transparência está relacionada com a habilidade de perceber e explorar a relação das palavras cognatas de L1 e L2, recurso que se mostra poderoso no auxílio para superar limitações do leitor quanto ao repertório linguístico em língua estrangeira. Em seu estudo sobre compreensão de leitura em inglês em um país de língua espanhola, os autores apresentam um modelo de explicação preliminar da variabilidade de processamento textual em inglês baseado em duas fases: variáveis psicológicas e linguísticas.

Na Fase 1, que considera as variáveis psicológicas, há as seguintes características: o estilo é cognitivo, há conflito entre a dependência de campo e independência, controle de ação (ação x estado orientado) e locus de controle (interno x externo). Percebe-se nessa fase a predominância de fatores extralinguísticos, como processos mentais do indivíduo, condições de produção do texto, influência do ambiente entre outros (Vivaldo-Lima, 2003).

Já na Fase 2, designada como variáveis linguísticas no contexto do estudo citado, há a análise da compreensão de leitura em espanhol, competência linguística em inglês, percepção de transparência lexical entre L1 e L2, contribuindo para a compreensão de leitura em inglês (L2). Nessa etapa, os elementos internos da língua predominam no processo de entendimento do texto em língua estrangeira.

Vivaldo-Lima *et al.* (2003) apresentam o conceito da percepção da transparência lexical entre as línguas L1 e L2 e este fenômeno, segundo os autores, depende de três variáveis principais: 1) a habilidade do leitor em processar o discurso acadêmico em L1; 2) a competência linguística do leitor na língua estrangeira, que serve como base para a compreensão do texto em inglês; e 3) a capacidade de perceber e explorar a transparência lexical entre L1 e L2,

desempenhando um papel crucial no processamento de textos em língua estrangeira. Basicamente, o que se verifica é a capacidade do leitor de relacionar os cognatos entre as duas línguas e o uso efetivo do repertório linguístico da língua estrangeira.

Já Barnet (1989) apresenta o modelo de leitura *bottom-up*, em que o leitor começa a construir sentidos das letras, palavras, frases e orações seguindo uma sequência linear. No final da década de 1960 e começo de 1970, a leitura em língua estrangeira era vista como um processo de decodificação: a tentativa do leitor de reconstruir a intenção do autor, atribuindo sentido ao conteúdo.

Em relação à estrutura semântica de um texto, Kintsch e Van Dijk (1978) apontam que esta é interpretada como um jogo de proposições, com relação entre os elementos que a compõem. Os autores apresentam dois níveis textuais: microestrutura, que exige conhecimentos mais específicos do leitor, como sintaxe, classes gramaticais, acepção da palavra etc. e a macroestrutura, na qual a demanda é para uma compreensão mais global, ou seja, extrapola a questão meramente linguística para se relacionar com o conhecimento de mundo, repertório do indivíduo, inferências e efeitos de sentido.

De acordo com Goodman (1970), os falantes de qualquer idioma têm duas maneiras distintas de compreender a estrutura de sua língua, a falada e a escrita, ambas refletindo uma mesma estrutura profunda e representando códigos alternativos para o mesmo significado. Em essência, para um leitor proficiente, a linguagem escrita não se limita a ser uma mera representação secundária do discurso falado, mas se torna um espelho paralelo deste último, com características particulares.

A escuta e a leitura são processos em que a linguagem pode ser exemplificada, selecionada e predita a partir de um sinal disponível (Goodman, 1970). Leitores são usuários da língua que processam a informação gráfica, sintática e semântica simultaneamente. Os leitores desenvolvem estratégias para exemplos eficientes de sinais gráficos em relação ao gráfico da sua sintaxe e os conceitos e experiências com a passagem interessada. As características essenciais do processo da leitura são universais.

Smith (1971) enfatiza o papel do significado e a necessidade do leitor em predizer enquanto lê: A leitura é menos uma questão de extrair som do texto do que trazer significado a este. Algumas características do papel da leitura, segundo esta visão, podem ser mais bem explicitadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Característica da leitura

Característica	Descrição
A leitura tem um propósito	Objetivo de se chegar a um determinado resultado.
A leitura é seletiva	O leitor observa o que é necessário do texto e que vai ao encontro com as propostas.
A leitura é baseada na compreensão	O leitor traz o pré-conhecimento ao texto e o adiciona ao entendimento geral deste.
A leitura é antecipatória	A interação do pré-conhecimento, a expectativa de compreender e a proposta da leitura leva os leitores a antecipar o conteúdo do texto.

Fonte: Adaptado de Smith (1971).

No Quadro 4, Smith (1971) resume em 4 passos os objetivos da atividade de leitura, pois, ao ler, o indivíduo tem uma finalidade específica com o conhecimento adquirido, selecionando as informações que vão ao encontro com o que ele possui de repertório e assim, ao começar a ler, a pessoa lança hipótese sobre o tema do texto e a qual resultado ela chegará. Essas etapas de leitura reforçam a concepção de que esta é uma prática social que serve um objetivo específico.

A leitura em L1 tem um grande impacto na compreensão em segunda língua (L2), já que o leitor utiliza as estratégias empregadas em L1 para o entendimento em L2 (Smith, 1971). Alguns exemplos são os usos de estratégias como de lançar inferências para se antecipar no entendimento do texto, a análise do papel dos elementos coesivos e o sentido que eles apresentam - contraste e concordância - e o significado das palavras transparentes - cognatas. Isso se relaciona com o modelo interacionista (Goodman, 1968), segundo o qual há três níveis de proficiência de leitura, mostrados no Quadro 5.

Quadro 5 - Níveis de proficiência em leitura

Nível	Características
Nível 1: Interação com códigos gráficos como letras e seus padrões e formatos	Recodificação que evolui para fonemas e seus padrões e nomes, produzindo o que esse modelo denomina como input aural, recodificando em linguagem oral e por fim decodificando em significado
Nível 2: Input gráfico (grandes sequências gráficas)	Input aural e consequente recodificação para linguagem oral, decodificando em significado
Nível 3: Input gráfico (grandes sequências gráficas) com decodificação para o significado	Percebe-se nessa concepção, a gradação do processo de compreensão de leitura, começando com letras e fonemas, formando palavras, evoluindo para grandes sequências gráficas para, enfim, chegar na decodificação do significado.

Fonte: Adaptado de Goodman (1968).

Os níveis de proficiência em leitura, dispostos no Quadro 5, apresentam o desenvolvimento dessa atividade, desde o nível 1, a relação com fonemas e representações

gráficas como letras e palavras, passando pelo nível 2, a decodificação de sequências gráficas maiores e, por fim, chega-se ao nível 3, que é a decodificação do significado, evidenciando o grau ascendente desta tarefa e seu processo evolutivo.

Complementando os níveis de proficiência de leitura descritos no Quadro 5, Just e Carpenter (1980) partem de outro prisma. Sua análise tem como foco a compreensão de leitura de uma pessoa por meio do movimento ocular, denominado *eye-tracking*. Os autores apresentam cinco fases para essa análise:

- a) *Fase 1*: Observando a palavra e extraindo suas características físicas, como, por exemplo, tamanho, quantidade de vogais e consoantes;
- b) *Fase 2*: Analisando a palavra e a comparando com a imagem mental do léxico, ou seja, a relação da representação gráfica com a ideia que o leitor tem do objeto;
- c) *Fase 3*: Classificando a palavra em classes gramaticais ou funções sintáticas (por exemplo: substantivo, adjetivo, sujeito e objeto);
- d) *Fase 4*: Relacionando a palavras com as restantes, por proximidade, campo semântico, oposição entre outros; e
- e) *Fase 5*: Finalizando a oração, procurando entender a organização lógico-sintática e produção de sentido.

Barnett (1989) aponta que, segundo a perspectiva psicolinguística, os aprendizes de uma segunda língua adquirem mais estratégias de processamento concreto, por exemplo, as sílabas, os morfemas e outros aspectos estruturais do texto. Nessa direção, o leitor proficiente, utiliza os mecanismos mais complexos, como a sintaxe e a semântica, além de parafrasear o texto, apropriando-se do sentido deste.

Saville e Troike (1979) apontam o significado sociocultural como um elemento primordial no ato da leitura, desde a escrita científica até a imaginativa. Segundo os autores, a leitura não é uma mera ação de decifrar palavras, mas uma atividade que envolve múltiplos domínios, interdisciplinaridade e associação de diferentes conhecimentos humanos. Há, portanto, no fenômeno da leitura, a complexidade e os vários processos envolvidos nele, que vão desde conhecimentos puramente linguísticos como gramática, sintaxe e semântica como o uso de repertórios de diferentes áreas como Política, Sociedade, História entre outros.

O processo de leitura em L1 e L2 para aprendizes avançados de segunda língua estrangeira e falantes nativos é parecido em relação às estratégias. Entretanto, aprendizes de nível básico, usam menos informações contextuais e confiam mais em informações gráficas e mecanismos internos da língua (estratégia *bottom-up*). A habilidade de leitura em L2, segundo

Alderson (1984), depende mais do conhecimento geral na linguagem que o conhecimento na língua materna e a habilidade em leitura em L1 é transferida para L2. Holden (2009) apresenta estratégias de leitura de textos em inglês que o leitor adota, como demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Estratégias de leitura

Estratégia	Característica
Conhecimento de mundo	Experiência que o indivíduo possui sobre determinado objeto, ou seja, o que ele traz previamente direciona sua leitura.
Conhecimento da linguagem	Vocabulário, gramática e compreensão geral da linguagem, no entendimento de como funciona os aspectos internos da língua (relação sintático-semântica).
Percepção textual	Expectativa sobre o que encontrar em texto (exemplo: receita de um bolo: ingredientes, modo de fazer etc.), tipo ou gênero textual, suas características, objetivos etc.
Percepção não textual	Cores, ilustrações, layout da página, tamanho da fonte, além de elementos não verbais (exemplo: vídeos, gráficos, figuras entre outros).

Fonte: Adaptado de Holden (2009).

Essas estratégias apontadas por Holden (2009), no Quadro 6, evidenciam os múltiplos conhecimentos e habilidades mobilizadas pela leitura, por exemplo, o conhecimento de mundo, ou seja, a experiência anterior que a pessoa tem com o assunto, o conhecimento da linguagem e seu funcionamento interno (gramática, semântica, sintaxe), o tipo de texto utilizado e sua função social e os elementos não textuais, que auxiliam no entendimento da mensagem produzida pelo autor.

Há outras técnicas que são bastante utilizadas na leitura e compreensão de textos em inglês e são abordadas por Holden (2009). Uma dessas estratégias é o *skimming*, que é um processo em que se lê o texto mais rapidamente para se obter informações gerais como, por exemplo, o tema principal do texto. Entretanto, conforme observa Santos (2012), essa leitura rápida e geral nem sempre coincide com o propósito da leitura, ou seja, é um primeiro passo de um processo e o leitor tem que ter clareza no objetivo do ato de ler.

No *scanning*, outra técnica apresentada por Holden (2009), a leitura é mais intensiva e tem como objetivo a coleta de dados específicas do texto como, datas, números, e outras informações importantes, que, segundo Santos (2012) podem não estar em uma única frase. Há, ainda, a leitura extensiva, relacionada ao prazer de ler e aplicada à língua inglesa quando o leitor tem fluência no idioma. Além dela, outras estratégias que o leitor de um texto em inglês pode se apoiar a fim de facilitar o entendimento são descritas no Quadro 7, junto com exemplos para ilustrar a aplicação.

Quadro 7 - Estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS	EXEMPLOS
Palavras transparentes	Vocábulos com origem latina e que tem ortografia parecida com a do português: <i>solar, energy, forms, nuclear</i> entre outros.
Noções de prefixação e sufixação	<i>(tiredness, immature, unpredictable)</i> , partindo do conhecimento prévio das palavras <i>tired</i> (cansado), <i>mature</i> (maduro) e <i>predict</i> (prever), apoiado no conhecimento gramatical, seja em L1 ou L2.
Previsões sobre o texto	Uma resenha com o seguinte título: “ <i>Son of Babylon</i> ”: <i>A young boy’s life in post-Saddam Iraq</i> ”, ativando o conhecimento do indivíduo sobre a civilização babilônica, a Guerra do Iraque com a consequente deposição de Saddam Hussein.

Fonte: Adaptado de Santos (2012).

Santos (2012) apresenta estratégias no Quadro 7 que são muito utilizadas nas aulas de inglês no ensino regular quando o objetivo da aula é de ler um texto nesta língua, pois os professores recorrem à estratégia de explorar os cognatos - palavras transparentes - para encontrar o sentido do texto, aproximando o vocabulário de L1 (materna) e L2 (estrangeira). A noção de prefixação e sufixação também relaciona os dois idiomas, já que ambos utilizam afixos de origem latina e grega com significados semelhantes. Já a estratégia de fazer previsões sobre o texto é interessante, pois a aula pode começar tentando entender o título de texto e fazendo previsões acerca do significado e que se espera encontrar no corpo do texto.

