



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MILENA TEIXEIRA ROSA

**COMPREENSÃO LEITORA EM FORMADORES DE
LEITORES: UM ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES
DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA**

Londrina
2014



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2014

MILENA TEIXEIRA ROSA

**COMPREENSÃO LEITORA EM FORMADORES DE LEITORES: UM
ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE
LETRAS E PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R788c Rosa, Milena Teixeira.
Compreensão leitora em formadores de leitores : um estudo com alunos e
professores dos cursos de letras e pedagogia / Milena Teixeira Rosa. –
Londrina, 2014.
110 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Leitura (Ensino superior) – Teses. 2. Professores – Formação – Teses.
3. Leitores – Formação – Teses. 4. Compreensão na leitura – Teses. 5. Técnica
Cloze – Teses. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 372.41

MILENA TEIXEIRA ROSA

**COMPREENSÃO LEITORA EM FORMADORES DE LEITORES: UM
ESTUDO COM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE
LETRAS E PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sandra Ap. Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco – USF

Londrina, 28 de novembro de 2014.

*Dedico este trabalho ao meu esposo Felipe,
companheiro de todos os momentos,
e a meus pais que sempre me incentivaram nos estudos*

AGRADECIMENTOS

À Deus
pela vida como a grande circunstância da aprendizagem.

À minha orientadora Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira,
pela competência, serenidade e paciência
tão necessárias a mim nas orientações.

Às professoras Dra. Acácia A. Angeli dos Santos, Dra. Ana Paula Porto Noronha e
Dra. Sandra A. Pires Franco, por me concederem a honra de participarem
de minha banca, pelas ricas contribuições e pelos
saberes compartilhados em seus livros e artigos científicos.

À Coordenação e aos Professores do Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de Londrina, que com muita competência e
ousadia promovem a formação de educadores e a
produção do conhecimento na área educacional.

Aos colegas do mestrado
pela honra de ter compartilhado a construção do conhecimento.

Às instituições que autorizaram esta pesquisa, aos professores e estudantes dos
Cursos de Letras e Pedagogia que dela participaram e tornaram possível a
realização deste estudo.

ROSA, Milena Teixeira. **Compreensão leitora em formadores de leitores**: um estudo com alunos e professores dos Cursos de Letras e Pedagogia. 2014. 110 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

A leitura e sua mediação nos cursos de formação de professores, em especial, nos Cursos de Letras e Pedagogia, podem acabar algumas vezes focalizando uma leitura superficial, que pode colaborar para uma formação insuficiente nos processos que envolvem a sua compreensão. Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar a compreensão leitora dos formadores de leitores, isto é, acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia. Além de comparar os níveis de compreensão leitora em ambos os cursos, verificar as principais dificuldades da gramática da Língua Portuguesa observadas nas respostas do Teste do Cloze e, também levantar a percepção dos professores acerca da compreensão em leitura. Participaram da pesquisa 328 estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia e seus respectivos professores, provenientes de quatro instituições de Ensino Superior dos Estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais. A leitura destes estudantes foi mensurada baseada na técnica tradicional do teste do Cloze, em dia e horários previamente estipulados pelas instituições e estudantes participantes. No caso dos professores, empregou-se um questionário composto por cinco questões referentes à leitura, à compreensão leitora e à formação de professores nos Cursos de Letras e Pedagogia. Para a pesquisa, foi adotada uma abordagem descritiva com delineamentos de levantamento correlacional. Os resultados foram organizados em planilhas e submetidos à análise das estatísticas descritiva e inferencial. Dentre os resultados obtidos, destaca-se a pontuação obtida pelos estudantes do Curso de Letras, que se saíram melhor em comparação aos estudantes do Curso de Pedagogia nos testes de Cloze aplicados. Os resultados foram discutidos com base em um levantamento de dados e posterior análise acerca da compreensão em leitura destes (futuros) professores e formadores de leitores. Constatou-se que a habilidade de compreensão leitora destes universitários foi baixa, porém quando comparada a estudos anteriores, hipotetiza-se que estes acadêmicos estão dentro dos padrões considerados aceitáveis nesta etapa de ensino. O estudo revelou ainda que os participantes desta pesquisa possuem algumas diferenças com relação à gramática da Língua Portuguesa. Este estudo traz contribuições e implicações para a área de avaliação psicoeducacional, em razão da maneira como a leitura e sua compreensão são tratadas nestes Cursos Superiores que tem por objetivo formar professores e formadores de leitores.

Palavras-chave: Compreensão em leitura. Formação de professores e leitores. Técnica do Cloze. Curso de Letras. Curso de Pedagogia.

ROSA, Milena Teixeira. **Reading comprehension in readers trainers**: a study with students and teachers of Arts and Education. 2014. 110 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The reading and its mediation courses in teacher training, especially in the courses of Arts and Education, can sometimes end up focusing on a superficial reading, which may contribute to an insufficient training in processes involving their understanding. Thus, this research was to evaluate the overall reading comprehension of readers' formers, ie scholars of Language and Pedagogy. Besides comparing the levels of reading comprehension in both courses, check the main difficulties of grammar of the Portuguese language observed in the Cloze test answers and also raise the awareness of teachers about reading comprehension. 328 students participated in the survey of Literature and Pedagogy courses and their teachers from four institutions of higher education in the states of Paraná, São Paulo and Minas Gerais. Reading these students was measured based on the traditional technique of the Cloze test, days and times stipulated in advance by the participating institutions and students. For teachers, we used a questionnaire consisting of five questions related to reading, reading comprehension and teacher training courses in Literature and Pedagogy. For the research, a descriptive approach was adopted with the correlational survey designs. The results were organized into spreadsheets and subjected to analysis of descriptive and inferential statistics. Among the results, there is the score obtained by the students of the letters, which fared better compared to students from the School of Education in Cloze tests applied. The results were discussed based on a data collection and subsequent analysis on the reading comprehension of these (future) teachers and trainers of readers. It was found that the ability of reading comprehension of those students was low, but when compared to previous studies, we hypothesized that these academics are within acceptable standards at this stage of education. The study also revealed that the participants in this study have some differences with respect to the grammar of the Portuguese language. This paper brings contributions and implications for the field of psychoeducational assessment because of the way the reading and understanding are treated in these high level courses that aims to train teachers and trainers of readers.

Keywords: Reading comprehension. Training of teachers and readers. Cloze Technique. Course of Arts. Course of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Letras no Cloze Desentendimento	60
Figura 2 - Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Letras no Cloze A nova classe dominante	61
Figura 3 - Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Pedagogia no Cloze Desentendimento	62
Figura 4 - Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Pedagogia no Cloze A nova classe dominante	62
Figura 5 - <i>Box-plot</i> da pontuação dos participantes no Cloze Desentendimento	63
Figura 6 - <i>Box-plot</i> da pontuação dos participantes no Cloze A nova classe dominante.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Médias, Desvios-padrão, pontuações máxima e mínima nos dois testes de Cloze utilizados	57
Tabela 2 - Distribuição do número de acertos no Cloze Desentendimento por participantes e respectivas porcentagens.....	58
Tabela 3 - Distribuição do número de acertos no Cloze A nova classe dominante por participantes e respectivas porcentagens.....	59
Tabela 4 - Frequência e porcentagem de acertos, considerando a dificuldade do item no Cloze Desentendimento.....	65
Tabela 5 - Frequência e porcentagem de acertos, considerando a dificuldade do item no Cloze A nova classe dominante.....	67

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Questão 1: O que você entende por compreensão leitora?69
- Quadro 2** - Questão 2: Você percebe deficiências em seus alunos relacionadas à compreensão em leitura? Em caso positivo, como estas se manifestam?70
- Quadro 3** - Questão 3: Quais sugestões você daria aos (futuros) professores e formadores de leitores para que possam desenvolver com mais eficácia a habilidade leitora e sua compreensão no ambiente escolar e acadêmico?.....71
- Quadro 4** - Questão 4: Quais ações que você, enquanto professor, desenvolve junto a seus alunos para melhorar a compreensão em leitura?72
- Quadro 5** – Questão 5: Em uma sociedade considerada imediatista, acostumada com o mundo virtual, quais ações poderiam ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores para incentivar a formação de leitores?73

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	17
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMADORES DE LEITORES NOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA	27
4	TÉCNICA DO CLOZE PARA MENSURAR A COMPREENSÃO LEITORA ..	41
5	PESQUISAS EM COMPREENSÃO LEITORA COM O TESTE DO CLOZE EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR	48
6	DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
6.1	OBJETIVOS.....	54
6.1.1	Objetivo Geral.....	54
6.1.2	Objetivos Específicos	54
6.2	MÉTODO	55
6.2.1	Participantes Alunos	55
6.2.2	Participantes Professores	55
6.2.3	Instrumentos	55
6.2.4	Procedimentos.....	56
7	RESULTADOS	57
8	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	75
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICES	107
	APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores	108
	ANEXOS	109
	ANEXO 1 – Declaração de Responsabilidade do Pesquisador.....	110
	ANEXO 2 – Folha de Aprovação junto ao Comitê de Ética	111
	ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112

1 APRESENTAÇÃO

A leitura é uma habilidade que envolve muito mais do que a simples decodificação do código escrito, na qual o leitor pode utilizar-se de seus conhecimentos para compreender um texto, ou mesmo para atualizar ou adquirir novos conhecimentos. Além disso, a leitura permite que o leitor reflita a respeito de inúmeras questões, tais como: sociais, culturais, históricas, políticas, filosóficas, religiosas, pedagógicas, entre outras.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN/MEC (1998) espera-se que o estudante ao concluir a Educação Básica demonstre habilidades de leitura e escrita fluentes, críticas e compreensivas. No mesmo documento, a leitura é percebida como um dos principais conteúdos do currículo escolar brasileiro. Para as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa – DCNLP (2008), a leitura é percebida por meio de atos dialógicos e interlocutivos, em que o leitor desempenha um papel ativo dentro desse contexto, como co-produtor, 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 sócio-culturais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/MEC (1997) apontam ainda que o estudante ao concluir o Ensino Fundamental precisa apresentar uma leitura proficiente, compreendendo aquilo que lê. Porém, na prática não é o que está acontecendo. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP (2012) 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 da Educação Básica com algumas lacunas que precisam ser revistas.

Para Rezende (2009), muitos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior têm demonstrado dificuldades e desinteresse por atividades relacionadas à leitura. Para a autora, alguns estudantes possuem hábito e gosto pela leitura, porém, quando leem não conseguem compreender de fato o que leram. Essa situação torna-se mais preocupante quando o Curso Superior é voltado aos Cursos de Licenciatura, em especial, Letras e Pedagogia, uma vez que, nesses cursos são formados (futuros) professores, que possivelmente contribuirão para a formação de

novos leitores. Porém, como um professor que não lê conseguirá despertar no outro o desejo pela leitura? Nessa formação não se trata apenas de formar leitores, mas sim, formar leitores competentes que consigam ler e compreender o que leem, relacionando-o com outras informações e conhecimentos.

Ao perceber essa situação, surgiu o interesse para a realização do presente estudo, que pode ser vivenciado ao longo de toda caminhada acadêmica, que englobou estudos, leituras e reflexões sobre as experiências decorrentes do exercício do Magistério, na qual puderam ser observadas algumas atitudes de estudantes e também de (futuros) professores frente às atividades de leitura e de compreensão leitora. O que gerou inquietude enquanto professora, pesquisadora e formadora de professores e de leitores.

A formação em Língua Portuguesa (Letras) e Pedagogia parecem não ser suficientes para minimizar os entraves que surgem na Educação Básica e no Ensino Superior com relação às questões de despertar no outro o gosto pela leitura. Assim, surgiram as primeiras investigações a respeito desta temática, que se aprofundaram com o ingresso ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Em pouco tempo, o contato com inúmeras leituras, a maioria até então desconhecidas e também com o apoio e incentivo, em especial, da Professora Katya Luciane de Oliveira, bem como dos demais professores e mestrandos da Universidade proporcionaram momentos de leituras, discussões, troca de experiências, debates e investigações que de maneira especial estão presentes nesta escrita.

Por morar em Telêmaco Borba (cidade que fica a pouco mais de 200 km de Londrina), algumas escolhas teriam que ser feitas, entre elas estava parar de lecionar, por conta da disparidade entre os horários disponíveis para estudos e viagens e os horários das aulas elencadas pelos colégios em que trabalhava. A obtenção da bolsa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no segundo semestre do curso permitiu que mais tempo pudesse ser dedicado às investigações e pesquisas nas instituições que aceitaram participar deste estudo. No entanto, houve troca de orientadora, que devido a problemas de saúde precisou antecipar sua aposentadoria.

É importante ressaltar que a presente pesquisa passou por uma reformulação em razão da troca de orientadora. No entanto, na companhia da nova orientadora (Professora Katya) foram inseridas diferentes formas de se perceber a

leitura e a formação de professores. As leituras e estudos foram retomados e em poucos meses de um mês, o projeto de pesquisa foi totalmente reestruturado e encaminhado ao Comitê de Ética. Em poucos dias encontrava-se aprovado. A partir daí, iniciaram-se as visitas e coletas em todas as instituições participantes desta pesquisa e, é claro, a escrita da dissertação.

Dessa forma, um dos objetivos deste estudo foi avaliar a compreensão leitora dos estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia de Universidades do Estado do Paraná, São Paulo e Minas Gerais. Também se propõe a comparar os níveis de compreensão leitora em ambos os cursos. Além de verificar as principais dificuldades da gramática da Língua Portuguesa, observadas nas respostas dos Testes do Cloze e, por último, levantar a percepção dos professores acerca da compreensão em leitura.

Espera-se que este estudo possa colaborar para reflexões acerca da formação dos formadores de leitores para além das realizadas neste estudo. Para que possa despertar no outro, seja ele pesquisador, professor ou mesmo estudante, o desejo em ler e compreender o que leu, buscando alternativas para melhorar a sua leitura e a leitura de seus pares. Além de instigar novos pesquisadores a retomar essa temática buscando percebê-la sob novas perspectivas.

Assim, torna-se relevante configurar a formação de professores e formadores de leitores como um processo longo e que não se encerra com a conclusão do Curso de Letras ou Pedagogia. Ao contrário, pode-se ali iniciar. Afinal, a formação de um professor leitor e professor formador de leitores é algo construído lentamente com muito esforço e dedicação.

Nos próximos tópicos será apresentada a introdução teórica, o método utilizado para coleta e análise dos dados da pesquisa, apresentação e discussões dos resultados. Dessa maneira, fica um convite a você leitor, para que possa aproveitar a leitura deste estudo da melhor forma possível, repensando suas atitudes enquanto leitor, professor, pesquisador, formador de leitores, formador de professores, entre outros.

2 LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

A leitura está presente em inúmeras atividades cotidianas, podendo ser compreendida por meio de atos dialógicos e interlocutivos. É por meio dela que adquire-se conhecimentos, desenvolve-se habilidades, raciocínios e percepções, conhecendo o mundo e também o outro. A atividade de leitura pode proporcionar o resgate das experiências de leitores e autores, seus conhecimentos prévios sobre os mais diversos assuntos, tais como: familiares, culturais, sociais, históricos, religiosos, políticos, filosóficos, pedagógicos, entre outros que o constituem (CANTALICE & OLIVEIRA, 2009).

Freire (2001) afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. O que se configura é que de um lado, há a percepção de mundo (valores culturais, crenças, pessoas, natureza, experiências por ele vivenciadas) e de outro, há a percepção de leitura da palavra, ou seja, primeiro percebe-se o mundo, depois se interpreta a palavra. Por meio da leitura os conhecimentos se renovam, transformam velhas informações em novos conhecimentos.

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 (OLIVEIRA, 2005; SALVIA & YSSELDYKE, 1991; SOUZA, 2007; ZORZI, SERAPOMPA, OLIVEIRA & FARIA, 2003).

Para ler plenamente diversificados 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, 2005, 2006; OLIVEIRA, SANTOS & PRIMI, 2003; RUDELL, RUDELL & SINGER, 2001; SANTOS, 2004; REZENDE, 2009).

A leitura proporciona aprendizados contínuos, seja no ambiente escolar, acadêmico ou fora dele. Por ser considerada uma habilidade importante e

necessária, a leitura permite que o conhecimento do mundo e do outro possam ser compreendidos mediante o entendimento da palavra que vai muito além de uma leitura superficial do texto. O ato de ler ultrapassa as barreiras da interpretação das letras que compõe o texto, atribui-se nesse ato sentimentos e significados que estão relacionados a conhecimentos anteriores que se somam aos novos e que passam a constituir um novo conhecimento (OLIVEIRA, SANTOS & PRIMI, 2003).

A leitura e sua compreensão são consideradas habilidades importantes, principalmente no ambiente universitário, como evidenciado neste estudo, em que diversas pesquisas realizadas abordam a compreensão leitora de estudantes do Ensino Superior, por exemplo, Oliveira, Santos e Primi (2003); Oliveira, Suehiro e Santos (2004); Oliveira e Santos (2005); Oliveira e Santos (2006); Oliveira e Oliveira (2007); Oliveira e Santos (2008); Oliveira e Cantalice (2009); Oliveira (2011); entre outros, sinalizaram que os universitários apresentam dificuldades na compreensão daquilo que leem (CENTOFANTI, FERREIRA e TEDESCO, 1997; OLIVEIRA, SANTOS e PRIMI, 2003; OLIVEIRA e SANTOS, 2006; SANTOS, 1991; SANTOS e OLIVEIRA, 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. Foucambert (1994) afirma que a criança consegue criar significados para suas leituras que nem mesmo os adultos são capazes de imaginar. Para Solé (1998), compreender um texto exige do estudante um enorme esforço cognitivo, pois é por meio deste esforço que o leitor mais ativo consegue ler, processar o que lê e atribuir um significado a suas leituras.

Compreender um texto implica ativar conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. O leitor utiliza-se de diversos níveis de conhecimentos prévios que interagem entre si e com o texto, permitindo que a leitura faça parte de um processo interativo. Se não houver a ativação desses conhecimentos, o texto poderá não ser compreendido (KLEIMAN, 2004).

A falta de compreensão na leitura pode refletir diretamente no desempenho acadêmico, podendo trazer resultados negativos e abaixo do esperado. Para que haja compreensão daquilo que se lê, o leitor precisa desenvolver algumas habilidades e comportamentos, tais como: dinamicidade, criatividade, flexibilidade, ritmo e fluência (CANTALICE & OLIVEIRA, 2009). À

medida que o leitor desenvolve essas e outras habilidades de compreensão textual poderá se tornar um leitor mais competente e crítico.

A dificuldade de compreensão leitora pode ser resultado de uma formação escolar insuficiente, que talvez não tenha priorizado a leitura juntamente com os processos que envolvem a compreensão leitora, como pode ser decorrente da falta de conhecimentos prévios sobre determinado assunto. O que pode tornar ainda mais difícil a compreensão de conteúdos acadêmicos que exigem competências leitoras específicas voltadas ao entendimento de textos científicos, na qual a falta de competências linguísticas e textuais pode dificultar a leitura mais crítica do texto (OLIVEIRA, 2011).

Para Solé (1998), a leitura, aprendizagem e a compreensão são processos que se complementam na interação entre leitores e textos, podendo satisfazer os objetivos que encaminham a leitura. Porém, para que isso ocorra faz-se necessário um leitor ativo que lê e compreende o que está lendo. O ato de ler envolve habilidades de interpretação do que se lê, de condução à leitura de modo que o texto responda aos objetivos e ideias do leitor. Nesse processo, o leitor pode encontrar informações que complementem as informações que possui, bem como recusar-se a concordar com as previsões e inferências encontradas em sua leitura.

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 se 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 possui sobre determinado assunto (FOUCAMBERT, 1994).

Para Kleiman (2004), a leitura é um processo complexo, que exige competências e estratégias por parte do leitor, para que possa avaliar, organizar e sintetizar as novas informações com os conhecimentos prévios desse leitor. No entanto, também faz parte de um processo interativo, em que o leitor formula hipóteses para compreender o significado global de um texto. Assim sendo, a leitura abrange um processamento da informação, por meio da aquisição que o leitor possui com relação ao seu comprometimento com aquilo que lê, depois com a elaboração dessa informação e por último com a retenção dessa informação na memória (DEMBO, 2000).

O processamento da compreensão leitora regula e ao mesmo tempo monitora o entendimento da informação lida, então a compreensão é estabelecida tendo por base critérios pessoais de cada leitor, que acionam seus conhecimentos anteriores para agregar as novas informações. Essa compreensão pode variar de leitor para leitor, uma vez que, cada pessoa possui um nível de (in) formação e experiência. Os processos cognitivos criam esquemas estruturais na memória semântica, armazenando-os e recuperando-os quando necessário, isto facilita o entendimento e a compreensão leitora (HALL, 1989).

A compreensão em leitura pode ser entendida sob o ponto de vista cognitivo, quando tem um enfoque voltado à teoria do processamento da informação. Nesse sentido, o processamento da leitura ativa a todo tempo e de forma simultânea os campos da percepção, atenção, memória, dedução e inferência. Permite que o leitor relacione o que está lendo com conhecimentos prévios sobre determinado assunto e possa ampliá-los de forma que agregará novas informações (NICHOLSON, 1999; KLEIMAN, 2004; STERNBERG, 2000).

Segundo Simonsen e Singer (1992), os esquemas na leitura facilitam a relação do leitor com a leitura, permitindo que haja uma maior interação com o que será aprendido. Para Nicholson (1999), os esquemas de leitura e de sua compreensão lembram a estrutura de textos, em que a memória utiliza-se de recursos que facilitam o processamento da informação, sua recuperação e, é claro, sua compreensão.

A compreensão leitora pode ser comparada a um mapa com algumas localizações, que representam os pontos conhecidos, ou seja, os conhecimentos que se tem sobre determinado tema, o objetivo é chegar a um destino denominado compreensão (TAYLOR, 1992). O caminho para se chegar a uma compreensão pode ser entendido como uma ativação daquilo que se conhece sobre o assunto, à medida que a leitura acontece outros conhecimentos são ativados para que se obtenha a compreensão do que foi lido.

Ressalta-se que, para Sternberg (1987), a compreensão em leitura apresenta-se em duas formas: a mecânica que é responsável pela decodificação do código escrito e a segunda que se responsabiliza pela ativação de conhecimentos semânticos, sintáticos e de memória, que auxiliam no processo de compreensão do texto. Com a ativação de conhecimentos prévios, a leitura pode se conectar a outras

informações sobre o assunto lido e facilitar os processos de compreensão global do texto.

Para Alliende e Condemarín (2002), a compreensão de um texto pode variar de acordo com as circunstâncias de leitura na qual o leitor se encontra. Essas circunstâncias podem facilitar ou dificultar a compreensão de determinado texto, podendo ser representados por elementos linguísticos, expressões de um determinado local, arcaísmos, neologismos, gírias, entre outros (KOCH & ELIAS, 2012).

A compreensão de um texto implica em um processamento textual, que segundo Koch (2002), pode ser dividido em três grandes sistemas de conhecimento. O primeiro refere-se ao conhecimento linguístico, que abrange conhecimentos gramaticais e lexicais, além de elementos coesivos que podem facilitar ou não a compreensão de determinado texto. Em seguida, temos o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que como o próprio nome diz, refere-se aos conhecimentos gerais que a pessoa adquiriu por meio das experiências vivenciadas. Por último, temos o conhecimento interacional que é a maneira como ocorre a interação entre a linguagem e os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional refere-se à forma como o leitor capta os objetivos do texto. O conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informações necessárias para que haja o entendimento de determinado texto e do gênero textual para cada uma das situações comunicativas. O conhecimento metacomunicativo utiliza-se de sinais de articulação ou apoio textuais, para representar uma determinada situação. O conhecimento superestrutural tem por base os conhecimentos sobre os gêneros textuais e os objetivos que cada um pretende atingir no leitor (KOCH & ELIAS, 2012).

Segundo Smith (1999), para que haja compreensão de um texto é preciso que o leitor possa questioná-lo, criando perguntas próprias e, principalmente tendo condições para responder a todas as perguntas de maneira satisfatória. A compreensão ocorre quando o estágio de incerteza é zero, somente quem pode dizer se compreendeu o texto é o próprio leitor. Atinge o nível de compreensão o leitor que encontra as respostas para as perguntas feitas durante a leitura.

O leitor ao questionar aquilo que lê, contextualiza o texto no momento atual e pode compará-lo ao contexto em que foi escrito, de modo que

possa relacionar o que leu com seus conhecimentos prévios e de mundo. Para Smith (1999), a previsão que se faz de determinado texto é a base para compreendê-lo e a previsão se refere às perguntas feitas no decorrer da leitura e a compreensão é a resposta das mesmas.

A leitura permite contato com diferentes textos que são produzidos nas mais variadas esferas sociais, desde cotidiana, publicitária, midiática, literária, artística, jornalística, entre outras. Fávero e Koch (1983) argumentam que ler não se restringe apenas a linguagem-verbal, mas se amplia a linguagens não-verbais, tais como: fotografias, imagens, cartazes, propagandas, músicas, danças, teatros, entre tantas outras possibilidades.

Na verdade, a leitura torna-se necessária ao estudo, a busca por informações, pesquisas entre outras tarefas, nas quais uma ação complementa a outra, que é complementada por uma terceira, a visão de mundo que cada pessoa tem. Visto que, a leitura permite a ampliação dos conhecimentos e dialoga com o texto, seja este representado por letras, sons, cores, imagens, entre outros. Chartier (2009) destaca que a relação do leitor com um texto depende de suas competências e práticas, o leitor constrói significados a partir de seus códigos de leitura, que dependem da maneira de como ele recebe determinado texto.

