

UM RETRATO DA COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO SUPERIOR

Luciane Baretta¹

Resumo: O que significa ler? Há diferentes maneiras de ler? Como ocorre a leitura? Ao refletir brevemente sobre essas perguntas, é possível perceber as diversas facetas que envolvem o ato de ler e, conseqüentemente, as constatações acerca da frequência, tipos e profundidade de leitura(s) no nosso cotidiano. A proposta deste texto é discutir o desempenho de estudantes universitários de um curso de Letras Português, na modalidade EAD. Os processos cognitivos adotados durante a leitura de dois textos e a sua respectiva resolução de perguntas de compreensão foram coletados por meio do protocolo verbal. Os resultados revelam que a flexibilidade dos participantes ao adotar diferentes processos durante as tarefas propostas não foi suficientemente eficaz, haja vista os escores relativamente baixos alcançados nos testes de compreensão.

Palavras-chave: Processamento cognitivo. Perguntas de compreensão. Protocolo verbal.

AN ANALYSIS OF READING COMPREHENSION IN HIGHER EDUCATION

Abstract: What is reading? Are there any differences in the way one approaches a text? When these questions are posed it is possible to visualize the multiple facets involved in reading and consequently, the observations related to the frequency, types, and depth of reading(s) that occur in our daily routine. This text aims to discuss the performance of undergraduates, Portuguese Language and Literature distance education majors. The cognitive processes adopted during the reading of two texts and their respective comprehension questions were captured through the verbal protocol procedure. The results reveal that the participants' flexibility to adopt different cognitive processes during the tasks proposed were not sufficiently effective for their score performance was relatively low in the subsequent reading comprehension assessment.

Keywords: Cognitive processing. Reading comprehension questions. Verbal protocol.

Introdução

A popularização das redes sociais entre jovens, adultos e idosos tem impulsionado a crença de que nunca se leu tanto como nos últimos anos. Ao observar o dia a dia, é possível perceber que boa parcela da população está frequentemente manuseando um dispositivo móvel, e, em grande parte das vezes, lendo o que está disponível na tela. Independente do motivo, seja solicitar transporte, trocar mensagens com amigos e familiares, tratar de assuntos relacionados ao trabalho ou aos

1 Doutorado (2008) em psicolinguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unicentro. E-mail: barettaLuciane@gmail.com

estudos, dentre outras possibilidades que está ao alcance da palma de nossa mão, é necessário, para o sucesso nessas atividades, de habilidades e competências de lecto-escritura.

No entanto, da mesma forma que são diversas as atividades que requerem a habilidade de ler e compreender o que se lê, são também diversas as habilidades e competências que precisam ser refinadas, ampliadas e aprofundadas para que o indivíduo alcance seus objetivos ao interagir com essa tela: conseguir transporte personalizado mais rápido e barato, comunicar-se eficazmente com amigos, familiares e colegas de trabalho, obter um bom desempenho nos estudos. Para todas essas atividades cotidianas, a leitura ocorre de forma distinta, requerendo diferentes níveis de compreensão e recrutando mais ou menos recursos cognitivos do indivíduo.

O entendimento de que se lê mais do que outrora, reforça alguns dos inúmeros questionamentos que envolvem o campo de estudos da ciência da leitura (Snowling; Hulme, 2013). O que significa ler? Há diferentes maneiras de ler? Como a leitura se efetiva em nossa mente/cérebro? Ao refletir brevemente sobre essas perguntas, é possível perceber as diversas facetas que envolvem o ato de ler e, conseqüentemente, as constatações acerca da frequência, tipos e profundidade de leitura(s) no nosso cotidiano.

Os estudos sobre leitura têm um histórico de aproximadamente 150 anos, com a publicação de Émile Javal, em 1878, do primeiro registro sistemático sobre o movimento dos olhos durante o ato de ler (Baretta; Finger-Kratochvil, 2022). Essa tendência de pesquisa continuou nos anos seguintes do século XIX e início do século XX, quando casos de crianças com dificuldades para aprender a ler chegam aos laboratórios, impulsionando o desenvolvimento de novos métodos e medidas práticas para investigar o aprendizado da leitura (Harris; Malmquist, 1973). A partir da

década de 1960, quando a psicologia adota o modelo de processamento da informação para o aprendizado, a compreensão passa a ser concebida como parte do processo de leitura e torna-se objeto de estudo dos pesquisadores da área da leitura, psicólogos, (psico)linguistas, neurocientistas (Maria, 1990). Nesse percurso, um número significativo de estudos e avanços metodológicos tem sido desenvolvido com o intuito de compreender e deslindar as diferentes etapas e processos necessários a esta tarefa cognitiva altamente complexa que é a leitura.

