

LEITURA E REDAÇÃO ENTRE UNIVERSITÁRIOS: AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Isabel S. Sampaio*
Acácia A. Angeli dos Santos#

RESUMO. Este trabalho avalia a aplicação de um programa de intervenção em leitura e redação realizado com alunos ingressantes de dois cursos da área de Negócios de uma universidade particular, período noturno, num total de 42 participantes. Os resultados obtidos indicam que as diferenças de desempenho não foram estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste, mas que houve mudanças qualitativas nas atitudes dos alunos em relação a esses temas. O estudo enfatiza a necessidade de incorporação de disciplinas específicas ou atividades de longa duração aos currículos dos cursos de graduação, destinadas a oferecer aos alunos a oportunidade de superarem deficiências da escolarização anterior.

Palavras-chaves: universitários, remediação em leitura e escrita, programas de intervenção.

READING AND WRITING AMONG UNDERGRADUATES STUDENTS: EVALUATION OF A REMEDIAL PROGRAM

ABSTRACT. This work evaluates a remedial program focused in reading and writing skills developed with 42 freshmen of two undergraduate courses of Business area. Final results demonstrate that there wasn't significant increasing in the performance of the participants (considering pre and post tests) at reading and writing activities. A qualitative change was observed in their opinions and attitudes throughout these subjects. It's suggested the inclusion of long duration disciplines or activities in the curricula of these courses, offering the freshmen the opportunity to overcome their difficulties.

Key words: undergraduate freshmen, reading remediation, academic achievement.

INTRODUÇÃO

A maioria dos autores concorda, genericamente, que a leitura é um processo mental de apreensão e compreensão abrangente de conteúdos sobre os quais o leitor realiza atividades de interpretação e produção de sentidos, discutindo com o autor do texto a partir de seu próprio contexto, de suas motivações e propósitos de leitura (Melo, 1983; Antunes, 1987; Molina, 1992; Kleiman, 1996; Guthrie & Wigfield, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997).

Considerando que as habilidades de leitura e escrita não podem ser tomadas de forma separada da informação cultural que cada indivíduo possui, Hirsch Jr. (1988) afirma que o analfabetismo não é, simplesmente, incapacidade de ler e escrever, mas

uma deficiência de informação cultural, que não pode ser remediada com métodos centrados exclusivamente na técnica ou no treinamento de habilidades. Para Pugh e Pawan (1991), as chamadas dificuldades de leitura e redação referem-se, na verdade, a deficiências em capacidades cognitivas básicas, como a habilidade de compreender variáveis, fazer proposições, identificar lacunas de informação, distinguir entre observações e inferências, raciocinar hipoteticamente e exercitar a metacognição.

Vivendo numa sociedade em que a capacidade de processamento de informações deixou de ser apenas habilidade intelectual para transformar-se em condição de sobrevivência econômica, o indivíduo privado das ferramentas da leitura e da escrita está sujeito à marginalização – pessoal, profissional e social. Além

* Doutoranda em Educação pela UNICAMP e docente da Universidade São Francisco.

Endereço para correspondência: Rua Paulo Ameri, 251, Caixa Postal 2, 12995-000, Pinhalzinho – SP. E-mail: isabela@terra.com.br

Doutora em Psicologia Escolar pela USP e docente da Universidade São Francisco.

Endereço para correspondência: Estrada Sousas-Joaquim Egídio, km 2, Condomínio Portal da Mata, 14, Caixa Postal 138, 13.106-970, Campinas – SP. E-mail: acaciasantos@terra.com.br ou acacia@saofrancisco.edu.br

disso, a leitura e a escrita não se limitam ao papel de possibilitar o acesso à informação, mas são atividades cognitivas que promovem e facilitam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de outras habilidades – como a criatividade e o espírito crítico – absolutamente necessárias ao exercício da cidadania e à plena realização do potencial intelectual e afetivo de todo ser humano (Molina, 1992; Pinheiro, 1994; Schaefer, 1996; Bianchetti, 1996).

LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Em 1991, Flippo e Caverly realizaram a primeira compilação abrangente sobre os programas de remediação e desenvolvimento de habilidades acadêmicas (leitura, redação, estratégias de estudo e outros) e arrolaram uma grande quantidade de serviços oferecidos pelos *colleges* e universidades americanas, mostrando que as variações existentes dependem principalmente da orientação filosófica da instituição, de sua organização administrativa e das necessidades manifestadas pelos alunos.