A leitura permite atribuir sentidos, tendo uma importância fundamental na formação de seres humanos mais capazes de entender o outro e o mundo. O ambiente acadêmico possibilita que estudantes tenham acesso aos mais variados tipos de textos com diversificadas linguagens e gêneros. O que torna possível a exigência de leituras cada vez mais críticas e compreensivas (MENDONÇA, 2010).

O acesso a uma grande quantidade de materiais que trazem a linguagem verbal associada ou não a uma imagem é enorme. A leitura diária faz parte da vida de muitas pessoas, que mesmo sem perceberem acabam lendo rótulos, instruções, placas, panfletos, revistas, jornais, entre outros. Estas ações permitem 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 (GUSSO, 2010).

Para Gusso (2010), cada pessoa vivencia a leitura em situações e graus diferentes, isto devido ao grupo social a que pertence e também às práticas sociais em que a leitura e a escrita estão inseridas. Freire (2001) complementa que a

formação do leitor inicia-se antes da etapa de escolarização, que é complementada na escola e se prolonga por toda a vida. Antes de se ler a palavra e compreendê-la, lê-se o mundo, o texto, o outro. As crianças desde muito cedo vivenciam diversas situações sociais nas quais a leitura, a escrita e a compreensão leitora estão presentes. Assim, percebe-se que formar leitores competentes faz parte de uma tarefa complexa e demorada.

Muitas vezes a leitura pode ser percebida como uma atividade advinda de hábito ou gosto, que independe dos vínculos sociais do leitor. Para Malinoski (2010), essa interpretação está equivocada, pois como o leitor pode ignorar a informação que lê sem processá-la com outras informações que 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.

Solé (1998) acredita que para uma pessoa se envolver de fato com uma atividade de leitura se faz necessário que ela se sinta capaz de ler e compreender o que lê, seja de forma autônoma ou com o auxílio de outros leitores, suportes e recursos, que facilitem a compreensão do texto. Caso contrário, o leitor pode ficar desmotivado e o que antes era um desafio, agora pode se tornar uma tarefa desanimadora. A autora salienta ainda, que para que se possa compreender um texto e compreendê-lo, o leitor precisa construir significados sobre sua leitura. Esse processo envolve não apenas o leitor, mas o sentido que é dado ao texto, encontrando outros significados para uma mesma leitura.

Para que a leitura seja mais eficaz pode-se optar por condições diferenciadas de aproximação entre o texto e o leitor. As formas de abordar um texto permitem a construção de significados diversos, que podem se tornar um objeto de conhecimento e um instrumento de aprendizagem. A leitura pode acontecer e se integrar com outros conhecimentos prévios que o leitor possui, contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Além do que a capacidade de associação do texto lido com o universo cultural do leitor possibilita a criação de significados que se tem do texto e a compreensão do leitor (MALINOSKI, 2010; REZENDE, 2009; SOLÉ, 1998; FOUCAMBERT, 1994).

Solé (1998) destaca algumas estratégias que facilitam a compreensão de textos escritos, dentre elas destaca algumas perguntas que podem

ser feitas pelo leitor, por exemplo: Por que e para que ler? O que o leitor sabe sobre este assunto? Quais outras informações seriam úteis e que ajudariam o leitor na compreensão do texto (autor, gênero textual e outras)? Quais são as informações importantes? E as relevantes? O texto está coerente? Como relacionar os conhecimentos prévios às novas informações apresentadas pela leitura? Quais interpretações, hipóteses, previsões e conclusões o leitor pode fazer? Entre outras estratégias.

No entanto, se o leitor não possui conhecimentos prévios sobre determinado texto, podem ser criadas condições que o aproximem da leitura, permitindo um diálogo com o texto e, posteriormente sua compreensão. Porém, muitos leitores, na verdade são apenas decifradores, ou seja, leem e não compreendem o que leram. Por fim, acabam recorrendo a outros meios de informação que julgam menos demorados e de fácil entendimento (REZENDE, 2009; SOLÉ, 1998; FOUCAMBERT, 1994).

Colomer e Camps (2002) propõem algumas condições que podem tornar o ensino da leitura em algo mais produtivo e significativo: Destacar a importância de se despertar a consciência em entender o que se sabe e como ampliar o conhecimento a partir das leituras realizadas. Promover o diálogo entre o leitor e texto, permitindo que ao ler possam ser agregados novos conhecimentos e assim o leitor entenderá que o texto passa a ter sentido a partir das inferências feitas pelo leitor. Não se trata do que o texto quis dizer, mas sim, da leitura que este leitor pode apreender e ao relacioná-la ao seu contexto e conhecimentos prévios pode construir outros significados.

Ainda, de acordo com as autoras, os textos podem apresentar um universo de possibilidades múltiplas, sejam estas reais ou imaginárias. Uma vez que, a linguagem é uma construção social e sua interpretação dependerá da leitura realizada pelo leitor. Não se lê um romance da mesma maneira que se lê um poema ou um texto jornalístico, a leitura de cada gênero exigirá uma estratégia e processos de significação diferenciados (MALINOSKI, 2010).

A leitura faz parte de um processo que envolve a compreensão do código escrito, de suas estruturas e regras linguísticas. Por ser uma prática social, não precisa ser simulada em ambientes ou veículos de leitura, que é uma forma mais complexa e simbólica. Ou seja, a leitura não acontece apenas em ambientes formais de aprendizagem (escola, colégio, universidade e outros), mas a todo o

momento em diversas etapas da vida, seja na rua, em casa, no trabalho e etc. Ao propor momentos com diversos gêneros textuais é possível oferecer experiências diversas aos leitores, independente de sua idade e conhecimentos prévios sobre determinada temática (COLOMER & CAMPS, 2002; MALINOSKI, 2010).

Ler envolve a compreensão do texto e de seus possíveis significados, permitindo que o leitor aproprie-se de conhecimentos, faça inferências, previsões, questionamentos, mas principalmente que, por meio dessa leitura possa realizar outras leituras, que são complementadas pela interação com outros elementos e contextos. Ao ler, a pessoa desenvolve sua autonomia e capacidade crítica que serão sistematizadas e racionalizadas por este leitor (COLOMER & CAMPS, 2002; MALINOSKI, 2010; SMITH, 1999; SOLÉ, 1998).

Para Fregonezi (2004), a leitura é uma atividade essencial na vida dos seres humanos, facilita o acesso a inúmeras informações e descobertas, além do que, a leitura é algo constante e atual, tendo por base três elementos: o autor, o texto e o leitor. A leitura divide-se em dois tipos de informações, a primeira delas refere-se ao código linguístico e a outra aos conhecimentos que o leitor possui. Kleiman (2004) afirma que ao ler, o leitor ativa conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida e a cada nova leitura passa a incorporar novas informações a esses conhecimentos.

A leitura propicia uma interação entre texto e leitor, porém o significado não é algo presente apenas no leitor ou no texto, mas sim, resultado da somatória desses elementos. A leitura enquanto objeto de conhecimento permite uma interação e pode ter como consequência a construção de novos significados. Não se trata apenas de ler, mas sim, de compreender o que se lê. A leitura possui enfoques diferentes dependendo do leitor e de seus objetivos (BAKHTIN, 1988; SOLÉ, 1998).

Fregonezi (2004) destaca que nem sempre o leitor possui conhecimentos suficientes para compreender um texto e, sem esse conhecimento linguístico ou de mundo a atividade de leitura e a construção de significados se tornam difíceis e com alguns obstáculos que podem dificultar ainda mais o processo de compreensão. Além do que, conforme o tipo de texto, o leitor precisa ativar um conhecimento mais específico, ter realmente um objetivo para sua leitura, por exemplo, não se lê um catálogo telefônico da mesma maneira que se lê um romance, visto que, trata-se de leituras e objetivos diferentes.

Segundo Lajolo (2009), leitura e escrita dispõe de antigas e novas tecnologias, que invadem os modos de comunicação públicos e privados. Com o passar do tempo passou por diversificadas formas de armazenamento, tais como: tabuletas de argila, madeira, pedra, pergaminhos, papel, disco rígido, CD e *pendrive*, provocando mudanças profundas e significativas nos modos de escrita e de leitura. Afinal, professores e leitores do século XXI diferem dos modelos apresentados nos séculos anteriores, uma vez que a inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação proporciona um novo modelo educacional.

A leitura e seus significados muitas vezes se chocam com os modelos de ensino, pautados na repetição ou memorização de conteúdos sem que haja o desenvolvimento mais profundo das habilidades de interpretação e compreensão de textos, que poderiam propiciar a (trans) formação do leitor (FERES, 2011). Nos tópicos a seguir serão apresentadas algumas considerações sobre a formação de leitores, professores e formadores de leitores nos Cursos de Letras e Pedagogia.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FORMADORES DE LEITORES NOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA

Compreender aquilo que se lê é uma das habilidades mais importantes e necessárias em diversas etapas da vida. O ato de ler implica em uma série de conhecimentos prévios e de mundo, além do conhecimento da palavra escrita. A leitura envolve a compreensão da mensagem para além de seus significados, podendo o leitor atribuir ou não sentimentos aquilo que lê (OLIVEIRA, SANTOS, & PRIMI, 2003).

A leitura mesmo sendo considerada uma habilidade fundamental, que auxilia processos de ensino e aprendizagem, contribui para o crescimento pessoal e profissional, mantém as pessoas informadas, entre tantas outras possibilidades, parece não ser compreendida como deveria. A leitura quando é compreendida, permite ao leitor contextualizá-la, atribuindo significados. No Brasil, conforme o nível escolar aumenta, a leitura parece não ser ter o lugar de destaque que merece. Infelizmente esta situação pode ser comprovada na universidade, quando os acadêmicos apresentam níveis de rendimentos escolares bem abaixo dos desejados (OLIVEIRA, SANTOS & PRIMI, 2003).

Para Carvalho (2002), há muito que ser investigado quando o assunto é formação de professores e de leitores. No ambiente acadêmico e escolar, as leituras são prescritas e cobradas pelos professores, geralmente os estudantes as devolvem nos seminários e provas, não havendo uma reflexão mais profunda sobre o texto e sua relação com outras leituras, muito menos com a realidade desses alunos.

Witter (1999) ressalta que os processos de leitura e escrita são importantes não apenas na Universidade, mas durante toda a vida, na qual professores e estudantes, em especial, os da área de Letras e Pedagogia têm uma relação mais próxima com os processos que envolvem leitura e compreensão leitora. Para Orlandi (2000), a relação que se estabelece entre leitura e escrita não é uma relação mecânica, mas sim, automática para aquele que lê e escreve bem.

Smith (1999) afirma que a responsabilidade do professor não é a de ensinar a leitura, mas sim, mediar a aprendizagem dessa leitura, juntamente com os processos que a envolvem. Rezende (2009) complementa que a leitura está inserida

no ensinar e no aprender, mas nem sempre professores e estudantes a conhecem suficientemente para explorar todas as suas possibilidades.

A formação docente está implicitamente relacionada com a formação leitora dos (futuros) professores e formadores de leitores. No entanto, estudos (Rezende, 2002; Oliveira e Santos, 2008; Silva e Witter, 2010; Oliveira, Santos, Burochovitch e Rueda, 2012, entre outros) apontam que nem sempre a leitura é realizada de maneira eficaz nos cursos que formam professores e leitores. Em alguns casos, percebe-se que muitos acadêmicos leem apenas as leituras consideradas obrigatórias na grade curricular do curso que frequenta. Há evidências ainda, que esses mesmos acadêmicos sentem-se insatisfeitos pela maneira com que leem e gostariam de melhorar suas habilidades leitoras, afinal, serão professores e formadores de leitores (REZENDE, 2009; REZENDE e FRANCO, 2013).

Muitas vezes, os Cursos Superiores, em especial, Letras e Pedagogia nem sempre dão o devido valor às atividades de leitura, compreensão leitora e formação de leitores, permitindo que a quantidade de leituras se sobressaia à qualidade dessas leituras. Para Oliveira, Santos e Primi (2003), os fatores que contribuem para que a quantidade seja mais importante do que a qualidade de leituras está relacionada ao despreparado de acadêmicos e professores, que não possuem níveis desejáveis de compreensão leitora, excesso de leituras superficiais, insuficiência de conhecimentos prévios, entre outros.

A compreensão em leitura não pode se confundir com a memorização de dados e fatos, ainda mais em se tratando de cursos que formam professores e formadores de leitores. Geralmente, as grades curriculares dos Cursos de Letras e Pedagogia possuem uma quantidade de leituras pré-estabelecidas, que precisarão ser lidas em um determinado período letivo. Porém, não basta serem apenas lidas, sem que haja discussões, reflexões e compreensão de toda a leitura prevista. Assim, percebe-se uma disparidade entre quantidade e qualidade dessas leituras. O que pode provocar uma formação não tão eficaz, uma vez que se espera que esses (futuros) professores sejam capazes de ler e compreender textos (OLIVEIRA, SANTOS, & PRIMI, 2003; FREIRE, 2001; REZENDE, 2002).

Freire (2001) afirma que por diversas vezes ouviu queixas de estudantes com relação à leitura. Segundo o autor, a leitura era vista por meio de uma lista extensa de bibliografias que precisavam ser “devoradas” ao invés de lidas,

estudadas e compreendidas. Muitas vezes, os cronogramas dos Cursos Superiores, em especial, o das licenciaturas, acabam dando mais ênfase na quantidade de leituras, do que no aprofundamento teórico e prático dessa leitura.

Os Cursos Superiores voltados à formação de professores e de formadores de leitores, Letras e Pedagogia, possuem em suas ementas disciplinas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e suas metodologias (REZENDE, 2009). No entanto, não possuem disciplinas específicas ao ensino da leitura e da compreensão leitora, talvez porque nas disciplinas existentes entende-se que esse “ensino da leitura” esteja subentendido em cada uma das disciplinas, não havendo necessidade de reflexões e de estudos mais específicos.

Nos Cursos de Letras e Pedagogia pressupõe-se que acadêmicos e professores possuam habilidade leitora e de compreensão leitora bem desenvolvida, uma vez que, nesses cursos um dos objetivos é a inserção dos (futuros) professores no mundo da palavra lida, escrita e compreendida. Freire (2001) afirma que a compreensão crítica da leitura inicia-se na observação da palavra escrita, que será lida e compreendida, sendo importante realizar leituras mais significativas, que contribuam para a formação de leitores com uma visão ampliada do que realmente é a leitura.

A responsabilidade em formar leitores e novos leitores não é apenas do professor alfabetizador ou do professor de Língua Portuguesa, ao contrário, todos os professores, independente da disciplina que ministrem podem auxiliar na aprendizagem de uma leitura mais crítica e compreensiva (REZENDE, 2009). No entanto, na prática essa responsabilidade de mediar à formação de leitores parece estar sob a responsabilidade quase que exclusiva dos professores com formação em Letras ou Pedagogia.

Em pleno século XXI, professores, estudantes e a própria universidade assumem papéis diferentes dos exercidos nos séculos anteriores. As expectativas são outras e geram algumas mudanças. Sendo assim, a leitura precisa ser (re) pensada, de modo que contribua não apenas para a formação de professores e de leitores, mas para a transformação destes, que enquanto acadêmicos e (futuros) professores precisam se conscientizar de que a leitura não se encerra ao final de um texto, mas inicia-se ali (REZENDE, 2009; REZENDE & FRANCO, 2013).

Segundo Vaz (2010), faz-se necessário incluir no processo de formação de professores, conhecimentos específicos sobre os fundamentos e as práticas de ensino, leitura e compreensão leitora. O estudante quando aprende a “ler” um texto, consegue compreendê-lo e relacioná-lo a outros conhecimentos que possui. Para se atingir níveis satisfatórios de leitura, o leitor precisa estar comprometido com os processos que envolvem não apenas a leitura, mas também seu aprendizado. Nesse sentido, parece que nem sempre os Cursos de Letras e de Pedagogia conseguem despertar um olhar mais crítico nesses (futuros) professores e formadores de leitores. Percebe-se que em alguns casos, mesmo depois de formados continuam lendo e promovendo a leitura sem uma discussão mais específica e aprofundada, ou seja, acabam por não trabalhar adequadamente as questões que envolvem o texto para além de leituras que em sua maioria são superficiais.

Feres (2011) ressalta que nas Séries Iniciais, em especial, na fase de alfabetização, a leitura geralmente é percebida como algo prazeroso e especial, que aos poucos parece perder essa característica por se tornar uma atividade obrigatória e avaliativa. Para a autora, a instituição escolar não ensina a ler, mas sim a estudar, por meio do estímulo ao processo que prioriza a leitura enquanto objeto avaliativo. Talvez essa situação seja reflexo dos processos educacionais que podem valorizar mais a aprendizagem de termos gramaticais, do que realmente o entendimento do texto e sua relação com aspectos sociais, políticos, históricos, filosóficos, culturais, entre outros.

No momento em que o livro deixa de ser o objeto de apreciação, curiosidade e encantamento pelo mundo das palavras e do texto, os estudantes e também professores podem passar a vivenciá-la como uma atividade obrigatória, que nem sempre faz parte da realidade deste leitor e do contexto atual. Para Feres (2011), a cada série escolar, as dificuldades em ler e compreender, aliado a um crescente desinteresse nas atividades de leitura e escrita parecem assumir-se na vida dos estudantes e também dos professores. No entanto, o modo como o professor media a leitura parece não sofrer modificações suficientes que permitam ativar o interesse e a formação destes leitores.

Rezende (2009) atenta para o fato de que muitas vezes, os Cursos Superiores de Letras e de Pedagogia mediam o ensino da leitura, mas nem sempre dão a atenção necessária para os processos que envolvem a leitura para além das

palavras. Isto é, não se lê apenas o texto isoladamente, mas também as questões implícitas, que podem ser compreendidas por meio da ativação de conhecimentos prévios e de mundo.

Na atualidade, a leitura não é mais uma atividade vinculada exclusivamente a um meio impresso, como por exemplo, um livro, pode se ler desde o folheto de propaganda, o sinal de trânsito, os sons que estão ao redor, enfim, se pode ler o mundo. Nessas leituras cada leitor possui sua singularidade, seus interesses, suas maneiras de acessar e compreender determinado texto, seja pelo meio impresso ou eletrônico (CHARTIER, 2009; KLEIMAN, 1999; KOCH, 1995).

Para Vaz (2010) e Smith (1999), a instituição escolar parece preocupar-se muito mais com a questão da leitura mecânica, do que com a leitura significativa. Por consequência, muitos estudantes e até mesmo professores não conseguem alcançar níveis desejáveis de compreensão leitora. A compreensão é algo que se desenvolve com a prática da leitura, que quando contínua colabora para com o desenvolvimento cognitivo desse leitor e formador de leitores.

Os Cursos Superiores de Letras e Pedagogia possuem grande responsabilidade na formação de professores e de leitores competentes. Porém, para que haja uma mudança se faz necessário que os currículos e programas das disciplinas sejam revistos e atualizados, de modo que possam ampliar as perspectivas sobre a leitura e os processos que envolvem as metodologias do ensino da compreensão leitora (VAZ, 2010).

Segundo Vaz (2010) e Silva (1998); nas últimas décadas, os cursos voltados à formação de professores não têm dado o encaminhamento adequado às atividades de leitura e de compreensão leitora, colaborando para que a formação de professores que apresentam dificuldade em mediar os processos que englobam o aprender a ler e a compreender o que se lê. O que pode se refletir na Universidade e também fora dela, quando a leitura é percebida em níveis aquém dos desejados.

Em geral, nos cursos de formação de professores, a leitura está praticamente em todas as atividades. No entanto, os currículos parecem reservar pouca carga horária para discussões sobre a aprendizagem teórica da leitura, quando essas discussões acontecem são superficiais ou insuficientes. Com pouco embasamento teórico acerca da leitura e sua compreensão, a formação desses professores pode ficar empobrecida (SILVA, 1988; SANTOS E ALCARÁ, 2013).

Caberá então, ao professor ou futuro professor tornar-se um pesquisador e desenvolver atividades que promovam nos seus alunos o gosto pela leitura, que por consequência poderá contribuir para a formação de leitores mais competentes e críticos. Para tanto, esse professor terá que buscar novas leituras e ampliar a formação inicial adquirida nos cursos de formação de professores e de leitores (SILVA, 1988).

De acordo com Tardif (2002) e Almeida (2003), o contexto universitário no qual se encontram os cursos de formação de professores precisa de um novo equilíbrio que articule o conhecimento produzido na Universidade e os saberes desenvolvidos nas práticas cotidianas dos professores e estudantes. Os professores organizam atividades de leitura de acordo com as concepções que possuem sobre o objeto de ensino, que geralmente relacionam-se diretamente com os conteúdos previstos no currículo do curso.

Segundo Leahy-Dios e Lage (2001), as leituras previstas nos Cursos de Letras e de Pedagogia nem sempre são suficientes para formar leitores e formadores de leitores. Para as autoras, os estudantes leem cada vez menos, ocasionando problemas que afetam diretamente a formação desse professor e de seus alunos. Desta forma, as dificuldades tendem a aparecer no espaço escolar, que ao invés de estimular e promover as atividades leitoras acaba desestimulando-as.

Carvalho (2002) ressalta que alguns professores quando percebem as dificuldades de leitura e escrita em seus alunos promovem uma intensificação das atividades que versam sobre os gêneros universitários, tais como, sínteses da aula, fichamentos, resumos, artigos, relatórios, entre outros. Com isso, esperam melhorar a escrita e a leitura desses estudantes e aos poucos desenvolver o gosto por essas atividades.

É sabido que a formação do leitor pode iniciar-se muito antes de seu ingresso na instituição escolar e os processos que envolvem essa formação relacionam-se em especial, com as figuras paternas, estendendo-se aos demais familiares e amigos. Porém, a formação do professor formador de leitores parece vincular-se mais especificamente aos Cursos de Letras e Pedagogia. A formação leitora do (futuro) professor se mescla com suas histórias de leitura no âmbito acadêmico e profissional (SILVA, 2007; FREIRE, 2001; ORLANDI, 1988).

Nos Cursos Superiores, em especial, nos Cursos de Letras e Pedagogia há uma grande circulação de textos acadêmicos e não acadêmicos, que

se misturam às práticas de leitura proporcionadas pelas disciplinas que tratam da formação de professores e de leitores. Pavão (2002) e Moraes (2000) ressaltam que essas práticas de leitura têm como propósito inicial mediar reflexões sobre a formação de leitores e ao mesmo tempo investigar os saberes específicos da formação docente, na qual, muitos acadêmicos que não tinham o hábito e nem gosto por atividades que envolviam a leitura, descobrem-se leitores.

Para Silva (1988), é preciso que se observe o que o professor lê, quando lê e quanto tempo dedica a atividades que envolvem leituras e pesquisas, se tem a possibilidade de adquirir ou emprestar livros, entre outros questionamentos que permeiam a prática de muitos professores. Alguns professores poderão alegar falta de tempo para leituras, ou dirão que sua condição financeira não lhe permite adquirir livros e outros materiais para leitura, outros alegarão que a excessiva carga horária de trabalho não lhe permite reservar um tempo para leituras e etc. Haverá ainda, aqueles professores que ao chegar em casa terão que desenvolver paralelamente com sua profissão outras funções tais como: mãe, pai, dona de casa, entre outras. Embora o texto e seu contexto sejam do final da década de 1980, esse cenário está presente no contexto do atual, no qual muitos professores do século XXI não conseguem planejar melhor suas atividades com a leitura.

Assim, é importante que o professor organize um tempo para suas leituras, pesquisas e estudos, afinal, o professor que não lê, dificilmente conseguirá contribuir para a formação de leitores. Não são apenas leitores, mas sim, leitores críticos que compreendam o que leem e que possam dialogar com os textos, contextualizando-os com os conhecimentos que possui. O professor precisa refletir sobre sua prática, para que possa melhorá-la (SILVA, 1988; FREIRE, 1996).

Para se formar leitores e formadores de leitores 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 preparar 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. Colocar alguém diante de materiais escritos não é o suficiente para torná-lo um leitor e menos ainda um formador de leitores (ARMELIN e MARINHO, 2013).

Os propósitos da leitura fora da escola são diferentes dos criados dentro da escola e o ensino pode acontecer de maneira fragmentada. Esse controle sobre a aprendizagem torna-a uma sucessão de obrigações que estudantes e

professores precisam seguir dentro dos moldes propostos pelo programa do curso. Essas atitudes podem influenciar diretamente o aprendizado da leitura, que deixa de ser um direito e passa a ser uma obrigação (LERNER, 2002).

Incentivar os (futuros) professores e estudantes a pensarem o texto sobre outros aspectos também auxilia na compreensão leitora. Pedir sugestões de como poderia ter sido o texto se determinado fato não tivesse ocorrido ou se tivesse ocorrido de outra maneira. Desafiar o leitor a ir além do texto, relacionar o que leu com situações cotidianas ou vivenciadas por alguém próximo também pode auxiliar na formação do leitor e na sua compreensão leitora. O professor poderá ao final de cada leitura, proporcionar momentos de reflexão para que os estudantes possam manifestar suas opiniões e ouvir a opinião dos colegas a respeito de determinado texto, o que pode contribuir para uma formação leitora mais crítica e significativa (ARMELIN e MARINHO, 2013).

