

# **AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DO ESPANHOL**

**Acácia A. Angeli dos Santos**  
**Eva Catalina Pierotti dos Santos**  
*Universidade São Francisco*  
*Campinas, SP; Brasil*

## **RESUMO**

Este estudo foi proposto para avaliar os efeitos de um programa específico de ensino do espanhol básico, com a utilização de estratégias de leitura como elemento facilitador da aprendizagem. O delineamento foi quase-experimental, com pré e pós-teste, sendo o desempenho dos alunos comparado, antes e depois do programa, em relação aos seguintes aspectos: (a) grau e tipos de dificuldades percebidos na leitura; (b) estratégias de compreensão utilizadas e a ordem de sua importância para lidar com as dificuldades do texto; (c) nível de compreensão em leitura medida pelo teste de Cloze. Foram sujeitos 88 universitários do curso de Turismo. Os resultados revelaram que o grau de dificuldade percebido, bem como o tipo de dificuldade encontrada, foi menor no pós-teste. Houve um aumento significativo na utilização de estratégias após o programa ( $p=0,003$ ), embora não tenha sido alterada a ordem de importância atribuída às estratégias utilizadas. Com relação à comparação do nível de compreensão em leitura, os ganhos foram expressivos, apontando para uma maior compreensão na situação de pós-teste ( $p=0,001$ ).

**Palavras-chave:** estratégias de aprendizagem; leitura; teste de Cloze; desempenho acadêmico.

## **Evaluación de un Programa de Intervención para la Enseñanza del Español**

### **RESUMEN**

Este estudio fue propuesto para evaluar los efectos de un programa específico de enseñanza del Español Básico, con la utilización de estrategias de lectura como elemento facilitador del aprendizaje. El diseño de la investigación fue cuasi-experimental, con pre-test y post-test, siendo comparado el desempeño de los alumnos, antes y después del programa, en relación con los siguientes aspectos: (a) grado y tipos de dificultad percibidos en la lectura; (b) estrategias de comprensión utilizadas y el orden de su importancia para enfrentarse a las dificultades del texto; (c) nivel de comprensión en lectura medido por un test cloze. Los sujetos fueron 88 universitarios del curso de Turismo. Los resultados revelaron que el grado de dificultad percibido, como también el tipo de dificultad encontrada, fue menor en el post-test. Hubo un aumento significativo en la utilización de estrategias después del programa ( $r=0,0003$ ), aunque no haya sido alterado el orden de importancia atribuido a las estrategias utilizadas. En relación con la comparación del nivel de comprensión en lectura, los resultados fueron significativos, indicando una mayor comprensión en la situación de post-test ( $r=0,001$ ).

**Descriptorios:** Estrategias de aprendizaje; lectura; Test de Cloze; Desempeño Académico.

**Evaluation of an Intervention Program  
for Spanish Teaching**  
ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the effects of a specific teaching program of basic Spanish, with the utilization of reading strategies as a facilitating instrument of learning. The design was quasi-experimental, with pre and post-test, being the performance of students compared before and after the program, in relation to the following aspects: (a) level and types of difficulties perceived in the reading; (b) strategies of comprehension used and the order of their importance to face the difficulties of the text; (c) level of comprehension in reading measured by the Cloze test. The subjects were 88 undergraduate students of a Tourism course. The results revealed that the level of difficulty perceived, as well as the type of difficulty found, was lower in the post-test. There was a significant improvement in the utilization of strategies after the program ( $p = 0,003$ ), although the order of importance attributed to the strategies utilized didn't change. As for the comparison of the level of reading comprehension, the gains were expressive, leading toward a greater comprehension in the post-test situation ( $p = 0,001$ ).

Key words: learning strategies; reading; Cloze Test; academic achievement; foreign language performance.

Nos tempos modernos o aprimoramento da capacidade de leitura torna-se, a cada dia, mais importante. O avanço da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, além da acelerada mudança da tecnologia, exigem grande capacidade de absorção para que possam ser aprendidos pelos jovens universitários nos cursos de graduação. Nesse sentido, a aprendizagem de leitura compreensiva no contexto universitário passa a ser muito relevante para favorecer o sucesso dos estudantes, sendo uma das condições de estudo que favorecem o bom desempenho acadêmico (Mercuri, 1992; Carelli & Santos, 1998, Sampaio & Santos, 2002).

A leitura requer interesse, conhecimento e tempo para pensar de diferentes maneiras. Na universidade, em especial, o objetivo da leitura é a compreensão do que as outras pessoas pensam. Essa tarefa exige dos alunos uma visão crítica dos assuntos lidos, o que envolve as tarefas de examinar, identificar, comparar, localizar, avaliar, selecionar e priorizar informações. Acrescente-se a isso, a importância das leituras, chamadas de alto nível de conhecimento, que requerem a conexão de idéias e a integração de informações advindas de várias fontes.

Witter (1997) considera a leitura uma habilidade essencial para o processo de ensino-aprendizagem e afirma que a universidade constitui a última oportunidade formal de tornar o cidadão um leitor competente que compreende e utiliza, de forma crítica e adequada, as informações obtidas via texto. Cada vez mais mérito tem sido atribuído ao desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, exige-se do universitário a capacidade de utilizar a leitura não só como um meio de descobrir o conhecimento, mas também como uma ferramenta para manejá-lo, julgando-o, aplicando-o e transformando-o (Bleich, 1987).

