

COMPREENSÃO E ESTÍMULO PARA A LEITURA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geraldina Porto Witter
Hérica Rocha Phelippe

Resumo

Objetivou-se comparar a compreensão de leitura entre meninos e meninas e o desempenho entre os alunos que têm e que tiveram estímulo familiar para leitura, bem como, a mesma atenção por parte do docente com o dos alunos que não tiveram essa estimulação. Participaram dezenove alunos da 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Para coleta dos dados foi utilizado um questionário para verificar a estimulação familiar e escolar. O teste Cloze foi aplicado para verificar o nível de compreensão dos participantes quanto à leitura. Os resultados mostram similaridade entre os gêneros, nível de compreensão de leitura muito aquém do esperado com escassos estímulos disponíveis para colaborar com o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-Chave

Leiturabilidade da Família; Professor de Leitura; Biblioteca Escolar

1 INTRODUÇÃO

O domínio das habilidades de leitura é imprescindível para as pessoas no mundo atual, mesmo assim, por razões diversas muitos não conseguem alcançar e usufruir do direito de ler e escrever (WITTER,

1999; THEODÓRIO, 2003; DIAS e FERREIRA 2002a).

Muitas são as variáveis que influem na formação dos leitores podendo-se lembrar a influência da família, da escola, das bibliotecas (GREGG e SEKERES, 2006; COWAN e ALBERS, 2006; JOLLY, 1999).

Certamente à escola cabe a maior parte da responsabilidade para que se formem leitores independentes, críticos e criativos. O que torna imprescindível contar com professores bem formados, atualizados, bons modelos de leitores, flexíveis, que dominem várias opções teórico metodológicas bem como com bibliotecários escolares competentes. (BOTZAKIS; MALLOY, 2006; WITTER, 2004).

Além disso, para que a leitura seja efetiva há necessidade de compreensão da mesma. A compreensão está relacionada com a capacidade de captar a mensagem que o autor está expondo tendo em vista o contexto (WITTER, 1999; THEODÓRIO, 2003.)

A compreensão de leitura envolve um processo cognitivo complexo no qual são incluídas habilidades que podem ser consideradas mais simples como apontam Salles e Parente (2002) tais como: identificação de letras, reconhecimento das palavras e seu significado, bem como habilidades mais complexas, a exemplo de: realização de inferências, habilidades lingüísticas, habilidades de memória, conhecimento de mundo. Essa idéia também é compartilhada por Dias e Ferreira (2002b) que acrescentam, ainda, a importância do leitor fazer uma representação mental a partir da mensagem que está sendo apresentada no texto para que a compreensão seja mais efetiva. Nesse sentido a inferência torna-se

um aspecto fundamental na compreensão do texto, já que possibilita ao leitor se exercitar de forma a perceber aquilo que não está explícito no texto, acrescentando ao mesmo seu conhecimento pessoal e de mundo (SALLES; PARENTE, 2004).

Outro fator que merece atenção e é de suma importância no processo inicial de aprendizagem da leitura, como cita Silva (2002), é a habilidade para decodificação fonética e ortográfica e ressalta que a habilidade em leitura está ligada à velocidade com que a decodificação pode ser realizada. Salles e Parente (2002) afirmam que quanto mais precisa for a identificação de cada palavra, mais rápida será a leitura e sua relação com a compreensão. Tais aspectos quando desenvolvidos adequadamente evitam que a compreensão da leitura seja prejudicada, como ocorre quando o leitor efetua pausas para identificar o significado de palavras isoladas, pois nesse caso a atenção não fica restrita ao texto como um todo.

Por isso é importante que a prática da leitura comece desde cedo e para tanto é necessário que sejam utilizadas técnicas de ensino adequadas além de estímulos para que as crianças leiam com prazer. É necessário respeitar as diferenças individuais, atuar cuidando da motivação e do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para formar leitores com autonomia, criticidade e criatividade.

Tal complexidade e responsabilidade não podem ser atribuídas apenas ao professor de língua pátria e mesmo de outras línguas. É responsabilidade de muitos e a programação de leitura na escola deve envolver todos os docentes e bibliotecários (GREGG e SEKERES, 2006; COWAN e ALBERS, 2006), o que exige conhecimentos de tecnologias e procedimentos por parte da equipe da escola para que se tenha êxito.

Estudo de Joly (1999) revela que a criança que faz parte de uma família com o hábito de ler, que tem experiências com leitura infantil e que, além disso possui vasto material para desenvolver a leitura, bem como fácil acesso a textos, tende a ter um desempenho melhor na escola. Tal desempenho pode ser explicado pela prontidão adquirida pela criança nas experiências vividas antes do ingresso na escola e pelo estímulo para a leitura presente em seu ambiente.

A prontidão depende de vários fatores como maturação e aprendizagem, além do desenvolvimento da coordenação motora, expressão oral, imaginação, orientação espacial, acuidade visual, auditiva e tátil, rapidez de reação e destreza manual (ROSAMILHA, 1979). O fato é, que nem todas as crianças têm oportunidade de desenvolver tais habilidades.

As crianças que integram ambientes familiares com estímulos culturais, ou a-

quelas que passaram por escolas pré-primárias possivelmente terão mais facilidade para superar as dificuldades da aprendizagem da leitura, tendo em vista que possivelmente já possuem um grau de prontidão previamente adquirido, isto se a programação a que foram submetidas foi adequada (BRITO, BOOKS-GUN e GRIFFIN, 2006).

Essa prontidão não é garantia de que a criança se desenvolverá bem durante todos os anos da aprendizagem escolar, por isso é indispensável que a cada dia a criança esteja pronta para novas atividades e aquisições, bem como sua motivação deve ser sempre renovada e mantida, sem contudo, esquecer de todos os outros aspectos mencionados para que dessa forma a criança sinta-se envolvida com a leitura e aprenda com prazer. Também é importante que a escola esteja em constante renovação tecnológica para que estas condições sejam viabilizadas.