Armelin e Marinho (2013) sugerem que o professor levante os conhecimentos que os estudantes possuem sobre determinado assunto, em seguida propõem que sejam realizadas algumas hipóteses a respeito do texto, tais como: por que o texto afirma isso?, O que será que vai acontecer no decorrer do texto?, entre outras, que pode ou não proporcionar uma compreensão global do texto e de suas intenções. O leitor pode compreender o que está nas entrelinhas e assim a leitura se tornará mais significativa.

Na vida social, a leitura e a escrita desempenham funções importantes dentro do processo comunicativo. Porém, muitas vezes a instituição escolar acaba invertendo a real finalidade da leitura e da escrita, como se essas práticas tivessem apenas o objetivo de “ensinar” os estudantes a ler e escrever, sem que houvesse a necessidade de um olhar mais atento e crítico acerca da leitura e dos processos de formação de leitores e de professores (LERNER, 2002).

Formar professores e formadores de leitores implica formar praticantes da leitura. Inclui-se nessa formação o desenvolvimento de aspectos que se iniciam com a leitura das palavras e estende-se a leitura do texto como um todo, analisando os elementos implícitos, questionando-o, criticando-o, percebendo que nas entrelinhas, muitas vezes, tem muito mais do que o que está explícito. Para Lerner (2002), a escola e também a Universidade tem o desafio de formar leitores, mas para tanto precisa ir além da leitura como objeto de avaliação. A leitura precisa

ser entendida como um objeto de ensino, ou seja, uma ferramenta essencial que contribui para o crescimento pessoal e profissional.

Para Geraldi (1991), a leitura na sala de aula normalmente é uma prática que se baseia em textos propostos pelos livros didáticos, na qual muitos estudantes preferem iniciar a leitura das perguntas que dizem respeito ao texto, do que entender as razões pelas quais o texto foi selecionado para uma leitura e discussão. Assim, muitos professores acabam estimulando a leitura como uma atividade em que o importante é responder as atividades que se seguem, ficando em segundo plano a compreensão sobre o texto.

A sugestão de leitura vivenciada em muitas salas de aulas nem sempre acompanham a formulação de perguntas prévias sobre o texto, o estudante desconhece a importância da leitura em sua totalidade, entendendo-a na maioria das vezes como uma atividade avaliativa, em que a leitura se faz necessária para responder algumas perguntas sugeridas pelo livro didático ou pelo professor da disciplina. Tal fato pode acontecer não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior (GERALDI, 1991).

A preocupação com a leitura, compreensão e reconstrução do texto em ambientes escolares, em especial, na Universidade, sinalizam alguns fatores que podem auxiliar o trabalho com a leitura, dentre eles destaca-se o desenvolvimento de atividades prazerosas e que valorizem a leitura. A quantidade e variedades de materiais também possuem uma significativa importância, além de retratar o momento social de uma comunidade, contribuem para o nível de produtividade desses estudantes (OLIVEIRA, 1999).

A presença de materiais de leitura em casa e no ambiente escolar, a motivação e interação com outros leitores são elementos que podem contribuir para uma formação mais qualitativa de leitores. Algumas pesquisas sobre leitura e formação de leitores (Duran, 1981; Marini, 1986; Orlandi, 1988; Kleiman, 1989; Santos 1989; Witter, 1991; Smith, 1999; Oliveira, 1999, Rezende, 2009; Gusso, 2010; Mendonça, 2010; Feres, 2011; Armelin e Marinho, 2013; entre outras) verificaram a existência de um ciclo de formação de leitores muito aquém do desejável. As pesquisas constataram ainda, que muitos universitários possuem baixos níveis de habilidade leitora, o que contribui para uma formação deficiente. Dentre as possíveis causas para a baixa habilidade leitora, percebeu-se que a

ênfase muitas vezes está mais na quantidade de leituras do que na qualidade dessas leituras.

Essas pesquisas apontam para uma leitura acadêmica descontextualizada de um contexto pedagógico e também da convivência do estudante com outras linguagens (ORLANDI, 1988). No contexto acadêmico, espera-se que os estudantes tenham níveis de leitura que os permitam uma flexibilidade para compreender diferentes tipos de textos e de linguagens, contribuindo para formação de leitores mais competentes, que não realizem apenas o exercício da leitura, mas que a compreendam (WITTER, 1991).

Essas pesquisas sinalizam que muitos universitários possuem baixos níveis de habilidade leitora e quando se trata de cursos de licenciaturas, em especial, Letras e Pedagogia essa constatação pode ser ainda pior, por se tratarem de cursos que contribuem para a formação de (futuros) professores formadores de leitores (OLIVEIRA, 1999; REZENDE, 2009; SANTOS e ALCARÁ, 2013).

A leitura na Universidade e também fora dela envolve significados entre o cotidiano do leitor, sua história de vida, as necessidades que permeiam determinadas escolhas para leitura, entre outras que são promovidas no processo de interação entre texto, leitor e conhecimentos prévios sobre determinados assuntos. Isso faz com que a leitura não tenha apenas um determinado objetivo, mas vários, de acordo com o leitor e o contexto em que este se encontra (OLIVEIRA, 1999).

Dentre os fatores que colaboraram para essas constatações está o fato de que a leitura acadêmica, em muitos casos, exclui o contexto pedagógico e a realidade do estudante, além da escassez de variedades de linguagens. Em contrapartida, espera-se do estudante universitário, em especial, do acadêmico dos Cursos de Letras e de Pedagogia, níveis de leitura que permitam a compreensão do que se lê, independente das diferentes linguagens que está exposto. Afinal, muitos desses acadêmicos serão (futuros) professores e formadores de leitores (ORLANDI, 1988; WITTER, 1991; OLIVEIRA, 1999).

Fregonezi (2004) afirma que muitos graduados em Letras, em especial, os professores de Língua Portuguesa pensam a leitura de maneira equivocada e por vezes fragmentada. Solé (1998) lembra que o professor, enquanto formador de leitores pode desenvolver suas próprias estratégias de leitura e de

compreensão, dominando teorias linguísticas e cognitivas que poderão auxiliar nas atividades didático-pedagógicas.

Se por um lado o professor tem a responsabilidade de se manter atualizado para aperfeiçoar sua prática pedagógica, por outro, essa busca poderá mantê-lo informado e este passará a conhecer pesquisas e seus resultados na área da educação. Essas pesquisas podem refletir positivamente em sua prática. Porém, há que salientar que o real papel do professor não é apenas o de mediador do conhecimento, mas também um produtor de conhecimentos que avalia resultados e seus efeitos (KLEIMAN, 2004).

Cabe ao professor mediar os processos que envolvem o aprender a ler, porém nem sempre o estudante consegue entender os objetivos da leitura. A situação pode ser pior quando se trata de cursos que envolvem a formação de professores e de leitores, na qual, nem sempre são explicitados os objetivos da leitura, formas de ler o texto, intenções desta ou daquela leitura, entre outros aspectos. Há ainda outros fatores relevantes tais como, as intenções do autor do texto, as impressões que o texto deixou no leitor, o que este leitor desejava e encontrou no texto, o momento histórico, político, social em que o leitor tem ou teve contato com o texto, entre outros (GOODMAN, 1991; KLEIMAN, 2004).

Muitas são as reflexões sobre as relações que se estabelecem entre a leitura, o leitor, o professor e o formador de leitor, dentre as quais se destacam as condições de produção e de leitura imaginadas por professores e estudantes sobre os significados de ser um bom leitor. Essa imagem de bom leitor se constrói em contextos educacionais que formam o perfil do sujeito-professor e do sujeito-leitor. Por exemplo: percebe-se que muitas vezes exige-se do estudante um conhecimento do código linguístico como se este fosse apenas um observador da linguagem, não sendo possível o estudante ou professor interferir no significado do que lê (PFEIFFER, 2003).

A atividade de leitura no contexto acadêmico e escolar, geralmente é trabalhada sempre da mesma maneira, como se o estudante tivesse continuamente a mesma tarefa de encontrar no texto as mesmas informações, sem que haja um questionamento, uma discussão em sala de aula ou mesmo um maior aprofundamento teórico. O que se torna preocupante quando ocorre nos cursos que formam professores e formadores de leitores (PFEIFFER, 2003).

Para Payer (2003), o gosto pela leitura juntamente com a motivação para ler, permite que o leitor retire do texto as informações que necessita, podendo assim de fato compreendê-lo. Rezende (2009) complementa que alguns acadêmicos não possuem fluência e criticidade ao ler um determinado texto, comprometendo, em alguns casos a compreensão das informações presentes na leitura. Existem ainda, estudantes que leem e conseguem decorar o texto, para resolver exercícios de perguntas e respostas.

A preocupação com a formação do leitor e estratégias que auxiliem na formação de (futuros) leitores tem se intensificado nas últimas décadas. O aspecto cognitivo e o domínio afetivo são muito importantes nesse processo. Essa atividade pode acabar negligenciada pela escola e também pela universidade durante o trabalho com a leitura e com a formação do formador de leitores, que ao invés de despertar o prazer pela leitura, acabam por desvalorizá-la (CASTLE e CRAMER, 1994; SOLÉ, 1998; OLIVEIRA, 1999; PFEIFFER, 2003; KLEIMAN, 2004; OLIVEIRA, 2006; RAUPP e SMANIOTTO, 2011, OLIVEIRA, 2011; LIMA e LIMA, 2012; SANTOS E ALCARÁ, 2013; FREITAS, 2014; entre outros).

Cada leitor possui sua história com relação à leitura, geralmente determinada pelo contexto social do qual faz parte (ORLANDI, 1988). Porém, essa história da pessoa com a leitura inicia-se desde muito cedo, podendo despertar uma motivação para ler por meio de ambientes favoráveis que acontecem em casa, na escola e na universidade (SMITH e DECHANT, 1961; SMITH, 1999; OLIVEIRA, 1999; FREIRE, 2001; LERNER, 2002; GUSSO, 2010; MENDONÇA, 2010; RAUPP e SMANIOTTO, 2011; SANTOS e ALCARÁ, 2013). Quando o (futuro) professor ingressa no Curso de Letras ou Pedagogia pode aprofundar sua experiência com leituras, debates, pesquisas que contribuirão para sua formação docente.

Rezende (2009) destaca o papel do professor, enquanto mediador, que a partir de suas concepções seleciona os textos com os quais seus estudantes irão trabalhar, criando práticas diferenciadas que podem ou não contribuir de forma significativa na formação de novos leitores. No entanto, algumas vezes, tem-se a impressão que a universidade acaba por apresentar leituras que não exigem do leitor um posicionamento mais crítico (ANDRAUS JUNIOR & SANTOS, 1999).

O ensino da leitura quando integrado a outras disciplinas pode desmistificar a ideia de que a leitura tenha que ser mediada apenas pelos

professores de Língua Portuguesa (SILVA, 1995). Para Silva e Zilberman (1991), esse ensino pode abordar aspectos técnicos da leitura, observação de diferentes sentidos de um mesmo texto, por meio de debates, questionamentos e críticas.

Para Silva (1995), a leitura é de responsabilidade de todos os professores da instituição escolar e acadêmica. Nesse sentido, o autor propõe atividades interdisciplinares, que contribuam para a construção de conhecimentos coletivos, amenizando assim, a crise em que o ensino da leitura se encontra.

No âmbito universitário, a leitura está presente em praticamente todas as atividades propostas, podendo o professor orientar seus alunos com relação à busca por informações e leituras, compreendendo e discutindo-as de acordo com conhecimentos que possuem e que ainda precisam aprender. As leituras precisam de objetivos claros e que permitam a reflexão dos estudantes, levando-os a entender o motivo dessa e de outras leituras, principalmente nos cursos de formação docente (PLEVNIK, 1981; OLIVEIRA, 2006; SANTOS, 1991; ANDRAUS JUNIOR & SANTOS, 1999).

Para Oliveira (2006), a universidade precisa se preocupar mais com a formação de leitores, por meio da implantação de centros especializados voltados ao desenvolvimento de habilidades leitoras e de compreensão leitora, para que estes possam estender-se a todos os cursos ofertados pela instituição. Além disso, pode se estabelecer relações entre a família, escola e universidade, o que poderá facilitar o desenvolvimento da leitura, integrando-a continuamente nesse processo. Andraus Junior e Santos (1999) afirmam que a vida universitária pode explorar a leitura nos mais variados contextos, desde leitura na sala de aula, leitura em casa, leitura na biblioteca, entre outras.

Não se trata apenas de desenvolver o gosto pela leitura em universitários, professores e demais estudantes, mas sim de promover reflexões acerca do que se lê, propondo atividades de compreensão e contribuições para a formação de novos e competentes leitores. No entanto, para promover essa e outras ações propõe-se que os professores tenham condições de participar de cursos, oficinas, pesquisas e leituras que possam auxiliá-lo na construção de uma leitura mais significativa (OLIVEIRA, 2006; ANDRAUS JUNIOR & SANTOS, 1999; WITTER, 1999).

De acordo com Raupp e Smaniotto (2011), a leitura é um desafio para professores e estudantes, em especial, ao professor universitário, que para mediar o processo de novos leitores necessita também ser um leitor. Para as autoras, os conhecimentos mediados pelas escolas e universidades têm relação direta com as práticas de leitura e a promoção de um ensino de leitura pode possibilitar o desenvolvimento de leitores mais autônomos, capazes de ler e compreender textos.

Na formação de professores e formadores de leitores competentes, a instituição escolar pode repensar a forma com a leitura é abordada. Para Solé (1998) e Smith (1999) não basta apenas realizar a leitura superficial do texto, pode-se aprofundar-se na leitura questionar o que lê e o que se entende sobre determinada temática. Dessa forma, a leitura permitirá a ampliação dos conhecimentos destes leitores, propondo não uma visão, mas várias de um mesmo texto, ao mesmo tempo pode-se ampliar as possibilidades de melhoria nas falas e escritas desses estudantes (REZENDE, 2009; RAUPP & SMANIOTTO, 2011).

Face ao que foi apresentado torna-se relevante a realização desta pesquisa, especificamente, por ter como público a ser pesquisado, acadêmicos e professores dos Cursos de Letras e Pedagogia, isto é, (futuros) professores e formadores de leitores. Desse modo, a técnica do Cloze será analisada no próximo tópico, tendo por base a leitura dentro do contexto universitário, mais especificamente, os Cursos de Licenciaturas, Letras e Pedagogia, uma vez que esses cursos formam (futuros) professores e leitores.

4 TÉCNICA DO CLOZE PARA MENSURAR A COMPREENSÃO LEITORA

É por meio da leitura que se desenvolve a capacidade crítica, complementa-se antigos conceitos e adquire-se outros. A informação processada servirá de base para a compreensão de informações que ainda permanecem desconhecidas. Nesse sentido, o sujeito que apresenta boa habilidade leitora consegue processar de forma adequada a informação, por meio dos processos cognitivos, podendo compreender o que lê, questionando o texto e encontrando as respostas que precisa para entendê-lo (SIERRA & CARRETERO, 1996; SMITH, 1999; WOOLFOLK, 2000; GILABERT, MARTINEZ & VIDAL-ABARCA, 2005).

Segundo Kleiman (2002), a leitura quando percebida como uma prática baseada em atividades que compõe uma série de automatismos, tais como, buscar respostas rápidas sobre algumas informações presente no texto permite que o leitor não precise necessariamente compreendê-lo. Assim, basta que se realize uma tarefa de mapeamento das principais informações contidas no texto dentre as quais se destaca o título, nome do autor, entre outras.

Bencini (2003) ressalta que a leitura é uma atividade mental que envolve uma complexidade que não acontece de maneira linear, mas trata-se de um processo que pode ser fragmentado e com interrupções. A leitura facilita os processos de inserção social e acadêmica, auxilia nos processos de ensino e aprendizagem, além de sua relevância na compreensão de questionamentos, reflexões e percepções singulares do mundo, baseadas nas informações prévias que cada um possui (EGYPTO, 1983; MARINI, 1986; ARMBRUSTER. ANDERSON, ARMSTRONG, WISE, JANISCH & MEYER, 1990; SANTOS, 1990, 1991; DROUBET, 1995; ELLIS, 1995; PELLEGRINI, 1996; GREGORIE & PÉRART, 1997 SANTOS, 1997; WITTER, 1997; SAMPAIO & SANTOS, 2002; SUEHIRO & SANTOS, 2002).

Uma das formas mais utilizadas para se adquirir conhecimento e ter acesso a informações acontece por meio da leitura, essa habilidade possibilita o entendimento e a conscientização dos direitos e deveres de uma população. Além de facilitar a compreensão do mundo e de si próprio de uma maneira geral, faz parte de um processo contínuo dentro da sociedade, sem o qual o indivíduo correria o

risco de ficar excluído socialmente (DI NUCCI, 2002; DROUBET, 1995; ELLIS, 1995; GREGORIE & PIÉRART, 1997; JOLY, 2001; SOUZA, 2007).

Oliveira e Santos (2005) e Sampaio e Santos (2002) atentam para o fato de que muitos estudantes brasileiros ao ler um texto não conseguem de fato compreendê-lo. A situação parece se agravar no Ensino Superior quando a precariedade da habilidade leitora se torna mais evidente, por meio da pouca habilidade argumentativa e crítica apresentada por muitos acadêmicos. As dificuldades em compreender determinado texto podem interferir na sua relação com os conhecimentos prévios que o estudante possua.

Para que um texto possa ser compreendido, o leitor poderá questioná-lo no decorrer da leitura, por meio da análise da forma com que foi escrito e relacioná-lo ao contexto atual. A ativação dos conhecimentos prévios sobre determinado assunto poderão servir de base para o entendimento global do texto. Esta prática poderá ser refletida de maneira positiva no rendimento escolar deste leitor, que passará da leitura superficial à uma leitura mais crítica (RUDELL, RUDELL & SINGER, 2001; OLIVEIRA, SANTOS & PRIMI, 2003; OLIVEIRA & SANTOS, 2005, 2006; CUNHA & SANTOS, 2006).

Mensurar a compreensão leitora em discentes e docentes, não é uma tarefa fácil, seja por conta da escassez de instrumentos válidos e específicos ou pela dificuldade que se tem de avaliar a leitura de forma direta e objetiva. Por essa razão, o Teste de Cloze tem ganhado cada vez mais espaço no âmbito acadêmico nas últimas décadas, por se tratar de um recurso diagnóstico, que se caracteriza por sua eficácia na mensuração da compreensão em leitura. Para seu criador, Wilson Taylor, o leitor teria que utilizar sua percepção e conhecimentos prévios para conseguir completar cada um dos espaços. Ou seja, o leitor terá que ler o texto todo e em seguida, realizar uma segunda leitura, agora com mais atenção e análise crítica e textual (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Em 1953, Wilson Taylor criou a técnica de Cloze com o objetivo de avaliar de modo mais confiável a compreensão de textos. O teste do Cloze considera as relações existentes entre a mente do leitor e o texto escrito, por ser um instrumento cognitivo, pode auxiliar na mensuração do nível de inteligibilidade do leitor. O teste é composto por um texto contendo aproximadamente 250 palavras, no qual se omite o quinto vocábulo, substituindo-o por um traço que pode ser do mesmo tamanho do vocábulo omitido (OLIVEIRA, SANTOS & PRIMI, 2003; OLIVEIRA &

SANTOS, 2005, 2006; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009). Os espaços serão preenchidos por palavras que o estudante/leitor julgar mais adequadas. Esse preenchimento ocorrerá de acordo com sua compreensão do texto, sendo assim, quando maior o número de lacunas mais dificuldade o estudante/leitor terá em completar o texto (SCRIMSHAW, 1993; PEARSON & HAMM, 2005).

Para os teóricos da cognição, o teste de Cloze mede a interação do leitor com o texto. O leitor faz a compreensão escrita fonológica das palavras impressas e ao encontrar um ponto de equilíbrio, consegue adquirir a compreensão exata do texto. Nesse processo, podem aparecer algumas dificuldades relacionadas a fatores intrínsecos, que são elementos positivos que facilitam a leitura e os elementos extrínsecos, que se relacionam diretamente com os conhecimentos prévios do leitor e as estratégias utilizadas para desenvolver a atividade de leitura e compreensão do texto (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Segundo Abraham e Chapelle (1992), os acertos no teste de Cloze dependem de alguns fatores, dentre os quais estão o nível de dificuldade empregada em cada um dos itens. Para tanto, cada lacuna precisa ser analisada de acordo com suas especificidades, podendo ser divididas em dois níveis, a saber: micro nível (itens fáceis de serem compreendidos) e macro nível (itens de difícil compreensão).

Ao se construir ou adaptar um texto utilizando a técnica do Cloze, deve-se atentar para que cada uma das seções tenham sentido completo, de modo que o leitor possa compreender o texto em seu sentido total, ou seja, ler para além das entrelinhas e frases que venham anteceder ou suceder determinada oração. Caso a técnica aplicada não esteja de acordo com os objetivos propostos, poderá afetar a eficácia do teste de Cloze, haja vista que os resultados obtidos podem não corresponder aos níveis reais de compreensão em leitura nos universitários pesquisados (STOREY, 1997).

Para tanto, o importante é que cada uma das palavras que serão completadas pelo leitor, no decorrer da leitura, não dependam exclusivamente da frase em si, mas da leitura contextual do texto. Soma-se isso a habilidade leitora, de compreensão textual e conhecimentos prévios sobre o assunto abordado (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Nesse sentido, o leitor atua como um processador de textos escritos, que a partir de seus conhecimentos prévios pode realizar analogias, prever

situações, comparar aquilo que lê com outras informações que possui e o resultado seria a compreensão. Dessa forma, a compreensão textual torna a leitura em algo significativo, podendo a compreensão textual ser dividida em dois tipos denominados Campo Independente e Campo Dependente (SMITH, 1999; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

O primeiro refere-se a um nível considerável na compreensão leitora, ou seja, o leitor consegue ter o entendimento global do texto e, depois passa a entender melhor cada uma de suas partes. O segundo tipo, como o próprio nome revela, é dependente. Por essa razão, o leitor precisa entender cada parte do texto para que ao final possa compreendê-lo na sua totalidade (CONDEMARÍN & MILICIC, 1988; KINTSCH & VAN DJIK, 1978; KINTSCH, 1988; HALL, 1989; HANNON & DANEMAN, 2001; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

O teste de Cloze pode ser classificado de acordo com os níveis de dificuldades que se pretende estabelecer, podendo ser encontrado com as seguintes denominações: Cloze lexical, Cloze gramatical, Cloze múltipla escolha, Cloze cumulativo, Cloze labirinto, Cloze pareado, Cloze restringido, Cloze com chaves de apoio, Cloze pós leitura oral e Cloze interativo (ALLIENDE & CONDEMARÍN 1987; CONDEMARÍN & MILICIC, 1988; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009). Porém, neste estudo o foco será o teste do Cloze em seu formato tradicional, em razão disso os demais não serão comentados.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) abordam que para correção das atividades desenvolvidas a partir da técnica do Cloze existem algumas especificações e pontuações, de acordo com a correção estabelecida, que pode ser literal ou sinônima. A correção literal considera acerto a palavra exata em cada espaço, esta precisa obedecer às normas gramaticais e ortográficas da língua em que foi aplicado o teste, não sendo aceitas palavras fora dos padrões pré-estabelecidos. A correção sinônima é mais flexível, pois admite a palavra dentre um contexto que a identifique como um sinônimo da palavra original, por exemplo: Se a palavra que completa determinada lacuna for CAIXA, poderão ser aceitas as escritas CAXA ou CAICHA.

Com relação à forma de pontuação, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) destacam que os textos geralmente possuem aproximadamente 250 palavras. Neste estudo, foram selecionados dois textos: o primeiro deles com 40 omissões (Cloze A nova classe dominante) e o segundo com 46 omissões (Cloze

Desentendimento), pode-se estabelecer, por exemplo, uma pontuação que varia de 0 à 40 e/ou 0 à 46 pontos, na qual serão atribuídos 1 ponto para cada acerto e 0 ponto para erro. Existe ainda a possibilidade de se estabelecer pontuações diferentes para cada lacuna do texto, de acordo com o nível de dificuldade que cada palavra contém. Os níveis podem ser considerados fáceis, médios ou difíceis (OLIVEIRA, 2011).

Segundo Bormuth (1968) conforme o número ou pontuação de acertos é possível definir três níveis de compreensão leitora. O primeiro deles é o nível de Frustração Leitora em que o leitor não ultrapassa os 44% de acertos, assim acaba não compreendendo a informação lida. O segundo denominado Nível Instrucional faz referência ao número de acertos que se estabelecem entre 44,1% e 57% de acertos. Nessa etapa, o leitor atinge um nível suficiente para compreender o texto. Por último, temos o Nível Independente, em que o nível de acertos ultrapassa a marca de 57% de acertos, o leitor pode atingir níveis de compreensão estabelecidos dentro das visões: crítica, criativa e autônoma (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Santos (2005) afirma que nem sempre o teste é tão simples quanto parece, sendo muitas vezes utilizado de forma equivocada no ambiente acadêmico. Acredita-se que por conta da elaboração e correção serem aparentemente simples, muitos professores e pesquisadores podem acabar deixando de lado alguns cuidados importantes, tais como: a imparcialidade entre o aplicador do teste e os participantes, para que não haja “manipulação” dos reais resultados a serem encontrados nas respostas dos participantes do estudo. Esse descuido pode interferir nos resultados que podem conter erros de avaliação, vindo a comprometer a pesquisa.

