

Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental

Nayane Martoni Piovezan - Universidade São Francisco
Nelimar Ribeiro de Castro - Universidade São Francisco

Resumo

O uso eficiente de estratégias de leitura tem sido associado a um melhor desempenho de compreensão em leitura em todos os níveis de escolarização. A proposta deste estudo foi avaliar a compreensão em leitura e o uso de estratégias de leitura em alunos do ensino fundamental. A amostra foi constituída por 67 alunos da 2ª à 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Desses, 50,70% eram do sexo feminino e 49,3% masculino, entre 7 e 13 anos ($M=9,04$; $DP=1,38$). Utilizaram-se um teste Cloze e a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura. Os alunos mais velhos e de séries mais avançadas apresentaram melhor desempenho na compreensão em leitura e menor uso de estratégias de leitura. O desempenho em compreensão em leitura das meninas foi maior, assim como o uso de estratégias de leitura. A associação entre as variáveis compreensão e o uso de estratégias de leitura foi nula.

Palavras-chave: estratégias de leitura; compreensão em leitura; técnica de Cloze.

Comprehension and reading strategies in elementary school

Abstract

The efficient use of reading strategies has been associated with a better performance on reading comprehension in each schooling levels. The purpose of this study was to evaluate the reading comprehension and the use of reading strategies on elementary school students. The sample was constituted of 67 students of the second to fourth grade of the public elementary school, of these, 50,70% were female and 49,3% male, between 7 and 13 years old ($M=9,04$; $SD=1,38$). It was used the Cloze test and the Metacognitive Reading Strategies Scale. The oldest students and on more advanced grades presented better performance in the comprehension of reading and a less use of reading strategies. The performance of reading comprehension in girls was better, as well as your use of reading strategies. The association between the reading comprehension variable and the use of reading strategies was null.

Keywords: reading comprehension; reading strategies; Cloze technical.

Comprensión y estrategias de lectura en la enseñanza primaria

Resumen

El uso eficiente de estrategias de lectura ha sido asociado a un desempeño mejor de comprensión en lectura en todos los niveles de la educación. La propuesta de este estudio fue evaluar la comprensión en lectura y el uso de estrategias de lectura en alumnos de la enseñanza primaria. La muestra fue constituída por 67 alumnos del 2º al 4º grado de la enseñanza primaria de una escuela pública. Del total, 50,70% eran del sexo femenino y 49,3% del masculino, entre 7 y 13 años ($P=9,04$; $DP=1,38$). Se utilizó un test de Cloze y la Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura. Los alumnos más viejos y de grados más avanzados presentaron un desempeño mejor en la comprensión en lectura y un uso menor de estrategias de lectura. El desempeño en comprensión en lectura de las niñas fue mayor, así como también el uso de estrategias de lectura. La asociación entre las variables comprensión y uso de estrategias de lectura fue nula.

Palabras clave: Estrategias de lectura; comprensión en lectura; técnica de Cloze.

Introdução

Segundo resultados do Programme for International Students Assessment (PISA) entre os anos de 2000 e 2003, que incluíram jovens brasileiros concluintes do ensino fundamental, os estudantes brasileiros não seriam capazes de atribuir sentido ao que lêem, ainda que “saibam ler” (Silva, 2004). De fato, um leitor competente tem desenvolvidas habilidades variadas, desde

a decodificação de palavras, frases e parágrafos, que definem o processo de alfabetização até a escolha das melhores estratégias de leitura, retenção e avaliação do conteúdo lido, realização de inferências e utilização adequada da informação aprendida, que possibilitará a real compreensão do texto (Boruchovitch, 2001).

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto (Silva, 2004; Solé, 1998), no qual o conhecimento prévio do leitor exerceria influência (Braga

Endereço para correspondência:

Rua Catharina Massaretto Ventura, 125, Recanto do Parque, Itatiba, SP, E-mail: nayane@e-teste.com.br

& Silvestre, 2002). Desse modo, à medida que a criança cresce e amplia suas experiências, adquire conhecimentos que a ajudarão nessa atividade (Braga & Silvestre, 2002). Nesse sentido, a leitura não é compreendida como um processo de mera decodificação do código impresso, pois envolveria o conhecimento prévio, como as experiências cotidianas e com leituras anteriores (Braga & Silvestre, 2002), e sua integração com o conhecimento adquirido no momento da leitura. Essa integração entre o conhecimento anterior com as informações novas contidas no texto possibilitaria a transposição do estímulo textual para um nível mais elaborado de inferências (Brandão & Spinillo, 1998; Joly & Lomônaco, 2003).

Por tudo isso, Solé (1998) afirma que o leitor precisa ser ativo, processar e examinar o texto buscando o objetivo daquela leitura, o que interferiria na interpretação e extração de informações por aquele leitor. A finalidade da leitura, no âmbito pedagógico, é ser eficiente em implementar uma aprendizagem significativa (Silva, 2004). É da responsabilidade do professor informar ao aluno o objetivo da leitura, tornando a atividade mais transparente, bem como as etapas que deve percorrer a fim de chegar à compreensão do texto (Braga & Silvestre, 2002).

De acordo com Brandão e Spinillo (1998), a compreensão em leitura abarcaria a capacidade do leitor de apreender o significado do texto. Alguns fatores estariam envolvidos nesse processo, como as habilidades lingüísticas e cognitivas do leitor, o tipo de texto a ser compreendido (narrativo, argumentativo) e as condições em que a tarefa é apresentada. Portanto, na compreensão de textos interferem tanto o tipo de texto quanto a sua forma e conteúdo, assim como também o leitor com suas expectativas, objetivos e conhecimentos prévios.

