

## Estudo de Intervenção para a Compreensão em Leitura na Universidade

*Katya Luciane de Oliveira  
Acácia Aparecida Angeli dos Santos*  
Universidade São Francisco

### RESUMO

A compreensão em leitura tem sido vista como uma habilidade essencial no mundo contemporâneo. No entanto, muitos estudantes universitários não apresentam o nível desejável de compreensão, considerando as demandas de leitura que existem nesse contexto. Algumas IES oferecem a disciplina Leitura e Produção de Textos (LPT), oferecendo ao universitário uma oportunidade de aprimoramento especialmente da habilidade de leitura, permitindo melhor compreensão dos textos ao longo do curso. Assim, explorar o resultado de técnicas utilizadas em estudantes que freqüentaram essa disciplina foi o objetivo deste estudo. Participaram 35 universitários de um curso de administração de empresas, de uma universidade privada do estado de São Paulo, que efetivamente participaram das aulas da referida disciplina. Para mensurar a compreensão em leitura foi empregado um texto elaborado em Cloze. Durante as aulas de LPT foram adotados materiais didáticos que abordavam os conceitos de gêneros textuais, fichamento, resumo e resenha, condições de produção, recursos expressivos e análise e interpretação de textos. Os dados evidenciaram melhora significativa da compreensão textual dos estudantes participantes, do pré para o pós-teste, aplicados respectivamente antes e depois do oferecimento da disciplina.

*Palavras-chave:* leitura; compreensão de textos; universitários.

### ABSTRACT

#### **Intervention Study for Reading Comprehension in University**

Reading comprehension is an essential ability in the contemporary world. However, a large number of university students lack good comprehension, to take into account the reading demands that exist in this context. Some universities offer in their courses a discipline called Reading Comprehension and Text Production (LPT) which enables university students to refine their reading ability in order to allow for a better comprehension of technical texts. Thus, the objective of this study were to explore the results of the techniques used on students in this discipline were. Thirty-five students from an Administration course in a private University located in the state of São Paulo participated in the study. A text elaborated by Cloze was employed in order to measure reading comprehension ability. Didactic materials which have approached textual gender concepts, filing, summary and review, production conditions, expressive resources, analysis and text comprehension were also adopted. The data suggest a significant improvement in pre and post-test of the students' text comprehension..

*Keywords:* reading; reading comprehension; university students.

A leitura proficiente envolve a flexibilidade no manejo das ideias do autor, interesse, atitude e motivação, sendo que a concentração, o ritmo e a velocidade empregados vão definir a maturidade do estudante enquanto leitor. O leitor proficiente consegue manter e generalizar as habilidades aprendidas com a prática da leitura. A leitura vai depender das caracte-

rísticas pessoais de cada leitor e de seus interesses (Oliveira & Santos, 2005; Oliveira, Suehiro & Santos, 2004).

Outro aspecto importante na proficiência em leitura destacado por Santos (1997) e Hussein (1999) é a crítica. O leitor proficiente faz uma leitura crítica do texto verificando se as informações textuais estão

fundamentadas em fatos ou em opiniões subjetivas do autor sobre determinado assunto. A leitura crítica favorece o levantamento de opiniões que questionam conhecimentos preestabelecidos. No contexto universitário a leitura crítica é desejável, tendo em vista que os estudantes necessitarão dessa competência para se apropriarem do conhecimento disponibilizado durante o período de formação e também, posteriormente, como futuros profissionais.

Sob esse aspecto, Rodrigues, Dias e Roazzi (2004) argumentam que o entendimento do texto exige uma compreensão analítica do leitor. Tal compreensão se refere ao fato da realização de analogias e transformação da informação aprendida. A compreensão analítica se relaciona ao raciocínio lógico, pois é por meio dele que todo o processo cognitivo, implicado na compreensão em leitura, ocorre. Leitores fluentes apresentam bom raciocínio lógico e um melhor processamento cognitivo em relação aos estudantes que não têm a proficiência em leitura (Kintsch, 1994; Woolfolk, 2000).

Autores como Flippo e Caverly (1991) defendem que as dificuldades relacionadas à leitura, compreensão e redação de textos podem causar um prejuízo às capacidades cognitivas. Estudantes que apresentam essas dificuldades não são capazes de elaborar hipóteses, fazer analogias ou criar novas ideias a partir do material lido, visto que não conseguem compreender as informações básicas do texto. Sampaio e Santos (2002) ressaltam que os estudantes universitários que apresentam sérias limitações na compreensão em leitura são aqueles que não tiveram oportunidades de experimentar, de forma bem sucedida, atividades ligadas à linguagem escrita.

