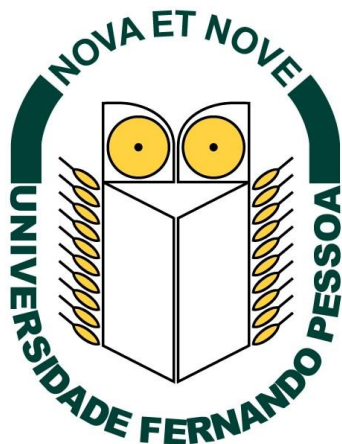


Ana Sofia Ribeiro de Andrade



Avaliação da Compreensão Leitora em Estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia

Porto,

2019

Ana Sofia Ribeiro de Andrade

Avaliação da Compreensão Leitora em Estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde
apresentado à Faculdade de Ciências Humanas
e Sociais da Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos necessários para a obtenção de aprovação
para o projeto de investigação científica, sob a orientação da
Prof.^a Doutora Ana Rodrigues da Costa.

Porto,

2019

Índice

<i>Resumo</i>	V
<i>Abstract</i>	VII
<i>Agradecimentos</i>	IX
<i>Índice de quadros</i>	XII
<i>Introdução geral</i>	I
<i>Capítulo I – Enquadramento teórico</i>	5
<i>Introdução</i>	5
<i>1. O Processo de Aquisição da Linguagem</i>	6
1.1. Propriedades Cognitivas da Linguagem	7
1.1.1. A Leitura.....	9
1.1.2. A escrita.....	12
1.2. Modelos cognitivos de leitura e escrita	13
1.3. Instrumentos de avaliação da linguagem	18
<i>2. A Técnica de Cloze</i>	22
2.1. A compreensão leitora e o ensino superior	24
2.1.2. Estudos realizados com alunos do Ensino Superior	26
<i>Síntese</i>	32
<i>Capítulo II – Estudo Empírico</i>	35

<i>Introdução</i>	35
1. Objetivos do estudo	36
1.1. Objetivo Geral	36
1.2. Objetivos Específicos	36
1.3. Definição de variáveis	37
2. Método	38
2.1. Participantes	38
2.2. Materiais	40
2.2.1. Questionário Sociodemográfico	40
2.2.2. Bateria de Aptidões Mentais Primárias	41
2.2.3. Teste de Cloze	42
2.3. Procedimentos	43
3. Resultados	45
3. Discussão	54
<i>Síntese</i>	59
<i>Conclusão Geral</i>	61
<i>Referências Bibliográficas</i>	65
ANEXOS	75

Resumo

A compreensão leitora é um fator preponderante para o sucesso escolar e acadêmico em qualquer nível de ensino, incluindo o superior. É graças a ela que somos capazes de compreender o que nos é dito e expressar as nossas ideias de uma forma escrita ou falada.

O objetivo geral desta investigação é estudar a compreensão leitora (avaliada com os resultados obtidos no teste cloze e nas subescalas da PMA) em estudantes do 1.º ciclo de Estudos de Psicologia considerando o sexo, a idade, o ano de escolaridade, a autoavaliação, a nota a português no 12.º ano (com exame e sem exame).

São 99 alunos do ensino superior que se encontram no 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, do 1.º ao 3.º ano com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos.

Para a recolha de dados elaborou-se um questionário composto por duas partes: um questionário de dados sociodemográficos e um questionário de antecedentes escolares e escolhas; administramos dois subtestes da Bateria de Aptidões Mentais Primárias (PMA) e utilizamos um texto para aplicação do teste de Cloze.

Os resultados apontam no sentido de que existem diferenças ao nível da faixa etária e ano de escolaridade no domínio da compreensão leitora e possibilitaram-nos inferir que quer ao nível da Compreensão Verbal, quer ao nível da Fluência Verbal e quer ao nível da nota a português no 12.º ano, quanto mais alta tiver sido a Classificação Interna Final (CIF) dos alunos, mais alta foi também a sua cotação no teste de Cloze; é

possível correlacionar positivamente e de forma significativa os resultados obtidos com o Teste de Cloze e a prova de Compreensão Verbal, tendo-nos sido possível verificar que existe uma correlação negativa significativa entre a autoavaliação e a compreensão leitora e a autoavaliação, as notas obtidas a português e a média do ensino superior; verificámos ainda que existe uma correlação positiva significativa entre a média das notas obtidas no curso, nota a português do 12.º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora, o que nos permite concluir que quanto mais alta for a média de um aluno e a sua nota a português do 12.º ano, mais altas serão as suas prestações nos resultados do Teste de Cloze.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Teste de Cloze, Ensino Superior.

Abstract

Reading comprehension is a preponderant factor for academic and academic success at any level of education, including higher education. It is thanks to her that we are able to understand what we are told and express our ideas in a written or spoken way.

The general objective of this research is to study the reading comprehension (evaluated with the results obtained in the cloze test and in the PMA subscales) in students of the 1st cycle of Psychology Studies considering gender, age, year of schooling, self-evaluation, the note to Portuguese in the 12th year (with examination and without examination).

There are 99 higher education students who are in the 1st Cycle of Studies in Psychology, from the 1st to the 3rd, aged between 17 and 56 years.

To collect data, a questionnaire was elaborated with two parts: a questionnaire of socio-demographic data and a questionnaire of school antecedents and choices; we administered two subtests of the Battery of Primary Mental Abilities (PMA) and we used a text for application of the Cloze test.

The results point out that there are differences in the age group and year of schooling in the area of reading comprehension and allowed us to infer that both Verbal Comprehension level, Verbal Fluency level and Portuguese note level in the 12th year, the higher the Final Internal Classification (CIF) of the students, the higher was their price and the Cloze test; it is possible to correlate positively and significantly the results

obtained with the Cloze Test and the Verbal Comprehension test, and it has been possible to verify that there is a significant negative correlation between the self-assessment and the reading comprehension and the self-assessment, the scores obtained Portuguese and the average of higher education; we also verified that there is a significant positive correlation between the average of the grades obtained in the course, the Portuguese note of the 12th year (with and without exam) and the reading comprehension, which allows us to conclude that the higher the average of one student and his grade 12 Portuguese, the higher his performance in the results of the Cloze Test.

Key words: Reading comprehension, Cloze test, Higher education.

Agradecimentos

Gostaria de iniciar os agradecimentos desta dissertação de Mestrado com pessoa mais chata do Mundo, a pessoa que mais vezes me levou à loucura, mas também a pessoa que melhor me conhece, a minha melhor amiga e, acima de tudo, a pessoa que mais me ama. Um OBRIGADO do tamanho do Mundo à minha mamã. Que é a prova mais verdadeira que eu tenho de que nem todos os super-heróis usam capa.

Aos meus avós que, em conjunto com a minha mãe, são os responsáveis pela pessoa que sou hoje. Ainda assim, e de uma forma mais específica, à minha avó por todas as horas passadas a resmungar uma com a outra, embora não vivamos uma sem a outra e ao meu avô que sempre assumiu um papel de pai e sempre tentou fazer de mim uma imagem sua. É por vocês que termino esta dissertação e é por vocês que continuarei a enriquecer o meu conhecimento.

À Doutora Ana Rodrigues da Costa, a melhor orientadora que poderia ter. Paciente, dedicada e sempre presente. Uma pessoa que nunca deixou uma chamada por devolver, uma mensagem por responder. Alguém que acreditou em mim desde o início, motivo pelo qual me sugeriu fazer uma investigação neste âmbito. Muito obrigada!

Ao Bertinho, que será sempre o Bertinho, um pai que entrou tarde na minha vida, mas não tardiamente. Uma pessoa que me mostrou o Mundo e que me incentiva a explorá-lo. Uma pessoa excepcional, lutadora, com um amor gigante para dar e que toma conta das suas princesas (sim, eu sou uma princesa, já todos sabemos isso) como ninguém.

A ti, Pedro Miguel, meu companheiro de loucuras, meu porto de abrigo, meu melhor amigo, meu confidente. Obrigada por todas as vezes que me deste, dás e darás na cabeça. Contigo cresci, aprendi, tornei-me mais forte. És o melhor que levo do início desta jornada para a vida.

À Dra. Conceição Amaral Pinheiro por ser uma espécie de fada madrinha nas nossas vidas. Reconhecida como um apoio incondicional para a minha mãe, caracteriza-se por ser alguém que está sempre presente nas nossas vidas e nos nossos corações. Se não fosse a Dra. Conceição a acreditar em mim e no meu potencial, tenho a certeza que hoje não estaria onde estou. Muito obrigada!

Ao “meu pequenino” que, embora nunca vá ler este agradecimento, foi quem me fez descobrir verdadeiramente a paixão pela psicologia. Mostrou-me que existem formas alternativas de viver e que a linguagem do amor é definitivamente universal. De todas as aprendizagens que fizemos juntos, tenho a certeza que quem aprendeu mais fui eu. Assim, acrescento que ele entrou na minha vida da mesma maneira que eu termino esta dissertação: com um sorriso no rosto.

À Dra. Bárbara Diogo, minha orientadora de estágio curricular, por todos os ensinamentos, por todas as práticas, por toda a confiança. Uma PSICÓLOGA que luta pelos interesses dos alunos e que, sem dúvida alguma, eleva o nome do grupo de escolas que representa.

À Dra. Maria Olinda, uma peça fundamental no funcionamento da casa que me acolheu. Uma pessoa dotada de uma energia fora do comum, com um sorriso tão fácil e sempre disposta a aprender, sempre disposta a ensinar.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer às direções e coordenações pedagógicas do Externato Ribadouro, do Externato Camões e do Colégio da Trofa por terem sido tão compreensivos com as minhas necessárias ausências para o término desta dissertação e por me terem feito adquirir traços essenciais ao mercado de trabalho. Sei que o facto de ter estado presente nos três colégios me dotou de uma capacidade superior para lidar com o mercado de trabalho, demonstrando-me que cada um tem o seu ritmo, a sua intensidade, o seu objetivo e que nós nos devemos adaptar sempre aos mesmos. Obrigada, senhores diretores, por me terem feito crescer. No entanto, considero impreterível direcionar um agradecimento especial à Dra. Carla Noronha que me conheceu no ano letivo 2008/2009, foi minha diretora de turma, professora de História e amiga; alguém que me deu colo quando eu precisei, mas que também me soube “por no sítio” quando necessitei; e à Dra. Mafalda Rocha que com o seu coração gigante sempre me apoio e incentivou, me corrigiu e aconselhou, demonstrando ser um pilar essencial ao trabalho que comecei a desenvolver junto dos alunos da sua escola.

Índice de quadros

Quadro 1. *Estudos realizados ao nível do ensino universitário aplicando a técnica de Cloze*

Quadro 2. *Sexo, idade e grau de escolaridade ao nível universitário dos alunos participantes no estudo*

Quadro 3. *Diferenças na compreensão leitora considerando o sexo*

Quadro 4. *Diferenças na compreensão leitora considerando a idade*

Quadro 5. *Diferenças na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade*

Quadro 6. *Diferenças na compreensão leitora considerando a autoperceção*

Quadro 7. *Diferenças na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (sem exame)*

Quadro 8. *Diferenças na compreensão leitora e a nota a português no 12.º ano (com exame)*

Quadro 9. *Resultados da correlação de Spearman entre o Teste de Cloze e as provas de Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA*

Quadro 10. *Resultados da correlação de Spearman entre o desempenho académico e os resultados da compreensão leitora*

Quadro 11. *Resultados da correlação de Spearman entre o rendimento académico e a nota a português (com e sem exame)*

Introdução geral

A linguagem é uma ciência que apresenta diversas ramificações (Castro & Coelho, 2008) e que se define como um estudo científico que descreve ou explica a linguagem verbal humana. Assim, surge a compreensão leitora que é considerada, ao nível universitário, como uma habilidade essencial na simbiose ensino-aprendizagem, sendo a responsável máxima pela existência de um acesso ao conteúdo das mais diversificadas disciplinas (Santos, Shuerio & Oliveira, 2004).

De modo a compreender melhor a linguagem, sabemos que esta apresenta dois processos distintos envolvidos: a compreensão (leitura) e a produção (escrita) (Salles & Parente, 2002; Sternberg, 2008) e que está explicada à luz de diversos modelos cognitivos: o Modelo Descendente desenvolvido a partir da observação da leitura oral (Pinto & Richter, 2006); o Modelo Ascendente que assume todas as letras do campo visual que devem ser consideradas individualmente pelo leitor de modo a potenciar um significado a cada uma (Pinto & Richter, 2006); o Modelo Interativo que se caracteriza por um funcionamento paralelo no qual o leitor utiliza as capacidades de ordem inferior e superior em simultâneo (Viana, 2002); o Modelo Triangular que envolve quatro processos interligados e conectados entre si; o Modelo de Dupla-vida que se caracteriza pela ideia de que existem duas formas fundamentais para a leitura e os Modelos de Analogia que assumem uma só via de leitura. Desta forma, dado que a leitura apresenta uma panóplia de modelos e uma vez que sabemos que a compreensão de um texto pode variar devido às circunstâncias de leitura e estar dependente de fatores complexos que se encontram não só na superfície do texto, como também na ativação das mais

diversificadas áreas cognitivas (Abreu, Garcia Hora & Souza, 2017), é essencial analisar a importância que a compreensão leitora apresenta em idade universitária.

