

## **Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze** **Técnica de Cloze** **(Título Abreviado)**

Reliability analyses between two types of punctuation of Cloze Technique  
Cloze's Technique

Evely **Boruchovitch\***  
Acácia Aparecida Angeli dos **Santos\***  
Katya Luciane de **Oliveira\*\***

### **Resumo**

Muitas situações exigem o uso da habilidade de leitura para um bom desempenho acadêmico. Algumas pesquisas evidenciam que ela se relaciona com o nível de dificuldade do texto. Explorar as dificuldades dos itens na pontuação da compreensão textual avaliada por meio da técnica de Cloze foi o objetivo desta pesquisa. Participaram 574 universitários de três universidades privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A compreensão textual foi medida por meio da aplicação de um texto elaborado dentro dos padrões da técnica de Cloze, utilizando-se dois critérios de correção das respostas. O primeiro avaliou o acerto e o erro, sem considerar a dificuldade do item; o segundo levou em consideração a dificuldade do item de acordo com o contexto em que estava inserido. Os resultados indicaram diferença entre os dois critérios de pontuação. Evidenciou-se também diferença significativa na compreensão em leitura entre os diferentes cursos.

Palavras-chave: Teste de Cloze, compreensão em leitura universidade.

### **Abstract**

The reading ability is essential for successful academic performance in a lot of situations. Research has shown that reading ability is related to the text difficulty level. The objective of this research was to explore the difficulty level of the items in reading comprehension measured through Cloze's technique. The sample was composed of 574 university students of the three private universities of the São Paulo and Minas Gerais states. Reading comprehension was measured using a text based on Cloze's technique. Participant's answers were evaluated according to two criteria. One analysed the right and the wrong answers not considering the item difficulty level. The other considered the item difficulty in accordance with the text context. Results showed some differences between the two-correction punctuation procedures. The analysis of variance also had shown significant differences in reading comprehension among the different courses.

Key-words: Cloze's Test, reading comprehension, university.

\* Universidade São Francisco

\*\* Unicamp

Contato: katya\_lincoln@ig.com.br

A leitura envolve a interação dos processos cognitivos como atenção, concentração, percepção, aprendizagem, pensamento, memória, bem como de aspectos ligados à afetividade. Para Santos (1991) e Oliveira, Santos e Primi (2003), Oliveira e Santos (2005) e Oliveira e Santos (2006), o exercício da leitura promove a compreensão dos fatos, amplia os conhecimentos e ajuda na realização pessoal à medida que flexibiliza a forma de encarar a realidade. A compreensão em leitura ajuda na formação crítica do estudante como cidadão.

Mesmo a leitura se constituindo em um comportamento tão importante, poucos são os estudos relacionados a essa temática, especialmente quando comparados com outras áreas do conhecimento e também com a produção mundial sobre o assunto (Witter, 1996). Sob essa perspectiva, Campbell (2001) observou que a quantidade de pesquisas sobre a leitura, no cenário mundial, teve um aumento significativo nos últimos 30 anos, sobretudo focando os processos cognitivos implicados nessa habilidade.

Compreender um texto não é tarefa fácil, visto que envolve motivação, decodificação,

compreensão lingüística e contextualização. O leitor proficiente apresenta alto nível de motivação e autonomia no momento da leitura, conseguindo abstrair significado da leitura e reorganizar a informação em sua memória, de tal modo que a informação ficará arquivada para ser acessada, quando for necessário (Flippo, 1998; Nicholson, 1999; Watkins & Coffey, 2004; Spira, Bracken & Fischel, 2005; Reeve & Jang, 2006).

Sternberg (2000) entende que a memória é de suma importância na compreensão em leitura. O papel da memória é captar o estímulo textual, regular o conhecimento e armazenar a informação a ser recuperada. Assim sendo, para que a compreensão ocorra, o leitor irá utilizar os conhecimentos relacionados ao assunto do texto por meio da analogia com outros conteúdos já lidos e arquivados. A analogia estabelecida entre a nova informação e o conhecimento já armazenado possibilita a compreensão do novo assunto (Mcnamara, Sternberg & Hardy, 1991; Taylor, 1992; Kopke Filho, 2001).