Além disso, os pais podem ajudar a criança a perceber o quanto a leitura pode ser educativa e agradável. Segundo Witter (2000), os pais, utilizando-se de tarefas do cotidiano podem ajudar a criança a desenvolver a compreensão da leitura, por meio de tarefas simples, tais como, ler, deixar que a criança leia e incentivá-la à leitura, criando oportunidades e elogiando quando a criança explica o que entendeu, ou mesmo modifica ou introduz idéias novas no

texto. Essas simples observações aplicadas principalmente diante de situações que são particularmente interessantes para a criança, permitirão que a mesma também relacione a leitura com algo agradável. Mas, a busca do compreender, do entender a leitura, não depende apenas do esforço despendido pelo aluno e seus pais, há necessidade de que a escola e os professores participem ativamente para que esse desenvolvimento ocorra.

Por isso, Nassri (2002) assevera que é imprescindível que os professores estejam aptos, não só para desenvolver as habilidades e estratégias de leitura em parceria com os alunos, mas também para perceber o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Outra estratégia eficiente de ensino é identificar o tipo de leitura preferido em cada faixa etária o que, sem dúvida, promoverá a motivação dos alunos. É imprescindível a boa formação do professor de leitura e sua atualização constante (BOTZAKIS e MALLOY, 2006) o que no Brasil é muito insatisfatório. O quadro é ainda mais grave pelo fato da produção científica na área estar crescendo rapidamente, no exterior predominam os trabalhos que evidenciam tratar-se de área que cresce solidamente, de acordo com os parâmetros científicos (WITTER, 2004; POBLACION, WITTER e SILVA, 2006), o que não tende a ocorrer na produção brasileira (WITTER e ASSIS-MARIA, 2005). A

boa formação possibilitará ao docente criar oportunidades para que o aluno evolua na sua aprendizagem; o que sem dúvida proporcionará um melhor aproveitamento do que está sendo ensinado.

Além disso, é fundamental que as Instituições de Ensino criem espaços que estimulem o hábito pela leitura, como bibliotecas atualizadas, espaço para estudo em grupo, para que as estratégias de leitura se desenvolvam durante os anos de estudo e possibilitem a formação de um leitor maduro. Conforme lembram, Alvarenga, Kock e Pinto (1997) atinge-se a maturidade de leitura quando foram desenvolvidas habilidades como compreensão, ritmo, concentração, flexibilidade, criticidade e criatividade, com isso o leitor maduro poderá desfrutar de seus conhecimentos e habilidades durante toda sua vida, tanto em atividades culturais, profissionais, cotidianas, como nas de lazer.

É de suma importância que as instituições de ensino estejam preparadas para formar indivíduos que serão parte da sociedade, que poderão contribuir para o crescimento do meio em que vivem. Isso dependerá fundamentalmente do quanto foram estimulados para aprendizagem, principalmente para a aprendizagem e compreensão da leitura, pois a leitura, as linguagens oral e escrita são a base da comunicação e da quase totalidade da aprendizagem acadêmica.

Considerando a necessidade de se conhecer como o aluno vê a motivação, o estímulo que está recebendo e o significado disto em termos de compreensão de leitura é que foram definidos os objetivos da pesquisa.

2 OBJETIVOS

O *objetivo geral* da pesquisa foi avaliar se as crianças que receberam estímulos no processo de aprendizagem da leitura têm a mesma compreensão daquelas que não foram estimuladas.

Constituíram *objetivos específicos* da pesquisa: 1) comparar o desempenho de compreensão entre meninos e meninas e 2) comparar o desempenho entre os alunos que têm e que tiveram estímulo familiar para leitura, bem como, a mesma atenção por parte do (a) professor (a) com o daqueles que não tiveram essa estimulação.

3 MÉTODO

Participantes

Foram participantes iniciais desta pesquisa crianças de uma escola pública (N=20) de ambos os sexos da 5ª série do ensino fundamental: 14 do sexo feminino e seis do sexo masculino. Uma menina foi excluída da pesquisa, pois não houve possibilidade de entender suas respostas, uma vez que, não estava alfabetizada. A amos-

tra foi constituída por conveniência dada a acessibilidade da escola onde foi realizada a coleta. A pesquisa contou realmente com 19 participantes, sendo seis do sexo masculino e 13 do sexo feminino; a média de idade foi de nove anos e seis meses.

Incluiu-se na coleta a busca de informações com relação à profissão dos pais das crianças. Verificou-se que cinco mães exerciam a função de empregada doméstica, outras cinco eram do lar, uma atuava como manicure, outra era vendedora e outra exercia a função de mãe social. Quanto aos pais, dois eram ajudantes gerais, dois pedreiros, um ajudante de caminhão, um eletricista e um pastor. Tal informação permite considerar que o nível socioeconômico vivenciado pelos participantes era marcadamente de nível desprivilegiado.

Material

Em princípio foi apresentada ao diretor da escola, cópia do projeto de pesquisa e prestada toda informação solicitada.

Por meio de “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido”, que foram sucessivamente apresentados ao diretor da escola, ao professor e aos pais, eles tomaram ciência da pesquisa e deram anuência em relação aos participantes-alunos.