Alguns estudos norte-americanos, tais como os de Chamblee (1998) e o de Spire, Williams, Jackson e Huffman (1999), mostram que os estudantes despreparados geralmente são aqueles que tiveram pouca ou nenhuma experiência escolar agradável nas atividades de leitura e redação, e que as encaram de modo relutante. Em ambos os estudos, resultados positivos foram obtidos com a utilização de temas retirados do cotidiano do aluno. Assim, valendo-se de atividades como redação autobiográfica e da leitura de livros de literatura – em lugar de leitura e redação de temas acadêmicos – observaram a recuperação da autoconfiança dos estudantes em sua capacidade de ter um bom desempenho nesse tipo de trabalho.

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, ocorrida a partir da década de 1980, com a criação de novas universidades e faculdades isoladas em todo o país, trouxe vantagens sociais importantes, porém muitos estudos apontam que os ingressantes, na verdade, encontram sérias dificuldades em adaptar-se à vida universitária e às obrigações acadêmicas. Há pesquisas descrevendo deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos, que acabam por comprometer o desempenho acadêmico do universitário, porque dele se espera que seja capaz de integrar as novas informações e conhecimentos que recebe na universidade ao seu universo pessoal

(Mercuri, 1992; Carelli & Santos, 1998; Serpa & Santos, 2001).

Entre todas essas dificuldades, os problemas relativos à leitura e à produção de textos parecem ser os mais preocupantes, porque são os que mais saltam aos olhos dos professores dos primeiros anos. Várias pesquisas (Marini, 1986; Santos, 1991; Pellegrini, 1996; Arouca, 1997) apontam as deficiências de compreensão e o escasso hábito de leitura entre universitários como responsáveis, em grande parte, pelo baixo desempenho acadêmico desses alunos, já que a escolarização em nível universitário pressupõe uma considerável quantidade de trabalho intelectual, exigido principalmente em atividades de leitura, compreensão e expressão de conteúdos complexos.

Muitos estudos brasileiros sobre a produção textual de estudantes, analisando tanto as redações produzidas em vestibulares, como textos elaborados por universitários, apontam para resultados pouco animadores: as dificuldades encontradas vão desde um parco domínio da gramática e das ferramentas básicas de coerência e coesão textual, até a reprodução de clichês e frases feitas, que acabam num todo desconexo e sem sentido (Carone, 1976; Rocco, 1981; Franco Jr. & Vasconcelos, 1992; Amaral, 1996; Pellegrini, 1996; Nassri, 2000).

Em estudo realizado com universitários em 1981, Vieira encontrou uma estreita relação entre deficiências de leitura e dificuldades de redação, apontando, como principais problemas detectados, a identificação inadequada das idéias centrais e o não-relacionamento entre as informações explicitamente inseridas no texto (leitura), bem como a ausência de clareza e coerência na redação.

Uma coletânea de pesquisas organizada por Witter (1997) mostra – a partir de diversas abordagens e com diferentes análises – um dado alarmante: que estudantes de graduação de cursos tão diferentes quanto Educação Física, Fonoaudiologia e Direito, em instituições públicas e privadas, apresentam, como característica comum, a falta de hábito e gosto pela leitura, o que acaba por dificultar o seu desempenho acadêmico e profissional.

Outros estudos têm apontado alternativas remediativas para se lidar com os problemas de leitura e escrita detectados em universitários. Exemplo destes é o estudo de Arouca (1997), desenvolvido com alunos do curso de Comunicação Social, envolvendo um programa específico de treinamento de linguagem escrita que, apesar de não produzir uma diferença significativa no nível de conhecimentos, promoveu melhora significativa da fluência escrita dos sujeitos.

Nessa mesma linha, Santos (1997) demonstrou a eficácia de um programa experimental de remediação para estudantes universitários, utilizando a Técnica de Cloze para o desenvolvimento da compreensão em leitura e também orientações para estratégias de estudo e utilização da biblioteca. Os resultados não demonstraram superioridade do grupo experimental na compreensão em leitura, mas evidenciaram diferenças significativas no desempenho acadêmico dos sujeitos e mudanças qualitativas em seus hábitos de estudo.