Investigações acerca da compreensão em leitura indicam a técnica de Cloze como instrumento adequado para o diagnóstico e desenvolvimento da compreensão em leitura, mostrando sua eficácia para a avaliação do nível dessa habilidade em estudantes desde o ensino fundamental até a universidade (Carvalho, 2006; Gomes & Boruchovitch, 2005; Joly & Nicolau, 2005; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2007; Santos, 2004; Santos, Vendramini, Suehiro & Santos, 2006). A técnica de Cloze, criada por Taylor (1953), consiste na omissão de palavras obedecendo alguma razão pre-estabelecida, normalmente a cada quinto vocábulo, os quais deverão ser identificados pelos respondentes com

ou sem opções de resposta. Segundo Bormuth (1968 citado por Joly & Nicolau, 2005), a partir dessa técnica a compreensão textual pode ser classificada em três níveis: nível de frustração, instrucional e independente. O nível de frustração abarca leitores que obtêm percentuais de compreensão de até 44% do total do texto; o instrucional, com percentuais de compreensão entre 44% e 57% do texto; por último, o nível independente que se refere aos estudantes que obtêm um percentual de compreensão maior que 57% do texto, sugerindo uma autonomia maior por parte desses leitores.

Os resultados das pesquisas com a técnica de Cloze apontam que mulheres (Joly & Nicolau, 2005; Oliveira & cols., 2007), alunos mais velhos, de séries mais adiantadas (Joly & Nicolau, 2005; Oliveira & cols., 2007; Santos & cols., 2006) e de escolas particulares (Oliveira & cols., 2007), apresentam melhores níveis de compreensão em leitura quando comparados com homens, alunos mais jovens, de séries menos adiantadas e escolas públicas. No entanto, de modo geral, os estudos indicam um baixo desempenho nessa tarefa (Joly & Nicolau, 2005; Santos & cols., 2006).

Ao deparar-se com um texto, o leitor usa procedimentos e técnicas que o auxiliam na efetivação da compreensão mesmo que não se dê conta disso durante o processo de leitura e interpretação. Essas técnicas podem ser cognitivas ou metacognitivas. As primeiras auxiliam o leitor na organização, elaboração e integração das informações (Joly, Abreu & Piovezan, 2006a; Joly, Abreu & Piovezan, 2006b), enquanto as últimas fazem o leitor planejar, monitorar e regular sua própria cognição, mantendo um estado interno que assegure a aprendizagem (Abreu, 2006; Boruchovitch, 2001; Joly & cols., 2006b).

A percepção do aluno da não-compreensão de um trecho do texto é um indicativo de que seu 'estado de alerta' está ativo, percebendo as falhas na interpretação durante a leitura. O procedimento de tomar consciência durante a leitura e agir em função dessa percepção significa que o leitor está fazendo uso de estratégias metacognitivas (Joly & cols., 2006a; Joly & cols., 2006b). Normalmente, é quando o processo de interpretação não ocorre adequadamente que o leitor busca meios mais eficazes para atingir seus objetivos (Solé, 1998).

O leitor proficiente deve ter condições de interrogar sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e seu conhecimento prévio, questionar seu conhecimento e modificá-lo, generali-

zar o conteúdo aprendido para outros contextos, entre outras habilidades. Contudo, deve-se considerar que a competência leitora não é homogênea, pois alguém que costuma ler e compreende muito bem textos com estruturas de romances poderia não conseguir compreender em mesmo grau um texto científico. Apesar disso, espera-se que as estratégias de leitura utilizadas num determinado gênero literário sejam generalizadas para outros (Silva, 2004).

A utilização das estratégias de leitura, tanto cognitivas quanto metacognitivas, pode ocorrer antes, durante e após a leitura. No momento anterior o leitor procura analisar globalmente o texto e utiliza seu conhecimento prévio sobre o assunto. Durante a leitura, é feita uma compreensão da mensagem do texto, selecionando as informações de maior relevância, relacionando as informações apresentadas com as previsões feitas anteriormente, confirmando ou refutando-as. E, após a leitura, as informações são revistas e o leitor reflete sobre o conteúdo lido, como por meio de uma síntese ou releitura do texto (Joly & cols, 2006b; Kopcke, 1997).

Além dos momentos de leitura, as estratégias metacognitivas podem ser globais, de suporte e solução de problemas. As globais dão uma visão geral do texto e de suas informações ao leitor, por exemplo, ao fazer um resumo do conteúdo; já as de suporte serviriam de apoio ao leitor por meio de materiais de referências, como o uso de dicionário e grifos e, por fim, as de solução de problemas, que seriam utilizadas quando surgem dificuldades na leitura, por exemplo, voltar a ler um trecho do texto (Joly, 2006b).

Várias pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de investigar o desempenho em compreensão em leitura e o uso de estratégias de leitura investigando essas variáveis em separado e em conjunto. Nesse contexto encontra-se o estudo de Joly e Nicolau (2005) que objetivou caracterizar o desempenho em compreensão em leitura de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. Os 511 alunos tinham idades variando entre 9 e 14 anos e freqüentavam escolas públicas e particulares e responderam uma Prova de compreensão em leitura que consistia na aplicação da técnica de Cloze num trecho de uma história adequada à idade dos participantes. Omitiu-se o todo 5º vocábulo, sendo que o texto todo era composto de 300 palavras. As lacunas eram todas do mesmo tamanho e considerou-se correta a lacuna preenchida com a palavra exatamente igual à do texto original. Os resultados mostraram que 66% desses par-

ticipantes tinham dificuldade para compreender o que liam e 22% podiam ser considerados competentes.