Foi aplicado um questionário composto por sete questões que foram respondidas com X. É uma adaptação do aplicado por Theodório (2003) e tem o objetivo de

obter informações quanto ao estímulo para a leitura recebidos em casa e na escola. Além disso, foi aplicado um teste Cloze convencional para avaliar a compreensão de leitura, desenvolvido inicialmente por Taylor (1953 apud THEODÓRIO 2003). O teste é eficiente, de fácil aplicação, construção e mensuração, além de permitir resultados confiáveis. Na proposta inicial de Taylor (ACÁCIA et al., 2002) usa-se um texto, o qual apresenta lacunas em todos os quinto vocábulos. Essa é considerada a forma padrão ou convencional de avaliação. A palavra omitida foi substituída por um traço. O leitor deve preencher os espaços de forma que o texto não perca o sentido, colocando palavras que lhe pareçam as corretas após a leitura completa do texto. O primeiro e o último parágrafo ficam sem lacunas. Os resultados são obtidos somando-se as lacunas preenchidas corretamente, portanto o máximo de pontos possíveis é de 40 pontos. O texto escolhido para aplicação do teste Cloze é idêntico ao utilizado por Theodório (2003), é de Lygia Fagundes Telles e chama-se A disciplina do amor (CORREA e PONTORALLI, 1998).

Procedimento

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, processo nº. 0002.0.237.000-5 (C.A.A.E.), foi apresentada uma cópia do mesmo ao diretor da escola. Em seguida

foi entregue ao mesmo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para preenchimento e assinatura, bem como aos professores e pais das crianças para que ficassem cientes da pesquisa da qual seus filhos participariam, dos seus riscos, possibilidade de desistência, e duração aproximada da coleta. O termo assinado pelos pais foi xerocopiado, sendo entregue a cópia aos participantes que podiam não participar ou parar de fazê-lo quando o desejassem e que isto não teria qualquer consequência para eles.

Após obter as autorizações, foi marcada data para coleta dos dados com a direção da escola e a professora. A aplicação foi coletiva, a professora da classe esteve presente apenas durante a primeira parte da aplicação, por iniciativa própria preferiu retirar-se da sala de aula. Foram distribuídos os materiais e dadas as instruções pela pesquisadora. A aplicação dos dois instrumentos levou cerca de uma hora e quarenta e cinco minutos e foi efetivada em um único dia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O critério utilizado para correção dos resultados do teste Cloze foi o de considerar somente como corretas as palavras idênticas às do texto original, porém, não foram levados em consideração nem erros ortográficos ou de acentuação incorreta, privilegiando o significado.

Quanto ao questionário, que teve como objetivo avaliar o estímulo, o critério utilizado foi o de pontos; estes foram dados de acordo com cada questão variando de três para quem obtivesse o máximo a um ponto para quem obtivesse o mínimo. Assim, as Questões 1, 2, 3, 4, e 5 foram pontuadas com um ponto quando a alternativa “sim” foi escolhida. As Questões 6 e 7 foram pontuadas da seguinte forma: os alunos que responderam “muito” obtiveram três pontos, os que responderam “regular” obtiveram dois pontos e os que responde-

ram “pouco” obtiveram um ponto. O total de pontos obtidos correspondeu a como o aluno avaliou a estimulação recebida para ler, sendo o máximo possível de 21 pontos.

Levar os alunos a usarem a biblioteca e a freqüentarem livrarias é considerada uma forma de motivá-los para a leitura (SILVA e BORTOLIN, 2006). Assim sendo, solicitou-se que os participantes informassem sobre se tinham sido estimulados para conhecer e freqüentar tais ambientes. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos por gênero

Tabela 1 – Conhecimento de Biblioteca ou Livraria

Item	Alternativa	Masculino		Feminino		Total	
		F	%	F	%	F	%
Biblioteca	Sim	2	33,3	7	58,3	9	50
	Não	4	66,7	5	41,7	9	50
	Sub total	6	100	12	100	18	1--
Livraria	Sim	2	33,3	8	61,5	10	52,63
	Não	4	66,7	5	38,5	9	47,36
	Sub Total	6	100	13	100	19	99,99
Total		12		25		37	

A Tabela 1 demonstra que 50% dos participantes conhecem uma biblioteca e da mesma forma 50% não conhecem; dos que conhecem, 33,3% são do gênero masculino e 58,3% do feminino; por outro lado, dos que não conhecem 66,7% são do gênero masculino e 41,7% do feminino. O teste do χ^2 revelou que o $\chi^2_o = 0$ e o $\chi^2_c = 3,84$ (n.g.l. =1, $p \leq 0,05$), não havendo diferença estatística entre os resultados apresentados. A margem de erro $p \leq 0,05$, foi adotada em todas as análises estatísticas face as condições de mensuração dos instrumentos ser uma margem compatível

com o desenvolvimento da área e ser uma atitude compatível com as possibilidades de generalização que a pesquisa permite, sendo adequada ao princípio da parcimônia.

Em relação a conhecerem livrarias, 52,6% dos participantes conhecem e 47,4% não conhecem, sendo que 33,3% são os resultados do gênero masculino e 61,5% do gênero feminino. Já 66,7% do gênero masculino e 47,4% do feminino não conhecem livrarias. Também neste item o teste do χ^2 demonstrou não haver diferença estatisticamente relevante entre os resulta-

dos apresentados, sendo o $\chi^2_o = 0,04$ e o $\chi^2_c = 3,84$ (n.g.l.=1, $p \leq 0,05$).

O fato de apenas metade dos alunos conhecerem uma biblioteca pode estar relacionado ao funcionamento precário das mesmas nas escolas ou a falta de bibliotecas escolares que quando existem, muitas vezes não possuem quantidade de livros suficientes para suprir as necessidades educacionais e de lazer dos alunos e/ou ainda operam sem bibliotecários especializados, em horários específicos e convenientes de funcionamento, muitas vezes, são cuidadas por um docente afastado da sala de aula por problemas emocionais (DIAS e FERREIRA, 2002a).

Tudo isso dificulta o acesso dos alunos ao espaço destinado ao contato com os livros, o que sem dúvida, não contribui para o desenvolvimento da compreensão de leitura e o prazer pela mesma, especialmente para os carentes de estimulação no lar; seria necessário tomar medidas preventivas e remediativas. A existência de bibliotecas na escola, com bibliotecárias especializadas deveria ser uma exigência em toda instituição educacional. Infelizmente, no Brasil, mesmo em estados mais privilegiados muitas vezes não há biblioteca escolar, às vezes há uma estante com alguns livros, precária mas é com o docente que pode contar. A existência de bibliotecários escolares devidamente preparados, atuando em conjunto com os professores é uma condição que viabiliza muitos

programas especiais para aprendizagem, inclusive os para aprender a gostar de ler, os motivacionais.

Na ausência de bibliotecas escolares, muitas vezes as bibliotecas públicas cumprem parte dos papéis específicos das primeiras. Entretanto, há municípios em que elas também não existem, outras são pobres em recursos humanos e em acervo, além de que muitas vezes ser difícil para os alunos conseguirem freqüentá-las por motivos diversos (SILVA e BORTOLIN, 2006).

Outra base importante para que as crianças e os adolescentes aprendam a gostar de ler são as livrarias. As livrarias mais modernas, imbuídas da certeza de que estão formando seu usuário de amanhã dispõe de um espaço especialmente preparado para receber crianças. Os livros e outros materiais ficam ao alcance da criança que conta com almofadas, tapetes, mesas e cadeiras para se acomodarem, olharem, lerem e comprarem livros. Algumas contam até mesmo com estagiários e monitores especializados (bibliotecários escolares, psicólogos escolares) para auxiliar crianças e pais. Em tais condições a assistência recebida pode ser um grande impulso na formação do futuro leitor. Infelizmente, grande parte das livrarias não apresenta tais recursos. Considerando o número de habitantes do Brasil é ainda pequeno o número destas casas. Muitas se limitam a vender livros didáticos.

Caberia à equipe educacional em associação com os pais estimular a visita regular às livrarias, mesmo que fosse só para ver o que estão oferecendo. Infelizmente parece que na realidade brasileira nem pais, nem a escola apresentam cuidado em recorrer a tal recurso para motivar para a leitura.

O fato de quase metade dos participantes não conhecerem uma livraria pode estar relacionado ao nível sócio-econômico baixo dessas famílias, à falta de conhecimento dos pais de meios para motivarem seus filhos à leitura, à falta de ciência da importância da mesma e ao alto custo do livro no Brasil.

De fato, a pesquisa de Theodório (2003) também verificou que a leitura externa à escola é baixa quando se trata de alunos da escola pública, apenas 37,5% a freqüentam, portanto, resultado inferior ao aqui referido, embora negativo nos dois casos.

Todos esses dados destacam que é importante implantar programas de incentivo à leitura para despertar o interesse da família em conhecer bibliotecas, livrarias e outros espaços que ofereçam oportunidade de um contato mais direto com livros e com a leitura.

Os dados da Tabela 2 confirmam a necessidade de ampliar para o aluno o universo de acessibilidade aos textos (SILVA e BORTOLIN, 2006)

Pesquisas específicas precisam ser realizadas para verificar o que entendem por clube de leitura, onde funcionavam os que freqüentou, que atividades desenvolviam, e o impacto dos mesmos no comportamento de ler dos que participaram em tais atividades e o envolvimento de pais e escolas.

Tabela 2 – Local em que já freqüentou uma Biblioteca

Item	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Escola	3	50	8	47,1	11	47,8
Outros	2	33,33	7	41,2	9	39,1
Sem resposta	1	16,7	2	11,8	3	13
Total	6	100	17	100	23	99,9

Antes de iniciar a análise da Tabela 2 é importante mencionar que foi considerada a resposta referente ao local, mesmo quando o participante optou responder por não conhecer a Biblioteca, isso ocorreu porque o participante poderia não ter en-

tendido como biblioteca o espaço escolar, mas tão somente o espaço da biblioteca pública, justificando assim sua falta de resposta no item mencionado, conforme pode ser verificado na tabela referida. As respostas dos alunos que disseram ter freqüenta-

do a biblioteca, tanto na escola como em outros locais, ou seja, responderam as duas alternativas, ambas foram consideradas.

Assim, 47,8% dos participantes já freqüentaram a biblioteca da escola, sendo 50% do gênero masculino e 47,1% do gênero feminino. Em relação a freqüentarem biblioteca em outro local, 39,1% o fizeram, sendo 33,3% do gênero masculino e 41,2% do gênero feminino. Alguns participantes não responderam essa questão, totalizando 13% das respostas; o gênero masculino alcançou índice de 16,7% e o feminino 11,8% das respostas.

A análise feita mostrou que $\chi^2_o = 4,51$ e o $\chi^2_c = 5,99$ (n.g.l.=1, $p \leq 0,05$), ou seja, não há diferença estatisticamente relevante quanto aos participantes freqüentarem a biblioteca da escola ou em outros locais, mesmo sendo a da escola mais referida. Seria de se esperar que 100% tivessem tido pelo menos a vivência de freqüentar a biblioteca escolar. Isto mostra o quão carente está a escola pública brasileira, como já se fez consideração no presente estudo.

Os participantes também foram questionados em relação à participação em grupos ou clubes de leitura e verificou-se que 68,4% já participaram de tais grupos, enquanto 31,6% não participaram. Embora este resultado seja positivo cabem pesquisas específicas sobre como estas possibilidades funcionaram e influíram nos alunos.

Apesar de 47,8% e 39,1% respectivamente mencionarem que já freqüenta-

ram a biblioteca da escola e a de outros locais o número ainda é baixo, este fato, pode estar relacionado à falta de profissionais para coordenar junto aos professores atividades que propiciem a autonomia para o estudo e a pesquisa, além do incentivo ao prazer pela leitura nesses locais (DIAS e FERREIRA, 2002a).

Foucaumbert (1997 apud DIAS e FERREIRA, 2002b) propõe um projeto denominado "Projeto de Leiturização", no qual família, biblioteca, empresas e associações de bairro, além da escola fariam parte, visando com isso envolver a comunidade para que esta perceba a importância do desenvolvimento da leitura, que propicia reflexão, mudança, crescimento, autonomia e transformação dos indivíduos e de toda a sociedade que contará com pessoas capazes de ler, entender e compreender de forma clara e efetiva o que ocorre ao seu redor. Muitas propostas similares apareceram especialmente a partir dos anos 50 do século passado. É preciso implementá-las e pesquisar as várias propostas adaptando-as à realidade cultural brasileira. Idéias similares aplicadas efetivamente poderiam expandir a freqüência dos alunos às bibliotecas e livrarias, já que toda a comunidade estaria engajada e ciente da importância do contato dos alunos com as mesmas.

Tabela 3 – Opinião dos Participantes sobre a Escola tê-los feito Gostar de Ler

Item	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Nada	0	0	1	7,7	1	5,3
Pouco	1	16,7	1	7,7	2	10,5
Regular	0	0	1	7,7	1	5,3
Muito	5	83,3	10	76,9	15	78,9
Total	6	100	13	100	19	100

A análise da Tabela 3 permite constatar que, na opinião dos participantes, a escola fez os mesmos gostarem muito de ler com 78,9% das opiniões, sendo 83,3% do gênero masculino e 76,9% do gênero feminino, entretanto, 10,5% consideraram que a escola os fez gostar pouco de ler. O gênero masculino apresentou 16,7% e o feminino 7,7% das opiniões, quanto ao fato da escola tê-los feito gostar regularmente de ler ou nada os índices apresentados foram de 5,3% para ambos, entretanto, somente o gênero feminino obteve índice nesses itens perfazendo 7,7% das opiniões. Face à concentração em “Muito” ter alcançado 78,9% pode-se dizer que é significativa, ou seja os alunos tenderam a valorizar a contribuição da escola na sua formação.

O teste de Spearman foi utilizado para verificar se havia correlação entre as opiniões por gênero referentes ao fato de a escola ter contribuído para os mesmos gostarem de ler; $r_o = 0,85$ e $r_c = 0,84$ ($N = 4$, $p \leq 0,05$) permite afirmar que a opinião dos dois gêneros foi similar e tendeu a ser positiva.

Embora os meios utilizados pela escola brasileira estejam sabidamente muito aquém dos necessários para promoverem o desenvolvimento completo e efetivo da compreensão de leitura e em conseqüência proporcionar o prazer pela leitura, os alunos acreditam que a escola os fez gostar muito de ler. Entretanto é possível que não tendo parâmetros para comparação, por exemplo, com o que ocorre na escola particular e o que a escola poderia estar realmente fazendo para que gostassem da atividade, acabem por se considerar satisfeitos com o que recebem.

Isso sugere que se investimentos forem feitos tanto nos profissionais, como nas bibliotecas, os resultados quanto ao desenvolvimento dos alunos referentes à compreensão da leitura poderão alcançar índices de melhora consideráveis. Além disso, programas de leiturabilidade que envolvam a família seriam de grande eficácia e enorme contribuição para o completo desenvolvimento deste aspecto da aprendizagem.

Os professores são modelos para seus alunos. Espera-se que sejam bons leitores, que gostem de ler, sem o que pra-

ticamente pouco podem contribuir para motivar seus alunos. Verificou-se junto aos participantes se consideravam que seus

professores gostavam de ler. Os resultados aparecem na Tabela 4.

Tabela 4 – Opinião dos Participantes sobre os Professores Gostarem de Ler

Item	Masculino		Feminino		Total	
	F	%	F	%	F	%
Nada	0	0	1	7,7	1	5,3
Pouco	0	0	0	0	0	0
Regular	1	16,7	0	0	1	5,3
Muito	5	83,3	12	92,3	17	89,5
Total	6	100	13	100	19	100

De acordo com os dados da Tabela 4, observou-se que, na opinião dos participantes, os professores gostam muito de ler com índice de 89,5%, sendo que o gênero masculino apresentou índice de 83,3% e o feminino 92,2%; em seguida, 5,3% dos participantes consideram que os professores gostam de ler de forma regular ou não gostam de ler; neste último caso a opinião restringiu-se ao gênero feminino que apresentou 7,69% das opiniões, já no item anterior apenas o gênero masculino opinou, com 16,7%. O item “pouco” não foi mencionado por nenhum dos gêneros, sendo a alternativa excluída da tabela. Novamente, tornou-se desnecessário o cálculo do χ^2 face “muito” ter alcançado 89,5%.

Os dados por gênero foram analisados a partir do teste de correlação de Spearman, sendo $r_o = 0,55$ e $r_c = 0,81$ ($N=4$, $p \leq 0,05$) com isso observou-se que não há correlação entre os gêneros quanto à opinião dos participantes referente aos professores gostarem de ler.

Apesar dos alunos mencionarem que os professores gostam muito de ler, as dificuldades que sabidamente envolvem esses profissionais no desempenho de suas funções, tais como falta de projetos de formação continuada, salários e condições precárias de trabalho tornam mais difícil o envolvimento efetivo dos mesmos com o trabalho a ser desenvolvido. É premente pesquisar que modelo de leitores os alunos estão realmente encontrando nos professores.