Observa-se que os conhecimentos armazenados antes do ingresso no ensino superior funcionam como base para a compreensão textual. Assim, quando o conhecimento prévio é acessado, mais rápida e eficaz se torna a compreensão textual (Gilabert, Martinez & Vidal-Abarca, 2005). Portanto, sendo a leitura uma habilidade complexa, há poucos recursos adequados para a sua mensuração.

Um instrumento que vem sendo empregado com essa finalidade é a técnica de Cloze que foi criado por Taylor (1953). A técnica consiste na omissão sistemática de todos os 5ºs vocábulos de um texto de aproximadamente 250 palavras. No local da omissão coloca-se um traço de tamanho proporcional ao da palavra omitida. Para interpretar os escores obtidos com o teste de Cloze, Bormuth (1968) estabeleceu três níveis

para considerar o desempenho. O primeiro, denominado como nível de frustração, implica acertar até 44% das lacunas preenchidas (o leitor não comprehende a informação lida). O segundo nível é o instrucional que se refere a uma pontuação que varia de 44,1% a 57% (o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão). No último nível, conhecido como independente, o leitor deve obter um aproveitamento superior a 57% dos acertos, considerando-se assim que aqueles que alcançam esse nível possuem uma compreensão crítica, criativa e autônoma do texto.

Nessa direção, Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) apontam que o Cloze apresenta itens mais fáceis ao preenchimento como também itens com maior dificuldade. Os autores investigaram em seu estudo as dificuldades dos itens de um texto preparado segundo a técnica de Cloze e aplicado a universitários. Os dados evidenciaram que os itens mais fáceis ao preenchimento eram as preposições e os artigos em razão de tais itens não dependerem tanto de compreensão contextual. Os substantivos foram os itens considerados de dificuldade média e a dificuldade no preenchimento ficou bastante evidente nos itens relacionados aos verbos e pronomes. Em síntese, observou-se que o Cloze permite identificar se o estudante utilizou as informações contextuais na recuperação da palavra que melhor completaria a lacuna e, sobretudo, se utilizou o conhecimento prévio.

Observa-se, contudo, o fato de que grande parte dos estudantes que freqüenta um curso superior noturno, em universidades privadas, apresenta um repertório de ordem geral pouco diversificado de conhecimentos anteriores, o que certamente será limitador para a sua compreensão frente aos textos acadêmicos. Nessa direção, destaca-se que a compreensão em leitura no contexto universitário assume grande importância. Essa etapa de escolarização exige do estudante uma boa elaboração mental. Todavia, se é fato que muitos universitários não conseguem apresentar uma leitura com compreensão, discute-se, então, a impossibilidade deste estudante alcançar uma formação completa, tendo em vista que apresentará dificuldades no entendimento dos conteúdos técnicos exigidos (Maki, Shields, Wheeler & Zacchilli, 2005; Oliveira & Santos, 2006; Simonsen & Singer, 1992).

Mesmo constituindo uma habilidade tão importante, as instituições de ensino não selecionam seus alunos com a exigência do domínio da leitura, haja vista que os processos seletivos (antigos vestibulares) tornam-se cada vez mais fáceis. Também, grande

parte delas, não oportuniza ao aluno o desenvolvimento da compreensão em leitura, entendida como requisito indispensável para o prosseguimento do curso (Ferreira & Dias, 2002; Oliveira, Santos & Pri-mi, 2003; Oliveira & Santos, 2006; Sampaio & Santos, 2002; Santos & cols., 2002). O ensino da leitura, muitas vezes, não é eficaz, faltam orientações que possibilitem ao estudante desenvolver a motivação e o interesse pela leitura (Reeve & Jang, 2006; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Watkins & Coffey, 2004).