Para Joly e Marini (2006), a técnica do Cloze mostra-se bem eficiente para avaliar a compreensão leitora, mesmo tendo poucas pesquisas realizadas no território brasileiro com foco nos Cursos de Letras e de Pedagogia. Além do que, essa técnica pode servir de estratégia para desenvolver as habilidades necessárias para se conseguir uma fluência e compreensão leitora no ambiente escolar e acadêmico, auxiliando não apenas estudantes, mas também professores e demais envolvidos. Para Dehn (2006), o teste do Cloze pode contribuir para o desenvolvimento não apenas dos processos de compreensão em leitura, mas

também de outras habilidades de cognitivas, visto que o leitor geralmente relaciona o que leu com seus conhecimentos prévios.

Ao selecionar o teste do Cloze para avaliar um determinado nível de compreensão leitora algumas dificuldades precisam ser elencadas, dentre elas destaca-se a importância de selecionar um texto adequado ao tipo de teste que mais se aplica a um determinado público alvo, estabelecer a quantidade de pontos para cada uma das omissões, esclarecer que o nível de compreensão leitora será estabelecido de acordo com os critérios de correção do teste, entre outros. Este teste precisa ter relação com a questão educacional que se pretende investigar e assim facilitar a avaliação da leitura (SALVIA & YSSELDYKE, 1991; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

O teste do Cloze possui inúmeras vantagens, dentre as quais, tem-se um elemento importante para verificar e desenvolver a compreensão leitora, possuindo fatores que facilitam sua elaboração, aplicação e correção. Os resultados do teste geralmente possuem uma forte relação com o desempenho acadêmico, a qual pode ser percebida nos resultados dos testes dos estudantes que conseguem um percentual maior de acertos quando se comparam as suas médias escolares, ou seja, percebe-se que os estudantes que melhor se saem no teste são os que possuem médias escolares satisfatórias (BENSOUSSAN, 1990; PELLEGRINI, 1996; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Para Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), o teste do Cloze permite a identificação das habilidades e/ou dificuldades que fazem parte do processo de compreensão leitora do estudante. O teste do Cloze tem sua validade comprovada por ser um indicador da habilidade leitora e por ser uma medida de inteligibilidade do texto. Para as autoras, o Cloze é considerado de fácil aplicação e pode ser entendido pelo estudante como uma atividade lúdica e que pode ativar vários tipos de conhecimentos, tais como: prévios, gramaticais, linguísticos, lexicais, entre outros.

O teste do Cloze permite que o estudante vivencie atividades que envolvem as habilidades cognitivas, raciocínio lógico-verbal, compreensão de relações sintático-semânticas e que influenciam no entendimento da leitura do texto. Pode ser uma alternativa para avaliar a compreensão em leitura nas mais variadas situações apresentadas em sala de aula. Após uma análise dos resultados obtidos, o professor poderá planejar novas ações pedagógicas, focando a necessidade que

precisa ser desenvolvida nos estudantes (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Professores, pesquisadores e outros profissionais utilizam-se dessa técnica desde os anos de 1970 para trabalhar com a leitura e a linguagem em território brasileiro, em razão das contribuições significativas para estudos voltados à área da avaliação da compreensão leitora (AYRES, 1999; CARELLI, 1992; DAVIS, DAVIS, JACOBSON & STAHL, 1989; ELLIS, 1995; MARINI, 1980; OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Muitos estudantes e até mesmo alguns professores demonstram dificuldades em compreender e até mesmo em ler determinado texto. Essa situação tem despertado um interesse de alguns estudiosos da área da leitura em promover discussões e reflexões pertinentes ao assunto. É dentro dessa perspectiva que o teste do Cloze vem ganhando cada vez mais espaço, por ser de fácil aplicação e baixo custo pode ser considerado um método eficaz na mensuração da compreensão em leitura textual (SILVA & WITTER, 2009). Posto isso, no tópico a seguir serão apresentadas pesquisas em compreensão leitora em cursos de nível superior realizadas em várias instituições de ensino brasileiras.

5 PESQUISAS EM COMPREENSÃO LEITORA COM O TESTE DO CLOZE EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR

Para Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), as pesquisas brasileiras têm avançado na mensuração da compreensão leitora de estudantes dos mais variados níveis de ensino e de universitários. Para as autoras, isso se deve, em especial, a técnica do Cloze, criada por Taylor em 1953 e, que começou a ser utilizada no Brasil no final da década de 1970. Assim sendo, realizou-se uma revisão dos estudos acerca desta temática, que utilizou as bases de dados Scielo, Pepsic, Capes e Lilacs, na qual serão apresentadas pesquisas sobre leitura e compreensão leitora em Cursos de Nível Superior em âmbito nacional, sendo que estas serão apresentadas em ordem cronológica.

Molina (1979) foi uma das primeiras pesquisadoras a utilizar a técnica do Cloze. Para tanto, mensurou a compreensão leitora de 1399 estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Os resultados de sua pesquisa comprovaram a relação existente entre a compreensão leitora desses estudantes e seus desempenhos escolares. Ou seja, quanto melhor a compreensão leitora do estudante, melhor será seu rendimento escolar. Destaca-se, em especial, este estudo pelo fato da autora ter sido uma das primeiras pesquisadoras a utilizar a técnica do Cloze em território brasileiro, ainda que tenha sido com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Sampaio e Santos (2002) avaliaram a aplicação de um programa interventivo de leitura e redação, por meio da aplicação de pré e pós-testes. Participaram do estudo 42 acadêmicos de dois Cursos da área de Negócios de uma Universidade Particular. O estudo enfatizou a necessidade da incorporação de disciplinas específicas, juntamente com a implantação de atividades de longa duração aos currículos dos Cursos Superiores. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas entre as pontuações obtidas no pré e pós-teste. Porém, no pós-teste identificaram-se mudanças qualitativas nas atitudes destes estudantes frente à leitura e a redação.

Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) investigaram as propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação da compreensão leitora, por meio da aplicação de um texto adaptado conforme a técnica do Cloze.

Participaram desse estudo 612 estudantes ingressantes dos Cursos de Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia de uma Universidade particular paulista. A pesquisa revelou níveis de complexibilidade entre os itens do teste do Cloze, dividindo-se em itens muito fáceis (artigos e preposições), médios (substantivos) e muito difíceis (adjetivos, advérbios e verbos). Os resultados apontaram que a utilização da técnica do Cloze, para mensurar a compreensão leitora de estudantes é um instrumento viável e de boa qualidade.

Oliveira, Santos e Primi (2003) investigaram a compreensão leitora de 412 acadêmicos dos Cursos de Letras, Psicologia, Matemática e Odontologia de uma Universidade. Para tanto, aplicaram a técnica tradicional do teste do Cloze, omitindo-se os quintos vocábulos. O resultado do teste do Cloze e o desempenho médio de cada um dos acadêmicos nas disciplinas dos cursos indicaram uma relação significativa entre a compreensão em leitura e algumas disciplinas do curso, com exceção do Curso de Matemática, que possui disciplinas específicas de cálculo.

Oliveira, Suehiro e Santos (2004) realizaram uma pesquisa com 115 universitários ingressantes do Curso de Psicologia de uma Universidade do interior paulista, em que foram aplicados dois textos, ambos adaptados de acordo com a técnica do Cloze. Os resultados da pesquisa apontaram uma relação positiva entre os escores obtidos no Cloze e o desempenho acadêmico desses universitários.

Silva e Santos (2004) avaliaram a compreensão leitora por meio do teste do Cloze de 782 acadêmicos ingressantes dos Cursos de Administração, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia, Pedagogia, Letras e Odontologia de uma Universidade particular. A pontuação obtida por esses estudantes no teste do Cloze foi relacionada ao desempenho deles na prova de Língua Portuguesa do vestibular e também as médias alcançadas no primeiro ano de estudo em cada um dos cursos. Os resultados demonstraram uma correlação estatisticamente significativa entre a pontuação obtida no Cloze, a nota da prova de Língua Portuguesa (vestibular) e o rendimento acadêmico desses estudantes. O estudo comprovou que os estudantes possuíam níveis de compreensão leitora bem abaixo dos esperados nessa etapa de ensino. Além do que o uso do teste do Cloze pode servir como um instrumento preditivo do desempenho acadêmico.

Martins, Santos e Bariani (2005) utilizaram a técnica do Cloze para avaliar a habilidade de compreensão leitora de 120 universitários ingressantes dos Cursos de Administração, Análise de Sistemas e Farmácia de uma Universidade

particular paulista. O estudo investigou as relações entre as características de estilos cognitivos e as pontuações obtidas por esses estudantes no teste do Cloze. Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes apresentou pontuações mais altas no estilo divergente e no reflexivo. O estilo cognitivo e gênero apontaram diferenças significativas. O estudo identificou correlação negativa entre o estilo cognitivo serialista e a habilidade de compreensão leitora. Os resultados revelaram ainda que, não foram encontradas diferenças significativas na compreensão em leitura desses estudantes.

Oliveira e Santos (2005) utilizaram a técnica do Cloze para mensurar a compreensão leitora de 270 universitários ingressantes dos Cursos de Administração, Direito e Psicologia de uma Universidade particular no interior de São Paulo. Os resultados desse estudo revelaram uma relação significativa entre o desempenho acadêmico e a compreensão leitora dos participantes do estudo. Os dados apontaram ainda, um rendimento positivo entre os resultados obtidos com o teste do Cloze em relação às disciplinas que exigiam uma maior produção escrita em que eram realizados trabalhos individuais.

Em outro estudo, Oliveira e Santos (2006) levantaram a relação entre o nível de compreensão leitora e suas relações com o rendimento escolar de 270 acadêmicos dos Cursos de Administração, Direito e Psicologia de uma Universidade privada paulista. Para tanto, utilizaram do teste do Cloze em sua versão tradicional, na qual se omite o quinto vocábulo. Os resultados apontaram que a compreensão leitora está associada ao desempenho acadêmico de cada um dos acadêmicos, independentemente do curso a que pertencem.

Cunha e Santos (2006) investigaram os tipos de relações que poderiam ser constatadas entre o desempenho no teste de compreensão leitora e a produção escrita de 134 acadêmicos ingressantes dos Cursos de Psicologia, Análise de Sistemas, Computação e Farmácia de uma Universidade privada. No que tange à avaliação da compreensão de leitura, utilizou-se um texto adaptado na técnica de Cloze e, para a produção escrita propôs-se uma redação. Em ambas as propostas foram avaliadas ortografia e concordância (verbal e nominal). Os resultados apontaram que quanto menor o nível de compreensão leitora do estudante, maior o número de erros gramaticais cometidos, evidenciando uma correlação significativa entre as habilidades de leitura e escrita.

Santos, Vendramini, Suehiro e Santos (2006) avaliaram os níveis de compreensão leitora de 178 estudantes matriculados no primeiro e quarto ano do Curso de Psicologia. Para tanto, utilizaram como instrumentos, dois testes preparados na técnica do Cloze e um questionário com três questões objetivas. Verificou-se ainda, a relação existente entre os níveis de compreensão em leitura demonstrados pelos estudantes e suas relações com a utilização de estratégias de aprendizagem voltadas à superação de problemas enfrentados. Os resultados apontaram que os níveis de compreensão leitora apresentados pelos acadêmicos do quarto ano foram superiores, quando comparados aos níveis apresentados pelos alunos do primeiro ano. Os acadêmicos do quarto ano demonstravam ter mais dificuldade na compreensão dos textos do que os acadêmicos do primeiro ano.

Boruchovitch, Santos e Oliveira (2007) avaliaram a compreensão textual de 547 estudantes dos Cursos de Direito, Psicologia, Radiologia e Administração de três Universidades privadas dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. As autoras analisaram os itens do teste do Cloze, classificando-os em três níveis: fácil, médio e difícil. Os resultados apontaram que o nível de compreensão leitora apresentada por esses estudantes está aquém dos desejáveis, sendo os itens fáceis os mais acertados. As autoras concluíram que se faz necessário a implantação de programas de diagnóstico e remediação da compreensão leitora na universidade.

Oliveira e Oliveira (2007) fizeram uso da técnica do Cloze para mensurar a compreensão leitora de 138 acadêmicos dos Cursos de Radiologia, Psicologia e Ciências Contábeis de uma Universidade privada de Minas Gerais. Os resultados demonstraram que esses acadêmicos possuíam níveis considerados baixos de habilidades de compreensão leitora, que podem se refletir diretamente nos baixos rendimentos acadêmicos apresentados por esses estudantes. O estudo revelou ainda, que poucos acadêmicos dedicavam-se a atividades de leitura para além das consideradas obrigatórias em cada um dos cursos.

Oliveira e Santos (2008) mensuraram a compreensão leitora de 35 acadêmicos do Curso de Administração de Empresas, de uma Universidade privada do Estado São Paulo. Nesse estudo, a técnica do Cloze foi utilizada em duas etapas: pré-teste e pós-teste. A primeira etapa aconteceu antes da oferta da disciplina Leitura e Produção de Textos (LPT) e a segunda, após o término dessa disciplina. Os resultados apontaram diferenças significativas quando comparadas as

pontuações alcançadas pelos acadêmicos no pré e pós-teste. No pós-teste, os acadêmicos demonstraram níveis de compreensão leitora melhor do que os apresentados antes da oferta da disciplina de Leitura e Produção de textos.

Silva e Witter (2008) investigaram a compreensão leitora por meio do teste do Cloze e sua correlação com a disciplina específica (Psicologia) e geral (Leitura e Escrita) do Curso de Psicologia. Participaram da pesquisa 18 universitários de uma Universidade privada. Foram aplicados pré e pós-testes, nos quais não foram observadas diferenças significativas entre esses instrumentos. No entanto, os resultados obtidos indicaram que, no pré teste os acadêmicos apresentaram melhor desempenho quando em comparação com as pontuações obtidas no pós-teste. Comprovou-se, ainda que, em ambos os testes que o desempenho desses universitários encontra-se em níveis considerados baixos.

Cantalice e Oliveira (2009) utilizaram a técnica tradicional do teste do Cloze para investigar a compreensão leitora de 110 universitários do Curso de Psicologia de uma Universidade privada paulista. Os resultados apontaram baixos níveis de compreensão leitora apresentados por esses acadêmicos, comprovados pela obtenção de menos da metade dos itens acertados no teste aplicado. Para as autoras, esse desempenho é insatisfatório e preocupante, pois esses profissionais poderão ter uma qualificação técnica insuficiente mesmo após sua formação.

Silva e Witter (2010) realizaram um estudo em que analisaram os erros gramaticais e de compreensão leitora cometidos por estudantes em um teste de Cloze. Participaram do estudo 18 estudantes do período matutino e 42 do noturno do Curso de Psicologia, de uma Universidade particular paulista. Os resultados demonstraram que os estudantes possuem dificuldades de vocabulário e, por consequência baixos níveis de compreensão leitora. As autoras concluíram que se faz necessária a inserção de programas e estratégias de leitura que possam remediar esses problemas no ensino superior.

Oliveira (2011) avaliou a compreensão leitora de 1022 acadêmicos dos Cursos de Administração, Direito, Psicologia, Enfermagem, Odontologia, Educação Física e Matemática de Universidades públicas e privadas dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Para tanto, a autora aplicou o teste do Cloze, em sua versão tradicional, omitindo-se os quintos vocábulos. Os resultados apontam baixa habilidade de compreensão leitora demonstradas por esses universitários, independente do curso e da universidade pesquisada.

Lima e Lima (2012) utilizaram o teste de Cloze para avaliar a compreensão leitora de 68 estudantes dos Cursos de Administração, Matemática e Psicologia de uma Faculdade mineira. Os resultados apontaram que esses estudantes possuíam baixos níveis de compreensão leitora e também grande deficiência de informações culturais. As autoras ressaltam ainda que muitos estudantes não leem como gostariam e alguns leem pouco, conforme verificado no teste do Cloze e no desempenho acadêmico dos estudantes.

Santos e Alcará (2013) analisaram aspectos relacionados à compreensão leitora de 110 universitários dos Cursos de Arquivologia e Biblioteconomia de uma Universidade Pública Estadual da região Sul do Brasil. Optou-se pelo teste do Cloze, no qual, aplicou-se a correção literal da palavra. Os resultados mostraram que o nível de compreensão leitora desses universitários está abaixo dos níveis desejáveis, comprovados pela pontuação obtida pelos acadêmicos, que ficou em menos da metade de acertos esperados.

Freitas (2014) investigou a compreensão leitora de 322 acadêmicos do Curso de Direito de Faculdades privadas do Paraná. A pesquisa utilizou o teste do Cloze, considerando como acerto o preenchimento exato da palavra omitida. Os resultados apontaram que esses acadêmicos possuem baixos níveis de compreensão leitora, que podem ser comprovados na alta taxa de reprovação apresentados pelos bacharéis de Direito das instituições participantes da pesquisa nos exames da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

As pesquisas aqui apresentadas constataram que os níveis de dificuldade de compreensão leitora apresentada pelos estudantes podem ter relação direta ou indireta no desempenho acadêmico destes, independentemente do Curso ou da Universidade pesquisada. Mostraram ainda, que teste do Cloze é uma técnica confiável para mensurar a compreensão leitora de estudantes e acadêmicos.

Face ao que foi apresentado nas pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre leitura e compreensão leitora nos Cursos Superiores, notou-se que nenhuma delas teve como foco avaliar especificamente a compreensão leitora entre acadêmicos dos Cursos de Letras e de Pedagogia. Mesmo sabendo-se que nesses cursos são formados os (futuros) professores e formadores de leitores.

Assim, o presente estudo torna-se importante para uma reflexão aprofundada de como a leitura e sua compreensão estão sendo mediadas pela instituição escolar e acadêmica, em especial, nos Cursos de Letras e Pedagogia.

6 DELINEAMENTO DA PESQUISA

6.1 OBJETIVOS

6.1.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa se propôs a avaliar a compreensão leitora dos formadores de leitores, isto é, acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia.

6.1.2 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, a pesquisa se propôs: a) Comparar os níveis de compreensão leitora em ambos os cursos; b) verificar as principais dificuldades da gramática da Língua Portuguesa observadas nas respostas do Teste de Cloze (artigo, preposição, verbo, entre outros.); c) Levantar a percepção dos professores (dos estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia que participaram deste estudo) acerca da compreensão em leitura.

6.2 MÉTODO

6.2.1 Participantes alunos

Participaram 328 estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia e seus respectivos professores, sendo estes de uma Faculdade particular e de uma Universidade pública do Estado do Paraná, uma Universidade particular do Estado de São Paulo e uma Universidade particular do Estado de Minas Gerais. A idade média dos estudantes foi de 23 anos e 7 meses ($DP= 6,1$). A idade mínima foi de 17 anos e a máxima, de 60 anos. O gênero masculino representou 9,1% ($n=30$) da amostra e o feminino 90,2% ($n=296$). Do Curso de Letras participaram 135 estudantes (41,2%) e 193 estudantes do Curso de Pedagogia (58,8%). Por Estado a participação representou 56,1% participações no Paraná ($n=184$), 23,5% no Estado de São Paulo ($n=77$) e 20,4% no Estado de Minas Gerais ($n=67$).

6.2.2 Participantes professores

Participaram do estudo 16 professores das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, sendo que os professores dos outros Estados (São Paulo e Minas Gerais) não responderam. A média de idade dos professores foi de 44 anos, tendo o mais jovem 28 anos e o mais velho 64 anos. Desses, 7 (43,75%) professores possuem titulação de especialistas, 7 (43,75%) eram mestres e 2 (12,50%) eram doutores. Entre esses professores, 12 (75,0%) eram do sexo feminino e 4 (25,0%) do sexo masculino. Os professores atuam em duas ou mais disciplina, quais sejam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Literatura Brasileira e Estrangeira, Metodologia de Ensino, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Educação e Tecnologia, Estágio Supervisionado, entre outras. Cabe esclarecer que a amostra foi constituída por conveniência.

6.2.3 Instrumentos

Aos estudantes dos Cursos de Letras e de Pedagogia foram empregados dois testes do Cloze, em sua formatação tradicional (omite-se o quinto

vocábulo), quais sejam: Desentendimento, de Veríssimo (1995) e, A nova classe dominante, de Cony (1998). Ambos adaptados e validados para a técnica do Cloze, por Santos (2002).

Os textos possuem 250 vocábulos cada um, tendo o primeiro (Desentendimento) 46 omissões e o segundo (A nova classe dominante) 40 omissões. A correção foi literal, aceitando-se como correto o preenchimento exato da palavra omitida. Atribuiu-se 1 ponto para cada acerto e 0 ponto para erro.

No que se refere ao instrumento com os professores, utilizou-se de um questionário composto por cinco questões referentes à leitura, compreensão leitora e formação de professores nos Cursos de Letras e Pedagogia. Além das questões havia um cabeçalho com questões de identificação, tais como: nome, idade, sexo, formação superior e disciplinas que ministra no Curso de Letras e/ou Pedagogia.

Realizou-se ainda, uma análise qualitativa das respostas dadas pelos professores nas questões que seguem: 1. O que você (professor) entende por compreensão em leitura? 2. Você percebe deficiências em seus alunos relacionadas à compreensão em leitura? Em caso positivo, como estas se manifestam? 3. Que sugestões você (professor) deixa aos (futuros) professores para que possam desenvolver a habilidade leitora e sua compreensão no ambiente escolar e acadêmico? 4. Quais ações que você, enquanto professor, desenvolve junto aos seus alunos para melhorar a compreensão em leitura? 5. Em uma sociedade considerada imediatista, acostumada com o mundo virtual, quais ações poderiam ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores para incentivar a formação de leitores?

6.2.4 Procedimentos

Essa pesquisa respaldou-se na Resolução 466/12. Portanto, todos os procedimentos éticos foram seguidos. Inicialmente as Instituições de Ensino Superior foram contatadas e com as autorizações, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina e aprovado sob o parecer nº CAAE - 23232013.6.0000.5231 (Anexo 2).

Após Parecer do Comitê, a pesquisa foi realizada. A coleta de dados com os estudantes ocorreu de forma coletiva em sala de aula, nos dias e horários

agendados com cada uma das instituições, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos próprios acadêmicos. Os termos foram enviados com antecedência e, após sua devolução, realizou-se a aplicação dos testes do Cloze nos estudantes. As coletas aconteceram no ano de 2013.

No que se refere aos professores, cada professor recebeu um envelope lacrado com o questionário sobre leitura, compreensão leitora e formação de professores. Os questionários foram entregues no mês de novembro e devolvidos no mês de dezembro de 2013. O tempo total da coleta e análise dos dados foi de aproximadamente três meses, em razão das viagens e aplicações dos testes do Cloze com os estudantes em cada uma das instituições participantes.

7 RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilhas e submetidos à estatística descritiva e inferencial, visando atender os objetivos propostos. No que tange ao primeiro objetivo específico, qual seja, comparar os níveis de compreensão leitora em ambos os cursos, os dados serão descritos na sequência. Inicialmente foi feita uma análise da pontuação dos participantes como sendo uma amostra total, sem considerar eventuais diferenças como curso ou Estado. Os dados podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1. Médias, Desvios-padrão, pontuações máxima e mínima nos dois testes de Cloze utilizados.

	Cloze Desentendimento	Cloze A nova classe dominante
<i>M</i>	19,2	15,4
<i>DP</i>	5,2	5,7
Pontuação Mínima	2	0
Pontuação Máxima	39	39

Fonte: Elaborado pela autora.

Também foi feito um levantamento da quantidade de acertos dos participantes e respectivos percentuais. Os dados podem ser vistos na Tabela 2 referentes ao Cloze Desentendimento e na Tabela 3 os que representam o Cloze A nova classe dominante.

Tabela 2. Distribuição do número de acertos no Cloze Desentendimento por participantes e respectivas porcentagens.

Número itens acertados	<i>F</i>	%
2	1	,3
3	2	,6
4	1	,3
5	1	,3
6	1	,3
7	2	,6
8	4	1,2
9	8	2,4
10	1	,3
11	3	,9
12	4	1,2
13	9	2,7
14	11	3,4
15	16	4,9
16	16	4,9
17	23	7,0
18	38	11,6
19	22	6,7
20	32	9,8
21	22	6,7
22	29	8,8
23	26	7,9
24	19	5,8
25	13	4,0
26	8	2,4
27	3	,9
28	7	2,1
30	1	,3
31	2	,6
36	1	,3
38	1	,3
39	1	,3
Total	328	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

A maior concentração de itens acertados foi 39. Enquanto que a menor concentração de itens acertados foi de 2 itens. Percebe-se que não foi possível a nenhum dos participantes desta pesquisa acertar 100% todas as lacunas do Cloze Desentendimento.

Tabela 3. Distribuição do número de acertos no Cloze A nova classe dominante por participantes e respectivas porcentagens.

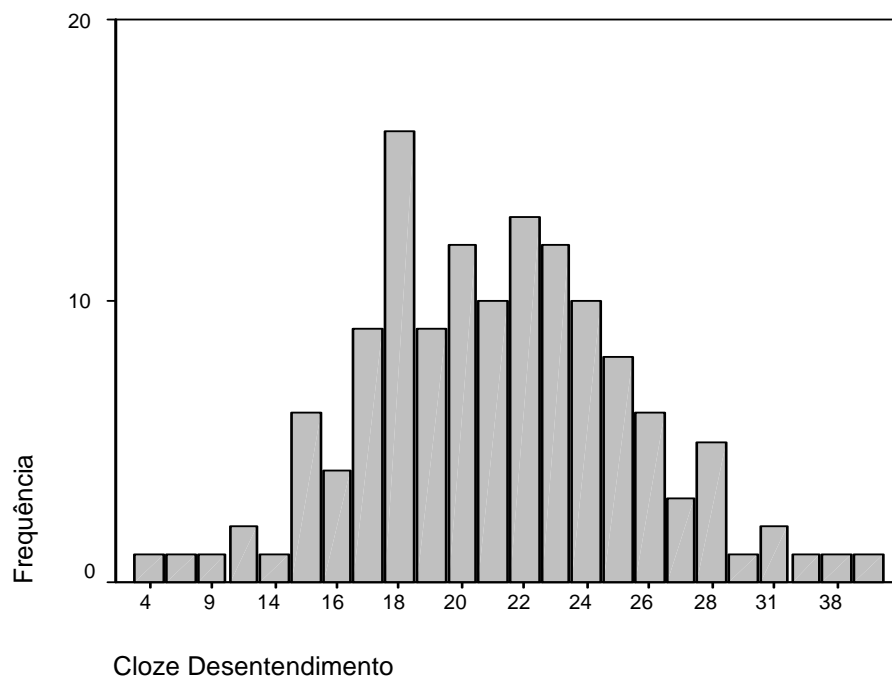
Número itens acertados	F	%
0	11	3,4
2	1	,3
4	2	,6
5	4	1,2
6	4	1,2
7	6	1,8
8	7	2,1
9	8	2,4
10	9	2,7
11	19	5,8
12	13	4,0
13	23	7,0
14	23	7,0
15	22	6,7
16	29	8,8
17	25	7,6
18	26	7,9
19	20	6,1
20	21	6,4
21	15	4,6
22	14	4,3
23	9	2,7
24	7	2,1
25	4	1,2
26	2	,6
27	1	,3
32	1	,3
36	1	,3
39	1	,3
Total	328	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

No Cloze A Nova Classe Dominante, a maior concentração de itens acertados foi 39. Enquanto que a menor concentração de itens acertados foi de 0 itens. Sendo que, nenhum dos participantes desta pesquisa conseguiu alcançar 100% de acertos neste teste.

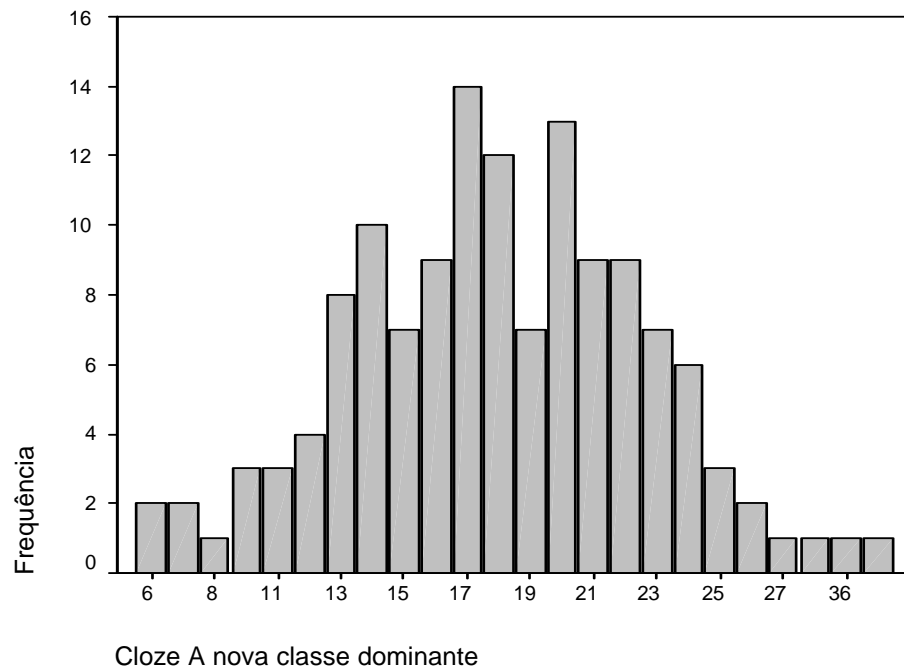
Realizou-se ainda, uma análise da pontuação nos dois testes de Cloze, tendo em vista o curso do estudante participante. No que se refere à pontuação do Curso de Letras, a média de pontos dos 135 participantes foi de 21,1 ($DP=4,9$), a pontuação máxima obtida pelos estudantes foi de 39 acertos e mínima foi de 4 acertos para o Cloze Desentendimento.

No Cloze, A nova classe dominante, a média de pontos foi de 18,0 ($DP=5,2$), a pontuação máxima obtida pelos estudantes foi de 39 acertos e mínima foi de 6 acertos. A Figura 1 apresenta a distribuição da pontuação dos participantes no Cloze Desentendimento e a Figura 2 apresenta os dados do Cloze A nova classe dominante.



Fonte: Elaborado pela autora

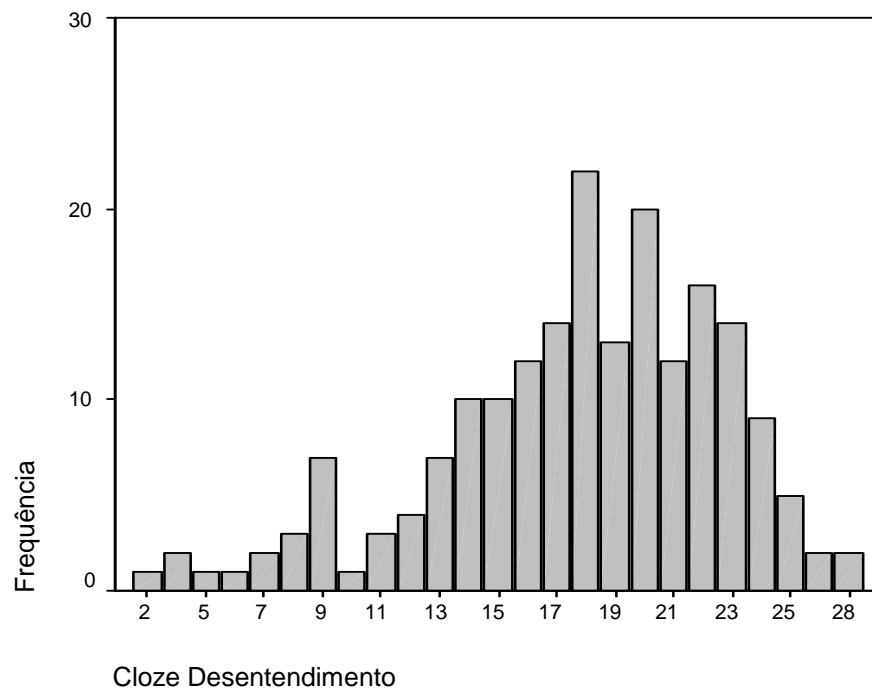
Figura 1. Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Letras no Cloze Desentendimento.



Fonte: Elaborado pela autora

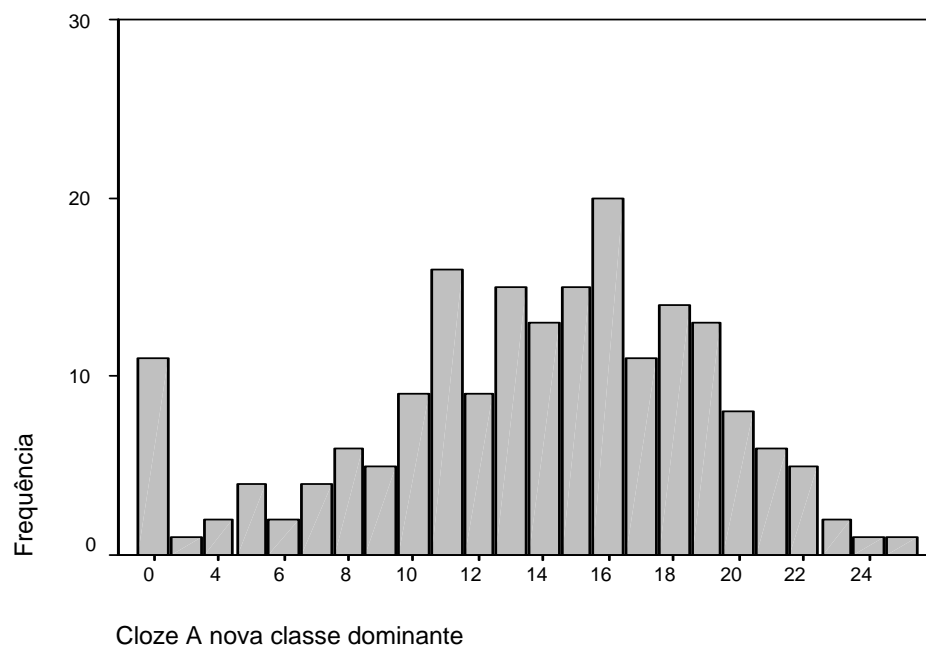
Figura 2. Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Letras no Cloze A nova classe dominante.

No que tange ao Curso de Pedagogia, a média de pontos dos 193 participantes foi de 17,8 ($DP=4,9$), a pontuação máxima obtida pelos estudantes foi de 28 acertos e mínima foi de 2 acertos para o Cloze Desentendimento. O Cloze A nova classe dominante a média de pontos foi de 13,6 ($DP=5,5$), a pontuação máxima obtida pelos estudantes foi de 25 acertos e mínima foi de 0 acertos. A Figura 3 apresenta a distribuição da pontuação dos participantes no Cloze Desentendimento e a Figura 4 apresenta os dados do Cloze A nova classe dominante.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3. Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Pedagogia no Cloze Desentendimento.



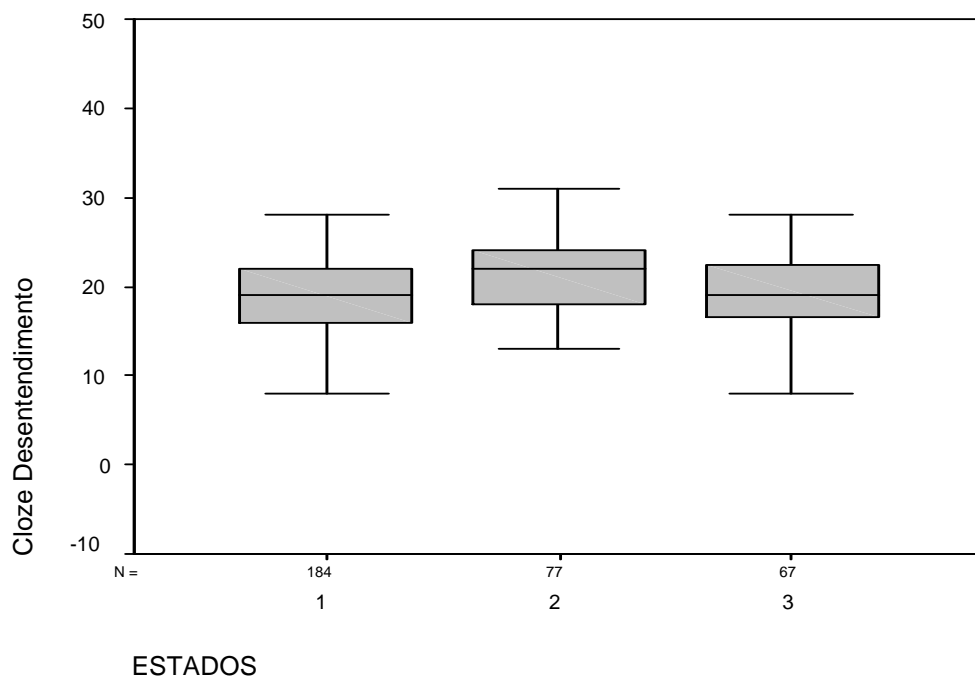
Fonte: Elaborado pela autora

Figura 4. Distribuição das pontuações dos alunos do Curso de Pedagogia no Cloze A nova classe dominante.

Para levantar possíveis diferenças na pontuação dos estudantes nos dois testes de Cloze, tendo como foco o curso recorreu-se ao teste *t* de *Student*. Foi utilizado o teste *t* de *Student* para avaliar se havia diferença na pontuação dos testes de Cloze, considerando os dois Cursos Superiores estudados. Os dados revelaram diferenças estaticamente significativas no Cloze 1 (Desentendimento), o curso de Letras ($M=21,1$) se saiu melhor do que o de Pedagogia ($M=17,8$) com $t=6,063$ e $p=0,000$. O Cloze 2 (A nova classe dominante), o Curso de Letras ($M=18,0$) e Pedagogia ($M=13,6$) com $t=7,244$ e $p=0,000$.

Outra averiguação realizada foi levantar eventuais diferenças na pontuação dos alunos considerando o Estado de proveniência dos estudantes, quais sejam, Minas Gerais, Paraná e São Paulo. Assim, recorreu-se a Análise de Variância – ANOVA. Com a análise foi possível levantar diferenças significativas nas pontuações dos estudantes tanto no Cloze Desentendimento, considerando $F(2,327)=9,898$; $p\leq 0,001$, quanto no Cloze A nova classe dominante, considerando $F(2, 327)=44,48$; $p\leq 0,001$.

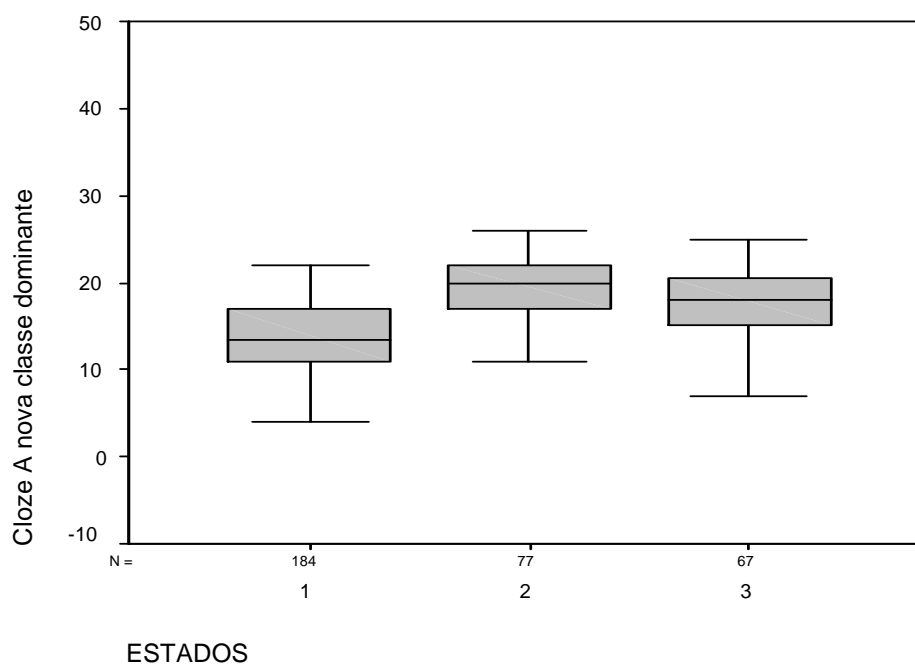
O teste *ad-hoc* de *Tukey* indicou que no Cloze Desentendimento a diferença na pontuação estava entre os estudantes do Paraná ($M=18,4$) e Minas Gerais ($M=18,7$) ($p=0,000$), São Paulo ($M=21,45$) e Minas Gerais ($p\leq 0,004$). A Figura 5 apresenta o *Box-plot* da pontuação dos participantes no Cloze Desentendimento.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 5 - *Box-plot* da pontuação dos participantes no Cloze Desentendimento.

No caso do Cloze A nova classe dominante a diferença na pontuação estava entre os estudantes do Paraná ($M=13,1$) e Minas Gerais ($M=17,9$) ($p=0,000$) e São Paulo ($M=18,9$) e Minas Gerais ($p\leq 0,004$). A Figura 6 mostra o *Box-plot* da pontuação dos participantes no Cloze A nova classe dominante.



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 6 - *Box-plot* da pontuação dos participantes no Cloze A nova classe dominante

Para atender ao segundo objetivo, qual seja, verificar as principais dificuldades da gramática da Língua Portuguesa observadas nas respostas do Teste do Cloze (artigo, preposição, verbo, entre outros), com o intuito de explorar as pontuações dos estudantes dos testes de Cloze selecionados foi realizada uma análise dos erros dos participantes nas lacunas.

Para tanto, foi feita uma avaliação dos itens dos testes de Cloze, os textos foram enviados a duas linguístas (doutoras na área) para que pudessem realizar uma análise sintática e semântica dos itens, bem como fizeram uma classificação de cada item, categorizando-o como um item de dificuldade fácil no preenchimento, um item de média dificuldade e um item de muita dificuldade. As juízas concordaram em 80% da análise dos itens. Após essa avaliação das juízas com a classificação, foi realizada uma análise descritiva acerca de como os estudantes se saíram, considerando o seu curso. O foco objetivou levantar quais itens eram mais acertados, considerando o curso dos estudantes.

Cabe esclarecer que, nas Tabelas 4 e 5, as Instituições de Ensino Superior foram representadas pela letra I, os Cursos serão representados pela letra C e os Estados pela letra E, seguidos da sigla correspondente a cada um desses itens. Por exemplo, participaram dessa pesquisa quatro instituições de Ensino Superior (I1, I2, I3 e I4); dois Cursos Superiores (C1 – Letras e C2 – Pedagogia); e três Estados brasileiros (Paraná- PR, São Paulo - SP e Minas Gerais - MG). Os dados da análise podem ser vistos nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 4. Frequência e porcentagem de acertos, considerando a dificuldade do item no Cloze Desentendimento.

Item	Palavra	Análise Qualitativa	Dificuldade	% de acertos	I = Inst. C= Curso e Estado
1	VeZ	Substantivo feminino singular	F	95,45	I4 – C1- MG
2	A	Preposição	F	75,56	I3 – C1- SP
3	Hotel	Substantivo masculino singular	F	77,78	I3 – C1- SP
4	Japonesa	Adjetivo feminino singular	M	14,29	I1 – C1- PR
5	Coisa	Substantivo feminino singular	F	50,00	I1 – C1- PR I1 – C2- PR
6	Garçom	Substantivo masculino singular	D	35,56	I3 – C1- SP
7	Silêncio	Substantivo masculino singular	D	4,17	I4 – C2- MG
8	De	Preposição	F	96,43	I1 – C1- PR
9	Finalmente	Advérbio	F	21,43	I1 – C1- PR
10	A	Artigo def. fem. singular	F	89,47	I2 – C1- PR
11	Leite	Substantivo masculino singular	F	90,91	I4 – C1- MG
12	Mímica	Substantivo feminino singular	M	75,00	I1 – C1- PR
13	O	Pronome pessoal complementar de 3ª PS: ele (o leite)	M	47,37	I2 – C1- PR
14	Tenha	Verbo ter – Pres. do Subj. do Modo Ind. do tempo composto, 3ª PS	M	39,29	I1 – C1- PR
15	uma	Artigo ind. fem. singular	F	71,43	I1 – C1- PR
16	faria	Verbo fazer – Futuro do Pret. do Modo Ind., 3ª PS	M	16,67	I4 – C2- MG
17	De	Preposição	F	93,33	I3 – C1- SP
18	polar	Adjetivo	D	8,33	I4 – C2- MG
19	Ele	Pronome pessoal do caso reto, 3ª PS	F	78,57	I1 – C1- PR

Tabela 4. Frequência e porcentagem de acertos, considerando a dificuldade do item no Cloze Desentendimento.
(continuação)

Item	Palavra	Análise Qualitativa	Dificuldade	% de acertos	I = Inst. C= Curso e Estado
20	E	Conjunção	F	89,29	I1 – C1- PR
21	Com	Preposição	F	84,38	I3 – C2- SP
22	Do	Contração da preposição “de” mais o artigo definido masculino singular “o”	F	93,75	I3 – C2- SP
23	acompanhava	Verbo acompanhar – Pret. Imperf. do Modo Ind, 3ª PS	M	9,38	I3 – C2- SP
24	Mesa	Substantivo feminino singular	F	86,67	I3 – C1- SP
25	Para	Preposição	F	96,43	I1 – C1- PR
26	Para	Preposição	F	100,00	I1 – C1- PR
27	agradeci	Verbo agradecer – Pret. Perf. do Modo Ind., 1ª PS	M	14,29	I1 – C1- PR
28	Garçom	Substantivo masculino singular	F	100,00	I1 – C1- PR
29	Com	Preposição	F	84,44	I3 – C1- SP
30	Depois	Advérbio	F	67,86	I1 – C1- PR
31	afastada	Adjetivo	D	67,86	I1 – C1- PR
32	internacional	Adjetivo	M	8,89	I3 – C1- SP
33	Os	Artigo definido masculino plural	F	84,09	I4 – C1- MG
34	Na	Contração da preposição “em” mais o artigo definido feminino singular “a”	F	28,13	I3 – C2- SP
35	Brinde	Substantivo masculino singular	F	10,71	I1 – C1- PR
36	Morno	Adjetivo	D	17,86	I1 – C1- PR
37	Vamos	Verbo ir – Pres. Simples do Modo Indicativo, 1ª PP	M	42,86	I1 – C1- PR
38	(de) tradição	Locução adjetiva	M	4,17	I4 – C2- MG
39	Mais	Adjetivo	F	50,00	I1 – C1- PR
40	Contentar	Verbo contentar – Infinitivo Impessoal	M	71,43	I1 – C1- PR
41	Também	Advérbio	F	18,18	I1 – C1- PR
42	Frita	Adjetivo	F	88,89	I3 – C1- SP
43	Restaurante	Substantivo masculino singular	F	92,86	I1 – C1- PR
44	Era	Verbo ser – Pretérito Imperfeito do Indicativo, 3ª PS	F	71,88	I3 – C2- SP
45	E	Conjunção	F	33,33	I3 – C1- SP
46	Difícil	Adjetivo	M	55,88	I1 – C2- PR

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se pode observar na Tabela 4, o Cloze Desentendimento possui 46 lacunas, das quais, 29 itens são considerados fáceis, 12 de nível médio e 5 difíceis. Cada item foi analisado semântica e sintaticamente, dividindo-se em: adjetivos, advérbios, artigos, conjunções, preposições, pronomes, substantivos, verbos, entre outros.

Os itens mais acertados pelos acadêmicos foram o item 26 (preposição) e o item 28 (substantivo), ambos de nível fácil. Observou-se que os estudantes do Curso de Letras obtiveram 100% de acertos em cada um dos itens mencionados. O item 7 (substantivo) e o item 38 (locução adjetiva), no qual o primeiro considerado de nível difícil e o segundo, de nível médio, empataram com o menor percentual de acerto, na qual, os acadêmicos dos Cursos de Pedagogia obtiveram 4,17% dos acertos.

Vale lembrar que, os acadêmicos do Curso de Letras acertaram a maioria dos itens do teste do Cloze, independentemente do nível de dificuldade. Enquanto que, os acadêmicos do Curso de Pedagogia acertaram poucos itens. A seguir serão apresentadas as análises sintáticas e semânticas, juntamente com as avaliações de cada um dos itens do teste do Cloze: A nova classe dominante, realizadas por linguístas (doutoras na área), com as respectivas frequências e porcentagens de acertos obtidos pelos acadêmicos de ambos os cursos, com respectivos níveis de dificuldades dos itens que seguem na Tabela 5.

Tabela 5. Frequência e porcentagem de acertos, considerando a dificuldade do item no Cloze A nova classe dominante.