Taylor (1992) observa que a compreensão depende de fatores relacionados aos conhecimentos pré-existentes sobre um assunto, que funcionam como um mapa que auxiliará o leitor a compreender o texto, a partir de aspectos já conhecidos. Segundo Nicholson (1999), o conhecimento prévio é acessado por meio de um livro-código que converte a linguagem escrita em uma informação fonológica abstrata e a informação é acessada por um dicionário mental.

Nessa direção, Kleiman (1999) corrobora as considerações de Staats (1968), visto que considera que para ocorrer compreensão da leitura é necessário que o leitor atribua significado ao conteúdo lido. Essa atribuição de significado estimula os processos cognitivos como a percepção, a imaginação e o raciocínio, de forma que a informação seja compreendida mais facilmente.

A capacidade de generalização da informação é um outro atributo importante na compreensão em leitura, segundo Carriedo e Alonso-Tapia (1995). Tal capacidade permite uma integração das idéias do texto, por meio de uma leitura contextual, não sendo necessário que o leitor tenha conhecimento exato de todas as palavras envolvidas na construção textual.

Hall (1989), Simonsen e Singer (1992), Dembo (1994), Maki, Shields, Wheeler e Zacchilli (2005) apontam que compreender exige uma elaboração mental da informação lida. Para tanto, faz-se necessário o uso da metacognição, quando da leitura de um texto, pois, por meio da monitoração da compreensão é possível regular e modificar a estratégia de leitura quando essa não é

eficaz. Isto é, quando, apesar da leitura, não ocorre a compreensão do conteúdo lido.

A compreensão em leitura para Oliveira e Santos (2004) é uma habilidade que engloba muitos fatores. Desse modo, torna-se complexa uma proposta de avaliação que considere os diferentes aspectos envolvidos dinamicamente na compreensão textual. Bensoussan (1990) indica que, de uma forma geral, os meios diagnósticos da compreensão em leitura não conseguem mensurar de forma eficaz todos os comportamentos relacionados à compreensão.

Salvia e Ysseldyke (1991) defendem que uma ampla gama de comportamentos são avaliados pelos testes diagnósticos de leitura, sendo que em muitos deles se exige uma inferência de significado da análise estrutural ou do contexto. Os testes de compreensão em leitura deveriam enfatizar o papel do estudante como parte dinâmica do processo de compreensão, mas isso não ocorre. Uma alternativa para a avaliação da compreensão em leitura seria o uso do teste de Cloze, que permite uma relação interativa entre o leitor e o texto (Condemarin & Milicic, 1988).

A técnica de Cloze foi criada com alguns experimentos realizados por Taylor, em 1953, que na ocasião buscava a estruturação de uma medida confiável de avaliação da compreensão em leitura. Durante três anos, os estudos foram aprimorados resultando no teste de *Cloze* (Taylor, 1956), que por meio de um texto de 250 palavras, do qual se omitiam sempre os quintos vocábulos, pode-se mensurar o nível de intelegibilidade do texto pelo leitor.

A técnica de Cloze possui duas formas de correção: a literal e a sinônima (Bitar, 1989). A correção literal considera como acerto o preenchimento correto da palavra exata que foi omitida, respeitando inclusive grafia e acentuação gráfica. No caso da correção sinônima, considera-se como correto o preenchimento da lacuna, não somente com a palavra que foi excluída, mas também com um sinônimo da palavra omitida. Para tanto, faz-se necessário utilizar um critério em que os sinônimos sejam considerados. Nesse sentido, um dicionário conceituado de língua portuguesa poderia oferecer esse critério.

Bormuth (1968) estabeleceu três níveis para considerar o desempenho no Cloze. O primeiro é denominado nível de frustração, que diz respeito ao fato de o leitor não ter abstraído de forma satisfatória a informação lida, obtendo pontuação de até 44% de acertos no texto. O segundo nível é o instrucional que se refere a uma abstração apenas suficiente para a compreensão, e o percentual de acertos do leitor varia de 44,1% a 57%. Finalmente, o nível independente expressa uma compreensão criativa e autônoma do texto. O

leitor de nível independente é considerado fluente e apresenta um percentual de aproveitamento superior a 57%.