Considerando o potencial da universidade para o desenvolvimento de estudos e pesquisas (Campbell, 2001), seria ingênuo não ressaltar que as diferentes instituições universitárias deveriam oferecer programas especializados, destinados a remediar dificuldades relacionadas à leitura, bem como o aprimoramento dessa habilidade. Nessa direção, algumas universidades têm se dedicado a oferecer disciplinas, em suas matrizes curriculares para incrementar a habilidade de leitura dos ingressantes, de modo que estes estudantes apresentem competências de leitura desejáveis a este nível de formação. Dentre os comportamentos esperados destacam-se a habilidade de compreensão em leitura, a fluência na leitura, o pensamento crítico e reflexivo, a competência para distinguir os diferentes gêneros textuais e produzir um texto. Importante acrescentar que Solé (1998) insiste que as estratégias de compreensão de leitura precisam ser ensinadas, propiciando ao aluno a capacidade de ler um texto utilizando-as de forma a tornar o processo de compreensão mais eficiente, tendo em vista a complexidade nele envolvida.

Uma parte considerável das pesquisas relacionadas à leitura é de caráter descritivo-levantamento ou correlacional (Centofanti, Ferreira & Del Tedesco, 1997; Oliveira & Santos, 2005; Santos, 1991; Santos & cols., 2002; Suehiro, Santos & Oliveira, 2004). No entanto, os resultados de todas elas denunciam a baixa compreensão em leitura por parte dos estudantes universitários, bem como a necessidade de que medidas de intervenção sejam adotadas.

Vale lembrar que a literatura aqui recuperada de estudos brasileiros possibilitou que se identificassem algumas poucas pesquisas de caráter experimental que mostram resultados animadores. Algumas delas serão relatadas a seguir em ordem cronológica de suas publicações.

Hussein (1999) realizou um estudo quase-experimental no qual a intervenção se focou em um treino e generalização de leitura crítica e criativa entre uni-

versitários. Para tanto, 20 estudantes ingressantes de um curso de psicologia foram submetidos ao programa de intervenção, no qual trabalhou com a compreensão em leitura, a motivação e a criatividade. Como resultado, observou-se que os estudantes participantes melhoraram a capacidade crítica e criativa, contudo no que tange à motivação e à compreensão faltou evidências de melhora.

Nessa mesma linha, Sampaio e Santos (2002) avaliaram um programa de intervenção em leitura e redação de textos, do qual participaram 42 alunos ingressantes de dois cursos da área de negócios. A técnica de Cloze foi empregada como medida de compreensão em leitura nas situações de pré e pós-teste. Os dados evidenciaram que, embora não tenham sido detectadas mudanças significativas no pré e no pós-teste do grupo experimental, constatou-se que os alunos participantes passaram a apresentar atitudes mais positivas direcionadas ao estudo e a leitura. Essa mudança foi detectada tomando por base observações qualitativas e assistemáticas de comentários proferidos pelos próprios alunos e por colegas professores, que lecionavam para a mesma turma.

Tendo em vista que a compreensão em leitura é essencial à boa formação acadêmica do estudante universitário, defende-se a necessidade de programas que viabilizem a superação das dificuldades relacionadas à leitura. O texto de revisão de literatura de Santos (1997), corrobora para o entendimento da importância de programas que visem remediar tal problema entre universitários. Por meio do relato de estudos realizados com o objetivo de desenvolver a compreensão da leitura com universitários, a autora conclui que a implementação de programas de desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura consiste em uma das únicas alternativas viáveis para que as Instituições de Ensino Superior (IES) promovam a melhoria da formação que oferecem. No presente estudo procurou-se aproveitar um espaço curricular existente, a disciplina de Leitura e Produção de Textos para averiguar a possibilidade de transformar práticas educativas em atividades sistemáticas de pesquisa na situação de sala de aula, considerando que a cada ano é constatada uma demanda maior de alunos que trazem déficits importantes de leitura, decorrente de uma formação precária no ensino básico. Contudo, no sistema educacional brasileiro o ensino superior confere um diploma de graduação, que permite a inclusão imediata no mercado de trabalho. Assim sendo, seria importante que as IES se conscientizassem sobre a importância de ofere-

cerem oportunidades de superação de dificuldades remanescentes dos níveis de escolarização anteriores.

Com base nessas considerações, é sabido que apenas por meio da realização de pesquisas experimentais ou quase-experimentais pode-se avaliar a eficácia de programas de intervenção. A presente pesquisa decorre da ideia de que os cursos de graduação devem abrir espaços para a inserção de disciplinas que visem ao desenvolvimento da habilidade de leitura e, em especial, ao desenvolvimento da compreensão. Assim sendo, estabelece como objetivo analisar se atividades oferecidas em sala de aula no âmbito de uma disciplina podem ser sistematizadas e avaliadas de forma que seu efeito sobre a compreensão da leitura dos alunos possa ser mensurado.

