

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESTUDO: UMA ESTRATÉGIA AO ALCANCE DO PROFESSOR

Olga Molina*

1. INTRODUÇÃO

Em que pesem os argumentos a favor da aprendizagem por descoberta, do ensino ativo e a luta contra a "verborragia pedagógica", a aprendizagem de informações verbais ainda parece dominar as atividades escolares. Seja através da exposição oral do professor, seja através do livro didático, diariamente o aluno se defronta com uma grande quantidade de informações que deve não apenas compreender mas também memorizar. E por que deve memorizar? Às vezes, isto pode ser até necessário, mas muitas vezes o aluno decora simplesmente por não ser capaz de procurar informações e delas extrair o conhecimento relevante num dado momento. Todo professor conhece bem a figura do aluno que diz, desolado: "Eu estudei muito, mas não aprendi nada." É um esforço perdido apenas porque estudar é um comportamento que deve ser aprendido, e a escola, que tem na aprendizagem sua própria razão de ser, não reconhece esse fato e não cuida de desenvolver no aluno essa habilidade.

A leitura, na escola, é tratada, após a fase de alfabetização, como habilidade já dominada, não sendo alvo de maiores cuidados por parte dos professores. A leitura de textos informativos é ainda mais descuidada. Na aula de Português, ela é desprezada em nome da leitura de boa literatura, mesmo que a escolha de textos não seja assim tão cuidadosa nos livros didáticos (Molina, 1979), disso decorrendo que os resultados desejados nem sempre sejam alcançados. Os textos informativos, agradáveis ou não, ligados ou não à realidade da vida do aluno, aparecem em geral nos livros de Ciências, Estudos Sociais e outros, sob a forma de capítulos ou "pontos", quase sempre acompanhados de exercícios destinados a facilitar a retenção do conteúdo. E o professor, então, explica o "ponto" e manda que o aluno faça os exercícios e estude em casa. Só não ensina ao aluno como estudar.

* Faculdade de Educação – USP, Associação de Leitura do Brasil.

Levando em conta a existência desta lacuna na atividade escolar, foi elaborado um plano de trabalho envolvendo professores e alunos do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP, visando ao treinamento de alunos da rede estadual de ensino (1º grau) em habilidades de estudo. Os objetivos do trabalho podem ser assim resumidos:

1º – desenvolver um programa de orientação de estudo aplicável a diferentes áreas de ensino;

2º – avaliar a influência de algumas habilidades de leitura, praticadas sistematicamente, sobre a compreensão de textos informativos.

2. MÉTODO

2.1. Sujeitos

Foram sujeitos desta pesquisa 150 alunos de escolas públicas de 1º grau da 13ª DE do Município de São Paulo. Eram alunos de 5ª a 8ª série, distribuídos, em cada série, em dois grupos, conforme a ordem de apresentação dos testes de compreensão de leitura.

TABELA 1

Distribuição dos sujeitos segundo a série cursada e a ordem de apresentação dos testes de compreensão de leitura.

Série \ Ordem dos Testes	A – B	B – A	Total
5ª	23	32	55
6ª	19	15	34
7ª	12	12	24
8ª	30	07	37
TOTAL	84	66	150

2.2. Recursos humanos e materiais

2.2.1. Estagiários

O treinamento foi desenvolvido por estagiários de Prática de Ensino de Português da Faculdade de Educação da USP (no relato que se apresenta aqui, 23 estagiários para os 150 sujeitos cujos dados foram aproveitados). Os estagiários foram orientados pelas suas respectivas professoras de Prática de Ensino*, que trabalhavam em conjunto com a autora desta pesquisa.

2.2.2. Materiais

2.2.2.1. Testes de compreensão de leitura

Por falta de instrumentos conhecidos para avaliação de compreensão de leitura, em língua nacional, especialmente para textos informativos, foi elaborado um teste com duas formas paralelas, a respeito de um texto sobre plásticos, extraído de uma enciclopédia escolar bastante divulgada.

