

## **COMPREENSÃO LEITORA: INVESTIGANDO PARA MELHOR INTERVIR**

MARIA ALICE COELHO (ESCOLA COMUNITARIA DE CAMPINAS).

### **Resumo**

Com o objetivo de investigar a competência leitora de alunos de 3º anos de Ensino Fundamental, realizamos uma pesquisa com a utilização da Técnica Cloze (Cloze Procedure), criada em 1953 por Taylor, e avaliamos o desempenho dos alunos de acordo com os índices descritos por Bormuth (1986). Interessa-nos saber, como escola, como lêem os alunos que concluem o 3º ano, pois tendo passado pelo processo de aprender a ler e escrever, tenham conseguido ir além da leitura de decodificação, alcançando o sentido do texto para poder resignificá-lo. Dos 129 alunos avaliados, 114 encontram-se no nível independente de leitura (aquele no qual o aluno pode ler com facilidade e fluência, com boa compreensão), 10 no nível de instrução (o aluno pode ler satisfatoriamente, sob a orientação ou apoio do professor) e 5 alunos no nível de frustração (a leitura se fragmenta, não há fluência, a compreensão e a memorização fraquejam). Numa primeira análise podemos admitir que a escola, tendo valorizado a leitura e favorecido sua aprendizagem, conseguiu bom desempenho da maioria dos alunos. Mesmo assim, cabe continuar fomentando a leitura para que os alunos melhorem na compreensão leitora, pois ela é importante ferramenta de estudo e de outras aprendizagens. Os alunos do nível de frustração, embora representem uma parcela pequena, merecem maior atenção por parte dos professores. Identificados, passam por situações individuais e coletivas de intervenção na leitura. O papel motivador do professor é de extrema importância e cabe a ele fazer com que os alunos avancem na decodificação conseguindo ir além da síntese da palavra, sem passar pela decifração, para atribuir um sentido a algo que está escrito. Como se aprende a ler, lendo, quanto mais o aluno se familiarizar com o texto, mais facilmente aprenderá a ler e é isso que desejamos: formar leitores.

### **Palavras-chave:**

LEITURA, COMPREENSÃO LEITORA, ENSINO FUNDAMENTAL 1 .

O brasileiro lê pouco e mal. O resultado do Pisa, 2006 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) confirmou essa afirmação quando mostrou que estamos em 34º lugar em termos de leitura e escrita.

Assim, muita coisa precisa ser feita no Brasil para superarmos o analfabetismo e as limitações impostas pelo não domínio da leitura.

Ler de maneira a permitir a compreensão do significado de um texto e a assimilação da ideia global nele contida é um dos desafios da educação brasileira.

A sociedade vem, cada vez mais, exigindo e valorizando essa competência, pois se é "a escrita que permite a construção de pontos de vista e de uma visão de mundo, e a atribuição de sentido a este mundo" Foucambert (1994, p. 124), é pela leitura, entendida como uma atividade reflexiva, ao questionar pontos de vista e estabelecendo novas relações, que se consegue uma mudança social, verdadeiramente libertadora.

Mas de que leitura estamos falando?

Como coloca Lajolo (1982,59):

"Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É , a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista".

Ao compactuarmos com essa perspectiva queremos que nossos alunos compreendam o que lêem, ou seja, consigam ir além da leitura de decodificação e que alcancem o sentido do texto para poder resignificá-lo. Assim, estamos falando de desenvolver a competência leitora.

Com o objetivo de investigar a compreensão leitora de alunos de 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular de Campinas aplicou-se uma situação de avaliação de leitura, via técnica Cloze.

A Técnica Cloze (Cloze Procedure) foi criada em 1953 por Taylor. É uma técnica da psicolinguística fundamentada na Teoria da Informação e na noção de amostra aleatória, cujo objetivo é a mensuração da compreensibilidade (Adelbeg; Razeq, 1984) . Esta técnica consiste na retirada sistemática de cada enésima palavra da mensagem. O leitor tem que preencher, de acordo com o contexto, os espaços , sendo que o índice de compreensibilidade do texto é dado pela maior ou menor facilidade que o leitor tem para reconstruir tal texto (Stevens; Stevens, 1993).

