

LEITURA CRÍTICA EM CRIANÇAS COM DÉFICITS COMPORTAMENTAIS

Herminia V. de CASTILLO*

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo verificar a eficiência do programa Leitura Crítica de Witter (1985) no que se refere a respostas textuais, elaboradas e discriminação entre fantasia e realidade.

A mostra estava integrada por sete sujeitos, de idades compreendidas entre 11 e 12 anos, de classe média baixa, que freqüentavam uma escola de educação especial na cidade de Maracay-Venezuela. Todos os sujeitos tinham nível educável. O delineamento foi de pré-treino e pós-testes. Realizaram-se 19 sessões com uma duração de 40 minutos cada uma.

Os resultados obtidos demonstraram a eficiência do programa empregado para a consecussão dos objetivos propostos.

INTRODUÇÃO

Nesta Introdução são descritos os aspectos conceituais relevantes para o problema do desenvolvimento de habilidades complexas de leitura em crianças com déficits comportamentais.

- Leitura Crítica

Geralmente a preocupação com o ensino da leitura, voltado para crianças portadoras de deficiências intelectuais,

(*) Professora da Universidade Pedagógica Libertador. Núcleo Maracay-Venezuela.

não vai além do domínio necessário dos mecanismos do ato de ler ou do domínio da leitura em nível funcional elementar.

Esta consideração deriva-se do fato de a literatura especializada apresentar pequeno número de experiências dirigidas para o treino da compreensão de textos e da leitura crítica com aquela classe de crianças.

As causas da falta de estudos na área da compreensão da leitura e da leitura crítica podem ser encontradas em diversos setores: no sociocultural, no pedagógico, no clínico, no setor de política educacional, etc. Levantá-las aqui, não é, todavia, o propósito deste trabalho. Mesmo assim, pode-se afirmar que uma das razões principais dessa situação é a pouca credibilidade no potencial das crianças com déficits intelectuais existente entre os que estão encarregados de conduzir o processo de aquisição da leitura.

Dentro dessas perspectivas, julgou-se pertinente iniciar o desenvolvimento do tema aqui considerado, a partir da tese da modificação do comportamento cognitivo; embora não se tenha todo o conhecimento necessário a respeito do educando-leitor, do próprio processo de aprendizagem da leitura e dos materiais e procedimentos utilizados e utilizáveis na aprendizagem desse comportamento.

No que tange ao aspecto cognitivo, retomam-se, neste trabalho, os princípios básicos mencionados por Ruiz (1985), segundo os quais é possível afirmar-se que:

- O ser humano está em constante processo de transformação, visando atingir processos mentais superiores e adquirir mais eficiência e melhor adaptação.
- A modificação não é somente biológica. Existe outra classe de modificação que resulta na mudança do curso previsto para o desenvolvimento.
- A modificação não se refere unicamente a habilidades e destrezas, mas também àquelas mudanças que afetam uma parte da estrutura; o que, por consequência, afetará o todo, já que existem relações estreitas entre as partes e o todo.
- As alterações estruturais são essenciais para o homem, por isso deve-se ter acesso a elas, inde-

pendentemente dos fatores que precederam sua condição.

Na verdade, o autor sintetiza esse conceito nos seguintes termos: a modificação cognitiva estrutural caracteriza-se pelas alterações produzidas no indivíduo, após uma intervenção específica e um programa de ensino, o qual não se limita a uma única tarefa ou função, mas ao que afetará significativamente a totalidade do funcionamento de sua mente.

Os fundamentos dessa teoria constituem o marco referencial que estimulou e orientou a presente pesquisa. Assim, propôs-se continuar nela o desenvolvimento das habilidades de leitura correspondentes a um nível mais avançado desse comportamento como é o da leitura crítica¹ tendo em vista ser ele também parte fundamental do processo de aquisição.

A esse respeito, é oportuno citar-se a opinião de Pérez-RIAJÓ (1986, p. 131) "A leitura tem um duplo caracter: a) material (aquisição de conhecimentos que permitam ao indivíduo melhor situação, ocupação ou posto de trabalho); b) espiritual (enriquecimento moral, intelectual, científico, estético)".

Nesse sentido, o professor que ensina uma criança a ler não pode considerar que seu trabalho se encerra, quando ela é capaz de discriminar símbolos impressos, de desenvolver leitura mecânica.

Os níveis de compreensão da leitura e leitura crítica fundamentam-se igualmente numa série de habilidades que os especialistas da área procuraram especificar, a fim de orientarem o treino para a sua aquisição.

Cumprе assinalar ainda que, na revisão bibliográfica efetuada, não foi possível encontrar conceitos ou descrições sobre os níveis mencionados, levando-se em conta a aprendizagem de crianças portadoras de deficiências comportamentais. Por esse motivo, far-se-á referência a algumas interpretações que, por sua amplitude e especificidade, trouxeram informações valiosas para esta pesquisa.

(1) Evidentemente para se chegar a desenvolver este nível é necessário que os que lhe servem de apoio ou mesmo de pré-requisitos estejam subjacentes. (...)

Nesta ordem de idéias, encontra-se SMITH (1972), ao estudar a leitura em seus níveis mais avançados, estabelece quatro categorias: compreensão literal, interpretação, leitura crítica e leitura criativa.

O referido autor descreve a compreensão literal como sendo um nível de pouca profundidade; não inclui habilidade de pensamento elaborado, pois constitui o nível mais simples para captar o significado. Neste caso, o leitor, ao responder perguntas sobre o texto, utiliza as mesmas palavras do autor: este nível só requer memorização.

Quanto à interpretação, exige-se maior profundidade; relaciona-se com a busca de significados implícitos ou não expressos diretamente no texto, sendo sumamente importante para a aprendizagem de qualquer área do conhecimento.

Quanto ao terceiro nível, a leitura crítica, SMITH explica que esta compreende um grupo de habilidades tais como a avaliação e emissão de juízos pessoais, no que se refere à qualidade, valor, exatidão e confiabilidade do conteúdo lido.

O quarto nível, a leitura criativa, é, a critério de SMITH, aquele que complementa os três níveis anteriores. Nesta classe de leitura, surgem, na mente do leitor, perguntas, problemas e a necessidade de resolvê-los gera uma atividade mental que o leva para além do texto lido.

ZINTZ (1970), dentro desta mesma perspectiva, afirma que existem duas categorias de habilidades: as de compreensão e as funcionais.

As habilidades funcionais referem-se à eficiência para utilizar o material impresso. As de compreensão podem ser classificadas em compreensão literal ou pré-interpretativas e interpretação propriamente dita.

Essas habilidades, segundo o autor, constituem os pré-requisitos para se alcançar o nível de leitura crítica; a que ele define como a habilidade para se aplicarem habilidades de interpretação literal e de interpretação propriamente dita, com aquelas habilidades que se relacionam com a capacidade de se selecionarem e emitirem juízos enquanto se lê.

De acordo com o mesmo autor, para alcançar o nível de leitura crítica, o leitor deve desenvolver as seguintes habilidades: a) utilizar normas para julgar; b) utilizar suas habilidades para fazer comparações; c) reconhecer o que é relevante na informação; d) discriminar fatos e opiniões, diferenciando-os; e) fazer inferências e obter conclusões.

Referindo-se a este mesmo nível de leitura, SILVA (1981) considera que a criatividade tem um papel relevante para a educação cultural que deve ser fomentada na escola. Assim, descreve o leitor crítico como alguém que, impulsionado por sua intenção, desvela o significado pretendido pelo autor, mas não permanece nesse nível; questiona, problematiza, raciocina, aprecia com criatividade, coteja, constata e transforma a informação, o que resulta na constituição do seu próprio texto.