Bariani (1998), nas suas pesquisas com universitários, constatou que os alunos queixam-se da biblioteca e manifestam que 'pouco a freqüentam' ou também que 'fazem pouco uso dela'. Pode-se

supor que um dos obstáculos para ‘pouco freqüentar a biblioteca’, são os livros e periódicos em línguas diferentes da língua materna do Brasil, que só são acessíveis àqueles que têm o domínio de outros idiomas.

Por ser a atividade acadêmica mais freqüente, através da qual, os professores esperam que seus alunos adquiram novos conceitos, parece muito importante que o professor avalie a capacidade de compreensão de leitura de seus alunos para que, partindo das dificuldades detectadas, possa planejar atividades adequadas. Daí a necessidade de que possam contar com instrumentos de diagnóstico apropriados. Santos (1991) refere-se à importância da utilização dos vários instrumentos de avaliação da compreensão em leitura existentes que permitam: (a) realizar uma estimativa do nível de leitura dos estudantes; (b) identificar as dificuldades específicas apresentadas por eles; (c) ajudá-los a conhecer suas próprias limitações; e (d) avaliar o progresso obtido. Além de diagnosticar as deficiências em leitura, é importante que educadores e psicólogos educacionais preocupem-se com o estudo das condições necessárias para que os alunos se tornem leitores proficientes durante a realização do seu curso superior, tornando-se apto para o exercício profissional nas diversas áreas. Estudos com universitários têm demonstrado que nem sempre eles conseguem adquirir as competências desejadas em leitura ao longo do percurso universitário, sendo que os concluintes apresentam dificuldades equivalentes às dos ingressantes (Oliveira, 1993; Pellegrini, 1996).

Tanto na aprendizagem da língua materna como na aprendizagem de uma língua estrangeira, instrumentos como o Teste de Cloze constituem um dos procedimentos mais utilizados para a avaliação da legibilidade lingüística e conceitual dos textos e para o diagnóstico da compreensão leitora dos estudantes; é uma estratégia eficaz para a aprendizagem de destrezas específicas da leitura, idiomas estrangeiros, disciplinas de estudo, escrita e trabalho de recuperação (Heaton, 1989; Chapelle & Abraham, 1992; Chapelle & Abraham, 1995; Storey, 1997).

Há consideráveis evidências sobre as possibilidades de se criar testes para medir a competência dos estudantes em textos de leitura numa segunda língua, com a utilização da técnica de Cloze, tendo em vista que um dos seus propósitos é identificar o nível de compreensão do estudante, a partir de tarefas graduadas de menor a maior dificuldade (Condemarin & Milicic, 1988; Brown & Gonzo, 1995; Santos, 1997; Santos, Primi, Vendramini & Taxa, 2002). Embora o procedimento de Cloze não produza testes perfeitos de proficiência global da linguagem, tem o potencial para medir aspectos da competência gramatical escrita, consistindo no conhecimento do vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia, grafologia, e da competência textual, conhecimento coesivo e propriedades retóricas do texto (Bachman, 1990; Bachman, 2000).

### **Estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da leitura**

A psicologia cognitiva, no contexto da Teoria do Processamento da Informação considera que as estratégias de aprendizagem constituem o caminho pelo qual o indivíduo adquire, processa e retém o conhecimento ao qual tem acesso. Segundo Brown (1994), para alcançar um determinado objetivo e variam nos próprios indivíduos, visto que cada um tem um modo especial para resolver um determinado problema. Entende-se como estratégia de leitura o modo como as habilidades são usadas, ou seja, o plano ou abordagem elaborado pelo leitor que permite a compreensão do texto. Caracterizam-se como planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações, e não

por procedimentos mecânicos e inflexíveis.

Boylan, George e Bonham (1991) afirmam que as estratégias possuem uma dimensão afetiva que são as atitudes do leitor, sendo entendidas como as disposições emocionais do leitor, isto é, suas idéias a respeito da leitura, valorizando-a ou não, bem como a identificação de suas funções. Como as atitudes influenciam os comportamentos, a atitude favorável em relação à leitura tem como consequência um envolvimento mais freqüente nessa atividade. Nesse sentido, o estudo realizado com universitários brasileiros por Pellegrini, Santos e Sisto (2002) demonstra que suas atitudes com respeito à leitura não correspondem ao que seria desejável nessa etapa de escolaridade.

Algumas pesquisas têm apontado para a utilização de diferentes estratégias de compreensão de leitura por bons e maus compreendedores. O estudo de Kletzien (1991), com 48 estudantes norte-americanos de educação média, envolvendo a leitura de três textos de dificuldade crescente, demonstrou que os bons compreendedores utilizam um número maior de estratégias diferentes para ler as passagens dos textos e as usam com mais freqüência. Resultados semelhantes foram encontrados por Morles, Amat, Donis e Urquhart (1997) que compararam universitários com alto e baixo rendimento em leitura e demonstraram que há diferenças entre as estratégias utilizadas por estudantes para lidar com as dificuldades de um texto. Ressaltaram, também, a importância de se conhecer os problemas e as estratégias mais freqüentemente empregadas, bem como sua eficácia para a compreensão da leitura.

### **Estratégias de aprendizagem e aquisição de habilidades em língua estrangeira**

O campo de aquisição de uma língua estrangeira (LE) tem distinguido dois tipos de estratégias: as de aprendizagem e as de comunicação. As primeiras referem-se ao input, processamento, armazenamento e recuperação das mensagens. O extenso trabalho dos pesquisadores sobre estratégias de aprendizagens fornecem a identificação de novas estratégias, que ampliam o inventário disponível na literatura (O'Malley, 1987; O'Malley & Chamot, 1990; Absy, 1992).