Com o intuito de contribuir com alguns dos questionamentos que cerceiam os estudos da/ sobre a leitura, a proposta deste artigo é discutir os dados gerados durante a leitura e resolução de atividades de compreensão relativas a dois textos, por estudantes universitários calouros no curso de Letras. Iniciamos com a discussão acerca do que é leitura e como ela se efetiva no cérebro do leitor, para então apresentar a pesquisa realizada e discutir os dados coletados à luz da psicolinguística.

O que é leitura?

Essa pergunta pode parecer, num primeiro momento, já esgotada. Título de várias publicações, essa discussão tem permeado e por que não, inquietado, educadores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Conforme mencionado na introdução, na busca por tentar elucidar o que ocorre desde a percepção dos grafemas até o momento da compreensão, um leque considerável de pesquisas tem sido desenvolvido por diferentes áreas relacionadas ao estudo da língua(gem) humana.

A concepção de leitura é diferente para diferentes pessoas e está, em grande parte, associada ao seu conhecimento e afiliação teórica. Na perspectiva da psicolinguística, o ato de ler é um processo interativo. Esse

conceito extrapola a concepção de leitura como a interação entre texto e leitor, conforme simplificado (e equivocadamente interpretado?) por alguns educadores e pesquisadores.

Proposto por Rumelhart, em 1977, o modelo interativo descreve como a leitura se efetiva no leitor maduro, ou seja, proficiente e autônomo. Para que ela ocorra, é necessário o processamento das características das letras (grafemas) e seus respectivos sons (fonemas), que se fundem, concomitantemente, às informações que o leitor já possui, em sua memória de longo prazo, a respeito do assunto que está lendo e ao contexto em que está inserido. Mesmo que o leitor seja desprovido de conhecimento prévio sobre o tema sendo abordado, isso não significa que ao iniciar a leitura, um rol de conhecimentos anteriores não é ativado, sendo eles mantidos ativos ou descartados, à medida que a compreensão se efetive, aceitando, refutando ou adaptando os esquemas trazidos à memória de trabalho (Baddeley; Hitch, 1974; Baddeley, 2000) e processados concomitante e paralelamente às informações trazidas pelo texto.

O modelo interativo propõe que a ênfase dada a determinados componentes da leitura, sejam eles de processamento ascendente ou descendente, dependerá, basicamente, das características do leitor (como a habilidade de decodificação, acesso lexical), do texto (como o gênero textual, o tópico) e do contexto no qual a leitura se efetiva. Assim, é o momento em que cada leitura se efetiva que vai desenhar a importância dos processos ascendentes ou descendentes que compõem esta atividade, variando de leitor para leitor, de texto para texto e de situação para situação.

As primeiras versões das abordagens descendente (Goodman, 1967) e ascendente (Gough, 1972) enfocaram o conhecimento prévio e a decodificação como ponto de partida para a leitura que ocorria num processo serial

e linear. Dados os avanços nas pesquisas, essas abordagens foram revisadas e atualizadas, incorporando a concepção do processamento paralelo. Como consequência, parece ser consenso na literatura de que a leitura é um processo interativo entre os processos descendentes e ascendentes (Laberge; Samuels, 1974; Maria, 1990; Baretta; Finger-Kratochvil, 2022). No entanto, muitos pesquisadores continuam a enfatizar que ou o conhecimento prévio ou a decodificação são os fatores mais importantes para o processo de compreensão. Não é a proposta deste texto enfatizar esta ou aquela concepção, mas de reforçar que ambas são fundamentais para o processo interativo da compreensão em leitura.

Diante disso, vários teóricos têm buscado explicar como essa interação ocorre, enfocando seus estudos na análise do desempenho de leitores, na tentativa de compreender como o processamento em leitura pode diferir entre leitores com diferentes competências e habilidades. O objetivo deste artigo é discutir o desempenho de estudantes universitários de um curso de Letras Português, na modalidade EAD. Os processos cognitivos envolvidos durante a leitura e durante a resolução de perguntas de compreensão relativas a dois textos, panfleto informativo e diagrama, são analisados.