Face ao que considera como leitor crítico, SILVA alerta para a tendência tão generalizada, no âmbito escolar, de se converter a leitura em mera decodificação de símbolos impressos. Sugere, então, que a leitura não deve ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informação ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados.

SANTOS (1989) indica a existência de três enfoques sobre a leitura crítica: a) o dos autores para quem ler criticamente significa ser capaz de questionar, avaliar, identificar vieses e julgar as idéias do autor; b) o dos autores que definem a leitura crítica operacionalmente, considerando-a uma habilidade para fazer inferências, identificação das idéias principais e para estabelecer comparações e relações de causa e efeito; c) o dos que consideram a leitura crítica como um sistema de categorias, entre as quais, encontram-se: a identificação dos objetivos do autor, a avaliação do argumento, a avaliação das informações e a compreensão dos problemas levantados.

De acordo com a citada autora, existe um consenso geral entre os estudiosos que sustentam esses pontos de vista e a falta do ensino do pensamento crítico desde os primeiros anos de escolaridade.

Dentro dessa mesma linha, OAKHILL e GARNHAM (1988) consideram que a leitura crítica pode ser ensinada a

partir das primeiras séries, desenvolvendo-se atividades em que as crianças possam estabelecer diferenças entre fantasia e realidade, fatos e opiniões; possam detectar a logicidade do texto, a ambigüidade e outros aspectos que as obriguem a uma atividade crítica.

Com uma posição semelhante, WALLACE (1988) defende que a leitura não deve ser somente ativa, mas interativa; portanto se faz necessário incentivar o estudante para que vá de um simples comentário a uma posição crítica a respeito da lucidez ou qualidade do pensamento do autor. Recomenda ainda que, desde os primeiros anos da escola elementar, realizem-se atividades, nas quais a criança interprete e avalie pequenas histórias; discuta e compare suas interpretações com as dos companheiros e apresente conclusões sobre o conteúdo lido.

OAKHILL E GARNHAM (1988), CLARY (1977), RYDER, GRAVES e GRAVES (1989), também propõem dois passos que devem ser considerados no desenvolvimento de uma atitude crítica da criança frente à mensagem escrita.

De acordo com esses autores, seria importante: a) fomentar na criança, desde seus primeiros anos escolares, uma atitude crítica, isto é, estimulá-la para que manifeste suas percepções, opiniões e idéias sobre assuntos relacionados com o que se está tratando; b) induzi-la a perceber, intuitivamente, que o mundo das possibilidades é maior do que o da realidade.

HUSSEIN (1984), referindo-se à leitura crítica, afirma que existe concordância entre os especialistas dessa área, no que tange à conveniência de se iniciar o ensino do repertório crítico desde os anos pré-escolares. Desta maneira, deve-se iniciar a atividade de discriminação entre fantasia e realidade nesse período, o que implica a orientação da criança para comparar as informações lidas nos textos com as informações de sua própria experiência.

HUSSEIN (1984) e SAMPAIO (1982) partilham a mesma opinião, segundo a qual há carência de pesquisas que conduzam os especialistas ao esclarecimento das variáveis intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da leitura neste nível, em situação de sala de aula. Esta circunstância é

contraditória, dada a ênfase que educadores e estudiosos da leitura crítica dão a essa atividade. Há muita recomendação verbal, muita valorização, mas os dados de pesquisa são escassos.

SAMPAIO (1982) dentro do contexto de seu trabalho, considerou a leitura crítica como uma habilidade para detectar aspectos positivos e negativos, relevância e adequação metodológica, além de generalização. Sua pesquisa focalizou este repertório de textos de pesquisas, tendo trabalhado com sujeitos universitários.

HUSSEIN (1984) implementou um programa de leitura crítica para alunos da 5ª série e obteve êxito no desenvolvimento desse nível através de procedimentos que estimularam habilidades como: discriminação do real/imaginário, uso da experiência passada, discriminação de opinião/fato, análise da adequação título/conteúdo, entre outras. Esta programação sustentou-se em um referencial comportamental em que a relação autor-texto-leitor (audiência) implica em o último usar seu contexto de vida para através do explícito e implícito no discurso poder ir além do texto: ter uma comunicação efetiva e crítica com o autor, estando ciente das variáveis em jogo.

Ainda dentro do enfoque do conceito de leitura crítica, ROBBINS (1981) dá sua contribuição ao explicar esse nível de leitura como uma habilidade complexa, que exige, da parte do leitor, uma grande atenção diante do material impresso e uma atitude de investigador, para poder julgar a competência do autor e a veracidade da fonte, tendo pontos em comum com outros autores já mencionados.

Referindo-se a um aspecto diferente da conceituação da leitura-crítica, STOUFFER (1969), WINNE (1979), SILBERMAN (1970) e WALLACE (1980) consideram alguns fatores que contribuem para o ensino deste tipo de leitura em sala de aula.

STOUFFER (1969) considera como benefício para os alunos a formulação de suas próprias perguntas frente ao texto, porque elas representam a curiosidade deles diante do material escrito, o que contribui para torná-los mais ativos em sua interação com o conteúdo textual.

WINNE (1979) e SILBERMAN (1970) informam que existem duas categorias de perguntas: a categoria de questões de baixo nível cognitivo e a categoria de questões próprias para estimularem respostas reflexivas as quais funcionam como recurso para induzir a criança a realizar uma análise menos superficial do texto, gerando assim a possibilidade de a criança emitir respostas de nível mais elevado de raciocínio.

WALLACE (1988) atribui também grande importância às perguntas para incentivar respostas reflexivas e analíticas. De outra parte, atribui relevância ao papel do professor na condução do processo, apontando para o fato de que as estratégias de ensino não devem ser diretivas, mas devem permitir maior liberdade para que os alunos manifestem suas preferências quanto aos conteúdos; participem das discussões em grupos; elaborem suas conclusões e confrontem seus pontos de vista.

Outro aspecto referente ao ensino da leitura e que tem sido muito considerado por diferentes autores é o que trata do momento em que se deve iniciar o ensino da leitura crítica, já se tendo feito aqui algumas considerações a respeito da matéria.

Com efeito, a esse respeito existe opinião bastante generalizada quanto à conveniência de se começar o processo desde os primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, a maioria dos autores defende que o pré-requisito para o nível de leitura crítica é a compreensão; muito embora outros não só façam menção do nível imediato anterior, mas também qualifiquem como importante e indispensável o nível da decodificação do símbolo impresso.

Diante das descrições que os diversos autores aqui mencionados fizeram da leitura crítica, pode-se considerar que ler criticamente implica uma interação entre leitor e autor, em termos de reação que conduz o leitor a avaliar, compor, além de fazer inferências a partir do texto lido.

É necessário, entretanto, ressaltar que tais descrições não estabelecem nenhuma diferença entre leitura crítica de um texto científico e leitura crítica de um texto literário.

É certo que tanto no caso do texto científico quanto no caso do texto literário estão implicadas atitudes semelhantes.

Diante de um texto científico, o leitor deve estar vigilante para detectar incongruências, superficialidade, inexactidão da informação, confiabilidade das fontes, objetividade do autor, ambigüidade nos termos utilizados; discriminar evidência e opinião, aspecto metodológico e outros mais específicos relacionados com a área do conhecimento à qual se refere o conteúdo.

Cumpre destacar ainda que, no âmbito do texto científico, a leitura crítica requer, da parte do leitor, uma sólida base quanto aos conhecimentos e experiências prévias, relacionadas com o assunto que está sendo avaliado.

Quanto ao texto literário, a leitura crítica volta-se para estes aspectos: estilo do autor, recursos literários utilizados na obra, análise de personagens, classificação da obra entre os gêneros literários, etc. Neste contexto, as exigências de um repertório prévio específico são menores, comparadas com as do texto científico. Dentro do âmbito escolar, geralmente basta algum tipo de informação a respeito dos aspectos acima relacionados, para que o aluno realize sua análise.

