

# Leitura e escrita em alunos de escola pública: 3º vs 4º ano

*Elza Maria Tavares Silva  
Geraldina Porto Witter  
Priscila Fernandes de Carvalho*

## Resumo

Este estudo objetivou descrever o desempenho de alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental em compreensão de leitura (teste *Cloze*) e em produção escrita de descrição e narração, levando em consideração o gênero dos alunos. Participaram 60 alunos de uma escola pública, divididos em quatro grupos. Os materiais foram: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; teste para compreensão em leitura; figura para descrição e material com a apresentação do tema para narração. Comparando os quatro grupos (ANOVA), observou-se não haver qualquer diferença que tivesse significância estatística em compreensão em leitura; em descrição, o melhor desempenho foi do 4º ano masculino, em narração, foi o 3º ano masculino. Aglutinaram-se os grupos para comparar escolaridade/gênero recorrendo-se ao teste Mann-Whitney, que evidenciou melhor desempenho do 4º ano feminino. O quarto ano foi superior ao terceiro, sem diferença atribuível a gênero. Houve baixo desempenho dos escolares em relação aos padrões esperados e há necessidade da integração de leitura-escrita.

**Palavras-chave:** Compreensão da leitura, avaliação, gênero.

## *Reading and writing of public school students: 3<sup>rd</sup> vs 4<sup>th</sup> grades*

### Abstract

In this work we study the performance of students in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> years of elementary school in reading comprehension (*Cloze test*), writing production of narration and description, considering the gender of students. We studied 60 students of a public elementary-school. Was used as material: an informed Consent Form; reading comprehension test; a picture to be described and material with the subject to narration production. The comparison between the four groups (ANOVA) showed no significance difference in reading comprehension. In the description activity, the best performance was done by a 4<sup>th</sup> year male student and in narration was the 3<sup>rd</sup> year male student. Clustering the groups by schooling/gender, the Mann-Whitney test showed favorable statistical significance for the 4<sup>th</sup> year in female students.. The fourth year performance was superior to the third with no difference attributable to gender. The performance of the school was very low and we suggest that there is a need in integrating reading-writing activity.

**Key words:** Reading comprehension, evaluation, gender.

## *Lectura y escritura en alumnos de escuela pública: 3º vs 4º año*

### Resumen

Este estudio tuvo el objetivo de describir el rendimiento de alumnos del 3º y 4º años de la enseñanza fundamental en comprensión de lectura (test *Cloze*) y en producción escrita de descripción y narración, considerando el género de los alumnos. Participaron 60 alumnos de una escuela pública, divididos en cuatro grupos. Los materiales utilizados fueron: Declaración de Consentimiento; test para comprensión en lectura; figura para descripción y material con la presentación del tema para narración. Comparando los cuatro grupos (ANOVA) se observó no haber cualquier diferencia que tuviera significancia estadística en comprensión en lectura; en descripción, el mejor rendimiento fue del 4º año masculino, en narración, fue el 3º año masculino. Se aglutinaron los grupos para comparar escolaridad/género recurriéndose al test Mann-Whitney, que mostró mejor rendimiento del 4º año femenino. El cuarto año fue superior al tercero, sin diferencia atribuible a género. Hubo bajo rendimiento de los escolares en relación a los patrones esperados y hay necesidad de integración de lectura-escritura.

**Palabras Clave:** Comprensión de lectura, evaluación, genero.

## Introdução

Não se pode ignorar que há uma estreita relação e influências recíprocas entre leitura e escrita. Já a partir do início da escolarização formal, esta precisa ser cuidada no processo ensino-aprendizagem da leitura (Barden, 2010). Os professores precisam usar estratégias que facilitem o ensinar, especialmente, para trabalhar com os alunos de baixo desempenho, visando à melhoria de sua escrita. Uma forma seria vincular a atividade a conteúdos de suas vidas. Para tanto, a literatura científica e tecnológica oferece muitos caminhos e sugestões ricas (Mason, Benedek-Wood, & Valaesa, 2010), viabilizando escolhas adequadas que atendam à variabilidade individual com que o docente trabalha em sala de aula. Tais recursos, ao mesmo tempo, reduzem a monotonia e melhoram tanto a leitura como a escrita. De fato, espera-se que os professores recorram a multimeios, textos variados em forma, estilo, conteúdos (literários e não literários) para tornarem seus alunos leitores críticos, capazes de usar metalinguagem para trabalharem também com textos multimodais (Tan & Guo, 2010).

Especialmente, quando o professor tem alunos com dificuldades para ler ou é um leitor relutante, como tende a acontecer nas salas de aula brasileiras, é importante que conte com avaliação das competências e necessidades de cada aluno para poder planejar programas de intervenção instrucional individualizada. Psicólogos escolares e especialistas em avaliação psicoeducacional podem ser de grande valia neste atendimento.