Percebe-se no uso das estratégias de leitura apontadas por Santos (2012), no Quadro 7, a utilização de diferentes habilidades linguísticas e extralinguísticas na compreensão de leitura e, conforme a fluência do leitor, poderão ser utilizadas com mais propriedade e em conjunto. Identificar o tipo de texto também pode auxiliar o indivíduo na compreensão, uma vez que estão presentes algumas características, conforme descrito no Quadro 8.

Quadro 8 – Tipos textuais

TIPO DE TEXTO	PROPÓSITO	RECURSOS
Persuasivo (Persuasive)	Convencer; persuadir o leitor a fazer a algo	<ul style="list-style-type: none"> • Repetições • Uso de caixa alta • Uso de negrito e itálico • Uso de <i>you/your</i> • Uso de pontos de exclamação • Inclusão de aspectos positivos sobre algo • Omissão de aspectos negativos
Descritivo (Descriptive)	Descrever pessoas ou lugares	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de comparações (com like, por exemplo) • Uso de adjetivos e advérbios • Referências aos sentidos
Narrativo (Narrative)	Narrar eventos, entreter	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de <i>time expressions</i> (then, after that, in the morning) • Uso de linguagem emotiva • Uso de diálogos • Uso de discurso direto e indireto • Frequência de pronomes (I, me, she, her etc.)
Argumentativo (Argumentative)	Apresentar um ponto de vista	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de explicações • Exemplos e comparações • Avaliações • Inclusão de diferentes pontos de vista
Informativo (Informative)	Informar sobre algo (fatos, eventos, objetos, serviços)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso frequente do presente • Inclusão de fatos • Pouca ou nenhuma repetição • Apresentação de ideias de forma sucinta clara, muitas vezes em tópicos
Instrucional (Instructional)	Instruir, ensinar como algo deve ser feito	<ul style="list-style-type: none"> • Uso frequente de must e must not • Escritos como se fosse uma conversa com o leitor (mas a palavra <i>you</i> não aparece com frequência) • Uso do imperativo • Uso de diagramas ou ilustrações para facilitar entendimento • Linguagem direta

Fonte: Adaptado de Santos (2012).

Ao analisar os tipos textuais descritos no Quadro 8, o leitor observa as características intrínsecas destes como o vocabulário empregado e a intenção de utilizá-lo, uma vez que a escolha das palavras e do tipo textual indica as intenções autor. Por exemplo, no argumentativo, a intenção é apresentar um ponto de vista e, a fim de chegar este objetivo o autor utiliza explicações e comparações para ter sucesso no seu intento. Já no tipo instrucional, o objetivo é

ensinar algo e, então, o autor utiliza o modo imperativo do ver e o uso de diagramas ou ilustrações a fim de que a aprendizagem se torne mais efetiva.

A identificação do gênero textual, que se associa a um dos tipos textuais descritos no Quadro 8, também oferece importantes informações para a compreensão do texto. Por exemplo, a propaganda de um produto, ao utilizar o imperativo “Buy Now!”, com o objetivo de persuadir e convencer um consumidor a comprar um determinado produto, apresenta aspectos positivos e pronomes como “you” e “your”, indicando proximidade com o público-alvo. Já no gênero conto de fadas, a expressão “Once upon a time” é bastante recorrente, indicando o início de uma história, com a utilização de “time expressions” como “then, after that, in the morning” indicando uma sequência de eventos, além da linguagem emotiva, que tem a finalidade de cativar e envolver o leitor. Quando se depara com os termos, “Dear, Sir or Madam”, o leitor associa as expressões a uma carta, e-mail ou mensagem no registro formal, indicando um ambiente de trabalho ou acadêmico, com distanciamento entre o remetente e o destinatário da mensagem, conforme a característica do gênero e do tipo textual.

Em relação à técnica de ativação de conhecimento prévio, utilizada na leitura tanto em L1 quanto em L2, há embasamento na Teoria dos Esquemas, conforme descrito por Santos (2012). Esses esquemas são essencialmente redes de conhecimento que abrangem aspectos como idiomas e organização textual. Eles representam um conjunto de informações e conhecimentos acumulados ao longo do tempo pelo indivíduo e são acionados sempre que ele está envolvido no processo de construção de sentido de um texto. A importância desse recurso, o conhecimento prévio, é apresentada da seguinte maneira pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, Brasil, 1999).

[...] correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira.

O que está diretamente relacionado com a ativação do conhecimento prévio é a inferência, recurso importante na leitura de um texto em língua estrangeira. Santos (2012) associa esse recurso com o trabalho de um detetive, que combina “pistas” que são achadas no texto com o conhecimento prévio do leitor para se chegar ao entendimento do assunto. Essas ditas pistas podem ser exemplificadas como a identificação de cognatos, *keywords* (palavras-chave) ou, ainda, a busca do significado da palavra desconhecida, relacionando-a ao contexto e aos vocábulos mais próximos.

Em relação às *keywords* (palavras-chave), elas também auxiliam na compreensão do texto e podem ser identificadas pela repetição, escritas em negrito ou, ainda, a ocorrência de sinônimos ou vocábulos do mesmo campo semântico. Algumas palavras, que podem ou não ser palavras-chave, indicam sequência e são conhecidas como marcadores de discurso, como por exemplo *first, second* ou *finally*, ou a evidência de discurso indireto, caracterizando um tipo de texto, como *reporting verbs – observe, discuss, outline*.

Após a abordagem dos aspectos relacionados à leitura em língua estrangeira, é propício para os fins deste estudo explicar sobre o Teste de Cloze, seu desenvolvimento e características, bem como sua importância na aferição da compreensão de leitura de um aprendiz de língua materna ou estrangeira. O próximo capítulo traz essas informações.

CAPÍTULO 3 TESTE DE CLOZE: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DE LEITURA

Um instrumento que auxilia no diagnóstico e no desenvolvimento da proficiência leitora é o Teste de Cloze, criado por Wilson Taylor na década de 1950. Esse teste consiste em um texto em que algumas palavras são omitidas para que o testando possa recuperá-las. A proficiência do leitor é medida por meio da colocação dos vocábulos corretos de acordo com as lacunas.

Taylor (1953) apresentou características do Teste de Cloze. Dentre elas, podem-se destacar: a) *Contexto total da língua*: por inferência, a pessoa preenche a palavra que falta - Eu ouvi um latido de _____, que pode ser preenchida pela palavra cachorro; b) *Mecanismos de disposição*, referentes à possibilidade de transição da linguagem - Por favor, passe o _____; frase na qual há possibilidade de usar a palavra sal e não cloreto de sódio; e c) *Exclusão aleatória*, por meio da qual se a diferença entre palavras específicas, por exemplo, o grau de dificuldade no preenchimento das lacunas.

Baseando-se na concepção do Teste de Cloze apresentada por Taylor (1953), pode-se diferenciar técnica e Teste de Cloze de modo que a primeira pode ser compreendida como uma abordagem de ensino ou avaliação que envolve a remoção de palavras de um texto para que os examinandos as preencham, enquanto a segunda é uma aplicação específica da técnica de cloze para avaliar a compreensão de leitura. Pode-se iniciar um processo utilizando o Teste de Cloze como uma espécie de avaliação diagnóstica para depois utilizar a técnica de cloze no sentido de trabalhar possíveis fragilidades de uma turma apontadas no teste, numa intervenção. Também é possível inverter, ou seja, usar as técnicas de cloze e depois o Teste de Cloze para verificar se elas foram efetivas com determinada turma em termos de compreensão de leitura ou a aprendizagem de um determinado conceito.

No que tange à correção das lacunas de um Teste de Cloze, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) apresentam as modalidades literal, sinônima e ponderada, com base em compreensão de leitura em Língua Portuguesa. Na literal, de acordo com as autoras, somente é aceita a palavra exata que foi omitida, em termos de grafia, acentuação e concordância.

Já na modalidade sinônima, de acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2019), o uso da palavra correlata é permitida, mas o corretor deve utilizar dois dicionários de português para auxiliá-lo na correção. Por último, há a modalidade ponderada, que admite certos desvios gramaticais da norma padrão como, por exemplo, “caicha” e “caxa”. Quanto ao sistema de pontuação, adota-se 0 para erro e 1 para acerto. Como não foi encontrada uma definição de

como pontuar os espaços em branco, nesta pesquisa eles foram considerados como erros.

Bormuth (1968) propõe parâmetros para analisar o desempenho do leitor, advindos de uma amostra de um tipo de texto e um público-alvo específico, tendo o inglês como primeira língua. De acordo com esses parâmetros, 44% do total de acertos corresponde ao nível frustração, ou seja, compreensão de leitura insuficiente; de 44% a 57% de acertos, entendimento suficiente do texto, entretanto precisa de auxílio externo; e a última faixa, acima 57%, evidencia autonomia no processo de leitura. Sobre o termo *cloze*, segundo Oller (1979), trata-se uma palavra derivada do conceito “closure” da Psicologia de Gestalt, apresentado por Moreira (2009) como Fechamento, termo explicitado na subseção 1.1 deste trabalho.

Bachman (1985) propôs uma versão do teste na qual ele medisse habilidades específicas na leitura, como a identificação de classes gramaticais. Nesse formato de Teste de Cloze, parte-se de um tipo específico de palavra para deletar, por exemplo: adapt..... - resposta esperada: *adaptation*, de acordo com o princípio linguístico de classificação das palavras como substantivos, verbos, adjetivos etc. (Lu, 2006). Esse novo modelo, denominado C-test, envolve pequenos textos (normalmente cinco ou seis unidades textuais) e a razão de se utilizar mais de um texto é ter diversidade de conteúdo. Desde a concepção do Teste de Cloze até a sua validação como instrumento para aferição da compreensão de leitura, ele tem sido usado largamente ao redor do mundo e se desdobrado em várias modalidades, como o Cloze Lexical, Gramatical, Múltipla Escolha, Cumulativo, Labirinto, Pareado, Restringido, com Chaves de Apoio, Pós Leitura Oral e Interativo. Essa tipologia será explicitada nos próximos parágrafos, como descritos por Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2009.

No *Cloze lexical*, de acordo com as autoras, há omissão de todos os itens lexicais como adjetivo, advérbio, substantivo entre outros - Sua _____ foi rasgar uma _____ [...]. Nesse exemplo, há as supressões dos substantivos “vingança” e “fotografia”. Em relação ao *Cloze gramatical*, omitem-se os itens relacionais, observando-se uma lógica sintático-semântica - Sua vingança foi rasgar uma fotografia _____ eles _____ juntos [...]. Nesse caso, omitiu-se o pronome relativo “em que” e um verbo de ligação “estavam”.

Na presente pesquisa, foram adotados os tipos lexical e gramatical, uma vez que os estudantes deveriam analisar a função sintática das palavras omitidas em relação à frase e os termos próximos, além de averiguar a qual classe gramatical pertence o vocábulo retirado do fragmento. Portanto, nos Estudos adotados na dissertação e no textos que compõe o produto proveniente desta, o livro de atividades *Great Reading*, são exigidos conhecimentos lexicais e sintáticos dos alunos para realizar as atividades.

Já no *Cloze múltipla escolha*, segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), o leitor

avaliado tem alternativas para preencher a lacuna. Nesse tipo de exercício, ocorre a omissão do quinto vocábulo de cada frase, característica do Cloze original apresentado por Taylor (1953). O exercício nessa modalidade pode ser entendido no exemplo a seguir: Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____. As opções preenchidas corretamente são: 1) () daquela () outra (X) uma; 2) () ficaram (X) estavam () deitavam; e 3) () apartamento () loja (X) casa.

No trabalho em questão, adotou-se o modelo de múltipla escolha, uma vez que a grande maioria do público-alvo ter um conhecimento básico e intermediário do idioma, detectado no Estudo 1. Um texto sem a possibilidade de oferecer alternativas e com a exigência da resposta exata do termo omitido, presente em alguns exames internacionais, acarretaria resultados insatisfatórios por exigir conhecimento acima do que os estudantes possuem atualmente. Deste modo, optou-se por disponibilizar os testes e os textos do produto *Great Reading* em formato de múltipla escolha, com as alternativas, na sua grande maioria, serem da mesma classe gramatical, possibilitando o desenvolvimento no idioma de maneira mais consolidada.

No *Cloze Cumulativo*, há a omissão sistemática de uma única palavra “ele”, sendo colocada no lugar de outra sem sentido, conforme o exemplo seguinte: “A mãe de Pedro ficou brava com ____ e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ____ também estava destruindo uma lembrança. Explicou para ____ [...]” (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009).