A técnica avalia o nível funcional da compreensão da leitura, como um instrumento específico surgido do próprio texto. A vantagem dessa técnica, como meio de avaliação da compreensão da leitura, pode ser definida pelo fato do leitor contar com o contexto como único apoio e não se correr o risco de que ele use palavras chaves da pergunta para adivinhar a resposta, evitando a utilização de perguntas cuja compreensão pode ser mais difícil do que a própria leitura. Serve ainda como um meio de desenvolvimento da compreensão da leitura, ao permitir ao aluno adivinhar as palavras que se encontram omitidas no texto, graças ao seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e de seus conhecimentos anteriores acerca do conteúdo do texto.

Existem pesquisas ligadas à validação do instrumento, relacionadas à compreensão e à inteligibilidade, à intervenção e ao processo de remediação da leitura , a escrita, dentre outras, não só realizadas por pesquisadores brasileiros.

O Cloze foi aplicado de forma coletiva na própria sala de aula durante o mês de novembro do ano 2008, em todas as turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental 1. Solicitou-se aos alunos que primeiro lessem o texto silenciosamente até o final e em seguida completassem as questões feitas (anexo 1). Em seguida foi pedido que completassem as lacunas do texto.

Para essa pesquisa adotou-se o modelo oferecido por Coldemarim (1994), mantendo intactas a primeira e a última frase. No lugar da palavra suprimida apareceu uma lacuna de tamanho constante. O leitor preencheu essas lacunas de modo a devolver o sentido ao texto, contando apenas com o contexto da mensagem. O texto ficou com treze lacunas (anexo 2). Não foi estipulado tempo para a realização da tarefa.

Para avaliar os textos, usou-se os parâmetros propostos por Bormuth (1986), que considera as respostas corretas entre 44% e 57% indicativas do nível de instrução; pontuação abaixo de 44% indicam nível de frustração e acima de 57% revelam nível independente.

O nível independente é aquele no qual o aluno pode ler com facilidade e fluência, com boa compreensão. Já, no nível de instrução, o aluno pode ler satisfatoriamente, sob a orientação ou apoio do professor. No nível de frustração, a leitura se fragmenta, não há fluência, a compreensão e a memorização fraquejam. O aluno revela sinais de tensão, recusa e ou ansiedade diante da leitura.

Os resultados foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

Interessa-nos, enquanto escola, saber quem são os sujeitos com nível de instrução e de frustração, para uma análise mais detalhada das reais dificuldades e competências desses sujeitos, para poder intervir.

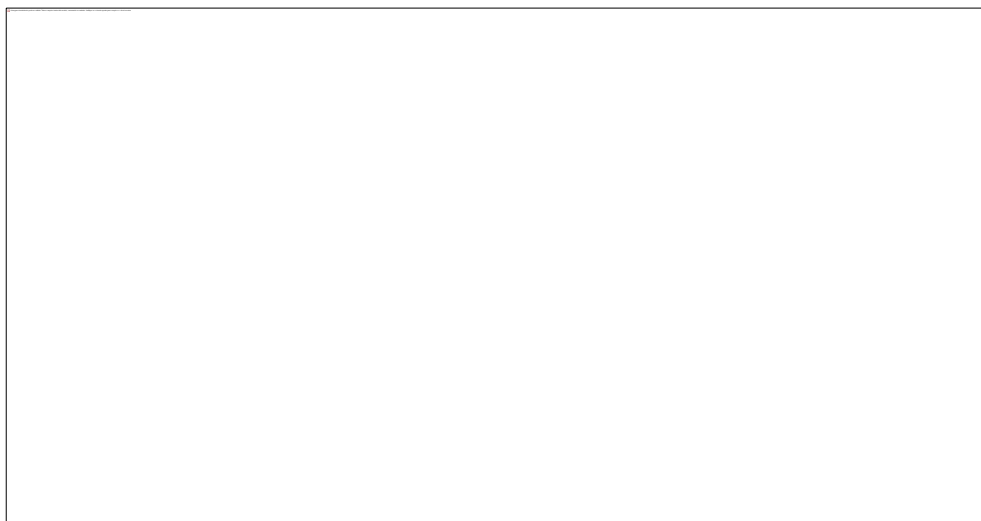
A seguir apresentaremos os dados estatísticos referentes a cada turma avaliada e uma análise geral delas .