O primeiro passo para qualquer planejamento e intervenção é conhecer o nível de desempenho em leitura de cada aluno, podendo o próprio professor fazer uma primeira triagem. A técnica de Cloze pode ser um meio para esta avaliação, já que é de fácil preparo e correção e amplamente utilizada na área, no exterior e no Brasil. É preciso conhecer como está o vocabulário do aluno e que estratégias usar para seu enriquecimento. Também é necessário ter informações sobre o contexto de conhecimentos do aluno, as estratégias de compreensão que usa, como compreende textos narrativos e textos expositivos, bem como o volume de leitura que faz dos vários textos e que estratégias usar (Dennis, 2010).

Da avaliação, resultam informações sobre e as competências de leitura e escrita, sendo que variam com o tipo de texto. Assim, é preciso conhecer o nível de desempenho na leitura e escrita de vários tipos de textos distintos. Trata-se de uma rotina comum, mas que parece estar longe da realidade educacional brasileira e que poderia contribuir muito para melhoria da educação.

É preciso que o docente também considere o contexto social de seus alunos. Como lembra Barden (2010), trata-se de uma competência fundamental para a pessoa ficar ciente tanto de seu interior como do mundo que a cerca, sendo imperativo dar também aos mais competentes oportunidades de melhorarem sua capacidade enquanto leitores, transformando a própria leitura como suporte para a ação e para uma escrita de melhor qualidade.

González (2009) referiu-se à necessidade de integração da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que há desajustes que precisam ser corrigidos e cuidados. Leitura e escrita são habilidades práticas que precisam ser cuidadas de forma integrada para que o aluno possa aprender os vários gêneros literários, os quais devem ser devidamente trabalhados para que o aluno possa desenvolver as competências necessárias. Cabe ao professor explicitar as características e tipos de conteúdos literários de cada gênero para que o aluno possa estar ciente deles. O professor precisa caracterizar cada gênero antes de introduzir o aluno na sua respectiva leitura. Isso pede que, ao solicitar a leitura de um dado gênero, o docente explore suas características literárias na leitura e na escrita para que o aluno possa ter êxito.

Cabe lembrar, neste contexto, que as figuras contribuem para suscitar interesse e motivação, contextualizar a linguagem e para especificar algum estímulo. Constituem rica fonte para se trabalhar e desenvolver a linguagem em termos de estrutura, vocabulário, funções, situações e habilidades como ouvir, ler, escrever e falar, entre outras. Como demonstrou Wright (1989), ao longo da vida acadêmica, o uso de figuras para trabalhar estes aspectos deve ser uma constante. Entre as competências a serem trabalhadas, está a de descrever o que está sendo visto, tanto usando a linguagem oral e a escrita, bem como, a partir de um texto descritivo, reconstruir a figura.

Para poder trabalhar neste cenário, é necessário conhecer quais as competências dos alunos em leitura e escrita. Isso é particularmente relevante, uma vez que já é notório o reconhecimento de que o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros tende a estar aquém do esperado.

Neste contexto, foram definidos como *objetivos* do trabalho: (1) descrever o desempenho de alunos do 3º e 4º anos do ensino fundamental (segundo a antiga denominação) em compreensão de leitura e na escrita de descrição e narrativa; (2) comparar, nos três tipos de desempenho, os dados em função do gênero dos alunos.

## Método

### Participantes

A amostra foi composta por alunos da 3º e 4º anos do ensino fundamental (antes da mudança educacional) matriculados em uma escola pública de São Paulo, localizada em bairro de classe média e baixa, os quais foram sorteados sistematicamente dentre os que concordaram em participar da pesquisa, de modo a compor grupos classificados por gênero e escolaridade com o mesmo número de unidades amostrais. São descritos a seguir. Manteve-se a denominação usada na escola para indicar o tempo de escolarização dos alunos na época da coleta.

G.3F - constituído por 15 meninas do terceiro ano, com idade variando de 8 a 11 anos, média de oito anos e sete meses.

G.3M - composto por 15 meninos, também do terceiro ano, cujas idades variavam de 8 a 9 anos, sendo a média de oito anos e sete meses.

G.4F - compreendendo 15 garotas com variação de idade entre 9 e 10 anos, com média de nove anos e cinco meses, todas do 4º ano.

G.4M - integrado por 15 garotos com idade entre 9 e 10 anos, sendo a média de nove anos e três meses, matriculados no 4º ano.

## Material

Os materiais usados para a coleta de dados foram:

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) documento elaborado em três formas de complexidade crescente conforme seu destinatário: aluno, pais, diretores. Era indispensável contar com os três documentos assinados para se poder efetuar a coleta. Por meio deles, os consultores eram informados dos objetivos da pesquisa, dos cuidados éticos tomados, de seus direitos e também dos deveres dos pesquisadores.