Brown (1994) afirma que para estudantes de segunda língua, que são cultos numa determinada língua, a compreensão em leitura torna-se uma questão de desenvolver e adaptar estratégias de compreensão apropriadas e eficientes. Segundo Carlson (1994), nas tarefas de leitura em língua estrangeira (LE), os procedimentos e técnicas podem ser virtualmente iguais aos usados para a aquisição de leitura em língua materna (LM). Ciente dos problemas de aprendizagem em língua estrangeira que os estudantes do ensino básico e universitário trazem para sala de aula, Bachman (1990) sugere procedimentos e técnicas que o professor pode oferecer nas suas aulas. Apresenta, ainda, um modelo que inclui o conhecimento da linguagem e de estratégias metacognitivas, considerando as características do ambiente, rubrica, input, resposta esperada e a relação entre o input e a resposta esperada. Tais aspectos foram considerados como muito importantes no estudo desenvolvido por Absy em 1992, ao analisar a performance de alunos brasileiros na aprendizagem de língua estrangeira.

Vários pesquisadores têm procurado mostrar a importância das estratégias individuais no aprendizado de uma língua estrangeira. Rubin (1975) e Stern (1975) buscaram descrever o perfil do bom aluno, explicitando as estratégias que usavam para realizar com sucesso as várias tarefas dele requeridas. À medida que outros trabalhos foram sendo realizados, cresceu o interesse por estudos que pudessem esclarecer se determinadas subvariáveis podem afetar/alterar o uso das estratégias.

Enquanto Naiman, Frolich, Stern, Todesco e Rubin (1978), O'Malley et al. (1985) e Huang e Van Naerssen (1987) investigaram a relação entre o nível de proficiência dos alunos e as estratégias que usavam, a grande maioria desses trabalhos foi realizada com alunos aprendendo LE em ambiente natural. Assim, uma pesquisa em ambiente formal, como esta, talvez possa trazer outras informações que auxiliem na compreensão do processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.

Segundo Almeida Filho (1995), quando as pessoas querem aprender uma língua estrangeira acabam, quase inevitavelmente, numa sala de aula com um livro didático ou procuram aprender, individualmente, com um conjunto de material nas mãos, para guiar seus passos. A amostra de língua contida nos materiais didáticos, independentemente de sua qualidade, é sempre pequena em relação ao tamanho da língua toda. Em consequência do tempo limitado que se tem para dominar uma segunda língua, e em decorrência da própria capacidade de aprender, a aquisição de uma amostra da língua é suficiente para se operar as habilidades de uso. Uma dessas amostras pode ser uma seleção de textos, para que um leitor, ao aprender uma LE, possa reconstruir significados e trocar conhecimentos (Bizón, 1997).

Dentro das salas de aula de LE, especialmente no ensino superior, a preocupação maior dos professores tem sido com a simples obtenção de respostas corretas na leitura de textos, nos exercícios e na compreensão da linguagem oral. Conseqüentemente, muitas classes têm sido divididas pelos professores com 'bons' e 'maus' alunos. Em princípio, a percepção de que determinados alunos são mais bem sucedidos que outros, é uma característica do bom professor de línguas, que demonstra sua capacidade para avaliá-los. O problema decorrente dessa questão é que, apesar de perceber os dois grupos, normalmente os professores segregam o mau aluno, não oferecendo a ele a possibilidade de um desempenho melhor. Acrescente-se a isso, a pouca atenção que tem sido dada às estratégias que os alunos utilizam para alcançar os alvos almejados por eles e pelos professores (Moura, 1992). Na universidade, alunos em diferentes níveis de proficiência da língua recebem o mesmo tipo de ensino, sem que o professor questione se todos aprendem da mesma maneira.

No âmbito do presente estudo, é importante destacar a precariedade de material didático e de bibliografias de apoio para o ensino-aprendizagem do espanhol. Em geral, esses materiais são importados e enfocam o idioma espanhol europeu, bem como, descrevem situações de vida cotidiana voltada para outra realidade. Nesta pesquisa, o idioma espanhol foi focado em sua origem, mas adaptado à realidade sul-americana.

## **OBJETIVOS**

Tendo em vista os aspectos assinalados, esta pesquisa foi proposta para avaliar os efeitos de um programa específico de ensino do espanhol básico, comparando o desempenho dos alunos, antes e depois do programa, em relação aos seguintes aspectos: (a) grau e tipos de dificuldades percebidos pelos sujeitos na leitura de textos em espanhol; (b) estratégias de compreensão utilizadas e a ordem de sua importância para lidar com as dificuldades do texto; (c) nível de compreensão em leitura de textos em espanhol no Teste de Cloze.

## MÉTODO

Foi desenvolvido um estudo quase-experimental, com pré e pós-testes, aplicados antes e depois do programa de intervenção, que incluía o ensino de estratégias de aprendizagem para compreensão de textos em espanhol como língua estrangeira (LE).

### Sujeitos

88 alunos dos segundos anos do Curso de Turismo, que responderam aos instrumentos de pré e pós-testes e participaram de, no mínimo, 75% das aulas do programa. A média de idade dos estudantes do curso era de 22 anos, 72% eram do gênero feminino e 28% masculino.