Numa primeira análise, tendo 13 lacunas a serem preenchidas, calculou-se o percentual de acertos possíveis.

Assim, para o intervalo entre 13 e 8 acertos, ou seja, entre 100% a 61,5%, nível independente de leitura; os acertos de 7 e 6 lacunas correspondem a 53,8% e 46,1%, configurando, segundo Bormuth (1986), nível de instrução e, finalmente, acertos entre 5 e nenhum acerto, ou seja, entre 38,4% e 7,6%, nível de frustração.

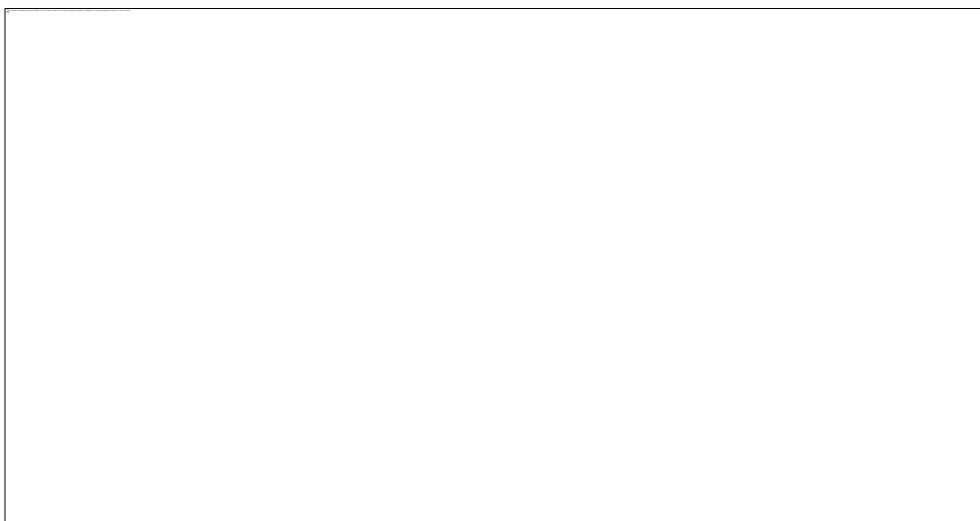
### **3° ano A**

O 3° ano A, formado por 24 alunos, teve, na aplicação da técnica Cloze, 6 alunos que preencheram acertadamente as 13 lacunas, representando 25% da totalidade da classe; 9 alunos tiveram 12 acertos, correspondendo a 37,5%; 2 alunos acertaram 11 lacunas, então 8,33%; 1 aluno acertou 10 lacunas, correspondendo a 4,17%; 2 alunos preencheram com acerto 9 lacunas e 1 aluno 8, sendo referentes a 8,33% e 4,17%, respectivamente. Esses alunos que obtiveram entre 13 e 8 acertos estão dentro do nível independente de leitura. São, ao todo, 21 alunos com nível de leitura independente. Três outros alunos, que tiveram acerto em 7 e 6 lacunas preenchidas acertadamente, representam 8,33% e 4,17 % respectivamente estão no nível de instrução de leitura.