*Teste Cloze* - Trata-se de material para avaliação da compreensão de leitura. Foi usado o texto de Lacerda (1999) "O mito da criação da noite". Esta técnica consiste em eliminar palavras de um texto escrito (adequado à série que se quer avaliar, às necessidades educacionais específicas), substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com o vocábulo que ele julgar mais adequado.

*Material para descrição*: constituiu-se em uma figura com perfeita visibilidade em sala de aula. Ela era colorida e constituída por uma família (pai, mãe, filho e filha) realizando um piquenique à sombra de uma árvore tendo ao fundo um cenário rural, sentada ao redor de uma toalha de mesa aberta sobre a grama contendo vários alimentos. Os alunos receberam uma folha com cabeçalho de identificação e espaço para descrever a figura.

*Material para narrativa*: consistiu em uma folha de papel pautada em que os alunos recebiam instruções e o tema ("Do que mais gosto de brincar...") para a produção de um texto narrativo.

## Procedimento

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (P. 2133-2353/08) e, em seguida, apresentado à direção da escola escolhida por conveniência. Após o consentimento da direção, acertou-se com os professores, segundo a conveniência acadêmica, o horário para realizar a coleta de dados. Foram encaminhados os TCLE aos pais, com prazo para retorno. Todos os TCLEs foram assinados em duas vias, uma para o assinante e outra para as pesquisadoras. No dia da coleta, os instrumentos foram aplicados coletivamente, mas só nos alunos que assinaram seus próprios TCLE e que também apresentaram o assinado por seu responsável.

Os grupos de participantes descritos foram sorteados sistematicamente dentre os que concordaram em colaborar, tendo por base criar grupos de igual tamanho (N=15). Distribuídos os materiais, foram esclarecidas as dúvidas eventuais. No momento da coleta, feita pelas pesquisadoras na sala de aula com a presença da professora, a ordem de aplicação foi: Cloze, descrição e narração. Inicialmente, foi lembrado o constante no TCLE. No Cloze, foi usada a instrução convencional, empregada universalmente desde os anos cinquenta do século passado. No caso da descrição, usou-se a estratégia empregada pelos professores. A figura foi exposta, presa à lousa, com ampla visibilidade, instruindo os alunos que descrevessem por escrito a cena exposta. No caso da narrativa, receberam o material, foram lidas as solicitações do cabeçalho e o tema que deveriam usar como base para sua escrita. Concluídos os trabalhos, agradeceu-se aos alunos, professores e direção.

## Resultados e discussão

Foi adotado  $p \leq 0,05$  tendo-se sempre por  $H_0$  a igualdade entre grupos. Quando os quatro grupos foram comparados concomitantemente, o pressuposto foi que  $H_a$ : todos os grupos diferem entre si. Quando só foram comparados grupos do mesmo gênero, o estabelecido foi que o 3º ano teria desempenho inferior ao 4º ano.

### Leitura

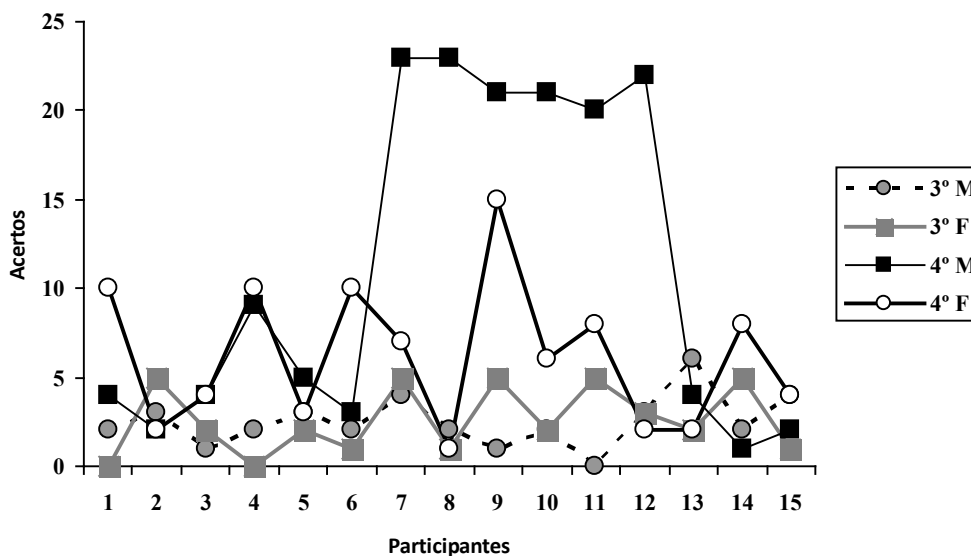
O teste de compreensão de leitura foi corrigido só contando como acerto a inserção do vocábulo que foi omitido do texto ao serem estabelecidas as lacunas. Vale lembrar que, para a leitura dos resultados, levou-se em consideração a clássica classificação de Bormuth (1968).

