



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e
Educacional
Brasil

Hussein, Carmen Lúcia

Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 401-411

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321825011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Avaliação de treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários

Avaliação de modalidades de treino de leitura

Carmen Lúcia Hussein

Resumo

O objetivo deste trabalho foi testar a eficiência do procedimento de treino em Leitura Compreensiva e Leitura Crítica. Ainda foi o de verificar a generalização do treino oferecido para algumas habilidades de leitura. Foram usados dois grupos de alunos de Psicologia: G.E.I e G.E.II, sendo que cada um deles tinha dez participantes. Utilizou-se o Teste de Cloze, o Teste de Criticidade, o Teste de Criatividade e o Q.C.C.C. no Pré e Pós-Teste. Os dados obtidos demonstraram a eficiência do treino oferecido em ambos os grupos. Quanto à generalização pode-se dizer que o grupo submetido ao treino de compreensão apresentou melhor desempenho em criticidade textual do que o grupo que passou pelo treino de criticidade. Finalmente, pode-se concluir que ambos os grupos produziram a melhoria dos comportamentos de leitura criativa, motivação de leitura, e compreensão textual.

Palavras-chave: Aprendizagem verbal, Aprendizagem de leitura, Compreensão textual, Leitura crítica.

Evaluation of comprehensive and critical reading training: an university students study

Abstract

The objective of this work is to assess the efficiency of training procedures employed in comprehensive and critical readings. Further, the generalization of the comprehensive reading to the case of motivation, critical reading and creative reading was made. The gathered date demonstrated the efficiency of the training in both groups. As far as the generalization is concerned one can assert that the group subjected to the training in comprehension demonstrated a better performance in critical reading, contrast to the performance of the group subjected to training in critical reading. Finally, one may conclude that both groups demonstrated an over all improvement in comprehension reading, creative reading and reading motivation.

Keywords: Verbal learning, Reading learning, Textual comprehension, Critical reading.

Evaluación del entrenamiento de lectura comprensiva y crítica: estudio con universitarios

Resumen

El objetivo de este trabajo fue verificar la eficiencia del procedimiento de entrenamiento en lectura comprensiva y lectura crítica. También fue objetivo verificar la generalización del entrenamiento ofrecido para algunas habilidades de lectura. Fueron utilizados dos grupos de alumnos de Psicología, con diez participantes cada uno: G.E.I y G.E.II. Se utilizó el *Teste de Cloze*, el *Teste de Criticidade*, el *Teste de Criatividade* y el *Q.C.C.C.* en el Pre y el Pos-Test. Los datos obtenidos demostraron la eficiencia del entrenamiento ofrecido en los dos grupos. En relación a la generalización se puede decir que el grupo que pasó por el entrenamiento de comprensión presentó un desempeño mejor en lectura crítica textual que el grupo que pasó por el entrenamiento de lectura crítica. Finalmente, se puede concluir que los dos grupos presentaron mejoras en los comportamientos de lectura creativa, motivación de lectura y comprensión textual.

Palabras clave: Aprendizaje verbal, Aprendizaje lectura, Comprensión textual, Lectura crítica.

Introdução

A partir da literatura sobre o tema pode-se depreender que em nosso meio são poucos os estudos que utilizam o estudante universitário como participante para o desenvolvimento das habilidades de leitura, que são básicas para um bom desempenho acadêmico e, posteriormente, profissional (Hussein, 1999, 2008; Witter, 2004).

Além disso, encontrou-se na área alguma tendência de que o nível de desempenho em leitura do universitário tem sido afetado negativamente pelas mudanças ocorridas no sistema educacional nos seus diferentes graus. Assim, o estudo de Eurick e Kraetsch (1982) demonstrou que, no período de 1928 a 1978, os alunos calouros da “University of Minnesota” apresentaram resultados inferiores no desempenho textual quando comparados aos universitários similares nas décadas anteriores. Também concluiu que os resultados de testes padronizados de desempenho em leitura de estudantes em idade escolar de nível primário continuaram a crescer nos últimos anos enquanto que os do nível acima parecem estacionados ou decrescendo.

Também os estudos aqui recentes parecem mostrar essa mesma indicação de que o repertório do aluno em nível superior apresenta dificuldades para a compreensão de textos, sugerindo, portanto, que a Universidade, atualmente, tem recebido alunos com limitações em sua formação anterior (Hussein, 1999, 2008; Santos, 1989; Witter, 1997, 2004), evidenciando a necessidade de pesquisas posteriores em relação a esta questão.

Witter (1999, 2004) afirma que há carência de pesquisas de avaliação dos programas de leitura, de pesquisas que testem a eficiência destes, de materiais de leitura e de pesquisa de leitura na sala de aula.

A influência das variáveis relacionadas à complexidade do comportamento de ler do estudante em nível superior é pouco conhecida, quanto ao seu desenvolvimento e manutenção, sendo que é possível que o potencial de influência das variáveis psicológicas (no caso, sendo considerada principalmente a motivação para a leitura) e das variáveis sociológicas sejam mais relevantes em relação às outras. Todavia, se fazem necessárias várias pesquisas que poderão analisar a força da influência de cada um destes conjuntos de variáveis (McDaniel, 2005; Hussein, 2008; Witter, 1999).

Conforme a literatura mostra, há uma indicação das séries iniciais serem as mais necessitadas de requisitos de habilidades de leitura para o êxito acadêmico e, portanto, elas são as que mais atenção receberam nas pesquisas estrangeiras, quanto ao treino de compreensão em leitura (Numedal & Harpeen, 1995).