## MÉTODO

Adotou-se o delineamento quase-experimental com pré e pós-teste. Justifica-se que a amostra foi estabelecida por conveniência, por se tratar de uma sala de aula que cursaria obrigatoriamente a disciplina denominada 'Leitura e produção textual'.

### Participantes

A amostra foi composta por um grupo de 35 estudantes, de uma universidade particular privada do Estado de São Paulo. Tratava-se de estudantes do primeiro ano, segundo semestre, que frequentavam um curso superior noturno de Administração de Empresas e que, no geral, eram provenientes de escolas públicas e trabalhavam período integral. Cabe destacar que somente compuseram o grupo experimental aqueles estudantes que tinham pelo menos 80% de frequência nas aulas (35 alunos), o que totalizou 54,4 horas/aulas numa carga horária de 68 horas/aulas.

A média de idade do grupo foi de 21 anos e 4 meses ( $Dp=4,5$ ), a idade mínima foi de 17 anos e a máxima 37. O sexo masculino representou 45,7% ( $n=16$ ) da amostra e o feminino 51,4% ( $n=18$ ) e uma (2,8%) pessoa não informou o sexo.

### Materiais

#### Para a avaliação da compreensão

Foi utilizado o teste de Cloze como medida da compreensão em leitura no pré e no pós-teste. A técnica criada por Taylor (1953), em sua versão tradicional, consiste na omissão sistemática de todos os quintos vocábulos do texto, colocando-se no local um traço de tamanho proporcional à palavra que foi omitida. O aluno deveria preencher o espaço com a palavra que entendia ser adequada.

Para o teste de Cloze, elaborou-se um texto adaptado de Luís Fernando Veríssimo (1995), intitulado 'Desentendimento'. O texto continha 250 vocábulos e 46 omissões, sendo que o espaço deixado foi proporcional ao tamanho da palavra omitida. O critério de pontuação do Cloze foi o literal, que aceita como correta a palavra exata que foi omitida. Nesse caso, não se considerou a dificuldade do item. A pontuação variou de 0 a 46, atribuindo-se sempre 1 ponto para cada acerto e 0 para os erros. Importante mencionar que este mesmo texto já tem sido utilizado em outros estudos com universitários, existindo, portanto, informações que lhe conferem evidências de validade e de precisão como medida da compreensão da leitura (Oliveira & Santos, 2005; Santos & cols, 2002).

#### Para o desenvolvimento da compreensão

Nas situações de sala de aula, foram utilizados materiais didáticos que abordavam aspectos relacionados aos conceitos de gêneros textuais; às modalidades de fichamento, resumo e resenha; às condições de produção; aos recursos expressivos e à análise e à interpretação de textos. Ao lado disso, utilizaram-se, também, produções textuais de diferentes gêneros e a discussão de assuntos com o objetivo de subsidiar as atividades propostas. Os textos abarcaram artigos científicos de revistas científicas A nacional (total 2 artigos), textos jornalísticos de articulistas dos jornais O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e Gazeta Mercantil (total de 3 textos), poema de cunho social-político, intitulado 'Operário em Construção', de autoria de Vinícius de Moraes e um capítulo de livro técnico Robbins (2002).

#### Procedimento

Os estudantes foram informados acerca dos objetivos do estudo e de seu caráter confidencial. A aplicação do mesmo texto estruturado, segundo os padrões do teste de Cloze, foi realizada nos dois momentos (pré e pós-teste), ocorreu de forma coletiva, somente com alunos que consentiram participar. Inicialmente foi estabelecido um bom *rapport* entre os pesquisadores e os participantes, momentos antes da aplicação. A aplicação do instrumento durou aproximadamente 30 minutos e ocorreu na situação de sala de aula.

No primeiro dia de aula da disciplina Leitura e Produção Textual do semestre letivo, os alunos foram submetidos ao teste de Cloze (pré-teste). As aulas eram semanais com duração de 4 horas/aulas, a inter-

venção teve duração de 17 semanas, isto é, 68 horas/aulas. Na última semana novamente os estudantes foram submetidos ao mesmo texto em forma de Cloze, que foi respondido como pós-teste. As atividades foram desenvolvidas considerando as seguintes etapas:

Inicialmente, focou-se a leitura, a análise e a interpretação de textos de diferentes gêneros textuais e assuntos (orientação e atividades com duração de 8 horas/aulas). Para tanto, textos pré-selecionados foram empregados na leitura e discussão em sala de aula (conforme descrito anteriormente).

