

A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS E SUPERIORES*

Noemi Luciane dos Santos**
Sabrina Letícia Couto da Silva***

Resumo: Este trabalho constitui-se no relato de uma pesquisa que teve por objetivos coletar e analisar dados referentes à compreensão leitora de alunos de ensino técnico subsequente e de ensino superior do IFRS-Câmpus Erechim. Os dados foram coletados por meio da aplicação do teste *cloze* (TAYLOR, 1953) no início e ao final do semestre letivo 2012/1, e os resultados obtidos foram analisados através do teste estatístico de comparações de médias pareadas t de Student, utilizando-se um nível de significância de 5%. Os resultados gerais em relação ao desempenho dos alunos apontam que há diminuição do número de acertos no segundo teste.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Texto.

1 Introdução

A atividade docente permite-nos detectar as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos no andamento de seus estudos. No semestre 2011/1, foi possível observar, durante as aulas de Leitura e Produção Textual em vários cursos técnicos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Câmpus Erechim, dificuldades das mais variadas naturezas: de organização e estruturação de frases, parágrafos e textos, de ortografia, de compreensão leitora, entre outras. A que mais chamou atenção é a dificuldade, durante as atividades de leitura, de perceber a diferença entre o ponto de vista do autor do texto sobre o tema e o ponto de vista dele, o aluno, a respeito do mesmo tema. Tais problemas nos levam a suspeitar que, infelizmente, a escola não tem dado conta de ensinar a ler e a escrever com proficiência no decorrer da educação básica. Em termos gerais, pode-se dizer que essas dificuldades contribuem enormemente para o baixo desempenho dos alunos das escolas brasileiras em avaliações institucionais externas como, por exemplo, Pisa e Provinha Brasil.

Para Solé (1998) a leitura tem duas funções primordiais na educação escolar: a leitura como objeto de conhecimento em si mesmo e a leitura “como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (p. 21). Dessa forma, o ensino da leitura torna-se um

* Esta pesquisa teve o apoio de fomento interno IFRS.

** Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Erechim; Doutora em Letras pela PUC/RS.

*** Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Porto Alegre; Bacharel em Estatística e Mestre em Epidemiologia pela UFRGS.



desafio grandioso para a escola, “pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 32).

Segundo a autora, dados sobre o analfabetismo funcional em seu país fazem reacender discussões sobre as práticas escolares sobre o ensino da leitura. No Brasil não é diferente. Dados do último relatório Pisa, de 2009, dão conta de que 40% dos alunos brasileiros apresentam baixa proficiência em leitura, o que significa que têm muitas dificuldades para compreender um texto relativamente simples. No *ranking* geral da prova, o Brasil é o 53º colocado entre os 65 países participantes. Comparando-se os resultados entre 2000 e 2009, observou-se uma elevação da média brasileira em 9%, mas isso ainda é insuficiente em termos de qualidade, e não nos distancia das últimas colocações do *ranking*.

Verifica-se, então, nesse contexto, a necessidade de lançar mão de atividades que minimizem ou resolvam esses problemas. No entanto, para que essas atividades sejam bem sucedidas é preciso conhecer mais profundamente as dificuldades. Nesse sentido, o projeto de pesquisa, cujos resultados são aqui apresentados, propôs a coleta e análise de dados referentes à compreensão leitora, que poderão, futuramente, auxiliar na orientação de atividades escolares na área de Língua Portuguesa que tenham o objetivo de aprimorar a competência leitora dos alunos.