### Material

No pré-teste foram utilizados dois textos: (a) ‘El humor en la clase de lengua extranjera’, de Belmonte (1998), acompanhado de questões sobre dificuldades de compreensão do texto e de questões sobre as estratégias de compreensão utilizadas, e (b) ‘La televisión impone hoy las nuevas palabras’, de Anson (1998), estruturado de acordo com a Técnica de Cloze.

De forma similar, no pós-teste foram utilizados outros dois textos: (a) ‘Los Angeles’ de Ortega (1997) acompanhado de questões sobre dificuldades de compreensão do texto e das estratégias de compreensão utilizadas, e (b) ‘Los grandes axiomas criollos’ de Amejeiras, 1997, extraído da mesma revista e estruturado de acordo com o procedimento tradicional de Cloze, ou seja, o 5º vocábulo omitido.

Foram fornecidos textos, especialmente elaborados para motivarem os jovens a ler, compreender e aplicar as estratégias de aprendizagem propostas. Sendo destinado a universitários, julgou-se que os textos mais apropriados seriam aqueles que envolvessem um material de leitura atraente, que refletissem interesses variados. Assim, foram utilizados desde anúncios de turismo nas férias, até resumos de histórias hispanas.

### Procedimento

Após o primeiro contato com os alunos, foi apresentada a proposta da pesquisa e as fases nela previstas, ou seja, dois encontros destinados à aplicação do pré e pós-testes e 11 encontros de aplicação de estratégias de aprendizagem com textos em espanhol, tal como descrito a seguir.

*Fase A - Aplicação do pré-teste* – os textos foram aplicados em situação coletiva de sala de aula, sendo que primeiramente os alunos tinham contato com o texto completo e respondiam as questões subseqüentes e a seguir liam e preenchiam as lacunas do segundo texto, elaborado segundo a técnica de Cloze.

Fase B - Programa de Intervenção:

Unidade 1. **Tema:** Cumprimentos. **Objetivo:** Saber usar adequadamente os cumprimentos. Atividades verbais e textos. **Estratégias:** *Observar as dificuldades na leitura no texto como; palavras conhecidas; palavras desconhecidas; tradução; palavras escritas visualmente iguais, com significados diferentes; novos vocabulários.*

Unidade 2. **Tema:** A Cidade. Texto Passeio em Madrid. **Objetivo:** Buscar informações culturais sobre a cidade de Madrid, sua história, sua cultura, seus restaurantes, seu lazer. **Estratégias:** *palavras conhecidas, palavra chave, tradução, associação de palavras novas com palavras conhecidas, discriminação das palavras conhecidas e das palavras desconhecidas após a leitura do texto, diálogos orais e escrito pelos alunos onde descreverão em espanhol as cidades de origem.* Esta atividade envolveu a apresentação de um documentário sobre os lugares turísticos da Espanha.

Unidade 3. **Tema:** A casa: descrição física e cultural. **Objetivo:** Adquirir o domínio do vocabulário sobre os diferentes ambientes e as expressões culturais cotidianas. **Estratégias:** *Rimar frases; tentar visualmente perceber mais que uma palavra ao mesmo tempo, preferivelmente frases; buscar o significado da palavra através de sua estrutura; traduzir e reler as orações ouvindo os sons musicais; ouvir música com letra em espanhol.*

Unidade 4. **Tema:** O mercado popular e a feira. Números. Pesos e medidas. **Objetivo:** Adquirir o domínio do vocabulário das diferentes quantidades. **Estratégias:** *Relacionar a palavra ou oração com conhecimentos prévios (não presente no texto); observar palavras com finais parecidos.*

Unidade 5. **Tema:** Roupas femininas e masculinas. **Objetivo:** Adquirir o domínio do vocabulário dos diferentes tipos de roupas, de acordo as estações do ano. **Estratégias:** *Reler a oração completa; reler varias frases; relacionar a palavra ou oração com conhecimentos prévios.*

Unidade 6. **Tema:** O relógio. Horas, minutos e segundos. O tempo; as estações do ano. **Objetivos:** adquirir e dominar o vocabulário do relógio. **Estratégias:** *Reconhecer palavras conhecidas e desconhecidas, orações que não conseguiu interpretar; adivinhar o significado das palavras; fazer mapeamento semântico em duplas.*

Unidade 7. **Tema:** As partes do corpo humano. A saúde. **Objetivos:** Conhecer e aprender, os nomes dos órgãos, membros e funcionamento de cada parte do corpo humano. **Estratégias:** *Relacionar a palavra ou frase com conhecimentos prévios; reler a oração completa; trabalhar em duplas o texto apresentado.*

Unidade 8. **Tema:** Os esportes nacionais. **Objetivos:** Caracterizar os esportes preferidos. Conhecer os diferentes esportes. Conversar acerca do lazer e áreas recreativas. **Estratégias:** *formular hipóteses para o significado da palavra; adivinhar a palavra; adivinhar o significado da palavra; trabalhar o texto em duplas.*

Unidade 9. **Tema:** Verbalidade e mímica. **Objetivos:** Descrever e interpretar por escrito o pesadelo que teve o Snoopy, personagem principal de um desenho apresentado. **Estratégias:** *Identificar palavras desconhecidas, diálogos que não conseguiu interpretar, palavras sem sentido; formular uma hipótese para o significado da palavra, considerando-se as imagens e o enredo da história.* Esta atividade envolveu a apresentação de um vídeo em espanhol de 23 minutos

Unidade 10. **Tema.** A praia. **Objetivos:** Adquirir e dominar o vocabulário utilizado numa praia, nos costumes hispano e brasileiro. **Estratégias:** *Identificar palavras conhecidas e palavras desconhecidas; ler as frases de maneira global; resumir o texto.*

Unidade 11. **Tema.** Textos da Literatura espanhola e hispanoamericana. **Objetivos:** Conhecer e dominar vocabulário técnico, histórias e a cultura européia e latinoamericana. **Estratégias:** *Fazer mapeamento semântico em duplas; relacionar a palavra ou oração com conceitos mais abrangentes (presentes no texto); formular uma hipótese para o significado da palavra; observar o significado literal da palavra e seu sentido implícito .*

Fase C - Aplicação do pós-teste – também em situação coletiva de sala de aula os textos descritos no item material foram aplicados como na fase A do pré-teste.