Por isso, é importante considerar na análise quais parâmetros os alunos usaram para afirmar que os professores gostam muito de ler, pois embora esse dado seja importante para motivar os alunos a ler, não significa que os índices de leitura tanto dos alunos quanto dos professores sejam satisfatórios.

Como lembram Dias e Ferreira (2002a) atualmente a relação dos professores, tanto dos formados quanto daqueles em formação, com a leitura parece ser apenas mecânica, técnica, sem motivação e

prazer. A isso se acresce o baixo salário e o alto custo dos livros como elementos que dificultam o envolvimento do professor com a leitura. Além disso, a inexistência, precariedade das bibliotecas escolares e mesmo das públicas podem não estar oferecendo boas condições para a manutenção do comportamento de leitor prazeroso e assíduo entre os docentes. É verdade que hoje há possibilidade de acesso virtual a muitos textos. Todavia, até pelos baixos salários, formação recebida, muitos podem não estar devidamente capacitados para acessar tais textos. Seria relevante fornecer cursos específicos aos professores para que pu-

dessem acessar com regularidade as bibliotecas virtuais e assim viabilizar a seus alunos, pelo menos a iniciação no uso de tais recursos. É, hoje, imprescindível a inclusão virtual para o acesso à informação e aos textos disponíveis no formato eletrônico.

Outro aspecto a considerar são as competências dos professores e demais profissionais envolvidos para ensinar leitura, conhecimento e uso das múltiplas e ricas estratégias para melhorar o desempenho de seus alunos (NELLY; CLAUSEN-GRACE, 2006; ASSAF, 2006; JENSEN, 2006).

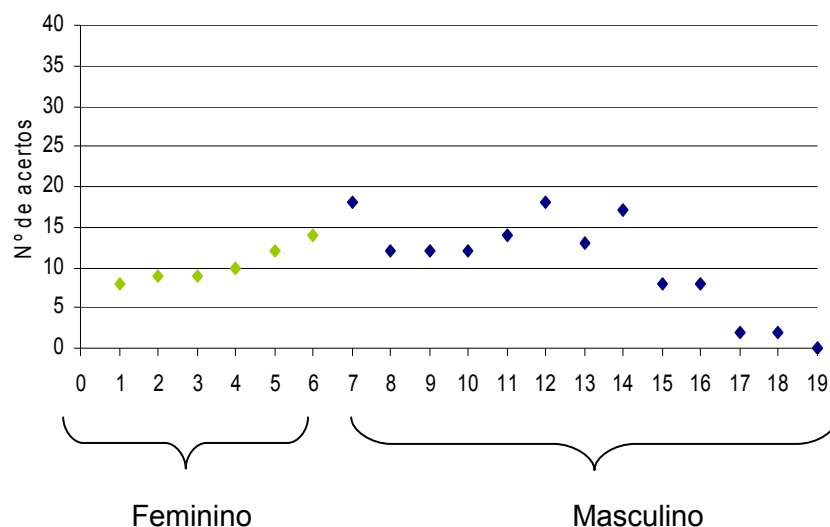


Figura 1 – Desempenho de meninos e meninas no teste de compreensão de leitura.

Quanto ao desempenho dos participantes no teste cloze, a avaliação da compreensão entre meninos e meninas foi feita pelo teste U, tendo $N_1 = 6$ e $N_2 = 13$. Portanto, recorreu-se a fórmula de amostra média tendo-se obtido $R_1 = 64$ e $R_2 = 126$. Como foi definido o nível de significância em $p \leq 0,05$, o $U_c = 16$, sendo $U_0 = 35$ o que permi-

te concluir que a hipótese nula não foi rejeitada, não havendo diferença entre meninos e meninas quanto a esse quesito. (SIEGEL, 1954).

Embora não haja diferença significativa entre o desempenho de meninos e meninas em compreensão, os dados da presente pesquisa demonstram que o melhor

resultado em número de acertos foi do gênero feminino que obteve 18 pontos de acerto, enquanto o gênero masculino obteve 14 pontos, isso significa que a compreensão variou entre baixa e mediana, segundo a classificação de níveis de compreensão proposta por Bormuth (SILVA, 2002).

Pesquisa de Theodório (2003) ao avaliar a compreensão de leitura em grupos de ambos os gêneros de uma escola pública (GPL 1 e GPL 2) verificou no pré-teste, que o gênero feminino obteve em média 20 pontos de acertos enquanto o masculino 25 pontos de acerto, ambos GPL1. No GPL2, o gênero feminino obteve 22 pontos enquanto o masculino 21, o que significa que os participantes obtiveram um desempenho entre mediano e alto, portanto superior ao aqui verificado.

Com isso, pode-se observar que os dados de ambas as pesquisas, embora

com sutis diferenças, demonstram a necessidade de programas de compreensão de leitura para desenvolver esta habilidade que está muito longe de apresentar dados satisfatórios, e ser homogeneamente distribuída entre os alunos. Embora os alunos relatem estarem sendo estimulados a gostar de ler, o desempenho em compreensão mostra-se insuficiente. É preciso usar estratégias e tecnologias disponíveis na literatura, que contam com dados científicos que comprovam sua eficiência o que possivelmente não vem ocorrendo por limitações na formação dos responsáveis pela formação de leitores. É preciso dispor de estratégias de atualização permanente para os profissionais no que concerne às tecnologias educacionais (CARRIER e TATUN, 2006; PADAK e RASINSKI, 2006).