No Brasil, o Cloze é empregado no diagnóstico da habilidade de compreensão em leitura. Diversos estudos foram realizados evidenciando, inclusive, relações entre a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico dos estudantes (Bedento & Moreira, 1990; Santos, 1991; Centofanti, Ferreira & Del Tedesco, 1997; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002; Oliveira & cols., 2003; Oliveira, Suehiro & Santos, 2004; Oliveira & Santos, 2005; Oliveira & Santos, 2006).

O teste de Cloze, para Condemarin e Milicic (1988), possibilita ao leitor realizar uma diferenciação entre a decodificação, a compreensão lingüística e a leitura contextual. No momento em que esses processos interagem e encontram um ponto de equilíbrio, o leitor toma consciência da estrutura interna do material lido, o que aumenta sua sensibilidade, denotando a compreensão da leitura. Entretanto, tal compreensão pode apresentar diferentes níveis de dificuldade.

Jonz (1990), Abraham e Chapelle (1992) e Santos e cols. (2002) sugerem que o Cloze apresente níveis de dificuldades, caracterizados por itens considerados fáceis à compreensão e itens difíceis. Outro aspecto relevante é que o texto também pode apresentar um nível intermediário de dificuldade. Nesse caso, uma abstração medíocre já seria suficiente para a emissão de uma resposta correta.

Storey (1997) destaca que o teste de Cloze, quando utilizado com finalidade diagnóstica, é um indicador da compreensão em leitura, sendo que as conexões e as relações estabelecidas pelo leitor facilitam a compreensão. Aponta que, em um mesmo texto, diversas são as possibilidades de se trabalharem os níveis de dificuldades, alguns itens serão mais fáceis e outros exigirão maior abstração para o preenchimento correto.

Nessa perspectiva, Abraham e Chapelle (1992) abordam que a estruturação do texto em Cloze deve englobar dois níveis de dificuldade. O primeiro conhecido como micronível deve ser composto por itens fáceis à compreensão. O segundo macronível deve ser organizado por itens que apresentam maior dificuldade para o correto preenchimento. O macronível exigirá do estudante interconexões entre os elementos do texto e os conhecimentos prévios.

A forma mais utilizada de correção da técnica de Cloze é a correção literal. Nesse tipo de correção, se aceita como acerto o preenchimento exato da palavra que foi excluída (Bitar, 1989). No critério de pontuação na correção literal, atribuem-

se um ponto para o acerto e zero para o erro, assim a correção literal não possibilita uma pontuação que pondera o acerto ou erro em razão da dificuldade de preenchimento de cada item.

Assim, a quantidade de acertos não está relacionada somente a habilidade dos estudantes, mas também à dificuldade das lacunas criadas ao longo do texto. Santos e cols. (2002) defendem que dois escores iguais em um mesmo teste de Cloze, de diferentes pessoas, podem não ter o mesmo significado. Tudo depende das dificuldades das lacunas, desse modo os escores não devem ser diretamente comparáveis; há que se fazer uma análise mais criteriosa das lacunas acertadas por cada sujeito.

Nessa direção, pode-se aventar que os acertos no *Cloze* dependem das dificuldades dos itens que compõem o texto, bem como se relacionam ao modo de se pontuarem as respostas. Portanto, a relevância deste estudo se justifica pelo fato de que alguns críticos da técnica de Cloze se apóiam na idéia de que a correção literal não favorece um bom desempenho do estudante. O argumento utilizado é que a correção literal pode não avaliar a compreensão de forma precisa, comprometendo assim a qualidade da técnica de Cloze como medida da compreensão em leitura. Portanto, hipotetiza-se que o critério de pontuação no qual se considera a dificuldade do item pode dar uma melhor medida ou uma medida mais justa da compreensão em leitura dos estudantes. Assim sendo, explorar as dificuldades dos itens e possibilidades de pontuação de um texto preparado segundo a técnica de Cloze foi o objetivo desta pesquisa.

## Método

### Participantes

A amostra foi composta de 574 estudantes universitários dos cursos de psicologia (55,7%,  $n=320$ ), radiologia (7,8%,  $n=45$ ), administração (23,2%,  $n=133$ ) e direito (13,2%,  $n=76$ ), matriculados em três universidades privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais. A média de idade foi de 23 anos e 6 meses ( $Dp=6,9$ ). O gênero masculino representou 30,3% ( $n=174$ ) da amostra e o feminino, 69,7% ( $n=400$ ).

