



Psicologia Ciência e Profissão

ISSN: 1414-9893

revista@pol.org.br

Conselho Federal de Psicologia

Brasil

de Oliveira, Katya Luciane; Angeli dos Santos, Acácia Aparecida; Teixeira Rosa, Milena

Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental

Psicologia Ciência e Profissão, vol. 36, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 546-557

Conselho Federal de Psicologia

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282047423005>

- ▶ 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

Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental

Katya Luciane de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil.

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Universidade São Francisco, SP, Brasil.

Milena Teixeira Rosa

Universidade Estadual de Londrina, PR, Brasil.

Resumo: O objetivo deste estudo foi explorar a habilidade de compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental de diferentes estados e escolas. Participaram 1316 alunos de escolas públicas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Foi utilizado um texto de 83 vocábulos, preparado segundo a técnica de Cloze, em sua versão tradicional, em que se omitem todos os quintos vocábulos do texto. A aplicação foi coletiva, e os dados, submetidos à estatística descritiva e inferencial. Identificou-se que o nível de habilidade detectado foi o instrucional e houve diferenças relativas aos estados comparados e o tipo de escola. Os dados são discutidos em termos de suas implicações para a área de avaliação psicoeducacional.

Palavras-chave: Leitura, Técnica de Cloze, Habilidade para Leitura.

Reading Comprehension in Elementary School

Abstract: The aim of this study was to explore the reading comprehension of students of the elementary school from different states and schools. 1316 students from public schools in the states of São Paulo, Minas Gerais and Paraná participated in the study. A text of 83 words, prepared according to the Cloze technique, in its traditional version which omits all the fifth words of the text, was used. The application was collective and data were submitted to inferential and descriptive statistics. The skill of reading comprehension was instructional and there was no difference in reading comprehension considering the state and type of school. Data were discussed in terms of their implications for the psychoeducational assessment area.

Keywords: Reading, Cloze's Technique, Reading Skills.

Comprensión de Lectura en la Enseñanza Primaria

Resumen: El objetivo de este estudio fue explorar la comprensión de lectura de estudiantes de enseñanza primaria de diferentes estados y escuelas. Participaron 1316 estudiantes de escuelas públicas de los Estados de São Paulo, Minas Gerais y Paraná. Un texto de 83 vocablos, preparado según la técnica de Cloze en su versión tradicional, en la que se omiten todos los quintos vocablos del texto, fue usado. La aplicación ha sido colectiva, y los datos han sido sometidos a estadística descriptiva y de inferencia. La habilidad de comprensión de lectura ha sido considerada de instrucción y ha habido diferencia en la comprensión de lectura considerando los estados y tipo de escuela. Los datos son discutidos en términos de sus implicaciones para el área de evaluación psicoeducacional.

Palabras clave: Lectura, Técnica de Cloze, Habilidades para Lectura.

Introdução

A leitura está presente em inúmeras atividades cotidianas, podendo ser compreendida por meio de atos dialógicos e interlocutivos. É por meio dela que se adquire conhecimento, aprende-se inúmeras habilidades, experimenta-se lazer. O ato da leitura pode proporcionar o resgate das experiências de leitores e autores e os seus conhecimentos prévios sobre os mais diversos assuntos, desde familiares, culturais, sociais, históricos, religiosos, políticos, pedagógicos, dentre outros que o constituem (Cunha, 2009; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2009).

A leitura permite atribuir sentidos e tem uma importância fundamental na formação de pessoas mais capazes de entender o outro e o mundo. A escola deve possibilitar aos estudantes acesso a textos com diversidade de gênero, com textos que despertem para além da aquisição da leitura (codificação e decodificação de códigos), mas que, principalmente, possam promover o desenvolvimento reflexivo e crítico desse aluno (Mendonça, 2010). Nessa direção, Gusso (2010) sinaliza que a leitura diária faz parte da vida de muitas pessoas, que mesmo sem perceberem acabam lendo rótulos, instruções, placas, panfletos, revistas, jornais, entre outros. Isso permite leituras de diferentes textos e com finalidades variadas, que podem ser realizadas de maneira rápida ou não, uma leitura mais detalhada, outras mais específicas, algumas em voz alta, entre outras.

Considerada uma das habilidades mais exigidas no cotidiano, a leitura propicia a aquisição de conhecimentos a todo instante. No ambiente escolar, esta habilidade auxilia na construção de um pensamento crítico e na compreensão dos conhecimentos escolares, em especial, no ensino fundamental, estendendo-se a outros níveis e modalidades de ensino (Zorzi, Serapompa, Oliveira, & Faria, 2003).

Segundo Feres (2011), a escola não ensina a ler, mas sim a estudar. A leitura deixa de algo prazeroso e aos poucos torna-se uma obrigação. A leitura é transformada em algo frio e racional. O livro deixa de ser um objeto de apreciação, para ser apenas um exercício de decodificação ou de gramática. Assim, os estudantes acabam tendo dificuldades para desenvolver suas habilidades de criticidade e criatividade, leem sem compreender o que estão lendo.