Duran (1981) conclui em seu trabalho que fora do Brasil é bastante generalizado o interesse pelo ensino da

leitura em vários níveis escolares, e vários trabalhos incluindo propostas de métodos e intervenção remediativa aparecem freqüentemente, desde artigos que propõem métodos simples, direções gerais para as pesquisas, interferências experimentais específicas até amplo programa de intervenção. Porém, conforme Health (2004) e Newfeld (2006) afirmam, a maior parte da instrução da habilidades de compreensão em universitários não se baseia em fundamentos psicológicos. Ainda, esses autores apontam a dificuldade dos programas acima de conduzir a generalização do treino oferecido para a situação escolar, porque estes raramente usam o mesmo material de leitura empregado na sala de aula e, usualmente são mais oferecidos como atividades extra-classe do que na situação de aula conduzida pelo professor. Também eles concluem que estes procedimentos de ensino focalizam o leitor universitário dentro de uma perspectiva limitada, na medida em que não relacionam o comportamento destes com o contexto educacional em que está inserido.

Vários autores ressaltam que a natureza das questões exerce um efeito sobre o desenvolvimento do pensamento na classe (Hussein, 1999, 2008). Assim as questões formuladas pelo texto ou professor determinam os limites dentro dos quais os alunos podem operar e as expectativas em relação ao nível de complexidade das operações cognitivas a serem efetivadas.

Portanto, pode-se afirmar que um aspecto bastante enfatizado é o uso de questões pelo docente, considerando quer a quantidade como a qualidade desse comportamento (Connor-Greene, 2005; King, 1995; Hussein, 1999, 2008; Richards, 2006; Wade, 1995).

Nummedal e Harpeen, (1995) afirmam que, de um modo geral, os sistemas de classificação de questões poderiam ser divididos em questões literais ou factuais e questões que usam processos cognitivos de alto nível. Definem as questões literais ou questões que usam processos cognitivos de baixo nível como aquelas que levariam à reprodução do material previamente lido, correspondendo proximamente à Taxionomia de Bloom aos níveis de conhecimento, compreensão e pensamento convergente. Em contraste, estão as questões divergentes ou que usam processos cognitivos de alto nível, as quais solicitariam ao estudante criar uma resposta ou apoiar uma resposta com evidências de raciocínio.

Applegate, Quinn e Applegate (2002) ao comentarem a ausência de pensamento crítico nas escolas americanas consideram que os tipos de perguntas feitas aos alunos estão orientadas no sentido do que devem responder nos testes e a ênfase é colocada quase sempre na memorização de fatos. Assim sugerem que o questionamento em sala de aula é amplamente literal ou questões que usam processos cognitivos de baixo nível.

Os autores acima estudaram oito inventários de leitura informal que foram analisados quanto à inferência de nível

alto e baixo. Acharam que cerca de 90% dos itens de todos os inventários foram classificados como inferência de baixo nível. Os itens de inferência de alto nível foram apenas de 10%.

Outras proposições teóricas, porém, sem evidências empíricas, sugerem para o ensino de leitura crítica o uso de atividades de leitura intercaladas ou complementadas com as grupais, que permitem a apresentação do trabalho realizado pelo leitor para uma audiência, bem como o leva a comparar e a contrastar diferentes pontos de vista sobre o texto (Connor-Greene, 2005; Hussein, 1999, 2008; Nummedal & Harpeen, 1995).

Há algumas pesquisas que tratam do efeito de alguns programas sobre a aprendizagem de criticidade textual em estudantes universitários.

Sampaio (1983) teve como objetivo o de testar a eficiência de procedimentos de treino em leitura crítica e criativa para o desenvolvimento dessas habilidades em universitários. Houve dois grupos experimentais. Para o treino em leitura crítica usou-se a Escala de Avaliação de Artigos Relatando Pesquisas (ARRR) de Ward, Hall e Shramm (1975) e para leitura criativa, Mando – Questões. Os resultados mostraram que o treino usado foi eficiente para desenvolver a criticidade e criatividade textual. Verificou-se também a generalização do treino de criticidade para a criatividade e a criatividade para a criticidade.

Beers (1986) realizou um estudo com o objetivo de encorajar os alunos a formularem questões e ajudá-los a se tornarem ciente dos diferentes níveis de questões. Um exercício de formular questões foi desenvolvido para encorajar os alunos a analisarem e avaliarem o texto. Essas questões foram classificadas conforme a Taxionomia de Bloom. Os resultados mostraram que as questões avaliativas aumentaram no final do curso. Também mostraram que a maioria dos alunos acharam o exercício positivo.

King (1995) conclui que quando são fornecidas questões de pensamento de alto nível os alunos universitários desenvolvem a Leitura Crítica. Também conclui que enquanto eles aprendem a gerar as suas próprias questões também aprendem a Leitura Crítica de um modo mais rápido e acentuado.

Assim, Hussein (1999) realizou com alunos de 1º ano de psicologia um estudo que teve como objetivo testar a eficiência de procedimentos de treino em leitura crítica e leitura criativa. Ainda foi o de verificar a generalização do treino oferecido para algumas habilidades de Leitura. Os dados obtidos demonstraram a eficiência dos treinos oferecidos. Quanto à generalização, pode-se dizer que o grupo submetido ao treino de criticidade conduziu a produção de criatividade textual. Todavia, o procedimento de treino de criatividade textual não afetou o comportamento de criticidade textual. Finalmente, pode-se

concluir que a variável modalidade de treino não controlou a produção dos comportamentos de compreensão e motivação de leitura.

Os resultados obtidos por Hussein (1999) com estudantes universitários parecem demonstrar no entanto a necessidade de estudos posteriores sobre a influência da compreensão sobre o desenvolvimento de leitura crítica, sugerindo possivelmente critérios mais precisos em relação a motivação e ao nível de compreensão dessa modalidade de treino, na medida em que os empregados não tenham sido suficientes.