Assim, e para responder às questões ““A compreensão leitora altera-se com a frequência do ensino superior? É diferente segundo o sexo? A autoavaliação enquanto aluno/a? As notas a português no 12^a ano?” apresentamos o objetivo geral desta investigação que é avaliar a compreensão leitora em estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, tendo em consideração o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o rendimento académico atual, a autoavaliação enquanto aluno/a, a nota a português do 12.º ano, com e sem exame e a média das notas obtidas no ensino superior.

Para tal foi desenvolvido um estudo quantitativo transversal, numa amostra de 99 alunos do ensino superior de faculdades públicas e privadas, com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos.

Foi realizada uma vasta revisão da literatura, recorrendo a diferentes fontes científicas com o intuito de alcançar um bom suporte teórico. Assim, este estudo está dividido em duas partes: na primeira é realizado o enquadramento teórico e na segunda segue-se o estudo empírico.

O enquadramento teórico aborda o processo de aquisição da linguagem as propriedades cognitivas que lhe estão associadas, os modelos cognitivos da linguagem, os instrumentos de compra disponíveis para a avaliar, a técnica de Cloze e a compreensão leitora ao nível do ensino superior. Para finalizar, elaborámos uma síntese do capítulo.

A parte relativa ao estudo empírico é composta pelos procedimentos inerentes à investigação, bem como os seus objetivos e a sua caracterização. Os instrumentos utilizados são também descritos, a saber: Questionário de Dados Sociodemográficos, dois subtestes da Bateria de Aptidões Mentais Primárias - PMA (Compreensão Verbal e Fluência Verbal), assim como os resultados, a discussão e finalizamos este capítulo com a síntese.

Para ultimar, é feita uma conclusão de todo o estudo e são apresentadas as referências bibliográficas que o integram bem como os anexos.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Capítulo I – Enquadramento teórico

Introdução

A compreensão leitora é considerada, ao nível universitário, como uma habilidade essencial na simbiose ensino-aprendizagem, uma vez que ela é a responsável máxima pela existência de um acesso ao conteúdo das mais diversificadas disciplinas (Santos, Shuerio & Oliveira, 2004)

Desta forma, uma vez que sabemos que a compreensão de um texto pode variar devido às circunstâncias de leitura e estar dependente de fatores complexos que se encontram não só na superfície do texto, como também na ativação das mais diversificadas áreas cognitivas (Abreu, Garcia Hora & Souza, 2017), torna-se impreterível analisar a importância que a compreensão leitora apresenta em idade universitária.

Assim, ao longo deste capítulo pretendemos abordar o processo de aquisição da linguagem, bem como as propriedades cognitivas que lhe estão associadas e os modelos de leitura e escrita que lhes estão associados. No entanto, consideramos também essencial explorar a Técnica de Cloze, relacionando-a com a importância da compreensão leitora no ensino superior.

1. O Processo de Aquisição da Linguagem

A Linguística é uma ciência que apresenta diversas ramificações (Castro & Coelho, 2008), cujo estudo teve início no começo do século XX, tendo-se definido entre as Ciências Humanas, como sendo o estudo científico que pretende descrever ou explicar a linguagem verbal humana (Orlandi, 2009). Assim, podemos afirmar que uma das ramificações da linguística é a leitura e que esta se faz representar como sendo uma atividade complexa, pautada por nuances culturais, permitindo-nos fazer uma construção pessoal do ambiente em que estamos inseridos (Morais, Azevedo, Pena & Sant'Anna, 2014).

É importante atendermos a que o processo de aquisição da linguagem é uma construção pessoal, não ocorrendo sozinha, sendo por isso necessária a intervenção de um educador numa fase precoce; já a longo prazo, podemos atestar que este processo se baseia em três pilares que representam um papel ativo neste processo interativo sobre a busca das ideias e dos pensamentos, constituído pelo Professor, Aluno e Conteúdo (Morais *et al.* 2014).

Deste modo, sabemos que ao falar nas habilidades de leitura e escrita, não estudamos apenas a capacidade de ler e escrever; também verificamos a capacidade de fazer uso da leitura, a competência de resposta e a compreensão das exigências associadas à leitura (Morais *et al.* 2014).

1.1. Propriedades Cognitivas da Linguagem

Desde uma idade precoce que as crianças desenvolvem capacidades para utilizar a linguagem, quer ao nível da sua compreensão, quer ao nível da sua produção (Santos & Cunha, 2012), contudo, apesar de uma aparente facilidade na monitorização deste processo, dominar a ortografia e escrever numa determinada língua nem sempre é fácil, tornando os primeiros anos de aprendizagem essenciais à correta apropriação da relação fonema-grafema (Serenó & Gomes, 2017).

Desta forma, definimos como consciência metalinguística o momento em que a própria linguagem passa a ser o motivo de atenção propositada por parte do indivíduo, tornando-se assim um objeto de reflexão (Santos & Cunha, 2012), no entanto, para que tal seja possível, é necessário que ocorra um distanciamento relativo aos usos da linguagem e uma aproximação à forma como a linguagem se manifesta, uma vez que focalizar a atenção na linguagem torna a criança dotada de uma capacidade de análise e manipulação da mesma (Santos & Cunha, 2012).

Desta forma, surge a metalinguística que se define como sendo uma atividade cognitiva cujo foco principal é a linguagem (Santos & Cunha, 2012).

Assim, podemos interpretar a leitura como sendo um processo longo e contínuo [embora existam metas relativas aos níveis desejáveis de leitura no sistema educacional (Costa & Boruchovitch, 2004)] que confere ao estudante a oportunidade de aperfeiçoamento e transformação da sua capacidade enquanto leitor proficiente, sendo possível identificar dificuldades ao nível da compreensão leitora no processo

educacional básico, secundário e até mesmo universitário (Cunha, Suehiro, Oliveira, Pacanaro & Santos, 2009) o que é corroborado pelas investigações de Lyon (1995) e Stanivich e Siegel (1994), que apontam para que 60% a 80% das dificuldades de aprendizagem sejam ao nível da compreensão leitora.

Concomitantemente com o que foi anteriormente referido, a leitura pode ser analisada sob diversos prismas desde o espectro sociocultural, ao afetivo, passando pelo pedagógico e pelo cognitivo (Salles & Parente, 2002).

De um ponto de vista cognitivo, conseguimos afirmar que a linguagem é (Sternberg, 2008):

1. Comunicativa: A linguagem possibilita a comunicação entre uma ou mais pessoas da mesma língua;
2. Arbitrariamente simbólica: A linguagem desempenha um papel arbitrário entre um símbolo e o seu referente;
3. Regularmente estruturada: A linguagem assume uma estrutura concreta, na qual uma configuração de símbolos apresenta um determinado significado;
4. Estruturada em múltiplos níveis: A linguagem possui diversos níveis, ou seja, pode ser dividida em sons, unidades de significado, palavras, frases, etc.;
5. Gerativa, produtiva: A linguagem abarca uma estrutura linguística que possibilita, aos seus usuários, a construção de novos enunciados dentro de certos limites;
6. Dinâmica: A linguagem vive uma evolução constante.

É importante salientar que, ao nível da linguagem, os processos envolvidos na compreensão (leitura) e na produção (escrita), devem ser dissociados, uma vez que envolvem processos cognitivos distintos, e que a leitura se caracteriza por recorrer à descodificação, ou seja, parte da informação visual ao som e a escrita caracteriza-se por recorrer à codificação. Ocorre assim uma transformação do pensamento, de modo a expressar um output linguístico, o que se pode traduzir como os segmentos fonológicos serem associados a letras (Salles & Parente, 2002; Sternberg, 2008).

1.1.1. A Leitura

A leitura permite-nos conhecer e compreender, de uma forma mais concreta, o ambiente em que estamos inseridos e o mundo que nos rodeia (Ramos, 2012). Desta forma, podemos também afirmar que as leituras acabam por ser mais ou menos condicionadas, de acordo com o tipo de texto que é apresentado ao leitor, já que a interpretação do mesmo depende dos conhecimentos prévios sobre o assunto e da capacidade apresentada pelo leitor em reconhecer e extrair as informações essenciais do texto (Ramos, 2012).

O processo de leitura apresenta uma panóplia de definições, destacando-se entre elas a leitura ser vista como um processo de compreensão ao qual se recorre para obter informação e obter o significado subjacente dos textos (Sim-Sim, 2007); é apresentada por Ramos (2012) e Custódio (2011), como sendo mais do que um simplesmente reconhecimento de sequências escritas, embora esta condição seja vista como a base da descodificação; o ato de ler é também descrito como sendo uma atividade caracterizada pelo ajuste que o leitor aplica na relação dos conhecimentos prévios com os

conhecimentos a adquirir, reunindo-os de forma peculiar e utilizando-as de uma forma global, durante e após o ato, em vez de se limitar a reproduzir o que foi lido (Pereira e Flôres, 2009). Ainda dentro deste tópico e atendendo a Viana e Teixeira (2002) reconhecemos a existência de dois elementos comuns: a leitura como uma descodificação de signos gráficos e a leitura cujo o objetivo final é a extração de sentido.

De acordo com Teles (2004), a leitura integra dois procedimentos cognitivos diferenciados e indissociáveis: a descodificação e a compreensão da mensagem escrita. Para Gagné, Yekovich e Yekovich (1993, citado por Pocinho, 2007) o ato de ler é composto por quatro processos cognitivos subjacentes sendo eles:

1. Descodificação: Conjetura a ativação do significado das palavras na memória semântica através da ativação visual da palavra impressa e da correspondência grafema-fonema;
 - a. Correspondência grafema-fonema: Transformação de grafemas nos fonemas correspondentes de forma a que a combinação dos mesmos origine a correta pronuncia da respetiva palavra;
 - b. Visualmente: As palavras são previamente conhecidas pelo leitor, o que torna o processo mais rápido, através da prática da descodificação com leituras repetidas;
 - c. Por analogia: Descodificação de uma palavra através do estabelecimento de relações de semelhança com outra já conhecida visualmente;
 - d. Em contexto: O leitor poderá antever as palavras que serão lidas, contudo, este processo nem sempre é possível.
2. Compreensão literal: Ativação do significado das palavras em formato de frases;

3. Compreensão inferencial: Parte da ideia para a frase;
4. Monitorização da compreensão: Processo que envolve a integração, síntese e elaboração de informação recorrendo, para tal, à formulação de um objetivo de leitura, à sua verificação e à implementação de estratégias para o atingir.

Desta forma, podemos afirmar que a compreensão da informação linguística é submissa ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do leitor para selecionar, processar e (re)organizar informações, dependendo também dos conhecimentos prévios (Serenó, 2017). Assim, podemos afirmar que um bom nível de compreensão leitora de textos provém da convergência de quatro elementos (Sim-Sim, 2007):

1. Eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras;
2. Conhecimento da língua de escolarização;
3. Experiência individual de leitura;
4. Experiências e conhecimento do Mundo por parte do leitor.

Para melhor compreender o processamento da compreensão leitora, Irwin (1986), apresentou 5 categorias de processos:

- Microprocessos: Compreensão da informação contida na frase;
- Processos de integração: Ligação das preposições ou frases;
- Macroprocessos: Adaptam a compreensão global do texto;
- Processos de elaboração: Elaboração de inferências além do texto;
- Processos metacognitivos: Gerem a compreensão, sendo também responsáveis pela adaptação do leitor ao texto e à situação.

Assim, podemos destacar que o processo de leitura representa um crescente interesse junto dos investigadores que procuram descrever quer os mecanismos inerentes, como também a ordem segundo a qual estes operam (Pinto & Richter, 2006).

1.1.2. A escrita

Para se escrever uma língua de forma clara, correta e estruturada é necessário atender a determinados aspetos. De acordo com Ardaya (2004) devemos respeitar quatro normas:

1. Uso de letras (grafemas homófonos);
2. Uso de sinais auxiliares como as marcas de acentuação;
3. Uso adequado de pontuação;
4. Separação, adequada, das palavras (espaços em branco).