Os resultados descritivos aparecem na Figura 1 quanto ao desempenho por série e por gênero.

Com a demonstração da Figura 1, verificou-se que o melhor desempenho no G.3F correspondeu a 5 acertos; no G.3M, a 6; no G.4F, a 15; e no G.4M, a 23 respostas corretas. Notou-se que o pior desempenho no G.3F implicou em zero acerto; no G.3M, também não houve nenhum acerto; nos G.4F e no G.4M houve uma única resposta correta, o que demonstra que o G.4M foi o grupo que melhor desempenho apresentou.

A análise estatística foi feita recorrendo a uma análise de variância não paramétrica para  $N=15$ ,  $k=4$ ,  $p \leq 0,05$  e  $dc=297,8$ ,  $H_0$ : igualdade entre os grupos e  $H_a$ :  $3^\circ F < 3^\circ M < 4^\circ F < 4^\circ M$  (Wilcoxon & Wilcox, 1964), ordenando-se os resultados do melhor para o pior resultado, de modo que, quanto menor o número total obtido, melhor o desempenho do grupo. Os resultados sobre compreensão de leitura apresentados na Tabela 1 mostram que a posição dos grupos, pela ordem de desempenho, foi 4ºM, 4ºF, 3ºF e 4ºM. A comparação entre os quatro grupos não mostrou qualquer diferença no nível de significância estabelecido.

Figura 1. Desempenho em compreensão da leitura (Teste de Cloze) pelos participantes dos quatro grupos.



Reverendo a literatura sobre motivação para a leitura, Witter (2010), observa que, para uns, a leitura é uma atividade prazerosa, para outros, um desafio a conquistar. É o que parece ter ocorrido com o grupo 4ºM ao apresentar melhor desempenho, pois talvez este grupo estivesse ligado à multiplicidade de leituras e foram trabalhados diversos tipos de textos, como afirma Smith (1994), que detecta problema semelhante entre os alunos de seu estudo. Com relação aos grupos 3ºM e 3ºF, o baixo desempenho pode ser também decorrente de variáveis que não foram objeto de estudo, como conteúdo de textos, imagens, cuidados acadêmicos tomados pelos professores no desenvolvimento destas habilidades e competências. De qualquer forma, os dados são indícios da necessidade de pesquisar estes aspectos e de se usar estratégias de ensino mais eficientes, conforme lembram Blum Koskinen, Bhastiyra e Hluboky (2010) e Meyer (2010), face a situações similares. Há necessidade de torná-las mais conhecidas e testadas no meio educacional brasileiro.

Para comparar os grupos apenas por escolaridade e gênero, aglutinaram-se os grupos por estas variáveis passando  $n_1=30$  e  $n_2=30$ , e mantendo-se  $p \leq 0,05$ . Recorreu-se

ao teste de Mann-Whitney para amostras grandes, já que  $n > 20$  (Siegel & Castellan Jr, 1998). Para a variável nível de escolaridade, definiu-se como hipóteses  $H_0: 3^\circ=4^\circ$  e  $H_a: 3^\circ < 4^\circ$ . Foi obtido  $R_1 = 1590$  (3º),  $R_2 = 658$  (4º),  $U_1 = 225$ ,  $U_2 = 707$  e  $z = 3,80$ , a que se associa  $p=0,001$ , ou seja, rejeita-se  $H_0$  e pode-se afirmar que se tem diferença com significância estatística entre os grupos, sendo favorável ao 4º ano, como estipulado em  $H_a$ , porém, ainda assim, inferior ao esperado em leitura, que é igual ou superior a 20% de acertos (Bormuth, 1968) na maioria dos casos (Figura 1).

Para gênero, a  $H_a$  foi bidirecional, tendo o cálculo resultado em  $R_1 = 938$  (F),  $R_2 = 982$  (M),  $U_1 = 427$ ,  $U_2 = 383$ ,  $z = 7,21$ , que corresponde a  $p > 0,00003$ , ou seja, o desempenho do gênero feminino foi estatisticamente superior ao masculino. Vale lembrar que ambos se mantêm aquém do esperado.