Okibayashi (2004) realizou um estudo com o objetivo de examinar se a orientação fornecida e a discussão em grupo melhoravam a habilidade de Leitura Crítica de artigos de psicologia em estudantes universitários. No Experimento 1, a orientação dada foi fornecida a 40 universitários. No Experimento 2 a orientação e a discussão de grupo foram combinadas em 44 universitários. Os resultados do Experimento 1 sugeriram que a orientação dada melhorou o desempenho de Leitura Crítica. No entanto, o Experimento 2 sugeriu que a discussão de grupo aumentou o número de críticas adequadas e também aumentou o número de críticas inadequadas. Estes achados sugerem que a habilidade de Leitura Crítica é melhor quando a orientação é combinada com a discussão em grupo.

Connor-Greene (2005) conclui em seu estudo que a discussão em sala de aula pode aumentar o pensamento crítico em face de textos e habilidades de comunicação em estudantes usando um método de ensino (QQTP) constituído de questões e trechos de leitura com controvérsias. Este método teve como objetivo encorajar habilidades criativas, analíticas e solução de problemas. Também esse método solicita aos estudantes a interagirem com o material de leitura, e desperta questões com significado. A autora conclui que esse método é efetivo para o desenvolvimento de pensamento crítico face a textos e serve de preparação para a discussão em sala de aula.

Halpern e Nummedal (1995) concluem que não há uma fórmula mágica para desenvolver a leitura crítica. Apresentam uma variedade de métodos e técnicas no ensino de leitura crítica, na revisão feita sobre este assunto que conduzem a melhoria deste comportamento.

Quanto às habilidades mais complexas de leitura, encontram-se autores que consideram a compreensão de um texto como parte do processo de ler criticamente; outros têm proposto este comportamento como precedendo a criticidade textual e, ainda outros têm definido a leitura crítica como um nível de compreensão mais alto do que a compreensão literal (Hussein, 2008). Essas afirmações são mais suposições teóricas e evidenciam a necessidade de pesquisas experimentais para a obtenção de algum esclarecimento sobre

sequências de comportamentos de leitura consideradas como superiores. Porém, alguns estudos experimentais em nosso meio, como os de Hussein (2008) com alunos de 5ª série, Sampaio (1983) e Hussein (1999) com universitários evidenciam a carência de pesquisas posteriores, quanto a esta questão, apontando, entretanto, alguma indicação de que a sequência leitura crítica seguida de leitura criativa é mais eficiente que vice-versa na produção dessas habilidades. Nesta direção, Hussein (1999) encontrou que o grupo submetido ao treino de leitura crítica apresentou melhor generalização do que o grupo que recebeu criatividade. Assim o leitor deve adquirir a criticidade textual antes de passar pelo treino de criatividade e que, ao hierarquizar a leitura pode-se dispor a leitura criativa em um nível mais alto do que a leitura crítica, o que parece corroborar as proposições de Hussein (1999, 2008).

Pode-se concluir por meio dessa revisão que são poucos os trabalhos com estudantes universitários para a produção de leitura crítica, apesar de enfatizada pelos educadores. Também são necessárias pesquisas que possam dar alguma contribuição no sentido de esclarecer as variáveis em sala de aula, especificamente o uso de questões orais ou impressas e a ciência do desempenho, sobre a aprendizagem dessa resposta. Além disso, pode-se dizer que não há evidências sólidas do efeito da instrução de compreensão de leitura sobre o desenvolvimento da criticidade textual e, também da possível influência de generalização dessa modalidade de treino para outros comportamentos.

Dentro do referencial até aqui apresentado formularam-se como objetivo para a presente pesquisa: verificar a eficiência de um procedimento de treino de compreensão de leitura para alunos universitários; verificar a generalização do treino de compreensão para a motivação, criticidade e criatividade textual; verificar a eficiência de um procedimento de treino de leitura crítica para alunos universitários e verificar a generalização do treino de leitura crítica para a motivação, compreensão e criatividade textual.

Método

Participantes

O critério do número de participantes deste trabalho foi o de utilizar uma parte dos estudantes de uma classe de alunos do quarto ano de Psicologia, que estavam cursando a disciplina Psicologia da Educação de uma Universidade Particular do Estado de São Paulo.

Foram utilizados dois grupos a partir dessa classe: Grupo Experimental 1 (G.E.1), e o Grupo Experimental 2 (G.E.2), sendo que cada um deles era constituído de dez participantes. A idade média dos participantes era de 24 anos, sendo que o G.E.1 tinha idade média de 24 anos e o

G.E.2 de 23 anos e 6 meses. Assim 78% dos alunos eram solteiros, 65% moravam com a família, e 78% trabalhavam. Todos os participantes eram do sexo feminino.

Foi usado o sorteio equi-probabilístico simples, sem reposição para distribuição dos participantes para os grupos de tratamento.

Material

Foi adaptado pela autora do presente estudo para alunos universitários o Questionário de Caracterização do Comportamento de Ler (Q.C.C.L) elaborado e usado por Viessi (1979) que constatou a sua adequação quanto ao objetivo de discriminar os leitores relutantes dos motivados em relação ao ato de ler e à finalidade de detectar os temas preferidos em leitura pelos participantes.

Como uma medida de compreensão de leitura foi usada a Técnica de Cloze (Witter, 2004). Foram estabelecidas 40 lacunas, seguindo-se o modelo padrão. A primeira e última oração não sofreram apagamentos. Utilizou-se um texto desconhecido pelos alunos.

O critério para a seleção de textos a serem usados nos testes de Criticidade e Criatividade foi a utilização de dois trechos de uma mesma autora, cujo discurso versava sobre aspectos diferentes do mesmo assunto, contidos quase na mesma quantidade de páginas (4 a 5 folhas). Esses textos tinham uma sequência lógica de começo, meio e fim para serem utilizados no Pré e Pós-Teste.