Considerando a importância da temática, julgou-se oportuna a proposição deste estudo, que teve como objetivos: a) verificar os efeitos da aplicação do programa de remediação no nível de compreensão em leitura dos participantes, medidos pelo Teste de Cloze; b) comparar o desempenho dos sujeitos em redação, antes e depois da participação no programa; c) analisar a viabilidade de desenvolvimento de programas de intervenção como parte integrante de disciplinas curriculares.

MÉTODO

Foi utilizado o método experimental com pré e pós-teste. O programa de intervenção, desenvolvido durante quinze semanas, foi elaborado com base no pressuposto de que os alunos de cursos superiores noturnos – que, em sua maioria, cursaram escolas públicas e trabalham em tempo integral – têm pouco acesso a bens culturais como teatro e cinema e não têm a leitura e a escrita como atividades habituais.

Sujeitos

Participaram da pesquisa 42 alunos dos primeiros anos de dois cursos da área de Negócios de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, entre os 58 que compunham as duas classes nas quais o programa foi aplicado. Entre os participantes, 22 (55%) eram homens e 20 (45%), mulheres; 37 (88%) estavam na faixa etária entre 17 e 25 anos, e apenas 5 (12%) tinham entre 26 e 39 anos; 26 (62%) tinham concluído o ensino médio regular, e 16 (38%), o profissionalizante.

Material

Na avaliação do desempenho em leitura, tanto no pré como no pós-teste, foram utilizados textos específicos estruturados segundo a técnica tradicional

de Cloze, proposta por Taylor (1953), na qual todo quinto vocábulo de um texto de aproximadamente 200 palavras é omitido, e durante o programa foram utilizados vários textos de jornal.

Procedimento

As atividades do programa seguiram, basicamente, o seguinte esquema:

- a) a cada aula, era solicitado aos alunos que identificassem um tipo específico de texto no jornal: narrativo, descritivo e dissertativo;
- b) a partir dessa escolha eram realizadas as atividades de leitura, com a utilização de uma entre duas técnicas: 1) questionário jornalístico (o que, quem, quando, onde, como, por que), mais aplicável a textos narrativos e descritivos; 2) leitura crítica (tema/assunto, idéia principal/tese, argumentos contra e/ou a favor, detalhes de embasamento), aplicável a textos dissertativos (opinativos e acadêmicos);
- c) na primeira aula de cada unidade, a leitura individual era seguida da explicação da técnica e da condução do aluno a aplicá-la, passo a passo, no seu próprio texto; na segunda aula da mesma unidade, o aluno era solicitado a realizar a tarefa (sozinho, em duplas ou em grupos), sem a condução passo-a-passo, cabendo à professora apenas dirimir dúvidas;
- d) ao final de cada unidade (4 horas/aula, sendo 2 h/a por semana), os alunos deviam produzir (sozinhos, em duplas ou em grupos) um texto-paráfrase do texto lido (narrativa usando os mesmos fatos/informações; descrição usando os mesmos dados; dissertação usando o mesmo ponto de vista e argumentos); entre uma unidade e outra, ocorria a “aula de correção”, na qual os textos eram corrigidos pelos colegas, individualmente ou em grupos, e recebiam sugestões (oralmente ou por escrito) de melhoria; alguns alunos liam seus textos em voz alta, ou pediam a um colega que o fizesse, e então recebiam um *feedback* coletivo dos colegas e da própria professora, com sugestões que poderiam ser utilizadas nos próximos textos. É importante salientar que a atividade de correção procurou fugir, deliberadamente, ao modelo de “julgamento” ou “punição”, e demonstrar, por meio da correção descentralizada da figura da professora, que não havia um único modelo de “escrita correta” a ser seguido, o que era evidenciado pelas sugestões oferecidas pelos colegas;

e) também foram realizadas algumas atividades especiais, tais como a referente à análise do programa de televisão, sempre objetivando propiciar uma ligação entre as atividades de leitura e escrita.

Durante o desenvolvimento do programa os vários textos de jornal utilizados motivaram a discussão em sala de aula e serviram de base aos exercícios propostos, tendo como pressuposto que este seria um material de leitura atrativo, por não apresentar dificuldade excessiva e, ao mesmo tempo, oferecer um conteúdo que contempla interesses variados.