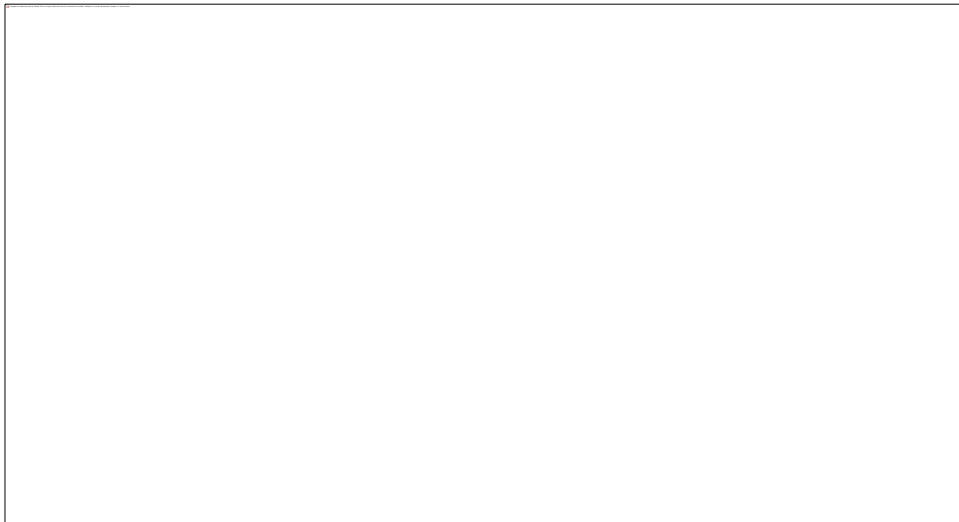
### **3° ano B**

O 3° ano B, também com 24 alunos, teve 4 deles com aproveitamento total, o que corresponde a 16,67% da classe. Dos 20, 3 alunos acertaram 12 lacunas, então 12,5%; 3 acertaram 11, representando 12,5%; 8 acertaram 10, o que significa 33,33% da turma e 4 acertaram 9, correspondente a 16,67%. Dos alunos, ainda 1 acertou 7 e 1 acertou 6 lacunas, ou seja 4,17%. Assim, apenas 2 alunos estão no nível de instrução, enquanto os 22 restantes estão no nível independente de leitura.