Em relação ao *Cloze Labirinto*, segundo as mesmas autoras, o leitor vai eleger, dentre três opções, qual completa corretamente o texto apresentado, também com a omissão da quinta palavra, de acordo com este exemplo: “[...] Ela lhe disse que ____ rasgar uma fotografia ele _____ estava destruindo uma lembrança. _____ para ele que, quando _____, as lembranças ajudam a _____ nossas vidas”. As opções apresentadas podem ser essas - sendo correta a alternativa c:

- a) no momento; não; sorriu; estamos tristes; resgatar
- b) ao; não; explicou; estamos tristes; nos derrotar
- c) ao; também; explicou; envelhecemos; animar

São omitidas cinco palavras por oração no *Cloze Pareado*, ficando os vocábulos em um quadro onde o leitor escolhe a opção mais adequada para cada lacuna (Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2009). Esse tipo de Teste de Cloze pode ser mais bem compreendido no exemplo a seguir: “Pedro ficou muito bravo _____ seu irmão quebrou um _____ seus brinquedos. Sua vingança _____ rasgar uma fotografia em que eles estavam juntos no _____ de casa. A mãe de Pedro _____ brava com ele e _____ castigou. Ela lhe disse _____ ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma _____”. Os vocábulos utilizados estão dispostos no

Quadro 9.

Quadro 9 - Palavras para o Cloze Pareado

quintal de porque que foi	lembrança ele que o ficou
---------------------------------------	---------------------------------------

Fonte: Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 54).

Percebe-se, que todas as respostas contidas no Quadro 9 foram utilizadas para preencher as lacunas e seguiram uma certa ordem, pois foram usadas primeiro as palavras que estavam na parte esquerda do quadro para depois as da direita serem empregadas, para no final estabelecer a relação sintática e de sentido entre as palavras omitidas e os termos próximos.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) apresentam o também o *Cloze Restringido*, que consiste na omissão de palavras que são dispostas ao lado ou abaixo do texto, com o avaliado escolhendo a que julgar adequado e, uma vez determinada a palavra escolhida, esta não será utilizada novamente, conforme o exemplo: “Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal de _____”. Nesse caso, as palavras empregadas estão presentes no Quadro 10.

Quadro 10 - Palavras para o Cloze Restringido

uma estavam ficou lembrança	quando casa que	a ele
--------------------------------------	-----------------------	--------------

Fonte: Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 55).

É possível notar que nesse exercício, exposto no Quadro 10, nem todas as palavras que estavam no quadro foram utilizadas nas respostas, a exclusão delas não seguiu um princípio gramatical ou sintático, mas o critério de omitir a quinta palavra da sequência de uma frase, a exclusão aleatória apresentada por Taylor (1953).

No *Cloze Chaves de Apoio*, como apresentado por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), há a omissão da palavra por meio de pequenos riscos que representam a palavra suprimida, conforme o exemplo: “Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar (_____) fotografia em que eles (_____) juntos no quintal da (_____)”.

A modalidade *Cloze Pós-Leitura Oral* conta, de acordo com as autoras, com uma

organização semelhante ao Cloze Tradicional, com o avaliado fazendo a leitura oral de todo texto para, depois, iniciar a atividade com o texto de forma individualizada. Isso difere do caso de *Cloze Interativo*, no qual para cada lacuna os leitores escolhem uma palavra e justificam sua escolha, com o avaliador anotando a opção apontada por eles. A aplicação desse tipo de teste, assim como na modalidade pós-leitura oral, é individualizada.

Além dos citados, há também o Cloze Tradicional (Steinman, 2002) e o Racional (Bachmann, 1985), sendo este último utilizado em testes internacionais de proficiência em língua inglesa. O *Cloze Tradicional* tem como principal característica preservar o primeiro e último parágrafo e eliminar sempre o quinto vocábulo de cada frase, a fim de que o avaliado tente inferir a palavra correta para preencher a lacuna, independentemente do princípio gramatical ou sintático. Portanto, Steinman (2002) apresenta o “*random cloze*”, conhecido como Cloze Tradicional, que consiste em ocultar de maneira consistente, em um intervalo regular, um certo número de palavras, para que todas as classes gramaticais possam ter chance igual de serem deletadas.

Já no *Cloze Racional* (“*rational cloze*”), algumas palavras são omitidas de acordo com princípios linguísticos como substantivos, verbos, adjetivos etc. Bachmann (1985), em seu estudo sobre “*fixed-ratio*” ou “*random cloze*”, comparando com o “*rational cloze test*”, conclui que ambos são válidos no sentido de aferir a compreensão de leitura de uma pessoa. O autor prossegue afirmando que para um Teste de Cloze ser eficiente não precisa ser longo ou as exclusões serem frequentes. Bachmann (1985) defende o uso do Cloze Racional no sentido de permitir à pessoa que desenvolve o teste muito mais flexibilidade para revisar itens específicos com base no conteúdo e outros itens estatísticos e do texto.

Optou-se pela utilização do Cloze Racional nos Estudos e no produto que compõem esta dissertação por entender que esta modalidade seja mais adequada ao propósito do trabalho, visto que oferece uma gama maior de possibilidades de omissão de palavras, atendendo a critérios semânticos e sintáticos.

Alderson (2000) aponta que não há um método melhor para testar a compreensão de leitura do que preencher todos as lacunas do Teste de Cloze. Ele acredita que, na maioria das vezes, os diferentes tipos de teste se complementam, ou seja, tanto o Teste de Cloze tradicional, que preserva o primeiro e último parágrafo e omite a quinta palavra de cada frase como o C-test, que omite parte da palavra selecionada, por exemplo, *some(thing)*, possuem sua importância e podem ser usados concomitantemente para aferir o grau de conhecimento e compreensão leitora de um determinado idioma. Green (2001) argumentou que as descobertas em seus estudos proporcionaram fortes evidências de que se o Teste de Cloze for projetado corretamente, ele

permitirá uma avaliação válida na compreensão de leitura.

3.1 Pesquisas com Teste de Cloze em Língua Estrangeira

O levantamento de pesquisa foi realizado por meio do site de buscas Google Acadêmico, com recorte temporal entre 2019 e 2023. Após várias tentativas, foram utilizadas as seguintes palavras-chave em três idiomas Português, Espanhol e Inglês para que houvesse resultados: Português – Teste de Cloze em Inglês, Teste de Cloze em Inglês no Ensino Médio, Teste de Cloze em Inglês, no Ensino Técnico e Profissional e Teste de Cloze e Compreensão de Leitura; Espanhol – *Teste de Cloze en Inglés, Teste de Cloze en Escuela Secundaria, Teste de Cloze en Escuela Técnica y Profesional e Teste de Cloze y Comprensión Lectora*; Inglês *Cloze Test in English; English Cloze Test in High School e English Cloze Test in Technical and Professional School, Cloze Test Reading Comprehension* (com aspas).

Após o uso dessas expressões, 77 trabalhos foram encontrados e 5 selecionados cujos assuntos envolviam a Compreensão de Leitura em Inglês por meio do Teste de Cloze e com acesso livre. Como foi encontrada apenas uma pesquisa referente ao uso do Teste de Cloze em inglês no Ensino Médio e nenhuma com na Educação Profissional, as pesquisas a seguir foram realizadas com públicos diversos como falantes de Inglês como Língua Estrangeira (L2) ou estudantes universitários. Os trabalhos serão descritos de maneira sucinta, bem como objetivo, métodos e participantes dos artigos.

Wu (2019) investigou a aquisição de uma segunda língua (SLA) e como as diferenças interlinguísticas entre a L1 e a L2 podem causar dificuldades na compreensão de leitura em língua estrangeira. Participaram da pesquisa 32 falantes nativos de inglês e 40 de mandarim e de inglês como língua estrangeira do nível intermediário e avançado de proficiência do idioma, recrutados online, via plataforma de pesquisa Survey Gizmo. Os falantes de inglês L2 completaram um Teste de Cloze de inglês de múltipla escolha para determinar sua proficiência no idioma. O Teste de Cloze continha 40 itens de múltipla escolha e, para cada item, os participantes tiveram que escolher a melhor resposta entre três. Os resultados mostraram que mesmo os alunos avançados não conseguiram adquirir totalmente o escopo inverso do inglês (quantificador de negação: *not...every*), sugerindo que ele é uma propriedade linguística difícil para falantes de mandarim e que estudam inglês como L2.

Sukarni (2021) analisou o desempenho na leitura de textos em inglês de um grupo amostral de 44 estudantes da Mandalika University of Education, localizada na Indonésia. O estudo teve como objetivo descrever o resultado de compreensão de leitura dos alunos

universitários do Departamento de Inglês como Língua Estrangeira usando o Teste de Cloze e o efeito deste no desempenho dos estudantes na leitura. Foram utilizados pré e pós teste para avaliação do nível de leitura dos participantes. As pontuações variaram entre 0 e 80, sendo que os resultados do pré-teste foram os seguintes: 35 (menor) e 60 (maior), com média de 46,89. Já no pós-teste, os seguintes resultados foram alcançados: 40 (menor) e 80 (maior), com média de 65 pontos. O autor concluiu que o Teste de Cloze foi um fator significativo na melhoria do desempenho dos estudantes na compreensão de leitura em inglês.

Li (2022) objetivou explorar a relação entre a qualidade do ensino e os pontos de conhecimento do inglês (vocabulário, leitura e escrita e escores dos Testes de Cloze feito pelos alunos), selecionando os indicadores efetivos que afetam a avaliação da qualidade do seu ensino. Participaram da pesquisa 3 estudantes do final do ensino médio de uma escola da China com o objetivo de avaliar a qualidade da aula de inglês por meio de questionário e testes que visavam aferir pontos como a habilidade do professor no conteúdo didático, atitude em sala e o efeito que sua aula provoca nos estudantes, além do desempenho destes em avaliações. Os seguintes resultados foram encontrados: sobre o instrumento de avaliação, o pesquisador argumenta que o nível de dificuldade das questões e a distribuição é uniforme; com base nos escores obtidos dos alunos, o pesquisador concluiu ser um bom modelo a ser implementado na avaliação da qualidade da aula do docente e os possíveis efeitos na aprendizagem dos estudantes. O autor salienta que o resultado dos escores obtidos pelos alunos e a relação com o trabalho desempenhado pelos docentes em sala de aula pode trazer um efeito positivo no processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Baek *et al.* (2023) investigaram o reconhecimento de palavras inglesas de alta e baixa frequência por falantes de coreano e de inglês como segunda língua (L2) e compararam duas medidas de diferenças individuais em seu papel de representar a qualidade lexical em L2. As pontuações dos Testes de Cloze visaram avaliar a proficiência geral em L2, enquanto o IES - quantidade de erros cometidos - mediu a eficiência do processamento lexical. Participaram dessa pesquisa, via Internet, 96 adultos falantes de coreano e de inglês (L2) que viviam na Coreia do Sul, sendo 63 mulheres e 33 homens. A média de idade do grupo foi de 24 anos com 8 anos de estudo da língua inglesa. Os resultados mostraram efeitos principais significativos da frequência das palavras, dos resultados dos Testes Cloze e do IES nos tempos de decisão lexical, replicando descobertas anteriores e confirmando as previsões da hipótese de qualidade léxica. Esses resultados sugeriram, segundo os autores, evidências para apoiar o desempenho no reconhecimento de palavras, em vez de um teste geral de proficiência linguística como uma ferramenta para avaliar indivíduos.

Bahador *et al.* (2023) investigaram a relação entre estudantes iranianos de inglês como primeira língua (EFL) do sexo masculino e feminino e seu desempenho em três tipos de Testes de Cloze. Participaram do estudo 42 estudantes universitários de EFL (19 homens e 23 mulheres). Três Testes de Cloze diferentes foram desenvolvidos com conteúdos idênticos aos termos relacionados ao casamento, que incluíram um Teste de Cloze com esquemas culturalmente neutros de termos de casamento, um com aspectos culturais de casamento no Islã e outro com esquemas culturais de casamento em inglês sob o prisma cristão. Todos os três tipos de Testes de Cloze que foram utilizados na pesquisa foram administrados em duas sessões. Os graus de familiaridade cultural foram medidos por meio de um questionário. Uma entrevista semiestruturada também foi usada para explorar a compreensão de homens e mulheres sobre as oito palavras específicas da cultura fornecidas nos Testes de Cloze culturalmente específicos. Os resultados do estudo foram os seguintes: as mulheres tiveram, de maneira geral, após três Testes de Cloze, melhor desempenho que os homens em todos os três tipos de Testes Cloze. Além disso, ambos os gêneros obtiveram resultado superior na avaliação que trabalhou questões do casamento relacionados à cultura islâmica, seguido do Teste de Cloze que abordou o casamento sob o prisma do Cristianismo e o outro teste que avaliou o casamento sob uma ótica neutra.

Das 5 pesquisas selecionadas dentro das 77 encontradas via Google Acadêmico por meio das palavras e expressões-chave já mencionadas anteriormente e com livre acesso, constata-se o seguinte perfil dos trabalhos sobre Compreensão de Leitura em Inglês por meio do Teste de Cloze: 2 são da China, 1 do Irã, 1 da Coreia do Sul e 1 da Indonésia; 2 têm o público adulto falante de inglês como segunda língua, 2 com estudantes universitários; 1 pesquisa com estudantes do Ensino Médio Regular.

