

LEITURA CRÍTICA E CRIATIVA: TESTE DE SEQÜÊNCIAS DE TREINO EM ESCOLARES DE 5ª SÉRIE

Carmen Lúcia HUSSEIN*
Universidade de Taubaté

RESUMO

HUSSEIN, C. L. Leitura crítica e criativa: Teste de seqüências de treino em escolares de 5ª série. *Estudo de Psicologia*, 9 (2): 39-53, 1992

O objetivo deste trabalho foi testar a eficiência de seqüências de treino: leitura criativa (B) para leitura crítica (C), leitura crítica (C) para leitura criativa (B) com permanência em reprodução de textos (D. D.) para o desenvolvimento de criticidade e criatividade textual, motivação, redação e compreensão. Formou-se três grupos experimentais com 14 sujeitos cada um, metade de cada sexo. Testaram-se os sujeitos nos comportamentos acima, nas fases do Pré e Pós-Teste. Cada grupo teve 12 horas-aula de treino. O G.E.I passou pela seqüência BC, o G.E.II pela CB e o G.E.III pela D.D. Os dados obtidos mostram que a seqüência CB produziu

(*) Este trabalho constitui uma pequena parte da Tese de Doutorado - "Leitura Crítica e Criativa: Teste de Procedimentos de Treino e Generalização - um estudo com escolares da 5ª série", apresentada ao I. P. U. S. P. em 1982, enquanto bolsista da CAPES, tendo por orientadora a Profª Drª Geraldina Porto Witter.

algum efeito para a leitura crítica, leitura criativa e motivação. Além disso, a variável tipo de seqüência parece não ter afetado a redação e a compreensão de texto.

I - INTRODUÇÃO

A leitura tem sido focalizada por autores de diferentes posições teórico-metodológicas como um comportamento cognitivo que ocorre de uma forma hierárquica, e que, portanto os comportamentos básicos devem ser aprendidos antes que os repertórios cognitivos adicionais sejam considerados. Assim, a leitura é conceituada como um processo complexo que envolve um conjunto de habilidades específicas (Staats, 1968).

Quando 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 (Hampton, 1972).

Também outros estudos afirmam que a leitura criativa é o mais alto nível em uma hierarquia de leitura supondo-se que o leitor tenha já adquirido a habilidade de criticidade textual (Barbe, 1976 e Perahia, 1976).

Assim, foi definido neste estudo como leitura crítica a habilidade da criança em verificar a adequação dos "fatos" apresentados pelo texto em relação ao seu repertório de experiências passadas. A leitura criativa foi considerada como aquela que vai além do texto, propondo base de

relações com outros textos, e com a vida do próprio sujeito, bem como soluções e proposições diversas, quer em apoio ao autor quer dele se diferenciando a nível de oposição, porém mantendo o nível de adequação da resposta.

Apesar de algumas propostas de hierarquias de habilidades em criticidade e criatividade textual serem propostas, como as de Brawn (1970), há falta de pesquisas sobre as seqüências de comportamentos mais complexos em leitura, como no caso, a criticidade e a criatividade textual.

No sentido de trazer algum esclarecimento sobre essa área, foram formulados como objetivos para a presente pesquisa verificar comparativamente a eficiência de seqüências de treino: leitura criativa(B) para leitura crítica(C); leitura crítica(C) para leitura criativa(B), e a permanência em reprodução do texto para o desenvolvimento de criticidade e criatividade textual, motivação, redação e compreensão.

II - MÉTODO

A - Sujeitos

Foram selecionados 42 alunos (metade de cada sexo) oriundos de três classes de 5ª série de uma escola pública da cidade de São Paulo. A idade dos sujeitos variou de 120 a 173 meses e o nível sócio-econômico era predominante de classe média, conforme a escala de Huchinson (1960) e Angelini (1960 apud Lomonaco 1970).