Numa perspetiva tradicional, Teixeira, Novo e Neves (2011), dizem-nos que o aluno é tendencialmente levado a seguir um caminho analítico que o orienta da letra à palavra, da palavra à frase, da frase ao parágrafo e do parágrafo ao texto e, Barbeiro e Pereira (2007), acrescentam ainda três competências fundamentais que devem ser desenvolvidas pelas escolas:

1. Competência compositiva: combinação de expressões linguísticas com o objetivo de formar textos. Esta competência implica:
 - a. A ativação de conhecimentos;
 - b. Decisão sobre a sua integração;

- c. Articulação com outros elementos do texto;
 - d. Fornecer uma expressão linguística de modo a tornar um texto coeso e coerente.
2. Competência ortográfica: normas que determinam a composição escrita das palavras;
 3. Competência gráfica: capacidade de desenhar a expressão escrita.

Escrever implica o tópico, o gênero, uma programação, tomada de notas e uma seleção e organização da informação (Barbeiro & Pereira, 2007). Desta forma, os alunos são forçados a uma exposição repleta de desafios como o desenvolvimento de ideias e sua tradução para a linguagem convencional, a adequação dos objetivos de escritor atendendo sempre aos objetivos de leitor, a atribuição de uma codificação à oralidade que possibilita a sua manifestação ao nível da linguagem alfabética, um domínio da imagem mental da sequência gráfica, o controlo motor e a utilização de pontuação para segmentação de unidades sintáticas e semânticas (Rebelo & Reche, 2013).

1.2. Modelos cognitivos de leitura e escrita

A leitura é vista como uma das capacidades cognitivas mais interessantes a nível cerebral, uma vez que, a partir de pistas linguísticas arbitrárias, o leitor é levado a reconstruir um sentido aproximado do pretendido pelo escritor (Guaresi, 2012). Esta é também considerada o momento de ação conjunta e cooperativa, uma vez que assim que o leitor a inicia a memória, atenção e um conjunto de conhecimentos previamente adquiridos, sejam eles linguísticos, textuais, enciclopédicos e oriundos de interações, já

se encontram aptos para qualquer ação (Pereira & Flôres, 2009). Contudo, caso se verifique uma interceção ao nível de um destes componentes, todo o processo sofre alterações, podendo até ser interrompido e a leitura perde a fluência, tornando-se mais lenta (Pereira & Flôres, 2009).

Desta forma, Chiele (2004), catalogou oito processos cognitivos ativados no momento em que a leitura tem início:

1. Identificação das letras;
2. Transformação das letras em sons;
3. Construção de uma representação fonológica para cada palavra;
4. Apreensão do valor sintático de cada palavra;
5. Acesso aos múltiplos significados dessas palavras, umas em relação às outras;
6. Seleção do significado adequado para o contexto da leitura;
7. Construção do significado da frase;
8. Interação dos significados das frases para construir o sentido global do texto.

Embora sejam diversos os processos psicológicos intervenientes na leitura e apesar dos avanços da investigação neste domínio, é importante salientar que existe um longo caminho a percorrer no que concerne à recolha de informação para averiguar, exatamente, quais são os mecanismos que ativam a capacidade da compreensão leitora. (Ramos, 2012).

Podemos afirmar que, teoricamente, existem três modelos básicos de leitura ao nível da cognição sendo eles o modelo descendente (*top-down*) privilegiado por

Goodman, o modelo ascendente (*bottom-up*), defendido por Gough (1972, citado por Paz, 2006) e o modelo interativo aplicado por Rumelhart .

Modelo Descendente – *Top-down*

O modelo descendente, também conhecido como “jogo psicolinguístico”, foi desenvolvido a partir da observação da leitura oral, uma vez que o leitor formula constantemente hipóteses sobre o que se segue ao longo do texto, confirmando-as ou elaborando outras (Pinto & Richter, 2006), ou seja, este modelo tem como base a compreensão não depender apenas das unidades presentes no texto, como também dos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor, o que imputará um sentido ao texto que é lido (Serenó, 2017).

De uma forma geral podemos afirmar que a maneira como o leitor reage ao texto, está dependente das suas experiências e expectativas no constructo da sua compreensão (Viana & Teixeira, 2002).

Modelo Ascendente – *Bottom-up*

O modelo ascendente, trata-se de um modelo que assume que todas as letras do campo visual devem ser consideradas individualmente pelo leitor, de modo a assinalar o significado de cada uma (Pinto & Ritcher, 2006).

Assim, podemos afirmar que para que ocorra a leitura, esta tem início com uma fixação do olhar do leitor, que focaliza um ponto recuado do começo da linha e, de seguida, dissipar-se-á nos mais diversos graus de ângulo visual, recorrendo a um movimento rápido, dando início a uma nova fixação que, através da execução de regressões e ignorando a focalização do olhar, repetirá novamente todo o processo (Paz, 2006).

Modelo interativo

Com o objetivo de encontrar um modelo que representasse os processos cognitivos mobilizados no processo de leitura, passou-se a afirmar que os modelos conjecturam um funcionamento paralelo no qual o leitor utiliza, em simultâneo, as capacidades de ordem superior e as capacidades de ordem inferior, os processos descendentes e os processos ascendentes (Viana, 2002). Assim, os modelos interativos aparecem como sendo a primeira formulação da leitura como resultado de um pensamento não sequencial (Serenó, 2017).

De acordo com Tracey e Morrow (2006), na sequência destes modelos surgiram ainda outros como os Modelos de Processamento e Distribuição Paralela, também designados de modelos conexionistas:

1. A informação cognitiva é armazenada como uma série de conexões entre unidades;
2. Estas conexões tornam-se mais fortes e rápidas com o emparelhamento repetido.

Os modelos conexionistas recorrem a estruturas básicas nas quais as unidades são interconectadas numa rede e existem dois tipos de unidades: *inputs* e *outputs* que são mediados por unidades ocultas (Sereno, 2017). Uma das características importantes deste modelo é o facto de a estas ligações serem atribuídos pesos variáveis, o que possibilita uma modelagem da ativação recebida por uma unidade e o resultado (*output*) dessa ativação. É igualmente importante salientar que esta rede conta com mecanismos de feedback que alteram os pesos entre as unidades de acordo com o resultado do *output* (Nobre e Salles, 2014).

Modelo Triangular

Este modelo surge a partir do modelo de Seidenberg e McClelland (1989, citado por Harley 2014) afirma que este processo envolve quatro processadores interligados e conectados entre si, sendo eles: o **ortográfico**, o **fonológico** e o **semântico** que comunicam entre si, recebendo e transmitindo informação e o **contextual** que só executa trocas de informação com o campo semântico.

Modelos de dupla-via

O modelo de dupla-via caracteriza-se por se tratar de um modelo cuja ideia fundamental é a de que existem duas formas fulcrais para ler, sendo que uma se caracteriza pela conversão de letras em sons e a outra se manifesta através de um processo reconhecimento da palavra como um todo (Sereno, 2017).

Modelos de analogia

Os modelos de analogia traduzem-se por serem modelos onde há somente uma via na leitura, ou seja, de acordo com este modelo pronuncia-se as palavras e as “não palavras” por semelhança com outras palavras (Harley, 2014), no entanto é importante atender que as palavras devem compartilhar unidades escritas semelhantes (Roazzi, 1999).

1.3. Instrumentos de avaliação da linguagem

Atualmente existem alguns instrumentos capazes de avaliar a linguagem como a Prova de Reconhecimento de Palavras, o Teste de Compreensão Leitora, a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra, entre outras, mas que como podemos verificar se destinam a crianças e adolescentes, na sua maioria.

Avaliação da Leitura em Português Europeu (ALEPE): Instrumento utilizado para avaliar os principais processos envolvidos na leitura como a Consciência Fonológica, a Nomeação Rápida, o Conhecimento de Letras e a Leitura de Palavras e de

Pseudopalavras, destinado a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (entre os 6 e os 10 anos) (Sucena & Castro, 2011). Através da análise dos resultados obtidos com a aplicação desta bateria é possível caracterizar-se o nível de leitura alcançado pela criança, bem como identificar as razões que poderão estar na base de dificuldades de aprendizagem ou dislexia (Sucena & Castro, 2011).

Bateria de Avaliação da Leitura (BAL): Bateria constituída por provas de avaliação da leitura que inclui cinco testes organizados em três domínios: a identificação de palavras apresentadas de forma isolada; a compreensão de textos na modalidade de leitura; a compreensão de textos na modalidade oral, destinado a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (entre os 6 e os 10 anos) (Ribeiro, Viana, Santos, Cadime, Chaves-Sousa, Vale & Spinillo, 2014). Os resultados obtidos com a aplicação deste instrumento podem ser integrados na aferição de um diagnóstico preciso relativo a dificuldades de leitura (Ribeiro *et. al.* 2014).

Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP): Esta prova incide sobre o reconhecimento de palavras regulares e permite uma aferição relativa à velocidade e precisão da leitura, sendo destinada a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos (Viana & Ribeiro, 2010).

Teste de Compreensão da Leitura (TCL): Permite avaliar o desempenho da criança nos níveis compreensão da leitura e evolução da leitura ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contudo, esta prova também pode ser aplicada a crianças com dificuldades de anos de escolaridade mais avançados, possibilitando uma avaliação de cariz mais qualitativo (Ribeiro, Viana & Cadime, 2012). Este teste avalia diversas áreas como a

compreensão literal, a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a reorganização da informação e é destinado a crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos (Ribeiro, Viana & Cadime, 2012).

Aptidões Mentais Primárias (PMA): Esta bateria foi desenvolvida com o intuito de avaliar os cinco fatores básicos da inteligência, tratando-se assim de uma bateria recomendada quer para Orientação Escolar, quer para Recrutamento e Seleção (Thurstone & Thurstone, 2012). As áreas avaliadas da PMA são a compreensão verbal, a aptidão espacial, a aptidão numérica, o raciocínio lógico e a fluência verbal e destina-se a jovens e adultos, podendo ser aplicada a partir dos 13 anos (Thurstone & Thurstone, 2012). A apresentação desta prova terá um maior nível de profundidade no ponto Materiais, uma vez que é a prova que iremos utilizar na recolha de dados desta dissertação.

Desenvolvimento das Capacidades Cognitivas (DCC): Este instrumento caracteriza-se por ser um programa que promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas envolvidas na aquisição de conhecimentos (Cruz & Mazaira, 2000). Este programa divide-se em dois módulos: Raciocínio Abstrato e Raciocínio Verbal, sendo que a realização destas atividades implica a utilização da capacidade de observação e de interpretação, assim como o pensamento indutivo/dedutivo e processos de análise e síntese (Cruz & Mazaira, 2000). É uma prova destinada a crianças a partir dos 11 anos (Cruz & Mazaira, 2006).

Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC): A BANC é constituída por 15 testes neuropsicológicos que permitem ao examinador realizar uma avaliação

bastante abrangente ao nível das principais funções neurocognitivas como a orientação, a memória, a linguagem, a atenção e funções executivas, a motricidade e a lateralidade (Simões, Albuquerque, Pinho, Vilar, Pereira, Lopes, Santos, Alberto, Lopes, Martins & Moura, 2016). Trata-se, portanto, de uma bateria abrangente e compreensiva, que inclui um conjunto numeroso de testes neuropsicológicos, viabilizando o exame de importantes funções neurocognitivas essenciais à capacidade para aprender e ao funcionamento no dia a dia (Simões, *et al.* 2016). Destina-se a crianças e adolescentes, entre os 5 e os 15 anos (Simões, *et al.* 2016)

Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português Europeu (PALPA-P): Destinada a crianças a partir dos 5 anos de idade, a PALPA-P apresenta provas construídas com o intuito de possibilitarem a realização de uma avaliação psicolinguística aprofundada (Kay, Lesser & Coltheart, 2007). Este instrumento reúne 60 provas psicolinguísticas que avaliam a nomeação de imagens, a discriminação auditiva, a repetição e a compreensão de palavras e de frases, a amplitude de memória, o conhecimento das letras/grafemas, a consciência fonológica, a leitura em voz alta e a escrita por ditado, ou seja, abrange quatro grandes áreas da linguagem: o processamento fonológico, a leitura e escrita, a semântica de palavras e imagens e a compreensão de frases (Kay, Lesser & Coltheart, 2007). A PALPA-P pode ser utilizada na avaliação da Afasia, mas também para outras perturbações (Kay, Lesser & Coltheart, 2007).

Como podemos verificar a maioria destas provas destinam-se a crianças e adolescentes sendo muito escassas as que podem ser aplicadas a partir dos 18 anos, apesar da pertinência que a compreensão leitora tem em todo o percurso desenvolvimental.

2. A Técnica de Cloze

O Teste de Cloze, também conhecido como Técnica de Cloze, apresenta-se como um procedimento de avaliação da compreensão leitora que teve a sua origem nas pesquisas de Taylor em 1953 (Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002), pesquisas essas fundamentadas nos princípios gestálticos (Silva & Santos, 2004).

Esta técnica consiste na organização de um texto com cerca de 200 palavras (Santos *et al.*, 2002), no qual se omitem todos os quintos, sétimos ou décimos vocábulos, podendo também optar-se pela omissão de estruturas gramaticais fixas (adjetivos, pronomes, nomes, etc.) ou ainda de um total de 20% dos vocábulos existentes no texto (Suehiro, 2013). Posteriormente é pedido aos examinandos que preencham a falha com uma palavra que considerem adequada, de modo a que o texto não sofra alterações no seu sentido, mantendo-se coerente (Santos *et al.*, 2002).

Relativamente à estrutura da Técnica de Cloze, podemos afirmar que existem variações relativamente à versão tradicional, sendo elas o Cloze Lexical, o Cloze Gramatical, o Cloze de Múltipla Escolha e o Cloze Cumulativo (Shuerio, 2013), que passamos a descrever.

Cloze Lexical: Apenas os itens lexicais são omitidos (Shuerio, 2013);

Cloze Gramatical: São omitidos todos os vocábulos relacionais, ou seja, todas as palavras que não têm um significado próprio, atuando como conectores e estruturadores do texto (Shuerio, 2013);

Cloze de Múltipla Escolha: São fornecidas múltiplas opções e o avaliado deverá escolher apenas uma das opções (Shuerio, 2013);

Cloze Cumulativo: Ocorre a troca do mesmo vocábulo por outro, ao longo do texto, sendo que esta nova palavra não faz sentido e é pedido ao examinando que a identifique todas as vezes que esta surge (Shuerio, 2013).

Ainda referente ao nível estrutural da Técnica de Cloze, devemos também atender à estruturação do texto, uma vez que é de extrema importância atender à sua dificuldade, pois o tema abordado pelo mesmo pode ser um fator de crescente facilidade, já que os participantes podem apresentar elevadas taxas de familiaridade com o argumento do mesmo, o que origina uma probabilidade acrescida de obter respostas corretas (Shuerio, 2013).

O Teste de Cloze ou Técnica de Cloze apresenta dois tipos de correção (Bitar, 1989, citado por Boruchovitch, Santos & Oliveira, 2007)): a correção literal na qual se considera como acerto a utilização da palavra exata retirada do texto e a correção sinónima onde se considera como acerto a aplicação quer da palavra exata, quer de um sinónimo da mesma (Boruchovitch, Santos & Oliveira, 2007). Ainda de acordo com a correção, Bormuth (1968) definiu três níveis de desempenho: nível de frustração que se verifica quando o leitor não retira, de forma satisfatória, a informação lida (pontuação

até 44%); nível instrucional que se verifica quando o leitor retira apenas a informação suficiente para a compreensão do texto (pontuação entre 44,1% e 57%) e, por fim, o nível independente, no qual o leitor apresenta uma compreensão criativa e autónoma do texto apresentado (pontuação superior a 57%) (Burochovitch *et al.* 2007).

O Teste de Cloze apresenta inúmeras aplicabilidades, sendo que quando é utilizado com o objetivo de diagnosticar, este torna-se num indicador de compreensão leitora onde as conexões e as relações estabelecidas pelo leitor facilitam a compreensão (Storey, 1997). Neste sentido, temos que a estruturação do texto deve incluir dois níveis de dificuldade: o micronível que deverá ser composto por itens de fácil compreensão e o macronível que deverá ser composto por itens de maior dificuldade de preenchimento, de modo a exigir, por parte do leitor, uma conexão entre os elementos textuais e os conhecimentos prévios (Abraham & Chapelle, 1992).

2.1. A compreensão leitora e o ensino superior

As dificuldades apresentadas na compreensão leitora e da escrita não se limitam ao ensino básico e secundário, sendo também observadas no ensino superior (Beluce, Oliveira, Verdicchio, Maieski & Menck, 2011), uma vez que os alunos concluem o ensino básico e secundário sem um total domínio das habilidades leitoras, ingressando assim no ensino universitário com diversas dificuldades expressivas ao nível da compreensão dos textos, o que acaba por comprometer, a vários níveis, o seu desempenho (Joly, Santos & Marini, 2006). Assim, temos que no decorrer das atividades académicas, o leitor universitário necessita de assimilar uma panóplia de

informações, o que lhe pode permitir desenvolver uma consciência de melhoramento em relação às suas habilidades no âmbito da compreensão leitora (Santos, 1997).

Partindo da premissa de que a habilidade de compreender um texto caracteriza o leitor (Beluce, *et. al.* 2011), podemos considerar que um bom leitor é aquele que é ativo e apresenta objetivos explícitos sobre a leitura, sendo que estes lhe permitem fazer uma avaliação do conteúdo e estrutura dos textos, alcançando assim as suas metas (Joly, 2009).

De acordo com Cabral e Tavares (2005), o uso da leitura em contexto universitário, tem início num nível de elevada capacidade e competência, o que nos permite afirmar que os alunos devem dispor de estratégias, estilos cognitivos e motivação para a compreensão textual (Silva & Witter, 2008). No entanto, estas habilidades determinantes para um bom desempenho académico nem sempre são desenvolvidas nos níveis escolares antecedentes (Silva & Witter, 2008).

Desta forma, as exigências do processo de aprendizagem no ensino superior requerem, por parte do leitor, uma apurada capacidade para identificar e selecionar as informações relevantes de acordo com os seus objetivos, a capacidade de levantar e rever hipóteses e a capacidade de realizar inferências que o dotem da idoneidade de atribuir significados e valores ao texto analisado, ou seja, pretende-se que o aluno universitário, após a leitura de um texto, seja capaz de apresentar uma síntese das informações fornecidas, relacionando-as com os seus conhecimentos prévios e com a sua realidade e de avaliar, posicionando-se com criticidade, quanto às conceções apresentadas (Cabral & Tavares, 2005).

2.1.2. Estudos realizados com alunos do Ensino Superior

Assume-se como papel fundamental do ensino universitário a capacidade de adotar uma visão mais crítica do Mundo, visão essa que é normalmente alcançada através da leitura (Oliveira & Santos, 2006).

Assim, podemos afirmar que um aluno que apresente um bom desempenho ao nível da compreensão textual é um aluno capaz de retirar, de uma forma mais eficiente e rápida, as ideias mais relevantes que se apresentam num texto, o que o capacita de uma maior competência para relacionar essas ideias com o seu conhecimento e vivências prévias (Oliveira & Santos, 2006).

São inúmeras as investigações realizadas com base no teste de Cloze. De entre todas, selecionamos alguns exemplos como:

Quadro 1.

Estudos realizados ao nível do ensino universitário aplicando a técnica de Cloze

Estudo	Objetivo	Participantes	Variáveis/Instrumentos	Caraterísticas do Teste de Cloze	Resultados
Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002)	Investigar a aplicação da Teoria de Resposta ao Item na análise de um instrumento de Cloze (Avaliação da habilidade de compreensão em leitura).	N=612 4 cursos (Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia) M. Idade: 21a9m DP: 4a9m	Aplicação de 6 provas (entre elas Teste de Cloze + Prova de Juízo Moral + Prova de Conhecimentos Gerais)	Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões; Cotação:	Foi possível verificar que os adjetivos, verbos e advérbios são as lacunas mais difíceis de serem completadas. Os resultados evidenciaram a existência de uma associação significativa entre a compreensão em leitura e o desempenho em conteúdos específicos, sendo importante referir que 3 das disciplinas em estudo apresentaram uma relação marginalmente significativa entre as variáveis em estudo, demonstrando que 60% dos conteúdos específicos requerem habilidade de compreensão em leitura.
Oliveira, Santos e Primi (2003)	Verificar se o nível de compreensão em leitura está relacionado com o desempenho académico em disciplinas de cursos das áreas de ciências exatas, humanas e biológicas.	N=412 Diversos cursos (Cursos de Letras, Psicologia, Matemática e Odontologia) M. Idade letras: 24a5m DP: 7,6 M. Idade psicologia: 22a7m DP: 5,7 M. Idade matemática: 22a5m DP: 4,5 M. Idade odontologia: 19a8m DP: 2,3	Compreensão leitora; Desempenho académico. Teste de Cloze: “Desentendimento” de Luís Fernando Veríssimo (1990) (adaptado)	Omissão do 5.º vocábulo. Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (Correção literal).	

Santos, Suehiro e Oliveiro (2004)	<p>Identificar o desempenho em leitura dos alunos ingressantes com base nos dois testes de Cloze;</p> <p>Estabelecer correlações entre a habilidade de compreensão de leitura e o desempenho acadêmico em disciplinas específicas de alunos ingressantes do curso de psicologia;</p> <p>Identificar os tipos e avaliação mais frequentemente utilizados pelos professores que ministra, as disciplinas de conteúdos específicos.</p>	<p>N=145 Curso de Psicologia M. Idade: 22anos DP: 6,97</p>	<p>Compreensão leitora; Desempenho acadêmico.</p> <p>Teste de Cloze: - “Desentendimento” de Luís Fernando Veríssimo; - “A nova classe dominante” de Carlos Heitor Cony. Questionário desenvolvido por Oliveira e Santos em 2003.</p>	<p>Omissão do 5.º vocábulo.</p>	<p>Existência de uma relação entre a compreensão leitora e o desempenho acadêmico, com especial enfoque numa nota resultante de uma produção individual do aluno em situação de avaliação.</p>
Silva e Santos (2004)	<p>Identificar e correlacionar os resultados da avaliação da compreensão em leitura mensurada pelo teste de Cloze e o rendimento acadêmico, considerando as variáveis: idade de ingresso e gênero;</p> <p>Comparar os resultados obtidos no Teste de Cloze, o rendimento acadêmico e a nota em língua portuguesa obtida no processo seletivo, em função do tipo de curso.</p>	<p>N=782 8 cursos (Medicina, Odontologia, Administração, Pedagogia, Psicologia, Letras, engenharia Civil e Matemática) M. Idade: 22,03anos DP: 5,07</p>	<p>Compreensão leitora; Rendimento acadêmico; Nota de ingresso a Português.</p> <p>Teste de Cloze: “Desentendimento” de Luís Fernando Veríssimo</p>	<p>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões.</p> <p>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (Correção literal).</p>	<p>Existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a pontuação no Cloze, o rendimento acadêmico e nota do exame de Português.</p>

Oliveira e Santos (2005)	Analisar a relação entre compreensão em leitura e o desempenho acadêmico resultante da avaliação da aprendizagem em disciplinas específicas de diferentes cursos superiores.	N=270 3 cursos (Administração, Direito e Psicologia) M. Idade: 23a6m DP: 6,73	Compreensão leitora; Desempenho acadêmico; Tipo de avaliação utilizada. Questionário de identificação do participante; Teste de Cloze (textos adaptados): - “Desentendimento” de Luís Fernando Veríssimo - “A nova classe dominante” de Carlos Heitor Cony. Questionário sobre as formas de avaliação mais comuns no ensino superior.	Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões. Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (Correção literal).	Evidências de correlação estatisticamente significativa entre a compreensão leitora, o desempenho acadêmico e o tipo de avaliação da aprendizagem utilizado.
Cunha e Santos (2006)	Avaliar as habilidades de compreensão em leitura e de produção escrita em universitários ingressantes.	N=134 5 cursos (Administração, Psicologia, Análise de sistemas, Computação e Farmácia)	Compreensão leitora; Produção escrita. Questões de identificação dos sujeitos; Teste de Cloze: “Desentendimento” de Luís Fernando Veríssimo (texto adaptado) Produção escrita: “O problema do avanço do uso da maconha é a banalização do vício” (proposta de texto dissertativo).	Omissão do 5.º vocábulo. Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (Correção literal).	Quanto menor a compreensão da leitura, maior o número de erros nos tópicos gramaticais; Teste de Cloze como instrumento útil na detecção do nível de compreensão dos leitores.