Por meio da leitura, a escrita pode ser questionada e ao mesmo tempo compreendida. Ao ler, alguns questionamentos são provocados e enquanto o leitor

percorre esse caminho pode, além de explorar o texto, obter informações, encontrar respostas, medir o que já sabe e o que ainda precisa aprender. Ao ler, questiona-se não apenas o texto, mas também o mundo e a si mesmo, integrando novas respostas a informações que já se tinha sobre determinado assunto (Foucambert, 1994; Sampaio, Serradas, & Santos, 2010; Silva, & Santos, 2004).

Rezende (2009) destaca que é desejável que os estudantes, de modo geral, tenham acesso à leitura desde pequenos, seja na escola ou em casa. Na mesma direção, Foucambert (1994) já alertava que a criança consegue criar significados para suas leituras que nem mesmo os adultos são capazes de imaginar. Contudo, muitos alunos têm demonstrado dificuldades e desinteresse por atividades relacionadas à leitura. Alguns afirmam não ter o hábito ou gosto pela leitura e, quando leem, não conseguem compreender o que leram.

Colocar o aluno em contato direto com materiais escritos não é o suficiente para torná-lo um leitor. O professor precisa, além disso, atuar como um mediador, propondo leituras, incentivando, questionando, de modo a auxiliar o estudante na compreensão do texto. Para se formar um leitor são necessárias algumas atitudes, tais como a criação de momentos e situações que permitam a leitura e sua compreensão, apresentando textos de boa qualidade e preparando o leitor para recebê-los. Não se pode apenas pedir que leiam, mas sim, criar um ambiente que favoreça a leitura, sua compreensão e, por consequência a formação desse leitor (Rezende, 2009; Joly, Santos, & Marini, 2006).

Dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo IBOPE Inteligência, sob a encomenda do Instituto Pró-Livro, refletem sobre o papel do professor no desenvolvimento da habilidade leitora (Instituto Pró-Livro, 2012). Dela participaram 315 municípios brasileiros entre os meses de junho e julho de 2011, totalizando 5 mil entrevistados. Os dados revelaram que 45% dos leitores afirmam que os professores foram os principais motivadores no desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura. Dados da mesma pesquisa apontam que apenas 50% da população brasileira é considerada leitora e, dentre os leitores, a média é de quatro livros durante o ano.

Quando se considera os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/MEC (Brasil, 1997), fica explícito

que, ao ter cursado as séries do ensino fundamental, o aluno deveria apresentar domínio da leitura. Isso significa que esse aluno já deveria apresentar uma leitura proficiente, com compreensão e abstração das ideias relevantes dos textos. Sob essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (Brasil, 1998) preconizam que a leitura é um conteúdo essencial do currículo escolar brasileiro. Assim, nos Parâmetros Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (Brasil, 1998), a leitura é percebida por meio de atos dialógicos e interlocutivos, em que o leitor desempenha um papel ativo dentro desse contexto. Assim, o leitor é um coprodutor, em busca de pistas formais, que o levam a refletir, formular e reformular hipóteses, baseado em seus conhecimentos prévios e linguísticos, nas suas experiências e vivências socioculturais. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2009) sinalizam para a falta de domínio da habilidade de leitura dos estudantes do ensino médio, que apresentam dificuldades com relação à compreensão daquilo que leem. Logo, alguns estudantes estão saindo do ensino fundamental com importantes lacunas que precisam ser superadas.

Para Cunha (2009), compreender um texto exige um enorme esforço cognitivo, pois é por meio da cognição que o leitor ativo consegue processar o que lê e atribuir significado a suas leituras. Compreender um texto implica em ativar conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, tratando-se de um processo complexo (Carpenter, Miyake, & Just, 1995; Hannon & Daneman, 2001). O leitor utiliza-se de diversos níveis de conhecimentos prévios que interagem entre si e com o texto, fazendo com que a compreensão resulte desse processo interativo. Se não houver a ativação desses conhecimentos o texto poderá não ser compreendido (Kleinam, 2002).

Muitas vezes a leitura pode ser percebida como uma atividade advinda de hábito ou gosto, que independe dos vínculos sociais do leitor. No entanto, Malinowski (2010) considera essa interpretação equivocada, pois como o leitor poderia absorver a informação que lê sem processá-la com outras que já possui e relacioná-la com sua vivência e cultura? As práticas de leitura podem favorecer a compreensão de textos e o leitor que se expõe a diversas formas de leitura pode extrair mais informações sobre um determinado assunto, além de relacionar o que lê com o contexto em que está inserido.

Para ler plenamente diversos tipos de textos, o estudante necessita ter domínio de palavras e conceitos, além da capacidade de acionar conhecimentos prévios sobre o assunto. A relação que se estabelece entre texto e leitor é a base para todo o entendimento que ultrapassa as fronteiras do ato de ler. Assim, a leitura não se restringe ao domínio de código escrito, mas é considerada uma habilidade que exige análise, síntese e criatividade para que o leitor possa compreender as principais informações do texto (Cunha, & Santos, 2006; Oliveira, & Santos, 2006; Rezende, 2009; Rudell, Rudell, & Singer, 2001).