Foram utilizados três grupos, correspondendo às turmas acadêmicas já referidas, que foram o Grupo Experimental I (G.E.I), Grupo Experimental II (G.E.II) e o Grupo Experimental III (G.E.III).

B - Material

Foi usado o Questionário de Caracterização do Comportamento de Ler (Q. C. C. L.), usado por Viessi (1979) com a finalidade de discriminar os leitores relutantes dos motivados com o ato de ler e de detectar os temas preferidos em leitura por esses sujeitos.

O critério para a escolha de redação com tema baseou-se nos estudos de Vollet (1974), Moysés (1976) e Kopke Filho (1981).

Foi usada a técnica de Cloze, como uma medida de compreensão de leitura, como nos trabalhos de Urban (1981) e Kopke Filho (1981) seguindo-se o modelo padrão, sendo estabelecidas 40 lacunas, deixando-se intactas seqüências de cinco vocábulos aos quais, seguiu-se o apagamento do vocábulo seguinte. Solicitou-se da professora um texto que fosse desconhecido pelos alunos.

O Teste de Criatividade e Criticidade usados no Pré e Pós-Teste constaram de textos apontados pelas pesquisas de Kopke Filho (1981) e Urban (1981) como adequados para o leitor ou em termos de inteligibilidade e compreensão ou em motivação, no caso, avaliada em termos de preferência manifestada pelos sujeitos, alunos de 5ª série. Além disso, cada teste constou de quatro questões cada um, as quais eram apontadas pela literatura como adequados para a produção de respostas textuais críticas e criativas Sanders, 1966 e Winne, 1979). Foram realizados o sorteio equi-probabilístico simples, sem reposição, para a distribuição dos textos e a ordem de apresentação do Teste de Criatividade e Criticidade.

Os textos usados no treino procuraram atender ao interesse dos alunos pelas informações obtidas pelo Q. C. C.

L., bem como, foram hierarquizados dos mais simples aos mais difíceis (Viessi, 1979; Witter, 1979 e Urban, 1981).

C - Procedimento

As fases de Pré-Teste, Treino 1, Treino 2 e Pós-Teste foram conduzidas por uma mesma professora de Português encarregada das aulas para estas três classes.

Foram aplicados em cada aula no Pré e Pós-Teste para os três grupos experimentais a Redação com Tema, Q. C. C. L., o Texto Cloze, o Teste de Criatividade e o Teste de Criticidade.

Inicialmente a professora recebeu um treino, que consistiu na leitura das folhas de instruções quanto ao treino de criatividade, criticidade e repetição e no esclarecimento pela pesquisadora das dúvidas relativas aos passos seguidos em cada treino.

As instruções à professora para atuar em cada classe eram diferentes, sendo adequadas ao treino de Criatividade, Criticidade e Repetição.

Após a aula, a pesquisadora ouvia a aula que foi gravada e conversava com a professora a respeito, orientando-a quanto a eventuais afastamento do procedimento proposto, durante os intervalos (horas livres entre aulas).

Quanto ao treino o G. E. I passou na Fase 1 pelo treino de Criatividade e na fase 2 pelo treino de Criticidade, o G.E.II passou na fase 1 pelo treino de Criticidade e na fase 2 pelo treino de Criatividade e o G. E. III durante todo o trabalho seguiu a rotina de reproduzir os textos lidos.

O treino constou de seis sessões em cada fase. A duração de cada sessão foi de uma hora/aula.

O treino de Criticidade consistia do professor fazer quatro questões orais a classe, após a leitura do texto pelos alunos e do professor ligar o gravador. Estas questões eram iguais às usadas na Folha de Respostas para os alunos no Teste de Criticidade.

A professora seguiu oito passos que eram os mesmos para as quatro questões; obter para cada pergunta quatro respostas de alunos, sintetizar para a classe as quatro respostas dadas à questão, perguntar aos alunos se as respostas de seus colegas foram adequadas ao conteúdo do texto, obter outras respostas, sintetizar e finalmente verificar a adequação das respostas dadas.