### Instrumento

Foi utilizada a técnica de Cloze criada por Taylor (1953). A técnica, 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 Luis Fernando Verissimo (1995), intitulado 'Desentendimento'. O texto continha 250 vocábulos e 46 omissões, sendo que o espaço deixado foi proporcional ao tamanho da palavra omitida.

#### Critérios de pontuação

Recorreu-se a dois critérios de pontuação das respostas, nos quais todos os 574 protocolos passaram. O primeiro critério de pontuação foi o literal que aceita como correta a palavra exata que foi omitida. Neste 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.

O segundo critério de pontuação utilizado foi a correção por concordância entre juízes, que foram escolhidos por serem professores doutores que ministram disciplinas em um curso de letras. O texto preparado segundo a técnica de Cloze e o respectivo crivo de correção foram encaminhados para dois juízes que avaliaram a dificuldade dos itens da escala. No caso de discordância entre eles, um outro juiz era consultado para uma nova avaliação. Assim, o critério para que um item fosse considerado como fácil, de dificuldade média ou difícil dependeria de pelo menos duas avaliações concordantes sobre ele. Em todos os casos, os juízes consideraram o contexto do texto para julgar a dificuldade de conseguir preencher com o item correto. O nível de concordância entre os juízes foi de 80%.

Para esta análise, embora o critério de correção também fosse o literal, considerou-se a dificuldade do item, ao se pontuar o acerto. Desse modo, os itens variaram no nível de dificuldade, da seguinte forma: 29 itens foram considerados fáceis, 12 foram julgados com dificuldade média e 5 itens

foram considerados difíceis. Assim sendo, o acerto de cada item considerado fácil recebeu a pontuação 1, de dificuldade média recebeu a pontuação 2, aferiram-se 3 pontos para cada acerto de um item considerado difícil e zero para cada erro. Por este critério, a pontuação poderia chegar a 68 pontos. Em todos os casos, os juízes consideraram o contexto do texto para julgar a dificuldade de conseguir preencher com êxito o item correto.

#### Procedimento

Os estudantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, foram assegurados do caráter confidencial do estudo e orientados acerca de que os cuidados éticos tomados na presente pesquisa foram fundamentados e estão em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A aplicação ocorreu de forma coletiva, em horário previamente agendado com cada instituição de ensino realizada somente, nos alunos que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Foi estabelecido um bom rapport entre pesquisadores e participantes, momentos antes da aplicação. A aplicação do instrumento durou aproximadamente 30 minutos.

#### Resultados

Os dados foram organizados em planilhas e submetidos à estatística descritiva e inferencial, conforme os objetivos desta pesquisa. A média de acertos sem se considerar a dificuldade dos itens (critério 1 de pontuação) foi de 20,7 pontos ( $Dp=4,5$ ), enquanto a média de acertos considerando a dificuldade dos itens (critério 2 de pontuação) foi de 23 pontos e  $Dp=5,9$ . No que se refere à avaliação realizada pelos juízes quanto à dificuldade dos itens, a Tabela 1 traz a distribuição da análise realizada.

**Tabela 1:** Frequência e porcentagem de acertos, considerando a dificuldade do item: fácil (F), dificuldade média (M) e difícil (D).