Na segunda etapa, os alunos foram instruídos a produzir textos, enfatizando-se a redação de textos acadêmicos, para tanto, foram exploradas as condições de produção, com especial atenção ao suporte e a estrutura do texto. O estudante foi instruído a como delimitar um assunto na leitura, fixar o objetivo, elaborar frases-núcleo com a finalidade de desenvolver um texto próprio que apresentasse estrutura e coesão (orientação e atividades com duração de 8 horas/aulas).

Na terceira e última etapa, primou-se pela construção textual dos gêneros textuais por meio de fichamentos (orientação e atividades com duração de 4 horas/aulas), resumos (orientação e atividades com duração de 16 horas/aulas) e resenhas (Orientação e

atividades com duração de 20 horas/aulas). Nessas etapas, utilizou-se ainda o método da reescrita, de modo que todas as produções escritas eram lidas, corrigidas e devolvidas para a reescrita, já incluindo as correções e sugestões.

Observa-se que algumas aulas foram reservadas à avaliação da disciplina (12 horas/aulas). Vale ressaltar que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas ao longo do semestre em outras disciplinas não foram consideradas para a avaliação do desempenho da compreensão em leitura neste estudo.

## RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilhas e submetidos à estatística descritiva e inferencial, conforme os objetivos deste estudo. A média obtida na compreensão textual levantada no grupo experimental no pré-teste foi de 19,2 ( $Dp=3,8$ ), a pontuação mínima foi de 12 pontos e a máxima de 26. No caso do pós-teste a média de pontos foi de 20,8 ( $Dp=4,1$ ), a pontuação mínima foi de 13 pontos e a máxima de 30. Na Tabela 1 pode ser vista a frequência e a porcentagem de acertos no Cloze do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental.

TABELA1

Distribuição do Número e da Porcentagem de Pontos no Cloze Obtidos pelo Grupo Experimental no Pré e no Pós-teste

Pontos Pré-teste e Pós-teste	F	Pré-teste		Pós-teste	
		%	F	%	F
12	2	5,7	0		
13	1	2,8	2	5,7	
14	2	5,7	0		
15	1	2,8	1	2,8	
16	4	11,4	3	8,6	
17	4	11,4	2	5,7	
18	2	5,7	5	14,3	
19	3	8,6	0		
20	3	8,6	6	17,1	
21	1	2,8	2	5,7	
22	3	8,6	1	2,8	
23	5	14,3	5	14,3	
24	0		2	5,7	
25	2	5,7	1	2,8	
26	2	5,7	2	5,7	
27	0		1	2,8	
28	0		1	2,8	
30	0		1	2,8	
Total	35	100	35	100	

Para comparar as diferenças entre o desempenho do grupo experimental no pré e no pós-teste recorreu-se ao *t Paired Samples test*. Os dados evidenciaram diferença estatisticamente significativa na compreensão em leitura no grupo experimental antes e após as aulas de Leitura e Produção Textual, considerando  $t=-3,514$  e  $p<0,001$ . A média da compreensão em leitura no pré-teste ( $M=19,2$ ) melhorou significativamente em relação ao pós-teste ( $M=20,8$ ).

TABELA 2

Apresentação dos Pontos e Respetiva Porcentagem no Cloze por Categoria do Item, Considerando a Dificuldade do Item nas Situações de Pré e Pós-teste

Classificação	Itens	Situação	Pontos possíveis e Pontos obtidos no Pré e Pós-teste	% de Pontos obtidos no Pré e Pós-teste
Preposições	2, 8, 17, 21, 22, 25, 26, 29, 34	Pré-teste	315	
		Pós-teste	226	71,7
Artigos	10, 15, 33	Pré-teste	240	76,2
		Pós-teste	105	
Conjunções	20, 45	Pré-teste	71	67,6
		Pós-teste	93	88,6
Substantivos	1, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 24, 28, 35, 43	Pré-teste	70	
		Pós-teste	34	48,6
Pronomes	20, 45	Pré-teste	36	51,4
		Pós-teste	385	
Advérbios	13, 19	Pré-teste	175	45,4
		Pós-teste	181	47,0
Adjetivos	9, 30, 41	Pré-teste	70	
		Pós-teste	25	35,7
Verbos	4, 18, 31, 32, 36, 39, 42, 46	Pré-teste	34	48,6
		Pós-teste	105	
Locução Adjetiva	14, 16, 23, 27, 37, 40, 44	Pré-teste	30	28,6
		Pós-teste	30	28,6
Locução Adjetiva	38	Pré-teste	280	
		Pós-teste	54	19,3
Locução Adjetiva	38	Pré-teste	66	23,6
		Pós-teste	245	
Locução Adjetiva	38	Pré-teste	44	17,9
		Pós-teste	61	24,9
Locução Adjetiva	38	Pré-teste	35	
		Pós-teste	0	0
Total	46	Pré-teste	1	2,8
		Pós-teste	1610	
Total	46	Pré-teste	659	40,9
		Pós-teste	742	46,1