Joly e colaboradores (2006a) objetivaram caracterizar a utilização de estratégias de leitura metacognitivas em universitários iniciantes e concluintes de dois estados brasileiros, usando a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura. Os resultados mostraram que as estratégias de solução de problemas foram as mais utilizadas pelos participantes, uma vez que o momento no qual usaram mais estratégias foi durante a leitura.

Carvalho (2006) avaliou as estratégias de leitura utilizadas por alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares do interior paulista, por meio de uma escala de estratégias de leitura do tipo *likert*. Os resultados mostraram que os alunos da 4ª série obtiveram escores mais altos nos fatores de solução de problemas, suporte à leitura e estratégias globais, bem como maior escore quanto aos momentos de leitura (antes, durante e após). As estratégias mais utilizadas foram as relativas à solução de problemas na leitura e foi verificada diferença significativa por série e idade. As meninas utilizaram mais estratégias do que os meninos, assim como os participantes da escola pública utilizaram mais do que os da particular.

Boruchovitch (2001) investigou as estratégias de aprendizagem de alunos da 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental de uma escola municipal do interior paulista, relativas à compreensão do conteúdo durante a leitura e se os mesmos tinham consciência da não-compreensão do conteúdo. Utilizou-se de um questionário traduzido e adaptado para a população a fim de verificar as estratégias de aprendizagem em variadas situações. A maioria dos participantes relatou conseguir identificar e perceber momentos em que a compreensão do conteúdo lido não era alcançada, porém detectou-se um baixo nível de utilização e pouca variação das estratégias de leitura. Alunos com histórico de repetência utilizaram estratégias de leitura mais simples quando comparados àqueles que nunca repetiram alguma série.

Estudos, como o de Dias, Morais e Oliveira (1995) e Ferreira e Dias (2002), têm avaliado a interferência do ensino de estratégias de leitura sobre a compreensão de textos e comprovado a eficácia dessa proposta, uma vez que os resultados indicaram melhora no nível de compreensão em leitura após a intervenção. De acordo com essa perspectiva, autores como Solé (1998) e

Boruchovitch (1999) defendem a inclusão do ensino dessas técnicas pelos professores no cotidiano escolar. Boruchovitch (1993 citado por Boruchovitch, 1999) afirmou que o conhecimento do professor sobre os hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem de seus alunos, aqui inclusas as estratégias de leitura, é fundamental para o fomento da capacidade de aprender dos destes, uma vez que essa prática poderia auxiliar principalmente alunos com dificuldades de aprendizagem (Boruchovitch, 2007).

Considerando o exposto até o momento e verificando a relação apontada pela literatura entre as estratégias de leitura e compreensão de textos é que foi proposto esse trabalho. Sendo assim, o objetivo foi avaliar e correlacionar a compreensão em leitura e o uso de estratégias de leitura em alunos do ensino fundamental.

Método

Participantes

Participaram 67 alunos do ensino fundamental, sendo 50,70% (n=34) do sexo feminino e 49,30% (n=33) do masculino. Da amostra 38,80% (n=26) freqüentavam a 2ª série, 26,90% (n=18) a 3ª série e 34,30% (n=23) a 4ª série de uma escola pública do interior paulista. A idade variou de 7 à 13 anos (M = 9,04; DP = 1,38).

Instrumentos

1- Escala de Estratégias de Leitura (EMeL) – nível fundamental I (Joly, no prelo)

A EMeL tem por finalidade avaliar o tipo e freqüência de estratégias metacognitivas que as crianças utilizam, antes, durante e após a leitura de textos informativos. É composta por 13 afirmações do tipo Likert com 3 pontos (nunca-0 ponto, algumas vezes-1 pontos e sempre-2 pontos), divididas em três categorias, que apontam os 3 fatores relacionados às estratégias. O fator 1, Estratégias metacognitivas de suporte à leitura, é composto por 5 itens (1, 7, 9, 11, 13) que avaliam as estratégias de apoio à leitura; o fator 2, Estratégias metacognitivas de solução de problemas, concentrou 5 itens (4, 6, 8, 10, 12) relativos à estratégias usadas para resolver problemas de compreensão; o fator 3, Estratégias metacognitivas globais, agrupou 3 itens (2, 3, 5) relacionados às estratégias utilizadas para uma análise geral do texto. A EMeL oferece pontuações por fator, por momento de leitura (antes, durante e após a leitura do texto) e geral.

Os três fatores identificados pela análise fatorial com rotação varimax explicam 42,12% da variância da escala e contam com itens cuja carga fatorial variou de 0,35 a 0,80. Verificou-se também correlação significativa entre os momentos de leitura e uma correlação alta entre os momentos de leitura e cada fator. Tanto para o coeficiente alfa de Cronbach quanto para o de Guttman, encontrou-se um índice de precisão igual a 0,73, para o segundo, a correlação entre as metades de 0,60 (metade 1 com 7 itens = 0,50 e metade 2 com 6 itens = 0,65). O teste *t* de Student revelou efeito do gênero para a freqüência total de uso da escala de estratégias de leitura ($t = 5,27$; $p < 0,001$), uma vez que as meninas (M = 21,58; DP = 5,29) revelaram maior uso das estratégias que os meninos (M = 19,96; DP = 5,54). A ANOVA indicou que séries mais adiantadas utilizaram um maior numero de estratégias de leitura ($F = 3,297$; $p < 0,001$), quando comparadas a séries menos adiantadas.