Itens	Sintaxe	Dificuldade	
1	vez	Substantivo feminino singular	F
2	a	Preposição (pois está antes do verbo; artigo, antes de substantivo)	F
3	hotel	Substantivo masculino singular	F
4	japonesa	Adjetivo feminino singular	M
5	coisa	Substantivo feminino singular	F
6	garçom	Substantivo masculino singular	D
7	silêncio	Substantivo masculino singular	D
8	de	Preposição	F
9	finalmente	Advérbio	F
10	a	Artigo definido feminino singular	F
11	leite	Substantivo masculino singular	F
12	mímica	Substantivo feminino singular	M
13	o	Pronome pessoal complementar de 3. <sup>a</sup> pessoa do singular: ele (o leite)	M
14	tenha	Verbo ter -- Presente do Subjuntivo do Modo Indicativo do tempo composto, 3. <sup>a</sup> pessoa do singular	M
15	uma	Artigo indefinido feminino singular	F
16	faria	Verbo fazer – Futuro do Pretérito do Modo Indicativo, 3. <sup>a</sup> pessoa	M
17	de	Preposição	F
18	polar	Adjetivo	D
19	ele	Pronome pessoal do caso reto, 3. <sup>a</sup> pessoa do singular	F
20	e	Conjunção	F
21	com	Preposição	F
22	do	Contração da preposição “de” mais o artigo definido masculino	F
23	acompanhava	Verbo acompanhar -- Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo, 3. <sup>a</sup> pessoa do singular	M
24	mesa	Substantivo feminino singular	F
25	para	Preposição	F
26	para	Preposição	F
27	agradeci	Verbo agradecer -- Pretérito Perfeito do Modo Indicativo, 1. <sup>a</sup> pessoa do singular	M
28	garçom	Substantivo masculino singular	F
29	com	Preposição	F
30	depois	Advérbio	F
31	afastada	Adjetivo	D
32	internacional	Adjetivo	M
33	os	Artigo definido masculino plural	F
34	na	Contração da preposição “em” mais o artigo definido feminino	F
35	brinde	Substantivo masculino singular	F
36	morno	Adjetivo	D
37	vamos	Verbo ir -- Presente Simples do Modo Indicativo, 1. <sup>a</sup> pessoa do plural	M
38	(de) tradição	Locução adjetiva	M
39	mais	Adjetivo	F
40	contentar	Verbo contentar -- Infinitivo Impessoal	M
41	também	Advérbio	F
42	frita	Adjetivo	F
43	restaurante	Substantivo masculino singular	F
44	era	Verbo ser -- Pretérito Imperfeito do Indicativo, 3. <sup>a</sup> pessoa do singular	F
45	e	Conjunção	F
46	difícil	Adjetivo	M

A Tabela 2 apresenta a frequência e a porcentagem de pontos por pessoas, considerando as duas formas de correções. Também se analisou a frequência de pontos por item nas duas situações, conforme pode ser visto na Tabela 3, salientando,

conforme mencionado anteriormente, que os itens avaliados como fáceis receberam 1 ponto, os com dificuldade média, 2 pontos, e os considerados difíceis, 3 pontos.

**Tabela 2:** *Frequência e porcentagem de pontos por pessoas nos dois tipos de correções (N=574).*

Pontos Correção 1			Pontos Correção 2		
	F	%		F	%
4	1	0,2	4	1	0,2
5	2	0,3	5	2	0,3
8	2	0,3	8	1	0,2
9	4	0,7	9	5	0,9
10	6	1,0	10	5	0,9
11	4	0,7	11	3	0,5
12	7	1,2	12	9	1,6
13	13	2,3	13	5	0,9
14	9	1,6	14	6	1,0
15	22	3,8	15	14	2,4
16	22	3,8	16	20	3,5
17	34	5,9	17	24	4,2
18	29	5,1	18	28	4,9
19	52	9,1	19	29	5,1
20	66	11,5	20	42	7,3
21	48	8,4	21	51	8,9
22	40	7,0	22	27	4,7
23	55	9,6	23	42	7,3
24	43	7,5	24	33	5,7
25	39	6,8	25	25	4,4
26	32	5,6	26	39	6,8
27	20	3,5	27	32	5,6
28	11	1,9	28	20	3,5
29	10	1,7	29	21	3,7
32	2	0,3	30	26	4,5
35	1	0,2	31	13	2,3
			32	15	2,6
			33	17	3,0
			34	7	1,2
			35	5	0,9
			36	5	0,9
			37	1	0,2
			38	1	0,2
Total	574	100	Total	574	100

Observa-se que na situação 1 o número mínimo de acertos foi igual nas duas situações (4 pontos). Já o número máximo de acertos, nas duas situações, sofreu uma pequena variação, na qual,

na primeira situação, os participantes obtiveram 35 pontos e na segunda conseguiram atingir 38 pontos.