Como modelo teórico explicativo dos diferentes níveis de compreensão da leitura foi adotada a proposta de Anderson (1972) e a partir dela foi elaborado um conjunto de questões fechadas, embora não necessariamente de escolha múltipla. Segundo Anderson, nem todas as questões propostas a partir de um texto evidenciam realmente compreensão da leitura. Algumas questões, por exemplo, requerem simplesmente uma resposta literal, não havendo necessidade de compreensão ou outra operação de nível mais elevado, em termos cognitivos, para sua resolução. São seis os níveis de questões apresentados por Anderson e, à guisa de informação, serão rapidamente apresentados a seguir.

a – *Questões literais* – A afirmação é tomada palavra por palavra na forma literal do texto. Não são evidência suficiente de compreensão, uma vez que podem ser respondidas emparelhando seus elementos com elementos ortográficos ou fonéticos superficiais da comunicação original.

b – *Questões literais transformadas* – O discurso é transposto em uma forma ligeiramente diferente, rearranjando frases e orações e aplicando transformações lógicas. Também não evidenciam compreensão.

c – *Questões de paráfrase* – A compreensão pode ser inferida da capacidade de responder a uma questão baseada na paráfrase de uma afirmação do texto. A fim de responder a uma questão desse tipo, o sujeito tem que ter realmente compreendido a oração principal, uma vez que a paráfrase está relacionada à oração principal com relação ao significado, mas não relacionada com respeito à forma ou ao som das palavras.

d – *Questões de paráfrase transformadas* – São formadas a partir de paráfrases que tenham sido rearranjadas ou transformadas. Também evidenciam compreensão, claro está, bem como os outros dois tipos restantes.

e – *Questões formadas pela substituição de termos particulares por termos superordenados*. São muito importantes porque evidenciam a formação de conceitos e também de princípios.

f – *Questões formadas pela substituição de termos gerais por termos específicos* – Quando a instrução consiste de uma série de exemplos de princípios, a compreensão do estudante pode ser testada avaliando sua capacidade de “induzir” o princípio, isto é, dizer em termos gerais o que o texto afirma em termos particulares.

Diversas questões foram classificadas por alunos de um curso de pós-graduação que haviam estudado o trabalho de Anderson. Desta forma, foram eliminadas as questões sobre cujo nível de dificuldade não havia consenso. Após esta etapa, foram montados dois conjuntos paralelos de

* A autora deseja expressar seu agradecimento às Professoras Alice Vieira, Herculia Tavares de Miranda e Maria Thereza Fraga Rocco pela valiosa cooperação.

Como o tamanho dos grupos variou bastante, para algumas séries foi empregada a fórmula do teste U para N entre 9 e 20, e, para outras, N maior que 20.

Para a 5a. série ($n_2 = 32$), foi necessário encontrar o valor de z, que foi de 0,025, com probabilidade associada de 0,0638 maior que α , o que levou à não rejeição de H_0 .

Para a 6a. série ($n_2 = 19$), obteve-se U_0 igual a 27,5. Como U_C era igual a 55, mais uma vez H_0 não foi rejeitada.

Para a 7a. série ($n_2 = 12$), U_0 foi igual a 50, com U_C igual a 20. H_0 não pôde ser rejeitada.

Para a 8a. série ($n_2 = 30$), o z obtido foi 2,87, com probabilidade associada de 0,0042 (bilateral), o que levou à rejeição de H_0 .

Como se vê, a hipótese nula não pode ser rejeitada para a 5a., a 6a. e a 7a. séries, o que permite dizer que as formas A e B da prova de compreensão de leitura elaborada constituem, provavelmente, formas paralelas.

Em relação à 8a. série, todos os resultados neste trabalho devem ser vistos com extrema cautela, já que, em virtude da forma de composição dos grupos (sujeitos remanescentes de um treinamento, e não grupos formados a priori), as amostras resultaram bastante diferentes quanto ao número de sujeitos em cada série. Os sujeitos do grupo AB concentraram-se mais na 8a. série e os do grupo BA, na 5a. série (ver tabela 1). Na 8a. série, especialmente, o número de sujeitos é significativamente diferente ($\chi^2 = 14,3$, $p = 0,05$ e 1 g.l.), o que conduz à cautela em relação a afirmações referentes a este grupo, que, aliás, apresentou resultados quase sempre distintos dos demais grupos.

Em cada uma das quatro séries havia grupos de alunos que fizeram, em primeiro lugar, o teste de compreensão da forma A (pré-teste) e, no final do treinamento, o teste forma B (pós-teste). Outros alunos fizeram os mesmos testes, porém com ordem inversa. Tornou-se necessário, assim, verificar uma possível influência da ordem de apresentação dos testes sobre o desempenho final dos alunos. Esperava-se que não houvesse nenhuma diferença entre as turmas AB e BA quanto ao desempenho no pós-teste, isto é, o número de acertos deveria ser o mesmo, aproximadamente, para as duas turmas. Levantou-se por hipótese nula que as turmas AB fossem iguais às turmas BA e, por hipótese alternativa, que as turmas AB fossem diferentes das turmas BA. Como não seria possível prever, caso houvesse diferença, em relação a qual grupo ela existiria, usou-se uma prova bilateral. O nível de significância empregado foi também de 0,05 para todas as comparações feitas.