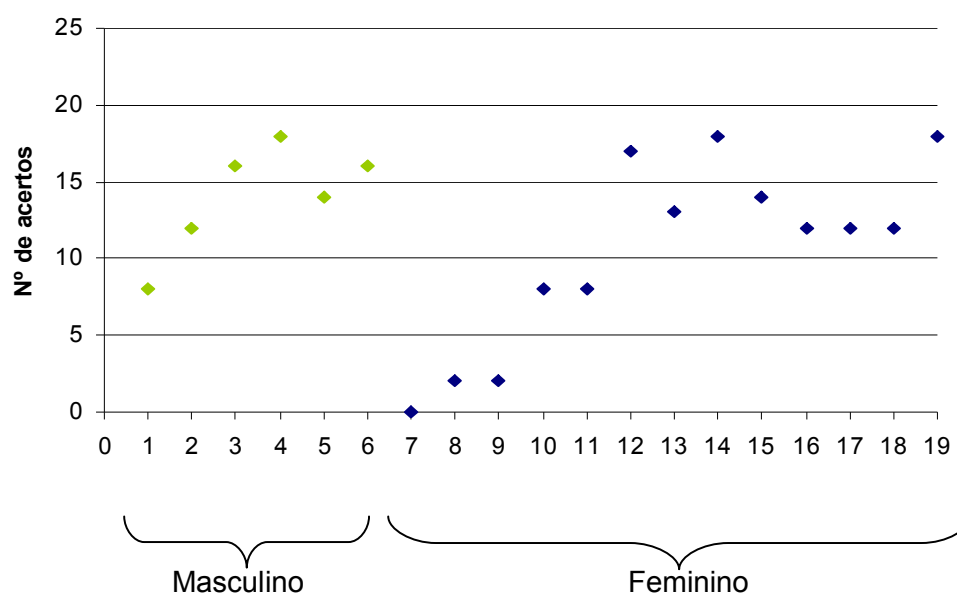


Figura 2 – Situação de estimulação para a leitura entre meninos e meninas.

Para a análise da estimulação para leitura entre meninos e meninas, cujos dados estão apresentados na Figura 2, foi feito o teste U, sendo $N_1= 6$ e $N_2= 13$, aplicada a fórmula de amostra média obteve-se $R_1= 89$ e $R_2= 101$, o que permitiu verificar que as meninas tiveram mais estímulo para a leitura do que a leiturabilidade vivenciada pelos meninos, uma vez que no nível de significância adotado ($p \leq 0,05$) o $U_c= 16$, e o $U_o= 10$.

Os dados foram analisados também utilizando-se a correlação de Spearman. No que se refere à análise do gênero masculino $r_o= 0,62$ e $r_c= 0,71$ ($N= 6$, $p \leq 0,05$), já o gênero feminino apresentou $r_o= 0,06$ e $r_c= 0,51$ ($N=13$, $p \leq 0,05$). Em ambos os casos conclui-se que não houve correlação; possivelmente isso ocorra, porque embora a escola contribua, na opinião das crianças para a motivação, não significa que exista influência na compreensão para que essa seja satisfatória, pois o trabalho desenvolvido pela escola também deve ser efetivo. Há muito que pesquisar quanto aos dois aspectos e como estão sendo cuidados na escola. Os dados sugerem que há carências e limitações a serem resolvidas. Possivelmente elas passam pela formação e atualização do docente, da existência ou não de bibliotecas com bom acervo para professores e alunos e contando com bibliotecários escolares competentes.

Assim, é importante que sejam feitas outras pesquisas para analisar a influência do estímulo em outros aspectos da leitura, tais como: velocidade, criticidade, memória, criatividade, bem como, a relação do estímulo com o aproveitamento acadêmico.

É evidente a necessidade de oferecer melhor suporte aos alunos e capacitação para o docente no uso de muitos recursos e tecnologias que asseguram melhores resultados (YOUNG, HADAWAY, 2006).

5 CONCLUSÕES

Dentro dos limites do presente estudo é possível concluir que os alunos pesquisados não apresentam um nível de compreensão de leitura adequado, estando, a grande maioria dos participantes nos níveis muito baixo ou baixo de compreensão, enquanto deveriam estar ao menos no nível mediano, preparando-se para se tornarem leitores maduros e proficientes.

Embora, sob a ótica dos alunos, os mesmos tenham informado que a escola tenha contribuído para gostarem da leitura, além de mencionarem que os professores também gostam de ler, parece que a estimulação e o ambiente de leitura apresentados aos alunos não é suficiente para que alcancem a competência esperada.

Contudo, é importante ressaltar que a visão positiva que os alunos têm da escola e dos professores enquanto motivadores, pode contribuir para um melhor desenvol-

vimento da compreensão da leitura, se for adequadamente usada no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, são necessários investimentos na implantação de programas que tenham como o objetivo tornar os alunos aptos a se desenvolverem e tornarem-se cidadãos capazes de pensar e compreender aquilo que lêem, serem críticos, criativos, auto-críticos.

Há necessidade dos cidadãos estarem bem preparados para tornarem-se pessoas que tenham visão global do meio que os cerca, e que possam participar ativamente com idéias, críticas, discussões, sugestões que contribuam para o crescimento e enriquecimento pessoal e geral da nação. Isto implica necessariamente em melhorar as condições de ensino nos aspectos físicos, humanos e funcionais, com a pesquisa científica subjacente a toda programação.