2- Teste Cloze Opção - Mal (Joly, 2005 – pesquisa em desenvolvimento)

Este teste é composto por um trecho de 300 palavras da história *O Menino Maluquinho* (Pinto, 1988), adaptado para avaliar compreensão em leitura usando a Sistema Orientado de Cloze (Joly, 2006a). Foram omitidos 39 vocábulos do texto, a cada cinco vocábulos. As omissões foram substituídas por lacunas, sendo todas do mesmo tamanho. Para cada lacuna são oferecidas três opções, e apenas uma mantém a coerência do conteúdo e é considerada correta. Das outras opções, consideradas incorretas, uma pertence à mesma classe gramatical da palavra omitida e a outra de uma classe gramatical diferente. A seqüência de apresentação das opções foi definida por sorteio. Atribui-se um ponto à resposta correta, e zero para a incorreta e omissões, totalizando 39 pontos. O tempo de aplicação médio da prova deve ser de aproximadamente 45 minutos.

Procedimento

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco. Foi realizado contato com os pais ou responsáveis das crianças para a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com duração aproximada de 1 hora a coleta de dados ocorreu coletivamente em sala de aula após instruções para o preenchimento dos instrumentos.

Resultados

Inicialmente apresentou-se a descrição dos resultados encontrados para o teste Cloze e a EMeL. No Teste Cloze a pontuação variou de 10 a 38 pontos, com média de 30,2 pontos ($DP = 6,71$), a máxima foi 39 pontos (Figura 1). Considerando que o ponto médio desse teste é 19,5 pontos, observou-se que a média obtida pela amostra foi alta, o equivalente a 77,44% de acertos.

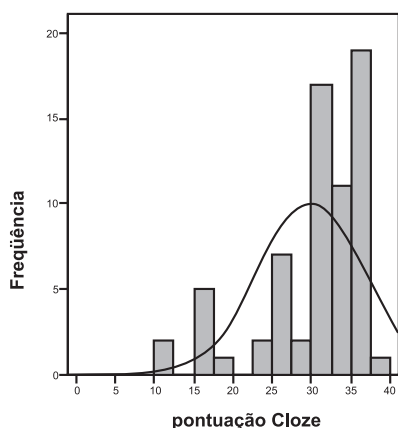


Figura 1: Histograma da pontuação no teste Cloze.

Ainda verificou-se que 58,3% ($n = 39$) da amostra se concentraram entre 32 e 38 pontos. Analisando as pontuações em função dos níveis de compreensão em leitura definidos por Bormuth (1968 citado por Joly & Nicolau, 2005), verificou-se que 86,60% ($n = 58$) dos estudantes se encontram no nível independente de compreensão em leitura, contrapondo-se com apenas

3,00% ($n = 2$) no nível instrucional e 10,4% ($n = 7$) no nível de frustração.

Quanto à pontuação total da EMeL, ela poderia variar de 0 a 26 pontos. Essa informação pode ser observada na figura 2.

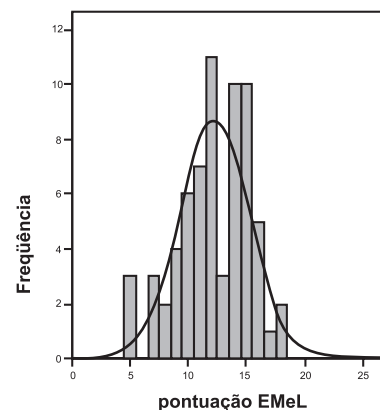


Figura 2: Histograma da pontuação geral na EMeL.

A amostra obteve média de 12,22 pontos ($DP = 3,08$), com mínimo de 5 e máximo de 18 pontos. A maior frequência, com 16,4% ($n = 11$) da amostra se encontrou na pontuação 12, seguida pelas pontuações 14 e 15, com 14,9% ($n = 10$) cada uma.

Em todas as séries as estratégias mais utilizadas foram as referentes ao fator 2, seguido do fator 1 e fator 3 (Tabela 1). Da mesma forma, no caso do momento no qual a estratégia seria utilizada, em todas as séries os alunos utilizaram mais estratégias durante e após a leitura, uma vez que as médias desses dois momentos foram idênticas em todos os casos. A 2ª série foi a que mais utilizou estratégias de leitura, seguida da 3ª e 4ª.

Tabela 1. Média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo dos fatores da EMeL por série.

Série	Fatores			Momento			Total
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Antes	Durante	Após	
2ª	M	7,12	8,69	4,15	4,19	4,54	13,27
	DP	1,66	1,46	1,08	1,36	1,07	2,60
	Mínimo	3	5	2	1	2	5
	Máximo	10	10	6	6	6	18
3ª	M	6,56	7,83	3,83	3,50	4,61	12,72
	DP	2,12	2,71	1,38	1,43	1,29	3,34
	Mínimo	2	0	1	1	2	5
	Máximo	9	10	6	6	6	18
4ª	M	4,96	7,96	3,78	3,61	3,52	10,65
	DP	1,75	1,55	1,09	0,89	1,44	2,85
	Mínimo	1	5	2	2	1	5
	Máximo	8	10	6	5	6	16
total	M	6,22	8,21	3,94	3,81	4,21	12,22
	DP	2,03	1,91	1,17	1,26	1,34	3,08
	Mínimo	1	0	1	1	1	5
	Máximo	10	10	6	6	6	18

A analisarmos os itens em separado considerando todas as séries o item 8 (Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo) e o item 6 (Ler de novo uma parte quando me distraio), que representam estratégias do tipo solução de problemas, no momento durante a leitura, foram os mais indicados. Os

menos indicados foram o item 7 (Usar marca texto para destacar o que acho importante), seguido pelo item 3 (Ver como é a seqüência da história), referentes ao tipo de estratégia de suporte durante a leitura e estratégia global, respectivamente, e que seriam utilizadas antes da leitura (Tabela 2).