Com o objetivo de explorar a dificuldade dos itens, foram consideradas suas categorias sintáticas e também o número possível de opções de respostas para cada item. Para tanto, os acertos foram ponderados em termos da frequência e respectiva porcentagem de acertos no pré e no pós-teste. A Tabela 2 apresenta os dados relativos às duas situações de medida.

Recorreu-se ao teste *Qui-quadrado* para identificar se as distribuições no pré e pós-testes eram equitativas, tendo em vista a dificuldade apresentada pelos itens nas categorias elencadas. Os dados evidenciaram distribuições não equitativas para as duas situações, considerando [ $\chi^2(8, 334,8) = 120,02; p \leq 0,001$ ] e [ $\chi^2(8, 391,7) = 133,83; p \leq 0,001$ ].

Verificou-se que os estudantes acertaram mais preposições, sendo a segunda categoria com mais acertos a de artigos e substantivos. Esses itens foram os mais acertados em ambas as situações de teste. A categoria mais difícil foi aquela classificada morfologicamente como locução adjetiva, sendo que não houve nenhum acerto no pré-teste e apenas um no pós-teste.

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A compreensão em leitura do grupo experimental no pré-teste foi baixa ( $M=19,2$ ), sendo que nenhum estudante conseguiu atingir a pontuação máxima de 46 acertos. No pós-teste a média de acertos aumentou ( $M=20,8$ ), a pontuação máxima nessa etapa chegou a 30 acertos. De fato, pode-se afirmar que houve um progresso na habilidade de compreensão em leitura dos participantes, considerando-se a amostra de universitários trabalhada.

Segundo os critérios estabelecidos por Bormuth (1968), pode-se dizer que os participantes no pré-teste obtiveram uma pontuação equivalente a 41,7% do total de acertos, já no pós-teste esse percentual subiu para 45,2%. Esses dados sugerem que os estudantes passaram do nível de frustração para o nível instrucional, no qual o leitor pode alcançar a compreensão por meio da mediação do professor ou instrutor. Apesar da mudança no desempenho, tais estudantes ainda estão aquém da competência desejável de um leitor universitário, que seria o nível independente.

Acrescenta-se que os estudos de Centofanti e cols. (1997), Oliveira e cols. (2003); Oliveira e Santos (2005); Oliveira e Santos (2006); Santos (1991); Santos e cols. (2002) e Suehiro e cols. (2004) evidenciaram situação similar. Tais estudos denunciaram a baixa compreensão em leitura de universitários de diferentes cursos e instituições de ensino. É lamentável que jovens universitários apresentem uma compreensão em leitura tão baixa, visto que como cidadãos estarão, a cada dia, mais inseridos na sociedade, fazendo a leitura crítica do mundo. Também estarão inseridos, num futuro próximo, como profissionais responsáveis por iniciativas no mundo do trabalho.

Em consequência, ressalta-se a importância de que no ensino superior os estudantes não obtenham apenas uma qualificação técnica, mas que se tornem profissionais críticos, criativos e flexíveis, não apenas para ingressar num mercado de trabalho competitivo, mas também para exercer a sua cidadania de maneira plena. Congruentemente com o que afirmam vários estudiosos (Maki & cols., 2005; Rodrigues & cols., 2004; Simonsen & Singer, 1992, entre outros) uma boa formação profissional exige habilidade de compreensão de leitura. Ao lado disso, precisam desenvolver a respectiva capacidade de monitoramento da própria aprendizagem, o que dependerá do ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas que favoreçam seu desenvolvimento enquanto leitor (Sole, 1998).