A leitura proficiente não é tarefa simples. Autores como Carpenter, Miyake e Just (1995), Hannon, e Daneman (2001), Kintsch (1988), Kintsch e Dijk (1978), Maki, Schields, Wheeler e Zacchini (2005) concordam que a leitura exige mecanismos de processamento como a memória, a consciência fonológica, consciência morfológica, sintática e o domínio semântico das palavras, pensamento analógico, fluência e velocidade. Flippo (1998) afirma que a compreensão em leitura se concretiza diante de um processamento verbal que envolve a relação entre as decodificações de sinais entre estímulos e os conhecimentos prévios dos alunos. Por sua vez, Gilabert, Martínez e Vidal-Abarca (2005) abordam que o nível independente de leitura, qual seja, aquele no qual o leitor consegue exibir comportamentos críticos e criativos em relação aos conteúdos lidos, seja atingido há a necessidade de que exista uma relação significativa entre o texto e o leitor, pois, por meio desse intercâmbio, é desenvolvido o pensamento crítico reflexivo.

Alguns estudos realizados com alunos do ensino fundamental evidenciaram que frequentemente a compreensão de leitura nas escolas brasileiras está abaixo do que seria desejável (Gomes, & Boruchovitch, 2005; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2006; Cunha, & Santos, 2006; Suehiro, Santos, & Oliveira, 2004, dentre outros). Considerando que é no ensino fundamental que as primeiras dificuldades de leitura aparecem, há necessidade da realização de pesquisas que se propõham a averiguar melhor a possível relação entre a compreensão em leitura e o desempenho escolar nessa etapa da educação formal.

Frente a essas constatações, esta pesquisa buscou explorar a compreensão em leitura de alunos de escolas públicas do ensino fundamental. Posto

isto, o objetivo da presente investigação será realizar um estudo exploratório e descritivo, tendo por foco descrever a compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental de três estados brasileiros e dois tipos de instituições públicas, quais sejam, municipais e estaduais.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 1316 alunos matriculados no ensino fundamental de escolas públicas estaduais (27,3%, $n = 364$) e públicas municipais (72,3%, $n = 952$) dos estados de São Paulo (40,3%, $n = 531$), Minas Gerais (21,6%, $n = 284$) e Paraná (38,1%, $n = 501$). A média de idade foi de 11 anos e 1 mês ($DP = 2,1$). A idade mínima foi de seis anos, e a máxima, de 17. O sexo masculino representou 49,8% ($n = 656$) da amostra, e o feminino, 50% ($n = 658$); apenas duas pessoas (0,2%) não informaram o sexo.

Cabe mencionar que a amostra foi estabelecida por conveniência. No que se refere à distribuição dos participantes por ano escolar, a Tabela 1 apresenta os dados tanto da amostra geral, quanto de cada estado.

Instrumento

Para avaliar a compreensão, recorreu-se à técnica de Cloze, criada por Wilson Taylor (1953) que elaborou uma forma confiável para avaliar a compreensão de textos. A técnica consiste no uso de um texto de aproximadamente 250 a 300 vocábulos e nele devem-se omitir todos os quintos vocábulos, no local da lacuna coloca-se um traço de tamanho proporcional a exclusão feita. Considera-se que o que faz do teste de Cloze um recurso diagnóstico diferente dos outros testes diagnósticos de leitura é que este exige comportamento inferencial do significado na análise estrutural do texto ou do contexto. O foco do teste de Cloze está na interação entre o leitor e o texto (Oliveira et al., 2009).

Tabela 1
Distribuição dos alunos por ano escolar.

Ano escolar	n e %		n e %	
	Amostra geral	São Paulo	Minas Gerais	Paraná
1	33	-	-	33
	2,5	-	-	6,6
2	103	34	34	35
	7,8	6,4	12,0	7,0
3	150	33	50	67
	11,4	6,2	17,6	13,4
4	224	29	61	134
	17,0	5,5	21,5	26,7
5	267	100	64	103
	20,3	18,8	22,5	20,6
6	198	137	27	34
	15,0	25,8	9,5	6,8
7	149	99	20	30
	11,3	18,6	7,0	6,0
8	156	99	28	29
	11,9	18,6	9,9	5,8
9	36	0	0	36
	2,7			7,2
Total	1.316	531	284	501

Para Bormuth (1968), textos com 250 vocábulos apresentaram um coeficiente de 0,85 de confiabilidade da compreensão textual. O autor também apresenta parâmetros de interpretação do número de pontos obtidos no Cloze. O leitor que tem dificuldade em abstrair de forma satisfatória a informação lida (pontuação de até 44% de acertos) é classificado no nível frustração de leitura. Para aqueles que possuem uma compreensão considerada apenas suficiente para a compreensão (de 44,1% a 57% de acertos) deve ser classificado no nível instrucional. Por fim, o leitor que demonstra uma compreensão autônoma, crítica, criativa e fluente do texto deve ser classificado no nível independente, tendo sua pontuação superior a 57% de acertos.