**Tabela 3:** Distribuição da frequência e porcentagem de acertos por item, considerando as pontuações 1 e 2 (N=574).

Itens	Dificuldade	Pontuação 1 <i>F</i>	Pontuação 2 <i>F</i>
1	F	495	495
2	F	408	408
3	F	307	307
4	M	41	82
5	F	341	341
6	D	114	342
7	D	5	35
8	F	518	518
9	F	52	52
10	F	494	494
11	F	454	454
12	M	5	10
13	M	184	368
14	M	154	308
15	F	372	372
16	M	47	94
17	F	493	493
18	D	7	21
19	F	357	357
20	F	468	468
21	F	438	438
22	F	496	496
23	M	9	18
24	F	436	436
25	F	479	479
26	F	512	512
27	M	26	54
28	F	542	542
29	F	457	457
30	F	308	308
31	D	6	18
32	M	9	18
33	F	476	476
34	F	105	105
35	F	10	10
36	D	29	29
37	M	97	194
38	M	4	12
39	F	120	120
40	M	221	442
41	F	38	38
42	F	458	458
43	F	475	475
44	F	358	358
45	F	160	160
46	M	251	504

Constata-se que poucas pessoas conseguiram acertar os itens com maior grau de dificuldade. Desse modo, mesmo valorando com maior peso os itens considerados com dificuldade média (2 pontos) e os itens difíceis (3 pontos), esse tipo de ponderação na pontuação não foi suficiente

para que os participantes conseguissem apresentar um melhor desempenho na pontuação 2, como foi visto na Tabela 3. O teste t Paired Samples test apontou diferença significativa entre as pontuações obtidas na situação de pontuação 1 e 2, considerando  $t=-27,346$  e  $p=0,000$ . Sugere-se que

na pontuação 1, os participantes tiveram um pior desempenho ( $M=20,7$ ) em relação à pontuação 2 ( $M=23$ ).

Utilizou-se a análise de variância para possíveis diferenças no desempenho entre os cursos, frente aos dois sistemas de pontuação. Os dados mostraram diferença estatisticamente significativa no desempenho dos estudantes na

compreensão em leitura entre os diferentes cursos nas duas formas de pontuação, considerando respectivamente  $[F(3, 571)=13,27; p=0,000]$  e  $[F(3, 571)=14,50; p=0,000]$ . O teste de Tukey foi utilizado para verificar em quais cursos estavam as diferenças. A Tabela 4 mostra a significância das diferenças entre os cursos apontadas pelo Tukey.

**Tabela 4:** Distribuição dos níveis de significância das diferenças no desempenho por curso ( $N=574$ ).

Curso		p	p
		Correção 1	Correção 2
Psicologia	Direito	0,030	0,020
	Radiologia	0,000	0,000
	Administração	0,376	0,323
Direito	Radiologia	0,070	0,035
	Administração	0,198	0,220
Administração	Radiologia	0,000	0,000

Ao que parece, o Tukey revelou diferença significativa entre o desempenho dos estudantes dos cursos de psicologia e direito e psicologia e radiologia nas pontuações 1 e 2. Também houve diferença entre os cursos de direito e radiologia na pontuação 2 e administração e radiologia nas pontuações 1 e 2.

A média do curso de psicologia foi um pouco melhor (21 pontos) em relação aos cursos de administração (20 pontos), direito (19 pontos) e radiologia (17 pontos). Contudo, o desempenho dos participantes de todos os cursos ficou a desejar, considerando que na correção 1 a pontuação poderia variar de 0 a 46 pontos e nenhum participante, independente do curso, atingiu a metade de acertos possíveis (23 pontos).

No segundo critério de correção, observa-se que o curso de psicologia demonstrou um desempenho um pouco superior em relação aos outros cursos, tendo em vista que a média de acertos do curso foi de 24 pontos. O curso de administração apresentou uma média de 23 pontos, o de direito 21 pontos e o de radiologia 18 pontos. Novamente, as médias de acertos obtidas pelos diferentes cursos foram relativamente baixas.

### Discussão e conclusão

Com o objetivo de explorar as dificuldades dos itens e possibilidades de pontuação de um texto preparado segundo a técnica de Cloze, constatou-se que o máximo de acertos na pontuação 1 foi de 35 pontos e na 2 foi de 38 pontos. Em nenhum momento, a pontuação atingiu o seu máximo, ou seja, 46 pontos no primeiro critério de pontuação e 68 no segundo. Chama atenção o fato de que na situação 1, os estudantes conseguiram atingir um percentual de

acertos de 45% e na situação 2 o percentual ficou bem abaixo, 33,8%. Bormuth (1968) defende que um percentual de acertos menor ou igual a 44% é produto de uma compreensão pobre e pouco crítica, sendo classificado como nível de frustração.