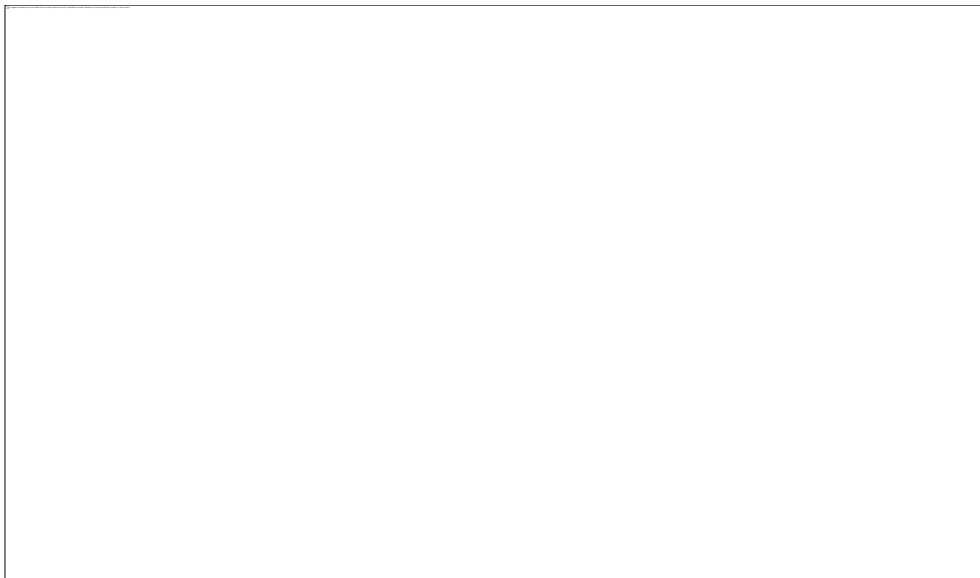
### **3° ano C**

Já, o estudo do 3° ano C, de 27 alunos, mostrou 2 alunos no nível de frustração, pois tiveram acertos em 3 e 2 lacunas e 1 aluno no nível de instrução. Embora esses dados representem 3,7% da classe, eles passam a ser importantes para o estudo. Os demais alunos estão no nível independente de compreensão leitora, sendo que 5 deles tiveram 100% de acerto, que corresponde a 18,52% da classe; 7 acertaram 12 lacunas, 25,93%; 3 com 11 acertos, 11,11%; 4 com 10 acertos, 14,81%; 1 com 9 acertos, 3,7% e 4 alunos com 8 acertos, 14,81% e 1 aluno com 7 acertos, ou seja, 3,7% da classe.



### **3° ano D**

Os 25 alunos do 3° ano D apresentaram-se no nível independente de leitura, sendo 7 com 100% de acerto, ou seja, 28% da classe, 8 com 12 acertos, correspondente a 32%; 4 com 11 e 4 com 10 acertos, 16% e 2 com 8 acertos, 8% dos alunos da classe.



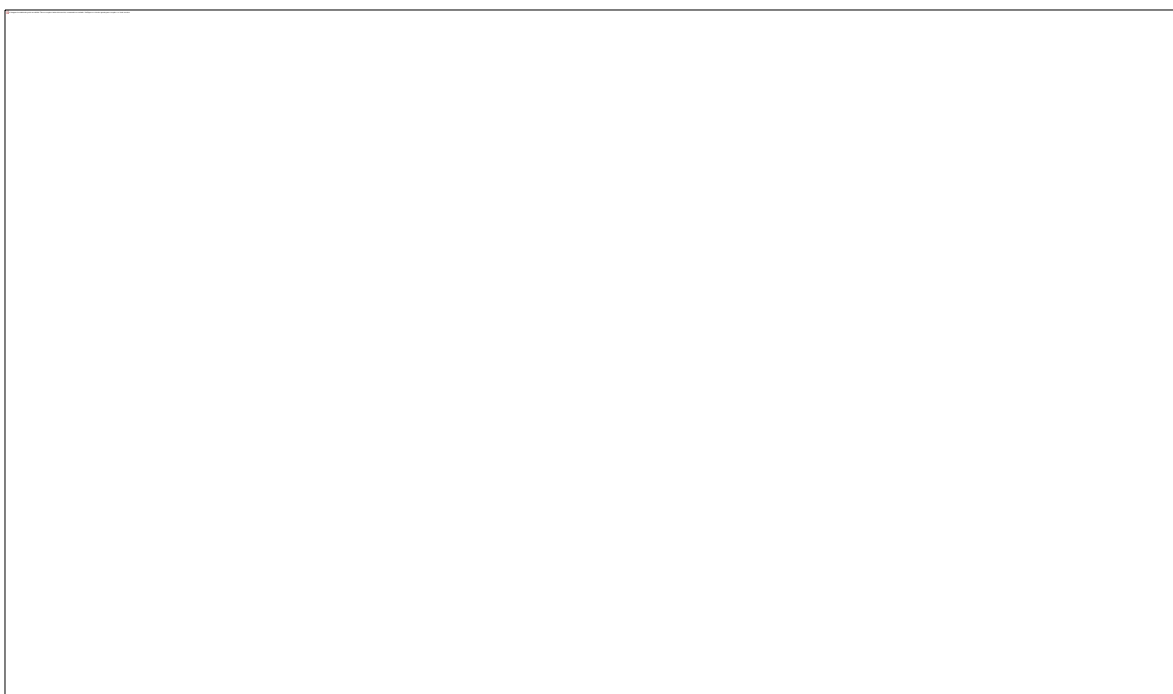
### **3° ano E**

Dos 29 alunos do 3° ano E, 22 estão no nível independente de leitura, sendo 2 com 100% de acerto, ou seja, representam 6,9% da classe, 8 com 12 acertos, 27,59%; 5 com 11 acertos, 17,24%; 1 com 10 acertos, 3,45%; 4 com 9 acertos, 13,79% e 2 alunos com 8 acertos, 6,9%. Os demais estão distribuídos entre os outros dois níveis, da seguinte forma, 4 alunos no nível de instrução, 1 com 7 acertos e 3 com 6 acertos, 3,45% e 10,34% respectivamente. No nível de frustração estão 3

alunos, sendo 1 com 4 lacunas certas, 1 com 3 acertos e 1 com 1 acerto, representando cada um deles 3,45% da classe.