Item	Palavra	Análise Qualitativa	Dificuldade	% de acertos	I = Inst. C= Curso e Estado
1	As	Artigo definido feminino plural	F	91,67	I4 – C2- MG
2	Chamada	Particípio passado do verbo chamar	D	75,00	I3 – C2- SP
3	Emblema	Substantivo masculino	D	66,67	I3 – C1- SP I4 – C2- MG
4	O	Artigo definido masculino singular	F	92,86	I1 – C1- PR
5	E	Conjunção	F	94,74	I2 – C1- PR
6	Masturbação	Substantivo feminino singular	D	37,78	I3 – C1- SP
7	Vez	Substantivo feminino singular	D	14,29	I1 – C1- PR
8	Ela	Pronome pessoal do caso reto, 3 ^a PS	M	97,78	I3 – C1- SP

Tabela 5. Frequência e porcentagem de acertos, considerando a dificuldade do item no Cloze A nova classe dominante.
(continuação)

Item	Palavra	Análise Qualitativa	Dificuldade	% de acertos	I = Inst. C= Curso e Estado
9	Provisória	Adjetivo	D	15,63	I3 – C2- SP
10	O	Artigo definido masculino singular	F	100,00	I2 – C1- PR
11	Valia	Verbo Valer – Pretérito Imperfeito do Indicativo, 3ª PS	D	95,45	I4 – C1- MG
12	As	Artigo definido feminino plural	F	96,43	I1 – C1- PR
13	Teriam	Verbo ter - Futuro do Pretérito do Indicativo, 3ª PP	D	46,88	I3 – C2- SP
14	E	Conjunção	F	96,43	I1 – C1- PR
15	Sem	Preposição	F	75,00	I3 – C2- SP
16	Estavam	Verbo estar - Pretérito Imperfeito do Indicativo, 3ª PP	D	64,29	I1 – C1- PR
17	Apenas	Advérbio	M	93,75	I3 – C2- SP
18	Ser	Verbo ser – indefinido	D	28,99	I2 – C2- PR
19	A	Preposição	F	100,00	I1 – C1- PR I2 – C1- PR
20	Classe	Substantivo feminino singular	D	87,50	I3 – C2- SP
21	Uma	Artigo indefinido feminino singular	F	87,50	I3 – C2- SP
22	(estética) Próprias	Adjetivo	F	90,63	I3 – C2- SP
23	Vez	Substantivo feminino singular	D	89,47	I2 – C1- PR
24	Seus	Pronome possessivo terceira pessoa plural	F	87,50	I4 – C2- MG
25	Casas	Substantivo feminino plural	F	90,91	I4 – C1- MG
26	Cabo	Substantivo masculino singular	F	91,11	I3 – C1- SP
27	Procuram	Verbo procurar – Presente Simples do Modo Indicativo, 3ª PP	D	17,78	I3 – C1- SP
28	Até	Advérbio	M	96,88	I3 – C2- SP
29	Consumir	Verbo consumir – indefinido	D	84,44	I3 – C1- SP
30	Grandes	Adjetivo	F	65,63	I3 – C2- SP
31	Eles	Pronome pessoal do caso reto, 3ª PP	M	46,43	I1 – C1- PR
32	Indústria	Substantivo feminino singular	M	25,00	I1 – C1- PR
33	O	Artigo definido masculino singular	F	91,11	I3 – C1- SP
34	Ser	Verbo ser – indefinido	D	36,36	I4 – C1- MG
35	Vamos	Verbo ir – Presente Simples do Modo Indicativo, 1ª PP	M	32,14	I1 – C1- PR
36	(de) tradição	Locução adjetiva	M	15,56	I3 – C1- SP
37	Mais	Adjetivo	F	50,00	I1 – C1- PR
38	Contentar	Verbo contentar – Infinitivo Impessoal	M	60,71	I1 – C1- PR
39	Também	Advérbio	F	25,00	I4 – C1- MG
40	Frita	Adjetivo	F	89,29	I1 – C1- PR

Fonte: Elaborado pela autora

O Cloze A Nova Classe Dominante possui 40 lacunas, 6 a menos do que o Cloze Desentendimento. Porém, este Cloze possui mais itens difíceis do que o anterior, dos 40 itens, 18 são considerados fáceis, 8 de nível médio e 14 difíceis, enquanto que no Cloze A Nova Classe Dominante os itens difíceis são apenas 5. Cada lacuna foi analisada linguisticamente, dividindo-se em adjetivos, advérbios, artigos, conjunções, preposições, pronomes, substantivos e verbos. Os itens com maior quantidade de acertos foram o 10 (artigo) e o 19 (preposição), de nível fácil, no qual os estudantes do Curso de Letras obtiveram 100% de acertos. O item com menor percentual de acerto foi o 7 (substantivo), considerado difícil, em que os estudantes do Curso de Letras obtiveram 14,29% de acertos.

Com relação ao terceiro objetivo específico, qual seja, levantar a percepção dos professores acerca da compreensão em leitura, elaborou-se cinco questões sobre leitura, compreensão leitora e formação de professores e de leitores. As respostas foram analisadas e esquematizadas em cinco quadros que serão apresentados posteriormente. Na primeira questão, os professores dos Cursos de Letras e de Pedagogia foram questionados sobre o que eles entendem por compreensão leitora. As respostas encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1. Questão 1: O que você entende por compreensão em leitura?

Respostas:	Quantidade de Respostas	%	Formação dos professores
Compreensão do sujeito e do mundo	1	6,25	Mestre
Ir além da decodificação, entendendo os sentidos do texto	2	12,50	Mestres
É entender o que se lê	7	43,75	5 Especialistas 2 Mestres
É quando o leitor constrói significados a partir da leitura do texto, aliando a decodificação e conhecimento prévio.	2	12,50	1 Doutor e 1 Mestre
Contextualizar o que se leu, relacionando com informações históricas, psicológicas, sociais e filosóficas.	2	12,50	1 Doutor 1 Mestre
Demonstrar pensamento crítico e reflexivo diante do texto.	2	12,50	Especialistas
Não responderam / Deixaram em branco	0	0,00	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores pesquisados

Dos 16 professores entrevistados, 7 (43,75%) professores afirmaram que compreensão leitora é quando se entende o que se lê, enquanto que a minoria dos professores, ou seja, 1 (6,75%) professor afirmou que a compreensão leitora abrange a compreensão do sujeito e do mundo. Os demais professores citaram a questão que envolve da decodificação aos sentidos do texto, contextualizando o que se lê, relacionando a leitura aos conhecimentos prévios que cada pessoa possui, seja no âmbito histórico, psicológico, social, filosófico, entre outros.

Na questão 2, os professores foram convidados a responder se percebem ou não deficiências relacionadas a compreensão leitora nos acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia. E, em caso positivo, os professores teriam que citar alguns exemplos de como estas deficiências são percebidas. As respostas podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2. Questão 2: Você percebe deficiências em seus alunos relacionadas à compreensão em leitura? Em caso positivo, como estas se manifestam?

Respostas:	Quantidade de Respostas	%	Formação dos professores
SIM. Leitura para comprovar um ponto de vista. Os alunos até leem consideravelmente, porém falta compreensão.	2	12,50	2 Mestres
SIM. No momento da escrita, da fala e da interpretação de textos.	12	75,00	2 Doutores 4 Mestres 6 Especialistas
SIM. Dificuldade para interpretar o que lê. Apresentam vocabulário pobre, não conseguem "ler" o que está nas entrelinhas do texto.	1	6,25	Especialista
Não responderam / Deixaram em branco	1	6,25	Mestre

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores pesquisados

Dos 16 professores entrevistados, 12 (75,00%) professores responderam que percebem deficiências relacionadas a compreensão leitora de seus alunos e, que essas deficiências são percebidas no momento da fala, escrita e na interpretação de textos. Enquanto que, 1 (6,75%) professor afirmou que a dificuldade de compreensão leitora é percebida na interpretação daquilo que se lê,

quando o aluno demonstra não entender o que lê e não entende o que está por trás das entrelinhas. Houve também 1 (6,75%) professor que preferiu não responder esta questão, deixando-a em branco.

Na terceira questão, os professores foram convidados a deixar algumas sugestões aos (futuros) professores e formadores de leitores, para que estes possam criar estratégias para desenvolver o gosto e a habilidade leitora no ambiente escolar e acadêmico. As respostas foram organizadas no Quadro 3.

Quadro 3. Questão 3: Quais sugestões você daria aos (futuros) professores e formadores de leitores para que possam desenvolver com mais eficácia a habilidade leitora e sua compreensão no ambiente escolar e acadêmico?

Respostas:	Quantidade de Respostas	%	Formação dos professores
Aumentar a quantidade de leituras, além de relacioná-las com outras disciplinas. Promover debates dessas leituras e atividades de interpretação de texto.	6	40,50	4 Mestres 2 Especialistas
Incentivar a leitura desde a Ed. Infantil. Variar os tipos de leituras.	3	18,75	Especialistas
Propiciar momentos de leitura, independente da disciplina que ministre.	1	6,25	Mestre
Mostrar que a leitura é algo necessário e importante.	3	18,75	1 Especialista 2 Mestres
Despertar o hábito da leitura e promover momentos para que o leitor possa compartilhar o que lê.	2	12,50	1 Especialista 1 Doutor
Não responderam / Deixaram em branco	1	6,25	Mestre

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores pesquisados

Quando questionados sobre as sugestões que gostariam de deixar aos futuros professores e formadores de leitores, a maioria dos professores, ou seja, 6 (40,50%) afirmaram que uma das ações é aumentar a quantidade de leituras na universidade e mostrar ao estudante que é possível relacionar o que se leu com algo estudado em outras disciplinas e também com os conhecimentos prévios que estes estudantes possuem, compartilhando ideias, promovendo debates, entre outras atividades. Por outro lado, a minoria dos professores, 1 (6,50%) sugere a criação de

momentos para a leitura, independente da disciplina que o professor ministre. E, ainda houve 1 professor (6,50%) que optou por não responder a questão.

Na questão 4 solicitou-se que os professores comentassem sobre as ações que desenvolvem junto aos acadêmicos para melhorar a compreensão leitora dos estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia. Os dados podem ser vistos no Quadro 4.

Quadro 4. Questão 4: Quais ações que você, enquanto professor, desenvolve junto a seus alunos para melhorar a compreensão em leitura?

Respostas:	Quantidade de Respostas	%	Formação dos professores
Discussões, debates e seminários.	7	43,75	5 Especialistas 2 Mestres
Além das leituras obrigatórias, sugerir que os estudantes leiam um livro de sua escolha e compartilhem essa leitura no final do semestre, destacando trechos e compartilhando opiniões.	2	12,50	1 Especialista 1 Mestre
Selecionar textos atrativos, ler juntamente com os estudantes, ensinando técnicas de leitura.	3	18,75	1 Doutor 1 Mestre 1 Especialista
Contextualizar social, política, histórica e filosoficamente determinado texto, além de pesquisar sobre o autor.	1	6,25	Doutor
Fichamentos, resenhas e comentários sobre o autor e obra.	3	18,75	Mestres
Não responderam / Deixaram em branco	0	0,00	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores pesquisados

Para melhorar a compreensão leitora de seus alunos, a maioria dos professores, ou seja, 7 (43,75%) afirmaram que a melhor maneira para ampliar a compreensão leitora acontece por meio de debates, discussões e seminários, nos quais, os estudantes comentam e compartilham opiniões sobre as leituras realizadas. Enquanto que a minoria dos professores, neste caso, 1 (6,75%) professor afirmou que é preciso contextualizar o texto social, política, histórica e filosoficamente para que haja uma melhor compreensão daquilo que se lê.

A última questão aplicada aos professores abordava as questões da sociedade contemporânea, em que o mundo virtual e o imediatismo podem ou não colaborar com a formação de leitores e de (futuros) formadores de leitores. Assim, os professores foram questionados sobre as ações que podem ser desenvolvidas por eles dentro dos Cursos de formação de professores (Letras e Pedagogia) para incentivar a formação de novos leitores. As respostas dos professores encontram-se no Quadro 5.

Quadro 5. Questão 5: Em uma sociedade considerada imediatista, acostumada com o mundo virtual, quais ações poderiam ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores para incentivar a formação de leitores?

Respostas:	Quantidade de Respostas	%	Formação dos Professores
Aliar leitura e tecnologia. (leitura em sites e pesquisas).	7	43,75	4 Mestres 3 Especialistas
Variar as leituras, não focando apenas nos conteúdos escolares, mas também realizando leituras do cotidiano. Além de conscientizar os acadêmicos sobre a importância da leitura no ambiente escolar e fora dele.	4	25,00	1 Doutor 1 Mestre 2 Especialistas
Realizar leituras diversificadas em grupos de estudos, projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. Capacitar os professores que já estão atuando na Educação Básica.	2	12,50	Mestres
Criação de uma disciplina específica para trabalhar questões sobre leitura e escrita.	2	12,50	Especialistas
O incentivo à leitura precisa vir da família. A leitura não pode ficar sob a responsabilidade da escola.	1	6,25	Doutor
Não responderam / Deixaram em branco	0	0,00	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores pesquisados

Ao serem questionados sobre a formação de leitores e sua relação com a sociedade atual, 7 (43,74%) professores afirmaram que é preciso aliar a leitura e tecnologia, pois a maioria dos estudantes leem não apenas textos

impressos, mas também os virtuais. Seja pelo contato com sites de leitura e/ou pesquisa ou ainda, pela grande facilidade com que os meios eletrônicos acabam rompendo fronteiras e facilitando o acesso à informação cotidianamente. Enquanto isso, 1 (6,50%) professor ressaltou que a formação do leitor precisa começar em casa, com o incentivo da família, não podendo ficar apenas sob responsabilidade da instituição escolar.

Na sequência serão apresentadas as discussões sobre os resultados obtidos nos testes do Cloze com os acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia. Também foi feita uma discussão das respostas dos professores com relação à leitura, compreensão leitora e formação de professores e de leitores, comparando os dizeres desses professores a alguns estudos realizados na área da leitura e da educação.

8 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que tange ao objetivo geral deste estudo, qual seja, avaliar a compreensão leitora dos formadores de leitores, isto é, acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia, foram coletados dados em quatro Instituições de Ensino Superior, sendo duas do Estado do Paraná, uma de São Paulo e outra de Minas Gerais, que se dispuseram a contribuir com este estudo. Optou-se pelos Cursos de Letras e Pedagogia, pelo motivo de estes cursos serem voltados mais especificamente à formação de professores e de leitores.

Do objetivo geral surgiram três objetivos específicos, sendo o primeiro comparar os níveis de compreensão leitora em ambos os Cursos (Letras e Pedagogia). Em seguida, verificar as principais dificuldades da gramática da Língua Portuguesa apresentadas pelos estudantes em ambos os Testes do Cloze aplicados (artigo, preposição, verbo, conjunção, entre outros). Por último, levantar a percepção dos professores acerca da compreensão em leitura. Desse modo, nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa, discutindo os dados à luz das pesquisas que nortearam este estudo, quais sejam: Oliveira; Boruchovitch e Santos (2009), Oliveira e Santos (2005), Oliveira; Santos e Primi (2003), Freire (2001), Kleiman (2004), Witter (1997), Koch e Elias (2012), entre outros.

Para responder os objetivos elencados anteriormente, recorreu-se a técnica do Cloze, em especial, a dois testes do Cloze: Desentendimento e A nova classe dominante. Por conta da escassez de instrumentos válidos e específicos para mensurar e avaliar a compreensão leitora de estudantes do Ensino Superior e professores de forma direta e objetiva optou-se pelo Teste do Cloze, que tem se destacado no âmbito acadêmico nas últimas décadas (OLIVEIRA, SANTOS, BORUCHOVITCH & RUEDA, 2012).

Assim, no que tange a avaliação da compreensão leitora dos formadores de leitores, ou seja, dos acadêmicos dos Cursos de Letras e Pedagogia, os dados após serem organizados em planilhas, foram submetidos à estatística descritiva e inferencial. Na correção dos testes aceitaram-se apenas as respostas que correspondiam ao vocábulo exato da palavra omitida, ignorando-se erros de ortografia, uma vez que se trata de estudantes universitários e que serão (futuros) professores e formadores de leitores. Os resultados apontaram que a quantidade

máxima de itens acertados em cada um dos testes foi a mesma, ou seja, 39 acertos. Enquanto que, a menor quantidade foi de 2 acertos no cloze Desentendimento e 0 acertos no cloze A nova classe dominante.

Percebe-se que os níveis de acertos e erros obtidos pelos participantes desta pesquisa são praticamente os mesmos, tanto no Curso de Letras, quanto no Curso de Pedagogia. No entanto, há que se destacar que o Cloze Desentendimento possui 46 lacunas, 6 a mais do que o Cloze A nova classe dominante, que possui 40 lacunas. Sob essa perspectiva, esperava-se que no Cloze Desentendimento a quantidade de acertos encontrada fosse maior em relação ao cloze A nova classe dominante, o que não aconteceu.

Por se tratarem de Cursos Superiores em que se formam professores e leitores, esperava-se que os níveis de compreensão leitora apresentados por estes acadêmicos fossem maior do que os obtidos nesta pesquisa. O fato de haver testes em que a pontuação máxima obtida pelos estudantes foi de 2 e 0 acertos demonstra as habilidades leitoras de alguns estudantes encontram-se muito aquém dos níveis desejáveis. Os dados revelam que embora sendo estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia, esses estudantes demonstram pouca relação com atividades de leitura e de compreensão leitora.

Rezende (2009) constatou que muitos estudantes dos Cursos Superiores de Letras, Pedagogia, entre outros não possuem hábito ou gosto pela leitura. Oliveira e Oliveira (2007) comprovaram que os baixos níveis de compreensão leitora podem ser refletidos nos rendimentos acadêmicos. O mesmo estudo revelou ainda, que poucos acadêmicos dedicam-se a atividades de leitura para além das obrigatórias no curso. Para Cantalice e Oliveira (2009), o desempenho insatisfatório de compreensão leitora revela que mesmo depois de formados esses profissionais podem ter uma qualificação insuficiente e isso se torna mais grave quando se trata de professores e formadores de leitores.

Dessa forma, constata-se que muitos destes estudantes, mesmo demonstrando baixos níveis de compreensão leitora, tornar-se-ão professores e formadores de leitores. Essa situação é preocupante, uma vez que, alguns desses professores, depois de formados, não terão plenas condições de formar leitores que ao ler, possam compreender o que leem. Assim, a leitura na escola pode se tornar desinteressante, mecânica e desvinculada da realidade dos alunos (destes

professores), que poderão apresentar dificuldades em atividades de leitura e de compreensão leitora, não conseguindo, por exemplo, relacionar o que lê a outros conhecimentos prévios e de mundo (SOLÉ, 1998; FERES, 2011; REZENDE, 2009; SMITH, 1999; LERNER, 2002).

Ressalta-se assim, a importância de um investimento continuado na formação destes professores, para que percebam a leitura como uma atividade essencial, necessária e ininterrupta para a formação e capacitação de leitores e novos leitores. Haja vista que, muitos acadêmicos ainda não se veem como formadores de leitores e não entendem a leitura e sua compreensão como algo que está além dos processos de escrita e de leitura (FREIRE, 2001; GERALDI, 2003; SMITH, 1999; SOLÉ, 1998).

No que se refere ao primeiro objetivo específico, qual seja, comparar os níveis de compreensão leitora em ambos os cursos, realizou-se uma análise das pontuações nos dois testes do Cloze, na qual os acadêmicos de Letras obtiveram uma média de 21,1 no Cloze Desentendimento e uma média de 18,0 no Cloze A nova classe dominante. Apresentando assim, um melhor desempenho do que os obtidos pelos acadêmicos de Pedagogia, que conseguiram uma média de 17,8 no Cloze Desentendimento e uma média de 13,6 no Cloze A nova classe dominante.

Os itens dos testes não são considerados impossíveis de serem respondidos, no entanto, nenhum dos participantes desta pesquisa obteve a pontuação máxima que seria 46 pontos no Cloze Desentendimento e 40 pontos no Cloze A nova classe dominante. Observa-se que participaram desta pesquisa estudantes de Universidades públicas e privadas de vários Estados brasileiros. Assim, pode-se hipotetizar que, existe uma deficiência na compreensão leitora dos (futuros) professores e formadores de leitores brasileiros que se formam nos Cursos de Letras e Pedagogia. Fato este, que independe do Curso, tipo de Universidade (pública ou privada) ou mesmo Estado de proveniência.

Um dos possíveis fatores que contribuíram para esse resultado pode ser o tipo de leitura prevista em cada curso, além do tempo disponibilizado para cada uma delas. Por exemplo, no Curso de Letras, além das leituras científicas exigidas, há também inúmeras leituras de romances, poesias, obras de ficção, entre outras, contempladas pelas disciplinas de Literatura Brasileira e Estrangeira (algumas solicitadas antes do início da disciplina). No Curso de Pedagogia existem

além das leituras científicas, leituras filosóficas e históricas que são complementadas por outras leituras que versam sobre os processos de alfabetização, letramento, formação de leitores, entre tantas outras que exigem dos (futuros) professores uma leitura fluente e crítica (ALMEIDA, 2001; ALMEIDA, 2003; BARZOTTO, 2005).

Estudos anteriores (Oliveira, Santos e Primi, 2003; Oliveira, Suehiro e Santos, 2004; Oliveira e Santos, 2005; Oliveira e Santos, 2006; Cunha, 2006; Santos, Vendramini e Suehiro, 2006; Oliveira e Oliveira, 2007; Oliveira e Santos, 2008; Witter e Silva, 2008; Rezende, 2009, entre outros) apontaram que independentemente do Curso Superior, os acadêmicos possuem baixos níveis de compreensão leitora. Na maioria dos casos, isso se deve a uma insuficiência na formação que antecede ao seu ingresso no Ensino Superior. O fato é que se espera que ao ingressar no Ensino Superior o estudante possua uma fluência na leitura e na escrita e nem sempre isso acontece (REZENDE, 2009).

Contudo, mesmo verificando-se dificuldade e, até mesmo desinteresse por parte dos estudantes nas atividades de leitura e compreensão leitora, pouco se tem feito para remediar essa situação. Nesse sentido, a leitura precisa ser entendida como prioridade nos Cursos Superiores, em especial, nos cursos que formam professores e formadores de leitores (REZENDE, 2009). Faz-se necessário um olhar mais atento para com a formação de leitores, na qual, cabe a inserção desses estudantes em programas interventivos, que possam remediar a situação em que se encontram atualmente, para que, ao saírem da universidade possam perceber-se como leitores e formadores de leitores proficientes.

Com relação ao segundo objetivo específico, ou seja, verificar as principais dificuldades da gramática da Língua Portuguesa apresentadas pelos estudantes em ambos os Testes do Cloze aplicados, os itens de cada um dos testes do Cloze foram analisados semântica e sintaticamente, classificando-se em: verbos, artigos, preposições, substantivos, pronomes, advérbios, conjunções, entre outros. Em seguida, estipularam-se níveis de dificuldade para cada um desses itens, sendo classificados em nível fácil, nível médio e nível difícil. Os dados foram organizados na Tabelas 4 para os itens do Cloze Desentendimento e na Tabela 5 para os itens do Cloze A nova classe dominante.

Em ambos os testes do Cloze percebeu-se que a maioria dos itens era de nível fácil e médio, enquanto a minoria era considerada difícil. No entanto, os

resultados obtidos pelos acadêmicos revelaram que a quantidade de acertos ficou abaixo dos níveis previstos e desejáveis. Porém, quando comparados estes resultados com pesquisas anteriores (Santos, Taxa, Primi e Vendramini, 2002; Oliveira, Santos e Primi, 2003; Silva e Santos, 2004), os resultados apontam que tanto nestes estudos, quanto na presente pesquisa a maioria dos estudantes obteve pontuações inferiores a 50% de acertos.

No entanto, este estudo se propôs a avaliar a compreensão leitora de acadêmicos de Cursos Superiores que formam professores e formadores de leitores. Não se trata apenas de acadêmicos provenientes dos Cursos de Letras e Pedagogia, mas de (futuros) professores que tem a leitura e a compreensão leitora como objeto constante em sua rotina profissional.

Na análise dos itens do Cloze Desentendimento, observou-se que os itens mais acertados foram os de nível fácil, em especial os itens 26 (artigo) e 28 (preposição). O item menos acertado foi o item 7 (substantivo) considerado difícil. Quanto ao Cloze A nova classe dominante, os itens com maior quantidade de acertos foram os itens 10 (artigo) e 19 (preposição), ambos de nível fácil. Por outro lado, o item com menor quantidade de acertos foi o 7 (substantivo), considerado difícil.

Os dados vão ao encontro de investigações anteriores (Oliveira, 2011; Oliveira e Santos, 2008; entre outros), em que se constatou que os itens mais acertados foram os artigos e as preposições, considerados os itens mais fáceis e associados a palavras contíguas, que independem do nível de compreensão leitora apresentado pelo leitor. Todavia, conforme se observou na Tabela 4 (Cloze Desentendimento), os itens (5, 9, 34, 35, 39, 41 e 45), considerados fáceis, não foram acertados nem pela metade dos estudantes do curso que mais os acertaram. Na Tabela 5 (Cloze A nova classe dominante), a situação é parecida, na qual se verificou que os itens (30, 37 e 39), todos de nível fácil, possuem porcentagens de acertos abaixo do esperado.

Outro dado relevante e apontado nesta pesquisa foi de que os acadêmicos do Curso de Letras acertaram a maioria dos itens. No caso do Cloze Desentendimento, dos 46 itens, 35 (76,09%) itens foram acertados pelos estudantes do Curso de Letras, contra 10 (21,74%) itens foram acertados por estudantes do Curso de Pedagogia e 1 (2,17%) item foi acertado por ambos os cursos (empate).

Os resultados comprovaram que os acadêmicos de Letras tiveram um desempenho muito acima dos apresentados pelos acadêmicos de Pedagogia.

No Cloze A nova classe dominante, dos 40 itens, 26 (56,52%) itens foram acertados pelos acadêmicos dos Cursos de Letras, enquanto que 13 (28,26%) itens foram acertados pelos acadêmicos de Pedagogia e em 1 (2,17%) item houve empate pelos cursos. Novamente percebe-se que os acadêmicos de Letras obtiveram o dobro de acertos nos itens do teste, quando comparados aos acadêmicos de Pedagogia.

Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) avaliaram os níveis de dificuldades nas respostas de cada item do teste do Cloze. Participaram da pesquisa 612 alunos dos Cursos de Administração, Medicina, Odontologia e Psicologia. A pesquisa revelou que os itens do teste do Cloze podem ser classificados em três níveis: muito fáceis (artigos e preposições), médios (substantivos) e muito difíceis (adjetivos, advérbios e verbos). Os resultados apontaram que o teste do Cloze é um instrumento confiável e de boa qualidade para mensurar a compreensão leitora de estudantes.