Neste estudo, utilizou-se um texto de aproximadamente 80 vocábulos intitulado “Uma vingança infeliz” (Santos, 2005), no qual foram feitas 15 omissões. Autores como Condemarín e Milicic (1988) observam que, para crianças menores, um texto menor que 250 vocábulos pode ser empregado. O critério de correção foi o literal, nele, o acerto depende do preenchimento correto do vocábulo omitido. A pontuação poderia variar de 0 a 15, atribuiu-se 0 para os erros e 1 para os acertos. O Teste de Cloze usado apresenta várias fontes de evidências de validade (Oliveira, Santos, Boruchovitch, & Rueda, 2012; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2007; 2008).

Procedimentos

Foram observados todos os procedimentos éticos, conforme preconiza a Resolução nº 196/96 (Brasil, 1996), do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares. Inicialmente estabeleceu-se um bom *rappor* antes do início da aplicação coletiva do Teste de Cloze em sala de aula com os alunos que consentiram em participar, bem como seus responsáveis legais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As instruções para os alunos foram passadas de forma clara e, em linhas gerais, como se segue: “vamos apresentar um texto de 83 palavras, sendo que algumas palavras foram omitidas. Leia todo o texto, em seguida volte completando as lacunas com as palavras que você acredita serem adequadas ao contexto”. O tempo aproximado de aplicação foi de 30 minutos.

Análise de dados

Os dados foram organizados em planilha e submetidos as estatísticas descritiva e inferencial,

visando a atender os objetivos da presente pesquisa. Levantou-se dados de Média, Desvio-Padrão, pontuações máxima e mínima e dados percentuais, bem como recorreu-se à Análise de Variância (ANOVA) e ao teste *t* de *Student* para identificar as possíveis diferenças entre os grupos.

Resultados

O foco principal foi fazer um estudo exploratório e descritivo acerca da compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental brasileiro nos estados e instituições pesquisadas. Para tanto, uma análise descritiva inicial das pontuações obtidas da amostra como um todo mostrou que a média de pontos foi de 8,2 ($DP = 3,2$). A Figura 1 apresenta a distribuição dos pontos obtidos pelos participantes.

Observou-se que a pontuação mínima foi 0 e a máxima 14 pontos, a média de pontos da amostra geral na habilidade de compreensão em leitura não foi considerada baixa. A distribuição dos dados mostra que a maior parte dos alunos conseguiu atingir pelo menos a metade de acertos possíveis no teste (7,5 pontos).

Para que a análise não mascarasse a realidade dos alunos por ano escolar, optou-se também por trazer uma análise da pontuação dos participantes, considerando o ano escolar dos mesmos. Recorreu-se à ANOVA para que a comparação entre os anos fosse efetivada. Com os resultados foi possível identificar que houve diferença estatisticamente significativa no desempenho do Cloze dos alunos dos diferentes anos $F(7, 1315) = 55,247; p \leq 0,001$. O teste *post-hoc* de Tukey indicou que houve diferença na habilidade de compreensão textual entre os alunos na maior parte dos anos escolares estudados. Na Tabela 2 é possível observar o percentual de alunos em cada ano escolar.

Com esse resultado pode-se afirmar que, de um modo geral, os alunos da segunda etapa do ensino fundamental atingiram níveis mais altos em compreensão de leitura do que aqueles das séries iniciais. Esse dado aponta para uma tendência do ano escolar, qual seja, quanto mais o aluno avança de ano escolar melhor fica sua compreensão de leitura.

Ao se fazer um levantamento por estado foi possível observar que a média de acertos no Cloze dos alunos do estado de São Paulo foi 8,7 ($DP = 2,9$), a pontuação mínima foi 0 e a máxima foi 13 pontos. No caso do estado de Minas Gerais, a média de acertos dos