Oliveira e Santos (2006)	Comparar o nível de compreensão leitora e o desempenho académico, considerando a faixa etária e o género dos estudantes.	N=270 3 cursos (Administração, Direito e Psicologia) M. Idade: 23a6m DP: 6,73	Compreensão leitora; Desempenho académico; Faixa etária; Género.	Teste de Cloze (textos adaptados): - “Desentendimento” de Luís Fernando Veríssimo - “A nova classe dominante” de Carlos Heitor Cony.	Significativa associação entre a compreensão em leitura dos estudantes e o seu desempenho académico atendendo as faixas etárias e ao género dos estudantes.	
Silva e Witter (2008)	Geral: Conhecer aspetos da compreensão de leitura em estudantes universitários de Psicologia. Específicos: - Avaliar a compreensão de leitura de estudantes universitários de Psicologia matriculados no 5.º período; - Verificar a sua correlação com o desempenho em disciplina específica de leitura e escrita; - Comparar o desempenho em compreensão no início e término de disciplina; - Correlacionar com uma avaliação diagnóstica, cobrindo todas as matérias académicas do período; - Correlacionar os resultados entre si.	N=18 Curso de Psicologia	Compreensão leitora; Desempenho académico.	Teste de Cloze: Composto por um pré e um pós-teste, no qual foram utilizados dois textos de Almeida (1992) sobre leitura, extraídos do mesmo livro. Termo de consentimento Livre e Esclarecido; Avaliação na disciplina Leitura e Escrita; Avaliação diagnóstica.	Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões. Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (Correção literal).	Correlação significativa entre compreensão de texto pré e pós;

Oliveira (2011)	Realizar um estudo exploratório e descritivo, tendo por foco descrever a compreensão em leitura de estudantes universitários de diferentes Estados brasileiros, universidades e cursos.	N=1022 7 cursos (Administração, Direito, Psicologia, Enfermagem, Odontologia, Educação física e Matemática) M. Idade: 23a4m DP: 5,8.	Teste de Cloze: “Desentendimento” de Luís Fernando Veríssimo.	Omissão do 5.º vocábulo, num total de 46 omissões. Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (Correção literal).	Baixa habilidade de compreensão da leitura; Diferenças nas dificuldades relacionadas às classes gramaticais.
-----------------	---	---	---	--	---

Síntese

A linguística é uma ciência cujo início remonta aos primórdios do século XX e que apresenta a linguagem como uma das suas ramificações que nos permite fazer uma construção pessoal do meio em que estamos inseridos. Esta linguagem engloba um processo de aquisição que, numa fase precoce, necessita da intervenção de um educador e, a longo prazo, considera-se que assenta em três pilares: professor, aluno e conteúdo.

No que concerne às propriedades cognitivas da linguagem, tal como já referimos, esta surge em idade precoce, o que nos permite assumir que se trata de um processo longo e contínuo que permite o seu aperfeiçoamento e uma transformação ao longo do tempo, sendo esta vista como comunicativa, arbitrariamente simbólica, regularmente estruturada e apresenta uma estrutura em múltiplos níveis, sendo gerativa, produtiva e dinâmica, sendo importante referir que, ao nível da linguagem, os processos de compreensão (leitura) e de produção (escrita) devem ser dissociados, uma vez que envolvem processos cognitivos diferentes.

Existem ainda algumas provas que permitem avaliar, entre outros parâmetros, a compreensão leitora como a ALEPE, a BAL, a PRP, o TCL, a PMA, o DCC, a BANC, a PALPA-P e o Teste de Cloze.

Neste estudo, optamos por dar uma importância preferencial ao Teste de Cloze, que consiste na organização de um texto no qual se omitem todos os quintos, sétimos ou décimos vocábulos e se pede aos examinandos que preencham a falha com uma palavra que considerem adequada, uma vez que este teste é cada vez mais aplicado para avaliar

o nível de compreensão leitora em alunos do ensino superior, que é o que pretendemos fazer neste estudo.

Assim, podemos afirmar que a compreensão leitora é um fator preponderante para o sucesso escolar e acadêmico e que é devido a ela que somos capazes de compreender o que nos é dito e expressar as nossas ideias de uma forma escrita ou falada.

Desta forma, ao longo do próximo capítulo iremos apresentar o estudo que desenvolvemos, bem como quais os objetivos, o método, os resultados e a discussão dos resultados

Capítulo II – Estudo Empírico

Capítulo II – Estudo Empírico

Introdução

Diversas pesquisas têm apontado o teste de Cloze como um instrumento válido para avaliar a compreensão leitora em qualquer etapa da escolarização desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Universitário, podendo ser utilizado como um instrumento preditivo do desempenho académico (Mota & Santos, 2014).

Para responder a questões como “A compreensão leitora altera-se com a frequência do ensino superior? É diferente segundo o sexo? A autoavaliação enquanto aluno/a? As notas a português no 12ª ano?” elaborámos a investigação que a seguir apresentamos.

Assim, ao longo deste capítulo vamos dar a conhecer os objetivos da investigação, as variáveis envolvidas, o método que engloba os participantes, a descrição dos materiais utilizados, o procedimento assim como os resultados obtidos bem como a sua discussão.

1. Objetivos do estudo

1.1. Objetivo Geral

Com a realização deste estudo pretende-se avaliar a compreensão leitora em estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, tendo em consideração o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o rendimento académico atual, a autoavaliação enquanto aluno/a, a nota a português do 12.º ano, com e sem exame e a média das notas obtidas no ensino superior.

1.2. Objetivos Específicos

Sendo assim, definimos como objetivos específicos do estudo:

1. Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora, considerando o sexo;
2. Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade;
3. Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade;
4. Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a autoavaliação;
5. Verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (com exame e sem exame);

6. Verificar se existem relações entre os resultados do Teste de Cloze e o resultado das provas Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA;
7. Verificar se existem relações entre a autoavaliação enquanto aluno/a e os resultados da compreensão leitora;
8. Verificar se existem relações entre a média das notas obtidas no curso, nota a português do 12º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora.

1.3. Definição de variáveis

A compreensão leitora [entendida como um processo de construção ativa, pelo que o leitor não se limita a desempenhar um papel de simples recetor de informação (Costa, 2004)] foi avaliada com o teste de Cloze e as subescalas Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria de Aptidões Mentais Primárias (PMA).

Para a realização deste estudo dividimos os participantes quanto ao sexo (feminino ou masculino), agrupamos os participantes em quatro faixas etárias (17-19 anos; 20-22 anos; 23-25 anos; 26-56 anos), atendemos ao ano de escolaridade em que os alunos participantes se encontravam (1.º, 2.º e 3.º anos do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia), e a autoavaliação foi avaliada segundo quatro parâmetros (Muito Bom/Boa, Bom/Boa, Médio/a; Fraco/a).

Ainda como variáveis temos a média das notas obtida pelos alunos até ao final do 1.º semestre do ano letivo 2018/2019 e notas obtidas a português, sem exame e com

exame, que foram agrupadas igualmente em 3 grupos, sendo eles 10-12; 13-15; 16-19 e 10-12; 13-15; 16-18, respetivamente.

2. Método

Este estudo apresenta um cariz quantitativo e transversal, uma vez que estamos perante avaliações comparativas entre grupos diferenciados (Almeida & Freire, 2003). Prossegue-se com a caracterização dos participantes, a descrição dos materiais e o procedimento utilizado para a resolução dos objetivos propostos.

2.1. Participantes

O presente estudo aduz uma amostra não probabilística, mais concretamente uma amostra por seleção racional, sendo este o tipo de amostragem mais comum, através do qual a população é selecionada com o objetivo de obter propósitos específicos (Maroco & Bispo, 2005).

Para que este estudo se tornasse possível, iniciamos a abordagem com alunos do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia de Faculdades Públicas e Privadas.

Assim, sabemos que a amostra é constituída por 99 alunos, com idades compreendidas entre os 17 anos e os 56 anos ($M=21,58$; $Dp=6,309$) que se encontram a frequentar a licenciatura em Psicologia, em regime diurno, como inscrito no Quadro 2.

No que concerne ao sexo, idade e ano de escolaridade (cf. Quadro 2), constatamos que a maior parte dos alunos participantes neste estudo frequentam o 1.º ano (N=41), são do sexo feminino (N=37) e têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (73%), os 20 anos e os 22 anos (13,5%), os 23 e os 25 anos (8,1%) e entre os 26 anos e os 56 anos (5,4%); e do sexo masculino (N=4) têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (25%) e entre os 20 e os 22 anos (75%). Relativamente aos alunos do 2.º ano (N=34), sabemos que a maior parte são do sexo feminino (N=27) e têm idades compreendidas entre os 17 anos e os 19 anos (19,5%), os 20 anos e os 22 anos (29,6%), os 23 e os 25 anos (7,3%) e entre os 26 anos e os 56 anos (7,4%); e do sexo masculino (N=7) têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos (71,4%), entre os 23 anos e os 25 anos (14,3%) e entre os 26 anos e os 56 anos (14,3%). Por fim, no que concerne ao 3.º ano sabemos que a maior parte são do sexo feminino (N=18), apresentando idades compreendidas entre os 20 anos e os 22 anos (83,3%), os 23 e os 25 anos (11,1%) e entre os 26 anos e os 56 anos (5,6%); e do sexo masculino (N=6) têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos (66,7%) e entre os 23 anos e os 25 anos (33,3%).

Quadro 2.

Caraterização dos participantes segundo o sexo, idade e anos de escolaridade

Ano de escolaridade	Sexo	17-19 anos		20-22 anos		23-25 anos		26-56 anos		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.º ano	Feminino	27	73,0	5	13,5	3	8,1	2	5,4	37	100,0
	Masculino	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0
2.º ano	Feminino	8	19,5	15	29,6	2	7,3	2	7,4	27	100,0

	Masculino	0	0,0	5	71,4	1	14,3	1	14,3	7	100,0
3.º ano	Feminino	0	0,0	15	83,3	2	11,1	1	5,6	18	100,0
	Masculino	0	0,0	4	66,7	2	33,3	0	0,0	6	100,0
Total	Feminino	35	42,7	35	42,7	7	8,5	5	6,1	82	100,0
	Masculino	1	5,9	12	70,6	3	17,6	1	5,9	17	100,0

O único critério de exclusão aplicado foi o do/a aluno/a não apresentar a língua portuguesa como língua materna.

2.2. Materiais

Para a recolha de dados, neste estudo, recorreremos à utilização de um questionário que contém questões relativas aos dados sociodemográficos (de salientar que existem dois questionários sociodemográficos um referente aos alunos dos 1.º ano e outro destinado aos alunos dos 2º e 3.º anos) e aos antecedentes escolares e escolhas; à aplicação do Teste de Cloze e de dois subtestes da Bateria PMA – Aptidões Mentais Primárias (Compreensão Verbal e Fluência Verbal) (Thurstone & Thurstone, 2012).

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

Secção 1: Dados Sociodemográficos

A utilização deste questionário tem como objetivo uma caracterização geral da amostra a estudar, sendo esta uma secção que engloba as variáveis referentes à idade e sexo dos participantes.

Secção 2: Antecedentes escolares e escolhas

Este inquérito destina-se à obtenção de respostas às variáveis em estudo, questionando os resultados académicos obtidos até ao momento e a nota final obtida a português no término do Ensino Secundário com e sem exame nacional; bem como pretende também explorar, ainda que de forma superficial e linear, a autoavaliação que os alunos têm relativa à qualidade do seu trabalho a nível escolar e académico.

2.2.2. Bateria de Aptidões Mentais Primárias

Em 1938, Thurstone conduziu um estudo sobre aptidões mentais primárias, a partir de uma análise fatorial de 50 testes de onde retirou 13 fatores e interpretou 9 (Ribeiro & Marques, 1989). Para Thurstone a inteligência era vista como algo multidimensional, em que cada dimensão revelava uma capacidade mental (Ribeiro & Marques, 1989).

Em Portugal a adaptação da prova foi da responsabilidade da CEGOC-TEA, em 1983 (Ribeiro & Marques, 1989). Esta versão descende de uma adaptação da versão espanhola que, por sua vez, equivale à forma intermédia americana 11-17 (Ribeiro & Marques, 1989). A prova é composta por cinco testes: Compreensão Verbal, Conceção Espacial, Raciocínio, Facilidade Numérica e Fluência Verbal, contudo para a

investigação apenas serão utilizadas as provas Compreensão Verbal (aptidão para compreender ideias expressas baseadas em sinónimos) e Fluência Verbal (quantidade de palavras iniciadas pela mesma letra) (Ribeiro & Marques, 1989).

Dotada de uma correção relativamente simples, 1 ponto por cada acerto e soma total dos acertos no fim da correção da prova nos subtestes a utilizar no âmbito desta investigação (Thurstone & Thurstone, 2012), a Bateria PMA é utilizada quer ao nível da seleção, quer ao nível da orientação profissional, como apoio à determinação de perfis de aptidões mentais (Ribeiro & Marques, 1989), podendo também ser aplicada a crianças e jovens e assumir um papel importante no âmbito educacional (Thurstone & Thurstone, 2012).

2.2.3. Teste de Cloze

Ainda na elaboração deste estudo foi utilizado o Teste de Cloze, também conhecido como Técnica de Cloze. Este instrumento apresenta-se como um procedimento de avaliação da compreensão leitora que teve a sua origem nas pesquisas de Taylor em 1953 (Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002), pesquisas essas fundamentadas nos princípios gestálticos (Silva & Santos, 2004).

Este teste tem por base a utilização de um texto com cerca de 200 palavras, sendo que a quinta palavra é omitida sendo posteriormente pedido aos examinandos que preencham a falha com uma palavra que considerem adequada, de modo a que o texto não sofra alterações no seu sentido, mantendo-se coerente (Santos *et al.*, 2002).

Para aplicação do Teste de Cloze ao contexto universitário selecionamos um texto de Ricardo Araújo Pereira, intitulado “No meu tempo havia uma coisa chamada inverno”, publicado em 2017, pela revista *Visão*. Este texto contou com 62 supressões de palavras, sendo que a pontuação total máxima que se poderia obter seria de 124 pontos.

Como critérios de correção deste teste foi utilizada a correção sinónima, onde se considera correto o preenchimento do espaço em branco quer com a palavra correta, quer com um sinónimo da mesma (Alcará & Santos, 2015). De forma a obtermos um tipo de correção que fizesse sentido, optamos por atribuir dois pontos para cada resposta idêntica à palavra em falta, 1 ponto para cada palavra sinónima e 0 pontos a cada palavra errada.

2.3. Procedimentos

A presente investigação teve início com base numa vasta e exaustiva pesquisa literária sobre a compreensão leitora, o Teste de Cloze e sua respetiva capacidade avaliativa, bem como sobre existência prévia de estudos realizados ao nível do ensino superior em Portugal e fora de Portugal.

Posteriormente, definimos os instrumentos a utilizar: elaboramos um questionário para recolha de dados sociodemográficos, selecionamos o texto a adaptar para aplicação do Teste de Cloze e requeremos a Bateria PMA – Aptidões Mentais

Primárias, com o objetivo de utilizar dois subtestes (Compreensão Verbal e Fluência Verbal). Após solicitarmos a autorização por parte do autor para adaptação do texto, desenvolvemos um projeto que foi enviado para aprovação por parte da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

Relativamente ao nível da confidencialidade e anonimato dos participantes em estudo, estas foram ressalvadas desde o primeiro instante. A possibilidade de interromper e abandonar o estudo, a qualquer momento, foi dada a todos os participantes, contudo tal não se verificou. Torna-se imperativo salientar que todos os alunos tiveram conhecimento prévio de que os resultados obtidos com esta investigação estariam acessíveis quer para a investigadora que se encontrava a realizar a dissertação de mestrado no momento da investigação, quer para a orientadora e responsável pelo projeto, como inscrito no Consentimento Informado (Anexo 1).

Assim, apresentamos aos alunos de Psicologia o estudo e demos espaço para que estes colocassem todas as questões que considerassem pertinentes. Após esta sessão de esclarecimento solicitámos a assinatura do Consentimento Informado aos participantes.

Depois da recolha do Consentimento Informado e da sua colocação num envelope de forma totalmente aleatória, distribuámos os materiais agrupados pela seguinte ordem: Questionário Sócio-Demográfico (Anexo 2), Compreensão Verbal (PMA), Fluência Verbal (PMA) e, por último, o texto referente ao Teste de Cloze (Anexo 3).

De modo a tornar a análise mais precisa foi elaborada uma base de dados através do programa *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 24. Aquando do término da investigação, todos os dados recolhidos foram inseridos na base de dados por forma a serem analisados e darem resposta aos objetivos do estudo.

3. Resultados

A apresentação dos resultados constitui-se como uma das etapas mais importantes, pelo que a informação que se pretende transmitir deve ser clara e rigorosa (Ribeiro, 1999).

Deste modo apresentamos os resultados obtidos para cada objetivo estabelecido e previamente referido.

No que concerne ao primeiro objetivo: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o sexo recorreremos ao *Mann-Whitney Test, U*, uma vez que este teste não-paramétrico, nos permite comparar dois grupos compostos por variáveis ordinais (Martins, 2011).

Para a realização deste teste agrupamos os participantes pelo sexo (feminino ou masculino), de modo a compreendermos se existem diferenças significativas ao nível das provas aplicadas.

Como é possível verificar (cf. Quadro 3), há diferenças significativas ($U = 714,500$; $p = 0,871$) entre os alunos do sexo feminino e os alunos do sexo masculino ao nível dos resultados obtidos com o Teste de Cloze. Os alunos do sexo masculino ($N=17$) ($M = 72,35$; $Dp = 13,346$) demonstram uma maior aptidão na resolução do Teste de Cloze do que os alunos do sexo feminino ($N=78$) ($M = 64,81$; $Dp = 13,289$).

Quadro 3.

Diferenças na compreensão leitora considerando o sexo

	Sexo		<i>U</i>
	Feminino (N=82) Ordem Média	Masculino (N = 17) Ordem Média	
Compreensão Verbal	19,49	19,71	
Compreensão leitora			
Fluência Verbal	35,03	36,00	714,500***
Teste de Cloze	64,81	72,35	

*** $p < 0,05$

Relativamente ao segundo objetivo: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade recorreremos ao *Kruskal-Wallis*, uma vez que este teste não-paramétrico, nos permite verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011).

Como é possível verificar (cf. Quadro 4), há diferenças significativas ($\chi^2 = 0,094$; $p = 0,993$) entre as diferentes faixas etárias ao nível dos resultados obtidos com o Teste de Cloze. Os alunos com idades compreendidas entre os 26 e os 56 anos ($N=6$) (M

= 70,83; $Dp = 17,360$) demonstram uma maior aptidão na resolução do Teste de Cloze do que os restantes alunos.

Quadro 4.

Diferenças na compreensão leitora considerando a idade

		Faixas etárias				χ^2
		17-19 (N = 36) Ordem Média	20-22 (N=47) Ordem Média	23-25 (N = 10) Ordem Média	26-56 (N = 6) Ordem Média	
Compreensão leitora	Compreensão Verbal	19,78	19,00	19,70	21,83	0,094***
	Fluência Verbal	34,61	35,57	35,40	35,33	
	Teste de Cloze	60,39	69,56	69,50	70,83	

*** $p < 0,05$

Para o terceiro objetivo: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade, recorreremos ao *Kruskal-Wallis* uma vez que este teste não-paramétrico nos permite verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011).

Como é possível verificar (cf. Quadro 5), há diferenças significativas ($\chi^2 = 9,378$; $p = 0,009$) entre os diferentes anos de escolaridade ao nível dos resultados obtidos com a prova Fluência Verbal ($p < 0,009$) e Teste de Cloze ($p < 0,003$). Os alunos que se encontram a frequentar o 3.º ano do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia

(N=20) ($M = 73,80$; $Dp = 12,874$) demonstram uma maior aptidão na resolução do subtestes de Fluência Verbal da PMA e do Teste de Cloze do que os restantes alunos.

Quadro 5.

Diferenças na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade

		Ano de escolaridade			χ^2
		1.º ano (N = 41) Ordem Média	2.º ano (N = 34) Ordem Média	3.º ano (N = 20) Ordem Média	
Compreensão leitora	Compreensão Verbal	20,59	35,80	61,15	
	Fluência Verbal	20,59	18,85	18,67	9,378***
	Teste de Cloze	61,15	67,71	73,8'	

*** $p < 0,05$

Para o quarto objetivo: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a autoavaliação, recorreremos ao *Kruskal-Wallis*, uma vez que este teste não-paramétrico nos permite verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011).

Como é possível verificar (cf. Quadro 6), há diferenças significativas ($\chi^2 = 5,829$; $p = 0,021$) entre os parâmetros de autoavaliação ao nível dos resultados obtidos com o Teste de Cloze. Os alunos que se autoavaliam com “Muito Bom” (N=6) ($M =$

74,67; $Dp = 8,779$) apresentam resultados mais elevados na compreensão leitora do que os restantes alunos.

Quadro 6.

Diferenças na compreensão leitora considerando a autoavaliação

		Autoavaliação			χ^2
		Muito Bom (N =6) Ordem Média	Bom (N = 52) Ordem Média	Médio (N = 40) Ordem Média	
Compreensão leitora	Compreensão Verbal	25,00	19,63	18,60	5,829***
	Fluência Verbal	44,50	35,63	33,20	
	Teste de Cloze	74,67	68,65	62,28	

*** $p < 0,05$

No que respeita ao quinto objetivo: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (com exame e sem exame), recorreremos ao *Kruskal-Wallis*, uma vez que este teste não-paramétrico nos permite verificar se há diferenças entre três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (Martins, 2011).

Como podemos observar (cf. Quadro 7), há diferenças significativas entre os parâmetros nota a português no 12.º ano (sem exame) ao nível das três variáveis em estudo ($\chi^2 = 6,745$; $p = 0,034$). Assim, os resultados obtidos para as três provas indicam que quanto mais alta é a nota, mais elevados serão os resultados obtidos nas provas de compreensão leitora.

Quadro 7.

Diferenças na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (sem exame)

		Nota a português no 12.º ano (sem exame)			χ^2
		10-12 (N = 21) Ordem Média	13-15 (N = 51) Ordem Média	16-19 (N = 21) Ordem Média	
Compreensão leitora	Compreensão Verbal	18,57	18,20	24,43	6,745***
	Fluência Verbal	31,86	34,69	39,33	
	Teste de Cloze	61,40	65,44	73,43	

*** $p < 0,05$

Relativamente à existência de diferenças significativas na compreensão leitora e os resultados obtidos pelas provas Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA e no Teste de Cloze, considerando a nota a português no 12.º ano com exame, recorreremos também ao *Kruskal-Wallis*.

Como é possível verificar (cf. Quadro 8), há diferenças significativas entre os parâmetros nota a português no 12.º ano (com exame) e as provas Compreensão Verbal, Fluência Verbal e Teste de Cloze em estudo ($\chi^2 = 5,064$; $p = 0,079$). Assim, os resultados obtidos indicam que quanto mais alta é a nota, maior será a cotação atingida.

Quadro 8.

Diferenças na compreensão leitora e a nota a português no 12.º ano (com exame)

		Nota a português no 12.º ano (com exame)	χ^2
--	--	--	----------

	10-12 (N = 21) Ordem Média	13-15 (N = 51) Ordem Média	16-18 (N = 21) Ordem Média	
Compreensão leitora	Compreensão Verbal	18,21	19,14	24,79
	Fluência Verbal	34,66	33,82	40,57
	Teste de Cloze	60,43	67,53	75,64

5,064***

*** $p < 0,05$

Quanto ao sexto objetivo: verificar se existem relações entre o resultado do Teste de Cloze e o resultado das provas Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA (cf. Quadro 9), podemos verificar que há uma correlação positiva e significativa entre os resultados no teste de Cloze e a Compreensão Verbal, $r_s = 0,322$, $P = 0,001$, já as duas provas Compreensão Verbal e Fluência Verbal correlacionam-se entre elas, $r_s = 0,233$; $p = 0,004$ o que significa que quanto maior a compreensão verbal, maior será a fluência verbal.

Quadro 9.

Resultados da correlação de Spearman entre o Teste de Cloze e as provas de Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA

	Teste de Cloze	Compreensão Verbal	Fluência Verbal
Teste de Cloze		0,322**	
Compreensão Verbal	0,322**		0,283**

** $p < 0,01$

No que toca ao sétimo objetivo: verificar se existem relações entre a autoavaliação enquanto aluno/a e a compreensão leitora, podemos verificar ao analisarmos o Quadro 10 que existe uma correlação negativa e significativa, entre a

autoavaliação e o resultado no teste Cloze, $r_s = -0,282$; $p=0,006$ o que significa que quanto maiores os resultados no Teste de Cloze, menores serão os resultados da autoavaliação. Também a correlação entre a autoavaliação e a Fluência Verbal é negativa e significativa, $r_s = -0,229$; $p=0,023$.

Quadro 10.

Resultados da correlação de Spearman entre a autoavaliação e os resultados da compreensão leitora

	Teste de Cloze	Compreensão Verbal	Fluência Verbal
Autoavaliação	-0,282**		-0,229*

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Em relação ao oitavo objetivo: verificar se existem relações entre a média das notas obtidas no curso, nota a português do 12.º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora, ao analisarmos o Quadro 11 podemos verificar que existe uma correlação positiva e significativa, entre a compreensão leitora, a média das notas obtida no curso até ao momento e a nota a português do 12.º ano (com e sem exame); entre a média das notas e a nota a português temos que $r_s=0,377$; $p=0,005$ (com exame) e $r_s=0,491$; $p=0,000$ (sem exame); também para o Teste de Cloze e as notas a português temos que $r_s=0,388$; $p=0,000$ (com exame) e $r_s=0,278$; $p=0,008$ (sem exame)

Quadro 11.