2 Fundamentação Teórica

2.1 A leitura e suas estratégias

Solé (1998) explica que ao longo da História emergiram várias definições de leitura/ato de ler, decorrentes de variadas correntes de pensamento e linhas de pesquisa sobre o tema. Na perspectiva adotada por essa autora, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto”, desencadeado pelos inúmeros objetivos que o leitor propõe para sua leitura: deleitar-se, procurar uma informação, seguir instruções para realizar uma atividade, aplicar uma informação obtida, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, entre outros. Nessa interação, o leitor tem papel ativo, é responsável por construir o significado do texto e a interpretação do texto depende sobremaneira dos objetivos que ele tem em mente. Assim sendo, a leitura não é uma “tradução” do sentido atribuído pelo autor ao seu texto, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos deste. É relevante entender que, na perspectiva interativa, para a compreensão de um texto concorrem



fatores tais como a forma e o conteúdo do texto, e as expectativas e os conhecimentos prévios do leitor, que permitem a este se envolver num processo contínuo de previsão e inferência.

Ao abordar os aspectos cognitivos da leitura, Kleiman (1997, p. 13) ressalta a importância do conhecimento do leitor na construção do sentido do texto. Segundo a autora, o leitor faz interagir vários níveis de seu conhecimento prévio no momento da leitura: primeiro que destacamos é o do conhecimento linguístico, que abarca saberes sobre como pronunciar as palavras em português, sobre o léxico e das regras da língua e sobre o uso da língua. Vê-se, com isso, que o conhecimento linguístico é essencial para o processamento do texto, atividade através da qual ocorre o agrupamento de palavras em unidades (sintagmas) ou “fatias maiores” (constituintes da frase: sujeitos, complementos verbais/nominais, etc.). A percepção das palavras e das “fatias maiores” é que orienta a mente do leitor na construção dos significados do texto. Sem esse processamento linguístico, a compreensão do texto é impossível. Ainda segundo a mesma autora, concorre para uma boa leitura o conhecimento textual, que diz respeito a noções e conceitos sobre o texto e suas estruturas. É importante o leitor perceber, por exemplo, os elementos que compõem a estrutura de uma narrativa: o pano de fundo da história – sua orientação temporal e espacial –, a complicação e a resolução do conflito vivenciado pelos personagens da trama. Considere-se que suas experiências prévias de leitura orientam-no também na percepção das características típicas de uma estrutura descritiva ou expositiva, ou ainda, expositivo-argumentativa, dentre outras.

Um terceiro tipo de conhecimento de mundo, abordado por Kleiman (1997), que permite ao leitor compreender um texto, refere-se a situações e experiências vivenciadas pelo leitor no convívio em sociedade. São elas as responsáveis por sabermos o que está envolvido numa festa de aniversário ou de casamento, na visita ao médico, na obtenção de um documento de identidade, entre outras. Esses conhecimentos, chamados de *esquemas*, são estruturados e estão armazenados na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos da nossa cultura, que permitem uma maior seletividade na leitura de um texto. Sua ativação em momentos oportunos permite ao leitor realizar inferências (preencher lacunas) adequadas ao contexto do texto e da leitura[†].

Colomer & Camps (2002) destacam, além dos conhecimentos do leitor (linguístico, textual, de mundo), a intenção da leitura como outro fator que orienta a compreensão. Para as autoras, assim como já destacado também por Solé (1998), a leitura realizada por um adulto em geral, tem sempre finalidades variadas e concretas tais como se distrair ou adquirir

[†] Sobre o conhecimento prévio, Frank Smith (1989) traz excelentes contribuições quando fala sobre a “teoria do mundo em nossas mentes”.



conhecimentos. Esses propósitos determinam “por um lado, a forma como o leitor abordará o escrito e, por outro, o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura”. Assim, ler para reter uma informação ou reestruturar um conhecimento não é a mesma coisa que ler para formar uma idéia geral sobre um assunto, para saber do que trata determinado livro ou texto. Nesse sentido, Colomer e Camps buscam em Foucambert (1976) as diferentes maneiras de abordar o texto, as quais transcrevemos abaixo:

1. Leitura silenciosa integral quando se lê um texto inteiro com o mesmo tipo básico de atitude leitora, por exemplo, a leitura de um romance ou de um livro de ensaio;
2. Leitura seletiva, orientada por um propósito de ordenação ou para extrair uma vaga idéia global. Caracteriza-se pela combinação de leitura rápida de algumas passagens e de leitura atenta de outras;
3. Leitura exploratória, produzida em saltos, para encontrar uma passagem, uma informação determinada;
4. Leitura lenta, para desfrutar dos aspectos formais do texto, para recriar suas características, inclusive fônicas, ainda que seja interiormente, e
5. Leitura informativa, de busca rápida de uma informação pontual, como um telefone em uma lista, um ato em um programa, uma palavra em um dicionário, etc. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 48)

A esse mesmo fator, Kleiman (1997, p.29) dedica um capítulo inteiro da sua obra “Texto e leitor”. Segundo essa autora,

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas.

O que contribui para essa busca é “a ativação do conhecimento prévio e o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura” (KLEIMAN, 1997, p. 30). A autora relata uma experiência realizada com alunos do Ensino Médio noturno que comprova que a explicitação de objetivos para uma leitura possibilitou uma melhor compreensão do texto e a produção de resumos mais adequados. Essas experiências mostram que o leitor é capaz de lembrar melhor detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Por outro lado, o tipo de texto também pode determinar o objetivo da leitura, como é o caso de receitas ou bulas.

A autora chama a atenção para o fato de que estabelecer objetivos para uma leitura é uma estratégia de controle e regulamento do conhecimento, e que favorece outro fator importante para a compreensão: a formulação de hipóteses de leitura. O leitor engajado formula hipóteses sobre o tema, sobre a opinião de um autor, e as confirma ou não durante a



leitura do texto. A formulação dessas hipóteses indica que o leitor está ativo e mantém a reflexão e o controle sobre o próprio conhecimento.

2.2 A leitura na escola

Solé (1998) relata que, de um modo geral, as atividades de leitura na escola limitam-se a uma sequência que inclui a leitura em voz alta pelos alunos, com a correção de eventuais “deslizes”, a elaboração de perguntas relacionadas ao conteúdo do texto pelo professor e a resolução de exercícios que abarcam aspectos de sintaxe, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão leitora. Dados de pesquisas diversas consultados pela autora dão conta de que essas atividades centram-se no resultado da leitura, na sua avaliação, e não no processo envolvido na compreensão leitora. O que se observa é que tais atividades não intervêm no processo. Atividades que fomentam estratégias de compreensão, tais como ativação do conhecimento prévio relevante, estabelecimento de objetivos e hipóteses, a realização de inferências, a produção de resumos e sínteses, são pouco frequentes.

Kleiman (1997) também observa que, na escola, a leitura carece do ensino de estratégias de processamento e compreensão leitora. Nesse ambiente, a leitura é uma atividade decodificativa, mecânica, sem objetivos claros. As atividades constituem-se em torno de pretextos para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua. O aluno não é orientado a estabelecer objetivos para a leitura e como deve fazer para atingir esses objetivos (estratégias de leitura). Segundo Kleiman (2007), as estratégias de leitura são operações conscientes e inconscientes realizadas pelo leitor. As inconscientes ocorrem sem o controle do leitor, sem o objetivo da leitura propriamente dito, não envolvem um conhecimento reflexivo. São realizadas automaticamente, com apoio no conhecimento do vocabulário e das regras gramaticais. Por outro lado, as operações conscientes permitem ao leitor autoavaliar a sua compreensão e determinar objetivos para sua leitura.

Em relação ao ensino da leitura, vale lembrar ainda que, segundo Krás (2010), da leitura depende muito o sucesso dos alunos na escola. E que são muitos os relatos de professores de várias disciplinas dizendo que o aluno não lê, e quando lê, não entende o que leu.