Percebe-se a inexistência desse tipo de pesquisa com Teste de Cloze em Língua Estrangeira Inglês com qualquer público no Brasil, reforçando a necessidade de mais pesquisas deste tipo, uma vez que os artigos publicados nos últimos cinco anos no país são dedicados ao estudo da leitura da língua materna. Ao considerar o público-alvo do Ensino Médio Regular, apenas a pesquisa feita por Li (2022) avalia o processo de ensino-aprendizagem de leitura de inglês na etapa do Ensino Médio Regular. Nenhuma foi encontrada sobre o Ensino Técnico e Profissional no que tange à compreensão de leitura em inglês por meio do Teste Cloze.

Os artigos apresentados foram desenvolvidos fora do eixo Estados Unidos -Reino Unido, reforçando a concepção do inglês como língua franca e global, sendo que no trabalho de Sukarni (2021) o autor argumenta que o inglês é a primeira língua estrangeira a ser aprendida no país. Dois trabalhos da China, um da Coreia do Sul, um da Indonésia e um no Irã reforçam

o interesse asiático, grande mercado consumidor e de trabalho, sendo a língua inglesa uma espécie de passaporte para a comunicação global.

Os temas dos trabalhos são variados como, por exemplo: Wu (2019) analisa as diferenças interlinguísticas entre mandarim (L1) e inglês (L2) e a dificuldade dos falantes de mandarim, mesmo nos níveis mais avançados, em adquirir o escopo inverso do inglês (quantificador: not.... every) devido a sua ambiguidade. Sukarni (2021), por sua vez, analisa o desempenho de estudantes universitários de uma instituição da Indonésia em compreensão de leitura, sendo o Teste de Cloze um fator significativo no desenvolvimento desta competência.

Li (2022), único trabalho com estudantes do Ensino Médio Regular, avalia a relação do desempenho dos estudantes no Teste de Cloze em Língua Estrangeira Inglês e a performance dos professores em sala de aula. O autor concluiu que avaliação do desempenho dos alunos estava diretamente relacionado com a performance positiva dos docentes em sala.

Foram encontrados 2 trabalhos no presente ano que tratam da leitura em inglês por meio do Teste de Cloze. Baek (2023) analisou as palavras de alta e baixa frequência em adultos na Coreia do Sul falantes de inglês como L2. O autor argumenta que, de acordo com os resultados obtidos, o reconhecimento das palavras é mais efetivo que o teste geral de proficiência. Outra pesquisa do corrente ano é o de Bahador (2023), em que estudantes universitários de uma instituição no Irã fizeram 3 Testes de Cloze com textos cujos temas eram sobre casamento sob diferentes prismas (Islamismo, Cristianismo e neutro). O foco do trabalho foi o desempenho no teste, analisando o gênero dos participantes. De modo geral, as mulheres tiveram desempenho superior.

Levando em consideração os temas das pesquisas, constata-se a diversidade de assuntos tratados nos trabalhos, como por exemplo: em um artigo houve a abordagem sobre aspectos gramaticais, tais como quantificador de negação em inglês com relação entre L1 (mandarim) e L2 (inglês). Já em outro trabalho, o tópico foi o reconhecimento de palavras pela frequência nos textos, caracterizando-as entre as mais e as menos recorrentes. Também houve a discussão em uma das pesquisas, de aspectos culturais como casamento sob diferentes prismas, principalmente quanto à questão religiosa. O desempenho na leitura de inglês e relação entre resultados no Cloze e a prática docente foram tópicos analisados em um dos trabalhos, relacionando o aproveitamento dos alunos com a atuação dos professores em sala de aula.

Com base nos resultados apresentados, a presente pesquisa encontra relação com o tema desenvolvido por Sukarni (2021), o desempenho de estudantes na Compreensão de Leitura por meio do Teste Cloze, com possíveis desdobramentos gramaticais, que se ligaria com Wu (2019) e Baek (2023). No que tange ao público-alvo, apenas o de Li (2022) é similar, pois alunos do

final de Ensino Médio Regular são os participantes da análise. Entretanto, a pesquisa em questão é inédita na questão de comparar a leitura em inglês por meio do Teste de Cloze com estudantes de duas modalidades de ensino distintas (técnica e regular). Ademais, foi constatada a inexistência desse tipo de pesquisa do país e no exterior, evidenciando a necessidade de mais pesquisas com o tema a fim de desenvolver a competência de leitura em língua inglesa.

CAPÍTULO 4 MÉTODO

Contexto da Pesquisa

No contexto do ensino de Inglês, ao longo do tempo, ele sofreu algumas modificações, principalmente nas últimas três décadas, como, por exemplo, a promulgação da Lei 9394 em 20 de dezembro de 1996 que, primeiramente, mudou a nomenclatura dos antigos 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente. Essa lei ficou conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No que tange ao ensino de idiomas, a LDB restaurou o caráter obrigatório do ensino de línguas estrangeiras e, em relação ao ensino médio, no artigo 36, inciso III, a LDB (1996) apresentou a inclusão de uma Língua Estrangeira Moderna, escolhida pela comunidade escolar.

Em 1998, outro documento importante para a Educação Básica Brasileira foi apresentado: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No que tange ao ensino de língua estrangeira, os PCN apontam a competência de leitura como um objetivo prioritário a ser desenvolvido por meio do idioma estrangeiro: “com exceção de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à literatura técnica ou de lazer” (Brasil, 1998, p. 20).

No ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) enfatizaram o ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM) por meio da produção oral e escrita, como pode ser observado no trecho a seguir: “utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita)”. Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma se regem por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos” (Brasil, 1999, p. 28). Nos trechos citados, percebe-se o trabalho nas estruturas internas do texto como, por exemplo, operadores linguísticos para possibilitar a comunicação, seja ela na modalidade oral ou escrita, independentemente do idioma utilizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM+) de 2002 apresentam a grande importância de se ensinar a língua estrangeira com o objetivo de utilizá-la na comunicação real, uma vez que, de acordo com o documento, a habilidade comunicacional é imprescindível para a formação acadêmica, profissional e pessoal do indivíduo (Brasil, 2002, p. 31). Observa-se, portanto, um alargamento de paradigma, por exemplo, dos PCN de 1998 para PCNEM+ de 2002, uma vez que aquele preconizava a competência leitora enquanto este, além da competência leitora, a língua em uso e em situações reais de comunicação em diferentes contextos.

Em 2006, os Orientadores Curriculares do Ensino Médio (OCEM) apresentaram termos como letramentos, multiletramentos e multimodalidades, ou seja, a formação crítica por meio da leitura e a sua presença em diversas situações (livros impressos, audiobooks, e-books, fóruns de discussão, hipertextos e diferentes mídias). Essa multiplicidade de ocorrências da leitura e outros usos do idioma evidencia o papel da língua estrangeira na formação do cidadão que tem contato com uma infinidade de gêneros textuais, em diferentes formatos e modalidades, utilizando o idioma estrangeiro no cotidiano e em práticas sociais. Os OCEM salientam o papel da leitura no desenvolvimento, por meio do advento da língua estrangeira, do processo de ensino-aprendizagem do educando: “No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (Brasil, 2006, p. 98).

Em 2017, a Lei nº13415, que trata, dentre outros temas, da Reforma do Ensino Médio, no quinto parágrafo do artigo 26, cita a oferta do ensino de inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Esse documento antecede a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que atualmente norteia a Educação Básica do país. Sobre a língua inglesa, a BNCC estipula a seguinte habilidade a ser desenvolvida nas aulas da disciplina: “Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Brasil, 2018, p. 494). Nesse trecho, percebe-se o status de língua franca e a sua utilização nas práticas sociais, reforçando a presença desse idioma no cotidiano da sociedade atual e veículo de propagação de conhecimento e cultura, além de sua relação com outras disciplinas do currículo.

As mudanças ocorridas nos últimos 30 anos em relação ao ensino de inglês no Brasil podem ser resumidas no Quadro 11, que abrange desde a promulgação da LDB em 1996 até a instituição da BNCC em 2017.

Quadro 11 – Trajetória dos últimos 30 anos do Ensino Público de Inglês

Período	Marco	Informação
1996	LDB 9394/96	Ensino de LEM obrigatório nos ensinos fundamental e médio
1998	PCN	Inclusão do ensino de Língua Estrangeira com ênfase na leitura
1999	PCNEM	Ensino de Língua Estrangeira com ênfase na produção oral e escrita
2002	PCNEM+	Ensino de Língua Estrangeira com ênfase nas estruturas linguísticas e na interpretação de textos
2006	OCEM	Ensino de Língua Estrangeira com ênfase nos aspectos culturais e de multimodalidade
2017	Lei nº 13415/2017	Ensino de Língua Inglesa passa a ser obrigatório e a Língua Espanhola como optativa
2017	BNCC	O inglês como língua franca e ensino baseado em práticas sociais

Fonte: Adaptado de Silva e Oliveira (2022).

O que se percebe no Quadro 11, sobre a trajetória do ensino de inglês no Brasil, é a evolução da concepção e status do idioma em diversos aspectos: desde sua inclusão, sendo o uso dela ficando a cargo de uma comunidade até o status que possui hoje, obrigatória nas escolas. Já em relação ao ensino, anteriormente, era preconizado o trabalho com as competências leitora e escritora, passando ao uso das quatro habilidades (ler, escrever, escutar e falar), até se chegar no uso do idioma nas práticas sociais. Essa evolução no período de tempo mencionado visou atender às crescentes demandas do uso do idioma em situações cotidianas da sociedade globalizada e multicultural.

Levando em consideração o contexto desta pesquisa, a matriz curricular é a mesma para as duas modalidades de ensino das amostras investigadas (Técnico e Regular), ou seja, a BNCC é o eixo para o currículo destes dois tipos de ensino, bem como a ênfase na prática do idioma em situações cotidianas e suas multiplicidades de uso. Há diferença quanto ao uso do material didático, pois na escola estadual são adotados o Material Digital e o Caderno do Aluno, ambos confeccionados por profissionais da Secretaria Estadual da Educação, além de livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pertencentes ao Programa nacional do Livro Didático (PNLD). Já na escola técnica, o material utilizado é o livro distribuído pelo PNLD. Com referência à carga horária, a quantidade é igual, 80 horas-aula anuais nos 3 anos de Ensino Médio. Entretanto, apesar de ser o mesmo currículo, há algumas diferenças entre as modalidades: quantidade de horas-aula, de 50 minutos no técnico e 45 no regular; forma de ingresso e o perfil dos grupos, sendo o Técnico mais focado no desenvolvimento profissional, no caso desta pesquisa Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Logística e o Regular em uma formação geral.

No que tange à Escola Estadual, ela se localiza em um município da Grande São Paulo, atendendo alunos dos bairros próximos e possuindo uma clientela heterogênea econômica e socialmente. Foi fundada em 1995 e atualmente participa do Programa de Ensino Integral (PEI), com a função de propiciar conteúdos acadêmicos, socioculturais, desenvolvendo as competências dos alunos integralmente.

Quanto à estrutura e o funcionamento da instituição, o Ensino Fundamental II possui mais de 500 alunos, distribuídos em 15 turmas, das 7h às 14h e o Ensino Médio, com quase 300 alunos, em 9 turmas, das 14h30 às 21h30. A escola tem 15 salas de aula, 3 salas Multimídia, 1 quadra poliesportiva, 1 sala de informática, 1 de Educação Especial, Sala de Leitura entre outras facilidades.

Já a Escola Técnica (ETEC), que foi inaugurada em 2019, é vizinha da escola estadual, atendendo, por meio de ingresso via vestibular, alunos de toda a cidade. A escola faz parte do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), que é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. A instituição oferece o Ensino Médio Técnico nas áreas de Logística, Administração e Desenvolvimento de Sistemas, além de cursos livres na modalidade Ensino à Distância (EaD) e Técnico em Logística e Desenvolvimento de Sistemas, voltados para os setores públicos e privados. Em relação ao funcionamento e estrutura da ETEC participante da pesquisa, na parte da manhã, estudam 360 alunos do Ensino Médio integrado ao técnico, divididos em 9 turmas nos cursos de Logística, Administração e Desenvolvimento de Sistemas, das 07h30 às 12h45. À noite, são ministrados os cursos técnicos de Desenvolvimento de Sistemas e Administração para 240 estudantes em 6 turmas, das 19h às 23h. A instituição possui 11 salas de aula, 4 laboratórios de informática, quadra poliesportiva, sala de leitura entre outros.

Os currículos das instituições analisadas na pesquisa em questão possuem a seguinte característica: na escola de ensino médio regular, as matérias se dividem entre Base Comum e Diversificada, ou seja, as disciplinas tradicionais como Português, Matemática, Filosofia e o próprio Inglês, objeto deste trabalho. Na parte diversificada, incluem disciplinas como Projeto de Vida, Tecnologia, Orientação de Estudos e Eletivas. A partir do segundo ano do ensino médio, os estudantes cursam matérias dos Itinerários Formativos que são escolhidos no ano anterior e divididos em: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática que podem ser ensinadas ou em conjunto. Nos 3 anos de ensino médio, há duas aulas semanais de inglês com foco na formação geral básica e o uso do idioma em práticas sociais, que buscam estimular as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta em língua inglesa, totalizando 240-horas aula.