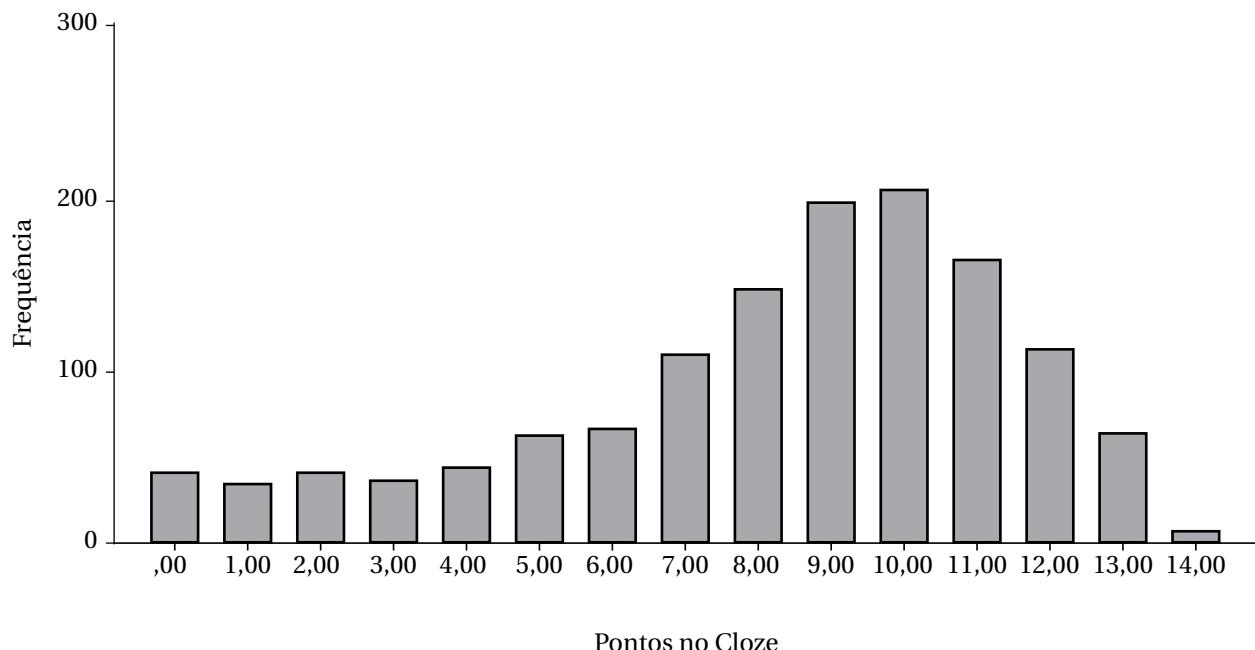


Figura 1
Distribuição das pontuações dos alunos no Teste de Cloze.

alunos foi 8,2 ($DP = 3,0$), sendo a pontuação mínima 0 a máxima 13 pontos. Por fim, no caso da média dos alunos do estado do Paraná foi 7,7 ($DP = 3,6$), a pontuação mínima foi 0 e a máxima 14 pontos.

Como as médias de pontos no Cloze entre os alunos dos diferentes estados estavam muito próximas, recorreu-se à ANOVA para explorar eventuais diferenças. Os dados revelaram que houve diferença significativa entre os alunos dos diferentes estados em razão de sua habilidade de compreensão textual, considerando $F (2, 1311) = 11,604; p \leq 0,001$. O teste *post-hoc* de Tukey indicou que a diferença na habilidade de compreensão textual estava entre os alunos do estado de São Paulo e Paraná ($p = 0,001$). Não foi observado diferença estatisticamente significativa na compreensão em leitura entre os alunos dos estados de São Paulo e Minas Gerais e Minas Gerais e Paraná. A Figura 2 apresenta o *Box-plot* dos alunos, considerando a pontuação no Cloze e o seu estado de proveniência, quais sejam, São Paulo (1), Minas Gerais (2) e Paraná (3).

Foram levantadas possíveis diferenças na habilidade de compreensão em leitura dos alunos, tendo em vista o tipo de escola, qual seja, pública estadual e pública municipal. Na amostra geral, pelo teste *t* de *Student*, observou-se diferença estatisticamente significativa entre os dois tipos de escola ($p = 0,001$). Ao que parece, os alunos das escolas públicas estaduais ($n = 364; M = 9,0$) se

saíram melhor do que aqueles das escolas municipais ($n = 952; M = 7,9$). Ao se considerar o tipo de escola (pública municipal ou estadual) e o estado na qual a mesma se encontrava também foram observadas algumas diferenças pelo teste *t* de *Student*. A Tabela 3 mostra os dados.

Foi possível observar que somente os alunos das escolas públicas municipais do estado de São Paulo se saíram um pouco melhor na compreensão em leitura em relação aos alunos das escolas estaduais. Nos demais estados os alunos de escolas estaduais tiveram uma melhor pontuação no Cloze. Os dados levantados são de natureza exploratória. Em seguida, busca-se discuti-los à luz das implicações psicoeducacionais.

Discussão

Com os resultados, evidenciou-se que a média de pontos obtidos ($M = 8,2$) pelos alunos da amostra geral foi um pouco acima da metade de acertos possíveis (7,5). Considerou-se positivo esse dado, haja vista que os alunos conseguiram atingir um pouco mais da metade de acertos possíveis no Cloze. Contudo, nenhum participante conseguiu obter 15 pontos, a pontuação máxima foi de 14. Ao considerar esse resultado da amostra geral, independentemente do estado de proveniência ou tipo de escola pública,

Tabela 2

Média de pontos no Cloze por ano escolar e diferenças apontadas pelo teste post-hoc de Tukey.