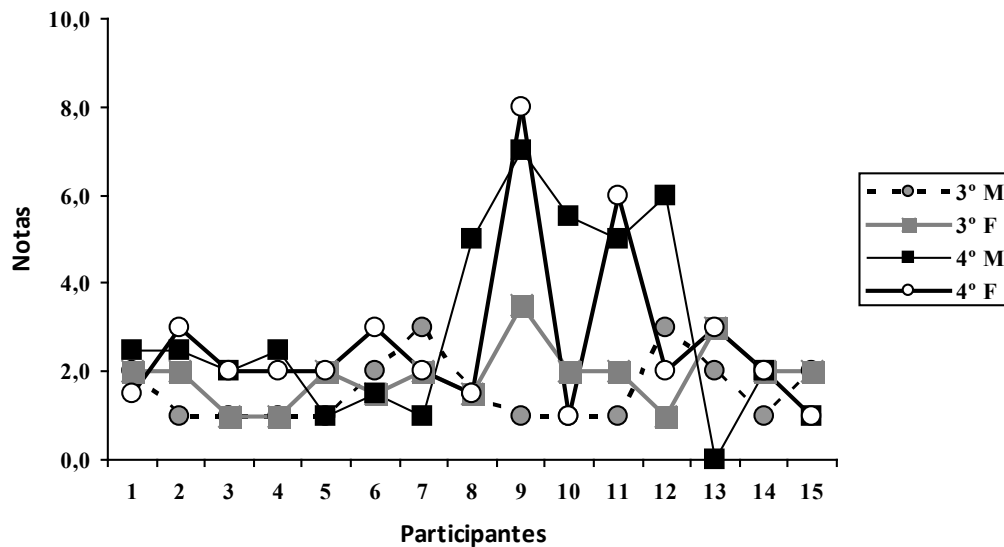
Os resultados mostram que, apesar de os grupos se manterem aquém do esperado nessa etapa de escolarização, ou seja, a maioria com menos de 20% de acertos, o resultado do gênero feminino pode ter sido superior devido ao fato deste grupo ter usado técnicas inferenciais com maior propriedade, pois, conforme observam Santos, Primi, Taxa

Tabela 1. Comparações em Compreensão de Leitura (ANOVA)

Grupos	3ºM	3ºF	4ºF	4ºM
	590	582	356	302
3ºM 590	-			
3ºF 582	8	-		
4ºF 356	231	226	-	
4ºM 302	288	280	54	-

$N=15$ ,  $k=4$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $dc=297,8$

Figura 2. Desempenho em descrição dos participantes dos quatro grupos.



e Vendramini (2002), a compreensão em leitura tal como a exigida no teste Cloze deve ser realizada levando-se em conta a habilidade do leitor que estabelece relações entre os elementos do texto e desenvolve associações apropriadas entre o conhecimento que já traz por aquisição e a informação expressa nesse contexto. Por sua vez, Gainer (2010) comenta que, quando feitas comparações de gênero, é frequente observar-se que os meninos e rapazes apresentam desempenho inferior ao gênero feminino, e muitas estratégias têm sido pesquisadas em busca de lhes dar melhores condições de aprendizagem e motivação.

### Descrição

Os critérios adotados para correção das atividades escritas foram: título (1 ponto), pois toda narrativa ou descrição precisa ter um título condizente com o conteúdo do texto; adequação ao tema proposto (4 pontos), já que nenhum dos dois tipos deve fugir ao solicitado, podendo se observar a organização, estrutura, criatividade e elaboração de ideias, daí a maior pontuação; coesão (2 pontos), por ser

aspecto facilitador da clareza e elegância do texto; coerência (2 pontos), por garantir uma lógica ao texto entre o início e o final, e correção gramatical (1 ponto), parte relevante na efetiva comunicação. De acordo com o desempenho, o aluno recebeu os pontos completos ou fragmentados.

No que concerne à descrição, os dados são apresentados na Figura 2.

Verificou-se que, no G.3F, a melhor nota foi de 3,5, alcançada pelo participante 9; no G.3M, foi de 3,0; no G.4F, o aluno 11 obteve 6,0; e, no G.4M, a melhor nota foi 7,0, obtida pelo estudante 9. Os piores desempenhos tanto no G.3F como no G.3M correspondem à nota 1,0. No G.4F, foi a nota 1,0 e, no G.4M, o participante 13 não conseguiu se expressar, recebendo a nota zero. Tais resultados deixam bem claro que os alunos do 3º ano tiveram um desempenho muito aquém do esperado.

A comparação dos quatro grupos quanto ao desempenho em descrição aparece na Tabela 2, e foi feita a análise seguindo os parâmetros já descritos. Verificou-se que o melhor desempenho foi do 4ºM, vindo a seguir o 4ºF, o 3ºF e, por último, o 3ºM.

Tabela 2. Comparação em Descrição (ANOVA)

Grupos	3ºM	3ºF	4ºF	4ºM
	585,5	475,5	388,0	381,5
3ºM 585,5	-			
3ºF 475,5	110,5	-		
4ºF 388,0	197,5	87,0	-	
4ºM 381,5	204,0	93,5	6,5	-

N=15, k=4, p<0,05, dc=297,8

Não foi encontrada nenhuma diferença entre os grupos que tivesse sido igual ou superior ao valor crítico, ou seja, não há diferenças estatísticas entre os grupos. Para uma análise mais completa, foram aglutinados os grupos, primeiro por escolaridade e depois por gênero, como descrito em relação à leitura. Recorreu-se às mesmas hipóteses e procedimentos estatísticos.