A seguir, apresentamos um tabela com os dados totais. Nele podemos observar que, dos 129 alunos avaliados, 114 encontram-se no nível independente de leitura, 10 no nível de instrução e 5 alunos no nível de frustração.



Numa primeira análise podemos admitir que a escola, tendo valorizado a leitura e favorecido sua aprendizagem, conseguiu bom desempenho da maioria dos alunos de terceiros anos. Mesmo assim, cabe ainda continuar fomentando a leitura para

que os alunos melhorem a compreensão leitora, pois ela é importante ferramenta de estudo e de outras aprendizagens.

Os alunos de nível de instrução, como sabemos, mostram-se capazes de localizar informações explícitas a partir das marcas que o texto traz. Ao localizar informações, estabelecendo a relação imediata que as mesmas têm com o texto, os alunos avançam naturalmente para outro nível de leitura, mas vão precisar da mediação do professor. É o professor que deve ajudá-los a interrogar o escrito, a procurarem um sentido, a levantarem hipóteses a partir de indícios e verificá-las, além de ajudá-los a tornar compreensível suas próprias estratégias de leitura. Dessa forma, é o aluno quem se ensina a ler com a ajuda de seus professores, colegas e outros leitores.

Já, os demais alunos, aqueles que se apresentaram no nível de frustração, embora representem uma parcela pequena, merecem atenção maior por parte dos professores. Sabemos que a decodificação faz parte desse processo de aprender a ler e como só se aprende ler, lendo, o exercício de leitura deve permear todas as atividades escolares. O papel motivador do professor é de extrema importância e cabe a ele fazer com que os alunos avancem na decodificação conseguindo ir além da síntese da palavra, sem passar pela decifração, para atribuir um sentido a algo que está escrito.

Não entraremos aqui na discussão sobre a posição de alguns autores, dentre eles Foucambert (1994, p. 94) que

"defendem um ensino de leitura no qual se aprende a ler lendo, onde o aprendiz pode estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais dos quais precisa e se utiliza no cotidiano, e no qual o único pré-requisito para este aprendizado é a capacidade de questionar sobre as coisas do mundo". (p.94)

Nós defendemos que, para atingir a competência leitora, o professor pode ser um facilitador, principalmente quando, como têm enfatizado Cramer e Castle (2001), e Dwyer e Dwyer (2001) "a atitude positiva deste profissional frente à leitura mostra-se como um fator preponderante no desenvolvimento desta habilidade entre os seus alunos, incluindo-se neste o envolvimento afetivo e a motivação "permanente" para esta atividade humana".

E, como diz Bamberger (1988) "É na escola que identificamos e formamos leitores..." .

Não negamos que a família também tem a sua parcela de contribuição a dar na formação do leitor, mas entendemos e valorizamos a escola como espaço privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O estudo forneceu dados qualitativos importantes. Os alunos de nível de frustração foram localizados e passam por intervenções destinadas a oferecer novas situações de aprendizagem da leitura. Para isso é preciso que o leitor "ative sua estrutura representativa, que atribua significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir-lhe significado e compreender a mensagem. É preciso atribuir significado às letras, às palavras, às frases e ao texto. É preciso coordenar essas informações de modo a conseguir relacionar a mensagem dentro de um contexto" (Ferreira, S. e Dias, M., 2002).