2.3 O teste *Cloze*

Criado por Taylor (1953), o teste *cloze* vem sendo utilizado para verificar a compreensão leitora, em especial entre alunos do Ensino Médio. Dentre os vários estudos já



realizados, destacamos os de Söhngen (1998), Chiele (2001), Martins (2002) e Souza (2003). Alguns desses estudos empregam o procedimento *cloze* e outros testes de compreensão leitora, tais como, o de questionário, o de verdadeiro e falso e o de resumo, e verificam uma correlação entre os escores obtidos através dos diversos testes.

O procedimento *cloze* é composto por um texto que terá itens lexicais apagados. Há dois métodos de apagamento: o Randômico e o Racional. Pelo método Randômico, calcula-se a frequência de apagamento dividindo-se o número de palavras do texto por 50. Num texto de 300 palavras, por exemplo, o apagamento ocorrerá a cada sexta palavra; num texto de 350, ocorrerá a cada sétima palavra, e assim por diante. O método Racional prevê o apagamento de palavras lexicais (nomes, verbos, adjetivos, advérbios) ou palavras funcionais (preposições, conjunções, artigos). Para ambos os métodos, recomenda-se que o primeiro e o último parágrafos do texto permaneçam intactos.

Ao responder o teste, o sujeito da pesquisa procura preencher as lacunas com a palavra que julgar adequada sintática e semanticamente para aquele contexto constituindo-se, assim, em “uma atividade metacognitiva de leitura” (SÖHNGEN, 2002). O sujeito, ao preencher as lacunas, ativa vários tipos de conhecimentos linguísticos (de vocabulário, textual, etc.).

3 Metodologia

3.1 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram 129 alunos, matriculados no 1º semestre letivo de 2012 nos cursos técnicos da modalidade subsequente, de Mecânica, Alimentos e Vendas, num total de 67 alunos, e nos cursos superiores de Engenharia Mecânica e Tecnologia em *Marketing*, num total de 62 alunos.

3.2 O instrumento

Para a presente pesquisa, foi utilizado o teste *cloze*, formulado através do método de apagamento Randômico, e as respostas foram consideradas corretas quando o sujeito indicou a palavra exata ou uma palavra aceitável para aquele contexto. Conforme recomenda a metodologia do *cloze*, foram escolhidos textos que tratavam de temas comuns, sem a presença de dados referentes a números (datas, dados numéricos, índices percentuais, etc.) e nomes próprios (nomes de pessoas, países, instituições, etc.). O texto utilizado no primeiro teste foi *Como tem sido a sua vida? Qual é a qualidade que a sua vida tem?*, de Olga Inês Tessari, e



para o segundo teste, foi utilizado o texto *O momento certo para a crítica*, de Maria Helena Brito Izzo.

3.2 Coleta e análise dos dados

A coleta de dados ocorreu em dois momentos: no início e ao final do semestre letivo. Antes da realização do primeiro teste, os alunos fizeram um exercício com um teste *cloze*, para se familiarizarem com o procedimento. Os resultados quantitativos (média de acertos) obtidos com o primeiro teste foram comparados aos do segundo, através do teste estatístico t de Student para comparação de médias pareadas, utilizando-se o nível de 5% de significância, logo, resultados significativos para a diferença entre as médias no começo e final do semestre estão denotados por $p < 0,05$.

4 Resultados

4.1 Análise estatística dos dados

A Tabela 1 apresenta a comparação entre os resultados do 1º e do 2º testes (análise geral):

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para o número de acertos – comparação entre as médias de acertos nos 1º e 2º testes aplicados.

Nº acertos	nº alunos	média	DP**	p*
Teste 1	129	32,7	5,9	0,000
Teste 2	129	29,4	7,4	

* valor do teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas (teste 1 x teste 2).

** DP = desvio-padrão

Fonte: autoria própria

Através do resultado teste t de Student para comparações de médias de amostras relacionadas (pareadas), podemos afirmar, com 5% de significância, que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias de acertos obtidos pelos alunos avaliados nos testes 1 e 2, ou seja, podemos afirmar que a média de acertos diminuiu no 2º teste aplicado ($p = 0,000 < 0,05$ ou $p < 5\%$).