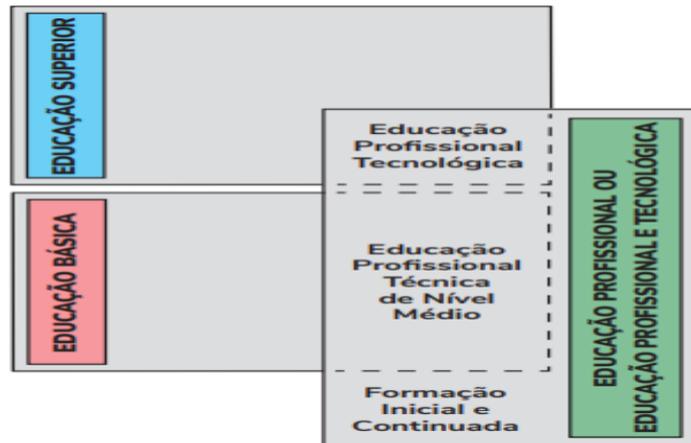
Já na ETEC, o currículo é dividido entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com, por exemplo, Matemática, História e Inglês e Formação Técnica e Profissional com disciplinas como Estudos da Administração Pública (Administração), Estudos de Logística (Logística) e Técnico de Programação e Algoritmos (Desenvolvimento de Sistema) entre outras. A língua inglesa é oferecida nos 3 anos do Ensino Médio Técnico, com foco na Comunicação Profissional, totalizando também 240 horas-aula.

Sobre a Educação Profissional (EP), o Parecer n° 16/1999 esclarece as diferenças entre o Ensino Regular e o Profissional, argumentando que um não substitui ou concorre com o outro, sendo modalidades diferentes e que se complementam na questão da formação do indivíduo. A valorização de uma não representa a diminuição ou exclusão da outra. O desenvolvimento da Educação Profissional está atrelado a uma educação básica de qualidade, sendo um fator preponderante para o sucesso num mundo em que a competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento são cada vez mais recorrentes (BRASIL, 1999, p. 16). A EP, posteriormente começa a ser chamada de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da promulgação da LDB de 1996 e das suas adequações, como, por exemplo, a Lei n.º 11.741/2008, com a adoção da corrente nomenclatura.

A Educação Profissional, a partir da LDB, adquire um novo foco: “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (art. 39), tendo por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Quanto à estrutura da EPT, esta foi complementada e consolidada por meio do Decreto n.º 2.208, de 1997, que vigorou por sete anos e foi revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 1997, 2004a).

Esses dois decretos consolidaram a atual estrutura da EPT a saber: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de Educação Profissional Técnica de nível médio; e III – de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 1996). Moraes e Albuquerque (2019, p. 17) apresentam a estrutura da EPT no Brasil na Figura 11.

Figura 1: Estrutura simplificada da EPT no Brasil



Fonte: Adaptado de Moraes e Albuquerque (2019, p. 17).

A Educação Profissional aparece como um capítulo à parte da LDB, como exibido na Figura 1 (Moraes e Albuquerque, 2019), como se esta modalidade de ensino fosse uma estrutura paralela de todo o sistema escolar, ou seja, situada entre a educação básica e a superior. “Entretanto, segundo Cordão (2006, p. 54), as mudanças iniciadas pela LDB de 1996, e reforçadas pelo Decreto n.º 5.154/ 2004, constituem-se como uma “proposta inovadora de organização da Educação Profissional em todos os níveis e modalidades”. É a partir dessas mudanças que a EPT se torna parte integrante de todos os níveis educacionais brasileiros.

4.1 Estudo 1 Teste Piloto

O Estudo 1 foi realizado entre os dias 31/10 e 04/11/2022. Seu intuito foi o de perceber se o texto escolhido estaria adequado ao nível de compreensão de leitura dos alunos de ambas as escolas.

4.1.1 Participantes

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do Ensino Médio, localizadas na capital do Estado de São Paulo. Dessas instituições de ensino, uma Escola Técnica Estadual (ETEC) e outra é uma escola estadual pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI), implementado pelo governo estadual, com os discentes permanecendo na instituição por sete ou nove horas diárias, cinco vezes por semana, para a realização de atividades escolares.

Participaram do Estudo 1 (Teste Piloto) 190 alunos. A Tabela 1 apresenta os dados dessa amostra.

Tabela 1 – Dados dos participantes do Estudo 1

		Frequência	Porcentagem
Sexo	Masculino	110	57,9
	Feminino	80	42,1
Escola	ETEC	101	53,2
	Estadual	89	46,8
Ano escolar	1º	115	60,5
	3º	75	39,5
Curso	Administração	32	16,8
	Logística	66	34,7
	Desenvolvimento de Sistemas	69	36,3
	Ensino Médio Integral	23	12,1
Turno	Matutino	101	53,2
	Integral	89	46,8

Fonte: Dados da pesquisa.

Como apresentado na Tabela 1, a maioria era de estudantes da ETEC, do período matutino, que pertenciam aos cursos técnicos de Logística e Desenvolvimento de Sistemas, com idades variando de 15 a 19 anos ($M = 16,26$; $DP = 1,16$). Considerando o total de participantes do Estudo 1, houve alunos de ambos os sexos, sendo a maioria dos respondentes do sexo masculino (57,9%).

4.1.2 Instrumento

Foi utilizado um Teste de Cloze com o título *Wise Buying*, retirado de uma tese de doutorado de Lu (2006), cuja pesquisa teve como contexto a política educacional chinesa de implementar o inglês como forma de internacionalizar as instituições e economia daquele país. Dentro desse panorama, o texto selecionado faz parte de um conjunto utilizado para avaliar a proficiência em inglês dos alunos ingressantes no Ensino Superior da China. Esse Teste de Cloze de múltipla escolha foi aplicado por meio do Google Forms, como mostrado na Figura 2.

Figura 2 – Teste de Cloze múltipla escolha via Google Forms para Estudo Piloto.

Wise buying is a positive way in which you can make your money go further. The 1_____ to go about purchasing an article or a service can actually 2_____ you money or can add 3_____ the cost. Take the 4_____ example of a hairdryer. If you are buying a hairdryer, you might 5_____ you are making the 6_____ buy if you choose one 7_____ look you like and which is also the cheapest 8_____ price. But when you get it home you may find that it 9_____ twice as long as a more expensive 10_____ to dry your hair. The cost of the electricity plus the cost of your time could well 11_____ your hairdryer the most expensive one of all. So what principles should you 12_____ when you go out shopping? If you 13_____ your home, your car or any valuable 14_____ possession in excellent condition, you'll be saving money in the long 15_____. Before you buy a new 16_____, talk to someone who owns one. If you can use it or borrow it to check it suits your particular 17_____. Before you buy an expensive 18_____, or a service, do check the price and 19_____ is on offer. If possible, choose 20_____ three items or three estimates.

The image shows a Google Form interface. At the top, there is a text area containing the cloze test passage. Below the text, there is a question labeled 'Lacuna 1'. To the right of the question, there are icons for adding images and a checkmark icon. Below the question, there are four radio button options: 'form', 'fashion', 'way', and 'method'. To the right of the options, there is a partial view of another option labeled 'Cai'.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar de ter sido retirado de um contexto diverso do público-alvo da pesquisa em questão, o texto é válido no sentido de trazer um assunto comum, que é o de compras conscientes, relacionando a questão do custo-benefício do produto, além de ter o mesmo

propósito: verificar a compreensão de leitura em língua estrangeira por meio do Teste Cloze.

O texto selecionado para o Estudo 1 tem como tema os hábitos de compra e a relação custo/benefício na aquisição de equipamentos. No teste em questão havia vinte lacunas e, para cada uma das lacunas, quatro alternativas. A atribuição de pontos foi de 1 para acerto e 0 para erro, assim os escores poderiam variar de 0 a 20 pontos.

4.1.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 63779322900005102, de acordo com a Resolução N.º 510, de 7 de Abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, Anexo 1, e a assinatura do Termo de Concordância Institucional, ocorreu a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos menores de idade coletarem a assinatura dos responsáveis, conforme o Anexo 2 e para maiores de 18 anos, o TCLE, conforme Anexo 3. No dia da aplicação foi recolhido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 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 apresentado o Termo de Assentimento (Anexo 4).

Os alunos realizaram o teste nos laboratórios de informática nas duas instituições de ensino, sob orientação do pesquisador responsável. Eles responderam a 20 lacunas de um texto com 4 alternativas em formato digital, por meio da plataforma *Google Forms*, com disponibilização dos resultados após a realização da atividade. O tempo para a execução da atividade foi de aproximadamente 40 minutos.

4.2 Estudo 2

4.2.1 Participantes

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do Ensino Médio, localizadas na capital do Estado de São Paulo. Dessas instituições de ensino, uma Escola Técnica Estadual (ETEC) e outra é uma escola estadual pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI), implementado pelo governo estadual, com os discentes permanecendo 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

de uma 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 2 são apresentados mais detalhes sobre os dados dos participantes.

Tabela 2 – Dados dos participantes do Estudo 2

		Frequência	Porcentagem
Escola	ETEC	115	51,1
Sexo	Masculino	62	53,9
	Feminino	53	46,1
Idade	15	2	1,7
	16	56	48,7
	17	47	40,9
	18	9	7,8
	20	1	0,9
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
Escola	Estadual	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	0,9
Ano escolar	2º	30	27,3
	3º	80	72,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 2, 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 tiveram 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%).

Das pesquisas que fazem parte do levantamento sobre artigos que tratam do uso do Teste de Cloze em língua inglesa, somente Bahador (2023) analisou os resultados dos testes referentes ao gênero do examinando. O autor chegou à conclusão de que as mulheres, depois de três avaliações, tiveram uma performance ligeiramente superior, embora não tenha havido um impacto significativo. Situação semelhante encontrada na pesquisa em questão, pois no Teste 2 não houve diferença significativa relativa ao sexo dos participantes.

4.2.2 Instrumentos

Na fase do Estudo 2, procurou-se utilizar um texto mais adequado ao nível dos alunos, visto que aquele usado no Estudo 1 se mostrou muito difícil, conforme comentários dos alunos em ambas as instituições. Para o Estudo 2, que foi conduzido entre os dias 31/05 a 05/06/2023, foram escolhidos dois textos (*Spaceship* e *Woman in the Society*) do site indiano <leadthecompetition.in>. O objetivo da página eletrônica mencionada é preparar pessoas por meio de Teste de Cloze e outras atividades para universidades, cargos públicos e outras vagas no mercado de trabalho. Uma página eletrônica foi desenvolvida para armazenar Testes de Cloze (vide Figura 2).

Figura 3 – Teste de Cloze para Estudo 2.

The screenshot shows the OnlineCloze website interface. At the top, there is a navigation menu with links: INÍCIO, TEXTOS, TESTES, ESCOLAS, POLÍTICAS, TERMOS, CONFIGURAÇÕES, and SAIR. Below the menu, the text 'TEXT 1: SPACESHIP' is displayed. The main content area contains a paragraph of text with 10 numbered blanks for a Cloze test. A button labeled 'Ver respostas corretas' is visible in the top right corner of the text area.

One of the most interesting new books published recently is "Spaceship" by Prof. E. C. Walker. Our earth he says 1. (is, have been, will be) like a spaceship, and all the 400 million people 2. (over, on, upon) earth are passengers on it. And we are heading 3. (about, to, towards) a disaster. The levels of atmospheric pollution 4. (increasing, arriving, coming) in the cities and Industrial areas of the world could in time change the weather patterns of the earth, raising the temperature 5. (in, of, for) the whole planet. If this rose a few 6. (degrees, steps, miles) the deserts of the world would expand to double their size. The polar ice caps would start melting. If the polar ice caps melted, the 7. (water, ice, sea) level all over the world would rise 8. (in, by, to) about 60 meters. Prof. Walker ' s 9. (idea, thought, book) is not at all about gloom and doom. He admits that the 10. (ideas, solutions, changes) he describes could take thousands of years.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cada texto possuía 10 lacunas, totalizando 20 espaços para serem preenchidos corretamente. A pontuação adotada foi a mesma adotada no Estudo 1, ou seja, os resultados variaram de 0 a 20 e foi atribuído o valor 0 para erro e 1 para acerto. A opção pela utilização dos tipos de teste racional, múltipla escolha, lexical e gramatical, bem como a seleção dos textos são explicitados no Capítulo 5, Discussão e Resultados do Estudo 2.

Os textos em forma de Teste de Cloze, com três ou quatro alternativas, foram respondidos por meio do site *onlineCloze*, criado por Silva e Cunha (2022). Trata-se de um programa de computador hospedado no endereço: <https://onlinecloze.com.br/>. Por meio dele é

possível ao aplicador do teste criar diversos tipos com um único texto ou utilizar diferentes textos de acordo com a necessidade ou público avaliado.

4.2.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Todos os procedimentos éticos já foram descritos no Estudo 1. A pesquisa foi aplicada nos laboratórios de informática das instituições de ensino, onde cada aluno ocupou um computador e utilizou o programa de computador online Cloze que contém o Teste de Cloze informatizado. O tempo de preenchimento do Teste de Cloze e avaliação do programa foi de aproximadamente 50 minutos.