Método

Participantes

Fazem parte deste estudo 17 estudantes, regularmente matriculados no primeiro ano de um curso de Letras na modalidade a distância, de uma universidade do sul do Brasil. 4 são homens, 4 cursam sua primeira graduação e a idade média do grupo é de 43 anos.

Instrumentos

Dois textos informativos, utilizados na prova de 2000 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, disponíveis no site da OECD (<https://www.oecd.org/pisa/38709396.pdf>). O primeiro texto, “Programa ACOL de vacinação voluntário contra gripe” é um texto contínuo, com 2 questões dissertativas e 4 questões de múltipla escolha e o segundo texto, intitulado “Trabalho”, é não-contínuo, em forma de diagrama, com 3 questões de múltipla escolha e 3 dissertativas. Os textos e as perguntas de compreensão foram disponibilizados aos participantes por meio de documento no Google Docs.

Procedimentos para coleta dos dados

Os estudantes foram convidados a participar do estudo durante uma conversa realizada em uma das aulas do curso. Aqueles que demonstraram interesse em participar voluntariamente, foram contatados para que informassem seus horários de disponibilidade para coleta. A esses participantes foi encaminhado um e-mail com informações sobre a condução da pesquisa e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).² A coleta dos dados foi realizada individualmente, por meio da Plataforma G-Meet e envolveu as seguintes etapas. Primeiro, verificação da assinatura do TCLE. Segundo, leitura e treinamento para utilização do protocolo verbal, isto é, verbalização dos pensamentos que ocorrem durante a atividade sendo realizada (Afflerbach; Johnston, 1984; Cavalcanti, 1987; Tomitch, 2007). Terceiro, leitura e resolução das questões de compreensão dos textos experimentais. Esta etapa foi gravada, com a câmera do participante ligada, para posterior transcrição dos dados. Finalmente, uma breve entrevista foi conduzida, solicitando que cada participante fizesse um relato da atividade e perguntas sobre sua idade, profissão

e caminhada escolar foram feitas.

Análise dos dados

As questões de compreensão foram consideradas como corretas ou incorretas, conforme gabarito proposto pelo PISA (2000). As questões dissertativas foram consideradas como adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas. Os dados brutos dos protocolos verbais foram transcritos com o uso do software Transkriptor (<https://transkriptor.com/pt-br/>) e revisados quanto à acurácia do conteúdo, seguindo as orientações de Pretti (1999). Os dados dos protocolos foram analisados e categorizados de acordo com a taxonomia proposta por Català, Català, Molina e Monclús (2001): compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial, compreensão crítica.

Análise e discussão dos dados

Os resultados gerais relativos ao produto da compreensão, isto é, os escores nas perguntas de múltipla escolha e dissertativas, já revelam dados inquietantes. Dos 17 participantes, apenas 9 (53%) alcançaram escores acima dos 75% de respostas corretas e ou (parcialmente) adequadas – ver Tabela 1, a seguir. Ao analisar os escores do texto 1 (T1) e texto 2 (T2), separadamente, observa-se que 12 participantes obtiveram escores iguais ou superiores a 75% para o T1 (média de acerto de 94,41%) e 9 participantes obtiveram escores iguais ou superiores para o T2 (média de acerto 85,45%). As médias inferiores a 75% mostram que 5 participantes obtiveram esse escore para o T1 (média de 51,4%) e 8 participantes para o T2 (média de 47,6%). 3 desses participantes com escores inferiores obtiveram índices de 55% ou abaixo, em ambos os textos.

2 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade: CAAE 49172221.4.0000.0106.

Tabela 1 – Resultados nas questões de compreensão

Legenda: ME: múltipla escolha; D: dissertativa; LI: Letras inglês; LP: Letras português. Fonte: Dados da

Identificação	TEXTO 1			TEXTO 2			% Acertos Geral
	ME	D	% Acertos	ME	D	% Acertos	
P07	40	20	100%	40	15	91,6%	95,8%
P08	30	0	50%	10	10	33,3%	41,6%
P10	30	20	83,3%	30	18	80%	81,6%
P11	30	10	66,6%	30	18	80%	73,3%
P12	40	10	83,3%	30	18	80%	81,6%
P13	30	20	83,3%	30	15	75%	79,1%
P14	30	20	83,3%	30	30	100%	91,6%
P16	30	15	75%	20	20	66,6%	70,8%
P17	40	15	91,6%	30	20	87,5%	87,4%
P18	40	15	91,6%	20	18	63,3%	77,5%
P19	40	20	100%	20	23	66,6%	85,8%
P20	40	5	75%	20	20	75%	70,8%
P21	20	20	66,6%	30	30	100%	83,3
P22	30	15	75%	10	5	25%	50%
P23	30	20	83,3%	10	18	46,6%	65%
P24	30	0	50%	10	23	55%	52,5%
P26	10	5	25%	10	5	25%	25%

pesquisa.