O teste estatístico empregado, mais uma vez, foi o Teste U de Mann-Whitney (Siegel, 1956). Novamente, para algumas séries, foi empregada a fórmula para N entre 9 e 20 e, em outras, N maior que 20.

Para a 5a. série ($n_2 = 32$) foi necessário encontrar o valor de z, que foi 0,034, com probabilidade associada de 0,96 (bilateral) maior que α , o que levou à não rejeição de H_0 .

Para a 6a. série ($n_2 = 19$) obteve-se U_0 igual a 138,50. Comparando-se com U_C igual a 55, concluiu-se pela não rejeição de H_0 . Para a 7a. série ($n_2 = 12$) obteve-se U_0 igual a 88,50. Comparando-se com U_C igual a 20, H_0 não pôde ser rejeitada.

Para a 8a. série ($n_2 = 30$) obteve-se um z igual a 3,2, com probabilidade associada de 0,0014 (bilateral) menor que α , o que levou à rejeição de H_0 .

Em resumo, a hipótese de nulidade não foi rejeitada para as turmas de 5a., 6a. e 7a. séries e rejeitada para a turma de 8a. série.

Uma vez que se pode descartar, pelo menos para três turmas, uma possível influência da ordem de apresentação dos testes de compreensão, tornou-se necessária a verificação da eficiência do treinamento propriamente dito. A hipótese nula, segundo a qual não haveria diferença significativa no número de acertos entre o pré e o pós-teste, foi posta à prova pelo teste não-paramétrico de Wilcoxon (Siegel, 1956), para amostras dependentes, uma vez que havia uma interdependência entre a nota obtida no pré e no pós-teste pelo mesmo aluno. Por hipótese alternativa, supôs-se uma diferença favorável ao pós-teste.

As comparações foram feitas mantendo-se os mesmos grupos de sujeitos (oito ao todo,

segundo a série e a ordem de apresentação dos testes). Em dois grupos (5AB e 8BA) N era maior que 25, respectivamente: 32 e 30, o que levou à necessidade de calcular o valor de z para verificar a possibilidade de rejeição de H_0 .

Para o grupo 5AB, obteve-se um z igual a -3,57, com probabilidade associada de 0,00023 (unilateral) o que levou à rejeição de H_0 . Para o grupo 8BA, obteve-se um z igual a -3,68, com probabilidade associada de 0,00016 (unilateral), o que também levou à rejeição de H_0 .

Os resultados dos demais grupos são apresentados na Tabela 3.

TABELA 3

Comparação dos resultados do Pré e do Pós-teste

Comparação	N	T_o	T_c	H_0
5 BA	23	37,5	59	rejeitada
6 AB	15	36	21	não rejeitada
6 BA	19	33,5	21	não rejeitada
7 AB	12	1,5	11	rejeitada
7 BA	12	15,5	06	não rejeitada
8 AB	07	02	0	não rejeitada

Estas estatísticas permitem concluir que a diferença entre as notas do pré e do pós-teste foi estatisticamente significativa para os alunos de 4 turmas (5AB, 5BA, 7AB e 8BA), em favor do pós-teste.

A fim de verificar se houve alguma correlação entre os resultados obtidos pelos sujeitos no pré-teste e os obtidos no pós-teste, isto é, se os sujeitos que se saíram melhor no pré-teste mantiveram bom desempenho no pós-teste, e vice-versa, aplicou-se aos dados o coeficiente de correlação de Spearman (Siegel, 1956).

Como hipótese nula considerou-se que não haveria correlação entre os resultados do pré e do pós-teste, e como hipótese alternativa que os desempenhos seriam diferentes, embora não se pudesse prever o sentido da mudança. Nestes termos, o teste foi bilateral.

Foram mantidos os oito grupos também neste tratamento estatístico, sendo que para todos os grupos, com exceção do grupo 8AB (N = 7), o N excedia 10, o que o levou à necessidade de se calcular o valor associado de t para se determinar a sua significância.

A Tabela 4 apresenta os resultados para os sete grupos cujo N excedia a 10.

TABELA 4

Resultados da Correlação de Spearman entre os Desempenhos dos Sujeitos no Pré e no Pós-teste

Grupo	N	t_0	t_c	H_0
5ª AB	32	1,41	2,04	não rejeitada
5ª BA	23	2,43*	2,08	rejeitada
6ª AB	15	1,43	2,16	não rejeitada
6ª BA	19	1,68	2,11	não rejeitada
7ª AB	12	2,07	2,22	não rejeitada
7ª BA	12	2,37*	2,22	rejeitada
8ª BA	30	1,53	2,04	não rejeitada

* significativo ao nível de 0,05

Para o grupo 8AB (N = 7), o resultado obtido no cálculo da correlação foi $r_s = 0,60$, sendo o valor crítico 0,71, o que permite dizer que também para este grupo não existe correlação significativa entre os resultados do pré e dos pós-teste, isto é, alunos que tiveram bom desempenho no pré-teste não são, necessariamente, os melhores colocados no pós-teste, e vice-versa.

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos, embora nem sempre favoráveis, permitem que se discuta a questão fundamental do presente trabalho — *“Vale a pena treinar alunos de primeiro grau (5a. a 8a. série) para desenvolver suas habilidades de leitura informativa?”*

Em primeiro lugar, poder-se-ia imaginar que o simples fato de responder duas formas paralelas de teste de compreensão de leitura a respeito de um mesmo texto informativo constituiria já uma forma de treinamento, mesmo levando-se em conta o espaço de tempo entre as duas aplicações. Seria uma alegação mais ou menos como se um teste preparasse para o outro. Uma inferência plausível, neste caso, seria a de que um teste poderia, eventualmente, ser mais fácil do que o outro e, assim sendo, os sujeitos submetidos a uma ordenação qualquer de testes (AB ou BA) poderiam sair-se melhor que os outros.

Os resultados obtidos nas comparações entre os grupos mostraram que não houve diferença

significativa entre os grupos AB e BA de 5a., 6a. e 7a. série, de onde parece bastante razoável concluir que o desempenho dos alunos não foi resultado da mera aplicação de testes. Em relação a este ponto, pode-se afirmar, portanto, que o treinamento vale a pena.

As diferenças de desempenho, de forma geral, beneficiaram o pós-teste, mas é necessário saber até que ponto representam diferenças significativas. A comparação intra-grupos mostrou que assim foram as diferenças de metade dos grupos (5AB, 5BA, 7AB e 8BA). Levando-se em conta as condições precárias em que o treinamento foi realizado e, além disso, o fato de que em quase todas as séries apareceram tais resultados, mais uma vez se pode concluir pela validade de um treinamento como o proposto.

Um último ponto ainda precisaria ser discutido. O desempenho no pós-teste seria resultado do treinamento ou de uma habilidade já dominada pelo sujeito? Em outras palavras, poderia ocorrer que os sujeitos mantivessem sua situação inicial, o bom leitor saindo-se bem tanto no pré como no pós-teste, o contrário ocorrendo com o mau leitor. O tratamento estatístico evidenciou que não houve correlação significativa entre os resultados dos sujeitos de seis dos oitos grupos, o que leva, mais uma vez, a concluir pela utilidade do treinamento.

Um treinamento realizado fora do horário normal de aulas, com interrupções frequentes no cronograma estabelecido, por estagiários ainda inexperientes de situação didática levou a resultados que, se não podem ser considerados excepcionais, são no mínimo encorajadores. Em virtude destes resultados, uma nova aplicação, com novos estagiários e novos sujeitos, está sendo efetuada. Se, como se espera, os resultados se mantiverem ainda encorajadores, tal plano de trabalho será proposto como uma estratégia de ação para professores. Se bons resultados surgiram mesmo em situação tão precária, com muito mais razão podem ser esperados numa situação regular de sala de aula, com professores experientes. Talvez então se responda à questão formulada por um dos pequenos sujeitos do presente estudo, ao avaliar o treinamento ao qual tinha se submetido: "Por que não ensinam tudo isso p'rá gente durante as aulas?"

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, M.J. e VAN DOREN, C. (1974) *A arte de ler* (tradução de José Laurenio de Melo). Rio de Janeiro: Agir.
- ANDERSON, R.C. (1972) How to construct achievement tests to assess comprehension – *Review of Educational Research*, 42 (2): 145-170.
- MOLINA, O. (1979) *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica "cloze"*. São Paulo, mimeogr. (tese de doutoramento, Instituto de Psicologia, USP).
- (1983) *Desenvolvimento de Habilidades de Estudo – Uma Experiência de Trabalho Conjunto: Universidade e Rede Estadual de Ensino* – Encontro Nacional de Prática de Ensino, mimeogr.
- MORGAN, C.T. e DEESE, J. (1969) *Como estudar* (tradução da equipe da Livraria Freitas Bastos). Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos.
- SIEGEL, S. (1975) *Estatística não paramétrica* (tradução do original de 1956 por Alfredo Alves de Faria) – São Paulo: Editora McGraw Hill do Brasil, Ltda.
- O Futuro Plástico do Mundo – in *Conhecer*, vol. XII, p. 3009, Editora Abril Cultural.

DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCALA PARA DETERMINAR ATITUDES DE LEITURA

James Patrick Maher**
Ezequiel Theodoro da Silva**

INTRODUÇÃO

Em trabalhos anteriores (SILVA & MAHER, 1982), revelamos e justificamos a necessidade da construção de instrumentos de medida, válidos e precisos, para auxiliar os professores e pesquisadores brasileiros a

- (1) diagnosticar atitudes, habilidades e interesses da leitura dos alunos; e
- (2) avaliar os resultados dos programas de leitura, efetuados em escolas de 1º e 2º graus.

Após uma exaustiva análise da literatura, enfocando os estudos empíricos sobre o comportamento de leitura do alunado brasileiro, concluímos que as medidas nacionais não eram adequadas para as tarefas de diagnóstico e avaliação. A opção pela importação de instrumentos estrangeiros não nos pareceu uma alternativa viável (cf. SISTO & outros, 1979) e os procedimentos necessários à determinação das propriedades psicométricas do produto importado, procurando adaptá-lo à realidade educacional brasileira, pareciam tão incômodos quanto a tentativa de se desenvolver um novo instrumental nacional "a partir do nada".

A partir dessas considerações preliminares, o principal objetivo do presente estudo foi tentar desenvolver um questionário válido e preciso para a determinação das ATITUDES de leitura de estudantes brasileiros de 1º e 2º graus, provindos da Divisão Regional de Ensino de Campinas, SP. Nossa tentativa voltou-se, ainda, à produção de uma medida "protótipo" que, após testagens, avaliações e modificações por outros pesquisadores educacionais, viesse a compor a base para um instrumento válido e preciso visando a avaliação das atitudes de leitura dos nossos estudantes. Dessa forma, esse instrumento poderia ser objetivamente utilizado como:

* Pesquisa realizada com o apoio do INEP/MEC.

** Professores da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas.

- A. um DIAGNÓSTICO a ser adotado pelos educadores, quando da verificação das atitudes de leitura dos seus alunos frente ao processo de leitura;
- B. uma AVALIAÇÃO das mudanças de atitudes de leitura dos alunos, resultantes da implementação de programas específicos; e/ou
- C. um SUPORTE ÀS PESQUISAS, na medida em que viesse a auxiliar outros pesquisadores na análise de aspectos sócio-psicológicos do ambiente escolar. Poderia, ainda, ajudar na elucidação de outras questões relacionadas aos estudos avaliativos do processo de leitura.

Considerando o propósito básico desta investigação, ou seja, o desenvolvimento de uma escala para medir as atitudes de leitura de estudantes de 1º e 2º graus da região campineira, dividimos este relatório em três partes:

- o desenvolvimento de um instrumento "preliminar" para a determinação de atitudes
- a análise do instrumento preliminar
- o desenvolvimento e testagem do instrumento final

DESENVOLVIMENTO DO INSTRUMENTO PRELIMINAR

Visando a conseguir uma variedade de itens para a seleção de afirmações reveladoras de atitudes de leitura, que servissem à construção de um QUESTIONÁRIO ATITUDINAL com respostas fechadas, 596 estudantes (da 4ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau) elaboraram uma redação em resposta à pergunta "O que você acha da leitura?" A aplicação deste instrumento com resposta aberta foi feita pelas componentes da equipe técnica do projeto numa das aulas de Comunicação e Expressão das escolas amostradas. As escolas da amostra foram aleatoriamente escolhidas a partir de todas as escolas pertencentes à Divisão Regional de Ensino do Município de Campinas. A amostra foi ainda estratificada no sentido de cobrir os estudantes dos períodos matutino, vespertino e noturno. A distribuição dos estudantes por escola, série e turma é apontada na Tabela 1.

TABELA 1
Escolas Amostradas de Primeiro e Segundo Graus

	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º
MANHÃ	25	26	26	33	21	26	—	29
	30	26	—	32	20	26	—	29
	—	—	—	41	39	17	28	—
TARDE	27	38	32	24	31	27	28	12
	21	36	32	24	31	27	30	12
	—	—	—	23	27	42	31	—
NOITE	14	25	24	25	31	31	23	18
	20	24	24	25	32	31	—	18
	—	—	—	18	18	18	—	—

OBS.: Os três números nos quadrantes correspondem respectivamente àqueles 596 alunos que elaboraram redações na 1ª etapa desta pesquisa, aos 550 que responderam ao questionário com 55 itens na 2ª etapa, e aos 302 alunos que responderam ao questionário com 30 itens na 3ª etapa.