

COMPREENSÃO DE LEITURA : APLICAÇÃO DA TÉCNICA DE CLOZE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Reading Comprehension: Application of Cloze technique
in College students

Eva Catalina Pierotti dos SANTOS
Faculdades UNOPEC Indaituba
PUC-Campinas

Resumo: O uso de diferentes instrumentos de aprendizagem de leitura com compreensão no contexto universitário é muito importante para facilitar o sucesso acadêmico de estudantes universitários. O objetivo deste texto é revisar os estudos e pesquisas realizados até o final da década de noventa do século XX em relação aos pressupostos teóricos subjacentes à técnica de cloze e à aplicação desta técnica à compreensão de leitura de estudantes universitários. Além de explicitar os princípios teóricos da construção do teste de cloze, este trabalho destaca de modo especial os diferentes tipos de teste de cloze, as possíveis funções deste teste, as principais abordagens de testes de linguagem e as estratégias de aprendizagem, de compreensão de leitura e de compreensão de leitura numa segunda língua.

Palavras-chave: Técnica de cloze; estratégias de aprendizagem; estratégias de compreensão de leitura.

Abstract: The use of different instruments of reading learning with comprehension in the College context is very important for facilitating the academic success of university students. The purpose of this paper is to review the theory and research studies made until the end of the nineties of the twentieth century related to the theoretical assumptions subjacent to cloze technique and to the application of this technique to reading comprehension of university students. In addition to explaining the theoretical principles of cloze test construction, this paper discusses with special emphasis the different types of cloze test, the possible functions of this test, the main approaches of language tests and the strategies of learning, reading comprehension and reading comprehension in a second language.
reading comprehension strategies.

Key-Words: Technique of cloze; learning strategies; strategies of reading understanding.

Introdução

Nos tempos modernos o aprimoramento da capacidade de leitura tem-se tornado muito importante, pela necessidade crescente de acompanhamento da

acelerada mudança da tecnologia e do avanço da pesquisa e da produção de novos conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos pelos jovens universitários nos cursos de graduação. Nesse sentido, o uso de diferentes instrumentos de aprendizagem de leitura com compreensão no contexto universitário passa a ser muito relevante a fim de facilitar o sucesso acadêmico dos estudantes, além de ser uma das condições de estudo que favorecem o bom desempenho acadêmico (Mercuri, 1992). Avaliações rápidas e precisas do desempenho dos estudantes nessa habilidade são necessárias e podem contribuir para seu sucesso nos estudos universitários (Santos *et alii*, 2000)

A leitura na universidade requer dos estudantes interesse, conhecimento e tempo para pensar de diferentes maneiras. Como, geralmente, o objetivo da leitura é a compreensão do que as outras pessoas pensam, essa tarefa exige dos alunos uma visão crítica dos assuntos lidos, o que envolve tarefas de examinar, identificar, comparar, localizar, avaliar, selecionar e priorizar informações. Acrescente-se a isso as leituras chamadas de alto nível de conhecimento que requerem a conexão de idéias e de fontes de informação.

Bariani (1998), nas suas pesquisas com estudantes universitários, constatou que os alunos se queixaram da biblioteca, mas que poucos a freqüentavam periodicamente. Pode-se acrescentar a isso que outro obstáculo para os estudantes freqüentarem pouco a biblioteca é que os livros e periódicos em diferentes línguas existentes nas bibliotecas universitárias só serão acessíveis a estudantes que têm o domínio de vários idiomas, podendo assim se beneficiar do uso das diferentes fontes de informação científica.

A leitura tem sido, através dos tempos, a atividade escolar mais freqüente, através da qual, os professores esperam que seus alunos adquiram novos conceitos. Parece muito importante que o professor avalie a capacidade de compreensão de leitura de seus alunos para que, partindo das dificuldades detectadas, possa planejar atividades adequadas. Para isso os professores teriam que necessariamente contar com instrumentos de diagnóstico apropriado. Assim sendo, Santos (1991), refere-se à importância da utilização dos vários instrumentos de avaliação da compreensão em leitura existentes que permitam: a)

realizar uma estimativa do nível de leitura dos estudantes; b) identificar as dificuldades específicas apresentadas por eles; c) ajudá-los a conhecer suas próprias limitações; e d) avaliar o progresso obtido. Um dos instrumentos que possibilita efetivar essas tarefas é a técnica de cloze que precisa ser melhor conhecida e aplicada.

O objetivo deste texto é explicitar os pressupostos teóricos subjacentes à técnica de cloze aplicada à compreensão de leitura de estudantes universitários e revisar os principais estudos e pesquisas a ela relacionados e realizados até o final da década de noventa do século XX.

2. A técnica de cloze e as estratégias de compreensão de leitura

Na universidade a leitura é considerada uma habilidade essencial para o processo de ensino-aprendizagem e constitui a última oportunidade formal de tornar o cidadão um leitor competente que compreende e utiliza, de forma crítica e adequada, as informações obtidas via texto (Witter, 1997).

A cada dia se atribui mais mérito ao desenvolvimento do pensamento crítico, exige-se cada vez mais que o universitário seja capaz de utilizar a leitura não só como um meio de descobrir o conhecimento, mas também como uma ferramenta para manejá-lo, julgando-o, aplicando-o e transformando-o (Bleich, 1987).

Pressupostos teóricos da técnica de cloze

Tanto na aprendizagem da língua materna com na aprendizagem de uma língua estrangeira, instrumentos como o Teste de Cloze¹ constituem um dos procedimentos mais utilizados para a avaliação da legibilidade lingüística e conceitual dos textos e para o diagnóstico da compreensão leitora dos estudantes. Tal teste pode ser utilizado também como uma estratégia eficaz para a

¹ O teste de Cloze foi elaborado por Taylor em 1953, consistindo na organização de um texto com cerca de 200 vocábulos, do qual se omite todo quinto vocábulo, substituindo-o por um traço (lacuna), que deverá ser preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar ser a mais adequada para completar o sentido do texto (Santos, 1990).

aprendizagem de destrezas específicas da leitura, idiomas estrangeiros, disciplinas de estudo, escrita e trabalho de recuperação. O princípio do Teste de Cloze está baseado na teoria gestáltica de “closure”, que envolve o preenchimento de lacunas em padrões subconscientemente (Heaton, 1989). Há consideráveis evidências sobre as possibilidades de se criar testes para medir a competência dos estudantes em textos de leitura numa segunda língua, com a utilização da técnica de Cloze, tendo em vista que um dos seus propósitos é identificar o nível de compreensão do estudante, a partir de tarefas graduadas de menor a maior dificuldade (Condemarín e Milicic, 1988; Brown e Gonzo, 1995).

Embora o procedimento de Cloze não produza testes perfeitos de proficiência global da linguagem, tem o potencial para medir aspectos da competência gramatical escrita, consistindo no conhecimento do vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia, grafologia, e da competência textual, conhecimento coesivo e propriedades retóricas do texto (Bachman, 1990). As características específicas medidas por um determinado Teste de Cloze dependem dos métodos de construção de testes e da resposta do estudante.

Tipos de testes de cloze

Chapelle e Abraham (1995) afirmam que há quatro tipos de testes de Cloze: Cloze de razão fixa, Cloze racional, Cloze de múltipla escolha, e Teste-C ou teste assemelhado ao Cloze.

Cloze de razão fixa consiste na eliminação de palavras conforme um padrão fixo. Neste caso, há omissão sempre da palavra colocada em determinada posição: quinta, sétima ou décima palavra. Este procedimento visa testar regularmente vários tipos de palavras, algumas das quais referem-se a construções gramaticais, outras são direcionadas a construções textuais de longo alcance.

O procedimento do segundo Cloze, o *Cloze racional*, permite que o elaborador do teste controle os tipos de palavras eliminadas, e assim as características da linguagem avaliada.

O terceiro Cloze, o *Cloze de múltipla escolha*, é construído alterando o modo da resposta esperada, não tendo o estudante que construir uma resposta para completar uma lacuna mas simplesmente selecionar a palavra correta dentre as escolhas dadas.

O *Teste-C ou teste assemelhado ao Cloze* especifica que as lacunas são feitas sobre a segunda metade de todas as palavras em pequenos segmentos de um texto, elaborado para avaliar mais a competência gramatical do que a textual, tendo em vista que há pistas importantes no ambiente textual imediato.

Funções do teste de cloze

Storey (1997) admite que o debate sobre o Teste de Cloze tem tomado duas posições: na primeira, os defensores de Cloze vêem o Teste de Cloze como uma medida de proficiência lingüística. Na segunda, vêem o Cloze apenas como uma medida da habilidade para fazer conexões localizadas no texto. Apesar da aparente polaridade de pontos de vista nesse debate, Storey vê apenas uma questão de ênfases diferenciadas que não contradizem os argumentos das duas posições. Neste estudo, mediante o instrumento a ser utilizado, busca-se verificar o desempenho de estudantes em compreensão de leitura em língua estrangeira porque esta função escolhida se adequa ao Teste de Cloze.

Bachman (1985) observou que, embora pesquisas sobre o teste de Cloze ofereçam diferentes evidências sobre que habilidades de linguagem ele mede, há um consenso geral entre os pesquisadores de que nem todas as omissões numa passagem do Cloze medem exatamente as mesmas habilidades. Um tema importante para os elaboradores de teste é a medida em que é possível desenhar testes de cloze que meçam habilidades específicas. Dois tipos de testes de Cloze foram preparados para o mesmo texto. No primeiro, diferentes tipos de omissões foram feitas de acordo com a amplitude do contexto requerido para o fechamento de uma frase (Cloze Racional), enquanto no segundo se seguiu um procedimento de omissão por razão fixa. Esses testes foram aplicados em 910 estudantes universitários e pré-universitários incluindo nativos e não nativos, ambos falantes

de Inglês. A aproximadamente metade foi administrado, ao acaso, o teste de razão fixa e à outra metade, o teste de lacunas racionais. Enquanto ambos testes foram igualmente fidedignos e tinham igual critério de validade, o teste de razão fixa foi significativamente mais difícil. A análise de resposta para diferentes tipos de omissões sugere que a dificuldade nos itens do Cloze é uma função da abrangência sintática dos contextos e discursos requeridos pelo sentido. O estudo fornece prática e empiricamente critérios de suporte para fazer omissões racionais e sugere que o teste de Cloze pode ser elaborado para medir uma gama de habilidades.

Abraham e Chapelle (1992) consideram que os Testes de Cloze são adequados para medir proficiência numa língua estrangeira, embora não haja consenso entre os pesquisadores de que possa identificar habilidades precisas.

Grabe (1991) afirma, em sua pesquisa sobre leitura em segunda língua, que há cinco importantes áreas as quais deve-se ter em conta: esquema da teoria, tarefas e automaticidade da linguagem, desenvolvimento do vocabulário, treinamento da estratégia de compreensão e relação entre leitura e escrita.

Principais abordagens de testes de linguagem

Heaton (1989) considera que os testes de linguagem podem ser classificados de um modo geral em quatro abordagens principais; a) a abordagem de ensaio-tradução, que se refere-se ao estágio pré-científico do teste de linguagem. Nenhuma habilidade especial ou desempenho é requerida pelo teste, sendo o juízo subjetivo do professor considerado de primordial importância, consistindo na redação de um ensaio, tradução e análise gramatical. O teste também tem um alto viés literário e cultural; b) a abordagem estruturalista, caracterizada pela visão de que a aprendizagem da linguagem está relacionada principalmente com a aquisição sistemática de um conjunto de hábitos. Baseia-se no trabalho de lingüística estrutural, em particular na análise contrastiva e na necessidade de identificar e medir também o domínio dos alunos, nos elementos separados da língua alvo: fonologia, vocabulário e gramática; c) a abordagem

integrativa; na qual inclui-se o uso de testes de *Cloze*, o ditado, a entrevista oral, a tradução de ensaio (composição). Esta abordagem envolve o teste de linguagem no contexto e está preocupada prioritariamente com o significado e o efeito comunicativo total do discurso. Os testes integrativos não buscam separar as habilidades de linguagem em divisões claras com o objetivo de aprimorar a fidedignidade do teste, mas visam especialmente avaliar a habilidade do aprendiz no uso de duas ou mais habilidades simultaneamente. Assim, estes testes preocupam-se com uma visão global da proficiência e envolvem a “linguagem funcional”, mas não o uso dessa linguagem; d) a abordagem comunicativa; consiste no teste da linguagem que algumas vezes está ligado à abordagem integrativa. Embora ambas as abordagens enfatizem a importância do significado da afirmação em vez de sua forma e estrutura, há diferenças fundamentais entre elas, tendo em vista que os testes comunicativos referem-se primariamente à linguagem usada na comunicação.

Habilidades e estratégias de aprendizagem

Estudos com universitários têm demonstrado que nem sempre eles conseguem adquirir as competências desejadas em leitura ao longo do curso, sendo que os concluintes apresentam dificuldades equivalentes às dos ingressantes (Oliveira, 1993; Pellegrini, 1996).

Pellegrini (1996) destaca que as habilidades de leitura devem ser selecionadas e usadas conforme a exigência da situação de leitura, constituindo assim estratégias de leitura. Entende-se como estratégia de leitura o modo como as habilidades são usadas, ou seja, o plano ou abordagem elaborado pelo leitor que permite a compreensão do texto, as estratégias caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações e não por procedimentos mecânicos e inflexíveis.

Segundo Brown (1994), estratégias são métodos de abordagem de um problema ou tarefa; são modos de atuação para alcançar um determinado objetivo. Elas são como planos de batalha contextualizados que podem variar em

cada momento, dia ou ano. As estratégias variam nos próprios indivíduos, visto que cada um tem um modo especial para resolver um determinado problema.

Boylan, George & Bonham (1991) consideram que as estratégias possuem uma dimensão afetiva que são as atitudes do leitor, sendo entendidas como as disposições emocionais do leitor, isto é, suas idéias a respeito da leitura, valorizando-a ou não, bem como a identificação de suas funções. Como as atitudes influenciam os comportamentos, a atitude favorável em relação à leitura tem como conseqüência um envolvimento mais freqüente nessa atividade.

Os bons e maus compreendedores de leitura utilizam diferentes estratégias de compreensão. Kletzien (1991) realizou um estudo com 48 estudantes norte-americanos de educação média, sendo metade bons e metade maus compreendedores. Estes estudantes leram três passagens de dificuldade crescente. O pesquisador observou que os bons compreendedores utilizaram um número maior de estratégias diferentes para ler as passagens dos textos e as usaram com mais freqüência do que os maus.

Comparando universitários como alto e baixo rendimento em leitura, Morles *et alii* (1997) demonstraram que há diferenças entre as estratégias utilizadas por estudantes para lidar com as dificuldades de um texto, ressaltando a importância de se conhecer os problemas e as estratégias mais freqüentemente empregadas, bem como sua eficácia na compreensão da leitura.

O campo de aquisição de uma segunda língua (SL) tem distinguido dois tipos de estratégias: as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação. As primeiras referem-se ao input, processamento, armazenamento e recuperação das mensagens. As segundas dizem respeito ao output, como expressamos e como transmitimos mensagens para outros.

O extenso trabalho dos pesquisadores sobre estratégias de aprendizagens forneceram a identificação de novas estratégias, que ampliaram o inventário disponível na literatura. O'Malley (1987), O'Malley e Chamot (1990) têm estudado o uso de estratégias junto a estudantes de Inglês como segunda língua.

As estratégias, apresentadas pelos autores nos quadros que se seguem, são divididas em três principais categorias: a) as estratégias metacognitivas

(termo usado na teoria de processamento de informação para indicar uma função executiva) são estratégias que envolvem ou planejamento da aprendizagem ou

Quadro I

Estratégias de aprendizagem

Estratégias de Aprendizagem e suas descrições
<p>Estratégias metacognitivas.</p> <p>* <i>Organizadores avançados</i>: Fazer uma previsão compreensiva mas abrangente de um conceito ou princípio organizador em uma atividade de aprendizagem antecipada. Gerar um plano para as partes, seqüência, principais idéias, ou função da linguagem para ser usado na administração da tarefa.</p> <p>* <i>Atenção dirigida</i>: Decisão antecipada para atender em geral uma tarefa de aprendizagem e para ignorar uma distração irrelevante; manter atenção durante a execução de uma tarefa.</p> <p>* <i>Atenção Seletiva</i>: Decisão antecipada para atender aspectos específicos da entrada da linguagem ou detalhes situacionais que ajudarão no desempenho de uma tarefa; atendendo para aspectos específicos da entrada da linguagem durante a execução da tarefa.</p> <p>* <i>Auto-administração</i>: Compreendendo as condições que necessita uma aprendizagem e organizando a presença daquelas condições.</p> <p>* <i>Planejamento</i>: Planejando e ensaiando componentes lingüísticos necessários para executar a próxima tarefa de linguagem.</p> <p>* <i>Auto-monitoramento</i>: Corrigindo, verificando, checando, a compreensão o desempenho no curso de uma tarefa de linguagem.</p> <p>* <i>Produção Protelada</i>: Conscientemente decidir adiar a fala para que a aprendizagem, inicialmente, seja através da compreensão ouvida.</p> <p>* <i>Auto-avaliação</i>: Verificar os resultados da própria aprendizagem da língua de um indivíduo, considerando uma medida interna perfeita e exata.</p> <p>Estratégias Cognitivas</p> <p>* <i>Repetição</i>: Imitando um modelo de língua incluindo ensaio silencioso e prática geral, das frases, e dos fonemas.</p> <p>* <i>Busca Bibliográfica</i>: Uso de referências bibliográficas, referentes ao da língua alvo.</p> <p>* <i>Tradução</i>: O uso da primeira língua como uma base para compreensão e produção da segunda língua.</p>

- * *Grupos*: Recordando e classificando e talvez o material para ser um aprendizado baseado sobre atributos comuns.
- * *Tomadas de Notas*: Consiste, em escrever a idéia principal, os pontos importantes, sublinhar ou fazer um sumário de informação, apresentado em forma oral e por escrito.
- * *Dedução*: Conscientemente aplicar regras, para produzir ou compreender a segunda língua.
- * *Recombinação*: Construindo uma sentença significativa ou ampliando a seqüência da língua, juntos combinando elementos conhecidos de maneira diferente.
- * *Imagens ou Visualização*: Relatando nova informação para visualizar conceitos da vida cotidiana, facilmente recuperando visualizações, frases ou localização.
- * *Representação auditiva*: Retenção de um som ou som similar de uma palavra, frase, ampliando a seqüência da língua.
- * *Palavra-chave*: Rememorando uma nova palavra na segunda língua: 1. através da identificação de uma palavra familiar na primeira língua que soa de modo semelhante ou que é semelhante à nova palavra; e 2. gerando facilmente imagens lembradas de alguma relação entre a nova palavra e a palavra familiar.
- * *Contextualização*: Colocar uma palavra ou frase em uma seqüência significativa da língua.
- * *Elaboração*: Relacionando nova informação para outros conceitos na memória.

Quadro I

Estratégias de aprendizagem (cont.)

- * *Transferência*: Usando previamente aquisição lingüística e/o conceituar conhecimentos para facilitar uma nova tarefa de aprendizagem da língua.
- * *Inferência*: Usando avaliação informativa para conseguir significados de novos itens, predizer resultados, o completando informação que falta.

Estratégias Sócio-afetivas:

- * *Cooperação*: Trabalhando com um ou mais pares para obter retorno, toda informação, ou um modelo de uma atividade na língua.
- * *Questões para clarificação*: Pedindo ao professor ou ao falante nativo para repetir, parafrasear, explicar, e/ou exemplos de insucesso de estudantes são produtos de importante informação.

Fonte: O'Malley *et al.* (1985) p. 582-584, in Brown 1994, p.116-117

pensamento sobre o processo de aprendizagem na medida em que ele ocorre, ou monitoramento da própria produção ou compreensão e a avaliação da aprendizagem depois que uma atividade é completada. As estratégias cognitivas são mais limitadas a tarefas específicas de aprendizagem e envolvem manipulação mais direta do próprio material de aprendizagem. As estratégias sócio-afetivas referem-se à atividade sócio-mediadora e transacional com outros.

Estratégias de compreensão de leitura

Em seus trabalhos sobre aprendizagem da leitura, Pinheiro (1994) encontrou evidências de que o tipo de estratégias – visual ou fonológica - inicialmente adotadas pelos estudantes – depende do método de alfabetização e da regularidade da ortografia aprendida. Portanto, os estudantes utilizam estratégias diferentes para aprender a ler, e esta escolha é influenciada pelas características do método de ensino e da língua que estão aprendendo.

Brown (1994) afirma que para estudantes de uma segunda língua (SL), que são cultos numa determinada língua, a compreensão em leitura torna-se uma questão de desenvolver estratégias de compreensão apropriadas e eficientes. Algumas estratégias são relacionadas a procedimentos que vão de baixo para cima enquanto outros aprimoram processos de cima para baixo. As dez estratégias que se seguem são apresentadas por ele para serem aplicadas em sala de aula.

1. Identificação do propósito da leitura

Uma leitura eficiente consiste em identificar claramente o propósito de algo na leitura. Sempre que o professor estiver ensinando uma técnica de leitura deve assegurar-se que os estudantes conheçam o propósito da leitura.

2. Uso grafêmico de regras e padrões como auxílio para o processo de decodificação

Nos níveis iniciais, os estudantes precisam conhecer pistas, explicações, terminações e regras ortográficas para compreender de maneira mais fácil a leitura.

3. Uso de técnicas eficientes de leitura silenciosa para uma rápida compreensão

Nos níveis iniciais, essa estratégia não é adequada, em função da limitação do vocabulário e padrões gramaticais. Estudantes de nível intermediário não necessitam ser leitores velozes, e sua eficiência será aumentada com a utilização das regras da leitura silenciosa; não pronunciar cada palavra para si mesmo; tentar visualmente perceber mais que uma palavra ao mesmo tempo, preferivelmente frases; inferir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto.

4. Leitura inspeccional (*Skimming*)

Parece que as duas estratégias mais valiosas de leitura, tão boas para os aprendizes como para os falantes nativos, são *skimming* e *scanning*. *Skimming* consiste numa rápida “corrida de olhos” cruzando o texto inteiro. O professor pode treinar com os alunos para inspecionar algumas passagens do texto dando um tempo limitado, onde eles terão que procurar dados significativos nas páginas do texto.

5. Escanear (*Scanning*)

A segunda categoria valorizada é *scanning* ou leitura rápida, para pesquisar algumas partes ou fontes, em particular informações acerca do texto. O objetivo do *scanning* é coletar informações específicas sem ler por inteiro o texto. Exercícios de *scanning* podem pedir ao aluno para olhar nomes, dados, encontrar definições-chaves de conceitos ou listar um certo número de detalhes que podem servir de apoio.

6. Mapeamento semântico ou agrupamento

Consiste em grupos de estudantes que buscam ordem, técnicas e hierarquia na leitura de passagens do texto. Eles se organizam para esboçar os argumentos lidos.

7. Adivinhação

Esta categoria é extremamente ampla, sendo que os estudantes podem usar adivinhações com vantagens: adivinhação do significado de uma palavra, adivinhações relacionadas à gramática, inferências implicando no significado, adivinhações acerca duma referência cultural, adivinhação do conteúdo das mensagens.

8. Análise do vocabulário

Consiste numa das maneiras como os alunos fazem adivinhações quando não reconhecem uma palavra, analisando os termos relacionados que conhecem da mesma. As técnicas usadas são as seguintes: análise dos prefixos, análise dos sufixos, ver se a raiz é familiar, análise do contexto gramatical, análise das idéias no contexto semântico.

9. Distinção entre significados literal e implícito

Isto requer aplicação de sofisticadas habilidades no processo de cima para baixo. Nem toda linguagem pode ser interpretada apropriadamente sem se levar em conta sua estrutura e/ou significado implícito que pode ser derivado do processamento de informação pragmática.

10. Utilização dos marcadores de discurso para processar relações

Há muitos marcadores de discurso em Inglês, que sinalizam relações através de frases e sentenças. Uma compreensão clara de tais marcadores pode aprimorar grandemente a eficiência de leitura dos sujeitos. Os marcadores podem ser enumerativos, aditivos, explicativos, contrastivos, ilustrativos. Exemplo de marcadores enumerativos: primeiro, segundo, um, dois, três, a, b, c, seguinte, então, finalmente, em primeiro lugar, em segundo lugar.

Além das estratégias de compreensão vistas até aqui e que ajudam na proposta de leitura de estudantes, incluem-se os componentes que Bachman

(1990) descreve como expressão da competência da língua. Para ele, a competência organizacional é constituída pelas habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua para produzir o reconhecimento gramatical nas sentenças corretas, compreendendo seu conteúdo proposicional e ordenando a forma dos textos, que são de dois tipos: gramatical e textual.

Na competência gramatical, estão incluídas as competências envolvidas no uso da língua, anteriormente descritas por Widdowson (1978), como: conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia. Na competência textual, está incluído o conhecimento das convenções para participar e expressar a forma de um texto, o qual constitui a unidade da língua – falada ou escrita – consistindo assim em duas ou mais afirmações ou sentenças que são estruturadas segundo regras de coesão e organização retórica.

A respeito de diferentes estratégias, Magliano, Graesser, e Trabasso (1999), no estudo sobre estratégias de compreensão de texto de leitura por jovens universitários, baseiam-se em três questões: Quão flexíveis são os leitores quando lêem estrategicamente?; Como o processamento estratégico é afetado pelas propriedades do texto?; Algumas estratégias levam à melhor retenção do texto do que outras? Segundo os pesquisadores, as estratégias mais usadas pelos alunos foram: leitura em voz alta, leitura em silêncio, explicações, associações, predição e compreensão. A pesquisa revelou que a leitura explicada levou a memória a melhorar, mas só quando a leitura era silenciosa.

Estratégias de compreensão de leitura numa segunda língua

Segundo Absy (1992), no ensino de língua estrangeira os esforços para melhorar o desempenho dos alunos têm sido diretamente orientados para materiais e métodos a fim de solucionar os problemas que se apresentam na aprendizagem da segunda língua, o que levou à minimização da importância dos alunos no processo. Resultados de pesquisa na área da Psicologia Cognitiva têm contribuído para o desenvolvimento de uma percepção diferente acerca da questão relativa ao processo de aprendizagem do aluno.

O estudo realizado por Absy (1992) teve o objetivo de examinar as abordagens dos estudantes de inglês como língua estrangeira, realizadas através da análise de estratégias de aprendizagem que empregavam, enquanto engajados em atividades específicas na aprendizagem de línguas. Essa pesquisa envolveu um grupo de universitários brasileiros matriculados num curso para preparação de professores de inglês como língua estrangeira em escolas médias no Brasil, forneceram relatórios sobre estratégias e técnicas que conscientemente empregavam no desempenho de três diferentes atividades de aprendizagem de línguas: um exercício sobre compreensão de leitura, um Cloze sobre vocabulário e um Cloze sobre gramática. Os resultados indicaram que os estudantes entrevistados usaram um bom número de estratégias metacognitivas, contudo, fraquezas estratégicas foram encontradas no domínio das estratégias cognitivas. Além de diferenças qualitativas no uso de estratégias em diferentes níveis de efetividade, a análise dos dados indicou alta confiança dos estudantes em tradução e em Cloze de gramática e de vocabulário, bem como alta confiança no uso do dicionário para busca dos significados das palavras em tarefas de compreensão de leitura. Além disso, os estudantes mais eficientes foram mais capazes na utilização de processos criativos, tais como elaboração e inferência.

Jiménez, García e Pearson (1996) pesquisaram os processos estratégicos de leitura de oito estudantes latinas/os que foram identificados como leitores bem sucedidos de inglês e compararam três estudantes anglo-americanas/os que eram leitoras/os bem sucedidas/os com três estudantes latinas/os que eram leitores menos bem sucedidos de inglês. O objetivo deste estudo foi explorar a questão acerca de como o bilingüismo e a alfabetização em duas línguas afetam a metacognição. A análise levou a identificar 22 estratégias diferentes organizadas em três grandes grupos. Três destas estratégias foram consideradas exclusivas das leitoras latinas bem sucedidas: (a) transferiram ativamente informação entre línguas; (b) traduziram de uma língua para outra, porém freqüentemente do espanhol para o inglês e (c) acederam abertamente a vocábulos relacionados em ambas línguas enquanto liam, especialmente na língua que dominavam menos. Além disso, as leitoras latinas bem sucedidas com freqüência encontraram

vocábulos desconhecidos, tanto quando liam um texto em inglês, como quando liam em espanhol, mas lograram recorrer a um conjunto de processos estratégicos para determinar os significados dessas palavras. As leitoras latinas menos sucedidas usaram menor quantidade de estratégias e foram menos eficazes para resolver dificuldades de compreensão de ambas línguas; as leitoras anglo-americanas puderam destinar recursos cognitivos substanciais ao ato de compreensão. Finalmente, os dados sugerem que as estudantes latinas que são leitoras bem sucedidas de inglês possuem uma fonte qualitativamente única de conhecimento estratégico para a leitura.

A aprendizagem de uma língua estrangeira na escola básica ou na universidade tem como objetivo possibilitar o acesso à informação científica naquela língua, bem como contribuir para a compreensão de outras culturas e povos que desenvolveram, ao longo de sua história, tradições e costumes diferentes de outras sociedades e países. Nos tempos modernos, dada a crescente interdependência econômica dos países e a grande circulação das pessoas por certos países por interesse cultural ou turístico, o domínio da fala e da escrita de algumas línguas estrangeiras muito faladas no mundo tende a tornar-se um diferencial de oportunidades de trabalho na grande maioria das profissões modernas.

Segundo Carlson (1990), nas tarefas de leitura em Língua Estrangeira (LE) os procedimentos e técnicas podem ser virtualmente iguais aos usados para a aquisição de leitura em Língua Materna (LM). Em certa medida, esta semelhança de procedimentos também está presente na aquisição das demais habilidades básicas de aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, o ouvir, o falar, e o escrever. Para isto, Bachman (1991) foi além, ciente dos problemas de aprendizagem em LE que os estudantes do ensino básico e universitário trazem para sala de aula. Para facilitar e agilizar as leituras, tanto para o aluno como para os procedimentos e técnicas que o professor pode oferecer nas suas aulas, este pesquisador escreve um artigo acerca de tarefas ou instrumentos a serem oferecidos aos alunos. Afirma ainda que, os avanços dos testes de linguagem em décadas passadas têm ocorrido em três áreas: a) no desenvolvimento de uma

visão teórica que considera que a habilidade de linguagem é multicomponencial e reconhece a influência do método de teste e as características de quem faz um teste sobre o desempenho no teste; b) na aplicação de medidas mais sofisticadas e de instrumentos de estatística e c) no desenvolvimento de testes de linguagem comunicativa que incorpora princípios do ensino da linguagem comunicativa. Após rever esses avanços, descreve também um modelo interacional de teste de desempenho da linguagem que inclui dois componentes - habilidade da linguagem e o método de testes. A habilidade da linguagem consiste no conhecimento da linguagem e de estratégias metacognitivas, enquanto o método de testes inclui características do ambiente, rubrica, input, resposta esperada e a relação entre o input e a resposta esperada. Dois aspectos de autenticidade são derivados deste modelo: a autenticidade situacional e autenticidade interacional. A autenticidade situacional de uma determinada tarefa de teste depende da relação entre as características do método de teste e as características de situação que usa uma linguagem específica. A autenticidade interacional tem a ver com o grau ou medida em que ela envolve a habilidade de linguagem de quem faz o teste.

Em trabalho mais recente, Bachman (2000) fez um balanço do desenvolvimento da pesquisa sobre teste de linguagem nos últimos 20 anos, ou seja, nos anos 80 e 90. Nos anos 80, constatou que os testes de linguagem, como um campo específico da Lingüística Aplicada, evoluíram e se expandiram de várias formas, ampliando a visão de habilidade de linguagem defendida pelos proponentes da 'competência comunicativa' e influenciada pelo trabalho de lingüística aplicada de Henry Widdowson, Sandra Savignon, Michael Canale, Merrill Swain e Keith Morrow, bem como pelas pesquisas sobre aquisição de uma segunda língua (Bachman, 2000). Se os anos 80 viram uma ampliação das preocupações com os testes de linguagem em outras áreas da Lingüística Aplicada, os anos 90 constataram uma continuação desta tendência. Nessa década, este campo de pesquisa também foi testemunha da expansão em cinco áreas: a) metodologia de pesquisa, explorando a medida referenciada a critério, a teoria da generalização, a teoria da resposta ao item, a modelagem de equação estrutural e abordagens de pesquisa qualitativa; b) avanços práticos, pesquisando

testes sobre pragmática transcultural, testes para propósitos específicos, testes de vocabulário e desenvolvendo testes de linguagem baseados em computador; c) fatores que afetam o desempenho em testes de linguagem, analisando as características do procedimento de testagem, inclusive dos avaliadores, os processos e estratégias dos realizadores de testes para responder às solicitações dos testes e às características dos próprios realizadores de testes; d) avaliações de desempenho e, por último, e) os problemas éticos do uso de testes de linguagem e da profissionalização do campo (Bachman, 2000).

Vários pesquisadores têm procurado mostrar a importância das estratégias individuais no aprendizado de uma língua estrangeira. Rubin (1975) e Stern (1975) buscaram descrever o perfil do bom aluno, explicitando as estratégias que usavam para realizar com sucesso as várias tarefas dele requeridas. À medida que outros trabalhos foram sendo realizados, cresceu e tem crescido o interesse por estudos que possam esclarecer se determinadas sub-variáveis podem afetar/alterar o uso das estratégias. Enquanto Malley *et alii* (1985), Naiman *et alii* (1978) e Huang e Van Naerssen (1987) investigaram a relação que poderia haver entre o nível de proficiência dos alunos e as estratégias que usavam, a grande maioria desses trabalhos foi realizada com alunos aprendendo uma língua estrangeira (LE) em ambiente natural, o que leva a crer que uma pesquisa em ambiente formal, como esta, possa trazer outras informações que auxiliarão na compreensão do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.

Segundo Almeida Filho (1995), hoje em dia, quando as pessoas querem aprender uma língua estrangeira inevitavelmente acabam numa sala de aula com um livro didático ou individualmente, com um conjunto de fitas gravadas nas mãos para guiar seus passos. A amostra de língua que os materiais didáticos contêm, com maior ou menor qualidade, é sempre pequena em relação ao tamanho da língua toda. Em consequência do tempo limitado que se tem para aprender uma segunda língua, e em decorrência da própria capacidade de aprender, necessita-se apenas aprender uma amostra da língua para se operar as habilidades de uso. Uma destas amostras pode ser uma seleção de textos, para que um leitor, ao

aprender uma LE, possa reconstruir e trocar conhecimentos que o transformem significativamente (Bizón, 1997).

Dentro das salas de aula de LE no ensino superior, a preocupação maior dos professores tem sido com a simples obtenção de respostas corretas na leitura de textos, nas atividades orais, nos exercícios e compreensão da linguagem oral. Conseqüentemente, muitas classes têm sido divididas pelos professores com 'bons' e 'maus' alunos. Não há qualquer problema na percepção de que determinados alunos são bem sucedidos e outros não, já que isso é uma característica do bom professor de línguas, que demonstra sua capacidade para avaliá-los. O maior problema neste tipo de atitude é que, apesar de perceber os dois grupos, normalmente os professores segregam o mau aluno, não oferecendo a ele a possibilidade de um desempenho melhor. E acrescenta-se que pouca atenção tem sido dada às estratégias que utilizam os alunos mais ou menos bem sucedidos para alcançar ou deixar de alcançar os alvos almejados por eles e pelos professores (Moura, 1992).

Segundo as definições de Stevens (1981, apud Moura 1992, p.5) entende-se que:

Estudante Iniciante:

aprende basicamente através do empenho de professor, não entende e não produz quase nada sozinho e entende apenas alguns itens desconexos; produz, sob orientação, enunciados de poucas palavras, porém, sem precisão; constantemente faz tradução interna para a língua materna; necessita de aprovação freqüente, apoio e elogios pelo sucesso .

Intermediário:

passou do estágio das primeiras produções para a realização de enunciados com múltiplas palavras aceitáveis, dependendo cada vez menos da condução direta de seu professor; faz mais e mais adivinhações, analogias e tentativas corajosas; adquire cada vez mais a estrutura básica gramatical, embora com falhas e erros .

Intermediário-superior:

é o que passou do estágio das primeiras produções para a realização de enunciados com múltiplas palavras aceitáveis, dependendo cada vez menos da condução direta de seu professor; faz mais e mais adivinhações,

analogias e tentativas corajosas; adquire cada vez mais a estrutura básica gramatical, embora com falhas e erros; o progresso da aprendizagem é crucialmente dependente de evidências de sucesso e da manutenção de interesse; esse aluno requer quantidade suficiente de experiência na língua-alvo, incluindo novas áreas dessa língua).

O progresso da aprendizagem é crucialmente dependente de evidências de sucesso e da manutenção de interesse. Esse aluno requer quantidade suficiente de experiência na língua-alvo, incluindo novas áreas dessa língua. O professor, contudo, tem a tarefa essencial de controlar o apetite do aluno, para que ele não se sinta faminto, mas também não exagere, tornando-se voraz no seu aprendizado, fossilizando a sua inter-linguagem no ponto que alcançou.

O autor reconhece que estas classes ou categorias, aluno iniciante, aluno intermediário, aluno avançado, não são impermeáveis: o progresso de um indivíduo pode ser mais rápido/devagar em uma habilidade ou outra, em um determinado período de seu aprendizado. Por exemplo, em determinada habilidade, o aluno pode ser iniciante e em outra, intermediário.

Na universidade, alunos em diferentes níveis de proficiência da língua recebem o mesmo tipo de ensino, sem que o professor sequer se questione se os iniciantes, intermediários e avançados aprendem da mesma maneira. É provável que estratégias de compreensão ajudem o aluno a melhorar seu desempenho na leitura de textos.

Considerações finais

Em atividades de leitura de textos técnicos e de leitura de uma língua estrangeira, o Teste de Cloze poderá ser usado para orientar a recuperação do estudante no processo de compreensão de leitura e de aprendizagem de um idioma.

Um outro programa de remediação poderá ser o desenvolvimento de habilidades de aprender a estudar, aprender a pensar com coerência e organização, o que será útil ao estudo de qualquer disciplina. Os novos estudantes geralmente chegam à universidade sem ter tido orientação sobre

essas habilidades, o que os leva a desempenho precário nos primeiros anos de estudos universitários.

No reforço à aprendizagem de uma língua estrangeira, será conveniente incluir bibliografia nesta língua, como material de leitura nas várias disciplinas de um curso. A necessidade de leitura técnica numa língua estrangeira poderá motivar o estudante a superar as barreiras de falta de compreensão de leitura na língua e levá-lo progressivamente à aquisição plena da habilidade de compreensão de leitura nessa língua, com ganhos significativos para o bom desempenho em seu curso universitário.

Bibliografia

ABSY, C. A. *Variation in approaches to EFL: A performance-based analysis of the learning strategies used by Brazilian students*. Tese de Doutorado. Washington: D. C., Georgetown University, 1992.

ALMEIDA FILHO, J.C.P *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Editora Pontes, 1995.

BACHMAN, L. Performance on Cloze Test with Fixed-Ratio and Rational Deletions. *Tesol Quarterly*. Vol. 19. No.3, 1985.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, Vol. 17(1), 2000, 1-42.