Resultados da correlação de Spearman entre o rendimento académico e a nota a português (com e sem exame)

<i>p</i>	Média	Nota a português	
		Com exame	Sem exame
<i><0,01</i>			
	Teste de Cloze	0,388**	0,278**
	Compreensão Verbal	0,283**	0,281**
	Fluência Verbal		0,228*
	Média	0,377**	0,491**
	Nota a português (com exame)	0,800**	

3. Discussão

A leitura e a escrita destacam-se por serem vistas como atividades cognitivas que envolvem diversas áreas, nomeadamente a percepção, a memória, a inferência, a dedução e o processamento estratégico. Assim, com o intuito de concluir este estudo, surge agora a oportunidade de efetuar uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos, comparando-os com os resultados obtidos noutros estudos que se encontram em simbiose com a literatura utilizada no enquadramento concetual, havendo ainda espaço para fazermos referências às limitações que encontramos com esta investigação.

Desta forma e uma vez que a compreensão leitora no ensino superior é de extrema importância e que dela surge uma preocupação crescente, com este estudo procurámos, no primeiro objetivo verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora, considerando o sexo.

Aquando da análise da existência de possíveis diferenças ao nível da compreensão leitora relacionada com o sexo dos participantes, podemos verificar que os alunos do sexo masculino pontuam consistentemente mais que as alunas do sexo feminino em qualquer uma das três provas (Compreensão Verbal, Fluência Verbal e Teste de Cloze). Este é um resultado curioso, uma vez que os estudos de Silva e Santos (2004) apontam para que, ao nível do Teste de Cloze, as pontuações alcançadas pelo sexo feminino tivessem sido mais elevadas, bem como as presentes no estudo de Oliveira e Santos (2005), onde fora utilizado o teste *T Student* para verificar se existiam diferenças entre os sexos ao nível do Teste de Cloze, tendo-se verificado que embora não existissem diferenças significativas, o género feminino apresentava uma média de

desempenho um pouco superior. Os resultados obtidos podem dever-se a uma menor diferenciação ao nível verbal dos alunos que optam pelo estudo da Psicologia.

Quanto ao segundo objetivo verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade, no que concerne à possível existência de diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade, podemos afirmar que, de modo a facilitar a interpretação do estudo dividimos as idades presentes em quatro grupos: 17-19 anos; 20-22 anos; 23-25 anos e 26-56 anos. Assim, com base nestas quatro faixas etárias, é-nos possível afirmar que ao nível da Compreensão Verbal as faixas 17-19 anos e 26-56 anos apresentam uma pontuação mais alta; ao nível da Fluência Verbal, as faixas que pontuam mais alto são as 20-22 anos e 23-25 anos e, ao nível do Teste de Cloze, temos que as faixas que melhores pontuações obtiveram são as 20-22 anos e 26-56 anos, sendo o grupo mais velho o que apresenta a pontuação mais alta.

Comparando os resultados obtidos, com os resultados apresentados em estudos passados, ao nível do Teste de Cloze temos que, uma vez mais de acordo com Silva e Santos (2004), os resultados apresentam uma diferença estatisticamente significativa entre as três faixas etárias que apresenta (≤ 21 ; 21-25; ≥ 25), obsequiando uma superioridade ao grupo mais jovem e, no caso dos estudos efetuados por Oliveira e Santos (2005), onde os alunos foram divididos também em três grupos etários (≤ 21 ; 22-25; ≥ 26) e convergindo apenas ao curso de Psicologia, estes são corroborados com o estudo anteriormente apresentado, ou seja, este estudo também nos mostra que a faixa etária que apresenta uma pontuação mais alta é a ≤ 21 anos, o que como podemos observar, não vai de encontro com os resultados obtidos no nosso estudo.

O terceiro objetivo verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade permitiu-nos verificar que os alunos que se encontram a frequentar 3.º ano do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia demonstram uma maior aptidão na resolução dos subtestes de Fluência Verbal da Bateria PMA (18,67) e na resolução do Teste de Cloze (73,8). Contudo, não nos foi possível encontrar nenhum estudo com que comparar estes nossos resultados. Este resultado parece apontar para que a frequência do ensino superior, com todas as suas exigências, entre elas as que concernem à leitura e à escrita, melhora a compreensão leitora. A compreensão leitora por sua vez capacita os alunos de adotar uma visão mais crítica do Mundo, visão essa que é normalmente alcançada através da leitura (Oliveira & Santos, 2006).

No que se refere ao quarto objetivo, verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a autoavaliação, podemos constatar que quanto melhor é a autoavaliação enquanto aluno/a, melhores são os resultados que obtém. No entanto, também não encontramos qualquer estudo que nos permita corroborar este resultado.

No que concerne ao quinto objetivo, verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (com exame e sem exame), com base nos dados que possuíamos, e de forma a agilizar a interpretação dos quadros, agrupamos os alunos em três intervalos de notas: 10 a 12 (N=21), 13 a 15 (N=51) e 16 a 19 (N=21) e foi-nos possível inferir que quer ao nível da Compreensão Verbal, quer ao nível da Fluência Verbal, quanto mais alta tiver sido a CIF dos alunos, mais alto foi também o resultado nestas provas. Verifica-se o mesmo

relativamente ao Teste de Cloze, ou seja, quanto mais alta for a nota de exame, maior será a pontuação obtida, o que é corroborado pelos estudos de Silva e Santos (2004), que nos dizem que a existência de baixos resultados obtidos com o Teste de Cloze estão correlacionados com um fraco desempenho em Língua Portuguesa.

Em relação ao sexto objetivo, verificar se existem relações entre os resultados do Teste de Cloze e o resultado das provas Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA, podemos concluir que, de acordo com o nosso estudo, é possível correlacionar positivamente e de forma significativa os resultados obtidos no Teste de Cloze e a prova de Compreensão Verbal. Foi ainda igualmente possível verificar que a Fluência Verbal apenas se correlaciona positiva e significativamente com a Compreensão Verbal, ou seja, com uma prova que pertence à mesma bateria de testes.

Contudo, estes resultados são exclusivos deste estudo, uma vez que não nos foi possível encontrar outros estudos que os suportem, mas permitem-nos considerar que o texto utilizado (validade externa) também avalia a compreensão verbal.

Quanto ao sétimo objetivo, verificar se existem relações entre a autoavaliação enquanto aluno/a e a compreensão leitora, verificámos que existe uma correlação negativa significativa entre a autoavaliação e a compreensão leitora, ou seja, quanto mais alta for a autoavaliação de um aluno, mais baixa será a sua prestação nos resultados do teste de Cloze, da Compreensão Verbal e da Fluência Verbal.

Para melhor entendermos este resultado fomos verificar se existiam relações entre a autoavaliação enquanto aluno/a e as notas a português do 12º ano, com e sem

exame, a média das notas do ensino superior (Anexo 4) e também aqui as correlações são negativas e significativas.

Posto isto consideramos que estes resultados poderão dever-se a uma autoavaliação irrealisticamente elevada, ou seja, os/as alunos/as percecionam-se como sendo melhores do que o que é refletido nas sua notas académicas.

Quanto ao oitavo e último objetivo, verificar se existem relações entre a média das notas obtidas no curso, nota a português do 12º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora, observamos que existe uma correlação positiva significativa entre as variáveis em estudo. Esta correlação é corroborada por estudos já existentes como o de Oliveira, Santos e Primi (2003), Santos, Suehiro e Oliveira (2004), Silva e Santos (2004) e Oliveira e Santos (2005), onde se pode observar a existência de uma forte correlação com margens significativas entre as variáveis estudadas, sendo elas a média das notas obtidas no curso e a compreensão leitora.

Síntese

Com a realização deste estudo tínhamos como principal objetivo a compreensão leitora em estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, tendo em consideração o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o rendimento académico atual, a autoavaliação enquanto aluno/a, a nota a português do 12.º ano, com e sem exame e a média das notas obtidas no ensino superior.

Para a concretização deste estudo, pedimos autorização à Comissão de Ética da Universidade Fernando. Posto isto, recorremos a um inquérito por questionário, solicitando dados sociodemográficos e dados relativos a antecedentes escolares e escolhas, à utilização de dois testes (Compreensão e Fluência Verbal) da Bateria PMA e à adaptação de um texto de Ricardo Araújo Pereira, devidamente autorizado, para aplicar o Teste de Cloze.

Este estudo contou com a participação de 99 alunos que se encontram a frequentar o 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia de universidades públicas e privadas, ao longo dos 3 anos de licenciatura.

Após a recolha de informação, introduzimos os dados numa base de dados previamente elaborada em SPSS, para procedermos à análise e interpretação de todos os dados obtidos. Para a análise e interpretação dos dados recorreu-se a uma análise quantitativa.

Os resultados obtidos verificaram-se estatisticamente significativos, demonstrando que os alunos do sexo masculino e os/as alunos/as que se encontram na faixa etária entre os 26 e os 56 anos e no 3.º ano do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, apresentam resultados superiores no teste de Cloze, ou seja, quanto maior é a compreensão leitora, melhores são os resultados académicos alcançados pelos alunos. Contudo é importante salientar que a autoavaliação dos alunos apresenta uma correlação significativa e negativa, ou seja, quanto melhor os alunos se percecionam, mais baixas são as suas notas académicas.

Conclusão Geral

O processo de aquisição da linguagem é um processo que depende de uma construção pessoal, não obstante ocorra sozinha, sendo por isso necessária a intervenção de um educador numa fase precoce e de uma base assente em três pilares (professor, aluno e conteúdo) a longo prazo (Morais, *et al.* 2014).

Ao nível da linguagem é importante atender à singularidade dos processos envolvidos na compreensão (leitura) que recorre à descodificação e na produção (escrita) que recorre à codificação, devendo estes serem dissociados, uma vez que apresentam processos cognitivos diferentes a si associados (Salles & Parente, 2002; Sternberg, 2008).

Como se pretendia estudar a compreensão leitora em estudantes do 1.º ciclo de estudos em psicologia, uma vez que as dificuldades na compreensão leitora e escrita não são exclusivas do ensino básico e secundário, estando cada vez mais presentes no ensino superior e nas quais os alunos manifestam dificuldades expressivas ao nível da compreensão dos textos, o que acaba por comprometer em vários parâmetros o seu desempenho (Joly, Santos & Marini, 2006), recorreremos à aplicação do teste de Cloze que se caracteriza por serem um procedimento de avaliação da compreensão leitora cuja origem remonta às pesquisas de Taylor em 1953 (Santos, *et al.* 2004).

Deste modo, as nossas perguntas de partida são: “A compreensão leitora altera-se com a frequência do ensino superior? É diferente segundo o sexo? A autoavaliação enquanto aluno/a? As notas a português no 12.º ano?”. Daqui decorre o objetivo geral

que é avaliar a compreensão leitora em estudantes do 1.º Ciclo de Estudos em Psicologia, tendo em consideração o sexo, a idade, o ano de escolaridade, o rendimento académico atual, a autoavaliação enquanto aluno/a, a nota a português do 12.º ano, com e sem exame e a média das notas obtidas no ensino superior. De uma forma mais específica elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora, considerando o sexo; verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a idade; verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando o ano de escolaridade; verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a autoavaliação; verificar se existem diferenças significativas na compreensão leitora considerando a nota a português no 12.º ano (com exame e sem exame); verificar se existem relações entre os resultados do Teste de Cloze e o resultado das provas Compreensão Verbal e Fluência Verbal da Bateria PMA; verificar se existem relações entre a autoavaliação enquanto aluno/a e a compreensão leitora; verificar se existem relações entre a média das notas obtidas no curso, nota a português do 12º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora.

Para este estudo contamos com 99 alunos do ensino superior que se encontram a frequentar o 1.º ciclo de estudos em psicologia em universidades públicas e privadas, com idades entre os 17 e os 56 anos.

Os objetivos a que nos propusemos foram alcançados, mas nem todos foram ao encontro das investigações realizadas nesta área, o que pode dever-se a especificidades dos nossos participantes, bem como à utilização da Bateria de Aptidões Mentais Primárias que não foi utilizada em nenhum dos estudos efetuados anteriormente. No

entanto, inferimos que quer ao nível da Compreensão Verbal, quer ao nível da Fluência Verbal e que ao nível da nota a português no 12.º ano, quanto mais alta esta tiver sido, mais altos foram os resultados no Teste de Cloze, o que é corroborado pelos estudos de Silva e Santos (2004), que nos dizem que a existência de baixos resultados obtidos com o Teste de Cloze se relacionam com um fraco desempenho em Língua Portuguesa; conseguimos ainda concluir que existem relações entre os resultados obtidos no Teste de Cloze e a prova de Compreensão Verbal, de forma a que quanto maior o resultado obtido no primeiro, maior a compreensão verbal que avalia a capacidade para captar ideias expressas através da linguagem, tanto em forma escrita como oral (Thurstone & Thurstone, 2012). Quanto à autoavaliação enquanto aluno/a e a compreensão leitora e a autoavaliação, as notas obtidas a português e a média do ensino superior, podemos concluir que os/as alunos/as se percebem como sendo melhores do que o que é refletido nas suas notas académicas dado que quanto melhor a sua autoavaliação, mais baixos são os resultados escolares.