O treino de Criatividade consistiu em usar, após a leitura dos alunos, as mesmas quatro questões usadas no Teste de Criatividade e seguir também os oito passos do treino de Criticidade.

O treino de Repetição, após a leitura dos alunos, consistia na professora pedir aos alunos que contassem o que leram, uma criança começava, as outras continuavam até completar a história. A seguir a professora fazia a reprodução da história lida. Neste treino a professora não utilizou as quatro questões usadas nas outras duas classes, quer na forma oral quer na forma escrita.

III - RESULTADOS

Quanto ao treino dado a cada grupo de tratamento houve a obtenção de 77% de concordância geral em relação a transcrição da fita com uma aula gravada. Os dados do registro, de modo geral, parecem dar uma relativa segurança quanto ao desenvolvimento do treino em sala de aula de acordo com previsto, mostrando que o desempenho da

professora e a participação dos alunos nos três grupos foram adequados.

Quanto aos critérios utilizados nos testes aplicados foram usados no Q. C. C. L. os mesmos usados por Viesse (1979). Em relação à adequação da língua na redação utilizou-se a média das avaliações de duas professoras de Português e a própria autora deste trabalho, na medida em que ao se utilizar a análise de correlação de Spearman obteve-se uma baixa correlação entre elas. Ainda, quanto ao Teste de Cloze foi considerado como resposta certa aquela que correspondesse exatamente ao vocábulo omitido do texto (Taylor, 1953). Finalmente, em relação as categorias e o estudo de fidedignidade na avaliação dos Testes de Criatividade e Criticidade encontram-se descritos no trabalhos de Hussein (1982).

Para a comparação inter-grupos os dados foram submetidos ao Teste de Wilcoxon e Wilcox (1964) e para a comparação intra-grupos ao teste de Wilcoxon (Siegel, 1956), usando o nível de significância de 0,05.

Para o primeiro teste usado, foi proposta como hipótese a igualdade entre os grupos (H_0 : G. E. I = G. E. II = G. E. III) e, como hipótese alternativa que os grupos comparados diferiram entre si (H_1 : G. E. I \neq G. E. II \neq G. E. III), porém, sem especificar a direção desta diferença, portanto, tendo-se um teste bicaudal. Dado que $n = 14$ e $k = 3$, o valor da diferença crítica, neste caso é de 152,1.

Quanto à redação, expressa na Tabela I houve para o Pré-Teste evidências de que o G. E. III apresentou desempenho menor do que o G. E. II e para o Pós-Teste esta diferença significativa foi mantida, além de apresentar o G.E.I. um desempenho inferior ao do G. E. II

Tabela 1. Comparações Inter-Grupos no Pré e Pós-Teste (n = 14; k = 3 e d. c. = 152,1 Redação (Adequação de Linguagem)