M dos anos	p da diferença significativa entre os anos	Sem diferença significativa
1° 1,9	com 2° = 0,001 com 3° = 0,001 com 4° = 0,001 com 5° = 0,001 com 6° = 0,001 com 7° = 0,001 com 8° = 0,001 com 9° = 0,001	
2° 5,2	com 3° = 0,001 com 4° = 0,001 com 5° = 0,001 com 6° = 0,001 com 7° = 0,001 com 8° = 0,001 com 9° = 0,001	
3° 7,1	com 5° = 0,001 com 6° = 0,001 com 7° = 0,001 com 8° = 0,001 com 9° = 0,001	Com 4°
4° 8,0	com 6° = 0,012 com 8° = 0,001 com 9° = 0,001	Com 3°, 5° e 7°
5° 8,4	com 8° = 0,001 com 9° = 0,001	Com 4°, 6° e 7°
6° 9,0	com 8° = 0,001	Com 5°, 7° e 9°
7° 8,8	com 9° = 0,040	Com 4°, 5° e 6°
8° 10,4		Com 9°
9° 10,5		Com 8° e 6°

ao que parece houve uma melhora na compreensão em leitura dos alunos do ensino fundamental nos últimos tempos, especialmente quando nos remetemos aos resultados de pesquisas anteriores como as de Oliveira, Cantalice e Freitas (2009) e Joly et al. (2006), que evidenciaram a deficiência na compreensão em leitura discutindo que esta ocorre desde as séries iniciais do ensino fundamental e seu reflexo no médio. Contudo, cabe esclarecer que os estudos ora citados não trabalharam com amostras amplas, como foi o caso da presente pesquisa. Oliveira et al. (2009) consideram que não se tem feito muito em âmbito nacional para a remediação dessa situação. Isso implicaria em programas interventivos que pudessem

melhorar a habilidade de leitura dos alunos das diferentes etapas do ensino formal. Portanto, é fato que, quando o estudante do ensino médio ingressa em um curso superior, carrega consigo muitas dificuldades relativas à leitura e à sua compreensão.

Essa média de pontos (aproveitamento de 54,7% do texto) remete ao parâmetro estabelecido para aqueles que possuem uma compreensão considerada apenas suficiente para a compreensão (de 44,1% a 57% de acertos) devendo ser classificado no nível instrucional (Bormuth, 1968). Assim sendo, parece que os alunos participantes, de um modo geral, estão num nível intermediário da compreensão textual, ainda não apresentam uma leitura criativa, fluente e crítica.

Mas a expectativa é que, no ensino médio, esses comportamentos sejam melhor desenvolvidos, atingindo-se então o nível independente de compreensão (Gilabert et al., 2005). O ideal seria fazer um estudo longitudinal no qual pudesse acompanhar a amostra durante o ensino médio, contudo, isso dependeria de esforços governamentais, tendo em vista os investimentos tanto financeiro como de tempo.

Ao se fazer um levantamento da média de pontos dos alunos considerando o estado, o teste *post-hoc* de Tukey mostrou que os alunos do estado de São Paulo e Paraná se diferenciaram ($p = 0,001$), não havendo diferença nas médias dos alunos dos estados de São Paulo

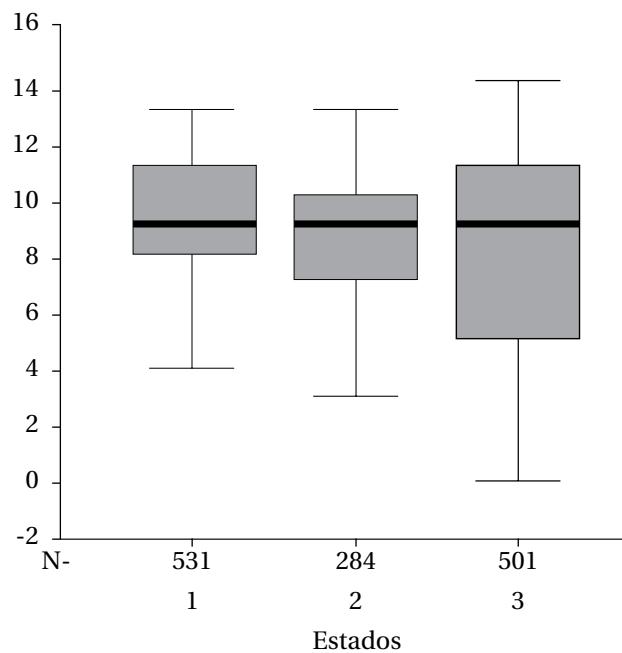


Figura 2
Box-plot dos alunos considerando a pontuação no Cloze e o seu estado de proveniência.

e Minas Gerais e Minas Gerais e Paraná. Esse dado deveria ser melhor estudado em pesquisas futuras, visando focar especificamente as políticas e iniciativas que cada estado estuda, São Paulo, Minas Gerais e Paraná, oferecem em relação ao desenvolvimento da habilidade de compreensão em leitura. A mesma consideração pode ser feita quando se olha o dado do ponto de vista do tipo de instituição pública, quais sejam, estaduais ou municipais. Quando se observa a amostra geral, houve diferença estatisticamente significativa na média do Cloze entre os dois tipos de escola ($p = 0,001$). A média daqueles de escolas públicas estaduais foi melhor do que daqueles das escolas municipais. Do mesmo modo, quando se analisou o dado considerando o tipo de escola pública e o estado, também houve diferenças, os alunos das escolas públicas municipais do estado de São Paulo se saíram um pouco melhor na compreensão em leitura em relação aos alunos das escolas estaduais, sendo que nos outros estados aqueles que estudavam em escolas estaduais tiveram uma melhor média de pontos no Cloze.