BARIANI, I. C. D. *Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica*. Tese de Doutorado, Campinas, FE-UNICAMP, 1998.

BIZÓN, A.C. *Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem Português língua estrangeira: parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira*. Almeida Filho, organizador. Campinas: Pontes, 1997.

BLEICH, D. *Subjective Criticism*. Baltimore, M.D.: Johns Hopkins University Pres, 1987.

BOYLAN, H.,GEORGE, A.P.& BOHAM, B.S. Program evaluation. In R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.). *College reading & study strategy programs*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1991.

BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, 1994.

BROWN, D. GONZO, S.(1995). *Readings on Second Language Acquisition*. Prentice-Hall (NJ): Upper Saddle River.

CARLSON, J. Reading in the content area of foreign language. In: M. M. Dupus (Ed.). *Reading in the content areas: Research for teachers*. State College: Pennsylvania State University; IRA International Reading Association; ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills; National Institute of Education, 1994.

CONDEMARIN, M. e Milicic N. *Test de cloze - Procedimiento para el desarrollo y la Evaluación de la Comprensión Lectora*. Santiago (Chile): Editorial Andres Bello, 1988.

CHAPELLE, C. and ABRAHAM, R. The Meaning of Cloze Test Scores: An Item Difficulty Perspective. *The Modern Language Journal*, Volume 76, Number 4, 1992.

CHAPELLE, C. and ABRAHAM, R. Cloze Method: What Difference Does It Make?. In Brown, D. e Gonzo S. *Reading in Second Language Acquisition*. Prentice Hall (NJ): Upper Saddle River, 1995.

GRABE, W. "Current developments in second language reading research." *TESOL Quarterly* 25 (3), 375-406, 1991.

HEATON, J. B. *Writing English language tests: Handbook for language teachers*. London and New York: Longman, 1989.

HUANG, X-H e VAN NAERSSSEN, M. Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, Vol. 8, No. 3. Oxford University Press, 1987.

JIMENEZ, R., GARCIA, G.E., e PEARSON, P.D. The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, Vol.31, No. 1 January/February/March. International Reading Association. 1996 (pp. 90-112).

KLETZIEN, Sharon B. Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, Vol.26, No.1, 67-83, 1991.

MAGLIANO, J. P., GRAESSER, A. e TRABASSO, T. Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 9, No. 4, 615-629, 1999.

MERCURI, E. *Condições Espaciais, Materiais, Temporais e Pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da UNICAMP*. Tese de Doutorado, Campinas, FE-UNICAMP, 1992.

MORLES, A., AMAT, M., DONIS, Y., & URQUHART, R. Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, 18(3), 13-22, 1997.

MOURA, E. V. X. de Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência. Tese de Doutorado. UNESP, Assis, 1992.

NAIMAN, N., FROLICH, M., STERN, H.H. e TODESCO, A. E RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies In Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1978.

OLIVEIRA, M. H. M. *A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCAMP*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Campinas, PUC-Campinas, 1993.

O'MALLEY, *et alii* Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quaterly* 19:557-584, 1985.

O'MALLEY, J.M. The Effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In: A. Wenden e J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.

O'MALLEY, J.M. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press, 1990.

PELLEGRINI, M. C. K. *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado, USF, 1996.

PELLEGRINI, M., K & SANTOS, A. A. Avaliação das atitudes em leitura de universitários. Bragança Paulista: USF. (manuscrito não publicado), 1998.

RUBIN, J. What the Good Language Learner can teach us. *Tesol Quarterly*, Vol.9 , No.1, March, 1975.

SANTOS, A.A.A. *Desempenho em leitura: Um estudo Diagnóstico e Compreensão e Hábitos de leitura em Universitários*. *Estudos de Psicologia*, 8, 1, 6-19, 1991.

SANTOS, Acácia A. A Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Posições*, Campinas-SP, 8, 1 (22): 27-37, 1997.

SANTOS, A.A.A., PRIMI, R., VENDRAMINI, C.M.M., TAXA, F., LUKJANENKO, M.F., SAMPAIO, I.S., ANDRAUS JR, S., KUSE, F.K., BUENO, C.H. Habilidades Básicas de Ingressantes Universitários. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Brasília: , v.2, n.16, p.33 - 45, 2000.

SANTOS, E. C. P. dos *Compreensão em leitura de textos em Espanhol: Um estudo com universitários*. Bragança Paulista; Universidade São Francisco, 2001 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS FILHO, J.C., GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? In: Croft, K. (Ed.) *Reading on English as a second Language*. San Francisco: Little, Brown and Company, 1980.

STOREY, P. Examining the test-taking process: a cognitive perspective on the Discourse Cloze test. *Language Testing*. Vol. 14 , No. 2. July, 1997.

WIDDOWSON, H. G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University, 1978.

WIDDOWSON, H. G. Learning Purpose and Language Use. London: Oxford University Press, 1993.

WITTER, G.P. (Org.) *Psicologia: Leitura & Universidade*. Campinas: Alínea, 1997.

A autora

Eva Catalina Pierotti dos Santos é Pedagoga, Mestre em Educação, professora do Curso de Relações Internacionais da Faculdade Unopec Indaiatuba e do Curso de Letras da PUC-Campinas.

E-mail:

Para citar este artigo:

SANTOS, Eva Catalina Pierotti dos. **Compreensão de leitura : aplicação da técnica de cloze em estudantes universitários**. A pedagogia das competências no ideário da formação de professores. *Intellectus – Revista Acadêmica Digital das Faculdades Unopec*. Sumaré-SP, ano 02, nº 04, jan./jul. 2005. ISSN 1679 - 8902.

Texto recebido para publicação em: Novembro de 2004.

Publicado em: Setembro de 2005.