4.2.4 Procedimentos de Tratamento de Dados

Foram utilizadas provas de estatística paramétrica, visto que houve mais de 200 participantes e que as análises estatísticas utilizadas foram as descritivas e as inferenciais, estas por meio do Test t de Student para comparação de dois grupos e a Análise da Variância – ANOVA – para três ou mais grupos. O nível de significância adotado para todas as análises foi de $p \leq 0,05$.

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 no alfa maior ou igual a 0,70, como índice satisfatório (Urbina, 2009) e o índice obtido para o Teste de Cloze utilizado neste estudo foi de 0,87. No próximo capítulo, os resultados deste estudo serão apresentados na ordem dos objetivos estabelecidos.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO 2

O objetivo geral deste estudo é o de comparar a compreensão de leitura de alunos de duas escolas de ensino médio que têm modalidades de ensino diferentes. 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, ano escolar, tipo de dispositivo empregado e analisar gramaticalmente os acertos no teste.

Em ambos os estudos (1 e 2), optou-se por utilizar 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 a mesma classe gramatical e função sintática visou atender ao nível de noção linguística que o público-alvo demonstrou desde o primeiro estudo, objetivando atividades mais adequadas tanto na pesquisa quanto no livro de atividades advindas desta dissertação, que é o material didático denominado *Great Reading*.

A escolha dos textos nos dois estudos e no produto foi baseada nas características do público-alvo quanto ao conhecimento linguístico, assuntos que estavam estudando nas aulas de inglês no Ensino Médio, como, por exemplo, compra consciente, mulheres na sociedade, vida de pessoas famosas entre outros, além de gêneros que eles estavam tendo contato como e-mails, reportagens ou biografias.

Apesar da escolha pelos tipos de Teste de Cloze Racional, Lexical, Gramatical e Múltipla Escolha nos Estudos que compõem a dissertação e no Livro de Atividades *Great Reading*, advindo desta pesquisa, este tipo de exercício proporciona o desenvolvimento de outras habilidades como a escrita e a oral, visto que o estudante pode fazer uma leitura em voz alta com posterior discussão em forma de diálogos, além de desenvolver a escrita com a adição de termos gramaticais como adjetivos, conjunções e preposições ou, ainda, funções sintáticas como adjunto, complementos nominais, objeto direto e indireto, omitidos em algumas lacunas dos textos selecionados. A Tabela 3 traz os resultados do Teste de Cloze pelos quartis.

Tabela 3 – Distribuição da pontuação do Teste de Cloze pelos quartis

	N	Frequência	Pontuação
Quartil inferior	58	25,8	0 a 6
Segundo quartil	48	21,3	7 a 9
Terceiro quartil	53	23,6	10 a 13
Quartil superior	66	29,3	14 a 20

Total	225	100,0
-------	-----	-------

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Tabela 3, 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. A distribuição dos escores alcançados pelos respondentes no Teste de Cloze abrange a faixa de pontuação entre 0 e 6 acertos no quartil inferior, e no quartil superior está a faixa de 14 a 20 acertos.

Verifica-se que a maior porcentagem de participantes (29,3%) está localizada no quartil superior, indicando boa compreensão de leitura em inglês. No entanto, a segunda maior frequência se encontra no quartil inferior (25,8%), resultado que indica problemas na compreensão. Avançando na exposição dos resultados, a Tabela 4 apresenta a comparação entre os resultados do Teste de Cloze por escola pesquisada.

Percebe-se um resultado equilibrado entre os grupos, já que a frequência entre os quartis varia entre 21,3 a 29,3, evidenciando uma homogeneidade entre os grupos. Na comparação esse teste com o piloto, pode-se perceber que os textos estavam mais adequados ao nível de conhecimento dos estudantes, haja vista que, no teste piloto, em ambas as instituições, os resultados obtidos apontaram para um aproveitamento abaixo de 30% nas duas instituições. Portanto, para a elaboração de um material didático para uma eventual intervenção para os alunos da amostra deste estudo, o nível de dificuldade evoluiria com textos similares aos aplicados no teste 2 até o que foi utilizado para aferir o nível de conhecimento dos alunos no Teste 1.

Das pesquisas que trataram do tema Teste de Cloze, Sukarni (2021) apresentou o sistema de pontuação da seguinte maneira para medir a proficiência em inglês como segunda língua do grupo focal em termos de proficiência: 0 a 49% (Desempenho ruim), 50 a 59% (Ruim para Médio), 60 a 79% (Médio para Bom), 80 a 100% (Bom para Excelente). Observando esses critérios para as notas, percebe-se semelhanças com as faixas propostas por Bormuth (1968) : até 44% - ruim (frustração), 44 a 57% - médio (instrucional) e acima de 57% - bom (independente). É possível fazer também um paralelo dos quartis adotados neste trabalho com os parâmetros de Bormuth (1968) e comparar com o critério adotado por Sukarni (2021): o quartil inferior, de 0 a 6 acertos de 20 possíveis, encontra paralelo com a primeira faixa de ambos. O segundo quartil, de 7 a 9, é considerado ruim no critério adotado por Sukarni (2021) e varia entre ruim e mediano em Bormuth (1968). Já no terceiro quartil, 10 e 13 acertos, varia no critério adotado por Sukarni (2021) de ruim para médio e bom em Bormuth (1968). Por fim,

no quartil superior, de 14 e 20 acertos, encontra-se paralelo em Bormuth (1968), nível independente e no adotado por Sukarni (2021) médio para bom e bom para excelente.

Apesar da pesquisa em questão ter em seu objetivo verificar a compreensão de leitura em inglês do grupo analisado, ela difere da do propósito de Sukarni (2021) da seguinte maneira: no trabalho do pesquisador indonésio, o propósito era o de analisar os participantes por meio de dois testes, observando uma possível evolução após o segundo. Já na pesquisa em questão, junto ao objetivo geral, há os secundários e, por tratar de públicos distintos, verificar diferenças, após o segundo texto, referentes às modalidades de ensino, curso, ano escolar, idade, tipo de dispositivo empregado e análise dos acertos do teste. No primeiro teste, denominado teste piloto, o propósito foi de apenas determinar o nível de conhecimento em língua inglesa que possuía o público e procurar adequar o texto ao nível deles.

O que foi perceptível, principalmente na escola estadual, é que alguns estudantes associaram o tamanho das lacunas com o das 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 testes, 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 que foram muito elogiados pelos envolvidos na tarefa. Avançando na exposição dos resultados, a Tabela 4 apresenta a comparação entre os resultados do Teste de Cloze por escola pesquisada.

Tabela 4 – Comparação entre os resultados do Teste de Cloze pelas escolas por meio do Teste *t* de Student

	Escolas	N	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Cloze Total	ETEC	115	9,83	5,13	0,481	0,05
	Escola Estadual	110	10,14	4,52		
	Total	225				

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados na Tabela 4 mostram que a Escola Estadual do PEI alcançou a média mais elevada ($M = 10,14$; $DP = 4,52$) e que a diferença entre as pontuações dos participantes por escola não foi significativa, visto que a média dos estudantes da ETEC não ficou muito distante desse valor ($M = 9,83$; $DP = 5,13$). Esse resultado foi uma surpresa, comparando com o do Teste Piloto, no qual a Escola Técnica teve um desempenho

significativamente superior.

Ao comparar as duas escolas, era esperado que o panorama do Estudo 1 se mantivesse ou até aumentasse a diferença entre os dois ciclos, pois além de as instituições terem objetivos díspares, a regular tem como função formar cidadãos críticos e atuantes e a técnica para o mercado de trabalho. Além disso, a forma de ingresso também é distinta: na regular, a entrada é por meio de uma matrícula simples, enquanto na técnica, a entrada é via processo seletivo, permitindo os que tiveram maior êxito na avaliação a estudar na escola.

A semelhança dos resultados pode ser mais bem explicada devido ao fato de a carga horária ser igual, 240 horas-aula nas três séries do ensino médio, a faixa etária semelhante, de 15 a 20 anos, o perfil dos grupos é parecido, a localização geográfica, pois são escolas vizinhas e a matriz curricular de ambas é a BNCC. O que poderia explicar a 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 Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também disponíveis na escola estadual.

Entretanto, apesar das diferenças de material didático utilizado, forma de ingresso, modalidade de ensino e objetivos de ensino-aprendizagem, fatores semelhantes como faixa etária, perfil, localização geográfica, carga-horária não prevaleceram no resultado final, haja vista que não houve impacto significativo dos aspectos diferentes na performance das escolas.

Esse resultado de similaridade entre as duas escolas levanta a hipótese que as instituições estão cumprindo seu papel quanto a trabalhar o conteúdo previsto para este nível de ensino segundo a BNCC, independentemente da modalidade (técnico ou regular) ou material didático pelo docente em sala de aula. A seguir, a Tabela 5 apresenta os resultados da comparação considerando os cursos frequentados pelos estudantes.

Tabela 5 – Análise de Variância para verificar diferença entre as médias entre os resultados do Teste de Cloze pelos cursos

Tipos de cursos		N	Média	Desvio padrão	F	p
Cloze Total	Ensino Médio Integrado	115	9,83	0,47	2,147	0,095
	Administração	30	10,90	0,60		
	Desenvolvimento de Sistemas	33	8,39	0,68		
	Logística	47	10,87	0,76		
Total		225				

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 5, observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa quanto aos escores do Cloze em relação aos cursos frequentados pelos participantes. Verifica-se que os alunos do curso de Administração tiveram a maior média ($M = 10,90$; $DP = 0,60$) e os de Desenvolvimento de Sistemas a menor ($M = 8,39$; $DP = 0,68$).

Ao analisar os cursos, ambas as instituições têm o inglês ensinado nas três séries do Ensino Médio, com 240 horas-aula, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como norteadora. A diferença fica nas demais disciplinas, pois na escola estadual há conteúdos referentes à Base Nacional Comum e a 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 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 e seriedade dos estudantes. Outro detalhe observável que, exceto a turma de DS, todos os cursos técnicos obtiveram escores superiores aos da escola estadual, embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas. Esse fato evidencia o grau de adequação dos textos para o público-alvo de ambos os segmentos. A seguir, na Tabela 6, são comparados os resultados do teste pelos anos escolares por meio do Teste t de Student.

Tabela 6 – Comparação entre os resultados do Teste de Cloze pelos anos escolares por meio do Teste t de Student

	Anos escolares	N	Média	Desvio padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Cloze Total	2	98	10,50	4,86	1,425	0,85
	3	127	9,57	4,80		
	Total	225				

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 6, que a média dos alunos do 2º ano foi mais elevada ($M = 10,50$; $DP = 4,86$) em relação aos 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. Mas, mesmo assim, os escores foram próximos. Em prosseguimento com a apresentação dos resultados, a Tabela 7 compara os resultados do Teste de Cloze pelo tipo de dispositivo utilizado, foi realizada a análise da variância.

Tabela 7 – Comparação entre os resultados do Teste de Cloze pelo tipo de dispositivo utilizado

	Tipo de dispositivo	N	Média	Desvio padrão	F	<i>p</i>
Cloze Total	Computador	191	10,17	4,72	1,069	0,34
	Smartphone	33	8,85	5,44		
	Tablet	1	11,00	0,00		
	Total	225				

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 7 mostra que não houve diferença estatisticamente significativa com relação ao tipo de dispositivo utilizado pelos escores do Teste de Cloze. Somente uma aluna utilizou o tablet e alcançou a maior média ($M = 11,00$). O uso do smartphone e tablet se deu por não haver computadores suficientes para todos, devido ao número de estudantes que fizeram o teste no momento ou problemas técnicos referentes à conexão com a internet. Vale ressaltar que o uso de outros dispositivos não afetou no resultado, evidenciando a habilidade desse público no manuseio do equipamento e na navegação do site em que o teste estava hospedado, independentemente do tipo de equipamento.

Os estudantes relataram facilidade ao utilizar o site, seja no computador, tablet e celular, e não houve pedido de auxílio para navegar nele. Além disso, os alunos elogiaram o layout e a forma como o teste estava disposto na plataforma, sendo que alguns o compararam a um jogo eletrônico. O pesquisador instruiu os alunos a escrever as respostas da forma exata como estava

representada nas alternativas. Entretanto, alguns as transcreveram com letra maiúscula, perdendo pontos no escore final. Alguns alunos, não em grande quantidade, perceberam que a palavra adequada era do tamanho da lacuna, o que configura um fator interveniente, embora não tenha influenciado no resultado, pois poucos alunos perceberam essa característica. Esse fato foi relatado aos desenvolvedores do software, que responderam que providenciariam melhorias na ferramenta digital. Quanto ao último objetivo estabelecido, de analisar os acertos nas lacunas do Teste de Cloze de acordo com suas classes gramaticais, a Tabela 8 apresenta esses resultados.