O teste de Criticidade foi constituído pelas seguintes questões: O autor define o problema justificando-se com fatos ou com opiniões? Por quê? A temática afirmada pelo autor quanto às implicações educacionais está baseada em fatos ou em opiniões? Por quê? As premissas e conclusões do problema estão baseadas em fatos ou em opiniões? Por quê? Os tipos de questão do teste de Criatividade foram: Que outros problemas poderiam ser levantados? Que outras implicações educacionais poderiam ser apontadas?; Que outras conclusões poderiam ser formuladas?

Os textos de leitura para o treino foram sobre a aprendizagem verbal, conforme o interesse demonstrado pelos alunos por temas de Psicologia, que foram obtidos através do Q.C.C.L.. Outro critério foi o de que se aumentassem nos textos, gradativamente, o número de páginas. As folhas de respostas dos alunos, após o cabeçalho, quase todas variaram de uma até três questões, semelhantes às usadas no Teste de Criticidade e Criatividade.

Procedimento

Esse trabalho insere-se como "Leitura Remediativa Coletiva" enquanto um treino que é aplicado à classe inteira, é conduzido pela própria professora e utiliza materiais que podem ser usados por qualquer escola

(Hussein, 1999, 2008; Witter, 1997, 2004).

Assim, no presente estudo, pretende-se oferecer uma instrução coletiva em compreensão de leitura para os alunos e, dentro da posição teórico-metodológica cognitiva comportamental, definiu-se como compreensão a resposta aberta, suscitada por mandos verbais relativos ao texto, adequados simultaneamente ao conteúdo dos estímulos verbais e ao requerido pelo mando.

Em termos mais técnicos, o comportamento de destacar aspectos importantes de um texto envolve uma classe de resposta na presença de estímulos discriminativos que têm determinadas conseqüências no ambiente que, planejadas, devem fortalecer a classe de respostas de destacar aspectos importantes; assim, as condições antecedentes usadas foram a utilização de questões como estímulo discriminativos para o leitor responder e utilizar a audiência fornecida pela experimentadora para o desenvolvimento da compreensão textual.

Neste trabalho, o conceito de criticidade será considerado dentro do contexto teórico metodológico assumido e, portanto, será focalizado como uma forma de resposta dos alunos ao controle exercido pela autoridade do texto. Assim, também nesse estudo, será definida a Leitura Crítica como a habilidade do estudante universitário em verificar se as informações contidas no texto estão baseadas em fatos ou em opiniões do autor, mantendo o nível de adequação ao contexto da leitura.

Os instrumentos do Pré-Teste, Treino e Pós-Teste foram aplicados pela pesquisadora desse trabalho. Para se controlar variável “influência de professores” decidiu-se trabalhar apenas com os participantes de uma classe.

Foram aplicados em cada aula no Pré e Pós teste para os dois grupos experimentais o Questionário de Caracterização do Comportamento de Ler o Texto Cloze, o Teste de Criticidade e o de Criatividade.

O procedimento constou de seis sessões de treino. A duração de cada sessão foi de aproximadamente uma hora de aula. O planejamento foi feito de modo a viabilizar a concretização da coleta de dados de pesquisa dentro do espaço de tempo disponível em um semestre letivo.

O G.E.1 recebeu o treino de Compreensão, e o G.E.2 o treino de Criticidade.

O treino foi iniciado simultaneamente para ambos os grupos experimentais e foi constituído de duas etapas: Fase I e Fase 2. A condução dessas fases foi realizada numa mesma sala de aula, para não alterar a rotina escolar, sendo então fornecidas instruções impressas a cada grupo. Portanto, neste trabalho, optou-se pela não separação dos grupos em salas diferentes, sendo que cada grupo recebia folhas de instruções que eram adequadas às atividades a serem desenvolvidas para cada um deles.

Nas duas etapas, para os dois grupos experimentais,

os universitários receberam uma parte das instruções que era a mesma para todos os participantes, que era a seguinte: “Este trabalho não será computado em sua nota, mas procure fazer o melhor que puder pois ele poderá servir de treino de habilidades gerais de leitura para vocês e trazer importantes informações à professora sobre o nível de conhecimento da classe, o que será útil ao planejamento em relação a novas leituras”.

A Fase I constou da leitura pelos alunos, de cada grupo, de textos relativos ao tipo de treino a ser recebido. A instrução solicitava apenas que o aluno lesse o texto recebido.

O treino de compreensão em leitura constou de duas fases. Na fase um (uma aula) o participante do grupo experimental que recebia a influência desse tipo de variável realizava a leitura de um texto com o objetivo de apresentar ao estudante universitário o conceito de compreensão de leitura e respondia uma questão relativa ao contexto dessa leitura.

A fase dois (cinco aulas) incluía um resumo do mesmo material de leitura usado na fase um, como folhas de instruções para o treino de compreensão, que o participante sempre recebia para ler antes de cada sessão de treino e era mantida durante toda a sessão.

Nesta modalidade de treino, utilizaram-se três questões que foram as seguintes: Quais são os problemas apresentados pelo autor do texto?; Quais são as implicações educacionais fornecidas pelo autor do texto?; Quais são as premissas e conclusões dos problemas indicados pelo autor do texto?

Também nessa fase levou-se em conta as indicações obtidas no Q.C.C.L. apresentado por Viessi (1979) e Hussein (1999, 2008) que caracterizaram a motivação do estudante de Psicologia ao apresentar alguma tendência de pouca frequência de leitura quanto a qualquer modalidade de leitura. Não há indicação pronunciada de lazer desses participantes na hora de folga, principalmente em relação à leitura; apenas 5% destes estudavam nesse horário e, portanto, decidiu-se no presente trabalho usar o procedimento de modelagem para exercícios iniciais oferecidos nos dois procedimentos de treino.

Assim, os exercícios um, dois e três solicitavam do leitor responder apenas a uma questão. Quanto aos Exercícios 4 e 5 foram usadas todas as três questões, após a leitura do texto pelo participante.

Ainda levando-se em conta as dificuldades apontadas por Hussein (1985, 1987), decidiu-se neste estudo, usar textos em que o discurso do autor ilustrasse mais exemplos de “Fatos” ou de “Opiniões”. Além disso, os textos foram apresentados, alternadamente, de modo que o primeiro fosse um exemplo positivo de “Fato Científico em Psicologia” seguido de outro exemplo positivo de “Opinião” em textos de Psicologia (Betetto, Hussein, Macedo, Buettner & Arnoldi, 1976). Também, foram

procurados textos de autores de diferentes posições teórico-metodológicas e, na medida do possível, os textos foram apresentados de modo alternado, para o leitor verificar que o discurso escrito de uma determinada posição, independentemente desta, poderá estar baseado em "Fatos" como num outro poderia estar baseado em "Opiniões".

Após a obtenção das respostas a experimentadora recolhia o material, agradecendo o trabalho do aluno. Após cada treino a experimentadora verificava as folhas de respostas e devolvia para os participantes conhecerem o seu desempenho antes de passar para a nova sessão de treino.

Ao universitário que faltasse à sessão proposta para a aula do dia era dada a oportunidade de passar por esse treino na aula seguinte e, também, de realizar o exercício do dia. Porém, sempre o exercício realizado era verificado antes pela docente para que o participante pudesse caminhar para o passo seguinte.

O treino de criticidade tinha duas fases. A fase 1 (uma aula) constou, para o grupo que recebeu o treino de criticidade da leitura de cada aluno, de um texto programado "Questões: Importância-distinção entre fato e opinião" (Cheves, 1973), tendo como objetivos levar os alunos a indicarem a relevância das questões e a distinguirem o que é "fato" e o que é "opinião" no material lido. Considerou-se a necessidade de um texto preliminar na medida em que se constatou no estudo de Hussein (1999, 2008) que os participantes apresentaram um grande número de respostas inadequadas durante e após o Treino de Criticidade Textual, apesar do progresso em relação ao Pré; indicando possivelmente a necessidade de pré-requisitos. Também isso justifica a inclusão, na Fase 2 (5 aulas), da Folha de Instruções para o Treino de Criticidade que o estudante de Psicologia sempre recebia para ler antes de realizar cada sessão de treino de leitura crítica e era mantida durante toda a sessão. Essa Folha de Instruções começa com considerações sobre a importância da atitude de curiosidade e de crítica na formação do psicólogo. Depois apresenta em primeiro lugar a definição de "Fato Científico em Psicologia" seguida de vários exemplos extraídos de diversos textos. Em seguida, a Folha define "Opinião" e mostra vários exemplos de autores que registram esse comportamento. Ainda, essa instrução conceitua "inferência" seguindo-se de alguns trechos para exemplificar essa definição. Finalmente, apresenta a síntese desses três conceitos e a afirmação para o leitor que o treino de leitura crítica proposto tem por objetivo desenvolver a habilidade de distinguir "Fatos" de "Opiniões".

Na Fase 2, com base na constatação da dificuldade dos alunos de responderem as três questões no Teste de

Criticidade, utilizou-se o procedimento de modelagem. Assim, o exercício 1 solicitava do aluno grifar as afirmações mais importantes do texto lido com linha cheia (—) quando fossem fatos e com linha pontilhada quando fossem opiniões. Quanto aos Exercícios 2, 3 e 4, solicitavam ao leitor responder apenas uma questão, isto é, a primeira, a segunda, a terceira e a quarta questão usadas no Teste de Criticidade, respectivamente. Nos Exercícios 5 e 6 foram apresentadas todas as três questões após a leitura do texto.

Após a obtenção das respostas a aplicadora ou a experimentadora recolhia o material agradecendo o trabalho do aluno. Após cada treino a experimentadora verificava as folhas de resposta e as devolvia para os participantes conhecerem a avaliação de seu desempenho, antes de passarem para nova sessão de treino.

Ao participante que faltasse à sessão proposta para a aula do dia era dada a oportunidade de passar por esse treino na aula seguinte e também de realizar o exercício do programa. Porém, sempre o exercício realizado era verificado antes pela experimentadora para que o participante pudesse caminhar para o passo seguinte.

Resultados

Foram usados no Q.C.C.L. os mesmos critérios usados por Viessi (1979). Foi considerada como resposta certa aquela que correspondesse exatamente ao vocábulo omitido do texto em relação ao teste de Cloze. Finalmente, a avaliação dos testes de Criticidade e Criatividade Textual encontram-se descritos no trabalho de Hussein (1985) quanto às categorias de resposta e ao estudo de fidedignidade.

Os dados foram submetidos ao teste U de Mann e Whitney (Siegel, 1956) para a comparação inter-grupos e ao teste de Wilcoxon para comparação intra-grupos, usando-se o nível de significância de 0,05.

O primeiro instrumento é um teste não paramétrico indicado para quando não se dispõe de informação sobre a curva de distribuição do comportamento focalizado. A hipótese nula foi a de igualdade entre os grupos ($H_0: G.E.1 = G.E.2$) e a hipótese alternativa foi a de diferença entre os dois grupos ($H_1: G.E.1 \neq G.E.2$), sendo que o teste foi bicaudal, dado que na literatura específica não há dados que permitam supor a direção da diferença e nem há base no procedimento da pesquisa para direcionar a hipótese.

Os resultados estão expressos na Tabela 1 e encontram-se descritos em relação a cada instrumento usado no presente estudo.

Tabela 1. Comparação entre os G.E.1 e o G.E.2 quanto ao desempenho nos instrumentos usados, Pré e Pós-Teste (N1 e N2=10) (H0: G.E.1 = G.E.2 e Há: G.E.1 \neq G.E.2)

Instrumentos	Pré		Ho	Pós		Ho
	Uo	Uc		Uo	Uc	
Teste Cloze - Acertos	49,5	23	Não rejeitada	29,5	23	Não rejeitada
Teste Cloze - Erros	28,5	23	Não rejeitada	50,0	23	Não rejeitada
Teste Cloze - Em branco	35,5	23	Não rejeitada	43,0	23	Não rejeitada
Teste de Criticidade	5,0	23	Rejeitada	24,0	23	Não rejeitada
Teste de Criatividade	41,0	23	Não rejeitada	37,0	23	Não rejeitada
Q.C.C.L.	47,5	23	Não rejeitada	48,0	23	Não rejeitada

Tabela 2. Comparação Intra-Grupos nos vários instrumentos no Pré e Pós (nível de significância de 0,05)

Instrumento	Fase		Pré-Pós		Ho=Pré=Pós
	Grupo	N	Tc	To	H1=Pré<Pós
Cloze-Acerto	G.E.1	10	16	4,0	Rejeitada
	G.E.2	10	16	6,5	Rejeitada
Cloze-Erro	G.E.1.	9	12	7,5	Rejeitada
	G.E.2	9	12	19,0	Não rejeitada
Cloze em Branco	G.E.1	8	8	15,5	Não rejeitada
	G.E.2	9	12	4,0	Rejeitada
Teste de Críticidade	G.E.1	10	16	0,0	Rejeitada
	G.E.2	6	0	1,5	Não rejeitada
Teste de Criatividade	G.E.1	10	16	1,0	Rejeitada
	G.E.2.	10	16	2,5	Rejeitada
Q.C.C.L.	G.E.1	9	12	3,5	Rejeitada
	G.E.2.	10	16	1,0	Rejeitada

A diferença significativa, conforme pode ser verificada pela Tabela 1, foi em relação ao teste de criticidade na fase de pré-teste. Também os dados mostram que para as comparações restantes a hipótese nula não foi rejeitada.

A comparação intra-grupos teve por objetivo verificar o efeito do procedimento de treino sobre o desempenho dos estudantes universitários nos testes utilizados. Este é um instrumento não paramétrico, sendo indicada a sua aplicação para quando se lida com amostras dependentes entre si, para as quais não se dispõe de dados suficientes para pressupor uma distribuição normal e não se leve em consideração a média, mas sim o desempenho de cada

participante no grupo.

Levantou-se, por hipótese de nulidade, que pré = pós, e por hipótese alternativa estabeleceu-se que, como os participantes foram submetidos a algum procedimento de treino, teriam um desempenho superior no pós-teste quando comparado ao pré, ou seja, Ha: Pré<Pós, sendo estabelecida uma base unidirecional.

Realizaram-se comparações entre o Pré e o Pós para verificar a eficiência do treino recebido pelos grupos experimentais, que se encontram expressas na Tabela 2.

Conforme a Tabela 2 demonstrou em relação ao teste de Cloze, para o G.E.2 obteve-se a hipótese nula não rejeitada para a categoria em branco e, para as comparações restantes, não houve essa ocorrência.

Também foi constatado quanto ao teste de criticidade e criatividade que apenas para o G.E.2 a hipótese nula não foi rejeitada para o teste de criticidade e, com relação às restantes comparações, ocorreu o oposto.

Encontrou-se quanto ao Q.C.C.L. a rejeição dessa hipótese para todas as comparações.

Conforme a tabela demonstrou em relação ao teste de Cloze, no G.E.1 obteve-se a hipótese nula não rejeitada para a categoria em branco e no G.E.2 para a categoria erro. Com relação às comparações restantes não houve essa ocorrência.

Discussão

Procurou-se atender, em primeiro lugar, à sequência de apresentação dos objetivos. O primeiro objetivo refere-se à verificação da eficiência de uma modalidade de treino em leitura compreensiva e leitura crítica para estudantes universitários. A seguir, foi verificada a transferência desses treinos para outros comportamentos.

Foram considerados, primeiramente, os dados referentes às comparações inter-grupos e, depois, as comparações intra-grupos. Desse modo, para verificar o atendimento dos objetivos focalizaram-se as comparações entre o Pré e o Pós teste.

Quanto ao presente estudo, cabem algumas considerações de caráter metodológico. A opção por trabalhar numa situação mais complexa tem a vantagem de tornar mais rápida a aplicação na situação real, sem ocorrer o risco dos revezes da transposição do laboratório para a sala de aula, se bem que exija um maior número de réplicas, que dêem maior segurança no detectar variáveis relevantes. Assim, no presente estudo optou-se pela exclusão de um eventual grupo de controle, o que conduziu a opção por um delineamento de pesquisa que permitisse a comparação de grupos experimentais entre si, de modo que, cada um dos grupos recebesse uma modalidade de treino, respectivamente.

Focalizando a comparação inter-grupos, os dados mostraram que não houve diferenças significantes entre os grupos quanto à produção de compreensão textual, e os resultados intra-grupos apresentaram que ambos os grupos indicaram melhoria deste comportamento em quase todas as medidas de compreensão.

Neste estudo, as condições antecedentes foram o uso de questões como estímulos discriminativos para o leitor responder. Também foi usada a audiência fornecida pela

experimentadora para o desenvolvimento da compreensão textual.

Nesse sentido, esta pesquisa demonstrou quanto ao programa de remediação de compreensão de leitura em escolares que a intervenção feita pelo professor, corrigindo e exercitando o aluno que cometesse erros, foi efetiva para o desenvolvimento dessa habilidade.

Ainda McDaniel (2005) demonstrou a eficácia de dois métodos remediativos que utilizaram a retroinformação em escolares, a primeira usada pelo monitor após um bom desempenho em leitura, e a segunda acompanhada de prêmios dados em casa pelos pais. Os dados apresentaram a superioridade da segunda retroinformação, quanto ao aumento da exatidão da leitura oral, sendo que, de modo geral, as habilidades de leitura aumentaram.