Logo, ao analisar os acertos dos alunos nos testes 1 e 2, e fazendo-se essa avaliação de modo global, sem estratificar por curso, podemos dizer que no teste 2 os alunos tiveram um desempenho médio inferior se comparado com o desempenho médio dos mesmos no teste 1, ou seja, suas médias de acertos diminuíram do teste 1 para o teste 2.

A análise comparativa foi realizada também por curso, a fim de verificar se a diferença obtida na análise geral se mantinha. As comparações referentes ao curso de graduação em Engenharia Mecânica mostram que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias de acertos obtidos pelos alunos, o que nos leva a afirmar que a média de acertos diminuiu no segundo teste aplicado, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas para o número de acertos – comparação entre as médias de acertos nos 1º e 2º testes aplicados – alunos do curso de Eng. Mecânica (1º semestre).

Nº acertos	nº alunos	média	DP**	p*
Teste 1	37	35,3	4,4	0,000
Teste 2	37	31,6	5,3	

* valor do teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas (teste 1 x teste 2).
** DP = desvio-padrão

Fonte: autoria própria

A média de acertos também diminuiu no segundo teste entre os alunos do curso Técnico em Mecânica (1º semestre), conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas para o número de acertos – comparação entre as médias de acertos nos 1º e 2º testes aplicados – alunos do curso Técnico em Mecânica (1º semestre).

Nº acertos	nº alunos	média	DP**	p*
Teste 1	26	29,8	6,4	0,000
Teste 2	26	23,9	8,5	

* valor do teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas (teste 1 x teste 2).
** DP = desvio-padrão

Fonte: autoria própria

A análise comparativa dos resultados obtidos pelos alunos do curso de Tecnologia em Marketing demonstra que não existe diferença estatisticamente significativa entre as médias de acerto, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas para o número de acertos – comparação entre as médias de acertos nos 1º e 2º testes aplicados – alunos do curso Tecnólogo em Marketing

Nº acertos	nº alunos	média	DP**	p*
Teste 1	25	34,2	6,9	0,597
Teste 2	25	33,7	6,3	

* valor do teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas (teste 1 x teste 2).
** DP = desvio-padrão

Fonte: autoria própria

A inexistência de diferença estatisticamente significativa entre os resultados dos testes 1 e 2 também é verificada nos dados relativos aos demais cursos técnicos, conforme mostram as tabelas a seguir:

Tabela 5 - Estatísticas descritivas para o número de acertos – comparação entre as médias de acertos nos 1º e 2º testes aplicados – alunos do curso Técnico em Alimentos (1º semestre)

Nº acertos	nº alunos	média	DP**	p*
Teste 1	13	28,3	5,7	0,417
Teste 2	13	27,1	6,8	

* valor do teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas (teste 1 x teste 2).

** DP = desvio-padrão

Fonte: autoria própria

Tabela 6 - Estatísticas descritivas para o número de acertos – comparação entre as médias de acertos nos 1º e 2º testes aplicados – alunos do curso Técnico em Mecânica (2º semestre)

Nº acertos	nº alunos	média	DP**	p*
Teste 1	14	34,2	4,4	0,056
Teste 2	14	31,3	5,6	

* valor do teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas (teste 1 x teste 2).

** DP = desvio-padrão

Fonte: autoria própria

Tabela 7 - Estatísticas descritivas para o número de acertos – comparação entre as médias de acertos nos 1º e 2º testes aplicados – alunos do curso Técnico em Vendas (1º semestre).

Nº acertos	nº alunos	média	DP**	p*
Teste 1	14	30,6	4,0	0,242
Teste 2	14	28,9	6,0	

* valor do teste t de Student para comparação de médias de amostras pareadas (teste 1 x teste 2).