Tabela 8 – Estatísticas descritivas dos resultados das lacunas do Teste de Cloze

Lacuna	Palavra omitida	Classe gramatical	Média de acertos	Desvio Padrão
lac1	is	verbo	0,62	0,48
lac2	on	preposição	0,71	0,45
lac3	towards	preposição	0,36	0,48
lac4	increasing	substantivo	0,51	0,50
lac5	of	preposição	0,32	0,46
lac6	degrees	substantivo	0,49	0,50
lac7	sea	*adjetivo (sintaxe)	0,58	0,49
lac8	by	preposição	0,15	0,35
lac9	book	substantivo	0,44	0,49
lac10	changes	substantivo	0,55	0,49
lac11	can	verbo	0,66	0,47
lac12	hands	substantivo	0,24	0,43
lac13	goal	substantivo	0,33	0,47
lac14	enacting	verbo	0,33	0,47
lac15	understanding	substantivo	0,38	0,48
lac16	willingness	substantivo	0,33	0,47
lac17	of	preposição	0,68	0,46
lac18	through	preposição	0,63	0,48
lac19	behavior	substantivo	0,52	0,50
lac20	discussion	substantivo	0,49	0,50

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados na Tabela 8 e o objetivo de análise encontram similaridade no trabalho de Wu (2019), pertencente ao levantamento bibliométrico realizado nesta pesquisa. O autor, assim como neste trabalho, utilizou 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 (2023). Em seu artigo, o pesquisador sul-coreano analisa, com base nos resultados obtidos, as palavras de alta (*right, think, never*) e baixa frequência (*crow, creek, armor*). A diferença é que, esta pesquisa analisa as respostas que tiveram a melhor e pior performance para, assim, analisar aspectos gramaticais e funções sintáticas.

Nessa atividade, foi instruído aos alunos de ambas as instituições para 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 este 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.

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), que 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, 2008) e que requer a participação ativa do leitor para a construção de significados (Solé) 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 esta razão, exige um envolvimento maior com o texto, ao relacionar diferentes saberes do conhecimento humano.

Snowling e Hulmes (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 8, 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 ao serem analisadas são as que obtiveram os menores escores, que foram as 8 e 12 e maior aproveitamento nas 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, as palavras que se combinam. De acordo com o fragmento, *by about* seria o mais adequado, pois esta 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 apontada por Fearch e Kasper (1986), 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 que ter um conhecimento sofisticado da língua, já que teria que 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 tenha utilizado 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, a relação delas 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 “Women 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; Fearch; Kasper, 1986). Quando o estudante é iniciante no aprendizado 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 (1984) apresentam algumas fases para a compreensão de leitura e, entre 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 e Carpenter, 1984).

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). Neste 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.

Na lacuna em questão, “join hands” formam o sentido de “dar as mãos ou unir forças” para se chegar em 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 o contexto total da língua e o mecanismo de disposição, ou seja, a língua em uso em um contexto específico e a disposição e a 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 as opções eram: over, on, upon. Mais de 70% de acertos por parte dos alunos que podem ser creditadas ao fato de já conhecerem essa preposição e o seu uso, no caso do uso de *on*, 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 um 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 acepção da palavra auxilia na construção do sentido (Kintsch; Van Dijk, 1978).

A Teoria da Inteligência Triárquica, desenvolvida por Sternberg (1985), auxilia a compreender as respostas, pois os alunos utilizaram a Analítica (lendo atentamente as 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, 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 de associar com a língua materna, observando a função sintática dessa classe gramatical, já que no 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, enquanto na 5 foi de 32%.

A diferença de escores em duas lacunas que exigiram a mesma palavra que desempenha a mesma função sintática pode ser explicitado 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 mediano 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 este conhecimento bem consolidado, conseguiria responder as duas alternativas. Vivaldo-Lima (2003) aponta como competência linguística do leitor na língua estrangeira, que serve como base para a compreensão do texto em inglês, no caso, o uso correto das preposições nas lacunas citadas.

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.

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se justificou pelo fato de estudar dois temas relevantes na sociedade: a compreensão de leitura, prática fundamental que possibilita ao cidadão exercer plenamente seus direitos, tendo acesso ao que é produzido em termos de informação e conhecimento. Ademais, a leitura tem o poder de maximizar o poder de comunicação do indivíduo, colaborando efetivamente em várias situações cotidianas em que a leitura é exigida.

Outro componente importante deste trabalho, que está associado à habilidade de ler, é a língua inglesa, veículo de comunicação do mundo e que propicia acessos a diferentes formas de conhecimento em áreas como cultura, entretenimento, tecnologia. Por esse motivo, tem o status de língua franca e global, devido ao seu poder de penetração nas sociedades do planeta, possibilitando intercâmbios culturais, comerciais e científicos.

A compreensão de leitura em inglês, foco desta dissertação de mestrado, se mostra relevante, pois une duas lacunas no país: 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 disso, diversos saberes e habilidades não são mobilizados, além de não haver aumento do repertório vocabular e dinamização do poder de comunicação.

Já no caso da língua inglesa, seu domínio possibilita o acesso a diferentes tipos de conhecimento, pois grande parte do que é produzido no planeta é divulgado e viabilizado por esta língua. Com o uso efetivo dela, a pessoa não apenas transcende geograficamente seu país, mas desenvolve-se pessoalmente, culturalmente e profissionalmente.

Diante desse panorama e do fato de a compreensão de leitura em inglês ser um campo vasto a ser explorado, foi determinado como objetivo geral do trabalho verificar a compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira de alunos de duas escolas de ensino médio, de modalidades distintas (estadual e técnico). Esse objetivo se mostra pertinente pelo fato de serem dois grupos diferentes em relação aos propósitos, forma de ingresso na instituição e grade curricular das disciplinas o que, *a priori*, poderia indicar disparidades significativas entre os alunos das duas instituições de ensino.

Quanto ao tema da pesquisa, este se mostra interessante, pois não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico recente seja no Brasil ou no exterior que comparasse alunos da escola de ensino médio técnico e a do ensino regular por meio da compreensão de leitura em inglês com

o uso do Teste de Cloze. No levantamento bibliométrico realizado nesta dissertação, foram encontrados artigos produzidos na China, Coreia do Sul, Indonésia e Irã.

Os artigos analisados ofereceram dados que serviram de comparação com o presente trabalho relativos à idade, grau de escolaridade, sexo dos participantes, tema e análise gramatical das respostas. O último aspecto, que é um desdobramento da pesquisa, proporcionou uma discussão de resultados mais aprofundada, já que foi possível estabelecer comparações entre as pesquisas.

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, percebeu-se análises pautadas nas 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.

Em relação ao Teste de Cloze, a escolha desse instrumento se mostrou assertiva, pois é uma ferramenta de aferição de leitura 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 ser mais eficiente a apresentação de resultados, optou-se por utilizar ferramentas digitais. A utilização deste 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 ser mais completo e dinâmico, são fornecidas informações como nomes, pontuação, turma, sendo possível gerar gráficos de desempenho instantaneamente.

A pesquisa foi dividida em dois estudos, sendo que o primeiro, com a intenção de averiguar o nível de compreensão de leitura dos alunos, foi utilizado Google Forms. No Estudo 2, que visava responder ao objetivo geral e os específicos como diferenças de escores por escola, curso, ano escolar, dispositivo empregado e análise de acertos no teste, foi usada a ferramenta OnlineCloze, produto oriundo do Programa de Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica e Profissional de São Paulo (CEETEPS).

Os alunos da escola estadual e técnica tiveram desempenho mediano no teste do Estudo 2, com média de 10 acertos em 20 possíveis. Era esperado que houvesse diferença entre os grupos, já que no Estudo 1, embora ambos os grupos tenham tido resultados ruins, a escola técnica obteve uma performance significativamente superior, levantando a hipótese de que a

forma de ingresso, grade curricular e objetivo das instituições poderiam, de alguma forma, impactar no desempenho dos alunos no Estudo 2.

Entretanto, essas diferenças não foram decisivas no resultado dos dois grupos. Um exemplo disso é a turma de Desenvolvimento de Sistemas (DS), que, apesar de ter o contato frequente com termos em inglês, devido à proximidade da tecnologia e o idioma, obteve desempenho inferior se comparada com as 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 tornam bons compreendedores de texto, pois como visto a compreensão de textos exige múltiplos processos e não somente ter acesso a vocábulos da área de interesse do curso que fazem parte.

Como produto resultante desta pesquisa, foi elaborado o material didático “Great Reading”, composto de textos de diferentes gêneros em formato de Teste de Cloze, a fim de propiciar aos professores, insumos para o desenvolvimento do repertório lexical em língua inglesa com o contexto real do idioma. Esse conjunto de textos em formato de Teste de Cloze servirá de parâmetro para os docentes identificarem as maiores dificuldades dos estudantes como classes gramaticais, vocábulos, sintaxe, semântica e conhecimento técnico de determinada área. 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.

Tanto a dissertação como o produto visam, de alguma maneira, preencher uma lacuna de pesquisa no Brasil, que são trabalhos acadêmicos sobre a Compreensão de Leitura em Inglês por meio de Teste de Cloze. Grande parte dos trabalhos sobre o tema no país são referentes à língua materna e com alunos do Ensino Fundamental.

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. Esta atividade demonstra claramente como os elementos constituintes de uma frase, parágrafo e texto se relacionam em uma relação semântico-sintática, a fim de produzir sentido e interação autor/texto/leitor.

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 empregado 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 aportado 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 deste 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

- ALDERSON, J. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? *In*: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (org.). **Reading in a foreign language**. New York: Longman, 1984. p. 1-27.
- ALDERSON, J. The nature of reading. *In*: ALDERSON, J.; BACHMAN, L. **Assessing Reading (Cambridge Language Assessment)**, Cambridge: Cambridge University Press, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935.002>
- ANGLAT, H. D.; ÁLVAREZ, G. Evaluación de la comprensión del texto científico-académico en el posgrado mediante el procedimiento cloze. **Revista Evaluar**, v. 21, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v21.n1.32830>
- BACHMAN, L. F. Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. **Tesol Quarterly**, v. 19, n. 3, p. 535-556, 1985. DOI: [10.2307/3586277](https://doi.org/10.2307/3586277)<https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/16/5>
- BARNET, M. *et al.* More than Meets the Eye. **Foreign Language Reading**. Englewood Cliffs: New Jersey, 1989.
- BAEK, H.; Lee, Y.; CHOI, W. Proficiency versus lexical processing efficiency as a measure of L2 lexical quality: Individual differences in word-frequency effects in L2 visual word recognition. **Mem Cogn**, v. 51, p. 1858–1869, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13421-023-01436-0>
- BEAUGRANDE, R. Reading skills for foreign languages: A processing approach. *In*: PUGH, A. K.; ULIJN, J. M. (org.). **Reading for professional purposes: Studies and practices in native and foreign languages**. Heinemann: Londres, 1984, p. 4-26.
- BAHADOR, H.; RAEASI, S.; GARMANJANI, N. The Relationship between EFL Students' Cultural Schemata and Their Performance on Cloze Tests with a Focus on Gender. **MEXTESOL Journal**, v. 47, n. 2, 2023. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1397182>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: Criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, Malden, MA, v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1433978>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BRANDÃO PIRES, M. A.; MOTA, M. M. P. E. Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes universitários cotistas e não cotistas. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 101, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7213/psicolargum.38.101.AO03>
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. DOU, 18 abr. 1997. Disponível em: <https://bit.ly/ZMRYhM>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 10 dez 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n.º 16/1999**, aprovado em 05/10/1999. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua estrangeira moderna.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2023.

BRASIL. PCN + Ensino Médio: **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 244 p. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-e-pcn-ensino-medio/>. Acesso em: 10 dez. 2023

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. DOU, 26 jul. 2004a. Disponível em: <https://bit.ly/2CHLmKB>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006. V. 1, 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. DOU, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2Nzcyj76>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CHINO VILCA, B.; ZEGARRA-VALDIVIA, J. Implicancia de las Funciones ejecutivas “frías

y calientes” en la comprensión lectora, en una muestra de estudiantes universitarios peruanos. **Psicol. Conoc. Soc.**, v. 9, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26864/PCS.v9.n1.7>

CORDÃO, F. A. Educação Profissional: cidadania e trabalho. **B. Téc. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/128/113>. Acesso em: 20 dez. 2023

COSTA, J. Leitura: compreensão, processos e estratégias. In: PEREIRA, V. W. (org.). **Leitura e Cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 44-57.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, N. de B. *et al.* Teste de cloze: Evidência de validade por processo de resposta. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020191537>

DA SILVA, A. J. **Leitura e Cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/leituraecognicaomc/index.html>. Acesso em: 23 out. 2022.

DALLABONA, L. F.; VUOLO, D. A.; PLETSCHE, C. S. Compreensibilidade de leitura dos estudantes de ciências contábeis por meio da técnica cloze. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 29, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22561/cvr.v29i1.3603>

DIAS, P. Processamento da informação, hipertexto e educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 1, 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277243828_Processamento_da_informacao_hipertexto_e_educacao. Acesso em: 30 out. 2022.