REFERÊNCIAS

- ACÁCIA, A. A. dos S. et al. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n.3, p.549-560, 2002.
- ALVARENGA, M. A. P. de; KOCK, R. A. A.; PINTO, C. J.de A. Hábitos de leitura e compreensão de texto entre universitários. In: WITTER, G. P. *Psicologia: Leitura & Universidade*. Campinas: Alínea, 1997.
- ASSAF, L. One reading specialist's response to high-stakes, testing pressures. *The Reading Teacher*, v. 60, n. 2, p. 158-167, 2006.
- BOTZAKIS, S.; MALLOY, J.A. Teacher preparation. *Reading Research Quarterly*, v. 41, n. 1, p. 394-403, 2006.
- BRITO, P. R.; BROOKS-GUNN, J.; GRIFFIN, T. M. Maternal reading and teaching patterns: associations with school readiness in low-income African American Families. *Reading Research Quarterly*, v. 41, n. 1, p. 69-91, 2006.
- CARRIER, K. A.; TATUM, A. W. Creating sentence walls to help English-language learners develop content literacy. *The Reading Teacher*, v. 60, n. 3, p. 285-288, 2006.
- CORREA, M. A.; PONTAROLLI, B. *Novo Caminho: Português. 4ª série – 1º grau*. São Paulo: Scipione, 1998.
- COWAN, K.; ALBERS, P. Semiotic representations: building complex literacy practice through the arts. *The Reading Teacher*, v. 60, n. 2, p. 124-136, 2006.
- DIAS, M. da G. B. B.; FERREIRA, S. P. A. A Escola e o Ensino da Leitura. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002a.
- DIAS, M. da G. B. B.; FERREIRA, S. P. A. Compreensão de Leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 51-62, 2002b.
- GREGG, M.; SEKERES, D.C. Supporting children's reading of expository text in geography classroom. *The Reading Teacher*, v. 60, n. 2, p. 102-110, 2006.
- JENSEN, D.A. Using newsletters to create home-school connection. *The Reading Teacher*, v. 60, n. 2, p. 186-190, 2006.
- JOLY, M. C. R.A. Leitura: O que sabemos, o que precisamos saber (Influência da Família na Alfabetização). In: WITTER, G. P. *Leitura: Textos e Pesquisas*. Campinas: Alínea, 1999.
- NASSRI, R.C.B.M. Compreensão de Leitura em Universitários de Direito e Medicina. In: WITTER, G. P. *Psicologia: Tópicos Gerais*. Campinas: Alínea, 2002.

NELLY, M.; CLAUSEN-GRACE, N. R5: the sustained silent reading makeover that transformed readers. *The Reading Teacher*, v. 60, n. 2, p. 142-156, 2006.

PADAK, N.; RASINSKI, T. Home-school partnerships in literacy education: from rhetoric to reality. *The reading Teacher*, v. 60, n. 3, p. 292-296, 2006.

POBLACIÓN, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da S. (Orgs). *Comunicação e produção científica: contexto, indicadores e avaliação*. São Paulo: Queiralla, 2006.

ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Processos cognitivos na Leitura de palavras em crianças: relações entre compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 5(2): 321-333. Porto Alegre, 2002.

SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. de M. P. Compreensão textual em alunos de Segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004.

SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for the behavioral sciences*. Londres: Mc Graw Hill Book Company, 1954.

SILVA, E. M. T. *Compreensão de leitura e competência na escrita em alunos de Direito*. Campinas: PUC, 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Ciência e Profissão) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.

SILVA, R. J. da; BORTOLIN, S. (Orgs). *Fazeres cotidianos da Biblioteca Escolar*. São Paulo: Polis, 2006.

THEODÓRIO, D. P. *Jornal em sala de aula: gênero, tipo de escola e tipo de treino*. Campinas: PUC, 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2003.

WITTER, G. P. *Leitura: Textos e Pesquisas*. Campinas: Alínea, 1999.

WITTER, G. P. Como ajudar a criança com a escrita e a leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 4, n. 2, p. 77-79, 2000.

WITTER, G. P. *Leitura e Psicologia*. Campinas: Alínea, 2004.

WITTER, G.P.; ASSIS-MARIA, F. Velhice no Banco de Teses da CAPES (2000/2001). In: _____. *Metaciência e Psicologia*. Cap. 9, 171-184. Campinas: Alínea, 2005.

YOUNG, T. A.; HADAWAY, N. L. (orgs). *Supporting the literary development of english learners: increading success in all classrooms*. Newark: IRA, 2006.

Geraldina Porto Witter
UNICASTELO
gwitter@uol.com.br

Hérica Rocha Phelippe
Secretaria da Administração da Prefeitura da
Estância Hidromineral de Poá
hericaphelippe@yahoo.com.br

Title

Reading comprehension and stimulus in the fifth degree of the fundamental teaching

Abstract

This article aimed to compare the reading comprehension between genders and also the performance between students who have and had received a family stimulation for reading, as well, the teacher's attention provided for the students that hadn't received a reading stimulation at home. Nineteen students from the 5th grade of basic education from a public school were analyzed. For the data collection it was used a questionnaire to verify the familiar and scholar stimulation concerning the reading activities. The methodology also included the "Cloze test" which was applied to verify their reading comprehension level. The results showed similarity between genders, and a level of reading comprehension above what was primary expected, taking into account that very few stimulation's activities and initiatives were verified.

Keywords

Family literacy; Teacher reading; School library

Título

Comprensión y estímulo a la lectura en la 5ª série de la enseñanza fundamental

Resumen

Tiene por objetivo comparar la comprensión de lectura entre niños y niñas y el desempeño entre los alumnos que tienen y que tuvieron estímulo familiar para la lectura, así como, la misma atención por parte del docente con aquellos que no tuvieron esa estimulación. Fueron participantes 19 alumnos de 5ª série de la enseñanza fundamental de una escuela pública. Para la colecta de datos fue utilizado un cuestionario para averiguar la estimulación familiar y escolar. El test Cloze fue aplicado para verificar el nivel de comprensión de los participantes en relación a la lectura. Los resultados muestran similitud entre los géneros,

nivel de comprensión de lectura más allá del esperado, con escasos estímulos disponibles para colaborar con el desarrollo de los alumnos.

Palabras Clave

Lecturabilidad de la familia; Profesor de lectura; Biblioteca escolar.

Recebido em: 13/09/2007

Aceito em: 06/11/2007