No que concerne às notas obtidas no curso, nota a português do 12.º ano (com e sem exame) e a compreensão leitora, verificámos que quanto mais alta for a média de um/a aluno/a e a sua nota a português do 12.º ano, mais altas serão os seus resultados no Teste de Cloze.

Como limitações para estudo podemos indicar a ausência de uma amostra mais heterogénea em termos de sexo dos participantes e o facto de não termos feito uma validação das respostas obtidas com o teste de Cloze.

Seria interessante alargarmos o estudo a outros cursos do ensino superior, com a administração de testes de Cloze a partir de textos de cultura geral e específicos de cada área.

Consideramos importante intensificar os estudos nesta área em Portugal, pois é visível a necessidade de trabalhar melhor a leitura de textos quer informativos, quer técnicos nos anos anteriores à universidade, sendo igualmente importante dotar os alunos de habilidades para utilizarem estratégias que lhes permitam resolver problemas de compreensão associados ao ato de ler.

Deste modo, espera-se que a presente investigação tenha sido um contributo para o estudo da compreensão leitora ao nível universitário

Referências Bibliográficas

1. Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468-479.
2. Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. (2015). Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 63-73.
3. Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3a ed.). Braga: Psiquilibrios.
4. Ardaya, M. F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero¿ Qué y cómo evaluar?. *Accion Pedagógica*, 3(1), 38-48.
5. Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). Ensino da escrita: A dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação (Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular);
6. Beluce, A. C., Oliveira, K. L., Verdicchio, L. H., Maieski, S., & Menck, A. L. (2011). Compreensão em leitura em universitários: estudo comparativo. *CONPE: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá.
7. Bormuth, R. J. (1968). Cloze test readability: Criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
8. Boruchovitch, E., Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2007). Análise da fidedignidade entre dois tipos de pontuação do Teste de Cloze. *Psicologia em Pesquisa*, 1(01), 41-51.

9. Cabral, A., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um ESTUDO de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 203-213.
10. Castro, R. M. C. A., & Coelho, S. M. (2008). Compreensão da leitura: aplicação da técnica do procedimento close nos ensinos fundamentais e médio. *Revista de Estudos Lingüísticos e Literários. Patos de Minas: UNIPAM*, (1), 70-78.
11. Chiele, L. K. A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo. In: Rossa, A. & Rossa, C. (Org.). *Rumos à psicolinguística conexionistas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
12. Costa, M. L. G. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
13. Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.
14. Cruz, M. V., & Mazaira, M. C. (2000). *DCC: Desenvolvimento das Capacidades Cognitivas*. Hogrefe
15. Cunha, N. B., & Santos, A. A. A. (2006). Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 237-245.

16. Cunha, N. B., Suehiro, A. C. B., Oliveira, E. Z., Pacanaro, S. V., & Santos, A. A. A., (2009). Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. *PSICO*, 40(1), 17-23.
17. Custódio, P. B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP um breve apontamento. *Interacções*, 19, 127-141.
18. Gaskins, I. W. (2004). Word detectives. *Educational Leadership*, 61(6), 70-73.
19. Guaresi, R. (2012). Influência da leitura no aprendizado da escrita: Uma incursão pela in(consciência). In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp. 63-73). Porto Alegre: Edipucrs.
20. Harley, T. A. (2014). *The Psychology of Language: From data to theory* (4ª ed.). Hove: Psychology Press.
21. Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
22. Joly, M. C. R. A. (2009). Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. In: A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. (Orgs.) *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (v. 1, pp. 119-145) São Paulo: Casa do Psicólogo.
23. Joly, M. C. A., Santos, L. M., & Marini, J. A. S. (2006). Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Padeia*, 16(34), 205-212.

24. Kay, J., Lesser, R., & Coltheart, M. (2007). *PALPA-P: Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*. Hogrefe.
25. Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
26. Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi.
27. Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
28. Morais, A. B., Azevedo, C. B. D., Pena, D. S., & Sant'Anna, V. L. L. (2014). A importância da leitura do desenvolvimento sócio-cognitivo da criança. (4 a 8 anos). *Pedagogia em Ação*, 6(1), 117-140.
29. Mota, M. M. P. E., & Santos, A. C. A. (2014). O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Revista Quadrimensal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP 18(1), 135-142.
30. Nobre, A. P., & Salles, J. F. (2014). O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 128-142.
31. Oliveira, K. L. (2011). Considerações Acerca da Compreensão em Leitura no Ensino Superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 690-701.

32. Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.
33. Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 19-27.
34. Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, 7(1), 19-25.
35. Orlandi, E. P. (2009). *O Que É Linguística*. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense.
36. Paz, D. M. S. (2006). Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua, Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, RS.
37. Pereira, A. E., & Flôres, O. C. (2009). O ensino e aprendizagem da compreensão do texto escrito. *Conjectura*, 14(2), 31-47.
38. Pinto, C. M., & Richter, M. G. (2006). Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de Português – L2. *Linguagem & Cidadania*, 8(2), 3-15.

39. Pocinho, M. M. F. D. D. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-14.
40. Ramos, M. H. S. (2012). Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão de leitura. *Exedra: Revista Científica*. 6, 321-339.
41. Rebelo, M. C., & Reche, J. M. S. (2013). Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 204-216.
42. Ribeiro, J.L.P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
43. Ribeiro, R. B., & Marques, C. A. (1989). Estudo psicométrico do PMA. *Análise Psicológica*, 1-2-3(VII), 209-213.
44. Ribeiro, I., Viana, F. L., & Cadime, I. (2012). *Teste de Compreensão da Leitura*. Hogrefe.
45. Ribeiro, I., Viana, F. L., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A. P., & Spinillo, A. G. (2014). *BAL: Bateria de Avaliação da Leitura*. Hogrefe.
46. Roazzi, A. (1999). Modelos teóricos da leitura: Reflexões e questionamentos. *Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)*, 4, 34-46.

47. Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.
48. Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Prosições*, 8(1), 27-37.
49. Santos, A. A. A., & Cunha, N. B. (2012). Consciência metatextual: evidências de validade para instrumentos de medida. *Psico-USF*, 17(2), 233-241.
50. Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(03), 549-560.
51. Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2).
52. Sereno, D. P. O. (2017). *O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Portugal.
53. Sereno, D., & Gomes, I. (2017). Escrever melhor com o método Cloze: um programa de intervenção para crianças. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (05).

54. Silva, M. J. M., & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467.
55. Silva, E. M. T., & Witter, G. P. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 395-403.
56. Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
57. Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pinho, M. S., Vilar, M., Pereira, M., Lopes, A. F., Santos, M. J. S., Alberto, I., Lopes, C., Martins, C., & Moura, O. (2016). *BANC: Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra*. Hogrefe.
58. Stanovich, K. E., & Siegel, L. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the Phonological-Core variable-Difference Model. *Journal of Education Psychology*, 86(1), 24-53.
59. Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva* (4.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
60. Storey, P. (1997). Examining the fast-taking process: A cognitive perspective on the discourse Cloze teste. *Language Testing*, 14(2), 214-231.
61. Sucena, A., & Castro, S. L. (2011). *ALEPE: Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Hogrefe.

62. Suehiro, A. C. B. (2013). Produção Científica sobre o Teste de Cloze. *Revista Semestral da Associação Brasileira De Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 223-232.
63. Taylor, W. L. (1953). "Cloze Procedure": A New Tool For Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 415-433.
64. Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Interações*, 19, 238-258.
65. Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20(6), 713-730.
66. Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (2012). *PMA: Aptidões Mentais Primárias*. Hogrefe.
67. Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos) (2ª ed.)*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
68. Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
69. Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2010). *PRP: Prova de Reconhecimento de Palavras*. Hogrefe.

ANEXOS

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo:

“Avaliação da compreensão leitora em estudantes de Psicologia”

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo)

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o atual estudo assim como para o projeto “Compreensão leitora em alunos universitários”, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a conclusão do projeto final.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa e permito a utilização dos dados desta investigação no projeto mais abrangente já referido e intitulado “Compreensão leitora em alunos universitários” que, de forma voluntária forneço, confiando nas garantias de confidencialidade e da sua posterior anonimização que me são dadas pela equipa de investigação, que poderão ser utilizados em futuros estudos.

Data: ____/____/20____

Assinatura do participante no projeto:

O Investigador responsável:

(Ana Sofia Ribeiro de Andrade)

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO ALUNOS 1.º ANO**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

(Os dados contidos neste questionário são absolutamente confidenciais e só serão lidos pela investigadora e orientadora)

1. Identificação do aluno

Sexo: Feminino Masculino

2. Antecedentes escolares e escolhas**1. Resultados escolares e académicos:**

Nota 12.º ano Português: _____ (com exame) Nota 12.º ano Português: _____ (sem exame)

2. Considera-se um(a) aluno(a):

Muito Bom/Muito Boa Bom/Boa Médio (a) Fraco(a)

Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

QUESTIONÁRIO ALUNOS 2.º e 3.º ANO**QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

(Os dados contidos neste questionário **são absolutamente confidenciais** e só serão lidos pela investigadora e orientadora)e só serão lidos pela psicóloga que o apresentou)

1. Identificação do aluno

Sexo: Feminino Masculino

2. Antecedentes escolares e escolhas

1. Resultados escolares e académicos:

Nota 12.º ano Português:_____ (com exame) Nota 12.º ano Português:_____ (sem exame)

Média aritmética das notas obtidas até ao momento:_____

2. Considera-se um(a) aluno(a):

Muito Bom/Muito Boa Bom/Boa Médio (a) Fraco(a)

Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 3

No meu tempo, havia uma coisa chamada “inverno”

A vantagem de ter a minha idade é que, ainda antes de ficar com o cabelo todo branco e usar bengala, já tenho histórias antiquíssimas para contar. Por exemplo, os jovens de ____ ficarão certamente maravilhados por ____ que, no meu tempo, ____ uma coisa chamada “inverno”. ____ assim: a partir de ____, as temperaturas começavam a ____, e em Novembro já ____ aquilo a que a ____ chamava “frio”. “Frio” era _ palavra usada para definir ____ sensação, ou um determinado ____ térmico. É difícil explicar ____ às pessoas de hoje. ____ um exemplo concreto ajude: ____, comer castanhas em mangas __ camisa, como temos feito __ últimas semanas, era tão ____ como comer gelados de ____, em Agosto.

Imagino que ____ observações sejam fascinantes para __ leitores mais novos. Eu __ tive oportunidade de falar __ pessoas do Mesozóico (até ____, ao que parece, não ____ pessoas no Mesozóico), mas ____ podem ouvir testemunhos de ____ que viveu outras eras ____, como é o meu ____.

Se bem me lembro, ____ quatro estações. É por ____ que há uma obra __ Vivaldi e uma pizza __ esse nome. Se fossem ____ hoje, os concertos de ____ eram mais limitados e ____, e a pizza teria ____ um tipo de cobertura. __ passo que hoje parece __ haver verão, na altura ____ duas estações com temperaturas ____ violentas, e outras duas __ temperaturas mais moderadas. Certas ____ davam frutos numa altura, ____ davam noutra. No fim __ férias de verão começavam __ aulas - e as primeiras ____ proporcionavam constipações e boas ____ para faltar à escola. ____, um aluno que queira ____ uma semana em casa __ razões médicas em Outubro, ____ consiga fazê-lo apenas mediante _ apresentação de um atestado ____ que refira um escaldão.

___ foi só o inverno ___ desapareceu. Certos verões, também. ___ exemplo, do verão de ___ Martinho, um período quente ___ costumava ocorrer a meio ___ Novembro, nunca mais ninguém _____ falar. Não se dá ___ um período quente a _____ de um período quente. Ou talvez o problema seja esse: não foi o inverno que diminuiu, foi o verão de São Martinho que ficou maior. Temos duas estações, agora: verão e verão de São Martinho.

Só na Guerra dos Tronos é que “Winter is coming”. Não admira que seja uma série de fantasia.

Autor: Ricardo Araújo Pereira

Crónica publicada na VISÃO 1287 de 2 de novembro

ANEXO 4

Correlações

			notaexame	notaportuges	media	autoavaliacao
rô de Spearman	notaexame	Coeficiente de Correlação	1,000	,800**	,377**	-,414**
		Sig. (2 extremidades)	.	,000	,005	,000
		N	93	91	54	93
	notaportuges	Coeficiente de Correlação	,800**	1,000	,491**	-,442**
		Sig. (2 extremidades)	,000	.	,000	,000
		N	91	93	55	93
	media	Coeficiente de Correlação	,377**	,491**	1,000	-,615**
		Sig. (2 extremidades)	,005	,000	.	,000
		N	54	55	56	56
	autoavaliacao	Coeficiente de Correlação	-,414**	-,442**	-,615**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	.
		N	93	93	56	98

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).