## RESULTADOS

Os resultados foram analisados, quantitativa e qualitativamente, e apresentados seguindo a ordem dos objetivos propostos. Testes de estatística paramétrica e não-paramétrica foram utilizados em função dos dados e das análises pretendidas.

Considerando que se estava testando a eficiência de um programa de ensino de língua estrangeira, ficou estabelecido como hipótese que os sujeitos apresentariam um desempenho superior no pós-teste em relação ao obtido no pré-teste. O nível de significância ficou estabelecido em 0,05, índice mais usual em Ciências Humanas.

Os resultados obtidos sobre o grau de dificuldade percebido pelos alunos na leitura dos textos em espanhol estão apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1.**  
**Grau de dificuldade na compreensão do texto no Pré e Pós-Teste (N= 88)**

Grau de dificuldade	Pré-teste		Pós-teste		Teste de Wilcoxon
	f	%	f	%	
Nenhuma	6	7	14	16	Z = 1,7
Pouca	51	58	56	64	P=0,089
Média	30	34	18	20	
Muita	1	1	0	0	

Os alunos praticamente não indicaram ter dificuldades expressivas nos dois momentos, sendo que no pré-teste 58% assinalaram ter pouca dificuldade e no pós-teste 64 %. Houve uma diminuição

daqueles que assinalaram média dificuldade, sendo 34% no pré-teste e 18% no pós-teste. Embora a observação dos resultados permitisse constatar que o grau de dificuldade percebido pelos sujeitos tenha sido acentuadamente menor na fase do pós-teste, a diferença não foi suficiente para ser considerada estatisticamente significativa ( $p=0,089$ ).

Na tabela 2 aparecem os tipos de dificuldades apontadas pelos alunos na leitura dos textos propostos no pré e pós-testes.

**Tabela 2.**  
**Tipos de dificuldades apontadas na leitura dos textos que interferiam na sua compreensão (N=88)**

Dificuldades que interferiram na compreensão	Pré		Pós		Análise	
	f	%	f	%	Z	p
Palavras desconhecidas	69	68	70	71	0	1,000
Palavras sem sentido no texto	4	4	0	0	-1,41	0,157
Orações que não conseguiu interpretar	19	19	8	8	-2,23	0,025
Incoerência entre a interpretação de duas ou mais orações	4	4	1	1	-1,34	0,180
Falta de conexão entre orações	7	7	1	1	-1,89	0,059
Outras	4	4	5	5,1	-1,34	0,180

Os resultados obtidos permitem constatar uma diminuição estatisticamente significativa com relação ao tipo de dificuldade “*Orações que não conseguiu interpretar*” ( $p=0,025$ ) e uma significância estatisticamente marginal para a dificuldade “*Falta de conexão entre orações*” ( $p=0,059$ ). Nos demais itens, houve mudanças que apontaram para uma melhora, excetuando a dificuldade “*Palavras desconhecidas*”, indicando que o nível de vocabulário dos sujeitos se manteve semelhante nas situações de pré e pós-testes.

Na Tabela 3 aparecem as estratégias utilizadas pelos alunos para lidar com as dificuldades encontradas no texto.

**Tabela 3.****Estratégias utilizadas para lidar com as diferentes dificuldades encontradas no texto**

Tipos de estratégia	Pré		Pós		Análise
	f	%	f	%	
Reler a oração completa	55	55	59	60	0,631
Reler várias orações	14	14	11	11	0,297
Relacionar a palavra ou oração com conhecimentos prévios não presentes no texto	22	22	21	21	0,480
Relacionar a palavra ou oração com conhecimentos mais abrangentes presentes no texto	22	22	23	23	0,847
Buscar o significado da palavra a partir de sua estrutura	29	29	39	39	0,058
Formular uma hipótese para significado da palavra	25	25	40	40	0,003
Nenhuma estratégia	4	4	4	4	0,705
Outra estratégia	6	5,9	2	2	0,059

A análise dos resultados revela que, para o item “Formular uma hipótese para o significado da palavra”, houve uma mudança altamente significativa no pós-teste ( $p= 0,003$ ), ou seja, após o programa os alunos tornaram-se mais capazes de utilizar esta estratégia para compreender o texto. Outra mudança importante, embora de significância estatística marginal ( $p=0,058$ ) aparece na utilização da estratégia “Buscar o significado da palavra a partir de sua estrutura”, o que também demonstra um avanço na forma como os alunos passaram a lidar com o texto. Nos demais itens, não houve mudanças nas estratégias utilizadas.

Na tabela 4 aparecem as estratégias que mais ajudaram os alunos na compreensão do texto, citadas por ordem de importância.