Tabela 2: Média e desvio padrão das estratégias de leitura por série.

Itens	2ª série		3ª série		4ª série		Total	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1 – Imaginar como será a história lendo o título	1,73	0,67	1,06	0,87	1,43	0,59	1,45	0,74
2 – Dar uma olhada na quantidade de páginas da história	1,54	0,58	1,33	0,69	1,35	0,77	1,42	0,68
3 – Ver como é a seqüência da história	0,92	0,74	1,11	0,83	0,83	0,83	0,94	0,79
4 – Ler novamente partes da história quando não entendo	1,85	0,37	1,44	0,78	1,48	0,66	1,61	0,63
5 – Observar as gravuras para entender melhor	1,69	0,55	1,39	0,70	1,61	0,50	1,58	0,58
6 – Ler de novo uma parte quando me distraio	1,88	0,33	1,50	0,79	1,70	0,56	1,72	0,57
7 – Usar marca texto para destacar o que acho importante	1,38	0,75	0,72	0,75	0,30	0,63	0,84	0,85
8 – Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo	1,73	0,53	1,72	0,57	1,83	0,49	1,76	0,52
9 – Procurar no dicionário palavras novas	1,19	0,57	1,78	0,55	1,22	0,52	1,36	0,59
10 – Lembrar dos principais trechos da história	1,50	0,65	1,56	0,62	1,43	0,51	1,49	0,59
11 – Rer ler o texto várias vezes quando tenho dificuldade para entendê-lo	1,62	0,57	1,67	0,59	1,39	0,66	1,55	0,61
12 – Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi	1,73	0,60	1,61	0,70	1,52	0,66	1,63	0,65
13 – Conversar com meus colegas sobre as histórias para ver se entendi	1,19	0,49	1,33	0,59	0,61	0,72	1,03	0,67

Os resultados por série mostraram que os alunos da 2ª utilizaram mais estratégias de solução de problemas, especificamente as avaliadas pelos itens 6 (Ler de novo uma parte quando me distraio) e item 4 (Ler novamente partes da história quando não entendo), ambas no momento durante a leitura. O item 3 (Ver como é a seqüência da história), que representa uma estratégia global utilizada no momento antes da leitura, foi o menos indicado.

Os alunos da 3ª série mostraram utilizar mais as estratégias representadas pelo item 9 (Procurar no dicionário palavras novas) e 8 (Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo), sendo o primeiro refere-se à uma estratégia de suporte à leitura e a segunda de solução de problemas. As estratégias

mais utilizadas pelos alunos da 4ª série foram o item 8, seguido pelo item 6, ambas pertencentes ao fator solução de problemas.

Ainda, verificou-se por meio do Teste *t* de Student a existência de possíveis diferenças significativas na Prova de compreensão em leitura e na EMeL em razão do sexo. Para Prova de compreensão em leitura, as meninas ($M = 29,91$; $DP = 6,97$) obtiveram pontuação média menor que os meninos ($M = 30,48$; $DP = 6,53$), porém sem diferença estatisticamente significativa [$t(65) = -0,347$; $p = 0,730$]. De modo inverso, na EMeL [$t(65) = 2,412$; $p = 0,019$] foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, apontando as meninas ($M = 13,09$; $DP = 2,82$) com média maior do que os meninos ($M = 11,33$; $DP = 3,13$).

Por meio da ANOVA verificou-se a existência de diferenças de média para o teste Cloze e o fator, momento de leitura e pontuação total da EMeL em razão da série e idade. No caso das séries encontraram-se diferenças significativas para o teste Cloze [F (2; 66) 5,78; $p = 0,005$], o fator 1 [F (2; 66) 8,99; $p = 0,00$], para as estratégias referentes ao momento durante [F (2; 66) 5,18; $p = 0,008$] e posterior à leitura [F (2; 66) 5,18; $p = 0,008$] e a pontuação total da EMeL [F (2; 66) 5,34; $p = 0,007$]. O mesmo não ocorreu para o momento anterior [F (2; 66) 2,11; $p = 0,130$] à leitura, fator 2 [F (2; 66) 1,40; $p = 0,225$] e fator 3 [F (2; 66) 0,72; $p = 0,493$] da EMeL.