Os dados constados neste estudo também trazem aspectos positivos, pois sugerem que os estudantes, quando submetidos a programas que visam remediar ou aprimorar suas habilidade de leitura e produção textual, melhoraram o desempenho na compreensão de leitura. Uma análise mais cuidadosa da Tabela 2 permite concluir que, de um modo geral, houve de fato um aumento no percentual de pessoas que acertaram os itens, considerando as duas situações de medida.

O número de pontos dos participantes aumentou do pré para o pós-teste, sendo que algumas pontuações, 24, 27, 28 e 30, que no pré-teste foi nulo, no pós-teste foi modificado positivamente. Outro aspecto importante a ser ressaltado é que os dados obtidos nesta pesquisa, relativos a dificuldades dos itens, confirmam as evidências alcançadas por Santos e cols. (2002), que apontaram para a maior probabilidade de acerto de preposições e artigos. Os autores justificam que tanto as preposições quanto os artigo têm seu sentido relacionado a palavras contíguas, o que certamente favoreceria o acerto desses itens. Um outro dado relevante é que no pós-teste houve uma mudança na qualidade dos acertos, uma vez que mais pronomes foram acertados do que substantivos; bem como mais verbos foram acertados do que adjetivos. Não se investigou se esse dado teria relação com o tipo do programa corretivo que foi implantado. Sendo assim, seria interessante a realização de novos estudos que buscassem melhor observar possíveis modificações na qualidade dos itens acertados na pré e na pós-medida em razão da possibilidade do tipo de intervenção ter privilegiado a ocorrência mais frequente de determinado item, neste estudo esse dado não foi controlado. Em acréscimo, há que se mencionar que o mesmo texto preparado em Cloze, empregado por Santos e cols. (2002), foi utilizado na presente pesquisa e os dados foram

similares, dando mais evidências de validade da medida da compreensão por meio deste instrumento.

As análises realizadas no presente estudo acerca da classificação e análise dos itens do Cloze foram exploratórias. Muitas outras questões sugeriram a partir dessa análise inicial, sendo que não foi objetivo específico deste estudo investigar as dificuldades apresentadas em cada item/lacuna apresentada pelo Cloze. Desse modo, destaca-se a necessidade de que outras análises acerca do nível de dificuldade dos itens sejam realizadas em pesquisas futuras. Assim, a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) poderia auxiliar no estabelecimento da dificuldade dos itens, propiciando outros elementos de análise, além dos obtidos com o exame dos erros em cada categoria. Assim, novos estudos devem ser realizados, visando ampliar o conhecimento aqui obtido.

Há que se considerar ainda a possibilidade de que o texto utilizado nas duas situações pode ter facilitado o acerto da resposta por alguns estudantes. Esse aspecto poderia ser controlado por uma avaliação da capacidade de memória, o que pode ser identificado como uma das limitações do presente estudo.

Santos (1997) e Sampaio e Santos (2002), embora não tenham evidenciado modificação na compreensão em leitura nos grupos estudados, demonstraram que os estudantes participantes passaram a apresentar atitudes mais positivas em relação à leitura. No caso desta pesquisa, hipotetiza-se que além da melhora significativa na compreensão em leitura, também pode ter havido uma melhora na produção textual e na adoção de posturas mais positivas direcionadas à leitura. Contudo, pondera-se que tais aspectos não foram avaliados, o que inviabiliza afirmações mais contundentes acerca dos mesmos. Outro dado a ser investigado, é a história de vida do alunado, de modo a identificar, como sugerem Santos e Sampaio (2002), possíveis histórias nas quais expressam um aprendizado negativo e traumático em relação à leitura.

Somando-se aos resultados favoráveis obtidos em estudos similares, é possível afirmar que disciplinas inseridas nos cursos de graduação, quando bem estruturadas, podem promover o desenvolvimento da compreensão de leitura, bem como suscitar o interesse pela atividade de ler (Reeve & Jang, 2006; Spira & cols., 2005; Watkins & Coffey, 2004). Assim, reafirma-se a necessidade de que instituições de ensino implementem tais disciplinas em suas matrizes curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a importância de programas visando remediar o problema, que foquem o desenvolvimento da habilidade de compreensão de leitura no ensino superior. Seria ingênuo não citar que a habilidade de leitura com compreensão precisa ser ensinada para poder ser aprendida, ainda que isso ocorra na última etapa da educação formal.