O teste unidirecional enfocando escolaridade resultou em  $R_1 = 1060,5$  (F),  $R_2 = 769$  (M),  $U_1 = 304,5$ ,  $U_2 = 596$ , resultando em  $z = 1,76$ , associado a  $p = 0,08$ , podendo-se concluir que não houve diferença de desempenho entre alunos do terceiro e quarto anos. O teste bicaudal para gênero teve como resultados:  $R_1 = 863$  (F),  $R_2 = 967$  (M),  $U_1 = 502$ ,  $U_2 = 398$ ,  $z = 0,77$ , que corresponde a  $p = 0,22$ , ou seja, não houve diferença atribuível a gênero.

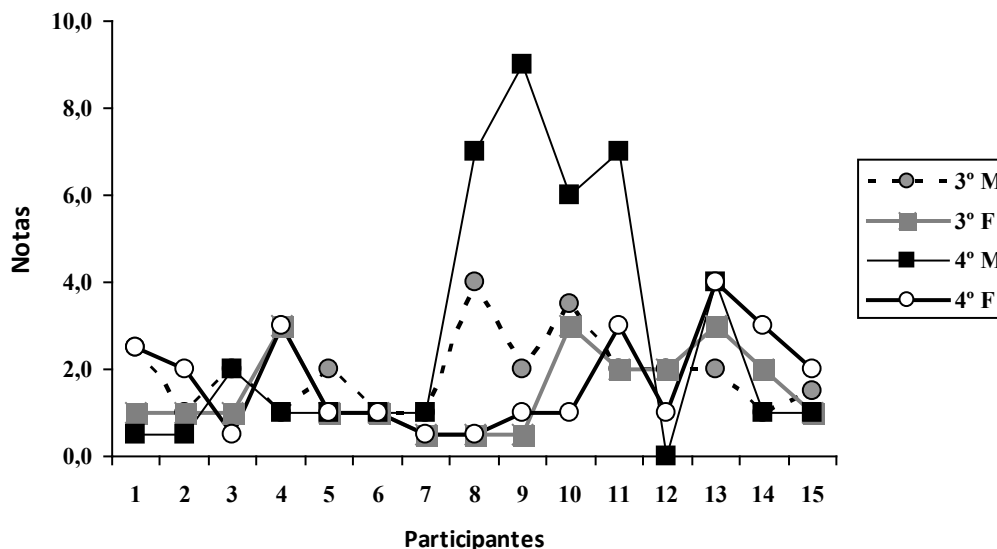
Tanto a demonstração de que não houve diferença entre os grupos de 3º e 4º anos como os resultados muito baixos obtidos constituem indícios de que os alunos não estão sabendo usar estratégias para transferência de aprendizagem de uma para outra atividade, nem mesmo quando dentro de um contexto mais limitado de leitura/es-

crita, escrita/leitura. Esta situação parece indicativa de que as múltiplas possibilidades de trabalho e desenvolvimento concomitante destas competências não estão sendo adequadamente utilizadas na realidade estudada (Witter, 2009; Witter & Silva, 2009). É uma questão a ser pesquisada. Também é possível que o resultado seja resultante do fato de que os professores não tenham adquirido competências no uso de estratégias de ensino-aprendizagem que viabilizem a realização, pelos alunos, da imprescindível transferência entre atividades escolares e mesmo para a vida fora da escola (Graff, 2010). Isso carece de pesquisa específica, cujos objetivos não constaram do presente estudo, ficando como sugestão para outras pesquisas.

### Narração

Na correção, foi usado o mesmo critério da avaliação da descrição. Quanto à narração, os dados descritos aparecem na Figura 3.

Figura 3. Desempenho em narração pelos participantes dos quatro grupos.



A melhor nota, no G.3F, foi 3,0; no G.3M, foi 4,0; no G.4F também foi 4,0, porém, no G.4M, a melhor nota foi 9,0, obtida pelo aluno 9. Quanto ao pior desempenho, tanto no G.3F como no G.3M, foi para estudantes que tiraram a nota 0,5. No G.4F, o pior desempenho recebeu a nota 0,5 e, no G.4M, um participante não conseguiu narrar o pedido, recebendo nota zero.

Os resultados obtidos em termos de narrativa aparecem na Tabela 3. O melhor desempenho coube ao G.3M, vindo a seguir o G.4M, o G.4F e o G.3F, porém, nenhuma diferença em nível de significância foi registrada entre os grupos.