Para verificar qual a pontuação das séries que poderia explicar essas diferenças realizou-se a prova de Tukey. Os resultados podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3. Subconjuntos formados pela prova de Tukey da EMeL e Teste Cloze em razão das séries

Durante a leitura			
Subconjunto para alfa = 0.05			
Série	N	1	2
4 ^a	23	3,52	
2 ^a	26		4,54
3 ^a	18		4,61
<i>p</i>		1,000	0,980
Após a leitura			
4 ^a	23	3,52	
2 ^a	26		4,54
3 ^a	18		4,61
<i>p</i>		1,000	0,980
Fator 1			
4 ^a	23	4,96	
3 ^a	18		6,56
2 ^a	26		7,12
<i>p</i>		1,000	0,570
Pontuação total EMeL			
4 ^a	23	10,65	
3 ^a	18	12,72	12,72
2 ^a	26		13,27
<i>p</i>		0,055	0,808
Cloze			
2 ^a	26	26,92	
4 ^a	23		32,26
3 ^a	18		32,28
<i>p</i>		1,000	1,000

A prova de Tukey indicou a formação de dois grupos. Para a EMeL a 2^a e 3^a séries, com exceção da pontuação total para a qual a 3^a série não se diferenciou

dos demais grupos, diferenciou-se da 4^a série, já que em todos os casos a 4^a série obteve médias menores. Para o teste Cloze também se formaram dois grupos, contudo a 3^a e 4^a séries apresentaram médias maiores quando comparadas à 2^a série.

As idades dos participantes foram compreendidas por faixas etárias, sendo divididas em 3. A primeira faixa etária foi constituída por participantes com idades de 7 e 8 anos, a segunda por aqueles com 9 anos e a terceira e última por participantes com idades acima de 10 anos. A ANOVA indicou diferença estatisticamente significativa para as estratégias de leitura utilizadas no momento anterior [F (2; 66) 4,93; $p = 0,010$], durante [F (2; 66) 6,02; $p = 0,033$] e após a leitura [F (2; 66) 6,02; $p = 0,033$], o fator 1 [F (2; 66) 8,85; $p = 0,000$], fator 2 [F (2; 66) 3,12; $p = 0,051$], para a pontuação total [F (2; 66) 5,554; $p = 0,006$] e para o teste Cloze [F (2; 66) 24,41; $p = 0,016$]. Não houve diferenças significativas apenas para o fator 3 [F (2; 66) 1,95; $p = 0,151$] da EMeL.

A prova de Tukey indicou a formação de dois grupos para todos esses fatores (Tabela 4); as crianças mais jovens, com 7 e 8 anos, obtiveram médias maiores em todos os casos, diferenciando-se das crianças com 9 anos, no momento anterior à leitura fator 1 e 2, e das crianças entre 10 e 13 anos, no momento durante e após a leitura, e na pontuação total da EMeL. No caso do teste Cloze também se formaram dois grupos, porém as crianças com 7 e 8 anos tiveram médias menores e se diferenciaram das crianças com 9 anos. Os alunos entre 10 e 13 anos não se diferenciaram dos demais grupos.

Por meio da correlação de Spearman encontraram-se associações negativas, significativas e de magnitude baixa entre a idade e a pontuação total da EMeL ($r = -0,34$; $p = 0,005$), as estratégias relativas ao momento anterior ($r = -0,26$; $p = 0,035$), durante ($r = -0,27$; $p = 0,025$) e posterior à leitura ($r = -0,27$; $p = 0,025$), e de magnitude moderada com o fator 1 ($r = -0,41$; $p = 0,001$). Foi também significativa, porém positiva e baixa com o teste Cloze ($r = 0,34$; $p = 0,004$). Não foram significativas as correlações entre idade e os fatores 2 ($r = -0,21$; $p = 0,087$) e 3 ($r = -0,14$; $p = 0,267$) da EMeL, sendo suas magnitudes baixa e nula, respectivamente.

No caso das séries as correlações com a pontuação geral da EMeL ($r = -0,37$; $p = 0,002$), o momento anterior ($r = -0,24$; $p = 0,047$), durante ($r = -0,31$; $p = 0,011$) e posterior à leitura ($r = -0,31$; $p = 0,011$) foram negativas, significativas e de magnitude baixa. E negativa, significativa com o fator 1 ($r = -0,45$; $p = 0,000$) da EMeL e positiva, e significativa com o Teste Cloze ($r = 0,43$;

$p = 0,000$), ambas de magnitude moderada. Contudo, não foi significativa com o fator 2 ($r = -0,22$; $p = 0,070$) e 3 ($r = -0,14$; $p = 0,259$) da EMeL, com magnitudes baixa e nula, respectivamente. Por fim, as correlações entre o teste Cloze e a pontuação geral do EMeL ($r = -0,05$; $p = 0,668$), seus fatores 1 ($r = -0,11$; $p = 0,358$), 2 ($r = -0,12$; $p = 0,330$) e 3 ($r = -0,01$; $p = 0,956$) e as estratégias utilizadas no momento anterior ($r = -0,08$; $p = 0,544$), durante ($r = -0,03$; $p = 0,853$) e posterior ($r = -0,03$; $p = 0,835$) à leitura foram nulas.