Esses dados nos fazem pensar sobre o que é proposto pelos nossos PCNs (Brasil, 1997) e PCNLP (Brasil, 1998) e pelas nossas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa nos fazem desconfiar, por assim dizer, se de fato temos dado importância a leitura em nossos currículos escolares. Nessa linha, chamamos a atenção para que ações afirmativas tanto da Psicologia escolar/psicoeducacional quanto de outras áreas de atuações como a pedagógica e a linguística possam contribuir para a implementação de programas que se proponham a aquilatar a habilidade de compreensão leitura em nossos alunos.

Quando se considera os dados de pesquisas anteriores realizadas no ensino fundamental (conforme citado no corpo teórico), percebemos que os dados aqui apresentados são positivos e parecem promissores.

Tabela 3
Diferenças na habilidade de compreensão em leitura, considerando tipo de escola e estado.

Estado	Tipo de escola pública	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
São Paulo	Municipal	435	8,9		
	Estadual	96	7,7	3,720	0,001
Minas Gerais	Municipal	145	7,5		
	Estadual	139	8,9	-4,101	0,001
Paraná	Municipal	372	6,9		
	Estadual	129	10,1	-9,090	0,001

Os alunos do ensino fundamental, pelo menos nessa amostra, parecem que já saíram do nível frustração e estão no nível instrucional (Bormuth, 1968). Também é importante mencionar que a melhora na pontuação dos alunos no teste de Cloze é gradativa e evolui ao longo da progressão escolar. Esse dado também já foi evidenciado em estudos como os de Oliveira et al. (2007).

Face as considerações apresentadas, e considerando os resultados desta pesquisa, há evidências de que há esperanças no que concerne à qualidade de formação de alunos leitores. Assim sendo, se a compreensão em leitura de nossos alunos está num nível intermediário, então depende muito dos próximos passos a serem dados na educação formal pelas instituições de ensino, no sentido de que este nível instrucional possa evoluir para um nível independente. Então cabe questionar se o ensino formal dará conta dessa evolução ou se estamos formando apenas alunos que têm uma leitura suficiente para o entendimento, carecendo de crítica e criatividade no comportamento leitor.

Considerações Finais

Este estudo teceu considerações gerais e panorâmicas acerca da compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. Apresentou também algumas limitações, dentre destas estão o fato da amostra ter sido predominantemente de escolas municipais e também representativas de somente três estados brasileiros, indicando a necessidade de que outros estados sejam investigados com amostras maiores e mais

representativas. Há que se mencionar que seria importante a realização de uma pesquisa na qual pudesse levantar eventuais diferenças na compreensão leitora entre alunos de escolas públicas e privadas. Um outro aspecto que deve ser considerado em pesquisas futuras é o aprofundamento da diretriz nacional/Parâmetros Curriculares Nacionais e de como cada estado e município tem trabalhado e desenvolvido seu próprio projeto pedagógico. Nessa perspectiva, e diante dos alcances e também das limitações do presente estudo, não se descarta a necessidade de que investigações futuras sejam realizadas, face que a presente investigação, em sua essência, teve um caráter exploratório.

Por fim, há que se chamar a atenção para a necessidade de recursos que busquem a implementação de programas interventivos com a finalidade de se melhorar a habilidade de compreensão em leitura. De forma geral, considera-se que as iniciativas existentes nas instituições atendem, especialmente, ao propósito da remediação das dificuldades no que tange a compreensão em leitura. Todavia, essas iniciativas (salvo exceções) não focam programas interventivos específicos que se proponham a desenvolver a habilidade daqueles que não apresentam dificuldades na leitura. Dessa forma, as discussões acerca da necessidade desses programas interventivos estão em um campo que oscila entre o que é desejável e o que de fato ocorre na realidade escolar dos alunos do ensino fundamental brasileiro. Posto isto, espaços de discussão sobre o assunto, como é o caso do presente estudo, devem ser oportunizados para o avanço da área psicoeducacional.

Referências

- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5(3), 189-196. doi:10.1111/j.1745-3984.1968.tb00625.x
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resumo técnico: censo da educação superior de 2009*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf
- Brasil. (1997). Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino de primeira a quarta séries*. Brasília, DF: o autor.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: ensino de quinta a oitava séries*. Brasília, DF: o autor.
- Brasil (1996). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 196, de 20 de outubro de 1996*. [Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos]. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>
- Carpenter, P. A., Miyake, A., & Just, M. A. (1995). Language comprehension: sentence and discourse processing. *Annual Reviews Psychology*, 46, 91-120. doi:10.1146/annurev.ps.46.020195.000515
- Condemarín, M., & Milicic, N. (1988). *Test de Cloze*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 237-245. doi:10.1590/S0102-79722006000200009