Apesar de a narrativa ser um dos gêneros textuais mais fáceis de aprendizagem por parte dos alunos, na aquisição da leitura/escrita é preciso ensinar aos estudantes como trabalhar criticamente todos os textos lidos e orientá-los a estabelecer relações entre mídia, audiência, informação e poder, pois, dessa forma, estarão aptos a desenvolver discursos alternativos. Tais textos, obtidos por TV, rádio, jornais, cinema, letras de música, videogames, blogs e outros recursos da websites, podem viabilizar material narrativo de grande ajuda e motivadores para desenvolver estas habilidades e competências em jovens leitores (Gainer, 2010; Witter, 2010).

**Tabela 3.** Comparação em Descrição (ANOVA)

Grupos	3°F	4°F	4°M	3°M
	511,5	470,0	452,5	396,0
3°F 511,5	-			
4°F 470,0	41,5	-		
4°M 388,0	59,0	17,0	-	
3°M 381,5	115,5	74,0	56,5	-

N=15, k=4,  $p \leq 0,05$ ,  $dc=297,8$

A análise do todo destacando a variável escolaridade para  $H_0: 3^\circ = 4^\circ$ ,  $H_a: 3^\circ < 4^\circ$ ,  $p \leq 0,05$ ,  $n_1 = 30$  e  $n_2 = 30$ , amostra considerada grande, resultou em  $R_1 = 907,5$ ,  $R_2 = 452,5$ ,  $U_1 = 457,5$ ,  $U_2 = 907,5$ ,  $z = 6,76$ ,  $p \leq 0,00003$ , indicando que o desempenho dos alunos do quarto ano foi estatisticamente superior ao do terceiro ano. No que diz respeito à variável gênero, foi estabelecido que  $H_0: F = M$ ,  $H_a: F \neq M$ , neste caso,  $R_1 = 981,5$ ,  $R_2 = 821,5$ ,  $U_1 = 383,5$ ,  $U_2 = 457,5$ ,  $z = 0,98$ ,  $p \leq 0,16$ , permitindo concluir que não há diferença atribuível à gênero.

Subjacente ao baixo desempenho encontrado, pode estar a problemática da motivação do aluno, aspecto que, quando não bem direcionado, leva a resultados inadequados, insuficientes e sem a continuidade de desenvolvimento. Neste caso, vale lembrar que o principal e melhor que o educador pode fazer é considerar se está atendendo aos interesses dos alunos e se está atuando de forma a mantê-los envolvidos com o que é exposto em sala de aula (Pintrich, 2003). Também seria interessante um melhor uso da literatura infanto-juvenil em sala de aula, indo muito além das limitações dos livros didáticos (Witter & Silva, 2009) e oferecendo possibilidades para o estudo e a pesquisa de muitas disciplinas, pois as obras literárias infanto-juvenis viabilizam muito mais do que a leitura e a escrita e poderiam melhorar o desempenho dos alunos (Santos, 2009).

A variedade de material nacional e os traduzidos de outras línguas requerem apenas o preparo do professor no domínio das inúmeras tecnologias disponíveis para a ampla gama de objetivos que podem ser estabelecidos. Realmente, a motivação é um grande problema no processo ensino-aprendizagem e há necessidade de capacitação dos docentes para a superação de tais dificuldades (Boruchovitch, Bzuneck, & Guimarães, 2010).

## Considerações finais

Tanto na leitura quanto na escrita o desempenho dos escolares da 3ª e 4ª séries mostrou-se muito baixo em relação aos padrões de compreensão (Bormuth, 1968) e de escrita (mínimo cinco), somente poucos alunos do 4º masculino apresentaram um entendimento correto do texto apresentado em Cloze, como também souberam se expres-

sar por meio dos dois tipos de gêneros textuais pedidos, que foram a descrição e a narração, o que demonstra terem conhecimento da organização lógica do pensamento e uso adequado vocabular. A maioria não apresentou bom desempenho.

Os dados obtidos certamente decorrem também da atuação docente e da formação que o professor teve. Conforme lembra Laxalt (2009), isso está subjacente ao baixo desempenho de seus alunos. Na situação aqui apresentada, pode ter ocorrido o mesmo. É possível que aos professores brasileiros não seja dada a devida atenção a sua formação enquanto leitores-escritores e, assim, tenham dificuldades para trabalharem, no processo ensino-aprendizagem, a integração das habilidades de leitura e escrita e, mesmo, as características dos vários gêneros discursivos. Também é possível, ainda, que não estejam sabendo quais estratégias são melhores para serem ensinadas na produção de uma descrição ou narrativa, como reiteram Laxalt (2009) e Witter (2010).