Além disso, na leitura crítica de obras literárias entra em jogo o papel das preferências do leitor e seus valores estéticos, o que pode dificultar a objetividade da interação leitor-texto.

Outro aspecto que se deve destacar, no que tange às diferentes descrições relacionadas com a seqüência de habilidades necessárias para se ler criticamente, é o de tais descrições obedecerem a especulações teóricas.

Não existem investigações suficientes para o teste do que foi estabelecido teoricamente. Observa-se que a linha de investigação dentro deste contexto se orienta em direção a aspectos específicos como: influência do professor, tipos de perguntas, características dos textos, atividades, procedimentos e outros fatores que possam estimular a leitura crítica.

Como foi assinalado por HUSSEIN (1984) e SAM-PAIO (1982), existem, de um modo geral, poucas perguntas focalizando o nível de leitura crítica. A situação é ainda mais precária, quando se buscam pesquisas realizadas com sujeitos portadores de déficit mental.

Face a essa grande lacuna registrada na literatura, foi elaborado o presente estudo, dando-se continuidade ao anterior. Os objetivos deste segundo estudo vêm apresentados no próximo item.

OBJETIVOS

Para esta segunda pesquisa propôs-se verificar se o programa de leitura crítica, delineado por WITTER (1985), desenvolve os seguintes comportamentos cognitivos em crianças com déficits comportamentais:

- a) discriminação de aspectos relevantes de texto (resposta textual);
- b) discriminação entre fantasia e realidade;
- c) respostas críticas elaboradas.

Também teve-se por objetivo verificar as correlações entre as categorias de respostas antes e após o treino.

MÉTODO

Será descrita, nesta parte, a metodologia empregada para a coleta de dados de que se serviu o presente estudo.

SUJEITOS

Compuseram a mostra sete sujeitos, sendo 4 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, na faixa etária compreendida entre 11 e 12 anos, todos pertencentes à classe média-baixa e freqüentavam uma escola de educação especial na cidade de Maracay-Venezuela. Todos os sujeitos apresentavam nível intelectual educável, os quais haviam sido alfabetizados através do programa **Lendo e Escrevendo** de Witter e Copit (1979) e submetidos a um programa de treino de compreensão de leitura. O tempo médio de permanência na instituição era de um ano e meio, com média geral de escolarização de quatro anos.

DELINEAMENTO GERAL

O delineamento da pesquisa foi de pré-testes, treino e pós-testes. No treino ocorreu treinamento das habilidades

na hierarquia de leitura, correspondente ao nível de leitura crítica (fase inicial).

O treino das habilidades correspondentes do nível de leitura crítica orienta-se de acordo com a descrição que formulam BERBIN (1982) e JAROLIMER (1971).

OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO

Leitura Crítica: refere-se à habilidade para avaliar ou julgar as idéias lidas quanto à veracidade, exatidão, confiabilidade, validade e seriedade da fonte do autor; para determinar a importância ou relevância do material e selecionar o que mais convirja para a solução do problema ou do assunto que se nos apresenta; para captar conclusões e emitir juízo ou opinião acerca do que se leu; saber distinguir traços de opiniões, traços de suposição ou hipóteses e traços de fantasia; detectar inconsistências; fazer comparações; apreciar semelhanças e diferenças; detectar propagandas; constatar a veracidade dos dados fornecidos no material.

As habilidades para o nível em questão vêm a seguir:

1. Observar semelhanças e diferenças, fazer comparação, analisar ilustrações.
2. Diferençar fatos de opiniões.
3. Diferençar fatos de fantasias.
4. Detectar inconsistências.
5. Examinar suposições.
6. Avaliar a confiabilidade de um autor e de uma fonte.
7. Julgar se o título é adequado ou não.
8. Julgar personagens como seres reais ou criados.
9. Determinar a relevância de um material.
10. Constatar e checar dados.
11. Julgar a validade da informação.
12. Selecionar entre várias fontes a que mais convenha.

13. Chegar a tentativas de conclusões, sujeitas a revisão, caso se descubra nova informação.
14. Provar possíveis conclusões à luz dos dados.
15. Avaliar o próprio trabalho.
16. Estabelecer relações de causa e efeito.
17. Discutir relações.
18. Reconhecer o relevante do não relevante.

Deste grupo de habilidades, foram treinadas as de números: 3, 7, 8 e 15, por serem os necessários e os adequados ao nível de desempenho global dos sujeitos.

MATERIAL PARA O TREINO

Ao treino com vistas à obtenção dos pré-requisitos conceptuais necessários para o desenvolvimento do nível de leitura crítica, empregaram-se os seguintes recursos:

- Estímulos concretos (brinquedos, giz de cera, cadernos, guloseimas, pranchas representativas de exemplos do conceito de fantasia e realidade);
- Quadro-negro e giz.

Durante o treino das habilidades a nível de leitura crítica, utilizaram-se os seguintes materiais:

- Histórias redigidas por crianças venezuelanas, cursando a 2ª e 3ª série de escolas públicas, cujas idades estavam compreendidas entre + de 9 anos.

Neste sentido foi solicitado às professoras que pedissem a seus alunos para redigirem histórias inventadas por eles, com a condição de serem elas escritas em sala de aula.

De uma amostra total de 80 histórias, foram selecionadas 10, segundo estes critérios:

- a) A história deveria ser original.
 - b) Apresentar conteúdo coerente.
- Além das 10 histórias, utilizaram-se pranchas alusivas à trama de cada texto.

- Utilizaram-se ainda quadro-negro, giz, lápis e caderno.

- Material para o Pré e o Pós-teste

Para as fases de pré e pós-testes, empregaram-se duas histórias, as quais foram escolhidas da amostra selecionada para o treino do programa de leitura crítica. No pré-teste, fez-se uso da história intitulada O Patinho; no pós-teste, a história foi A Menina.

Além deste material, empregaram-se também fichas contendo perguntas estipuladas no programa de leitura crítica de WITTER (1985) e dados pessoais dos sujeitos.

- Procedimento para a Aplicação do Pré-teste e Pós-teste

A aplicação de pré-teste realizou-se conforme o seguinte procedimento:

- Os sujeitos eram retirados de sua sala de aula e conduzidos a um pequeno salão. Uma vez aí, eles eram convidados a sentar-se e iniciava-se uma conversa informal;
- A experimentadora, a seguir, procedia à leitura oral de uma história, enquanto os sujeitos o faziam silenciosamente. Após a leitura da experimentadora, cada sujeito passava a ler parte do texto oralmente.
- Concluída a fase de leitura, a experimentadora formulava ao Sujeito as perguntas apresentadas pela ficha. O sujeito emitia respostas orais que eram resgatadas literalmente pela experimentadora em seu respectivo protocolo.

Treino

Antes de proceder ao desenvolvimento do programa de treino das habilidades correspondentes ao nível de leitura crítica, considerou-se necessário, dado o nível de desem-

penho dos sujeitos, proporcionar um treino inicial, a fim de desenvolver comportamentos cognitivos que lhes permitissem, posteriormente, fazer a transferência, de um plano empírico-concreto para um plano mais formal, do conceito de fantasia e realidade de tomada de decisões (Fase preparatória do Programa de Leitura Crítica, Witter, 1985).

O referido programa compreendeu esta atividades:

- Apresentava-se um exemplo de conceito de fantasia, utilizando-se, quase simultaneamente, três meios: oral, escrito e gráfico;
- A experimentadora dizia o exemplo e perguntava se ele podia acontecer na realidade. Escutadas as respostas, ela passava a escrevê-lo no quadro-negro e apresentava a prancha representativa do exemplo. Caso os sujeitos respondessem erroneamente, a experimentadora lhes pedia que observassem a prancha e dessem novas respostas;
- Discutia-se, então, com toda a classe o porquê de a situação não poder ocorrer na realidade;
- Os sujeitos, após a discussão anterior, deveriam inventar um exemplo de situação que não pudesse acontecer na realidade;
- Discutia-se com toda a classe cada um dos exemplos inventados.