A diferença entre a média de acertos para as questões de compreensão dos textos é pequena. No entanto, destaca-se que, como em qualquer atividade de leitura, é possível que o gênero textual (panfleto informativo, diagrama), o tema abordado (vacinação contra gripe, mapeamento da situação do mercado de trabalho) e os tipos de perguntas tenham influenciado no desempenho de alguns participantes que não dispunham de conhecimento prévio linguístico, textual e de mundo (Kleiman, 2002) suficientes para a realização da tarefa. Outro ponto a ser levado em consideração é a orientação para que os participantes tentassem verbalizar seus pensamentos, tarefa incomum durante a leitura, exigindo, possivelmente, maior demanda cognitiva. É possível que ao dividir os recursos de memória de trabalho já requeridos pela complexa atividade de leitura com a verbalização dos pensamentos, alguns participantes não tenham conseguido alocar satisfatoriamente seus recursos cognitivos para a resolução da tarefa (Baddeley; Hitch, 1974; Baddeley, 2000; Daneman; Carpenter, 1986; Engle, 2018).

Para a análise dos processos identificados nos protocolos verbais, outras categorias foram incluídas à medida que os relatos foram sendo escrutinados e trechos de verbalizações dos

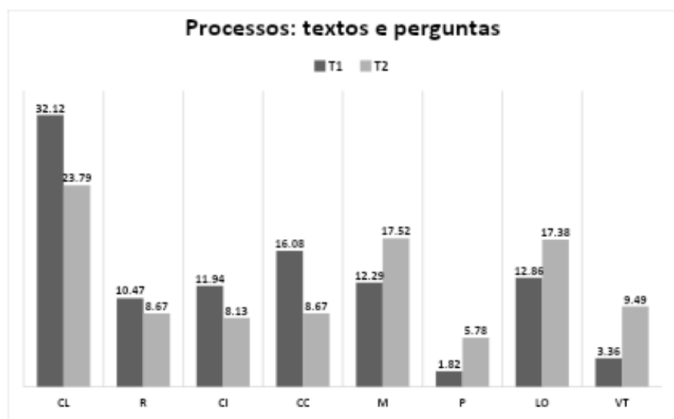
leitores se mostravam não contemplados pelas categorias de Català e colaboradores (2001). A primeira categoria que se revelou necessária foi a do processo de “monitoramento”, que explicita o reconhecimento, por parte do leitor, de uma dificuldade ou, então, sua avaliação sobre algum aspecto positivo ou de dúvida sobre sua compreensão. Outras categorias incluídas foram a distinção entre “leitura oral” e “verbalização do texto”. A leitura oral identifica os excertos que o leitor oraliza o que lê. A verbalização do texto se refere àqueles excertos que o leitor retoma o que já leu, numa segunda, terceira ou mais leituras e oraliza o que relê. Essa distinção foi estabelecida nesta pesquisa com o intuito de verificar se a sinalização da retomada ao texto durante a leitura e/ou a resolução das questões de compreensão teria algum impacto nos escores. Finalmente, outra categoria incluída foi a de “procedimento” que tem como objetivo identificar excertos em que os participantes descrevem que estão terminando ou iniciando uma das etapas ou retomando o texto para buscar uma resposta, esclarecer uma dúvida.

Os dados gerais das análises relativas aos processos adotados pelos 17 participantes mostram maior frequência pela compreensão literal, isto é, o reconhecimento da informação explícita do texto, identificada por meio de paráfrase das informações sendo lidas, com 32,12% para o T1 e 23,79% para o T2, conforme demonstrado na Figura 1, a seguir. Apesar da compreensão literal ser frequentemente menosprezada pela escola e indicadores de desempenho em leitura, é importante destacar que sem essa etapa, a compreensão não ocorre, da mesma forma que a compreensão literal não ocorrerá se os processos de nível mais básicos, como a decodificação e o acesso lexical não estiverem automatizados pelo leitor (Baretta; Finger-Kratochvil, 2022; Gough, 1972; 1984; Gough; Tunmer, 1986; Taylor; Taylor, 1983). Assim, o processo de compreensão literal, condição sine qua non para todo tipo de leitura,

foi utilizado de forma mais frequente para o texto contínuo. Uma possibilidade para esse fato é a maior quantidade de informações trazidas pelo T1, comparativamente ao T2, requerendo dos leitores, além do maior investimento de tempo para a leitura (10'18" para o T1 versus 4'05" para o T2), a necessidade de verbalizar o que foi lido, conforme instruções do protocolo verbal.