É frequente, na literatura científica, a recomendação de expor os alunos aos mais variados estilos e tipos de materiais, gêneros literários e textos da mídia (Dockter, Hang, & Lewis, 2010), mas parece que isso ainda não ocorre, na medida do esperado, na realidade brasileira (Witter & Silva, 2009). A literatura aqui referida mostra a eficiência de técnicas aplicadas ao ensino da leitura e escrita, mas isso pede adequada capacitação docente e mais pesquisas na realidade brasileira.

## Referências

- Barden, O. (2010). From "acting reading" to reading for acting: a case study of the transformational power of reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 293-302.
- Blum, I. H., Koskinen, P. S., Bhartiya, P., & Hluboky, S. (2010). Thinking and talking about books: using prompts to stimulate discussion. *The reading teacher*, 63(6), 495-499.
- Bormuth, J. R. (1968). Cloze test readability: criterion reference scores. *Journal of Educational Measurement*, 5(3), 189-196.

- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (orgs.). (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dennis, D. V. (2010). "I'm not stupid": how assessment drives (in) appropriate reading instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 283-290.
- Dockter, J., Hang, D., & Lewis, C. (2010). Redefining rigor: critical engagement, digital media and New English/Language/Arts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(5), 356-417.
- Gainer, J. S. (2010). Critical media literacy in middle school: exploring the politics of representations. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 283-290.
- González, A. M. M. (2009). Leitura, escritura y aprendizaje literario en los proyectos de trabajo escolar. *Lectura y vida*, 30(3), 44-53.
- Graff, N. (2010). Teaching rhetoric analysis to promote transfer of learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 376-385.
- Lacerda, E. (1999). O mito da noite. *Ciência Hoje das Crianças*, 94, 6-7.
- Laxalt, I. (2009). Maestros, escritores y autores: La voz própria y la de los outros. *Lectura y vida*. 30(3), 56-67.
- Mason, L. H., Benedek-Wood, E., Valosa, E. (2010). Teaching low-achieving students to self-regulate persuasive quick write-responses. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 303-312.
- Meyer, K. E. (2010). A collaborative approach to reading workshop in middle years. *The reading teacher*, 63(6), 501-507.
- Printrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Santos, A. M. dos. (2009). Tradução de literatura infanto-juvenil contemporânea. Em M. C. V. Galery, E. D. Perpétua & I. Hirsch (Orgs.), *Tradução, vanguarda e modernismo* (pp. 205-223). São Paulo: Paz e Terra.
- Santos, A. A. A. dos, Primi, R., Taxa, F. O. S, Vendramini, C. M. M. (2002). O teste Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Siegel, S., & Castellan, Jr., N. J. (1988). *Non parametric statistics for the behavioral sciences*. New York: MacGraw-Hill Book Co.
- Smith, F. (1994). *Reading without nonsense*. Toronto: Teachers College Press.
- Tan, L., & Guo, L. (2010). From print to critical multimedia literacy: one teacher's for ay into new literacies practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(4), 315-321.
- Vazquez-Montilia, E. (2009). La importancia de los cuentos y narratives en el proceso de alfabetización en la educación inicial: el contexto estadounidense. *Lectura y vida*, 30(3), 68-72.
- Wilcoxon, F., & Wilcox, R. A. (1964). *Some rapid approximate statistical procedures*. New York: Leader Laboratories.
- Witter, G. P. (2009). Literatura e aprendizagem de ciências. Em G. P. Witter (Org.), *Literatura na formação de leitores* (pp. 95-126). Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Witter, G. P. (2010). Motivação e leitura. Em E. Boruchvitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.169-192), Petrópolis, RJ: Vozes.
- Witter, G. P., & Silva, J. R. (2009). Ensino de ciências e matemática. Em G. P. Witter (Org.), *Literatura na formação de leitores* (pp.11-38). Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Wright, A. (1989). *Picture for language learning*. New York: Cambridge University Press.

Recebido em: 10/01/2011

Reformulado em: 23/05/2011 (1ª)

02/09/2011 (2ª)

Aprovado em: 13/09/2011



### **Sobre os autores**

**Elza Maria Tavares Silva** (emtsus@gmail.com)

UMC - Doutora em Psicologia

Endereço: R. Jacob Nali, 53 – Vila Natal – Mogi das Cruzes, SP. 08715-170. Tel. 4799-8648.

**Geraldina Porto Witter** (gwitter@uol.com.br)

UNICASTELO - Doutora em Ciências - Livre-Docente em Psicologia

### **Endereço p/ correspondência com a revista:**

Av. Pedroso de Morais, 144, apto 302 – Pinheiros – São Paulo, SP. 05420-000. Tel. 4796-5156.

**Priscila Fernandes de Carvalho** (priscilaffc@yahoo.com.br)

Bolsista IC – UNICASTELO

Graduanda em Psicologia

Endereço: Rua José Palomino, 54 - Vila Nova Silvia - São Paulo, SP. 03820-080. Tel. 2943-5707.

Trabalho apresentado na XL Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia.