



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

de Brito Cunha, Neide; Angeli dos Santos, Acácia A.
Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 19, núm. 2, 2006, pp. 237-245
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18819209>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários

Reading Comprehension and Writing Production Among Undergraduates

Neide de Brito Cunha* & Acácia A. Angeli dos Santos

Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil

Resumo

Pesquisas têm indicado que muitos universitários não apresentam a competência desejável em leitura e escrita. Este estudo teve por objetivo verificar as relações entre as habilidades de compreensão em leitura e de produção escrita em universitários. Participaram 134 alunos ingressantes em cursos das áreas de exatas, humanas e biológicas. Utilizou-se um texto em Cloze para avaliação da compreensão e uma redação dos alunos, para avaliar a correção no uso da ortografia, a concordância verbal e a concordância nominal. Os resultados indicaram que quanto menor a compreensão da leitura maior o número de erros nos tópicos gramaticais, evidenciando uma correlação entre essas habilidades. Além disso, o teste de Cloze mostrou-se um instrumento útil para detectar o nível de compreensão dos leitores, trazendo elementos para eventuais programas de intervenção ou para práticas pedagógicas dos docentes que desejem auxiliar o desenvolvimento das capacidades linguísticas em seus alunos.

Palavras-chave: Habilidades básicas; teste de Cloze; avaliação psicoeducacional.

Abstract

Some researches have demonstrated that a lot of undergraduates do not have the desirable competence in reading and writing skills. The aim of this study is to verify, among undergraduates, the relations between reading comprehension and writing production. The participants were 134 freshmen studying in the humanities, exact and natural sciences. A traditional Cloze text was used and some texts written by the students were analyzed in order to evaluate the correction in the use of orthography, verb and subject agreement, according to the Portuguese Language standard. The results showed that the poorer the reading comprehension the bigger the number of mistakes in grammatical rules, therefore confirming the relation between reading comprehension and writing. The Cloze technique was useful to detect at what level the readers are, bringing elements for either eventual intervention programs or pedagogical practices of faculty members that want to help their students to develop linguistic skills.

Keywords: Basic skills; Cloze Test; psychoeducational assessment.

A visão contemporânea da aquisição de leitura/escrita tem incorporado as descobertas recentes sobre a aquisição do conhecimento. Assim, a evolução conceitual sobre o assunto conduziu a uma visão integradora da leitura e da escrita como processos inter-relacionados, que não podem mais ser trabalhados separadamente, mas vistos como resultantes da ação do pensamento integrado que é simultaneamente dinâmico e complexo (Pugh & Pawan, 1991; Santos, 1994).

Estudiosos da psicologia cognitiva têm focalizado suas análises nos componentes de escrita e leitura e nas relações entre elas para entender os efeitos de uma sobre a outra. Apresentam como ponto convergente a assunção de que os melhores escritores tendem a ser melhores leitores e que os melhores leitores tendem a produzir escritas mais maduras sintaticamente que os leitores com deficiências. Há algum tempo pesquisas estrangeiras têm demonstrado que as experiências de escrita influenciam e são influenciadas pela compreensão em leitura (Irwin & Doyle, 1992;

Knudson, 1998; Martino & Hoffman, 2002; Stotsky, 1983; Wittrock, 1983). No entanto, não foram encontrados na literatura brasileira consultada estudos que explorassem a relação entre as habilidades de leitura e escrita em universitários, o que será proposto no presente trabalho.

Quando se volta a atenção para a fase de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, é possível afirmar-se que aprender a escrever é aprender a pensar de maneira a encontrar idéias e a concatená-las. A habilidade de escrita depende do quanto se conhece das regras gramaticais e suas exceções, porque há um mínimo suficiente de gramática indispensável (grafia, pontuação, um pouco de morfologia e um pouco de sintaxe) para permitir que o estudante adquira certos hábitos de estruturação de frases modestas, mas claras, coerentes e objetivas (Garcia, 2001; Heine, 1997).

Ferreira e Dias (2002) atribuem relevância à escrita como um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas. Destacam o importante papel do ensino da leitura e da escrita, lembrando que é na escola que ocorre o contato sistemático com o sistema de escrita. Além disso, insistem na necessidade de que sejam propostas aos alunos atividades de leitura que evidenciem a idéia de que o significado

* Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Rua Alexandre Rodrigues Barbosa, 45 – Centro – CEP 13251-900 – Itatiba – São Paulo. E-mail: neide.cunha@saofrancisco.edu.br / acacia.santos@saofrancisco.edu.br

do texto a ser construído depende tanto dos objetivos e das perguntas do leitor como da natureza do texto e de sua macro e superestrutura.

Ainda nesse sentido, Orlandi (2000) pondera que a relação entre leitura e escrita é um dos elementos que constituem o processo da escrita, ressaltando que tal relação não é apenas mecânica, ou seja, que não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Ao referir-se à redação como meio de se ter acesso à leitura do aluno, lembra que se pode verificar a história do leitor em relação às significações e aos modelos que ele tem domínio.

No que se refere ao processo de leitura, deve-se compreender de que maneira o leitor, o escritor e o texto contribuem para ele, uma vez que a leitura implica uma “transação” entre o leitor e o texto. Assim, as características do leitor são tão importantes para a leitura como as características do texto, sendo que a capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o sucesso do processo. Todavia, também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceituais que possui e as habilidades e competências em geral (Goodman, 1990; Pellegrini, Santos & Sisto, 2002; Primi, Santos & Vendramini, 2002).

Quanto à leitura no ensino superior, estudiosos do tema (Falk-Ross, 2002; Halliday, & Hasan, 1976; Marini, 1986; Oliveira, 1999; Oliveira, & Santos, 2005; Santos, 1990, entre outros) consideram-na como fonte principal de informação e admitem que a eficiência na leitura esteja diretamente relacionada com o êxito no rendimento escolar, visto que o leitor rápido e preciso possui um instrumento-chave para entrar no mundo dos conteúdos acadêmicos. A leitura tem nítidos efeitos sobre a própria linguagem, tanto a falada como a escrita, e esses efeitos podem ser atribuídos a uma função metalingüística. Por meio da leitura familiariza-se com tipos de expressão que não são utilizados em outras formas de linguagem, já que as estruturas próprias da linguagem escrita são a base do uso da língua num nível culto formal.

A leitura na universidade é enfatizada por Witter (1990) e Santos (1997) como um dos caminhos que levam o aluno a ter acesso ao conhecimento. Ambas ressaltam a importância de uma leitura crítica por parte do estudante, de modo a recuperar a informação acumulada historicamente, utilizando-a para uma prática profissional eficiente.

No entanto, poucos estudos têm especificamente focalizado a habilidade de escrita em universitários, estando entre eles os de Arouca (1997) e o de Sampaio e Santos (2002). Face à relevância dessas habilidades nessa etapa de escolarização, é fundamental que formas válidas e confiáveis de avaliação sejam identificadas.

A Importância da Avaliação das Habilidades de Leitura e Escrita

O procedimento Cloze tem sido utilizado como um instrumento de avaliação não só da compreensão em leitura, como da legibilidade dos materiais escritos. Permite observar em uma passagem de aproximadamente 250 palavras, pelo menos cinqüenta vezes, as inter-relações que se

estabelecem entre a mente do leitor e o texto escrito. Como opera a experiência do mundo e da linguagem que o leitor armazena na sua memória, com as respostas semânticas e sintáticas que fornece o contexto para completar o significado, as cinqüenta palavras omitidas passam a constituir cinqüenta espaços de observação direta do processo da compreensão, úteis tanto para o educador como para o pesquisador das ciências da linguagem.

O procedimento Cloze consiste, desde sua versão original, na apresentação de uma seleção de prosa da qual se omitem palavras de maneira sistemática, substituídas por uma linha de extensão constante. Essas palavras omitidas devem ser recuperadas pelo leitor para restituir seu sentido completo à seleção. Muitos autores têm apontado esse procedimento como forma de diagnóstico e de ensino, visto que se desdobra numa versatilidade de formatos e conteúdos, permitindo ao leitor tomar consciência do interjogo entre seu eu e o texto e de sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor (Bensoussan, 1990; Nassri, 2002; Sampaio & Santos, 2002; Santos, 1990).

Das pesquisas realizadas com universitários utilizando-se o Cloze, destaca-se a de Vicentelli (1999) com universitários venezuelanos que deveriam apresentar condições para ler segundo um propósito, criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto, captar a macroestrutura, mini-estrutura e superestrutura do texto, entre outras habilidades. Utilizou-se a Técnica de Cloze na modalidade original e a Escala de Bormuth (1968), que estabelece três níveis de leitura, abaixo de 44% de acerto (nível de frustração); entre 44% e 57% de acerto (nível instrucional) e acima de 57% (nível independente). Os resultados indicaram deficiências importantes de compreensão de leitura entre os estudantes, as quais se projetam na vida acadêmica e no futuro profissional do estudante e formam um círculo vicioso, pois se os futuros docentes não lêem não podem formar leitores.

O leitor é competente quando apresenta a capacidade de construir o sentido do texto, integrando informações novas (as disponíveis na superfície textual), ou seja, o processamento *bottom-up* a informações já conhecidas (as disponíveis na memória), processamento *top-down*, mais a capacidade de monitorar o pensamento durante a leitura para assegurar a compreensão. A integração do conhecimento novo ao conhecimento prévio exige que o leitor estabeleça relações referenciais entre essas duas fontes de conhecimentos. Tais relações, cujo produto final é o estabelecimento de informação não explícita no texto, são reunidas sob o nome de inferências, sendo o teste de Cloze um instrumento sensível para captar essas formas de processamento lingüístico (Abraham & Chapelle, 1992; Bitar, 1989; Kopke F°, 2001).

Para comprovar a eficácia do teste de Cloze como forma de avaliar a compreensão de leitura de textos teóricos da área de economia, Greene Jr. (2001) realizou uma pesquisa que comparou os resultados dos testes de Cloze com os de testes de verdadeiro ou falso, elaborados para o reconhecimento de elementos de conexão do texto. O autor

observou que os resultados não diferiam significativamente em termos de valor médio, dispersão ou distribuição de frequência, sugerindo que, apropriadamente construídos, os testes de Cloze podem fornecer uma avaliação eficaz da integração do leitor com textos teóricos.

Rinaudo e Olmos (1996) mostraram, em seu trabalho com universitários argentinos de primeiro ano, uma forma de aplicar o enfoque cooperativo para favorecer a compreensão da leitura. Esse enfoque é uma forma de trabalhar conjuntamente para cumprir metas compartilhadas, gerando condições para que os alunos cooperem entre si. Foram detectados como obstáculos para alcançar um bom desempenho acadêmico, a escassa disponibilidade de conhecimentos prévios e de estratégias cognitivas para abordar o estudo e um enfoque superficial das tarefas.

Outras pesquisas, valendo-se do teste de Cloze, apontaram que há diferenças de desempenho em leitura nos alunos dos diversos cursos, levando em consideração que quanto mais elitizado o curso ou a área, maior será a sua procura e, conseqüentemente, mais bem preparados estarão os candidatos, uma vez que somente os melhores terão chances de aprovação, o que resulta num público de melhor desempenho do que aquele de cursos com um menor número de candidatos por vaga (Álvarez, 1990; Oliveira, & Santos, 2005, entre outros).

El-Hindi (1996), em sua pesquisa sobre a melhoria do conhecimento metacognitivo com universitários, considera que a demanda da sociedade tecnologicamente avançada requer formas complexas de letramento. Entre outras habilidades, o indivíduo educado deve estar apto para ler criticamente e articular claramente as linguagens escrita e oral. Destaca, ainda, que o êxito na universidade depende da sofisticação das habilidades de leitura e escrita, no entanto, identificou que entre 30 e 40% dos universitários do primeiro ano apresentam deficiências nessas habilidades.

Com relação específica às habilidades de escrita, Johnstone, Ashbaugh e Warfield (2002) atestam que são socialmente valiosas e por isso os educadores são naturalmente cobrados pelo ensino destas habilidades. Ensiná-las, no entanto, é uma difícil diligência, pois os processos cognitivos que as fundamentam são inerentemente difíceis de medir e de promover. O autor considera que do ponto de vista da escrita como uma atividade de resolução de problemas, a aquisição e integração de conhecimentos técnicos básicos com os conhecimentos obtidos através de experiências repetidas numa tarefa de domínio específico são importantes para desenvolver o conhecimento especializado.

Pesquisadores brasileiros apontaram que entre universitários ingressantes há relação entre as deficiências de compreensão e a falta de hábito de leitura e o baixo desempenho acadêmico desses alunos, já que para o universitário as atividades de leitura e produção de textos são constantes (Arouca, 1997; Santos, 1994; Silva & Santos, 2004). Ao lado disso, há estudos que constataram que o baixo nível de habilidade de leitura dos universitários e enfatizaram um ciclo de formação deficiente (Marini, 1986; Oliveira & Santos, 2005; Santos, 1990).

Levando em consideração os problemas de leitura e escrita e a literatura especializada nestas áreas, as instituições de ensino superior têm a possibilidade de promover algum tipo de intervenção que favoreça as capacidades linguísticas por elas esperadas em seus alunos ingressantes. Portanto, cabe às universidades o diagnóstico das dificuldades desses alunos e a busca de alternativas práticas para superá-las. Com base na revisão de pesquisas sobre o tema, verifica-se que a maturidade em leitura pode ser desenvolvida através de procedimentos de intervenção mesmo no ensino superior (Flippo & Caverly, 1991; Hussein, 1999; Nist & Simpson, 1987; Sampaio & Santos, 2002; Santos, 1990, 1997). No entanto, para implementá-las faz-se necessário, inicialmente, detectar em que níveis estão os leitores, com instrumentos confiáveis.

Tendo em vista a importância da leitura e escrita durante a realização de um curso superior, este estudo foi proposto com o objetivo de avaliar as habilidades de compreensão em leitura e de produção escrita em universitários ingressantes. Com base nos resultados, procurou-se explorar as relações existentes entre essas duas habilidades, considerando-se as variáveis tipo de curso realizado e gênero.

Método

Participantes

Alunos do primeiro ano de cursos das áreas de exatas, humanas e biológicas, de duas universidades particulares, uma do interior do estado de São Paulo e outra do interior do estado de Minas Gerais, dos cursos de administração ($N=25$), psicologia ($N=28$), análise de sistemas ($N=14$), computação ($N=24$) e farmácia ($N=43$). Do total de participantes 40,3% eram do gênero masculino e 59,7% do gênero feminino, sendo 78,4% do turno noturno e 21,6% do diurno.

Material

Foram utilizadas: (a) questões de identificação dos sujeitos quanto aos seguintes aspectos: nome, registro acadêmico, idade, gênero, curso e turno; (b) o Teste de Cloze, adaptado de Luís Fernando Veríssimo, intitulado “Desentendimento”, com 250 vocábulos, do qual se omitiu sempre o quinto vocábulo, sendo que o espaço deixado foi proporcional ao tamanho da palavra omitida; (c) proposta para produção de texto dissertativo sobre a seguinte questão: “O problema do avanço do uso da maconha é a banalização do vício. A tolerância com o álcool e o cigarro produziu o fenômeno do ‘cigarrinho’ e da ‘cervejinha’. Hoje, há quem use a expressão ‘baseadinho’ para tratar de uma droga que, como o cigarro e o álcool, tem efeitos colaterais nocivos”.

Crerios de Avaliação

Teste de Cloze : número de acertos obtidos no texto, cuja forma de correção foi literal. O escore total poderia variar de zero a 40 pontos, correspondente às lacunas existentes.

Redação: Número de erros cometidos nos textos produzidos, de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, no uso dos tópicos gramaticais, a saber, concordância verbal e concordância nominal e ortografia. Para tanto foram obtidos, primeiramente, os números totais de palavras utilizadas nos textos e de ocorrências de concordâncias verbais e nominais. Para o tópico 'concordância verbal' considerou-se se os verbos estavam conjugados de acordo com seus sujeitos. Para 'concordância nominal' considerou-se se o artigo, o numeral, o pronome adjetivo e o adjetivo concordavam em gênero e número com o substantivo a que se referiam. Já na 'ortografia' foi considerada a correta escrita das palavras, incluindo a acentuação gráfica. Os casos de crase não foram considerados.

Procedimento

O teste de Cloze foi aplicado nos alunos que assinaram o termo de consentimento esclarecido, concordando em participar da pesquisa, o que ocorreu no ambiente da sala de aula. Em outro dia, foi feita uma produção escrita. Os horários de aula foram previamente cedidos pelos professores.

A avaliação dos textos foi feita pelas autoras da pesquisa e por um juiz, especialista da área de Língua Portuguesa, para dar confiabilidade à avaliação. Assim, do total de 134 textos foi feita a seleção aleatória de 27 textos,

sendo que o índice de concordância das avaliações realizadas alcançou uma média de 80% para os três tópicos gramaticais.

Resultados

A primeira parte dos resultados consistiu em avaliar a habilidade de compreensão em leitura dos sujeitos, com base nos resultados do Teste de Cloze. Assim, identificou-se a média de acertos do total de alunos ($N=134$) que foi de 18,49, com um desvio padrão de 4,12.

Também foram caracterizados os grupos extremos, definidos em função do quartil inferior e superior do total de sujeitos. Para tanto ficaram constituídos o G1 ($N=35$) com até 16 acertos e o G2 ($N=43$) com 21 acertos ou mais. A média de acertos ficou em 13,14 para o G1, com desvio padrão de 3,14 e 22,72 para o G2, com desvio padrão de 1,45. Cabe destacar que o G1 classificou-se no nível de frustração e o G2, de acordo com a escala de Bormuth (1968), permaneceu no nível instrucional com 52,5% de acertos, abaixo dos 57% para o leitor independente.

Num segundo momento, avaliou-se as redações produzidas pelos alunos, considerando os critérios já especificados. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Estatísticas Descritivas Referentes aos Tópicos Gramaticais Avaliados (concordâncias verbal e nominal e ortografia)

Categoria	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Total de concordância verbal	10	52	24,04	8,84
Erros de concordância verbal	0	12	1,67	1,94
Total de concordância nominal	7	57	26,38	9,51
Erros de concordância nominal	0	7	0,64	1,05
Total de palavras	90	365	186,37	56,78
Erros de ortografia	0	19	4,79	3,90

Posteriormente, foram estabelecidas as correlações entre o nível de compreensão da leitura e o uso dos tópicos gramaticais. Os resultados da análise de correlação obti-

dos entre os escores do Cloze e as ocorrências de erros nos tópicos gramaticais da produção escrita aparecem na Tabela 2.

Tabela 2

Índices de Correlações (r) e Níveis de Significâncias (p) entre os Escores do Cloze e da Produção Escrita

Categoria	Acertos no Cloze	
Total de concordância verbal	<i>r</i>	0,022
	<i>p</i>	0,797
Erros de concordância verbal	<i>r</i>	-0,187
	<i>p</i>	0,031
Total de concordância nominal	<i>r</i>	0,080
	<i>p</i>	0,359
Erros de concordância nominal	<i>r</i>	-0,209
	<i>p</i>	0,015
Total de palavras	<i>r</i>	0,089
	<i>p</i>	0,306
Erros de ortografia	<i>r</i>	-0,185
	<i>p</i>	0,033

Dentre as categorias analisadas, três se correlacionaram negativamente com o número de acertos do Cloze ($p < 0,05$), a saber, 'Erros de concordância verbal' ($p = 0,031$), 'Erros de concordância nominal' ($p = 0,015$) e 'Erros de ortografia' ($p = 0,033$), o que demonstra que quanto menor a compreensão em leitura, mais erros houve na escrita. Para verificar se havia diferença entre os grupos extremos segundo o escore do Cloze, em função do uso dos tópicos gramaticais, utilizou-se o teste *t de Student*, cujos resultados estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3
Comparação entre os Grupos Extremos segundo o Escore do Cloze, em Razão do Uso dos Tópicos Gramaticais

Categoria	<i>t</i>	<i>p</i>
Total de concordância verbal	-0,653	0,516
Erros de concordância verbal	2,014	0,048
Total de concordância nominal	-1,397	0,166
Erros de concordância nominal	1,195	0,236
Total de palavras	-1,432	0,156
Erros de ortografia	1,616	0,110

Foi constatada uma diferença significativa ($p = 0,048$) somente na categoria 'Erros de concordância verbal', que revela um número menor de erros no G2, ou seja, quanto maior foi a compreensão em leitura, menor a média de

erros nessa categoria na produção escrita. Assim, verificou-se que para um menor número de ocorrências de concordância verbal ($M = 24,04$), em relação à concordância nominal ($M = 26,38$), há um número maior de erros ($M = 1,67$), contra ($M = 0,64$). Também em relação aos grupos extremos segundo o escore do Cloze, confirmou-se no G1 maior média de 'Erros de concordância verbal'. A análise de variância para verificar diferença entre as médias por curso está demonstrada na Tabela 4.

Tabela 4
Análise de Variância para Verificar Diferença entre as Médias por Curso

Categorias	F (4,129)	<i>p</i>
Total de Concordância Verbal	0,469	0,759
Erros de Concordância Verbal	1,001	0,409
Total de Concordância Nominal	3,267	0,014
Erros de Concordância Nominal	0,358	0,838
Total de Palavras	1,982	0,101
Erros de Ortografia	0,180	0,949
Acertos no Cloze	1,211	0,309

A análise de variância entre as médias por curso indicou uma diferença estatisticamente significativa na categoria 'Total de concordância nominal' entre os cursos. Foi realizado o teste de *Tukey* para identificar quais cursos se diferenciam estatisticamente, o que é mostrado na Tabela 5.

Tabela 5
Teste de Tukey para Identificar quais Cursos se Diferenciam Estatisticamente

	Categoria	Cursos comparados	<i>p</i>
Total de Concordância Nominal	Administração	Psicologia	1,000
		Análise de Sistemas	0,934
		Computação	0,032
		Farmácia	0,201
	Psicologia	Análise de sistemas	0,951
		Computação	0,033
		Farmácia	0,215
	Análise de Sistemas	Computação	0,999
		Farmácia	0,996
	Computação	Farmácia	0,920

A diferença apareceu entre os cursos de administração e computação ($p = 0,032$), destacando-se que no curso de administração houve maior ocorrência do uso do tópico 'Total de concordância nominal', e entre os cursos de psicologia e computação ($p = 0,033$), observando-se que no curso de psicologia houve o maior número de uso do tópico dentre todos os cursos. Já no curso de computação houve o menor número de ocorrências dentre todos os cursos.

Esses resultados sugerem que as produções escritas no curso de computação recorreram menos aos recursos de relações entre os nomes, mas em compensação recorreram em número maior à 'concordância verbal' ($M = 52$)

contra ($M = 40$) da administração e em número igual na psicologia. Assim, os estudantes do curso de computação recorreram mais aos elementos essenciais da oração (sujeito e verbo), identificando uma linguagem mais racional. Já nos cursos de psicologia e administração houve maior ocorrência de concordâncias nominal e conseqüentemente, maior 'Total de palavras', embora esses dados não tenham sido estatisticamente significativos.

O teste *t de Student* avaliou a diferença entre os sexos com relação à utilização dos tópicos gramaticais e à compreensão em leitura. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 6.

Tabela 6

Estatísticas Descritivas (Média e Desvio Padrão) dos Tópicos Gramaticais por Sexo e Comparação pelo Teste t de Student

Categoria	Sexo	N	Média	Desvio padrão	t	p
Total de concordância verbal	M	54	22,93	8,03	-1,198	0,233
	F	80	24,79	9,32		
Erros de concordância verbal	M	54	1,48	1,59	-0,933	0,353
	F	80	1,80	2,14		
Total de concordância nominal	M	54	26,69	9,18	0,304	0,762
	F	80	26,18	9,78		
Erros de concordância nominal	M	54	0,54	0,77	-0,948	0,345
	F	80	0,71	1,20		
Total de palavras	M	54	185,65	54,24	-0,121	0,904
	F	80	186,86	58,76		
Erros de ortografia	M	54	5,91	4,29	2,792	0,006
	F	80	4,04	3,44		

A categoria gramatical 'Erros de Ortografia' foi a única que obteve um índice estatisticamente significativo ($p=0,006$). Este fato que já havia sido apontado na descrição da Tabela 1.

Discussão

Nos Estados Unidos há consenso entre pesquisadores de que a maioria dos universitários não apresenta competência nas habilidades de leitura e escrita. Isso se deve às mudanças na demografia e à política de ingresso público que resultaram na entrada de grande número de estudantes considerados sem competência para completar seus cursos (El-Hindi, 1996; Falk-Ross, 2002; Johnstone, Ashbaugh & Warfield, 2002; Knudson, 1998).

Os resultados obtidos, tanto com relação ao número de acertos no Cloze como no de erros na redação, mostram que o desempenho dos universitários está bem aquém do que seria desejado nessa etapa de escolarização. Tais dados são coerentes com pesquisas tanto da literatura estrangeira sobre compreensão em leitura (Álvarez, 1990; Martino & Hoffman, 2002; Nist & Simpson, 1987; Rinaudo & Olmos, 1996; Vicentelli, 1999), como nos estudos nacionais sobre o tema (Marini, 1986; Oliveira, 1999; Primi, Santos & Vendramini, 2002; Santos, 1990, 1994; Silva & Santos, 2004). No mesmo sentido, os resultados da produção escrita foram congruentes com os encontrados na literatura que apontam também para a existência de dificuldades expressivas nos universitários estudados (Arouca, 1997; Johnstone, Ashbaugh & Warfield, 2002; Knudson, 1998; Sampaio & Santos, 2002).

Nos resultados da análise de correlação obtida entre os escores do Cloze e as ocorrências de erros nos tópicos gramaticais da produção escrita, se correlacionaram negativamente com o número de acertos do Cloze os erros de concordância verbal, os erros de concordância nominal e os erros de ortografia, o que demonstra que quanto menor a compreensão em leitura, mais erros houve na

produção escrita. Esses resultados confirmam que há relação entre leitura e escrita, como declarado por Santos (1994, 1997), Pugh e Pawan (1991) e ainda por Orlandi (2000), que observa que a leitura fornece matéria-prima para a escrita dando elementos que favorecem a decisão sobre o que escrever e que a leitura contribui para a constituição dos modelos de como se escrever.

Também foram comparados os grupos extremos, definidos em função do quartil inferior e superior do total de sujeitos, quanto ao desempenho no Cloze (G1 - até 16 acertos e G2 - 21 acertos ou mais), em função do uso dos tópicos gramaticais. Observou-se que, embora em número menor de sujeitos, o G1 obteve maior número de erros respectivamente nos tópicos erros de ortografia, erros de concordância verbal e erros de concordância nominal, o que confirmou mais uma vez que quanto menor a compreensão da leitura, mais erros houve na produção escrita.

Quanto à ortografia, cabe ressaltar as considerações de Halliday e Hasan (1976) de que a imagem gráfica da palavra contribui eficazmente para a sua memorização. Assim há o aprimoramento da ortografia, visto que leitura e ortografia relacionam-se significativamente, pois nos testes de leitura e ortografia há uma faixa de correlação alta, o que indica serem escassos os bons leitores com deficiência ortográfica e terem os leitores deficientes má ortografia.

Constatou-se uma diferença significativa somente no tópico erros de concordância verbal, o que revelou um número menor de erros no G2, ou seja, quanto maior foi a compreensão em leitura, menor a média de erros nesse tópico na produção escrita, o que já foi apontado anteriormente, pois houve um menor número de ocorrências de concordância verbal em relação à concordância nominal, mas mesmo assim há um número maior de erros. Também em relação aos grupos extremos segundo o escore do Cloze, confirmou-se no G1 maior média de erros de concordância verbal.

Observou-se que, em relação às médias dos tópicos gramaticais, o curso de administração mesmo tendo os maiores números de total de palavras e de total de concordância nominal, teve o menor número de erros de concordância nominal, indicando um melhor desempenho no uso desse tópico. Já no curso de psicologia, como houve o maior número total de concordância verbal, coerentemente também houve o maior número de erros nesse tópico. No curso de computação houve a menor média de total de palavras, no entanto, houve o maior número de erros de ortografia, revelando um maior descuido com as regras da norma culta. A análise de variância entre as médias por curso indicou uma diferença estatisticamente significativa no total de concordância nominal entre os cursos de administração e computação e entre os cursos de psicologia e computação. Diferenças entre as habilidades lingüísticas de alunos de cursos distintos também têm sido apontadas por estudiosos como Nassri (2002), Primi, Santos e Vendramini (2002) e Silva e Santos (2004), entre outros.

Esses resultados refletem as perspectivas inerentes ao perfil dos estudantes e das diferentes especialidades que participaram deste estudo, pois os alunos de computação, tradicionalmente, não são aficionados pela leitura e refletem na escrita um estilo enxuto e racional, marcado pelas concordâncias verbais e erros de ortografia. Sugere-se que essa racionalidade os tenha ajudado a obter o maior mínimo de acertos no Cloze e também o menor desvio padrão. Já para os estudantes de administração, e mais para os de psicologia, espera-se uma linguagem mais elaborada, portanto com mais palavras e conseqüentemente mais concordâncias nominais.

Na verificação da relação entre os tópicos gramaticais, considerando o gênero dos estudantes, observou-se que no gênero feminino a média de erros de ortografia foi menor. O teste *t de Student* demonstrou que esse tópico foi o único que obteve um índice estatisticamente significativo. Embora o gênero feminino tenha utilizado uma média maior de palavras, mesmo assim houve menor número de erros ortográficos entre as mulheres.

Outras pesquisas com universitários ingressantes demonstraram que há relação entre as deficiências de compreensão e a falta de hábito de leitura e o baixo desempenho acadêmico desses alunos, já que as atividades de leitura e produção de textos são constantes (Arouca, 1997; Oliveira & Santos, 2005; Sampaio & Santos, 2002; Santos, 1990).

A leitura na universidade é importante para se ter acesso à produção científica, recuperar a informação acumulada historicamente e utilizá-la para uma prática profissional eficiente. Na universidade quase sempre está a última oportunidade formal de ensino que pode garantir ao aluno a remediação e o desenvolvimento do hábito de leitura e de compreensão de textos, indispensáveis ao profissional que ela se propõe a formar (Flippo & Caverly, 1991; Nist & Simpson, 1987; Santos 1997; Witter, 1990).

Pode-se destacar, dos resultados apresentados e da discussão estabelecida, a importância da utilização do teste de Cloze como instrumento de medida da habilidade de

leitura e a consideração dos resultados na produção escrita como indicadores da necessidade de objetivos educacionais precisos que não prescindam do ensino da língua portuguesa no âmbito universitário, voltados para o atendimento das necessidades dos alunos. A importância do Cloze como instrumento de avaliação da compreensão da leitura em universitários mais uma vez veio reforçar o que outras pesquisas sobre o teste têm apontado (Abraham & Chapele, 1992; Bitar, 1989; Kopke F^o., 2001; Santos, 1990, 1994, 1997).

Considerações Finais

Do que foi relatado nos resultados e discussão deste trabalho de pesquisa, pode-se dizer que houve congruência com o que a literatura na área tem apontado. Assim, detectou-se que há problemas quanto às habilidades de compreensão de leitura e de produção escrita em universitários ingressantes e que essas habilidades se relacionam, visto que quanto menor a compreensão da leitura, maior a quantidade de erros nos tópicos gramaticais na escrita. O que surpreende, no entanto, é que ainda permanece o quadro dos anos 70, quando do início das pesquisas nessas áreas, e que essa situação é agravada pela escassez de pesquisas sobre leitura e menos ainda sobre escrita, principalmente no Brasil.

A escrita é socialmente valiosa e por isso os educadores são naturalmente cobrados pelo ensino dela, porém ensiná-la é uma difícil diligência, pois os processos cognitivos que as fundamentam são inerentemente difíceis de avaliar e de promover e, mesmo os estudiosos que têm por base as teorias cognitivas da aprendizagem, propõem modelos diferentes para medir e desenvolver essa habilidade. Esse fato também ocorre em relação à leitura e, sendo seu ensino deixado somente sob a responsabilidade dos alfabetizadores e dos professores de Português. Assim, se os alunos não aprendem a ler e se existe uma crise da leitura na escola brasileira, a responsabilidade não é assumida pelo corpo docente como um todo, de forma a compartilhar o esforço de formação integral do aluno.

Constata-se que, apesar do grande número de erros gramaticais e de construção lingüística encontrados normalmente nos textos produzidos por vestibulandos e universitários ingressantes, o problema real não pode ser debitado ao ensino da gramática, mas à falta de leitura e conseqüente falta de informação e de referenciais culturais, por parte dos estudantes. Vale destacar que os universitários, ao contrário dos leitores iniciantes, têm habilidades e estratégias que os ajudaram a entrar na universidade. Então, na prática, esses universitários necessitam de estratégias que os ajudem no desenvolvimento das suas capacidades lingüísticas.

Vale lembrar que muitos gramáticos apontam os meios de comunicação de massa como os responsáveis pelo desprestígio da norma culta, que criam um verdadeiro condicionamento lingüístico e até social, restringindo as maneiras de dizer, diminuindo as possibilidades criativas na linguagem e automatizando-a em padrões predeter-

minados. Assim, há o privilégio da oralidade e conseqüente desprestígio da tradição escrita culta, ou seja, usam-se as construções populares, a gíria, a falta reflexão e uma seleção menos consciente das formas de exprimir os pensamentos. No entanto, cabe aos estudiosos do tema a busca por alternativas para o uso da norma culta no ensino superior, quando a comunicação escrita eficaz é indispensável, bem como na vida profissional das pessoas que concluem essa etapa de escolaridade.

Há que se mencionar que este trabalho de pesquisa teve algumas limitações por ter tido uma amostra pequena, com alunos em sua maioria de uma das instituições e também por serem ambas as instituições particulares. Outra limitação foi a do recorte dentro da gramática, pois foram enfocados apenas alguns de seus tópicos. Mas se por um lado houve limitações, por outro lado desvelaram-se algumas possibilidades de se continuarem os estudos sobre a leitura e também sobre a escrita, em vários segmentos, tanto na área da gramática como na área do discurso. Sugere-se ainda que haja esforços para a realização de outras pesquisas que explorem mais amplamente as relações entre as duas habilidades.

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.
- Álvarez, M. S. (1990). Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de Cloze con estudiantes del primer semestre de educación superior. *Transinformação*, 2, 99-113.
- Arouca, E. A. (1997). *Validação de um material programado de linguagem escrita aplicado a universitários*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- 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 não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: Criteria reference score. *Journal Educational Measurement*, 5, 189-196.
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*, 36, 214-230.
- Falk-Ross, F. C. (2002). Toward the new literacy: Changes in college student's reading comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 278-288.
- Ferreira, S. P. A., & Dias, M. G. B. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, 7, 39-49.
- Flippo, R. F., & Caverly, D. C. (1991). *College reading and strategy programs*. Newark, CA: Ira.
- Garcia, O. M. (2001). *Comunicação em prosa moderna: Aprenda a escrever, aprendendo a pensar* (20. ed.). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Goodman, K. S. (1990). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento (M. L. Silveira, Trad.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio, *Os processos de leitura e escrita* (3. ed., pp. 11-22). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Greene, B. B., Jr. (2001). Testing reading comprehension of the theoretical discourse with Cloze. *Journal of Research in Reading*, 24, 82-98.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. London: Longman.
- Heine, B. (1997). *Cognitive foundations of grammar*. New York: Oxford University Press.
- Hussein, C. L. (1999). Treino e generalização de leitura crítica e criativa: Um estudo experimental com universitários. *Estudos de Psicologia*, 16(2), 16-27.
- Irwin, J. W., & Doyle, M. A. (1992). *Reading/writing connections: Learning from research*. Newark, CA: Ira.
- Johnstone, K. M., Ashbaugh, H., & Warfield, T. (2002). Effects of repeated practice and contextual writing experiences on college students' writing skills. *Journal of Educational Psychology*, 94, 305-315.
- Kopke Fº, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: Conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP.
- Knudson, R. E. (1998). College student's writing: An assessment of competence. *Journal of Educational Research*, 92, 13-19.
- Marini, A. (1986). *Compreensão de leitura no ensino superior: Teste de um programa de treino de habilidades*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Martino, N. L., & Hoffman, P. R. (2002). An investigation of reading and language abilities of college freshmen. *Journal of Research in Reading*, 25, 310-318.
- Nassri, R. C. B. M. (2002). Compreensão de leitura em universitários de Direito e Medicina. In G. P. Witter, *Psicologia: Tópicos gerais* (pp. 179-191). Campinas, SP: Alínea.
- Nist, S. L., & Simpson, M. L. (1987). Facilitating transfer in college reading programs. *Journal of Reading*, 30(7), 620-625.
- 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, M. H. M. A. (1999). Comportamento de leitura do estudante universitário. In G. P. Witter, *Leitura: Textos e pesquisas* (pp. 125-139). Campinas, SP: Alínea.
- Orlandi, E. P. (2000). *Discurso e leitura*. São Paulo, SP: Cortez.
- Pellegrini, M. C. K., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23(2), 26-33.
- Primi, R., Santos, A. A. A., & Vendramini, C. M. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de Psicologia-Natal*, 7, 47-55.
- Pugh, S. L., & Pawan, F. (1991). Reading/writing & academic literacy. In R. F. Flippo & D. C. Caverly (Eds.), *College Reading & Study Strategy Programs*. Newark, CA: Ira.
- Rinaudo, M. C., & Olmos, G. V. (1996). Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: Una experiencia compartida con estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, 17, 25-38.
- Sampaio, I. S., & Santos, A. A. A. (2002). Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 7, 31-38.
- Santos, A. A. A. (1990). Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 39-53.
- Santos, A. A. A. (1994). Programas de remediação: Uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em leitores adultos. *Pro-posições*, 5, 115-122.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: Avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-posições*, 8, 27-37.

Cunha, N. B., & Santos, A.A.A. (2006). Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários.

Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 8, 331-339.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60, 627-643.

Vicentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 3, 195-202.

Witter, G. P. (1990). Pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e busca de informação. *Estudos de Psicologia*, 7, 5-30.

Wittrock, M. (1983). Writing and the teaching of reading. *Language Arts*, 60, 600-606.