Tabela 4. Subconjuntos formados pela prova de Tukey para a EMeL e teste Cloze em razão das idades

Antes da leitura			
Faixa etária	N	Subconjunto para alfa = .05	
		1	2
9 anos	17	3,24	
10-13 anos	23	3,61	3,61
7-8 anos	27		4,33
<i>p</i>		0,561	0,121
Durante a leitura			
10-13 anos	23	3,65	
9 anos	17	4,29	4,29
7-8 anos	27		4,63
<i>p</i>		0,241	0,673
Após a leitura			
10-13 anos	23	3,65	
9 anos	17	4,29	4,29
7-8 anos	27		4,63
<i>p</i>		0,241	0,673
Fator 1			
9 anos	23	5,09	
10-13 anos	17	6,12	6,12
7-8 anos	27		7,26
<i>p</i>		0,160	0,108
Fator 2			
9 anos	17	7,47	
10-13 anos	23	8,00	8,00
7-8 anos	27		8,85
<i>p</i>		0,619	0,294
Pontuação total EMeL			
10-13 anos	23	10,91	
9 anos	17	11,82	11,82
7-8 anos	27		13,59
<i>p</i>		0,559	0,119
Cloze			
7-8 anos	27	27,52	
10-13 anos	23	31,17	31,17
9 anos	17		33,12
<i>p</i>		0,154	0,581

Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar a compreensão textual e o uso de estratégias de leitura em alunos do ensino fundamental. Os participantes alcançaram um desempenho elevado no teste Cloze, o que indicou um bom nível de compreensão de leitura. Segundo o critério de classificação de Bormuth (1968 citado por Joly & Nicolau, 2005), 86,6% da amostra apresentaram nível independente de compreensão em leitura, que é o nível mais elevado, sugerindo maior autonomia por parte dos leitores. Embora positivos, esses resultados vão de encontro as outras pesquisas que utilizaram a técnica de Cloze e encontraram resultados que apontam para um baixo nível de compreensão (Joly & Nicolau, 2005; Santos & cols, 2006).

As correlações entre a compreensão em leitura com a idade e série foram positivas e baixas, ou seja, as séries mais avançadas os alunos mais velhos alcançaram melhores pontuações no teste Cloze quando comparados com as séries menos avançadas e os alunos mais jovens, o que corrobora estudos anteriores (Joly & Nicolau, 2005; Oliveira & cols, 2007; Santos & cols, 2006) que encontraram resultados semelhantes com estudantes do ensino fundamental à superior. No entanto, os resultados quanto ao sexo foram divergentes com a literatura, pois as meninas apresentaram nível mais baixo de compreensão do que os meninos, enquanto a revisão de literatura apresenta resultados contrários (Carvalho, 2006; Oliveira & cols, 2007).

Os resultados da EMeL indicaram as estratégias de solução de problemas como as mais utilizadas, independentemente da série. Solé (1998), Carvalho (2006) e Joly e cols (2006) também apontaram esse tipo de estratégias como as mais utilizadas. Além disso, as estratégias durante e após a leitura foram as mais utilizadas, também independentemente da série. Isso pode ser explicado, uma vez que as estratégias de solução de problemas seriam tipicamente utilizadas à medida que surgissem problemas no processo de interpretação, diferentemente das globais e de suporte à leitura (Joly, 2006b).

As meninas utilizaram mais estratégias de leitura do que os meninos, do mesmo modo os alunos mais jovens e de séries menos avançadas utilizaram mais estratégias de leitura quando comparados a seus pares mais velhos e de séries mais avançadas. De fato, os participantes desse estudo tenderam a utilizar menos estratégias de leitura à medida que avançam, tanto em idade quanto na escolarização, estabelecendo uma relação negativa com os escores da EMeL, com

exceção para o fator 3, referente às estratégias globais, que foi nula. Novamente o presente estudo mostrou-se em consonância com a literatura da área que também indica esses grupos como os que utilizam estratégias de leitura (Carvalho, 2006; Joly & cols., 2006).

A leitura tem sido vista como um processo que exige interação entre o leitor e o texto, no qual tanto as informações nele contidas quanto o conhecimento prévio, colaboraram para a interpretação e compreensão da leitura (Braga & Silvestre, 2002; Sánchez, 1995). Desse modo, um leitor mais experiente tenderia a ser um leitor mais competente e talvez necessitasse de menos estratégias de leitura do que os leitores menos experientes. Ao lado disso, os alunos mais experientes talvez tenham melhor conhecimento de quais estratégias são mais pontuais, mais eficazes para eles, e, por isso, façam uso de um número menor de estratégias de leitura. Em contraponto, talvez, pelo menor conhecimento prévio para interagir com o texto e estando mais dependente da informação diretamente adquirida pela leitura, o leitor menos experiente necessite de um repertório mais variado de estratégias ou mesmo ainda não reconheça as estratégias mais adequadas aos seus objetivos.

Além de avaliar o nível de compreensão e o uso das estratégias de leitura, esse estudo teve por objetivo correlacionar essas variáveis. As correlações entre o teste Cloze e a EMEL, tanto na pontuação total quanto com seus fatores e momentos em relação à leitura, foram nulas. Esses resultados não sugerem associações entre o uso de estratégias de leitura e a compreensão textual, contudo eles devem ser avaliados com cuidado. Primeiramente, em contraposição aos demais estudos encontrados na literatura (Joly & Nicolau, 2005; Santos & cols, 2006), o desempenho da amostra no teste Cloze foi bastante elevado, o que indica uma excelente compreensão do texto lido pelos participantes. Esse fato poderia ter influenciado a correlação entre os testes, já que estratégias mais eficazes são evocadas à medida que surgem dificuldades no processo de interpretação do texto (Solé, 1998). Se os participantes não enfrentaram dificuldades significativas, haja vista, apresentarem um bom nível de compreensão de leitura, essas estratégias poderiam não ter sido necessárias, o que, em hipótese, poder ter minimizado a relação entre os dois instrumentos. Ressalta-se ainda, que tanto neste como em outros estudos, são justamente as estratégias de solução de problemas as mais utilizadas. Estudos com amostras maiores e com maior variabilidade em termos de níveis de compreensão de leitura, incluindo alunos com dificuldades de aprendizagem, e que investiguem

o uso de estratégias cognitivas devem ser realizados para elucidar esses achados.