Nessa perspectiva, há necessidade de que as IES invistam em programas que possibilitem ao universitário melhorar a sua formação, sobretudo, quando se admite que tal formação está associada diretamente à habilidade de compreensão de leitura. Outro aspecto relevante é que uma boa compreensão textual reflete na produção escrita, de modo que a universidade na qual a pesquisa foi realizada demonstrou uma preocupação com a formação de seus alunos, visto que a disciplina ‘Leitura e produção de texto’ foi implantada em todos os cursos oferecidos nos campus da IES aqui focalizada.

Vale ressaltar que iniciativas similares, em IES públicas e privadas, poderiam ser adotadas e monitoradas por avaliações constantes para que se verifique o quanto podem contribuir para o aumento da compreensão de leitura de estudantes universitários brasileiros.

Por fim, mesmo com as limitações apontadas, pode-se considerar que o presente estudo trouxe novos conhecimentos acerca do uso do Cloze. Mais uma vez, o teste mostrou-se adequado como medida da compreensão de leitura, podendo ser empregado para a avaliação dos benefícios dos programas de intervenção anteriormente sugeridos. Também há que se mencionar que os programas deveriam focar não somente o desenvolvimento da compreensão de leitura, mas a aprendizagem da leitura em si, possibilitando aos estudantes recorrer às estratégias de leitura, pois isso possivelmente favoreceria a aprendizagem (Sole, 1998).

## REFERÊNCIAS

Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.

Campbell, J. R. (2001). A focus on NAP data: What it means, what it does not mean, and the findings from the expert study. Em R. F. Flippo (Org.), *Reading researches in search of common ground* (pp. 147-158). Newark: IRA.

Centofanti, E. M., Ferreira, S. M., & Del Tedesco, T. (1997). Compreensão da leitura por universitários de psicologia. Em G. P. Witter (Org.), *Leitura e universidade* (pp. 33-60). Campinas: Alínea.

Ferreira, S. P. A., & Dias, M. G. B. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 39-49.

Flippo, R. F., & Caverly, D. C. (1991). *College reading and study strategy programs*. Newark: Ira.

Gilabert, R., Martínez, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good text are always better text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15, 45-68.

Hussein, C. L. (1999). Treino e generalização de leitura crítica e criativa: Um estudo experimental com universitários. *Estudos de Psicologia*, 16(2), 16-27.

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.

Maki, R. H., Schields, M., Wheeler, A. E., & Zucchini, T. L. (2005). Individual differences in absolute and relative meta-comprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 723-731.

Moraes, V. (1979). *Operário em construção e outros poemas*. São Paulo: Nova Fronteira.

Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Interação em Psicologia*, 7(1), 19-25.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.

Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic - Revista de Psicologia da Veter Editora*, 7(1), 19-27.

Oliveira, K. L., Suehiro, A. C. B., & Santos, A. A. A. (2004). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Estudo da relação com a compreensão em leitura. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 217-223). Braga: Psiquilíbrios.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 289-218.

Rodrigues, A. A., Dias, M. G. B. B., & Roazzi, A. (2002). Raciocínio lógico na compreensão de texto. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 117-132.

Robbins, S. P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice-Hall.

Sampaio, I. S., & Santos, A. A. A. (2002). Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 31-38.

Santos, A. A. A. (1991). Desempenho em leitura: Um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitário. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 6-19.

Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Posições*, 8(1), 27-37.

Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F., & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.

Simonsen, S., & Singer, H. (1992). Improving reading instruction in the content areas. Em S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Orgs.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 200-219). Newark: IRA.

Spira, E. G. Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Suehiro, A. C. B., Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: Um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 29-41.

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

Veríssimo, L. F. (1995, agosto). Desentendimento. *Ícaro - Revista de Bordo da Varig*, n. 136, 11.

Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Education Psychology*, 96(1), 110-118.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido: 18/10/2007  
 Última revisão: 07/11/2008  
 Aceite final: 02/12/2008

### Sobre as autoras:

**Katya Luciane de Oliveira:** Psicóloga, mestre em Psicologia pelo Programa de Estudos de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Doutoranda em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente do curso de Psicologia da Universidade São Francisco.

**Acácia Aparecida Angeli dos Santos:** Psicóloga, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP, docente da graduação no curso de psicologia e no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Psicologia, da Universidade São Francisco-SP. Bolsista produtividade do CNPq.

**Endereço para correspondência:** Universidade São Francisco - Katya Luciane de Oliveira. R. Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro. 13251-900 – Itatiba/SP. – Endereço eletrônico: katya.oliveira@saofrancisco.edu.br