Embora o teste de Tukey tenha apontado diferença significativa no desempenho no Cloze entre os estudantes dos cursos de psicologia e direito e psicologia e radiologia nas pontuações 1 e 2, essa diferença, embora um pouco superior para o curso de psicologia, ainda está muito aquém do desejado para esse nível de escolaridade. Pode-se afirmar o mesmo sobre a diferença existente no desempenho na compreensão em leitura entre os alunos dos cursos de direito e radiologia na pontuação 2 e administração e radiologia nas pontuações 1 e 2.

Nas duas situações de pontuação, a compreensão em leitura foi baixa. Esse fato é lamentável, tendo em vista que a amostra foi composta por estudantes universitários que deveriam supostamente apresentar um melhor nível de compreensão textual. Esse dado infelizmente não surpreende, pois estudos anteriores também evidenciaram que os estudantes universitários não conseguem abstrair as principais idéias do texto e não demonstram uma leitura com fluência e compreensão (Santos, 1991; Santos & cols., 2002; Oliveira & cols., 2003; Oliveira & cols., 2004; Oliveira & Santos, 2005; Oliveira & Santos, 2006).

Seria precipitado supor que a correção na qual se considera a dificuldade do item para pontuar os acertos no Cloze (Abraham & Chapelle, 1992) favoreça o aumento da média de acertos, ainda que a diferença estatisticamente entre as duas pontuações seja significativa. Essa constatação fica ainda mais evidente, especialmente, quando se



observam as duas médias de acertos, isto é,  $M=20,7$  para a pontuação que poderia atingir 46 pontos e  $M=23$  para a pontuação que poderia atingir 68 pontos. Na realidade, esse sistema de pontuação que considera a dificuldade do item não beneficia o aumento da pontuação no Cloze. O que, de certo modo, contribuiu para validar a correção literal, na qual se atribuem 1 ponto ao acerto e 0 ao erro.

Embora, nas duas situações, a média tenha sido bem inferior ao desempenho esperado para estudantes universitários, na situação 1 o percentual atingiu 45% e na segunda situação, 33,8%, o que permite concluir que poucos foram os estudantes que acertaram os itens com dificuldade média e raríssimos foram aqueles que conseguiram obter êxito no preenchimento correto dos itens julgados como difíceis, nos quais seria necessário um maior nível de decodificação e compreensão lingüística, requerendo a utilização das pistas contextuais oferecidas pelo Cloze (Condemarín & Milicic, 1988; Salvia & Ysseldyke, 1991; Nicholson, 1999). Esse comportamento exigiria um alto nível de abstração e compreensão, características de leitores fluentes. Outro aspecto importante no comportamento do leitor seria a metacognição (Dembo, 1994; Maki & cols., 2005), habilidade que monitoraria o pensamento indicando quando a informação não foi compreendida, regulando o comportamento, de modo a buscar alternativas para a melhor compreensão da informação. Ao que parece, os universitários carecem também de habilidades metacognitivas na ocasião da atividade de leitura.

Parece urgente a necessidade de programas nas universidades para se diagnosticar e intervir na melhora da compreensão em leitura dos universitários. Se não houver fatores interferentes, corre-se o risco da formação de um profissional que apresenta sérias limitações em seus conhecimentos, considerando que a leitura é o caminho de acesso às informações dos livros técnicos, atividade exigida nos diversos cursos universitários (Oliveira & Santos, 2004).

No que concerne à utilização do teste de Cloze para uma avaliação mais fidedigna da compreensão da leitura dos estudantes, uma direção para pesquisas futuras seria realizar uma análise fatorial exploratória no sistema de pontuação por dificuldade dos itens, buscando levantar de forma mais consistente, se, de fato, uma estrutura de três fatores correspondesse aos níveis de dificuldade dos itens. Tais fatores estariam associados aos níveis micro, relacionado a itens fáceis; intermediário, associado aos itens de dificuldade média e macro, que abrangeria os itens difíceis (Jonz, 1990; Abraham & Chapelle, 1992; Santos & cols., 2002). Também poder-se-iam

obter, por meio da Teoria de Resposta ao Item, dados mais precisos sobre as dificuldades dos itens que compõem o teste de Cloze (Santos & cols., 2002).