De modo geral, os pesquisadores da área defendem a importância das estratégias de leitura no processo de aprendizagem e destacam a necessidade de seu ensino como um meio de melhorar a compreensão textual (Brandão & Spinillo, 1998; Braga & Silvestre, 2002; Dias & cols, 1995; Ferreira & Dias, 2002; Solé, 1998), especialmente ao se considerar que os alunos nem sempre seriam capazes de desenvolver tais estratégias de forma autônoma. Programas de intervenção que adotaram essa perspectiva alcançaram resultados positivos (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch, 2007; Dias & cols, 1995; Ferreira & Dias, 2002; Solé, 1998). Esse fato não pode ser negligenciado, já que um dos principais objetivos do processo de escolarização é tornar o aluno um leitor crítico capaz de compreender e avaliar os textos que lhe são apresentados. Apesar do bom nível de compreensão em leitura encontrado nesse estudo, esse não parece ser o padrão. De modo geral, estudantes do ensino fundamental, ensino médio e universitário têm mostrado desempenho aquém do esperado (Joly & Nicolau, 2005; Santos & cols, 2006; Silva, 2004), o que comprometeria o processo de aprendizagem e formação desses alunos e futuros profissionais.

Em vista disso, novos estudos devem ser realizados principalmente no sentido de desenvolver tecnologia para a efetiva utilização das estratégias de leitura no processo educacional focalizando sua melhora. A prioridade deveria recair sobre uma perspectiva preventiva sem, todavia, desconsiderar o contingente de estudantes que já encontram sua vida escolar comprometida. É necessário dotar esses jovens de recursos mais amplos para o seu desenvolvimento acadêmico.

Referências

- Abreu, M. C. (2006) *Escala de Estratégias de leitura para universitários: evidências de validade concorrente*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 19-25.
- Boruchovitch, E. (2001). *Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem*. Educação Temática Digital, 8(2), 156-167.

- Braga, R. M.; & Silvestre, M. F. B. (2002). *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Petrópolis.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 11(2), 253-272.
- Carvalho, M. R. (2006) *Estratégias metacognitivas de leitura utilizadas de 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Dias, M. G. B. B.; Morais, E. P. M. & Oliveira, M. C. N. P. (1995). Dificuldades na compreensão de textos: uma tentativa de remediação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 47(4), 13-24.
- Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. B. (2002). Compreensão de leitura: estratégias de Tomar Notas e da Imagem Mental. *Psicologia, teoria e pesquisa*, 18(1), 51-62.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Joly, M. C. R. A. (2005). *Teste Cloze Opção-Mal*. Teste em desenvolvimento. Universidade São Francisco. Itatiba, SP.
- Joly, M. C. R. A. (2006a). Cloze Oriented System (COS) in an electronic comprehension program and reading attitude in Brazil. Em: A Mendéz-Villas; B. G. Pereira; J. M. González; J. A. M. González (ed). *Current Developments in Technology-Assisted Education*. Badajoz: Indugrafic.
- Joly, M. C. R. A. (2006b). Escala de Estratégias de Leitura para etapa inicial do Ensino Fundamental. *Estudos de Psicologia*, 23(3), 271-278.
- Joly, M. C. R. A. (no prelo). *Escala de Estratégias de Leitura – nível Ensino Fundamental I*. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Joly, M. C. R. A., Abreu, M. C., & Piovezan, N. M. (2006a). Escala de estratégias metacognitivas de leitura: caracterização de uso por universitários paulistas e mineiros. Em: M. C. R. A. Joly, & C. Vectore. *Questões de pesquisa e práticas em Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A., Abreu, M. C. & Piovezan, N. M. (2006b). Validação concorrente de uma escala metacognitiva de leitura para universitários brasileiros. *Psicologia, Educação e Cultura*, X(2), 447-460.
- Joly, M. C. R. A. & Lomônaco, J. F. B. (2003). Avaliando a compreensão de leitura no ensino fundamental: uma comparação entre o instrumento eletrônico e o impresso. *Boletim de Psicologia*, 53(119), 131-147.
- Joly, M. C. R. A. & Nicolau, A. F. (2005). Avaliação de compreensão em leitura usando cloze na 4ª série. *Temas sobre desenvolvimento*, 14(83-84), 14-19.
- Kopcke, H. (1997). Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2 e 3), 59-66.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 41-49.
- Pinto, Z. A. (1998). *O menino maluquinho*. São Paulo: Ed. Melhoramentos.
- Sánchez, E. (1995) A aprendizagem da leitura e seus problemas. Em C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação*. v.3, Porto Alegre: Artes Médicas. p. 100-115.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.
- Santos, A. A. A.; Vendramini, C. M. M.; Suehiro, A. C. B. & Santos, L. A. D. (2006). Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(1), 83-92.
- Silva, V. R. (2004). Estratégias de leitura e compreensão leitora: contribuições para a prática de ensino em História. *História*, 23(1-2), 69-83.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedures: a new tool for measuring readability. *Journalis Quarterly*, 30, 415-433.

Recebido em: fevereiro/2008

Revisado em: maio/2008

Aprovado em: junho/2008

Sobre os autores:

Nayane Martoni Piovezan é psicóloga e mestranda do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Nelimar Ribeiro de Castro é psicólogo, mestre em avaliação psicológica e doutorando do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.