	Pré-Teste				Pós-Teste		
	G. E. III	G. E. I	G. E. II		G. E. I	G. E. III	G. E. II
	368,5	322,5	212,0		362,5	347,0	193,5
G. E. III 368,5	-	-	-	G. E. I 362,5	-	-	-
G. E. I 322,5	46,0	-	-	G. E. III 347,0	15,5	-	-
G. E. II 212,0	156,5*	110,5	-	G. E. II 193,5	169,0*	153,5*	-
Q. C. C. L.							
	Pré-Teste				Pós-Teste		
	G. E. I	G. E. II	G. E. III		G. E. I	G. E. II	G. E. III
	329,5	321,0	256,5		389,5	284,5	227,0
G. E. I 329,5	-	-	-	G. E. I 389,5	-	-	-
G. E. II 321,0	8,5	-	-	G. E. II 284,5	105,0	-	-
G. E. III 256,5	73,0	64,5	-	G. E. III 227,0	162,5*	57,5	-
Teste de Cloze							
	Pré-Teste				Pós-Teste		
	G. E. I	G. E. III	G. E. I		G. E. I	G. E. III	G. E. II
	381,0	300,0	222,0		359,0	318,5	223,5
G. E. I 381,0	-	-	-	G. E. I 359,0	-	-	-
G. E. III 300,0	81,0	-	-	G. E. III 318,5	40,5	-	-
G. E. II 222,0	159,0*	78,0	-	G. E. II 223,5	135,5	95,0	-
Teste de Criatividade							
	Pré-Teste				Pós-Teste		
	G. E. I	G. E. III	G. E. II		G. E. III	G. E. I	G. E. II
	408,0	326,5	168,5		372,0	333,0	213,0
G. E. I 408,0	-	-	-	G. E. III 372,0	-	-	-
G. E. III 326,5	81,5	-	-	G. E. I 333,0	39,0	-	-
G. E. II 168,5	239,5*	158,0*	-	G. E. II 213,0	159,0*	120,0	-
Teste de Críticidade							
	Pré-Teste				Pós-Teste		
	GE. III	GE. I	GE. II		GE. III	GE. I	GE. II
	364,0	291,5	247,5		402,0	277,5	223,5
G. E. III 364,0	-	-	-	G. E. III 402,0	-	-	-
G. E. I 291,5	72,5	-	-	G. E. I 277,5	124,5	-	-
G. E. II 247,5	116,5	44,0	-	G. E. II 223,5	178,5*	54,0	-

(*) Significante ao nível de 0,05

As comparações do desempenho face ao Q. C. C. L, apresentou apenas para o Pós, uma diferença significativa entre o G. E. I e G. E. III, sendo que o primeiro destes emitiu significativamente menor motivação do que o outro.

Quanto ao teste de Cloze, encontraram-se para o Pré-Teste, diferenças significantes entre o G. E. I e G. E. II, sendo que o primeiro apresentou desempenho significativamente inferior ao segundo. Para o Pós-Teste não houve diferenças significantes.

Os dados encontrados no Teste de Criatividade, para o Pré-Teste, mostraram diferenças significantes que evidenciam o melhor desempenho do G.E.II em relação aos outros grupos. Para o Pós-Teste a superioridade deste grupo é mantida na comparação com o G. E. III.

A Tabela I, não apresentou no Teste de Criticidade diferenças significantes entre os grupos para o Pré-Teste. Porém, no Pós-Teste encontrou-se que o G. E. II apresentou um desempenho superior em relação ao G. E. III. Para as comparações restantes não houve diferenças significantes.

Quanto ao segundo teste usado, levantou-se por hipótese de nulidade que Pré = Pós. Por hipótese alternativa estabeleceu-se que, como os sujeitos foram submetidos a alguma modalidade de treino, teriam desempenho superior no Pós-Teste quando comparado ao pré, ou seja: H_a : Pré < Pós. Portanto, foi estabelecida uma base unidirecional no caso de teste de eficiência da seqüência de treino.

Os testes estatísticos expressos na Tabela II em relação às medidas envolvendo Q. C. C. L, redação e Teste de compreensão conduziram à rejeição de H_0 , para todos os grupos, que apresentaram melhor desempenho no Pós. O caso em que isto não ocorreu foi verificado no teste do G. E. I que obteve o melhor desempenho no Pré do que no Pós.

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

Instrumento	Grupo	N	T _c	T _o	H _o : Pré = Pós H _a : Pré < Pós
Redação	G. E. I	12	28	24.5	rejeitada
	G. E. II	13	34	27.5	rejeitada
	G. E. III	14	42	17.0	rejeitada
Q. C. C. L.	G. E. I	14	42	22.5	rejeitada
	G. E. II	13	34	29.5	rejeitada
	G. E. III	13	34	19,5	rejeitada
Cloze	G. E. I	14	42	1.0	rejeitada
	G. E. II	13	34	8.0	rejeitada
	G. E. III	13	34	17.0	rejeitada
Teste de criatividade	G. E. I	13	34	11.5	rejeitada
	G. E. II	12	28	33.0	não rejeitada
	G. E. III	13	34	35.5	não rejeitada
Teste de Criticidade	G. E. I	12	28	36.5	não rejeitada
	G. E. II	7	8	27.5	não rejeitada
	G. E. III	7	4	7.0	não rejeitada

Os resultados dos sujeitos no Teste de Criatividade mostraram que a hipótese nula foi rejeitada somente para o G. E. I e, no Teste de Criticidade o desempenho dos grupos foi igual nas duas situações.