Assim, Henderson (1995) planejou encorajar aprendizagem ativa e pensamento crítico em face de textos em curso de história da psicologia. Estudantes leram livros e artigos de jornais e responderam a questões que eliciavam análises e comparações. Os exercícios foram aplicados em um semestre com oportunidades de experiências escritas e feedback. O treino foi eficiente na melhoria desta habilidade.

Porém, as habilidades de compreensão de leitura parecem ser desenvolvidas com a instrução da leitura crítica, conforme evidências apresentadas por Boodt (1984) usando crianças escolares. Também o estudo de Hussein (2008), utilizando participantes de quinta série, constatou que os grupos os quais passaram pelos procedimentos de treino de leitura crítica, criativa e reprodução de textos apresentaram melhoria de compreensão de leitura, independentemente do tipo de treino oferecido. Portanto, esses dados sugerem que essa variável “modalidade de treino” foi relevante em termos de controlar a produção desse comportamento.

Todavia os resultados do presente estudo não apóiam os encontrados por Hussein (1999), que teve como participantes estudantes universitários, concluindo que a variável modalidade de treino de criticidade e criatividade textual não controlaram a produção do comportamento de compreensão textual.

A comparação inter-grupos aponta que houve diferenças significantes entre os grupos no Pré-teste quanto à criticidade textual. Conforme o dado bruto, o G.E.1 apresentou pior desempenho do que o G.E.2 no Pré-teste quanto à criticidade textual. Os resultados intra-grupos indicaram melhoria de criticidade textual no grupo submetido ao treino de leitura compreensiva, enquanto que o grupo submetido ao treino de leitura crítica teve desempenho igual no Pré e no Pós teste.

Uma explicação possível para os resultados encontrados – que o grupo submetido ao treino de compreensão apresentou desempenho superior em

críticidade textual em grupo que passou pelo treino de criticidade – é que o leitor deve adquirir a compreensão textual antes de passar pelo treino de criticidade e que, ao hierarquizar a leitura pode se dispor a leitura crítica em um nível mais alto que a leitura compreensiva.

Assim pode-se afirmar que os resultados do presente trabalho confirmam a ênfase dada pelos especialistas na área numa perspectiva teórica, os quais afirmam que primeiro deve ser ensinada a compreensão para depois se dispor o ensino de leitura crítica.

Além disso, pode-se dizer que não há evidências experimentais na literatura sobre essa questão. Seriam necessárias pesquisas de campo sobre esse aspecto e a análise da eficiência dessas seqüências de habilidades de Leitura

Todavia, se pode dizer que não há evidências sólidas do efeito da instrução de compreensão de leitura sobre o desenvolvimento da criticidade textual e, também, da possível influência de generalização dessa modalidade de treino para outros comportamentos.

Assim, no presente estudo foi analisado o efeito da generalização dos treinos oferecidos para a motivação e criatividade textual.

A comparação inter-grupos não evidenciou diferenças entre os grupos nessas habilidades tanto para o Pré como para o Pós-teste. A comparação intra-grupos mostrou que ambos os grupos apresentaram melhoria na motivação e criatividade textual no Pós-teste em relação ao Pré-teste.

Todavia, a literatura é carente de estudos sobre estas variáveis no nível dos problemas aqui focalizados. Viessi (1979), Larson, Britt e Larson (2004) e Hussein (1999, 2008) usaram um procedimento diferente ao desta pesquisa e constataram que houve efetividade do procedimento empregado para melhorar e implementar a motivação do comportamento de ler.

Parece que os dois grupos melhoraram em motivação, independentemente do tipo de treino oferecido. Certamente, o material de leitura usado fora a variável relevante, que viabilizou o desenvolvimento da motivação, na medida em que os cuidados tomados parecem ter sido eficientes quanto ao atendimento de interesse e ao nível de compreensão dos participantes (Marini, 1986).

Os resultados mostram que ambos os grupos apresentaram melhoria em criatividade textual. Também os resultados comprovaram os obtidos por Hussein (1982, 2008), com escolares de 5ª série, os de Sampaio (1983) e Hussein (1999), utilizando estudantes universitários, que verificaram a eficiência do procedimento de treino de leitura criativa no desenvolvimento de criatividade textual.

Desse modo, ao se considerar a Universidade como agência formadora de pessoas que têm mais

probabilidade de intervir na sociedade, torna-se necessária a realização de mais pesquisas sobre criticidade e criatividade, pois esses futuros profissionais deveriam possuir essas habilidades na área da ciência a que se dedicam (Labuda, 1988; Witter, 2004).

Assim, Hussein (1999) afirma que a criatividade e a criticidade são características relevantes do ser humano, para que este se torne um cidadão apto a agir no contexto social e a participar efetivamente do meio em que vive. A Universidade deve fornecer, aos docentes e alunos, condições para que a crítica construtiva e a criatividade enriquecedora da cultura e da própria vida possam desenvolver-se sem restrições descabidas. Em um terreno ainda pouco pesquisado, não se pretendeu mais do que trazer alguma contribuição que pudesse instrumentar o professor universitário, na sua prática diária, criando condições objetivas para o desenvolvimento desses comportamentos nos seus alunos.

Nesse sentido, essa autora afirma que a leitura deveria ser a preocupação mais importante na Universidade. Atualmente a quantidade de informação disponível ao estudante universitário é imensa, o que conduz o leitor a despender grande parte do seu tempo disponível localizando textos diversificados, apresentando a leitura de reprodução, ocorrendo que o período de pensamento ativo e criativo no processo de leitura é relativamente pequeno.