Da parte da experimentadora foi apresentada uma seqüência de seis exemplos.

Realizadas as atividades discutidas acima, passou-se a explicar o conceito de realidade. Nesta ocasião, fez-se um procedimento similar ao anterior, com delineamentos onde se contrastavam simultaneamente exemplos de ambos os conceitos.

Para a resposta de eleição levaram-se em conta a seguinte estratégia:

Apresentavam-se várias guloseimas aos sujeitos, colocando-as sobre a escrivaninha, e pedia-se a cada um que escolhesse aquela de que mais gostasse. Feitas as escolhas, exigia-se que cada sujeito explicasse o porquê de sua escolha.

Esta mesma atividade realizou-se com objetos, pranchas que apresentavam animais, brinquedos e lugares (parque, rio, praia, zoológico, etc.). Ao todo, foi apresentada uma seqüência de seis situações de escolha.

Concluída esta fase, passou-se a criar condições experimentais que permitissem aos sujeitos transferirem esta aprendizagem para um nível menos concreto. Assim, foram selecionadas três histórias do programa de leitura crítica de WITTER (1985), as quais deveriam ser analisadas em função dos conceitos fantasia-realidade e respostas de eleição.

As histórias escolhidas foram: O Carro Mágico, Dor de Barriga e O Pato Sabido.

De posse deste material, a experimentadora passou a ler cada texto. Ao final da leitura, foram feitas estas perguntas aos sujeitos: "De acordo com o que vocês escutaram, há alguma fantasia?" Por quê?" ou "Há alguma realidade? Por que?" e "De que mais vocês gostaram?"

Esta fase foi desenvolvida durante três sessões de trabalho, com duração aproximada de 40 minutos cada uma.

Após a realização do treino que focalizou os pré-requisitos conceptuais, deu-se início ao Programa de Leitura Crítica proposto por WITTER (1985), o qual aponta estas atividades:

- Leitura silenciosa pelo sujeitos;
- Leitura em voz alta pela professora;
- Leitura em voz alta pelos alunos; até que o texto esteja lido três vezes;
- Solicitação a dois alunos que contem a história;
- Convite aos alunos que pensem sobre o que foi lido e respondam às perguntas: 1) "O nome do texto está bom? (adequado, correto) Por quê? Podia ser melhorado? Como?" (Conversa a respeito do assunto e estimular os alunos para que falem o que pensam e discutam as respostas); 2) "Os personagens poderiam ser de verdade? Por quê?"; 3) "O que aconteceu na história poderia acontecer de verdade?" (na vida real) Por quê?" (Conversar); 4) "Toda história tem começo, meio e fim. Esta história tem começo, meio e fim? Esta ordem está bem? Por quê?" (conversar).

Observação: Para cada questão destacar um ou mais alunos, a fim de que respondam e, em seguida, conversar com toda a classe.

Escrever as melhores respostas no quadro-negro e pedir aos alunos que as copiem em seus cadernos.

Quanto a este último aspecto do programa, introduziram-se algumas variantes posto que a programação de WITTER foi anteriormente testada com crianças normais de periferia, em condições de desenvolvimento cognitivo diferentes das que foram sujeitos no presente trabalho.

- Em princípio, esperava-se que as respostas dos sujeitos fossem espontâneas; quando isso não ocorria, pedia-se a eles sua participação.
- Anotavam-se no quadro-negro somente as respostas relacionadas com o título e o final da história.
- Escolhia-se, por votação, o título e o final de que os sujeitos mais gostavam.
- Pedia-se a todos que copiassem a história em seus cadernos, substituindo o título e o final pelo que havia sido escolhido.

O treino de leitura crítica desenvolveu-se durante oito sessões de trabalho, com duração aproximada de 40 minutos por sessão.

Ao término do programa, procedeu-se à aplicação do pós-teste, conforme o procedimento utilizado em pré-teste.

RESULTADOS

Será feita, de início, a análise qualitativa e em seguida a quantitativa. Mas, para melhor compreensão das análises, faz-se necessário especificar os critérios empregados na avaliação do desempenho dos sujeitos nas diferentes categorias de respostas.

Para este estudo partiu-se da proposta de categorias de respostas de leitura crítica elaborada por HUSSEIN (1982), para avaliar alunos de classes comuns que cursavam a 5ª série do 1º grau.

Em atenção ao fato de que a mencionada categoria foi dirigida a alunos de classes comuns, houve a necessidade de se introduzirem algumas modificações, com o propósito de adaptá-la ao contexto do desempenho intelectual dos sujeitos participantes desta pesquisa.

É oportuno recordar que, no presente estudo, um dos objetivos propostos consistia em estabelecer a discrimi-

nação entre fantasia e realidade, através do Programa de Leitura Crítica de WITTER (1985). Por isso, tornou-se imperativo fazer-se uma adaptação na categoria de respostas que se baseavam na experiência dos sujeitos. Mesmo assim, foi atribuída a esse tipo de respostas maior ponderação que a atribuída às demais categorias.

Outra modificação deu-se ao serem avaliadas as respostas. Atribuía-se a elas não só um valor absoluto como HUSSEIN (1982), mas, dependendo de sua qualidade, uma fração de pontuação podia ser obtida pelo sujeito.

De outra parte, tomando-se em consideração os diferentes níveis de elaboração cognitiva implicados nas diversas categorias de respostas, foi estabelecida uma amplitude de variação de zero até dez pontos.

De acordo com HUSSEIN (1982), a descrição das quatro categorias é a que se segue:

Respostas em branco: dentro desta categoria se consideravam estas situações: a) quando o sujeito não emitia respostas; b) quando apenas dizia "sim" ou "não", sem justificativa; c) quando a justificativa não estava de acordo com a narrativa; d) quando a resposta não destacava aspectos relacionados com a pergunta - valor zero. Exemplo desta categoria de respostas: "Sim", "Não", "Não sei", sem justificativas.

Respostas textuais: quando a resposta era adequada ao que se perguntava e a argumentação se limitava aos estímulos discriminativos oferecidos pelo material, podendo haver concordância ou não com a proposição do texto, mas apresentando sempre adequação - valor de um ponto. Exemplo:

"- Você gostou do final da história?"

"- Sim, porque ela diz coisas bonitas".

(resposta emitida por um sujeito - valor de um ponto).

Respostas baseadas na experiência - Discriminação entre Fantasia e Realidade: quando a resposta demonstrava a criticidade do sujeito; quando ele se baseava nas informações textuais; apoiava-se em suas experiências e no conhecimento da realidade; podendo ou não estar de acordo com o que era proposto, mas apresentando adequação ao texto. Evidenciada a discriminação entre fantasia e reali-

dade, à resposta se atribuíam três pontos. Como exemplo, selecionou-se esta fala de um dos sujeitos: “- O que sucedeu pode acontecer na realidade?”

“- Sim, porque eu sonho coisas bonitas e feias”. (valor de três pontos)

Respostas elaboradas: quando a resposta mostrava criticidade, conforme o que foi descrito no item anterior mas apresentando argumentações mais elaboradas, com mais detalhes - valor de dois pontos. Exemplo desta classe de resposta: “- O que sucedeu pode acontecer na realidade?”

“Sim, porque eu sonho muito com meus amiguinhos” (valor de dois pontos).

Além da avaliação por categoria de resposta, foi feita uma avaliação global do desempenho dos sujeitos em leitura crítica. Para isto, tendo por base o conceito de hierarquia de respostas, foram atribuídos pontos às categorias definidas, de modo a se dispor de uma média ponderada de base dez.