** DP = desvio-padrão

Fonte: autoria própria

A análise estatística geral aponta para uma diminuição da média de acertos no teste 2. A análise por curso mostra que a média de acertos no teste 2 diminuiu apenas entre os alunos dos cursos de Engenharia Mecânica e do curso técnico em Mecânica (1º semestre). As demais análises por curso mostraram que a média de acertos obtida do teste 2 é a mesma obtida no teste 1.

5 Considerações finais

Os resultados desta pesquisa mostram que não houve evolução dos escores médios de desempenho dos alunos do primeiro para o segundo teste, em quatro das turmas que participaram da coleta. Em duas outras turmas, o número de acertos diminuiu significativamente do primeiro para o segundo teste. Uma análise qualitativa dos resultados,

que não estava prevista nas etapas desta pesquisa, indica dificuldades no preenchimento das lacunas, no que se refere à contextualização da palavra. Por exemplo, na frase “[...] aprenda com a experiência para _____ que ele aconteça novamente”, a lacuna deve ser preenchida com o verbo “evitar” ou um sinônimo, como “impedir”. Em alguns casos, essa lacuna foi preenchida com palavras como “então”, “nunca”, “quando”, entre outras.

O preenchimento de lacunas com palavras que não fazem sentido no contexto das frases evidencia escores baixos de compreensão leitora, decorrentes de uma possível defasagem no conhecimento linguístico-textual, especialmente em relação ao vocabulário e a regras sintáticas. Tais respostas indicam também pouca familiaridade de parte dos sujeitos da pesquisa com a noção de relação, tão importante para a percepção dos sentidos de um texto, bem como com as diferenças entre língua falada e língua escrita e suas respectivas instâncias de uso. Uma possível explicação para a obtenção de baixos escores no teste 2, em relação ao primeiro, leva-nos a acreditar que estratégias de leitura não tenham sido suficientemente trabalhadas durante aquele semestre letivo, o que poderia contribuir para a obtenção de melhores resultados, como a estratégia da inferência, por exemplo. Observa-se, então, a necessidade de aprimorar a metodologia de ensino de leitura e de escrita de textos no contexto da disciplina em que a pesquisa foi realizada. Estas suposições, no entanto, precisam ser confirmadas através de novas pesquisas, nesse mesmo contexto, sob outras perspectivas teóricas e/ou metodológicas.

LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA E UNIVERSITARIA

Resumen: En este trabajo se presenta el resultado de una investigación que tuvo como objetivos recopilar y analizar datos referentes a la comprensión lectora de alumnos de la enseñanza técnica y de la enseñanza universitaria del IFRS - Campus Erechim. Los datos fueron recopilados a través de la aplicación de la prueba *cloze* (TAYLOR, 1953) en el inicio y al final del semestre lectivo 2012/1, y los resultados fueron analizados a través de la prueba estadística de comparaciones de medias pareadas t Student, con un nivel de significación de 5%. Los resultados generales relacionados al rendimiento de los alumnos apuntan que hay disminución en el número de aciertos en la segunda prueba.

Palabras clave: Lectura. Comprensión. Texto.

6 Referências

CHIELE, Luciana Kerber. **Dificuldades na compreensão em leitura: uma proposta de diagnóstico e intervenção.** Dissertação de mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 2001.



COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KRÁS, Cléa Silvia Biasi. **Compreensão leitora e analfabetismo funcional**. Conversas Interdisciplinares, Ano I Vol. 1, 2010. ISSN 2176-1051.

MARTINS, Maria Cristina dos Santos. **Os elementos linguísticos contextualizadores na compreensão leitora**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 2002.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SÖHNGEN, Clarice. **Procedimento cloze como indiciador de conhecimento prévio**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1998.

SÖHNGEN, Clarice. **Procedimento cloze como instrumento metacognitivo na avaliação da compreensão leitora**. Tese de doutorado. PUCRS. Porto Alegre, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Paula Dias. **Avaliação da compreensão leitora de alunos do Ensino Médio: escores de teste cloze, boletim escolar e representações do professor**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 2003.