FABRI, N. B. et al. Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270068>

FEARCH, C.; KASPER, G. The role of comprehension in second language learning. **Applied Linguistics**, v.7, p. 257-274, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/7.3.257>

FERRARI NETO, J.; ARAÚJO, A. Aquisição da correferência anafórica e sua relação com o desenvolvimento da memória de trabalho. **Veredas**, v. 24, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/30634>. Acesso em: 13 set. 2022

FERRAZ, A. S.; CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Interferência da habilidade de escrita no resultado do teste de Cloze por razão fixa Impact of writing skills on the fixed-ratio Cloze test scores. **Revista Iberoamericana de Psicología**, v. 14, n. 3, p. 47-55, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14305>

GOODMAN, K. S. Psycholinguistic universals in the reading process. **Visible Language**, v. 4, n. 2, p. 103-110, 1970. Disponível em:

<https://journals.uc.edu/index.php/vl/article/view/5067/3931>. Acesso em: 28 out. 2023

GREENE, B. B. Testing reading comprehension of theoretical discourse with cloze. **Journal of research in Reading**, p. 82-98, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00134>

GUIMARÃES, S. B.; MOUSINHO, R. Todos os testes de compreensão leitora avaliam o mesmo construto?. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 110, p. 212-221, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862019000300009. Acesso em: 20 de jun. 2022.

HERGENHAN, B.; OLSON, M. **An introduction to theories of learning**. 4. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.

HILGARD, E. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1973.

HILL, W. **Learning** – A survey of psychological interpretations. 5. ed. Harper Collins Publishers, 1990.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

IRWIN, J. W.; DOYLE, M. A. **Reading/Writing Connections: learning from research**. Newark: IRA, 1992.

JUST, M.; CARPENTER, P. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. **Psychological Review**, v. 87, n. 4, p. 329-354, 1980. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.87.4.329>

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KERN, R. G. Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. **The Modern Language Journal**, v. 73, n. 2, p. 135- 149, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/326569>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension a construction – integration model. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1988. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.95.2.163>. Acesso em: 05 jul. 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KODA, K. Reading and language learning. **Language Learning**, v. 57, n. 2, p. 333-335, 2007. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9922.2007.00411.x>

LEFRANÇOIS, G. **Psychological theories and human learning**. 2. ed. Monterey: Cal,

Brooks/Cole Publishing Co., 1982.

LI, Y. Deep Learning-Based Correlation Analysis between the Evaluation Score of English Teaching Quality and the Knowledge Points. **Computational Intelligence and Neuroscience**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4102959>

LU, G. **Cloze tests and reading strategies in English language teaching in China**. 2006. 119p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Educação, University of the Western Cape, Cidade do Cabo, 2006. Disponível em: <https://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/1676>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MORAES, G. H.; ALBURQUEQUE, A. E. As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. **Textos para discussão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3884/3560>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MOREIRA, M. **Teoria de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2009.

NASCIMENTO, J. C. H. B. *et al.* Compreensão de leitura de graduandos em contabilidade: a proposição de uma agenda de pesquisa. **Revista Ambiente**, v. 9, n. 1, p. 324-343, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/9623>. Acesso em: 10 set. 2022.

NEVES, D. A. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência da Informação**, v. 35, n. 1, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652006000100005>

OLIVEIRA T. L. C. de *et al.* O Teste de Cloze na Avaliação de Ferramentas Educativas em Saúde. **CIAIQ2019**, v. 2, p. 1322-1332, 2019. Disponível em: <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2290>. Acesso em: 04 maio 2022.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A Técnica de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *In: Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 52-56.

PEIXOTO, P. Ética e regulação da pesquisa nas Ciências Sociais na sociedade do consentimento. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 150-159, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.27005>

PERES, S.; MOUSINHO, R. Avaliação de adultos com dificuldades de leitura. **Rev. psicopedag.**, v. 34, n. 103, p. 20-32, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2022.

POCINHO, M. **Teorias cognitivas da aprendizagem e sucesso escolar: uma lição de síntese**. Funchal: Universidade da Madeira, 2018.

POGGIOLI, L. Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales. *In: PUENTE, A. (ed.). Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide; Fundación Germán

Sánchez Ruipérez, 1991. p. 365-396.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGrawHill, 2006.

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa; foco em estratégias**. Barueri: Disal, 2012.

SILVA, A. et al. Leitura e cognição: teoria e prática nos anos finais do ensino fundamental. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/leituraecognicaooc/8Leitura_cognicao_e_inferencia.html. Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVA, E. J. da. **Compreensão, hábitos de leitura e desempenho escolar de alunos da Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

SILVA, K. S. S; OLIVEIRA, T. S. de. Ensino de Inglês na rede pública brasileira: Perspectiva histórico-curricular e implicações sociais. **Educação Por Escrito**, v. 13, n. 1, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.40507>

SNOWLING, M. J.; HULME, C. **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

STEINMAN, L. Considering the Cloze. **The Canadian Modern Language Review**. v. 59, n. 2, p. 291-301, 2002. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.59.2.291>

STERNBERG, R. **Beyond I. Q.:** A triarchic theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge U. P., 1985.

STERNBERG, R. J. *et al.* **Psicologia cognitiva**. Padova: Piccin, 2016.

SUKARNI, S. The use of cloze test to test reading comprehension of non-english department students. **Journal of English Language Teaching Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP**, v. 8, n. 1, p. 74-82, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33394/jo-elt.v8i1.3788>

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism and Mass Communication Quarterly**, Columbia, SC, v. 30, n. 4, p. 415-433, 1953. Disponível em: <https://www.gwern.net/docs/psychology/writing/1953-taylor.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

TOLEDO, P. F.; SALAGER-MEYER, F. Knowledge, Literacies and the teaching of reading English as a foreign language. **International Journal of English Studies**, v. 9, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.um.es/ijes/article/view/90801>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TWITCHELL, D.; GAGNE, R.; MERRIL, D. The Cognitive Psychological Basis for Instructional Design. **Educational Technology**, p. 35-46, 1990. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/170709/>. Acesso em: 28 out. 2023.

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

VIVALDO-LIMA, J.; LÓPEZ-OLIVAS, M.; GONZÁLEZ-ROBLES, R. O. Psycholinguistic determinants of reading comprehension in English as a foreign language. **Psicología Escolar e Educativa**, v. 7, p. 21-31, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572003000100003>

WU, M. et al. L1-Mandarin L2-English speakers' acquisition of English universal quantifier-negation scope. **Proceedings of the 43rd Annual Boston University Conference on Language Development**, 2019, p. 716-729. Disponível em: <http://www.lingref.com/buclid/43/BUCLD43-56.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO DE LEITURA EM INGLÊS e COMPARAÇÃO ENTRE ALUNOS DE ESCOLA TÉCNICA E DE ENSINO INTEGRAL

Pesquisador: Neide de Brito Cunha

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 63779322.9.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.835.955

Apresentação do Projeto:

Este estudo objetiva comparar a compreensão de leitura de alunos de diferentes escolas de ensino médio. Participarão 200 estudantes de duas instituições públicas, uma de ensino médio com habilitação profissional técnica e outra de ensino regular de programa integral. A pesquisa será aplicada nos laboratórios de informática das instituições de ensino, onde cada aluno vai ocupar um computador e utilizar a ferramenta que contém um questionário sociodemográfico e um teste de Cloze informatizado. Os dados obtidos nos testes serão tratados estatisticamente por meio de tratamento descritivo e inferencial por meio do programa estatístico SPSS. Espera-se observar se há diferenças na compreensão dos alunos devido às diferentes matrizes curriculares e ao perfil dos alunos das instituições de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral deste estudo é o de comparar a compreensão de leitura de alunos de diferentes escolas de ensino médio. Objetivo Secundário: Para alcançar esse objetivo principal, foram estabelecidos os seguintes objetivos secundários: avaliar a compreensão de leitura por meio do teste de Cloze; verificar as diferenças entre os escores por escola, por ano escolar e por idade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há riscos eminentes na participação na pesquisa, mas poderá haver algum constrangimento por parte do aluno que tenha dificuldade na compreensão de textos em inglês.

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.835.955

No entanto, será esclarecido que os resultados dos testes serão utilizados unicamente para obtenção de médias do grupo e que haverá total anonimato na divulgação dos resultados.

Benefícios: Os benefícios advindos da participação se referem aos resultados da pesquisa que fornecerão informações importantes para a comunidade científica relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e da influência do currículo adotado na escola quanto à compreensão de leitura em inglês.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está consolidada e construída, apta a ser desenvolvida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Recomendações:

Ver lista de conclusões, pendências e inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2018227.pdf	09/11/2022 16:13:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_Kurt_revNeide_09_11_22.docx	09/11/2022 16:13:31	Neide de Brito Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_Kurt_revNeide_09_11_22.docx	09/11/2022 16:12:50	Neide de Brito Cunha	Aceito
Orçamento	orcamento_Kurt_09_11_22.docx	09/11/2022 16:12:33	Neide de Brito Cunha	Aceito

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.835.955

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Kurt_final_25_08_22.docx	15/09/2022 12:40:19	Neide de Brito Cunha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao2.pdf	15/09/2022 12:36:53	Neide de Brito Cunha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao1.pdf	15/09/2022 12:36:39	Neide de Brito Cunha	Aceito
Cronograma	cronograma_Kurt.docx	15/09/2022 12:33:11	Neide de Brito Cunha	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_Kurt_revNeide_final_25_08_22.docx	15/09/2022 12:31:30	Neide de Brito Cunha	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_projeto_Kurt_15_09_22.pdf	15/09/2022 12:30:57	Neide de Brito Cunha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 22 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

**ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-
RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Compreensão de Leitura em Inglês – comparação entre alunos de escola técnica e de ensino integral” e o critério de seleção foi estar matriculado em um curso de nível médio ou técnico desta unidade escolar.

O título da Dissertação de Mestrado é “Compreensão de Leitura em Inglês – Comparação entre alunos de Escola Técnica e de Ensino Integral” com o objetivo de comparar a compreensão de leitura de alunos de diferentes escolas de ensino médio. Participarão 200 estudantes de duas instituições públicas, uma de ensino médio com habilitação profissional técnica e outra de ensino regular de programa integral. A pesquisa será aplicada nos laboratórios de informática das instituições de ensino, onde cada aluno vai ocupar um computador e utilizar a ferramenta que contém um questionário sociodemográfico e um teste de Cloze informatizado. Os dados obtidos nos testes serão tratados estatisticamente por meio de tratamento descritivo e inferencial por meio do programa estatístico SPSS. Espera-se observar se há diferenças na compreensão dos alunos devido às diferentes matrizes curriculares e ao perfil dos alunos das instituições de ensino. O benefício que este tipo de pesquisa pode proporcionar é o de que os resultados da pesquisa fornecerão informações importantes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e da influência do currículo adotado na escola quanto ao ensino de inglês.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente. Ademais, os resultados do teste não serão mostrados individualmente ou nominalmente, uma vez que o instrumento visa avaliar o nível de compreensão de leitura em inglês dos alunos dentro da unidade escolar, não o estudante de modo individual, a fim de se evitar comparações e constrangimentos entre os discentes. Apenas os condutores da pesquisa terão acesso ao resultado a fim de trabalhar com as fragilidades apontadas pelo teste no que se refere a competência de leitura em inglês.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí situado na UNIDADE FÁTIMA, Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG, o qual poderá ser contatado pelo telefone (35) 3449-9271 ou pelo e-mail: pesquisa@univas.edu.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador Kurt Davi Goulart Brum por meio do telefone: (11) 95440-0394 ou e-mail: kurt.brum@cpspos.sp.gov.br



Prof.ª Dra. Neide de Brito Cunha
neidedebritocunha@cpspos.sp.gov.br



Kurt Davi Goulart Brum
kurt.brum@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Assinatura do responsável legal
pelo participante da pesquisa

Participante da Pesquisa
Assinatura

**ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE) – PARTICIPANTES MAIORES DE 18 ANOS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Compreensão de Leitura em Inglês – comparação entre alunos de escola técnica e de ensino integral” e sua seleção foi por estar matriculado em um curso de nível médio ou técnico desta unidade escolar.

Acreditamos que sua participação seja importante e este estudo visa promover, por meio do material didático especialmente elaborado, o uso de estratégias de leitura na disciplina de Língua Inglesa. A sua participação no referido estudo será de realizar um Teste de Cloze informatizado, que será aplicado na própria escola, no horário de aula. O tempo estimado para a resolução dessa atividade é de trinta minutos e todo o processo será conduzido pelo pesquisador responsável.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Prof.^a Dra. Neide de Brito Cunha
neidedebritocunha@gmail.com



Kurt Davi Goulart Brum
kurt.brum@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Assinatura do Participante da pesquisa

ANEXO 4 – TERMO DE ASSENTIMENTO**Termo de Assentimento**

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Compreensão de Leitura em Inglês – comparação entre alunos de escola técnica e de ensino integral”.

Declaro que o pesquisador Kurt Davi Goulart Brum me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer em um encontro, na própria escola, no horário de aula.

Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

O pesquisador me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

O pesquisador me informou que os responsáveis por mim deram autorização para que eu participasse da pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura do Participante: _____

Ass. Professor pesquisador:



Dia/mês/ano: ____/____/2022.