Para Abraham e Chapelle (1992), os acertos no teste de Cloze dependem do nível de dificuldade que cada uma das lacunas e, para completar cada uma das lacunas, o leitor precisa realizar uma leitura contextual de todo o texto. Acrescenta-se a esse fator as habilidades cognitivas e os conhecimentos prévios sobre o assunto (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2009).

Outro fator ao qual se pode atribuir essa diferença na pontuação de acertos dos itens de ambos os testes do Cloze é a atenção dada por esses estudantes na leitura e compreensão dos textos. Os acadêmicos de Letras demoraram em média de 40 à 50 minutos para responder cada um dos testes. Enquanto que, os acadêmicos de Pedagogia gastaram em média de 20 à 30 minutos.

Observou-se ainda, que nos Cursos de Letras, a maioria dos participantes demonstrou mais preocupação com os resultados dos testes e, foram poucos itens que ficaram em branco. Enquanto que, os acadêmicos de Pedagogia apresentaram menos comprometimento com a pesquisa. Alguns desistiram do teste na leitura nas primeiras linhas, enquanto que outros preencheram as lacunas com palavras inventadas e até palavrões.

Dessa forma, constata-se que a compreensão leitora dos estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia, ou seja, dos (futuros) professores e formadores de leitores está aquém dos níveis esperados. Isso permite que se questione a maneira como a leitura, compreensão leitora e os processos que a envolvem estão sendo tratados nestes Cursos Superiores. Portanto, caberia às Universidades rever a formação desses profissionais, que farão da leitura um instrumento de trabalho, uma vez que, formarão leitores e, poderão formar leitores não tão capazes, posto que nem eles próprios conseguem alcançar níveis de compreensão leitora aceitáveis.

No que concerne ao terceiro objetivo específico, qual seja, levantar a percepção dos professores acerca da compreensão em leitura, os professores dos Cursos de Letras e Pedagogia foram convidados a responder cinco questões, que versavam sobre leitura, compreensão leitora e formação de professores e de leitores. Cabe esclarecer que apenas os professores das instituições paranaenses responderam, enquanto que os professores das instituições de São Paulo e Minas Gerais optaram por não responder.

As respostas foram analisadas e organizadas em planilhas de acordo com a aproximação das respostas dadas pelos professores de ambos os cursos. Na primeira questão: O que você entende por compreensão leitora? Dos 16 professores entrevistados, 7 (43,75%) afirmaram que compreensão leitora é quando se entende o que se lê.

Nesse sentido, Colomer e Camps (2002) afirmam que para se entender o que lê, o leitor precisa ter consciência dos conhecimentos que possui, para então, ampliar os conhecimentos a partir das novas leituras. Ressalta ainda, que não se trata de entender o texto, mas de entender o que se lê. Cada leitor terá um nível de entendimento de um mesmo tempo, que será determinado a partir dos conhecimentos prévios que este leitor possui, para então construir novos conhecimentos.

A minoria dos professores, ou seja, 1 (6,75%) professor afirmou que a compreensão leitora abrange a compreensão do sujeito e do mundo. Freire (2001) destaca que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, isto é, de um lado tem-se a percepção de mundo do leitor, e de outro, tem-se a percepção da leitura da palavra, que para ser interpretada precisa da leitura do mundo, pois é por meio da

fusão de ambas as leituras que os conhecimentos se renovam e se modificam. Para Mendonça (2010), a leitura permite a atribuição de sentidos, sendo um componente importante na compreensão do outro e do mundo.

Com relação às demais respostas, 2 (12,50%) professores responderam que compreensão em leitura é ir além da decodificação, entendendo os sentidos do texto. Para 2 professores (12,50%) a compreensão em leitura é quando o leitor constrói significados a partir da leitura do texto, aliando a decodificação e conhecimento prévio. A compreensão em leitura é contextualizar o que se leu, relacionando-a com informações históricas, psicológicas, sociais e filosóficas responderam 2 professores (12,50%). Por último, 2 professores (12,50%) concordam que a compreensão leitora é demonstrada por meio de pensamento crítico e reflexivo diante do texto.

Na segunda questão, qual seja, Você percebe deficiências em seus alunos relacionadas à compreensão em leitura? Em caso positivo, como estas se manifestam?, 12 (75,00%) professores responderam que percebem deficiências relacionadas à compreensão leitora de seus alunos e, que essas deficiências são percebidas no momento da fala, escrita e na interpretação de textos.

De acordo com estudos de Solé (1998), Rezende (2009) e Malinoski (2010), entre outros, muitos leitores, na verdade são considerados apenas decifradores, pois leem e não compreendem de fato o que leram. A interpretação de um determinado texto dependerá da leitura feita pelo leitor, que envolve a linguagem enquanto uma construção social, além das estratégias e processos utilizados por esse leitor para realizar uma leitura mais significativa.

Para a minoria dos professores 1 (6,75%), a dificuldade de compreensão leitora é percebida na interpretação daquilo que se lê, quando o aluno demonstra não entender o que leu. Oliveira e Santos (2005) e Sampaio e Santos (2002) destacam que muitos estudantes brasileiros, ao ler um texto, não conseguem compreendê-lo em sua totalidade. Essa situação é percebida em todas as modalidades de ensino, em especial, na Universidade, em que a situação torna-se ainda mais grave por se tratar de Cursos de Nível Superior. Enquanto 1 professor (6,75%) preferiu não responder esta questão, deixando-a em branco, 2 professores (12,50%) afirmaram que percebem as deficiências de compreensão leitora em seus

alunos quando solicitam a comprovação de um ponto de vista e esses alunos revelam falta de compreensão.

A terceira questão: Quais sugestões você daria aos (futuros) professores e formadores de leitores para que possam desenvolver com mais eficácia a habilidade leitora e sua compreensão no ambiente escolar e acadêmico? A maioria dos professores, 6 (40,50%) afirmaram que uma das ações é aumentar a quantidade de leituras na Universidade e mostrar ao estudante que é possível relacionar o que se leu com algo estudado em outras disciplinas e também com os conhecimentos prévios que estes estudantes possuem, compartilhando ideias, promovendo debates, entre outras atividades.

Para Mendonça (2010), o acesso a uma quantidade significativa de livros e outros materiais não significa necessariamente que se está contribuindo para a formação de leitores. Em geral, as instituições escolares estimulam o contato dos estudantes a uma grande quantidade e diversidade de textos. Gusso (2010) complementa que a leitura é uma atividade presente na vida da maioria das pessoas, que mesmo inconscientemente leem, seja o rótulo de algum produto, ou então uma revista, um jornal, uma notícia disponibilizada na internet, um bilhete deixado na geladeira, uma placa de trânsito, entre outras possibilidades.

Por outro lado, a minoria dos professores, 1 (6,50%) sugere a criação de momentos para a leitura, independente da disciplina que o professor ministre. Nesse sentido, Colomer e Camps (2002) e Malinoski (2010) ressaltam que a leitura faz parte de uma prática social, que não precisa necessariamente ser simulada em ambientes ou veículos de leitura. Ao se propor momentos de leitura, o leitor e seus pares podem compartilhar experiências, independentemente da idade, conhecimentos prévios, linguísticos, entre outros. Ainda houve 1 professor (6,50%) que optou por não responder a questão.

De acordo com a resposta dos demais professores, 2 (12,50%) sugerem que o hábito da leitura seja despertado por momentos nos quais os acadêmicos possam compartilhar o que leem. Enquanto que, 3 (18,75%) professores afirmaram que o principal é mostrar ao aluno que a leitura é algo necessário e importante. Outros 3 (18,75%) professores ressaltaram que o incentivo à leitura precisa vir desde a Educação Infantil com variedades de tipos de leituras.

As atividades que envolvem a leitura e compreensão leitora não precisam ficar a cargo exclusivo dos professores de Língua Portuguesa e Pedagogos. Uma vez que, nos cursos em que se formam professores e formadores de leitores, faz-se importante que todos os professores desenvolvam atividades de leitura e compreensão leitora (REZENDE, 2009; FREITAS, 2014).

A quarta questão, qual seja, Quais ações que você, enquanto professor desenvolve junto a seus alunos para melhorar a compreensão em leitura? A maioria dos professores, ou seja, 7 (43,75%) afirmou que a melhor maneira para ampliar a compreensão leitora acontece por meio de debates, discussões e seminários, nos quais, os estudantes comentam e compartilham opiniões sobre as leituras realizadas.

Para Solé (1998), para se compreender um texto o leitor pode desenvolver algumas estratégias, que facilitam a leitura e a compreensão de um texto, dentre as quais se destacam algumas perguntas, tais como: O que se sabe sobre este assunto?, Por que e para que ler? Que informações seriam úteis e ajudariam na compreensão deste texto? Qual a informação é importante? O texto possui coerência? De que forma se relacionam os conhecimentos prévios e de mundo às novas informações percebidas na leitura? Quais foram as hipóteses levantadas no decorrer da leitura? Qual a conclusão do leitor? O que de fato foi possível compreender por meio dessa leitura? O que ainda não ficou esclarecido? , entre outras possibilidades.

Feres (2011) observa que nem sempre a instituição escolar proporciona um ambiente ideal para se trabalhar com a leitura. Podendo, em alguns casos, se deparar com modelos de ensino pautados na repetição ou memorização de conteúdos, sem que estes sejam compreendidos ou contextualizados. Segundo Koch (1997), é durante a interação entre texto e sujeito que o sentido do texto se constrói e o professor possui um papel importante nesse contexto, uma vez que media esse processo. Assim, o estudante ao ingressar no Ensino Superior precisa reaprender a ler, para então alcançar níveis desejáveis de compreensão leitora e ao mesmo tempo perceber as relações que se estabelecem entre texto e contexto (FREITAS, 2014).

A minoria dos professores, neste caso, 1 (6,75%) professor afirmou que é preciso contextualizar o texto social, política, histórica e filosoficamente para

que haja uma melhor compreensão daquilo que se lê. Para Alliende e Condemarín (2002) e Koch e Elias (2012), as circunstâncias na qual o texto e o leitor se encontram podem favorecer ou não a compreensão de um determinado texto. Essas circunstâncias podem estar relacionadas a elementos linguísticos, sociais, culturais, entre outros.

O restante dos professores, ou seja, 2 (12,50%) responderam que além das leituras obrigatórias, sugerem que os estudantes leiam um livro de sua escolha e compartilhem com a turma no final de cada semestre. Enquanto que 3 (18,75%) dos professores afirmaram que a leitura de textos atrativos aliado ao ensino de técnicas de leituras podem despertar nos estudantes melhoras significativas em relação à compreensão leitora. Outros 3 (18,75%) professores acreditam que a compreensão leitora pode ser melhorada por meio de fichamentos, resenhas e comentários sobre a obra.

A quinta e última questão traz o seguinte questionamento: Em uma sociedade considerada imediatista, acostumada com o mundo virtual, quais ações poderiam ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores para incentivar a formação de leitores? Os professores em sua maioria 7 (43,74%) afirmaram que é preciso aliar a leitura e tecnologia, haja vista que a maioria dos estudantes leem não apenas textos impressos, mas também os virtuais, seja pelo contato com sites de leitura e/ou pesquisa ou ainda, pela grande facilidade com que os meios eletrônicos acabam rompendo fronteiras e facilitando o acesso à informação cotidianamente.

Lajolo (2009) afirma que as atividades que envolvem leitura e escrita são disponibilizadas por novas e antigas tecnologias. Com a modernidade, as formas de ler, escrever e armazenar essa escrita passou por inúmeras transformações, desde tabuletas de madeira até meios eletrônicos, provocando uma mudança significativa nos modos de ler, escrever e pensar de estudantes, professores e leitores. Enquanto isso, 1 (6,50%) professor ressaltou que a formação do leitor precisa começar em casa, com o incentivo da família, não podendo ficar apenas sob responsabilidade da instituição escolar.

Malinoski (2010) destaca que a leitura, muitas vezes é percebida como uma habilidade que advém de hábito ou gosto e, que independe do contato do leitor com outros leitores. No entanto, ao ler o leitor relaciona o que leu com outras informações e conhecimentos que possui, ou seja, com sua vivência e cultura. Para

Foucambert (1994), a leitor consegue criar significados para suas leituras, relacionando-os a seus conhecimentos prévios e de mundo.

Para 4 (25,00%) professores na sociedade atual é importante variar as leituras de modo que estas não fiquem apenas dentro das propostas do currículo acadêmico, mas tenham relação com o cotidiano dos estudantes. Enquanto que 2 (12,50%) professores responderam que desenvolvem leituras diversificadas, grupos de estudos, projetos de ensino, pesquisa e extensão para auxiliar na capacitação dos (futuros) professores. Outros 2 (12,50%) professores sugerem a criação de uma disciplina específica que aborde os processos de leitura e escrita.

Chartier (2009) afirma que a relação estabelecida entre o leitor e o texto, dependerá de suas competências e de suas práticas, que podem se iniciar na infância e se prolongar por toda a vida. Nesse sentido, faz-se importante elencar os procedimentos que podem auxiliar professores e estudantes a se tornarem leitores cada vez mais fluentes. Não basta vivenciar situações de leitura apenas no ambiente acadêmico, mas sim, realizar a leitura cotidianamente de modo que ao se formar um leitor, este possa tomar gosto pela leitura da palavra, que quando incentivada pela família pode favorecer ainda mais a formação de leitores compreensivos e críticos (FREIRE, 2001; GUSSO; 2010).

No decorrer da pesquisa, alguns professores sugeriram que fossem criadas disciplinas específicas nas grades dos Cursos de Letras e Pedagogia, na qual, o foco seria o ensino da leitura e não apenas atividades de leitura. Infelizmente nem sempre este fato é percebido por esse professor, que ao que parece continua a cobrar leituras sem realmente ensinar seus alunos a ler e, conseqüentemente colabora, mesmo que sem intenção, para uma formação não tão eficaz de professores e formadores de leitores, quando o assunto é a leitura e sua compreensão.

Tal constatação reforça os dados obtidos pelos acadêmicos em ambos os testes do Cloze. Mesmo os acadêmicos do Curso de Letras tendo alcançado melhores pontuações nos itens dos dois testes em relação aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, cabe esclarecer que os níveis de acertos ficaram abaixo do esperado, em que, a maioria dos acadêmicos acertou menos de 50% dos itens dos testes do Cloze.

Ao analisar cada uma das respostas dos professores participantes desta pesquisa quando perguntados sobre as ações que poderiam ser

desenvolvidas nos Cursos de Letras e Pedagogia para incentivar a formação de leitores (Questão 5), todos parecem ter respondido de modo superficial. Não se percebeu nestes professores uma busca por soluções que possam minimizar a formação leitora (insuficiente) que estes (futuros) professores podem apresentar ao terminar o Curso Superior (Letras ou Pedagogia). Formação insuficiente comprovada pelos resultados dos testes do Cloze, nos quais, a média de pontos obtidos não chegou à metade de acertos possíveis. Tem-se a impressão que ainda estão aguardando por alguma “coisa mágica”, como se a mudança não precisasse partir das ações deles, mas sim, do próprio estudante, da Universidade ou do Estado.

Estes professores podem criar momentos de estudo sobre a leitura, compreensão leitora e formação de professores, não precisando especificamente de um local com dia e horários previamente agendados para realizar estes estudos. Com a tecnologia, as redes sociais e uma infinidade de vantagens oferecidas pela Internet pode-se promover momentos de estudos, compartilhar experiências e leituras, interagir com professores, alunos e demais acadêmicos. Contudo, a utilização desses recursos tecnológicos requer atenção e cuidado por parte de professores e alunos, pois pode conter linguagem informal e com palavras abreviadas, que nem sempre concorda com as normas ortográficas vigentes e exigidas no âmbito acadêmico.

Considera-se que não se deve apenas ficar no aguardo de ações dos poderes públicos, mudanças ou adaptações nas ementas destes cursos, pois desse modo seria o mesmo que ficar estagnado à espera da ação do outro (que nem sempre está disposto a fazer algo para melhorar a formação dos formadores de leitores). Portanto, os resultados apresentados e discutidos nesta pesquisa, revelaram que as questões que envolvem a leitura, compreensão leitora, professores e formadores de leitores precisam ser investigados tanto por cada um de nós, educadores, quanto pelo próprio estudante, que enquanto acadêmico de um Curso de Licenciatura precisa olhar mais criticamente para a sua própria formação.

As evidências reveladas neste estudo apontam a necessidade de se implementar programas interventivos nas Universidades, com disciplinas voltadas à formação do leitor, em que se criem possibilidades para estudar a leitura, a compreensão leitora, estratégias e técnicas de leitura, tipos de leitura, entre outros assuntos voltados à formação de leitores. Assim, poder-se-ia ampliar as possibilidades de formar leitores mais competentes e principalmente formar

formadores de leitores com formação de qualidade e com competência técnica e profissional.

No entanto, para formar leitores mais fluentes e críticos o professor precisa ser um leitor que observa e compartilha com seus estudantes diversos elementos do texto, que busca se atualizar constantemente, que troca experiências com outros estudiosos da leitura, que pesquisa e que realmente se importa com a questão do ensinar e aprender a ler. Assim poderá contribuir positivamente para a formação de novos leitores e formadores de leitores.

Pfeiffer (2003) afirma que quando o estudante não pode interferir nem mesmo acrescentar algo a sua leitura, isto pode acabar o obrigando a não questionar o que lê, levando-o a repetir formal e até mesmo empiricamente o que leu. Dessa maneira, os cursos que formam professores e formadores de leitores precisam de uma reestruturação que permita a reflexão da atividade leitora aliada a uma atividade de compreensão leitora.

Ao trabalhar com o ensino da leitura, o professor pode criar mecanismos para facilitar a compreensão dos textos, por exemplo, desenvolver um material com questões que levem o estudante a refletir, manifestando opiniões divergentes das apresentadas, bem como identificar problemas, concordar ou discordar das ideias apresentadas pelo autor do texto, entre outras possibilidades. Assim, há que se investir na capacitação de professores, para que a mediação da aprendizagem tenha como objeto não apenas o ensino da leitura, mas sua compreensão (SANTOS, 1994; ANDRAUS JUNIOR & SANTOS, 1999).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar que a leitura e os processos que envolvem sua compreensão são habilidades importantes e necessárias não apenas no ambiente escolar e acadêmico, mas também fora dele. Porém, formar leitores e formadores de leitores não é tarefa simples. Isto pode ser percebido nos cursos pesquisados, neste caso, Letras e Pedagogia, que mesmo sendo voltados à formação de professores e de formadores de leitores, nem sempre conseguem alcançar níveis de compreensão leitora desejados como verificado neste estudo.

Nesse sentido, a técnica do Cloze foi utilizada nesta pesquisa para avaliar a compreensão leitora dos formadores de leitores, em razão de ser um recurso com inúmeras possibilidades, adaptando-se a textos com diferentes conteúdos e objetivos, podendo ser utilizada em vários níveis de ensino. Além disso, este recurso é de fácil elaboração e correção, possui baixo custo, o que torna possível sua utilização no ambiente escolar e também acadêmico (SANTOS, 2004; SILVA & WITTER, 2009).

Muitos estudos (Santos, Primi, Taxa e Vendramini, 2002; Oliveira, Santos e Primi, 2003; Oliveira, Suehiro e Santos, 2004; Oliveira e Santos, 2005; Oliveira e Santos, 2006; Cunha, 2006; Oliveira e Santos, 2008; Rezende, 2009; Freitas, 2014, entre outros) têm apontado que cada vez mais os estudantes que ingressam no Ensino Superior apresentam dificuldades nas atividades de leitura e compreensão leitora. Destaca-se que, alguns estudantes se sentem desmotivados, não entendem para que leem e não conseguem estabelecer conexões entre a leitura oferecida na Universidade e a realidade na qual estão inseridos.

Por perceber que essa situação é preocupante, o presente estudo avaliou a compreensão leitora dos (futuros) professores e formadores de leitores dos Cursos de Letras e Pedagogia, dos Estados do Paraná, São Paulo e Minas Gerais. Uma vez que, não foi encontrado nenhum estudo específico que tenha avaliado apenas estes dois cursos, comparando os níveis de compreensão leitora entre esses estudantes, mesmo sabendo que nestes cursos formam-se formadores de leitores.

Em outro momento, este estudo verificou as principais dificuldades gramaticais da Língua Portuguesa apresentadas por estes estudantes, em que se notou que a compreensão leitora dos formadores de leitores encontra-se em níveis

baixos. Esse dado revela que mesmo nos cursos que tem por objeto de estudo o ensino da Língua Portuguesa, leitura e compreensão leitora, ainda há muito que se fazer para reverter essa situação.

A percepção dos professores destes cursos também foi analisada e os resultados apontam que o Governo e a Universidade ainda têm um longo caminho a percorrer para minimizar esse quadro tão preocupante e de longa data. Documentos oficiais, tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (2008) destacam a leitura como uma atividade importante e necessária dentro do currículo escolar brasileiro. Os documentos apontam ainda que o estudante ao concluir a Educação Básica deve apresentar uma leitura proficiente.

No entanto, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2009) apontam que os muitos estudantes do Ensino Médio não possuem uma leitura fluente e por consequência, apresentam baixos níveis de compreensão leitora. Esses mesmos estudantes ao ingressar no Ensino Superior não conseguem “aprender a ler” e ao terminar o curso, possivelmente terão uma formação insuficiente e isso é ainda pior quando se trata de cursos em que se formam professores e formadores de leitores.

É inegável que professores de todas as disciplinas, em especial os de Língua Portuguesa apresentem níveis de compreensão leitora aceitáveis. Não há como não se preocupar quando a Universidade e os próprios estudantes dos Cursos de Letras e Pedagogia não se percebem enquanto leitores e formadores de leitores. Os currículos continuam se preocupando mais com os conteúdos específicos e nem sempre dão à leitura o lugar de destaque que esta merece (REZENDE, 2009).

Esse fato pode ser comprovado neste estudo, quando se observa diferenças significativas entre o objetivo dos cursos, que é o de formar professores e formadores de leitores e os resultados encontrados nos testes realizados. Claro que, percebeu-se que os acadêmicos do Curso de Letras obtiveram o dobro de acertos em ambos os testes do Cloze, quando comparados aos acadêmicos do Curso de Pedagogia. Porém, todos estes estudantes apresentaram níveis de compreensão leitora abaixo dos desejáveis.

Nesse sentido, a implementação de programas interventivos poderiam colaborar para a capacitação de leitores, por meio de cursos e oficinas de leituras voltadas às questões específicas de leitura, compreensão leitora, formação

de leitores e de formadores de leitores. Além disso, caberia às Universidades rever as disciplinas desses cursos e adaptar algumas delas à formação do estudante leitor, que antes de ser formador de leitores, precisa se enxergar como leitor, entendendo a importância da leitura no contexto escolar, acadêmico, social, cultural, político, entre outros.

Dessa forma, as disciplinas dos Cursos de Letras e Pedagogia poderiam sofrer modificações de acordo com os objetivos de cada um dos cursos, contribuindo para a formação de formadores de leitores específicos dentro de cada uma das áreas em que esses profissionais atuarão. Santos (2004) destaca que o investimento na área de avaliação psicoeducacional poderia auxiliar na detecção das principais dificuldades encontradas nos estudantes do Ensino Superior e aliado a isso poderiam ser criadas estratégias específicas para ampliar a compreensão leitora e formadora dos (futuros) professores.

Para Oliveira (2006), a implementação dos programas interventivos nas Universidades teria alguns entraves, o primeiro deles relaciona-se ao tempo para a realização dessas atividades e o outro se refere ao investimento financeiro. Para a autora, as Universidades (públicas ou privadas) podem não ter esses recursos. As discussões sobre a criação e implantação desses programas interventivos ainda estão em uma esfera do que é desejável que aconteça nos Cursos Superiores, cabendo organizar espaços para discussão sobre o assunto, como destacado neste estudo. Essas ações podem parecer distantes, mas não impossíveis.

Os investimentos em materiais para leitura, formação de professores e de leitores podem colaborar positivamente na qualidade do ensino e aprendizagem da leitura e da compreensão leitora. Afinal, a leitura e sua compreensão não são de responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores que tem na leitura um objeto para adquirir e discutir informações e conhecimentos (REZENDE, 2009; FREITAS, 2014).

Muitas vezes, a instituição escolar, em especial, a escola pública presencia a implantação de equipamentos eletrônicos (computadores, tablets, entre outros), para fins educacionais. Sugere-se que além desses investimentos, haja também um investimento no ensino e aprendizado da leitura, mostrando que não basta apenas ter acesso a materiais de leitura, mas sim, que é preciso ter acesso também aos processos que envolvem a leitura e sua compreensão.

Por outro lado, os professores não precisam ficar acomodados à espera de ações do Estado ou da Universidade. Pode-se criar momentos de estudos e troca de experiências, que não precisam necessariamente serem presenciais. Como mencionado no capítulo anterior, pode-se investir na troca de conhecimentos que pode se dar de modo virtual, por meio das redes sociais, blogs, e-mails e tantos outros recursos que a mídia eletrônica disponibiliza. Hoje em dia, os estudantes e leitores acessam jornais, revistas e uma infinidade de leituras por meio do tablet ou mesmo do celular. Não há mais aquela necessidade de ir à biblioteca, livraria ou outro para se ter acesso à informação e ao conhecimento.

Ora, se a disseminação do conhecimento e de informações está tão avançada, porque os professores e estudantes não podem criar momentos de estudos que possam ir para além das salas de aula? Basta que se tenha iniciativa e adapte-se o conteúdo da Universidade à realidade destes estudantes, que poderão participar de programas interventivos e remediadores nas áreas de leitura e compreensão leitora, pode-se ainda firmar parcerias com os professores e acadêmicos dos Cursos de Psicologia (se houver na instituição) para acompanhar a trajetória destes estudantes e professores.

A leitura não precisa ser “aprendida” na Universidade, mas sim, se faz necessário que o leitor seja formado na Educação Básica e que ao ingressar no Ensino Superior possa apresentar níveis de leitura e compreensão leitora compatíveis com ao grau de ensino ao qual está vinculado (REZENDE, 2009). Fazem-se necessárias mudanças nas posturas dos professores e estudantes universitários, que enquanto formadores de leitores possam se responsabilizar por sua formação e pela formação de seus alunos.

Assim, espera-se que as contribuições trazidas por este estudo, possam servir de base para questionamentos referentes à formação de professores e de leitores dos Cursos de Letras, Pedagogia e dos demais Cursos Superiores. Além de encorajar professores, estudantes, pesquisadores e a própria instituição escolar e acadêmica a rever a maneira como a leitura tem sido percebida dentro da formação desses profissionais.

Deseja-se ainda que, os questionamentos elencados possam despertar mudanças na realidade de professores e estudantes, para que estes possam prosseguir na investigação das questões que envolvem a leitura e sua compreensão, adotando medidas preventivas, remediadoras, por meio de programas

interventivos nas áreas de compreensão leitora e avaliação psicoeducacional. Além de cursos específicos sobre leitura e compreensão leitora como os mencionados no presente estudo.

Em suma, este estudo buscou suscitar questionamentos e fornecer alguns elementos que possam colaborar para um olhar mais crítico sobre a formação dos formadores de leitores nos Cursos de Letras e Pedagogia. Além de confirmar que ainda há muito que se fazer para melhorar os níveis de compreensão leitora dos (futuros) professores. O estudo ainda levantou questões pouco analisadas com relação como se tem se formado os formadores de leitores e as implicações dessa formação insuficiente para a formação de (novos) leitores.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G.; CHAPPELLE, C. A. **The meaning of Cloze test scores: an item difficulty perspective**. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479, 1992.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Bello, Santiago: Editora Andrés, 2002.
- ALMEIDA, A. L. C. **O professor-leitor, sua identidade e sua práxis**. In: KLEIMAN, A. (Org). Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- ALMEIDA, B. **Concepções e ações de leitura de professoras alfabetizadoras em escolas do campo**. In: 14º Congresso de Leitura. Campinas, 2003.
- ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2004.
- ANDRAUS JÚNIOR, S.; SANTOS, A. A. A. **A importância do desenvolvimento da leitura na formação profissional**. In: WITTER, G. P. *Leitura: textos e pesquisas*. Campinas: Alínea, 1999.
- ARMBRUSTER, B.; ANDERSON T.; ARMSTRONG, J., WISE, M., JANISCH, C. & MEYER, L. **Reading and questioning in content area lessons**. Champaign: University of Illinois at Urbana – Champaign, Center for the Study of Reading, 1990.
- ARMELIN M. A. M., MARINHO A. A. C. **Quem conta um conto: narrativas curtas nas rodas de leitura**. São Paulo: CENPEC, 2013.
- AYRES, C. R. **O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão**. *Signo*, 24 (37), 71-85, 1999.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- BARZOTTO, V. H. **Leitura e interpretação de textos para alunos ingressantes no terceiro grau**. In: LIMA, R. (Org). *Leitura: Múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- BENCINI, R. **Compreender eis a questão**. *Nova Escola*. São Paulo, n. 160, 2003.
- BENSOUSSAN, M. **Redundancy and the cohesion Cloze**. *Journal of Research in Reading*, 13 (1), p. 18-37, 1990.
- BORMUTH, J. R. **Cloze test readability: Criterion reference scores**. *Journal of Educational Measurement*, 5, p.189-196, 1968.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Estado da Educação Pública. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Paraná: Ministério da Educação/ Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. **Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do teste do Cloze**. Psicologia em Pesquisa, 1(01), p.41-51. UFJF, 2007.

CANTALICE, L. M. **Ensino de estratégias de leitura**. Psicologia Escolar e Educacional, 8, 105-106, 2004.

CANTALICE, L. M.; OLIVEIRA, K. L. **Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 13, p.227-234, 2009.

CARDOSO, S. M. V. **A prática docente no ensino superior particular noturno: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1994.

CARELLI, A. E. **Teste da eficiência de programas em compreensão e leitura crítica**. Dissertação de mestrado em Biblioteconomia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1992.

CARELLI, M. J. G. **Perfil sócio cultural e condições de estudo em alunos da universidade São Francisco**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 1996.

CARPENTER, P. A.; MIYAKE, A.; JUST, M. A. **Language comprehension: sentence and discourse processing**. Annual Reviews Psychology, 46, 91-120, 1995.

CARVALHO, M. **A leitura de futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior**. Teias. Rio de Janeiro, ano 3, n.5, p. 7-20, 2002.

CASTLE, M.; CRAMER, E. H. **Develloping lifelong readers**. Fostering the love of reading:the . affective domain. Newark: IRA, 1994.

CENTOFANTI, E. M., FERREIRA, S. M., & DEL TEDESCO, T. **Compreensão da leitura por universitários de psicologia**. In: WITTER, G.P. (Org.), *Leitura e universidade* (pp. 33-60). Campinas: Alínea, 1997.

CHARTIER, A. M.; HÉRBRARD, J. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **A história da leitura ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Teste de Cloze**. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, 1988.

CONY, C. H. **A nova classe dominante**. Revista República, n.17, Ano II, 1998.

CUNHA, N. B. **Pesquisas com o teste de Cloze no Brasil**. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 79- 117). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. **Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.19, n. 2, p.118-124, 2006.

DAVIS, R. L.; DAVIS, C. E.; JACOBSON, M. G.; STAHL, S. A. **Prior Knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text**. *Reading Research Quarterly*, 24 (11), p. 27-41, 1989.

DEHN, M. J. **Essentials of processing assessment**. Hoboken: John Wiley & Sons Inc, 2006.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

DIAS, A. S.; VENDRAMINI, C. M. M. **Análise fatorial com informação completa de uma prova de compreensão em leitura em estatística**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.12, n.2, p.357-367, 2008.

DI NUTTI, E. P. **Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do ensino médio**. *Psicologia escolar e educacional*, 6(1), p.32-38, 2002.

DROBUET, R.C. R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

DURAN, A. P. **Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na universidade**: estudos no Nordeste. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

EGYPTO, M. S. R. **Leitura em estudantes universitários**: estudo contrastivo de caracterização de nível de desempenho. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1983.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FERES, B. S. **Leitura, fruição e ensino com os meninos de Ziraldo**. Niterói: Editora UFF, 2011.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, L. F de. **Leitura no curso de Direito**: Possíveis implicações nos exames da ordem dos advogados do Brasil – OAB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**, em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREGONEZI, D. E. **O professor, a escola e a leitura**. Londrina: Ed. Humanidades, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Unidades básicas do ensino do português**. São Paulo: Ática, 2003.

GILBERT, R.; MARTÍNEZ, G.; VIDAL-ABARCA, E. **Some good texts are always better**. Text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, (15), 45-68, 2005.

GOODMAN, K. S. **Unidade de leitura**: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje* 26 (4), p.9-31, 1991.

GREGOIRE, J.; PIÉRART, B. **Avaliação de problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GURTHRIE, J. T., METER, P. V., HANCOCK, G. R., ALAO, S., ANDERSON, E. & MCCANN, A. **Does concept-oriented reading instruction increase strategy**: Use

and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 261-278, 1998.

GUSSO, A. M. **Formação do leitor aprendiz**. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C.G.L. (Orgs.), *Leitura: o mundo além das palavras* (pp 14-23). Curitiba: Instituto RPC, 2010.

HALL, W. S. **Reading comprehension**. *American Psychologist*, 44 (2), p. 157-61, 1989.

HANNON, B.; DANEMAN, M. **A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension**. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), p. 103-28, 2001.

JOLY, M.C.R.A. **Leitura no contexto educacional: avaliando estratégias para a aquisição das habilidades criativas**. In: SISTO, F. F.; SBARDELINI, E. T. B.; PRIMI, R. (Orgs.). *Contextos e questões da avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 99-116, 2001.

JOLY, M.C.R.A.; MARINI, J. A. S. **Metacognição e cloze na avaliação de dificuldades em leitura**. In: JOLY, M.C.R.A.; VECTORE, C. (Orgs.). *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.13-36, 2006.

KINTSCH, W. **The role of knowledge in discourse comprehension a construction** – integration model. *Psychological Review*, 95 (2), p.163-182, 1988.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension and production**. *Psychological Review*, 85 (5), p.363-394, 1978.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. **Desvendando os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LAJOLO, M. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos/** Marisa Lojolo e Regina Zilberman. – 1 ed. – São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, M.; ZILBERMEN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LEAHY-DIOS, C.; LAGE, C. F. M. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papyrus, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, F. N.; LIMA, C. **Leitura e produção escrita no ensino superior: aplicação da técnica do Cloze**. In: Fórum internacional sobre prática docente universitária. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2012. Disponível em: <<http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2012/pdf/2b/9.pdf>>. Acesso em: 20.out.2013.

MALINOSKI, M. G. S. **Novas referências para o saber**. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C.G.L. (Orgs.), *Leitura: o mundo além das palavras* (pp 120-129). Curitiba: Instituto RPC, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARINI, A. **Compreensão de leitura no ensino superior: teste de um programa de treino de habilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1980.

MARINI, A. **Compreensão de leitura no ensino superior: teste de um programa de treino de habilidades**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 1986.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. C. D. **Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários**. Revista Paidéia, v.15, n.30, 2005.

MENDONÇA, C. T. **Ler é atribuir sentidos**. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C.G.L. (Orgs.), *Leitura: o mundo além das palavras* (pp 140-151). Curitiba: Instituto RPC, 2010.

Ministério da Educação e Cultura – MEC. (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>> - Acesso em: 10.set.2013.

MOLINA, O. **Avaliação da integibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica do Cloze**. Tese de doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1979.

MORAES, A. **História de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa em formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

NICHOLSON, T. **Reading comprehension processes**. In: G. B. Thompson & T. Nicholson (Orgs.), *Learning to read* (pp. 127-149). Newark: IRA, 1999.

OLIVEIRA, A. A. **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança**. EDUFMT-Entrelinhas. Cuiabá, 2005.

OLIVEIRA, K. L. **Compreensão da leitura, atitudes de leitura e desesperança em universitários**. *Psicologia Ciência e Profissão*, v.28, p. 820-831, 2008.

_____. **Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior**. *Psicologia: Ciência e profissão*, 31 (4), p.690-701, 2011.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **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: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. **Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental**. In: SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E., OLIVEIRA, K. L. (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp.149-164). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. **Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental**. *Paidéia*, 18(41), 531-540, 2008.

OLIVEIRA, K. L.; CANTALICE, L. M.; FREITAS, F. A. **Compreensão em leitura no ensino médio**: análise de acertos por item. In SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E., OLIVEIRA, K. L. (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp.165-185). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. **A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 119-148, 2004.

_____. **Compreensão de textos e desempenho acadêmico**. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), p. 19-27, 2006.

_____. **Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.18, n. 1, p.118-124, 2005.

_____. **Estudo de intervenção para a compreensão da leitura e produção de textos na universidade.** Interação, v.12, p.169-177. Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, K. L.; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A. A. A. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo da relação com a compreensão em leitura.** In: Machado, L. S. ALMEIDA, M. GONÇALVES., RAMALHO, V. (Orgs.), Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (pp.217-223). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições, 2004.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E. **Estudo de intervenção para a compreensão em leitura e produção de textos na universidade.** Manuscrito submetido à Psicologia em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E; RUEDA, F. J. M. **Compreensão da Leitura: Análise do funcionamento diferencial dos itens de um teste de Cloze.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 25(2), 221-229, 2012.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. **Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade.** Revista Interação em Psicologia, 7(1), 19-25, 2003.

OLIVEIRA, K. L.; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A. A. A. **Habilidades em compreensão em leitura:** um estudo com alunos de psicologia. Estudos de psicologia 43(2), 29-41, 2004.

OLIVEIRA, M. H. M. A. **Comportamento de leitura do estudante universitário.** In: WITTER, G. P. (Org.) Leitura: textos e pesquisas (pp.125-139). Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

_____. **Leitura e escrita:** análise da produção com ênfase no universitário. Tese de doutorado em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 1999.

OLIVEIRA, R. A. M.; OLIVEIRA, K. L. **A leitura com compreensão em alunos do curso de ciências contábeis.** In: VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. São João Del Rei, 2007.

_____. **Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes.** Revista de Psicologia: Vetor Editora, v.8, n.1, p.51-59, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura.** SP: Cortez, 1988.

PAVÃO, A. **Do leitor imaginário a imagens de leitores em uma universidade.** Teias. Rio de Janeiro, ano 3, n.5, p.35-45, 2002.

PAYER, M. O. **Memória e leitura no contexto rural.** In: ORLANDI, E. P. (org.). A leitura e os leitores. São Paulo: Cortez, 2003.

PEARSON, D. P.; HAMM, D. N. **The assessment of reading comprehension: a review of practices – past, present and future.** In: PARIS, S. G.; STAHAL, S. A. *Children's reading comprehension and assessment.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 13-70, 2005.

PELLEGRINI, M. C. K. **Avaliação dos Níveis de Compreensão e Atitudes frente à Leitura em Universitários.** Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco. Bragança Paulista, São Paulo, 1996.

PFEIFFER, C. C. **O leitor no contexto escolar.** In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores.* São Paulo: Cortez, 2003.

PINTO, C. J. A.; Alvarenga, M. A. P.; KOCK, R. A. A. **Hábitos de leitura e compreensão de texto entre universitários.** In: WITTER, G. P. (Org.), *Leitura e universidade* (pp.133-165). Campinas, SP: Alínea, 1997.

PLEVNIK D. **Reading:** the most important concern for a university. *Journal of reading.* 24 (7): 568-572, 1981.

RAUPP, E. S. SMANIOTTO, G. C. **Fundamentos teóricos-metodológicos da alfabetização e língua portuguesa I.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

_____. **Fundamentos teóricos-metodológicos da alfabetização e língua portuguesa II.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. **Instituto Pró-Livro – IPL,** 2012. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

REZENDE, L. A. de. **Leitura e formação de leitores:** vivências teórico práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

_____. **Leitura e visão de mundo:** peças de um quebra cabeça. Londrina: EDUEL, 2007.

_____. **Ler ou pensar – uma escolha feita na graduação?** Estudo de Caso. Tese de doutoramento. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

REZENDE, L. A. de.; FRANCO, S. A. P. **Formação de professores e de leitores:** considerações a partir dos dizeres de alunos. *Impulso,* Piracicaba v, 23 (56), p.21-33, jan- abr., 2013.

RHODER, C. **Mindful Reading:** Strategy Training that Facilitates Transfer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 45(6), 498-512, 2002.

RICHARDSON, J. T. E. **Mature students in higher education:** I. A literatura survey on approaches to studying. *Studies in Higher Education,* 19(3), 309-325, 1994.

RUDELL, R., RUDELL, M.; SINGER, H. **Theoretical models and process of reading.** Newark, DE: International Reading Association, 2001.

SALVIA, J., YSSELDYKE, J. **Avaliação em educação especial e corretiva**. São Paulo: Manole, 1991.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. **Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de remediação**. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 31 – 38, 2002.

SANTOS, A. A. A. **Compreensão em leitura na universidade**: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia- PUC. Campinas*, 7, 39-53, 1990.

_____. **Desempenho em leitura**: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 6-19, 1991.

_____. **Evidências de validade de critério para o teste do Cloze** (Texto manuscrito). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, 8(2), p. 217-226, 2004.

_____. **Leitura entre universitários: diagnóstico e remediação**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

_____. **Programas de remediação**: uma alternativa para o desenvolvimento da compreensão em adultos. *Pró-posições*, 5(1), p.115-122, 1994.

_____. **O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura**. *Interação*, 8(2), p.217-226, 2004.

_____. **Psicopedagogia no 3º grau**: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pró-posições*, 8(1), p.27-37, 1997.

SANTOS, A. A. A.; ALCARÁ, A. R. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários**. *Psico*, v.44, n.3, p.411-420, 2013.

SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Cloze**: Um instrumento de Diagnóstico e Intervenção. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. **A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 119-148, 2004.

SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., TAXA, F., VENDRAMINI, C. M. M. **O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560, 2002.

SANTOS, A. A. A., RUEDA, F. J. M., BARTOLOMEU, D. **Avaliação dos aspectos afetivos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem**. In: SISTO, F. F. MARTINELLI, S. C. (Orgs.), *Afetividade e dificuldades de aprendizagem* (pp.93-110). São Paulo: Vetor, 2006.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. L. **Habilidades em compreensão em leitura: um estudo com alunos de psicologia.** Estudos de Psicologia, v.21, n.2, p.29-41. Campinas, 2004.

SANTOS, A. A. A., VENDRAMINI, C. M. M., SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, L. A. D. **Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia.** Estudos de Psicologia, 23(1), p. 83-91. Campinas, 2006.

SCHMIDT, M. C. **A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Process.** Em S. J. Barrentine (Org.), Reading Assessment (pp.189-198). Newark, Del: IRA. Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. Instructional Science, 26, 113-125, 2000.

SCRISMSHAW, P. **Cooperative writing with computers.** Nova Iorque: Routledge, 1993.

SIERRA, B.; CARRETERO, M. **Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción.** In: COLL, C. PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Orgs.), Desarrollo psicológico y educación: psicología de la educación (v. 2, pp. 161-175). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, E. M. T. **Compreensão da leitura em estudantes de direito.** Dissertação de mestrado em Psicologia – Instituto de Psicologia da Pontifícia Católica, Campinas, 1998.

SILVA, E. M. T.; WITTER, G. P. **Compreensão de leitura e vocabulário em alunos de um curso de psicologia.** Brazilian Educational Technology: Research and Learning, v.1, n.1, p. 37-53, 2010.

_____. **Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia.** Estudos de Psicologia, 25(3), 395-403, 2008.

_____. **Eficiência de um curso de português no desenvolvimento da leitura e escrita.** In: SANTOS, A. A. A., BORUCHOVITCH, E., OLIVEIRA, K. L. (Orgs.), Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção (pp. 311-342). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Criticidade e Leitura: ensaios.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Elementos da pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: Papyrus, 1995.

SILVA, E. T.; ZILBERMAN, R. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. **A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários**. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-457, 2004.

SILVA, S. P. **Leitura e formação docente nas vozes de futuros professores**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, 2007.

SIMONSEN, S.; SINGER, H. **Improving reading instruction in the content áreas**. In: SAMUELS, S. J. FARSTRUP, A. E. (Orgs.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 200-219). Newark: IRA, 1992.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. São Paulo: Artmed, 1999.

SMITH, H.; DECHANT, G. **Psychology in teaching reading**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1961.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA L. **A importância da leitura para a formação de uma sociedade consciente**, 2007. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/archive/00001095/01/aimportanciadaleitura.pdf>>. Acesso em: 10.set.2013.

SOUZA, P. **No excesso de leitura a decifração do leitor**. In: ORLANDI, E. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

SPIRES, H. A.; DONLEY, J. **Prior knowledge activation: Inducing Engagement with informational texts**. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 249-260, 1998.

STERNBERG, R. J. **The psychology of verbal comprehension**. In: GLASER, R. (Org.), *Advances in instructional psychology* (pp. 97-151). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STOREY, P. **Examining the test-talking process: a cognitive perspective on the discourse Cloze test**. *Language Testing*, 14 (2), 214-231, 1997.

SUEHIRO, A. C. B. ; SANTOS, A. A. A. **Compreensão de leitura entre universitários: comparação entre ingressantes e concluintes**. In: VIII Encontro de Iniciação Científica, 2002, Bragança Paulista. *Pesquisa Científica no Brasil: esfera pública e esfera privada*. Bragança Paulista: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco, 2002.

SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A. A. A., & OLIVEIRA, K. L. **Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia**. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 29-41, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR, B. M. **Text structure, comprehension and recall.** In: SAMUELS, S. J. FARSTRUP, A. E. (Orgs.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 220-235). Newark: IRA, 1992.

TAYLOR, W. L. **Cloze procedure:** a new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433, 1953.

VERÍSSIMO, L. F. **Desentendimento.** Ícaro Revista de bordo da Varig, n. 136. Ano XII, 1995.

WITTER, G. P. **O formato das referências e aprendizagem acidental durante a leitura:** um estudo com docentes universitários. 1991.

_____. **Leitura e universidade.** In: WITTER, G. P. (Org.), *Leitura e universidade* (pp. 09-18). Campinas: Alínea, 1997.

_____. **Metaciência e leitura.** In: WITTER, G. P. (Org.), *Leitura: textos e pesquisas* (pp. 13-22). Campinas: Alínea, 1999.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZ, J. P. **Compreensão na leitura:** processos e estratégias para activação de competências. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1988.

_____. **O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz.** *Exedra*. 9 (2), 161-174, 2010.

ZORZI, J. L.; SERAPOMPA, M. T.; OLIVEIRA, P. S.; FARIA, A. T. **Aspectos da formação de leitores nas quatro séries iniciais do primeiro grau.** *Revista Psicopedagogia*, 20 (62), p. 189-201, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos professores**COMPREENSAO LEITORA EM FORMADORES DE LEITORES: UM ESTUDO
COM ALUNOS E PROFESSORES DOS CURSOS DE LETRAS E PEDAGOGIA**

Milena Teixeira Rosa
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Londrina

Aos docentes dos Cursos de Letras e Pedagogia:

- Nome completo: _____
- Idade: _____ Sexo: () F () M
- Formação Superior _____
- Disciplina que ministra no Curso de Letras / Pedagogia: _____

Agora, solicito que responda ao questionário que segue:

1. O que você entende por compreensão em leitura?
2. Você percebe deficiências em seus alunos relacionadas à compreensão em leitura? Em caso positivo, como estas se manifestam?
3. Quais sugestões você daria aos (futuros) professores e formadores de leitores para que possam desenvolver com mais eficácia a habilidade leitora e sua compreensão no ambiente escolar e acadêmico?
4. Quais ações que você, enquanto professor, desenvolve junto a seus alunos para melhorar a compreensão em leitura?
5. Em uma sociedade considerada imediatista, acostumada com o mundo virtual, quais ações poderiam ser desenvolvidas nos cursos de formação de professores para incentivar a formação de leitores?

Caro (a) Professor (a):

Agradecemos sua participação e colaboração em responder a este questionário. Caso queira deixar mais alguma sugestão ou comentário, peço que utilize o espaço abaixo.

ANEXOS

ANEXO 1 – Declaração de responsabilidade do pesquisador**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR**

Londrina, 01 de outubro de 2013

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaro estar ciente e de acordo com a resolução CNS 466/12, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão do projeto de pesquisa “Compreensão Leitora em Formadores de Leitores: Um estudo com alunos e professores dos Cursos de Letras e Pedagogia”, protocolado para análise deste Comitê.


Comprometo-me a enviar ao CEP/UEL relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Milena Teixeira Rosa

ANEXO 2 – Folha de Aprovação junto ao Comitê de Ética



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS Universidade Estadual de Londrina Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	223/2013
CAAE:	23232013.6.0000.5231
Data da Relatoria:	04/12/2013
Pesquisador(a):	Milena Teixeira Rosa
Unidade/Órgão:	CECA – Programa de Mestrado em Educação
<p>Prezado(a) Senhor(a):</p> <p>O “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina” (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:</p> <p>“COMPREENSÃO EM LEITURA EM FORMADORES DE LEITORES: um estudo com alunos e professores dos cursos de letras e pedagogia.”</p>	
<p>Situação do Projeto: Aprovado</p> <p>Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.</p>	
<p>Londrina, 19 de dezembro de 2013.</p> <p></p> <p>Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini Vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos Universidade Estadual de Londrina</p>	

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: “Compreensão leitora em formadores de leitores: um estudo com alunos e professores dos Cursos de Letras e Pedagogia”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa **“Compreensão leitora em formadores de leitores: um estudo com alunos e professores dos Cursos de Letras e Pedagogia”**. O objetivo da pesquisa é avaliar a compreensão leitora dos formadores de leitores, isto é, acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia. Além de comparar os níveis de compreensão leitora em ambos os cursos, verificando as principais dificuldades da gramática da língua portuguesa apresentadas pelos estudantes e, levantar a percepção dos professores acerca da compreensão em leitura.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma, serão utilizados dois instrumentos, a saber: Aplicação de textos aos acadêmicos dos cursos de Letras e Pedagogia usando a técnica do Cloze para mensurar a compreensão leitora. E, um questionário aberto com 5 questões para os professores de ambos os cursos, que tratam sobre a leitura e sua compreensão.

A coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 50 minutos. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes

da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, Milena Teixeira Rosa, Rua Diamantina nº 147, Telêmaco Borba-PR, telefone (42) 9926-4008 e email milena_tborba@yahoo.com.br, ou pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone (43) 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, _____ de _____ de 2013.

Pesquisador Responsável: Milena Teixeira Rosa
RG: 81757437

Campo direcionado ao participante maior de idade.

Eu _____, tendo sido(a) devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____