Para a avaliação do desempenho em escrita foi utilizada, como pré-teste, a redação do processo seletivo, e como pós-teste, um exercício de redação realizado em sala de aula, no qual os alunos foram solicitados a assistir a um programa de televisão e escrever uma avaliação crítica, com base num roteiro prévio, composto por seis perguntas/indicações, o qual direcionava sua atenção a alguns aspectos específicos dos programas assistidos, como a linguagem utilizada, presença de temas como violência e sexo, e o tipo de tratamento dado a assuntos polêmicos. Vale lembrar que as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula, durante o programa, não foram usadas para efeito de avaliação do desempenho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados quantitativa e qualitativamente, e são apresentados e discutidos a seguir, na ordem dos objetivos propostos. Na análise quantitativa dos dados foram utilizadas duas provas estatísticas não-paramétricas: o Teste de Wilcoxon para amostras dependentes e o Teste de Spearman, que verifica correlações entre medidas, adotando-se como nível de significância o de 0,05, habitual nas ciências humanas.

Compreensão em leitura

Na correção dos testes desse estudo foi considerado como “acerto” apenas o preenchimento da lacuna com a exata palavra omitida. Os sujeitos foram classificados de acordo com a porcentagem de acertos num teste de Cloze padrão (quinto vocábulo omitido), sendo incluídos no nível de *Frustração* aqueles que obtiveram até 44% de acertos; no nível *Instrucional*, de 45% a 56% de acertos, e no nível *Independente*, acima de 57% de acertos, segundo proposta de Bormuth (1971), como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Porcentagem de acertos e nível de compreensão em leitura.

Sujeitos	% Acertos		Nível*	
	Pré	Pós	Pré	Pós
01	46,15	50,00	INS	INS
02	61,53	47,5	IND	INS
03	76,92	62,5	IND	IND
04	64,10	45,00	IND	INS
05	69,23	72,5	IND	IND
06	71,79	47,5	IND	INS
07	58,97	45,00	IND	INS
08	48,71	47,50	INS	INS
09	61,53	47,50	IND	INS
10	61,53	45,00	IND	INS
11	56,41	45,00	INS	INS
12	46,15	62,50	INS	IND
13	61,53	65,00	IND	IND
14	61,53	60,00	IND	IND
15	64,10	60,00	IND	IND
16	56,41	57,50	INS	IND
17	23,07	37,50	FRS	FRS
18	66,66	70,00	IND	IND
19	56,41	42,50	IND	INS
20	56,41	57,50	INS	IND
21	74,35	60,00	IND	IND
22	51,28	60,00	INS	IND
23	53,84	57,50	INS	IND
24	53,84	52,50	INS	INS
25	56,41	62,50	INS	IND
26	30,76	47,50	FRS	INS
27	58,97	70,00	IND	IND
28	69,23	60,00	IND	IND
29	66,66	52,50	IND	INS
30	66,66	60,00	IND	IND
31	48,71	62,50	INS	IND
32	53,84	65,00	INS	IND
33	66,66	50,00	IND	INS
34	66,66	65,00	IND	IND
35	58,97	65,00	IND	IND
36	56,41	60,00	INS	IND
37	66,66	60,00	IND	IND
38	53,84	47,50	INS	INS
39	66,66	67,50	IND	IND
40	56,41	57,50	INS	IND
41	71,79	55,00	IND	INS
42	48,71	52,50	INS	INS

Comparando-se o pré e o pós-teste, 20 sujeitos (48,78%) mantiveram-se no mesmo nível; 11 (26,82%) melhoraram, isto é, passaram para um nível superior, e 10 (24,39%) pioraram, isto é, passaram para um nível inferior. Estatisticamente, as mudanças observadas não foram consideradas significativas, como indicou o Teste de Wilcoxon para amostras dependentes ($Z = -0,218; p = 0,827$).

Em termos de porcentagem de acertos, destacam-se sete casos (sujeitos nºs 12, 17, 22, 26, 27, 31 e 32) que apresentaram melhora de desempenho (oito ou mais pontos percentuais de diferença entre os resultados do pré e do pós-teste), embora, num dos casos (sujeito nº 17), essa melhora não tenha sido suficiente para a mudança de nível. Embora não tenha ocorrido uma melhora estatisticamente significativa na

porcentagem de acertos, destaca-se a diferença notável no total de lacunas não preenchidas, que era muito grande no pré-teste (118) e baixou para apenas 22 no pós-teste. O Teste de Wilcoxon indicou diferença significativa quando se comparou o número de lacunas deixadas em branco no pré e no pós-teste ($Z = -3,48$; $p < 0,001$). Ou seja: ainda que o nível de compreensão do sujeito não tenha mudado muito, é possível supor que sua confiança na própria capacidade de resolver o problema apresentado aumentou consideravelmente.