**Tabela 4.** Estratégias que mais ajudaram na compreensão do texto, citadas por ordem de importância

Ordem	Pré-teste					Pós-teste					Análises		
	Escolha	NE*	1	2	3	>3	NE*	1	2	3	>3	Z	p
Estratégia													
Rer ler a oração completa		48,5	25,7	16,8	5,0	4	44,4	37,4	12,1	6,0	-	0,37	0,70
		83,2	2,0	6,9	3,0	5	78,8	3,0	4,0	5,1	9,0	1,21	0,22
Relacionar a palavra ou oração com conhecimentos prévios não presentes no texto		76,2	5,0	8,9	3,0	7	70,7	8,1	8,1	8,1	5,1	0,81	0,41
Relacionar a palavra ou oração com conceitos prévios presentes no texto		77,2	5,0	5,0	7,9	5	68,7	5,1	12,1	10,1	4,0	1,20	0,22
Buscar o significado da palavra, a partir de sua estrutura		62,4	14,9	12,9	6,9	3	64,6	11,1	15,2	3,0	6,0	0,01	0,99
Formular uma hipótese para o significado da palavra		67,3	7,9	9,9	10,9	4	63,6	10,1	8,1	6,1	12,0	0,92	0,35
Nenhuma estratégia		99,0	1,0	-	-	-	97,0	1,0	2,0	-	-	0,07	0,45
		90,1	8,9	1,0	-	-	94,9	2,0	2,0	1,0	-	0,63	0,52

OBS: NE= não escolheu nenhuma estratégia e >3=escolheram mais estratégias

Observando-se os resultados apresentados na Tabela 4, verifica-se que em nenhum dos itens encontrou-se valor de p menor do que 0,05, ou seja, os sujeitos não mudaram a ordem de importância atribuída às estratégias após o programa.

Para comparação do nível de compreensão em leitura, antes e depois do programa, foi utilizado o teste T de Student, cujos resultados encontram-se representados na Tabela 5.

**Tabela 5.**  
**Resultados do teste de Cloze no início e no final do curso básico de Espanhol**

Desempenho no Teste de Cloze	Média do Pré-teste	Média do Pós-teste	Desvio Padrão no Pré Teste	Desvio Padrão no Pós Teste	T	p
Total de alunos	11,8	45,3	11,6	21,2	-13,67	0,001

Observou-se uma grande diferença entre a média obtida pelos alunos antes e depois do programa, tanto para a turma do diurno, como para a turma do noturno, sendo que o valor de  $p=0,001$ , aponta para a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os desempenho deles no pré e no pós-teste, o que demonstra o efeito de melhora no desempenho em leitura de texto em espanhol que o programa proporcionou.

## DISCUSSÃO e CONCLUSÃO

Antes da discussão dos dados, propriamente dita, é importante que sejam feitas algumas considerações preliminares. Vale lembrar que a coleta de dados ocorreu em situação natural de sala de aula, no início do primeiro semestre letivo, quando se aplicou a primeira avaliação da compreensão na situação de pré-teste. Nessa ocasião, o intuito era o de se obter informação sobre o nível de conhecimento em leitura do espanhol que os sujeitos tinham e que estratégias de compreensão utilizavam rotineiramente. Pelas informações colhidas, decidiu-se implementar o programa para que desenvolvessem estratégias apropriadas para a aquisição do nível básico de leitura no idioma espanhol. A segunda avaliação, o pós-teste, foi aplicada no final do segundo semestre, antes das provas finais. Para esta fase, foi mudado o texto utilizado no teste de Cloze, mas foram mantidas as mesmas questões que avaliavam a utilização de estratégias.

### A. Discussão dos dados do questionário

Ficou evidenciado pelas observações e depoimentos informais que a postura e as atitudes dos alunos de turismo, em relação à leitura de forma geral, ficavam aquém da esperada para universitários. Isso parece ser a explicação para a forma displicente e descompromissada com que muitos deles responderam aos questionários, deixando várias questões em branco, tanto no questionário aplicado no pré-teste como no aplicado no pós-teste, o que explica porque nem todos os alunos das turmas participaram como sujeitos, pois só puderam ser aproveitados os dados de 88 deles, quando as turmas completas somavam 105 alunos. Tais resultados são congruentes com os observados em outros estudos como os de Boylan, George e Bonham, 1992 e Pellegrini, Santos e Sisto, 2002.

Observou-se que, quanto ao 'grau de dificuldade' com o texto de leitura em língua estrangeira,

os alunos apresentaram os mesmos resultados no pré e pós-teste, não havendo mudanças ou diferenças significativas nos dois momentos de aplicação dos testes. Resultados similares a estes foram também constatados em estudos semelhantes com universitários (Santos, 1992; Pellegrini, 1996; Carelli & Santos, 1998).

Quanto às dificuldades que interferiram na compreensão do texto, os alunos apresentaram diferenças nos testes. Os sujeitos no pós-teste apontaram menos a dificuldade: *'Orações que não conseguiu interpretar'*. A menor dificuldade para interpretar o texto parece ter colaborado para o melhor desempenho dos alunos no pós-teste de Cloze. Vale destacar também a melhora em relação à dificuldade de percebida de falta de conexão entre as orações, que qualitativamente foi bastante relevante, o que já havia sido anteriormente detectado nos estudos de Morles *et al.* com universitários venezuelanos (1997).

Outra mudança relevante ocorreu nas estratégias utilizadas para lidar com as diferentes dificuldades encontradas no texto. Os alunos tiveram menos dificuldades no pós-teste com a estratégia: *'Formular uma hipótese para o significado da palavra'*. A possibilidade de utilização desta estratégia para superar as dificuldades encontradas, pode ter colaborado para o melhor desempenho de leitura dos alunos no pós-teste com o Cloze. Esta pode ter sido a estratégia-chave que ajudou os alunos a compreenderem melhor os textos e a interpretar mais adequadamente as orações.