Figura 1 – Processos: Textos e perguntas

Legenda: CL: compreensão literal; R: reorganização;



CI: compreensão inferencial; CC: compreensão crítica; M: monitoramento; P: procedimento; LO: leitura oral; VT: verbalização do texto. Fonte: Dados da pesquisa.

Estabelecido o estofo da compreensão, é possível perceber que os processos de compreensão inferencial e compreensão crítica foram mais frequentes também para o T1: 11,94% e 16,08% versus 8,13% e 8,67% para o T2, respectivamente. Além da possibilidade que textos mais longos geram mais verbalizações, é importante se retomar, conforme discutido anteriormente, a questão da maior familiaridade dos participantes com o gênero do T1 e a forma como o T2 é apresentado ao leitor: com pouca contextualização e nenhuma discussão sobre os dados apresentados no diagrama. É possível que esses fatores tenham influenciado a forma como os participantes abordaram as tarefas relativas aos dois textos (leitura e resolução das questões de compreensão), utilizando, assim, diferentes processos para que a compreensão fosse alcançada.

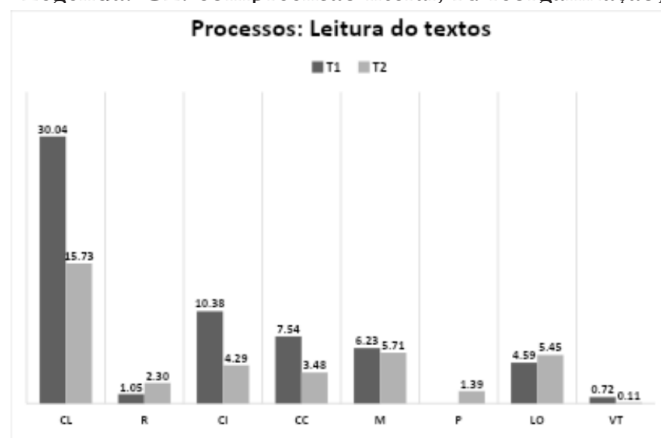
Aparentemente, o argumento se fortalece

ao direcionar o olhar para as médias relativas ao T2, que gerou maior frequência de utilização dos processos de monitoramento (17,52% versus 12,29% para o T1), da leitura oral (17,38% versus 12,86% para o T2) e da verbalização do texto (9,49% versus 3,36% para o T2). É plausível inferir que o gênero do T2 suscitou uma abordagem diferente dos participantes ao ler o material, originando frequência maior da leitura oral e de retomadas ao texto, haja vista a necessidade de identificação e recuperação de detalhes envolvendo porcentagens, números e datas, para que a informação fosse sistematizada e a compreensão ocorresse.

As Figuras 2 e 3, disponibilizadas a seguir, mostram os processos adotados pelos participantes durante a leitura de cada um dos textos, separadamente dos processos adotados durante a realização das perguntas de compreensão. Ao analisar a frequência da utilização de alguns processos, ora para um, ora para outro texto ou resolução das perguntas de compreensão -, é possível perceber que as exigências das tarefas – leitura de textos textuais diferentes e suas respectivas perguntas de compreensão -, suscitaram diferentes formas de processar o texto.

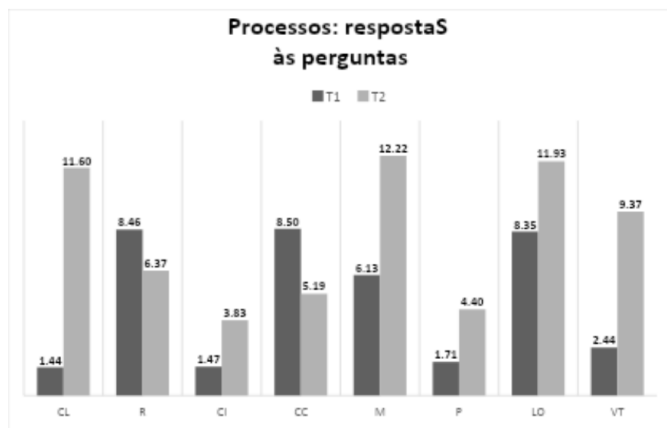
Figura 2 – Processos: Leitura dos textos

Legenda: CL: compreensão literal; R: reorganização;



CI: compreensão inferencial; CC: compreensão crítica; M: monitoramento; P: procedimento; LO: leitura oral; VT: verbalização do texto. Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: CL: compreensão literal; R: reorganização;



CI: compreensão inferencial; CC: compreensão crítica; M: monitoramento; P: procedimento; LO: leitura oral; VT: verbalização do texto. Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 2 detalha os processos relativos à leitura dos textos e mostra que os participantes se utilizaram da compreensão literal, inferencial e crítica com mais frequência para a leitura do T1, praticamente o dobro de vezes em cada um desses processos. Novamente, é bastante provável que a tarefa de ler um diagrama 'recortado' do texto original tenha impactado nos processos realizados durante a leitura. Ler informações numéricas curtas, em diferentes caixas organizadas hierarquicamente é diferente da leitura de um panfleto informativo, organizado em forma de texto contínuo, que gera, quase automaticamente, inferências e compreensão crítica. A esse contexto, é necessário destacar que a coleta de dados foi realizada durante a pandemia, tornando o assunto do T1 mais próximo dos leitores e suscitando, provavelmente, maior frequência de comentários por parte dos leitores.

Essa hipótese se confirma ao se observar os dados da Figura 3, que revela uma inversão na frequência dos processos relativos às perguntas de compreensão para o T2. A distinção é bastante visível para os processos de compreensão literal (11,60% para o T2 versus 1,44% para T1), monitoramento (12,22% para o T2 versus 6,13% para T1), procedimento (4,40% para

o T2 versus 1,71% para T1), e verbalização do texto (9,37% para o T2 versus 2,44% para T1).

A análise dessas porcentagens, em conjunto com as da Figura 2, mostra, de certa forma, congruência entre a frequência de processos utilizados pelos participantes durante a leitura dos textos e durante a resolução das perguntas de compreensão. Dito de outra forma, como os participantes adotaram uma frequência menor de processos cognitivos durante a leitura do T2, houve a necessidade de se compensar essa lacuna durante a resolução das perguntas, conforme já levantado anteriormente. Uma frequência maior de processos cognitivos foi adotada, principalmente para aqueles que envolvem a compreensão literal, leitura em voz alta e a verbalização (retomada ao texto) para que a informação parcialmente processada na etapa da leitura estivesse ativa na memória de trabalho para que respostas fossem elaboradas.

Interessante destacar que o processo de leitura oral foi mais frequente durante a resolução das perguntas para ambos os textos. É plausível inferir que os participantes adotaram esse processo com o intuito de focar sua atenção no enunciado das questões, principalmente para aquelas mais complexas.

Os dados relativos ao monitoramento e ao procedimento, mais frequentes na resolução das perguntas para o T2, parecem apontar para uma maior dificuldade relativa a esse texto. No entanto, este não é o caso: os escores de desempenho mostrados na Tabela 1, acima, mostram que houve participantes que obtiveram escores abaixo dos 75% de acertos, em ambos os textos, com média de 51,4% para o T1 e 47,6% para o T2. A diferença das médias de desempenho é mínima, portanto, essa hipótese não é confirmada. Ademais, o reconhecimento de que o texto é difícil, que não entendeu algo ou foi necessário retomar a leitura não significa, necessariamente, que o leitor não tenha conseguido resolver a dificuldade e alcançado

a compreensão satisfatória. O que parece ser o caso, é que muitos participantes tiveram dificuldades também com relação ao T1, mas a identificação da dificuldade não foi comentada.

Os dados discutidos nesta seção corroboram resultados de pesquisas anteriores que desvelam a fragilidade do estudante universitário, de diferentes áreas do conhecimento, em relação à habilidade de leitura (Baretta; Finger-Kratochvil; Silveira, 2012; Silva; Oliveira, 2021; Soares; Emmerick; Vicente, 2010; Zanata; Verardi, 2020). Os escores demonstrados pelos participantes nesta pesquisa espelham o que os professores universitários têm percebido, nos últimos anos (Baron; Mangen, 2021). Conforme demonstrado por este e outros estudos, muitos estudantes que chegam ao nível terciário não trazem, em sua bagagem, competências, habilidades e conhecimentos suficientes para compreender, de forma satisfatória, textos acadêmicos-científicos e relacionados ao (futuro) mercado de trabalho.

Importante lembrar, neste momento, que o teste de leitura do PISA, ou seja, os textos utilizados como instrumento nesta pesquisa, têm como intuito avaliar a competência leitora de estudantes na faixa etária dos quinze anos, momento em que eles estão, tradicionalmente, concluindo o ensino fundamental. É preocupante saber que, de 17 universitários, 8 obtiveram escores inferiores a 75% de acertos nas perguntas de compreensão e que 3 destes, acertaram 50% ou menos das questões. Junta-se a isso, o fato de que, desses 8 participantes, apenas 2 estavam cursando sua primeira graduação no momento da coleta dos dados.

Considerações

Os resultados discutidos neste texto reiteram a complexidade do processo de leitura. Investigar como esse processo se dá, do momento

em que os olhos fixam o papel/tela até o momento que a compreensão é alcançada, é uma tarefa laboriosa. Buscar desvelar o que ocorre na mente/cérebro do leitor durante a leitura e sua subsequente tarefa aliada à compreensão, requer instrumentos que possam auxiliar o pesquisador a compreender os diferentes processos cognitivos envolvidos nesta extraordinária façanha que é a leitura.

O quadro de leitura desenhado a partir da análise do desempenho dos participantes deste estudo corrobora pesquisas anteriores conduzidas com universitários

(Baretta; Finger-Kratochvil; Silveira, 2012; Baron; Mangen, 2021; Silva; Oliveira, 2021; Soares; Emmerick; Vicente, 2010; Zanata; Verardi, 2020), que também apresentam fragilidades em sua competência leitora. Os escores alcançados pelos leitores desta pesquisa - dos 17 participantes, apenas 53% alcançaram escores acima dos 75% de respostas corretas e ou (parcialmente) adequadas - revelam lacunas profundas, haja vista que o instrumento utilizado para avaliar a compreensão dos estudantes de Letras, futuros formadores de leitores, faz parte da avaliação da área de leitura do PISA, aplicado a estudantes concluintes do ensino fundamental.

A análise dos processos cognitivos envolvidos na leitura e resolução das perguntas de compreensão revela que os processos adotados durante as etapas propostas na pesquisa, são diferenciados, conforme hipotetizado. Tendo-se em vista os diferentes gêneros textuais e o conhecimento acerca dos temas discutidos em cada texto, é esperado que estudantes universitários se utilizem de diferentes recursos para mediar sua compreensão. Contudo, os dados aqui apresentados mostram que a flexibilidade dos participantes ao adotar diferentes processos ao ler os dois textos não foi suficientemente eficaz, haja vista os escores alcançados. Cabe aqui, a retomada da discussão levantada na introdução: se nunca se leu tanto como nos

últimos anos, por que estudantes universitários obtêm baixos escores de desempenho em testes de leitura?

Como demonstrado na discussão dos dados, é possível perceber que o problema não está, especificamente, na variedade dos processos adotados (know what) pelos leitores, mas em quando e como esses processos são utilizados – knowing when and how (Paris; Lipson; Wixson, 1994) para que a compreensão se efetive. Ler fluentemente, reler, reconhecer uma dificuldade, inferir, fazer comentários críticos sobre o que lê não é suficiente se esses movimentos são feitos superficialmente e não são incorporados à compreensão. Wolf (2018) têm observado que a ‘nova norma’ ao ler, é fazer um skimming (leitura rápida, para compreender a ideia central), com a localização de palavras e ‘a passadinha de olho’ pelo texto. Quando se lê dessa forma, pouco (ou nenhum) tempo é destinado para compreender a complexidade do texto. Esse parece ter sido o caso com os participantes desta pesquisa.

Os dados apresentados nesta e em pesquisas anteriores com universitários mostram claramente que o ensino da leitura não se encerra na educação básica. Esta habilidade precisa ser continuamente trabalhada no ensino superior, independente da área de conhecimento para que os estudantes sejam capazes de ler e compreender textos acadêmicos para refletir criticamente e aplicar seus conhecimentos face a problemas práticos (Finger-Kratochvil; Silveira, 2010; Scheffer; Finger-Kratochvil, 2019).