À primeira categoria foi atribuído zero na ponderação, pois era índice de ausência de criticidade. Para as respostas textuais foi atribuído o peso dois, posto que indicava o primeiro estágio de evolução da criticidade, evidenciando um adequado relacionamento autor-texto-leitor, sendo o último capaz de detectar as proposições do texto, embora não estivesse apto a escapar ao rígido controle dos estímulos discriminativos textuais.

As respostas que evidenciaram uma capacidade do sujeito usar o seu contexto de vida, na interface com o texto e, assim, poder detectar sua representatividade ao nível do real/imaginário pressupõem um progresso na sua capacidade como leitor; por esta razão, foi atribuído o peso três às respostas que se encaixaram nesta categoria.

A categoria de respostas elaboradas representava o nível mais alto de criticidade trabalhado neste estudo. Aqui, além de saber adequar sua leitura ao texto, saber detectar dimensões relevantes do texto e relacioná-las com suas vivências, esperava-se que o aluno soubesse usar estas vivências sob a forma de argumentação, recorrer ao seu repertório lingüístico, para expressar sua reflexão sobre o conteúdo do texto da ótica de sua vivência ou de sua leitura de mundo, para usar expressão consagrada por FREIRE (1980). Implica esta categoria que já se tenha o domínio das respostas menos sofisticadas das habilidades requeridas no comportamento textual. Nestas circunstâncias, lhe foi atribuída uma ponderação cinco.

Segue-se um exemplo global de pontuação e ponderação das respostas.

Respostas (S ₇ - Pós-teste)	Categoria	Pontos	Pon- deração
1. Sim, porque se fala de uma menina que está triste.	elaborada	2 x 2	4
2. Menina chorona, porque chorava.	textual	1 x 1	2
3. Sim, porque eu sonho todas as noites.	discriminação fantasia/realidade	3 x 3	9
4. Quando eu sonho bonito.	textual	1 x 2	2
5. Sim, porque ela sonha coisas bonitas. (usa e expressa seu padrão estético e relação afetiva com o texto)	elaborada	2 x 2	4
6. Porque a menina sonhará com caramelos e carinhos. (elabora um final de história pessoal e adequado ao texto do ponto de vista lógico, formal e estético).	elaborada	2 x 5	10
Total		16	31

- Análise Qualitativa

A análise qualitativa aparece de forma sintética nas figuras que apresentam o desempenho dos sujeitos individualmente. São figuras de caráter descritivo.

A Figura 6 permite visualizar-se o desempenho dos sujeitos nas quatro categorias de respostas, avaliadas nas situações de Pré e Pós-teste, apenas com a pontuação simples.

No que tange à categoria de respostas em branco, pôde-se verificar que todos os sujeitos emitiram esse tipo de respostas no Pré-teste; com destaque para os sujeitos S2 e S5, os quais apresentaram maior freqüência, e o S4 que emitiu uma só resposta; ficando os demais com o mesmo nível de desempenho.

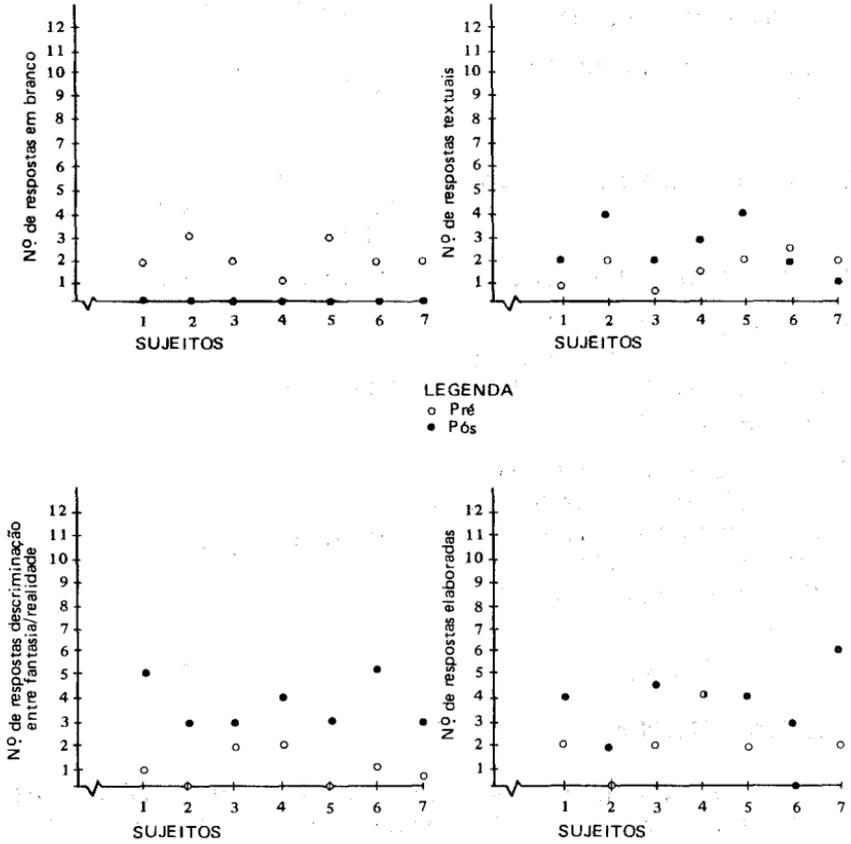


Figura 6: Desempenho dos sujeitos no pré e pós testes por tipo de resposta.

Na situação de Pós-teste, os resultados indicam uma mudança no desempenho de todos os sujeitos, ao não se registrarem respostas em branco.

Com referência à categoria de respostas textuais, pôde-se notar que os sujeitos superaram a tendência de responder com monossílabos e sem justificativa. Verificou-se ainda que os sujeitos S2 e S5, que haviam emitido maior número de respostas em branco, alcançaram a frequência mais alta entre os demais sujeitos, incorporando, assim, mais respostas textuais.

Por outro lado, notou-se que os sujeitos S6 e S7 emitiram menor número de respostas textuais no Pós-teste que no Pré-teste; em compensação, evidenciou-se melhor desempenho desses sujeitos nas categorias de respostas elaboradas e baseadas na experiência - discriminação entre fantasia e realidade. Em outras palavras, esses sujeitos avançaram em direção a categorias superiores na hierarquia de desempenho em leitura.

Quanto ao desempenho dos sujeitos na categoria de respostas baseadas na experiência - discriminação entre fantasia e realidade, ficou claro que houve um progresso significativo, se comparado com o da fase de Pré-teste; exceção apenas para o sujeito S3, que melhorou somente em um ponto.

Quanto à condição dos sujeitos na categoria respostas elaboradas, evidenciou-se que elas se distribuíram numa frequência de zero a dois no Pré-teste e, numa frequência de três a quatro, no Pós-teste; destacando-se, neste caso, o sujeito S7, que apresentou a mais alta frequência e o S4, que manteve o mesmo padrão de rendimento.

A Figura 7 representa o rendimento dos sujeitos, através da média ponderada. Por essa figura, é possível verificar-se que o desempenho dos sujeitos no Pré-teste foi modificado significativamente no Pós-teste; à exceção do sujeito S4, que demonstrou ter um bom nível de desempenho antes mesmo de receber o treino. Caso oposto ocorreu com os sujeitos S2, S6 e S7, os quais obtiveram rendimento sensivelmente superior no Pós-teste em comparação com o obtido na fase anterior.