Nos demais itens não houve mudanças ou diferenças significativas, embora possa se observar maior capacidade de seleção e flexibilidade por parte dos alunos, à semelhança do constatado por Pellegrini (1996). Resultado semelhante foi também encontrado por Kletzein (1991) e Morles *et al.* (1997), ao compararem, respectivamente, estudantes de ensino médio e universitários, com alto e baixo rendimento em leitura.

Com relação à mudança do número e tipo de estratégias de compreensão, ou quanto à ordem de importância das estratégias que ajudaram na compreensão de leitura, observou-se que não houve mudanças importantes, quando comparados os resultados do pré e pós-teste, ou seja, as mesmas estratégias continuaram a ser utilizadas, coincidindo em alguns aspectos com os achados dos estudos de Kletzien (1991) e Brown (1994).

Percebe-se que, dentro do grupo das estratégias de compreensão indicadas pelos alunos no pré e pós-teste, encontra-se implícito o uso de estratégias, tais como: inferências, fontes, dedução/indução, tradução, elaboração, e repetição. Resultados semelhantes foram encontrados por Absy (1992). No presente estudo, não foi perguntado aos alunos sobre o uso de estratégias metacognitivas, que também não surgiram quando lhes foi perguntado sobre outras estratégias que empregavam para lidar com as dificuldades de leitura. Assim, é possível que os sujeitos não se auto-monitorem, não selecionem sua atenção, não se auto-gerenciem e nem se auto-avaliem, podendo-se supor que desenvolveram suas leituras unicamente com estratégias, sobre as quais não tinham consciência de como e quanto elas influenciavam sua compreensão. Estes dados vêm confirmar o que Brown (1994) constatou quanto ao uso e níveis de estratégias de compreensão empregados pelos sujeitos.

### *B. Discussão dos Resultados dos testes de Cloze*

Os resultados obtidos com o Cloze indicaram, no pós teste, um desempenho de leitura significativamente superior ao apresentado no pré-teste. No entanto, esta vantagem que aparece posteriormente não significa que os resultados das turmas tenham sido satisfatórios. Na verdade, os alunos preencheram mais os espaços, escrevendo, em espanhol, as palavras adequadas ao texto. Também pode-se considerar que melhoraram a competência gramatical escrita, demonstrando maior conhecimento do vocabulário, o que também foi encontrado em estudos similares com a utilização do Cloze (Chapelle & Abraham, 1992; Chapelle & Abraham, 1995; Storey, 1997).

A análise quantitativa dos resultados mostrou que, mesmo com o grande aumento do nível de compreensão detectado do pré para o pós-teste, os alunos ainda ficam aquém do esperado para leitores fluentes. Além disso, percebeu-se por depoimentos informais, que os alunos percebem suas próprias limitações de compreensão em leitura (não só em língua estrangeira), o que constitui um obstáculo para que possam valer-se dela como instrumento de estudo e de aprendizagem independentes. Falta aos universitários, da amostra pesquisada, habilidades básicas que lhes permita um melhor aproveitamento da formação pretendida num curso universitário, tal como também em outros estudos sobre compreensão em leitura com universitários (Santos, 1991; Oliveira, 1993; Carelli & Santos, 1998; Santos *et al.*, 2000; Sampaio & Santos, 2002).

O teste de Cloze revelou-se um instrumento sensível para detectar diferenças no desempenho em leitura, tal como tem sido apontado por vários estudiosos que o tem utilizado para diagnóstico do nível de compreensão em leitura (Condemarín & Milicic, 1988; Bachman, 1990; Brown & Gonzo, 1995; Carelli & Santos, 1998; Santos, Primi & Vendramini, 2002).

Apesar das evidências de pesquisas efetuadas sobre o tema, os programas oferecidos aos universitários, especialmente de instituições particulares, são ainda limitados e breves, obrigando-os a procurar outros recursos. Alguns alunos, especialmente aqueles advindos de camadas menos privilegiadas da população, têm maiores dificuldades para superarem as limitações trazidas dos níveis anteriores de escolaridade. Muitos deles assumem uma atitude de passividade, pois pouco, ou nada lêem. Para lidar com essa realidade, Santos (1997) propõe programas preventivos e remediativos, considerados como uma alternativa viável e necessária às instituições que queiram realmente investir na formação adequada de seus alunos, favorecendo a superação de barreiras como as apontadas por Oliveira (1993) e Bariani (1998).

Infelizmente, são poucas as instituições que oferecem cursos gratuitos de idiomas aos universitários e de ensino médio, bem como, programas ou orientações para o uso de técnicas de leitura rápida e precisa, e de vocabulário culto. Como observa Absy (1992), o treinamento de estratégias de compreensão de leitura em língua materna e em línguas estrangeiras desafia o sujeito a se monitorar, selecionar sua atenção, gerenciar-se, planejar-se e avaliar-se, o que seria altamente desejável não só para sua vida acadêmica como também para a vida profissional futura.