- Cunha, N. B. (2009). Pesquisas com o teste de Cloze no Brasil. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 79-117). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Feres, B. S. (2011). *Leitura, fruição e ensino com os meninos de Ziraldo*. Niterói, RJ: Editora UFF.
- Flippo, R. F. (1998). Points of agreement: a display of professional unity in our field. *The Reading Teacher*, 52(1), 30-40. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/20202005?seq=1#page_scan_tab_contents
- Foucambert, J. (1994). A leitura em questão. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Gilabert, R., Martínez, G., & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better. Text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15(1), 45-68. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.12.003
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326. doi:10.1590/S0102-37722005000300008
- Gusso, A. M. (2010). Formação do leitor aprendiz. In A. G. S. Borges, A. G. Assagra, & C.G.L. Alda (Orgs.), *Leitura: o mundo além das palavras* (pp 14-23). Curitiba, PR: Instituto RPC.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 103-128. doi:10.1037/0022-0663.93.1.103
- Instituto Pró-Livro – IPL. (2012). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo, SP: o autor.
- Joly, M. C. A., Santos, L. M., & Marini, J. A. S. (2006). Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 16(34), 205-212. doi: 10.1590/S0103-863X2006000200008
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. doi:10.1037/0033-295X.95.2.163
- Kintsch, W., & Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. Recuperado de http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf
- Kleiman, A. (2002). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes.
- Maki, R. H., Schields, M., Wheeler, A. E., & Zucchini, T. L. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 723-731. doi:10.1037/0022-0663.97.4.723
- Malinoski, M. G. S. (2010). Novas referências para o saber. In A. G. S. Borges, A. G. Assagra, & C. G. L. Alda (Orgs.), *Leitura: o mundo além das palavras* (pp. 120-129). Curitiba, PR: Instituto RPC.
- Mendonça, C. T. (2010). Ler é atribuir sentidos. In A. G. S. Borges, A. G. Assagra, & C.G.L. Alda (Orgs.), *Leitura: o mundo além das palavras* (pp. 140-151). Curitiba, PR: Instituto RPC.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006) Escala de estratégias de aprendizagem: estudo das propriedades psicométricas. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Ed.), *XI Conferência Internacional – Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 509-516). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2009). A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 47-70.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 41-49. doi:10.1590/S1413-85572007000100005
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 531-540. doi:10.1590/S0103-863X2008000300009
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., & Freitas, F. A. (2009). Compreensão em leitura no ensino médio: análise de acertos por item. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp.165-185). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic: Revista da Vetor Editora*, 7(1), 19-27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100004
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., & Rueda, F. J. M. (2012). El test de Cloze en la enseñanza primaria: funcionamiento diferencial

- del ítem. *Liberabit* (Lima), 18(1), 45-52. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272012000100006&script=sci_arttext
- Rezende, L. A. (2009). *Leitura e formação de leitores: vivências teórico práticas*. Londrina, PR: EDUEL.
- Ruddell, R., Ruddell, M., & Singer, H. (2001). *Theoretical models and process of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sampaio, M. I. C., Serradas, A., & Santos, A. A. A. (2010). Psicologia: Ciência e Profissão: 30 anos registrando o avanço da psicologia brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(n.spe), 220-229. doi:10.1590/S1414-98932010000500011
- Santos, A. A. A. (2005). O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura [relatório técnico não publicado]. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo* (Maringá-PR), 9(3), 459-467. doi:10.1590/S1413-73722004000300014
- Suehiro, A. C. B., Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(2), 29-41. doi:10.1590/S0103-166X2004000200003
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30(4), 415-433. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/e23a5441226d15719d736d9b820eb6bf/1?pq-origsite=gscholar>
- Zorzi, J. L., Serapompa, M. T., Oliveira, P. S., & Faria, A. T. (2003). Aspectos da formação de leitores nas quatro séries iniciais do primeiro grau. *Revista Psicopedagogia*, 20(62), 189-201.

Katya Luciane de Oliveira

Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Estudos de Pós-graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente do curso de Psicologia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR. Brasil.

Bolsista Produtividade Nível 2/CNPq

E-mail: katyael@gmail.com

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Docente da graduação no curso de Psicologia e no Programa de Pós-graduação Stricto-sensu em Psicologia, da Universidade São Francisco. São Paulo – SP. Brasil. Bolsista produtividade do CNPq. E-mail: acacia.angeli@gmail.com

Milena Teixeira Rosa

Pedagoga e linguista pela Universidade Estadual de Londrina. Discente bolsista CNPq do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR. Brasil.

E-mail: milena_tborba@yahoo.com.br

Endereço para envio de correspondência:

Laboratório de Avaliação e Pesquisa Psicológica/LAPPSIC
Dept. de Psicologia e Psicanálise. Centro de Ciências Biológicas.

Universidade Estadual de Londrina. Campus Universitário Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), km 380.
CEP 86051-990. Londrina – PR. Brasil.

Recebido: 08/08/2014

Aprovado: 21/07/2016

Received: 08/08/2014

Approved: 07/21/2016

Recibido: 08/08/2014

Aceptado: 21/07/2016

Como citar: Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3): 546-557. doi: 10.1590/1982-3703001172014

How to cite: Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Reading Comprehension in Elementary School. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3): 546-557. doi: 10.1590/1982-3703001172014

Cómo citar: Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Rosa, M. T. (2016). Comprensión de Lectura en la Enseñanza Primariaa. *Psicología: Ciencia e Profissão*, 36(3): 546-557. doi: 10.1590/1982-3703001172014