Para finalizar, o reconhecimento das limitações desta pesquisa. Primeiro, o número de participantes e a limitação por um curso, apenas. Segundo, os textos utilizados como instrumentos são relativamente curtos para o perfil dos leitores sob investigação. Sugere-se a consideração dos aspectos mencionados para que se tenha uma visão mais ampla do quadro de leitura no ensino superior.

Referências

- AFLERBACH, P.; JOHNSTON, P. Research methodology: on the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, v. 16, n. 4, p. 307-322, 1984.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. H. (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. Vol. 8, p. 47–89, 1974.
- BADDELEY, A. D. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 2000.
- BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. (Orgs.). *O professor no Brasil: dizeres contemporâneos*. Guarapuava-Pr.: Editora da UNICENTRO, 2012, v. 01, p. 143-178.
- BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C. A ciência da leitura: caminhos da pesquisa para pensar o texto, o leitor e o contexto sociocultural. In: BARETTA, L.; VALDATI, N. *Perspectivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 15-37.
- BARON, N.S.; MANGEN, A. Doing the Reading: the decline of long-form reading in higher education. *Poetics Today*, 42:2, p. 253-279, June 2021. doi 10.1215/03335372-8883248.
- CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó, 2001.
- CAVALCANTI, M. C. Investigating FL Reading Performance through Pause Protocols. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Org.).

- Introspection in Second Language Research. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 1987, p. 230-250.
- DANEMAN, M.; CARPENTER, P. A. Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450–466, 1986.
- ENGLE, R.W. Working memory and executive attention: a revisit. *Perspectives on Psychological Science*, v. 13, n.2, 2018, p. 190-193.
- FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. Assessing undergraduate students' reading process: insights from questionnaire and reading task data. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, p. 723-746, 2010.
- GOODMAN, K. S. Behind the eye: What happens in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R.B. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 1976. p. 470-496. [Originalmente publicado: GOODMAN, K.S.; NILES, O.S. (Eds.). *Reading process and program*. Commission on the English curriculum, Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 1970. p. 3-38.]
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (Eds.). *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading*. MIT Press, 1972. p. 332-358.
- GOUGH, P. B. Word recognition. In: PEARSON, D.; BARR, R.; KAMIL, M. L.; MONSANTHAL, P. (Eds.). *Handbook of reading research*, v. 1, 2nd Ed., 1984. p. 225-253.
- GOUGH, P.B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.
- HARRIS, A.J.; MALMQUIST, E.J. Research in reading. In: STAIGER, R. (Ed.) *The teaching of reading*. Unesco Paris: International Reading Association, p. 189-207, 1973.
- INEP. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2009 – itens liberados de leitura. OECD, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_Liberados_Leitura.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.
- KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura - 8ª Ed.* – Campinas, SP: Pontes, 2002.
- LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, 6, p. 293-323, 1974. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2).
- MARIA, K. *Reading comprehension instruction: issues and strategies*. York Press, 1990.
- PARIS, S.; LIPSON, M.Y.; WIXSON, K.K. Becoming a strategic reader. In: RUDELL, R. M.R.; SINGER, H. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1994.
- PRETI D. (org). *O discurso oral culto*. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224 p.
- SCHEFFER, G. A.; FINGER-KRATOCHVIL, C. A compreensão leitora do futuro professor de letras em formação: observando as habilidades de reflexão e avaliação. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C. FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Org.). *Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita*. 1ed. Florianópolis: Editora Insular, 2019, p. 147-163.
- SILVA, F. O.; OLIVEIRA, L.C. Ensino e aprendizagem de leitura na universidade: desafios da relação professor e estudante. *Póiesis pedagógica*, v.19, e-65740, 2021.

SNOWLING, M.J.; HULME, C. (Orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAYLOR, I.; TAYLOR, M.M. The Psychology of reading. Academic Press, 1983.

SOARES, A. B.; Emmerick, T.A.; VICENTE, A.L. Avaliação dos níveis de compreensão de textos em estudantes universitários. Estudos & pesquisas em psicologia, v.10, n.3, 2010, p. 818-832.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. Santa Cruz do Sul: Signo, v.32, n.53, 2007. p. 42-53.

ZANATA; D.L.; VERARDI, F. Leitura em licenciaturas: a história de leitor de estudantes universitários. Revista Desenredo, v.16, n.2, 2020, p. 183-207.

WOLF, M. Skim reading is the new normal. The effect of society is profound. The Guardian. Opinion column, Aug 25th, 2018.

Submissão: Abril de 2026

Aceite: abril de 2026