## Referências

- Absy, C. A. (1992). *Variation in approaches to EFL: A performance-based analysis of the learning strategies used by Brazilian students*. Tese de Doutorado. Washington: D. C., Georgetown University.
- Almeida Filho, J.C.P (1995). *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Editora Pontes.
- Amejeiras, H. (1997). Los grandes axiomas criollos. *Revista La Nación*. Buenos Aires, 14 de Diciembre.
- Anson, Luis M.. (1998). La televisión impone hoy las nuevas palabras. *Cuadernos Cervantes*, 18, año IV.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), 1-42.
- Bariani, I.C.D. (1998). *Estilos Cognitivos de Universitários e Iniciação Científica*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP.
- Belmonte, M. (1998). El humor en la clase de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 17. Año IV, 54-60
- Bizón, A.C. (1997). Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem Português língua estrangeira: parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira. In: J.C.P. Almeida Filho (Org.) *Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua estrangeira*. Campinas: Pontes. p.p. 109-112.
- Boylan, H., George, A.P.& Boham, B.S. (1991). Program evaluation. Em R.F. Flipppo & D.C. Caverly (Orgs.). *College reading & study strategy programs*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hal.
- Brown, D.& Gonzo, S. (1995). *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Carelli, M.J.G. & Santos, A.A.A (1998) Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(2), 265-278.
- Carlson, J. (1994). Reading in the content area of foreign language. In M. M.Dupus (Orgs). *Reading in the content areas: Research for teachers*. State College: Pennsylvania State University; International Reading Association; ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills; National Institute of Education. p.p. 21 –23.

- Condemarin, M. & Milicic N. (1988). *Test de cloze - Procedimiento para el desarrollo y la Evaluación de la Comprensión Lectora*. Santiago (Chile): Editorial Andrés Bello.
- Chapelle, C. & Abraham, R. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468 – 471.
- Chapelle, C. & Abraham, R. (1995). Cloze Method: What Difference Does It Make? Em Brown, D. & Gonzo S.(Orgs.) *Reading in Second Language Acquisition*. Prentice Hall (NJ): Upper Saddle River, pp. p. 389-396.
- Heaton, J. B. (1989). *Writing English language tests: Handbook for language teachers*. London and New York: Longman.
- Huang, X-H & Van Naerssen, M. (1987). Learning Strategies for Oral Communication. *Applied Linguistics*, 8(3), 27-39.
- Kletzien, S.B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 1, 67-83.
- Mercuri, E. (1992). *Condições Espaciais, Materiais, Temporais e Pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação da UNICAMP*. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP.
- Morles, A., Amat, M., Donis, Y., & Urquhart, R. (1997). Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. *Lectura y Vida*, 18(3), 13-22.
- Moura, E. V. X. (1992). *Estratégias de aprendizagem de Língua Estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência*. Tese de Doutorado. UNESP, Assis.
- Naiman, N., Frolich, M., Stern, H.H.E. Todesco, A. & Rubin, J. (Orgs.) (1978). *Learner Strategies In Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Oliveira, M.H.M. (1993). *A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP*. Dissertação de Mestrado em Psicologia.PUC-Campinas.
- O'Malley, J.M. Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P., & Kupper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584,
- O'Malley, J.M. (1987). The Effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In A. Wenden & J. Rubin (Orgs.), *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- O'Malley, J.M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Ortega, J. (1997). Los Angeles. *Revista La Nación*, 20 de Diciembre.

- Pellegrini, M.C.K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitários*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco.
- Pellegrini, M., K & Santos, A. A. & Sisto, F.F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23(2), 26-33.
- Rubin, J. (1975). What the Good Language Learner can teach us. *Tesol Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Sampaio, I.S. & Santos A.A.A (2002). Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de remediação. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 31-38.**
- Santos, A.A.A. (1991). Desempenho em leitura: Um estudo Diagnóstico e Compreensão e Hábitos de leitura em Universitários. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 6-19.
- Santos, A.A.A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Pro-Posições*, 8(1), 27-37.
- Santos, A.A.A., Primi, R., Vendramini, C.M.M., Taxa, F., Lukjanenko, M.F., Sampaio, I.S., Andraus Jr, S., Kuse, F.K.& Bueno, C.H. (2000). Habilidades Básicas de Ingressantes Universitários. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Brasília*, 2(16), 33 – 45.
- Santos, A.A.A., Primi, R., Vendramini, C.M.M. & Taxa, F. (2002) O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(3), (no prelo).
- Stern, H. H. (1980). What can we learn from the good language learner? In: Croft, K. (Org.) *Reading on English as a second Language*. San Francisco: Little, Brown and Company. p.p. 304-318.
- Storey, P. (1997). Examining the test-taking process: a cognitive perspective on the Discourse Cloze test. *Language Testing*, 14(2), 215-217.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Witter, G.P. (1997). (Org.) *Psicologia: Leitura & Universidade*. Campinas: Alínea.

**LAS AUTORAS**

**Acácia A. Angeli dos Santos**

Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo e docente da Universidade São Francisco.

Estrada Sousas-Joaquim Egidio, km 2, nº 14

Caixa Postal 138 – Sousas

13 106-970 – Campinas – SP – Brasil

e-mail: acaciasantos@terra.com.br

**Eva Catalina Pierotti dos Santos**

Mestre em Educação pela Universidade São Francisco e docente da PUC-Campinas

Rua José Aparecido Pavan, 629

Parque das Universidades

Campinas, SP 13086-080 Brasil

e-mail: evacatalina@yahoo.com

**Datos de la Edición Original Impresa**

Angeli dos Santos, Acácia A; Pierotti dos Santos Eva C. (2002, diciembre). *Avaliação de um programa de intervenção para o ensino do espanhol*. Paradigma, Vol. XXIII, N° 2, Diciembre de 2002 / 49 - 75