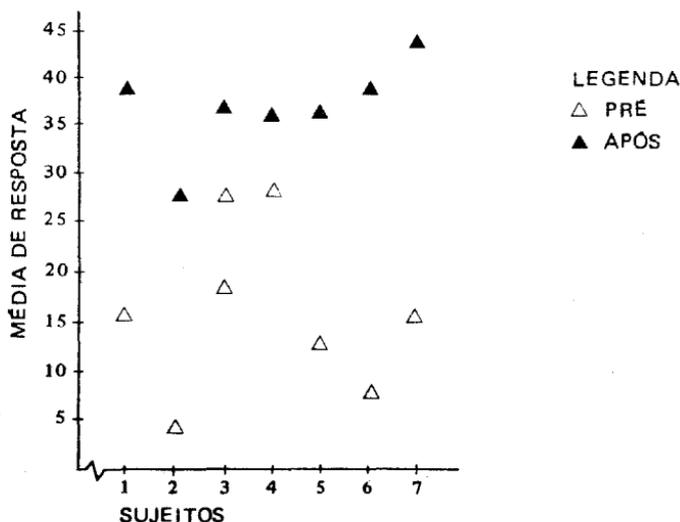


Figura 7: Desempenho geral dos sujeitos média ponderada do pré e pós teste.

- Análise Quantitativa

Para a análise quantitativa, recorreu-se à estatística não paramétrica, tendo em vista a natureza dos dados, o nível de sujeitos, o nível de mensuração utilizado e o desconhecimento do fenômeno a nível populacional (Drew, 1980).

Considerou-se relevante fazer um estudo correlacional entre as categorias de respostas, porque, desta forma é possível detectar-se a relação entre elas, a qual é de tal ordem, que trabalhando o desenvolvimento de uma resposta é possível esperar-se progresso em outras. Também foi feita uma análise correlacional do desempenho dos sujeitos no pré com o que apresentou no pós-teste, para detectar-se a relevância do repertório de entrada ou nível operante na eficiência do programa de aprendizagem da leitura crítica (WITTER, 1985).

Embora leitura crítica seja uma área insuficientemente pesquisada, por se estar testando um procedimento de ensino e pela complexidade de variáveis que interferem na situação educacional natural, para ampliar o poder de gene-

realização do estudo, optou-se por um nível de significância de 0,02; portanto, superior ao normalmente empregado em ciências humanas (0,05).

Para verificar a eficiência do programa de treino em leitura crítica, recorreu-se ao teste T de Wilcoxon (Siegel, 1956) para amostras dependentes, comparando-se o desempenho de pré e pós-teste nas categorias de leitura e no total.

Para o teste estatístico de eficiência da programação foi estabelecida como H_0 que o Pré=Pós e como H_1 que o desempenho dos sujeitos no Pré seria inferior ao Pós-teste: H_1 : Pré<Pós.

Tabela 5. Comparação de desempenho no pré com o desempenho no pós teste nas Categorias de Análise.

(H_0 : Pré = Pós; H_1 : Pré < Pós; n. sign. 0,02)

Categoria	N	T _c	T _o	Decisão
Textual	6	0	1,00	H_0 não rejeitada
Fantasia/Realidade	7	2	zero	H_0 rejeitada
Elaborada	6	0	zero	H_0 rejeitada
Total	7	2	zero	H_0 rejeitada

Os dados da Tabela V mostram a comparação no desempenho no Pré e Pós-teste nas categorias de análise. Através da referida tabela, observa-se que o total do desempenho, dentro da categoria de respostas textuais, indica que H_0 não foi rejeitada, sendo $T_0=1,00$; nas demais houve rejeição $T_0=zero$.

Apresentado o resultado da prova de hipótese, que permite concluir sobre a eficiência da programação, cabe apresentar os dados correlacionais que permitem concluir sobre as relações intra-categorias nos dois momentos cruciais de coleta: Pré e Pós. Estas correlações aparecem na Tabela VI.

Tabela 6. Correlações Intra Categoria no Pré e Pós Teste
(N = 7, n. sig. = 0,02. $r_c = 0,75$)

Categorias	r_o
Resp. Branco	1,0 (*)
Resp. Textuais	0,29
Resp. Fantasia/Realidade	0,37
Resp. Elaboradas	0,08
Total	0,75 (*)

A Tabela VI oferece as correlações intra categorias no Pré e no Pós-teste. Os dados obtidos indicam que não houve correlação significativa entre o Pré e o Pós-teste nas categorias de respostas; respostas textuais ($r = 0,29$); respostas fantasia/realidade ($r = 0,32$) e respostas elaboradas ($r = 0,08$). Para respostas em branco foi significativo o valor encontrado (1,0).

Em relação ao total, notou-se que houve correlação significativa ($r = 0,75$), por ser um valor igual ao valor crítico.

Tabela 7. Correlações Intra Categorias quanto ao número de Pontos no Pré e Pós-Teste
(N = 7, n. sig. = 0,02; $r_c = 0,75$)

Comparações	Pré	Pós
R. Branco vs Textuais	0,53	0,45
R. Branco vs Fant/Real.	0,48	0,81 (*)
R. Branco vs R. Elaboradas	0,48	0,55
R. Branco vs Total	0,50	0,50
R. Textual vs Fant/Real.	0,17	0,22
R. Textual vs R. Elaboradas	0,38	0,91 (*)
R. Textual vs Total	0,94 (*)	0,69
Fant/Real. vs R. Elaboradas	0,15	0,03
Fant/Real. vs Total	0,25	0,57
R. Elaboradas vs Total	0,01	0,74

(*) Significantes.

Os resultados expostos na Tabela VII representam o nível de correlação entre as categorias, quanto ao número de pontos no Pré e no Pós-teste.

Ao se compararem os resultados, no Pré-teste, da categoria de respostas em branco com os demais tipos de respostas, constatou-se que não foram encontradas correlações significantes entre elas. Observou-se ainda que a correlação mais alta correspondeu às categorias respostas em branco versus respostas textuais ($r = 0,53$); sem alcançar, todavia, o nível de significância.

A única correlação significativa ocorreu entre respostas textuais e o total, sendo $r_o = 94$; destacando-se, por outro lado, a baixa correlação entre respostas elaboradas e total de desempenho ($r_o = 0,01$).

Na situação de pós-teste, pôde-se verificar que não houve muitas correlações significantes, mas tenderam a ser maiores que no pré-Teste. Encontrando-se correlação significativa entre respostas em branco versus respostas fantasia e realidade ($r_o = 0,81$) e entre respostas textuais e respostas elaboradas ($r_o = 91$). Vale notar que a categoria de respostas em branco versus total alcançaram um nível de correlação próximo ao nível de significância ($r = 0,74$).

-DISCUSSÃO

Os resultados serão discutidos, levando-se em consideração os seguintes aspectos: interpretação do termo alfabetizado, treino para estabelecer os pré-requisitos conceituais, programa de leitura crítica de WITTER (1985) e material empregado.

Como foi mencionado no referencial teórico deste trabalho, a leitura é um processo complexo que implica a aquisição de vários níveis de desempenho, processo esse que medeia a interação autor-leitor-texto. Essa característica tem convertido em controvérsia a resposta à pergunta quando uma pessoa é alfabetizada.

De fato, existem diversas posições a respeito dessa resposta: há aqueles que consideram que esse comportamento

é adquirido, quando o indivíduo é capaz de discriminar o símbolo impresso; há outros, para os quais isso seria somente um pré-requisito indispensável para se alcançar o verdadeiro nível de leitura, o qual requer compreensão do conteúdo; há outros ainda que consideram o verdadeiro leitor como quem interage com o texto, alcançando os níveis de leitura crítica e criativa. Existe, enfim, aquela posição, segundo a qual o verdadeiro leitor deve possuir todos os níveis mencionados.

Sobre esses pontos de vista, MIKULECKZ (1990) considera que o termo alfabetizado tem sido utilizado para designar, em alguns casos, o domínio de vários desses níveis ou de todos eles; introduzindo-se também a escrita e o cálculo, sem levar em conta o contexto social e a situação política, na qual se desenvolvem os indivíduos. Assim, impõe-se uma redefinição do termo, a fim de que se inclua o propósito social da alfabetização.