IV - DISCUSSÃO

O presente trabalho se caracteriza por ser uma pesquisa em ação, o que de certo modo pode implicar em algumas vantagens como a de tentar propor algumas possíveis técnicas que possam ser de alguma utilidade para o professor de escola pública, como também, implica na falta de controle de muitas variáveis, o que leva a discutir os dados com maior cautela e a sugerir um maior número de réplicas para se obter maior segurança na detecção das variáveis relevantes.

Um aspecto metodológico que deve ser considerado, refere-se à impossibilidade de equiparação dos grupos de sujeitos, na medida em que se testou manter quase inalterada a rotina escolar e as estruturas das classes. Além do número insuficiente de classes, optou-se pela exclusão de um eventual grupo de controle. Assim sendo, procurou-se atender, de alguma forma, a todas as crianças e decidiu-se por um delineamento de pesquisa que permitiu a comparação de grupos experimentais entre si, de modo que, todos os grupos foram influenciados por variáveis específicas (Campbell e Stanley, 1966; Rodrigues, 1975).

O estudo ora relatado pretendeu testar seqüências de treino para o desenvolvimento de leitura crítica e criativa, motivação, redação e compreensão, sendo então, considerados as comparações entre o Pré e o Pós-Teste quanto aos desempenhos nos comportamentos acima.

Os dados mostram, quanto ao Teste de Criatividade Textual que a seqüência BC foi superior a outras seqüências. Em relação ao Teste de Criticidade Textual a seqüência CB foi a que apresentou o melhor resultado.

Todavia, a seqüência BC não aumentou o seu desempenho em criticidade textual. Porém, a seqüência CB obteve alguma indicação no desenvolvimento de criatividade textual.

Também, os resultados parecem mostrar que as seqüências CB e D. D aumentaram a motivação dos sujeitos para a leitura.

Esses resultados parecem indicar que a seqüência mais efetiva foi a CB quanto a produção de leitura crítica, leitura criativa e motivação, o que parece apoiar as proposições teóricas de Barbe (1976) e Perahia (1976) que ao disporem o comportamento de ler em uma ordem hierárquica, põem a leitura criativa em nível mais alto do que a leitura crítica e, que sugerem para o ensino de leitura, que primeiramente o leitor deve adquirir a criticidade textual antes de receber o de criatividade textual.

Além disso, pode-se dizer que todas as seqüências de treino produziram uma generalização quer para a escrita quer para a compreensão, o que leva a supor que a modalidade de seqüência parece não ter sido uma variável relevante na melhoria dessas respostas.

Uma justificativa possível é que o treino oferecido, independentemente do tipo de seqüência, parece ter sido a variável que determinou a generalização para a escrita e compreensão. Assim, o treino oferecido utilizou textos que atendiam ao interesse e ao nível de compreensão dos alunos, o que certamente salienta a importância de seleção de textos para o treino de remedição de leitura e escrita.

Pode-se resumir, que os dados obtidos mostram que a seqüência CB parece ter sido a mais efetiva quanto a leitura crítica, leitura criativa e motivação. Porém, a variável experimental (tipo de seqüência) parece não ter afetado a redação e a compreensão de texto. Além disso, os resultados também evidenciam a necessidade de pesquisas posteriores para a obtenção de afirmações mais sólidas quanto a esta questão.