Portanto, para ler, é preciso por em funcionamento diversos processos cognitivos. O sujeito deverá conceituar e classificar letras e números para poder conceituar as palavras. O reconhecimento do código envolve percepção, memória, atenção. A

medida que atribui significado ao significante o processo de reconhecimento das palavras se acelera. O sujeito deverá estruturar os elementos léxicos na estrutura sintática, ou seja, deverá atribuir um sentido ao que decodifica, além de reconhecer o significado do código deverá reconhecer o sentido desse código e integrá-lo à mensagem como um todo (Coll et al., 1995; Garcia, 1998, Capovilla, 2000 ).

Quanto mais o aluno se familiarizar com o texto, mais facilmente aprenderá a ler e é isso que desejamos, formar leitores.

## **Bibliografia**

ALDELBERG, A.; RAZEK, J. R. The cloze Procedure: a methodology for determining the understandability of accounting textbooks. *The Accounting Review*, v.59, n.1, p.109-122, Jan. 1984.

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

CONDEMARIM, M. & MILICIC, N. (1988). *Test de Cloze: Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago, Chile: Editorial Andres Bello.

CRAMER, E. H. & CASTLE, M. (2001). Desenvolvendo leitores para toda a vida. Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 13-20). Porto Alegre: Artes Médicas.

DWYER, E. J. & DWYER, E. E. (2001). Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. Em E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Incentivando o amor pela leitura* (pp. 79-87). Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRA, S. and DIAS, M. A escola e o ensino da leitura. *Psicol. estud.* [online]. 2002, v. 7, n. 1, pp. 39-49. ISSN 1413-7372.

FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na Velha República*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. Problem solving for tomorrow's world first measures of cross-curricular competencies from PISA 2006. OECD, 2006. Disponível em:

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



## ANEXO 1

### A CASA DA TARTARUGA

Um menino ganhou uma tartaruga bem piquitinha.

– Vou fazer uma casa para ela – disse o garoto.

Pegou um caixote e fez uma porta. Dentro dele colocou capim fresco e um monte de palha.

“Aqui minha tartaruga vai viver numa boa” – pensava nosso amigo.

E lá se foi ele buscar a tartaruga. Encontrou-a dormindo, toda escondida dentro do seu casco.

– A tartaruga tem casa própria – disse ele – e eu não tinha me tocado. Vou deixar a casinha que eu construí para quando eu ganhar um animal sem-teto.

**87 palavras**

#### Atividades

1. Escreva verdadeiro ou falso:

- a) A tartaruga era grande.
- b) A tartaruga tinha casa própria.
- c) O garoto comprou a casa.
- d) Ele pensou que a tartaruga fosse viver numa boa.

2. Verifique na história o que o menino disse quando ganhou a tartaruga e releia o trecho.

3. Responda:

- a) O que foi que o menino ganhou?
- b) O que pensou ele enquanto fazia a casa?
- c) Por que o bichinho não usou a casa?

Leia todo o texto com atenção e depois complete as lacunas.

## ANEXO 2

### A CASA DA TARTARUGA

Um menino ganhou uma tartaruga bem piquitinha.

– Vou fazer \_\_\_\_\_ casa para ela – disse o garoto.

\_\_\_\_\_ um caixote e \_\_\_\_\_ uma porta. Dentro dele colocou \_\_\_\_\_ fresco e um monte \_\_\_\_\_ palha.

“Aqui minha tartaruga \_\_\_\_\_ viver numa boa” – pensava \_\_\_\_\_ amigo.

E lá se foi ele \_\_\_\_\_ a tartaruga . Encontrou-a \_\_\_\_\_, toda escondida dentro do \_\_\_\_\_ casco.

– A tartaruga tem \_\_\_\_\_ própria – disse ele – \_\_\_\_\_ eu não tinha me \_\_\_\_\_. Vou deixar a casinha que eu construí para quando eu ganhar um animal sem-teto.

**Omissões: 13**

**Número de respostas corretas: \_\_\_\_\_**

**% de respostas corretas: \_\_\_\_\_**

**Nível: \_\_\_\_\_**