Não se pode considerar, afirma o citado autor, que uma pessoa alfabetizada somente domine um determinado nível de leitura; há que se levar em consideração se essa habilidade corresponde às exigências de seu meio social, à profissão que desempenha e ao conceito que predomina na sociedade como um todo.

Por não haver-se estabelecido uma relação entre os propósitos da alfabetização e o contexto social, continua o mesmo autor, surgiram interpretações errôneas a respeito do que se considera uma pessoa alfabetizada; transferindo-se o termo de um contexto social para outro totalmente distinto.

De acordo com esse ponto de vista, a alfabetização é uma habilidade acadêmica, cujo nível de eficiência é determinado pelo uso que dela possa fazer o indivíduo dentro do contexto social em que se desenvolve.

Essa interpretação relativista e pragmática contrasta com a posição daqueles que consideram a leitura como um meio necessário à realização do indivíduo, através do qual ele entra em contato, de um forma pessoal e íntima, com a cultura, enriquecendo seus conhecimentos e experiências.

Sem considerar as possíveis implicações ideológicas que possam advir dessa posição, ou que nela estejam

implícitas, assumiu-se, no contexto deste trabalho, o conceito de pessoa alfabetizada, segundo a qual é a pessoa que demonstra algum grau de desempenho a nível de leitura crítica, conforme se estabeleceu nos objetivos propostos.

As expectativas acadêmicas delineadas neste estudo têm seu suporte científico na teoria da modificação de estruturas cognitivas, apresentada por RUIZ (1985).

Através dos objetivos propostos e dos procedimentos metodológicos empregados durante o treino, procurou-se transferir as habilidades cognitivas já estabelecidas no repertório comportamental dos sujeitos, para outros níveis de aprendizagem que mantivessem estreita relação entre si.

Os resultados obtidos neste estudo mostraram nitidamente a diferença entre o desempenho de leitura crítica apresentado pelos sujeitos no Pré-teste e seu desempenho no Pós-teste; sendo importante destacar o progresso conseguido no que se refere à emissão de respostas em branco.

Pode-se verificar, então, que no Pós-teste os sujeitos assumiram uma atitude ativa frente ao texto, substituindo a posição cômoda de responder com expressões "não sei" ou "não lembro" - consequência de um ambiente familiar e escolar carente de estímulos - que incentive a criança a comunicar suas idéias compará-las com as dos companheiros e a de envolver-se efetivamente com a tarefa. Ressalta-se aqui que todos os sujeitos, na fase de Pós-teste, emitiram respostas que indicavam diferentes níveis de interação com o texto: respostas textuais, respostas de discriminação entre fantasia e realidade e respostas elaboradas. Isto se reveste de grande importância, porquanto indica que todos eles puderam responder aos diversos níveis de exigência cognitiva e lingüística, implícitos nas diferentes categorias de respostas.

Dentro dessas perspectivas, não resta dúvida de que os sujeitos alcançaram o nível de leitura crítica, conforme foi planejado, bem como as habilidades referentes a esse tipo de leitura e que foram selecionados a partir da definição formulada por JAROLIMEK (1971).

A título de ilustração para o que ficou dito acima, vem apresentado a seguir um exemplo das diversas categorias de respostas emitidas pelo S2 nas situações de Pré e Pós-teste.

Pré teste

História: O patinho

Q. 1

Sim, porque havia um pato.

(Textual)

Q. 2

Não sei (Resp. em branco)

Q. 3

Sim, porque eu vi um pato.

(Textual)

Q. 4

Sim, porque sim (Resp. em branco).

Não discrimina entre realidade/
fantasia)**Q. 5**

Sim, porque sim (Resp. em branco)

Q. 6

Igual, como está na história.

(Textual)

Pós Teste

História: A menina

Q. 1

Sim, porque era uma menina que chorava muito.

(Elaborada)

Q. 2

A menina que chorava

(Textual)

Q. 3Sim, porque eu sonho todas as noites. (Discriminação Fantasia/
Realidade)**Q. 4**Que sonhou que era mariposa.
(Textual)**Q. 5**

Sim, porque ela sonhou bonito.

(Textual)

Q.6

Que continuou sonhando bonito.

(Textual)

Mesmo assim, foi observado que, na situação de Pré-teste e, em menor grau, na situação de Pós-teste, não houve correlações significantes entre as diversas categorias de respostas, com algumas exceções. Isto indica que não se evidenciou uma condição de pré-requisitos entre elas.

Esses resultados, entretanto, devem ser considerados em função de certas circunstâncias que, possivelmente, trouxeram alguma influência à coleta de dados.

De fato, na avaliação do desempenho verbal os sujeitos, foram utilizados categorias dirigidas a qualificar

exclusivamente o conteúdo das respostas emitidas por eles. Não foi desenvolvido, durante o programa de treino, um registro da frequência de respostas emitidas nas diversas categorias; por isso, não se contou com a informação necessária, que permitisse observar se houve ou não um progresso gradual do desempenho em leitura crítica.

Diante do exposto, nota-se que os objetivos propostos para esta pesquisa e os resultados fornecidos por sua realização contrastam com as expectativas e metas dos especialistas, ocupados com o ensino da leitura em grupos de crianças portadoras de déficits comportamentais.

Através da revisão bibliográfica aqui feita, constatou-se que a ação pedagógica para o ensino da leitura não vai além do nível de decodificação; podendo-se interpretar esse fato como um indicador da existência de contradição entre a preocupação tão generalizada pelos educadores de classes especiais para se evitar estigmatização, e as expectativas pedagógicas comumente estabelecidas.

A observação acima coincide com a opinião daqueles que consideram que o problema em si não é de rotulação, mas da atitude assumida frente à pessoa que é diferente da norma (HEINZ, 1986; FAGUNDES, 1989).

Com efeito, a sociedade vai condicionando o indivíduo a avaliar como positivos todos os comportamentos que estejam dentro dos parâmetros pré-estabelecidos e aceitos por todos. Deriva daí o grande desafio: como ser diferente sem deixar de parecer-se com os outros. Talvez seja essa circunstância a causa primeira, segundo a qual o progresso acadêmico da criança com necessidades especiais é encarado dentro de uma visão limitada de suas capacidades reais de desempenho.

Ao refletir-se sobre o nível de desempenho demonstrado pelos sujeitos neste estudo, é necessário destacar a influência que o treino promoveu, quando se procurou estabelecer os pré-requisitos conceituais (discriminação entre fantasia e realidade), indispensáveis, dada a carência com que se apresentaram os meios familiar e escolar, durante o processo de aquisição da linguagem.

É oportuno assinalar ainda que há um aspecto, em relação às respostas que distinguem realidade de fantasia,

merecedor aqui de alguma consideração. Em certas línguas esta relação da pessoa com o real e o imaginário existente no texto pode ser facilitada pelas marcas lingüísticas. Em outras, isto não ocorre da mesma forma. Evidentemente o clássico "Era uma vez..." predispõe o leitor a focar a matéria seguinte como uma história, mas não é suficientemente forte para indicar-lhe pontos de aproximação - afastamento do real.

No alemão, o uso do tempo verbal, de acordo com o tipo de texto, facilita ao leitor esta distinção, pois conforme estudos como o de WEINRICH (apud Battaglia, 1990) uma fábula, uma lenda, uma fantasia, são narradas em dois planos que se diferenciam pelo tempo verbal, onde o início e o fim são introduzidos pelo pretérito imperfeito e, no corpo da narrativa, usa-se o pretérito perfeito. Assim, diz BATTAGLIA (1990, p. 17): "PI (pretérito imperfeito) é o elo de ligação que marca a passagem do mundo real para o mundo fictício. No início da lenda, PI transporta o leitor/ouvinte para o mundo narrado e, no final da estória, o traz de volta para seu cotidiano. Nesse caso, PI marca o limite entre o mundo comentado e o mundo narrado, e funciona como uma espécie de moldura em torno da história, enquanto PP (pretérito perfeito) é o tempo verbal usando para narrar a estória em si". Certamente este aspecto deve facilitar a aprendizagem da discriminação realidade/fantasia, para o leitor de língua alemã, tendo implicações educacionais. Não é o que ocorre no português ou no espanhol.