Portanto, pode-se concluir, como Hussein (1999), pela necessidade de estudos de réplica e também que tenham por objetivo verificar os pré-requisitos para comportamentos de criatividade e criticidade textual. Assim sendo, ela afirma que poderiam ser testadas outras seqüências importantes para alcançar um nível ótimo dos comportamentos aqui tratados. Também, que seriam necessárias pesquisas posteriores para responder mais seguramente se a compreensão de texto é ou não um dos pré-requisitos imprescindíveis para começar o treino de desenvolvimento destas respostas, ou se esse treino poderá iniciar pelo nível em que estiver o leitor, sem maiores preocupações com a compreensão.

Referências

- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 36(2), 1-7.
- Beers, S. (1986). Questioning and peer collaboration as techniques for thinking and writing about personality. *Teaching of Psychology*, 13(2), 1-7.
- Betetto, A. M. B., Hussein, C. L., Macedo, E. M., Buettner, G. E. V., & Arnoldi, M. A. G. C. (1976). Comparação entre Quatro

Métodos de Ensino de Conceitos. *Boletim de Psicologia*, XXVIII, 70-71.

Boodt, G. M. (1984). Critical listeners become critical readers in remedial reading class. *The Reading Teacher*, 37(4), 390-394.

Cheves, D. A. P. (1973). *An experiment in developing the ability to make inferences and to ask question with require inference in sixth grade students*. Tese de Doutorado, University of Missouri, Kansas City.

Connor-Greene, P. A. (2005). Fostering meaningful classroom discussion: student-generated questions, quotations and talking points. *Teaching of Psychology*, 32(3), 173-175.

Duran, A. P. (1981). *Padrão da Comunicação Oral e Compreensão da Comunicação Escrita na Universidade: Estudo no Nordeste*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Eurich, A. C., & Kraestch, G. A. (1982). A 50 year comparasion of University of Minnesota freshmen's reading performance. *Journal of Educational Psychology*, 74(5), 660-665.

Health, S. B. (2004) Learning language and strategic thinking through the arts. *Reading Research Quartely july, august, September*, vol 39 (3), 338-342.

Henderson, B. B. (1995). Critical – Thinking exercices for the history of Psycology course. *Teaching of Psychology*, 22(1), 60-63.

Hussein, C. L. (1982). *Leitura Crítica e Criativa : Teste de Procedimentos de Treino e Generalização: um estudo com escolares da 5ª Série*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Hussein, C. L. (1985). Relatório nº 3 de atividades do projeto. *Teste de procedimentos de treino e generalização de Leitura Crítica e Criativa - um estudo experimental com universitários*. Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Hussein, C. L. (1987). Relatório nº 2 de atividades do projeto. *Efeito do método remediativo, de compreensão textual no desenvolvimento de Leitura Crítica: um estudo experimental com universitários*. Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Hussein, C. L. (1986). Teste da eficiência da generalização do procedimento de treino de leitura crítica e criativa em alunos da 5ª série. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 38, 120-127.

Hussein, C. L. (1999). Teste de procedimento de treino e generalização de leitura crítica e criativa: um estudo experimental com universitários. *Revista do Instituto de Psicologia de Pontifica Universidade Católica*, 16(2), 16-27.

Hussein, C. L. (2008). *Leitura Crítica e Criativa: Ensino e aprendizagem*. R.J.: CBJE.

Hussein, C. L. (no prelo). Eficiência de uma intervenção remediativa em compreensão de leitura em alunos de diferentes áreas de pós-graduação. *Psicologia, Ciência e Profissão*.

King, A. (1995). Inquiring really do want to know: using questioning to teach critical reading. *Teacher of Psychology*, 22(1), 13-16.

Labuda, M. (1988). *Creative reading for gifted learners*. New York Delaware: International Reading Association.

Larson, M; Britt, M. C. e Larson, A. A. (2004). Disfluencies in comprehending argumentative texts. *Reading Psychology*, vol 25, 205-224.

McDaniel, C. (2005). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, February, vol 57 (5), 472-481.

Marini, A. (1986) *Compreensão de Leitura no Ensino Superior: Teste de um programa para Treino de Habilidades*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Newfeld, P. (2005). Comprenhension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312.

Nummedal, S. G., & Harpenn, D. F. (1995). Psychologists Teach Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 3-98.

Okibayashi, Y. (2004). Students' critical reading of articles: Effects of guidance and group discussion. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 52(3), 242-254.

Richards, J. C. (2006). Question, connect, transform (QCT): A strategy to help middle school students engage critically with historical fiction. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 22(2), 193-198.

Sampaio, S. T. (1983). *Teste de Procedimentos para Treino em Leitura Crítica e Criativa: um estudo experimental com universitários*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba.

Santos, A. A. A. (1989). *Leitura entre universitários: Diagnóstico e remediação*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Siegel, S. (1956) *Nonparametric statistics for the behavior Sciences*. New York, McGraw-Hill Book Co.

Viessi, V. R. (1979). *Sistema contratual para leitores relutantes: um estudo com escolares de 1º grau*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.

Ward, A. W. Hall e Shramm (1975). Evaluation of Published Educational Research: A National Survey. *American Educational Research Journal*, 12(2), 109-128.

Witter, G. P. (1997). *Psicologia: Leitura e Universidade*. Campinas: Alínea.

Witter, G. P. (2004). *Leitura e Psicologia*. Campinas: Alínea.

Witter, G. P. (1999). *Leitura: Textos e Pesquisas*. Campinas: Alínea.

Recebido em: 12/02/2007

Revisado em: 06/10/2008

Aprovado em: 21/10/2008

Sobre a autora

Carmen Lúcia Hussein (carmenhussein@terra.com.br) - Professora da Universidade de Taubaté
Av. Dr. Francisco P.V. Azevedo nº 1439 - Pq. Continental
CEP 05325-180 – São Paulo, SP

Observação da autora

Este trabalho foi subvencionado pelo CNPq enquanto pesquisadora do IPUSP e professora da Universidade de Taubaté.