Pode-se concluir, que seriam interessantes delineamentos experimentais que pretendam determinar os pré-requisitos para os comportamentos de criatividade e criticidade textual. Sendo assim, poderia se testar outras seqüências, como por exemplo, compreensão, criticidade e criatividade, etc ... que possivelmente poderiam ser importantes para se atingir um nível ótimo dos comportamentos aqui tratados.

ABSTRACT

CRITICAL AND CREATIVE READING: TEST OF TRAINING SEQUENCE.

One of the objective of this work was to test the efficiency of training sequences: creative reading (R) to critical reading (C), Critical reading (C) to creative reading (B) and the more text reproduction (D. D.) for the development of critical and creative reading, motivation, writing and comprehension. The experimental groups (C.B.) were used, each composed of 14 subjects, with even sexual composition. The subjects were tested in: Pre, and post in the above criteria, Twelve class-hours of training given to each group. G. B. I. went through the sequence BC, G. E. II Through CB and G. E. II Through D. D. The results of this study demonstrated that the sequence CR was more efective in increasing critical and creative reading and also motivation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBE, W. B. (1976). Ingredients of a creative reading program. In M. Labuda *"Creative Reading for Gifted Learners a desing for excellence"*. I.R.A.; Newark, Delaware.
- BRAWN, D. (1970). The reading interests of adult basic education students. In W. S. Griffith e A. P. Hayes. *Adult Basic Education: the State of the art*. Chicago, University of Chicago Press.
- HAMPTON, J. A. (1972). *The effect of elaborative-type questions on comprehension and critical reading ability*, University of Missouri, Kansas City.
- 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 apresentada ao I.P.U.S.P.
- HUTCHINSON, B. (1960). *Modalidade e Trabalho*. R. J. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
- KOPKE FILHO, H. (1981). *Criatividade em Redações e Inteligibilidade de textos: um estudo quase-experimental com alunos da 5ª série usando a técnica de Cloze*. Tese de Mestrado apresentada a F. F. L. C. H. da USP, São Paulo.
- LOMONACO, J. F. B. (1970). *Valores profissionais de crianças e adolescentes*. Tese de Mestrado apresentada ao I. P. U. S. P., São Paulo.
- MOYSÉS, S. M. A. (1976). *Criatividade verbal e adjetivação em redação: um estudo experimental com a técnica de Cloze*. Tese de Doutorado apresentada a F. F. L. C. H. da USP, São Paulo.

- PERAHIA, P. J. (1976). *Critical Reading Patterns of College, students majoring in Economics or Psychology*, Hofstra University.
- SANDERS, N. M. (1966). *Classroom Questions - What Kinds*. Harper & Row Publishers. New York.
- SIEGEL, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral Sciences*, N. York, McGraw-Hill Book Co.
- STAATS, A. W. (1968). *Learning, language and cognition*. N. Y. Holt, Rinehart and Winston.
- TAYLOR, W. L. (1953) Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30:415-33.
- VIESSI, V. R. (1979). *Sistema Contratual para leitores relutantes: um estudo com escolares de 1º grau*. Tese de Doutorado apresentada ao I. P. U. S. P.
- VOLLET, W. F. (1974). *Condicionamento Verbal: Eficiência de uma Técnica de Condicionamento e Criatividade*. Tese de Mestrado, apresentada ao I. P. U. S. P., São Paulo.
- WILCOXON, F. e WILCOX, (1964) R. A. *Some rapid approximate statistical procedures*. Pearl River, New York: Lederle Laboratories.
- WINNE, P. H. (1979). Experiments relating Teacher's use of Higher Cognitive Questions to student achievement. *Review of Educational Research*, vol. 49 (1), 13-50.
- WITTER, G. P. (1977). *Psicólogo Escolar: Pesquisa e Ensino*. Tese de Livre-Docência apresentada aos I. P. U. S. P., São Paulo.
- WITTER, G. P. (1979) Psicolingüística Aplicada In C. T. Pais., *Manual da Lingüística*, Petrópolis, Ed. Vozes, R.J.