Na verdade, cumpre destacar que as atividades contempladas no programa de leitura criativa de WITTER (1985), bem como o procedimento sugerido, permitiram conduzir as sessões de leitura de uma forma amena, ativa; incentivando a participação dos sujeitos, tanto de forma individual quanto em grupo; propiciando ocasião para uma interação verbal em diferentes direções: sujeitos-experimentadora e sujeitos-sujeitos.

As perguntas estipuladas no programa, estimularam respostas reflexivas e elaboradas; principalmente, as de números 3, 4, 5 e 6 - o que está em concordância com as recomendações sugeridas por WALLACE (1988) e WINNE (1979); enquanto que as de números 1, 4 e 2 induziam respostas de caráter textual.

Outro aspecto a ser considerado, nesta parte, como um fator co-responsável pelo êxito dos sujeitos é o que trata do material de leitura empregado no treino.

Nesse sentido, pode-se notar que o fato de se haverem utilizado histórias compostas por crianças com idades semelhantes às dos sujeitos, garantiu graças à proximidade existente entre o nível lingüístico destes e daqueles e à trama de estrutura simples, a motivação necessária ao bom desempenho observado.

Do mesmo modo, pode-se notar o valor didático das ilustrações que acompanhavam a leitura da história. Como já se fez referência, foram utilizadas duas classes de ilustrações, apresentando funções diferentes: a de representação e a de organização ou estruturação, conforme sugerem WALLACE (1988), MANDL e LEVIN (1989).

Finalmente, devem ser considerados alguns princípios gerais que orientaram a ação pedagógica dispensada aos sujeitos no presente estudo.

Com efeito, levou-se em conta a necessidade de oferecer às crianças condições de aprendizagem não convencionais, condições essas capazes de suprir as limitações derivadas das deficiências pessoais e culturais, especialmente aquelas que afetam a linguagem. Procurou-se, nas relações interpessoais da experimentadora com os sujeitos, manter um nível adequado de tolerância, sem que isso se transformasse em obstáculo à exigência de empregarem o máximo esforço na realização das tarefas. Procurou-se, em síntese, colocar as expectativas acadêmicas em função da credibilidade que merecem essas crianças no tocante ao seu potencial de aprendizagem.

SUMMARY

This study was designed to teach children with some behavioral deficits but presenting learning possibilities. According to the subject learning level this work was planned to verify: the efficiency of the programa **Leitura Crítica** (Witter, 1985) in the production of textual, elaborated and discrimination between fantasy and reality responses by pupils.

Seven children, aged between 11 and 12 years and coming from socioeconomical disadvantaged place were subject in the experiment. All of them were attending a special education school at Maracay-Venezuela.

The experimental study presented the traditional situations: Pre-test - Especific training and Post-test, using 19 forty minutes training sessions.

The results showed a real progress in children's behavior and the efficacy of training with those kind of teaching programs.

BIBLIOGRAFIA

- BATTAGLIA, M. H. W. - **O Uso dos Tempos Pretérito Perfeito e Imperfeito do Português e Perfert e Praeteriun do Alemão.** Tesis de Mestrado FELCH da USP, São Paulo, 1990.
- BERBIN, L. J. - **Consideraciones Críticas sobre la Lectura en los Programas de Educación Primaria.** Caracas. Ediciones: Facultad de Ilumanidades y Educación, U. C. V, 1982.
- CLARY, L. M. How will do you teach Critical Reading. **The Reading Teacher**, 31 (2): 142-146, 1977.
- DREW, C. J. - **Introduction to Designing and Conduction Research.** Toronto: The Mosly Company C. V., 2ª ed., 1980.
- FAGUNDES, V. A. - **Imagem Social do "Deficiente" nos Livros Didáticos do Primeiro Grau.** Dissertação de Mestrado, Puc, São Paulo, 1989.
- FREIRE, P. - **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo, 3ª ed., Cortes y Moraes, 1980.
- HEINZ, B. - **La Deficiencia Mental: Aspectos Pedagógicos.** Madrid, Editorial, Cincil, 1986.
- HUSSEIN, C. L. - **Leitura Crítica: Ensino e Aprendizagem.** Anais I Encontro Interdisciplinar de Leitura. Londrina, 1984.
- JAROLIMER, J. - **Social Studies in Elementary Education.** New York: The Macmillan Company, 4ª ed., 1971.

- MANDL, H.; LEVIN, J. - **Knowledge Acquisition from Text and Pictures**. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, B. V., 1989.
- MIKULECKY, L. - Literacy for what Purpose? in Venezky, L. Wagner, D. A., Ciliberti, B. S. - **Toward Defining Literacy**. Newark, DE: Internacional Reading Association 1990.
- OAKHILL, J. e GARNHAM, E. A. - **Becoming a Skilled Reader**. New York: Basil Blackwell, 1988.
- PERÉZ, R. J. A. - **Panorámica Histórica y Actualidad de la Lectura** Madrid: Ediciones Piramides Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1986.
- ROBBINS, L. D. - Critical Reading Skill of Non proficient Reader in College. *Journal of Reading*, 24(4): 300-302, 1981.
- RUIZ, B. - **La Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural: Una Explicación Alternativa sobre el Desarrollo Diferencial**. Caracas: Avepane. XXII Aniversário de Avepane, pp. 164-173, 1985.
- RYDER, R. J.; GRAVES, B. B.; GRAVES, M. F. - **Easy Reading: Book Series and Periodicals for Less Able Readers**. Newark, DE: International Reading Association, 1989.
- SAMPAIO, T. S. - **Teste de Procedimentos para Treino em Leitura Crítica e Criativa: Um Estudo experimental com Universitários**. Dissertação de Metrado apresentada na U. F. Pb, 1982.
- SANTOS, A. A. A. - **Leitura entre Universitários: Diagnóstico e Remediação**. Tese de Doutorado apresentada na USP/ IP, 1989.
- SIEGEL, S. - **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. Traduzido do original inglês de 1956 por A. A. de Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.
- SILBERMAN, C. E. - **Crisis in the Classroom**. New York, Edition Vintage Books, 1970.
- SILVA, E. da - **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Edições Cortes, Autores Associados, 1981.
- SMITH, B. N. - **The Many Faces of Reading Comprehension in Individualizing Reading Instruction**, New York: Renihart and Winston, Inc. 1972.

- STAUFFER, R. C. - **Directing Reading Maturity as a Cognition Process.** New York: Harper and Row, 1969.
- WALLACE, C. - **Learning to Read in a Multicultural Society: the Social Context of Second Language Literaty.** New York: Prentice Hall, 1988.
- WEINRICH, H. - **Tempus-Reprochene and Erzachtel wit.** Stuttgart, Verlag W. kohlhammer, 1964.
- WINNE, P. H. - **Experiments Relating Teacher's use of Higher Cognitive Questions to Student achievement. Review of Educational Research.** 49 (1): 13-50, 1979.
- WITTER, G. P. e COPIT, M. S. - **Lendo e Escrevendo.** São Paulo: Vetor, 1979.
- WITTER, G. P. - **Programa de Leitura Crítica.** Original não publicado, 1985.
- ZINTZ, M. - **The Reading Process: the teacher and Student.** Iowa: Company Pblishers, 2ª ed., 1970.