A necessidade de novos estudos é evidente, principalmente quando se considera que o julgamento dos juízes, no presente estudo, pode não ter sido suficientemente preciso em alguns itens, dentre eles 4, 6, 12, 23, 27, 32, 38, 41 e 46. A falta de precisão no julgamento se refere, especialmente, ao fato de que nesses itens o julgamento dos juízes não coincidiu com a quantidade de acertos ou erros dos estudantes. Como exemplo, cita-se o item 4, que foi considerado de dificuldade média e apenas 7,1% dos estudantes acertaram esse item, o que pela quantidade de acertos o caracterizaria como difícil. Assim sendo, recomenda-se que novos estudos sejam realizados buscando o aprofundamento das questões levantadas neste estudo, tendo em vista contribuir para o aumento da validade da utilização do teste de Cloze para o diagnóstico e intervenção psicoeducacional em todos os segmentos da escolarização formal.

#### Referências

- Abraham, R. G. & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: an item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- Bedento, J. M. & Moreira, L. C. (1990). Desempenho em leitura entre estudantes de enfermagem: um estudo com a técnica de Cloze. *Anais do 2.º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem* (701-14), Ribeirão Preto.
- Bensoussan, M. (1990). Redundancy and the cohesion Cloze. *Journal of research in reading*, 13(1), 18-37.
- Bitar, M. L. (1989). Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- 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 I does not mean, and the findings from the expert study. In R. F. Flippo (org.). *Reading researches in search of common ground* (147-158). Newark: IRA.

- Carriedo, N. & Alonso-Tapia, J. (1995). Comprehension strategy training in content areas. *European Journal of Psychology of Education*, X (4), 411-431.
- Centofanti, E. M., Ferreira, S. M. & Del Tedesco, T. (1997). Compreensão da leitura por universitários de psicologia. In G. P. Witter (org.). *Leitura e universidade* (33-60). Campinas: Alínea.
- Condemarín, M. & Milicic, N. (1988). *Test de Cloze*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96. In Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa. Recuperado em 19 de outubro de 2005 de <<http://www.conselho.saude.gov.br>>.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). New York: Longman Publishing Group.
- Flippo, R. F. (1998). Points of agreement: a display of professional unity in our field. *The Reading Teacher*, 52, 30-40.
- Hall, W. S. (1989). Reading comprehension. *American Psychologist*, 44 (2), 157-161.
- Jonz, J. (1990). Another turn in the conversation: what does Cloze measure?. *Quarterly*, 24, 61-83.
- Kleiman, A. (1999). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (6ª. ed.). Campinas: Pontes.
- Kopke, F. H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado em lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- McNamara, T. P., Sternberg, R. J. & Hardy, J. K. (1991). Processing verbal relations. *Intelligence*, 13, 193-221.
- Maki, R. H., Shields, M., Wheeler, A. E. & Zacchilli, T. L. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 723-731.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. In G. B. Thompson & T. Nicholson (orgs.). *Learning to read* (127-149). Newark: IRA.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Revista Interação em Psicologia*, 7 (1), 19-25.
- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola* (pp.119-148). Petrópolis: Vozes.
- 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 Vetor 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 compreensão em leitura. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (orgs.). *Avaliação psicológica: formas e contextos* (216-223). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- 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.
- Salvia, J. & Ysseldyke, J. (1991). *Avaliação em educação especial e corretiva*. São Paulo: Manole.
- 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., 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 áreas. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (orgs.). *What*

- research has to say about reading instruction (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.
- Staats, A. W. (1968). *Learning language and cognition*. New York: Holt, Rinehard and Winston, Inc.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. (Trad. Maria Regina Borges Osório). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Storey, P. (1997). Examining the test-talking process: a cognitive perspective on the discourse Cloze test. *Language Testing*, 14(2), 214-231.
- Taylor, B. M. (1992). Text structure, comprehension and recall. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (orgs.). *What research has to say about reading instruction (220-235)*. Newark: IRA.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Taylor, W. L. (1956). Recent development in the use of Cloze procedure. *Journalism Quarterly*, 33, 42-46.
- Verissimo, L. F. (1995). Desentendimento. *Ícaro Revista de bordo da Varig*, 136 (ano XII), 11.
- Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: multidimensional and indeterminate. *Journal of Education Psychology*, 96 (1), 110-118.
- Witter, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade (1989-1994). *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 31-37.