Nos textos utilizados no pré e no pós-teste, as palavras necessárias ao preenchimento das lacunas assemelhavam-se no grau de dificuldade quanto às categorias gramaticais: as palavras com maior carga semântica, como verbos, substantivos e adjetivos, eram necessárias para o preenchimento de 18 lacunas no pré-teste e 19 no pós-teste, e os chamados marcadores gramaticais ou elementos de coesão, como preposições, artigos e pronomes, apareciam em 21 lacunas, tanto no pré quanto no pós-teste.

Podem-se levantar algumas hipóteses para a ocorrência dos dez casos que apresentaram um resultado de pós-teste pior do que o de pré-teste. Nas análises individuais, as autoras constataram que o desempenho geral desses sujeitos durante o semestre não fugiu à média do grupo. Portanto, o decréscimo na qualidade do resultado final – quando o esperado seria uma melhoria – pode ser explicado, entre outros fatores, pela pressa e desinteresse na realização do pós-teste, já que, na ocasião, os alunos já haviam mudado de módulo na disciplina e sabiam que o teste aplicado não tinha valor para nota.

Outros autores, trabalhando com a aplicação de programas de remediação e treino de habilidades, relataram igualmente a ocorrência de pressa, impaciência e falta de envolvimento por parte dos alunos durante a realização das tarefas propostas (Marini, 1986; Santos, 1991, 1997; Arouca, 1997).

Redação

O pós-teste (crítica sobre programa de televisão) foi corrigido com base nos mesmos critérios usados para correção das redações do processo seletivo, utilizadas como pré-teste: foram atribuídas notas de 0 a 10 aos textos, sendo 5 pontos para o conteúdo e 5 pontos para a forma. O conteúdo levava em consideração a originalidade, clareza, seqüência lógica, coesão e coerência do texto; a forma considerava a estruturação do pensamento e da expressão e a correção gramatical da linguagem.

As notas foram atribuídas pela autora e dois outros professores universitários, com larga experiência docente e também na correção de redações

de vestibulares. A correlação de Spearman entre as notas atribuídas e a avaliação da juíza – que corrigiu 20% das provas – apresentou um índice médio ($r = 0,68$; $N=10$; $p < 0,05$). Os resultados do pré e do pós-teste de redação são mostrados na Tabela 2.

Tabela 2. Notas obtidas pelos sujeitos no pré e no pós-teste de redação.

Sujeitos.	Redação	
	Pré-teste	Pós-teste
1	4,5	3,5
2	4,0	1,5
3	4,0	5,0
4	1,0	3,5
5	6,5	7,0
6	8,0	*
7	5,5	3,5
8	3,0	3,5
9	7,5	7,0
10	6,5	1,5
11	5,0	1,5
12	4,0	5,0
13	6,5	7,0
14	6,0	*
15	7,0	*
16	2,0	5,0
17	4,5	1,5
18	8,0	7,0
19	3,5	3,5
20	4,0	5,0
21	8,0	5,0
22	3,0	5,0
23	4,5	3,5
24	6,0	3,5
25	2,0	7,0
26	5,5	7,0
27	7,0	7,0
28	2,0	*
29	5,0	5,0
30	7,5	7,0
31	3,5	5,0
32	2,0	5,0
33	4,0	3,5
34	6,5	*
35	7,5	*
36	4,5	3,5
37	5,0	3,5
38	6,0	3,5
39	6,0	1,5
40	4,0	*
41	6,0	3,5
42	4,0	5,0

A análise quantitativa não aponta a existência de diferença significativa entre os resultados do pré e do pós-teste, segundo o Teste de Wilcoxon ($Z = -1,023$; $N=35$; $p > 0,05$). Dos 42 participantes, apenas 35 realizaram o pós-teste. A análise qualitativa dos textos revelou a presença de chavões e clichês, falta de coerência e coesão no texto e muitos erros gramaticais (principalmente pontuação e concordância), além de pouco senso crítico em relação ao tema (programa de televisão) e dificuldade de acompanhamento do

roteiro, corroborando o que já foi encontrado por vários autores em análises semelhantes (Carone, 1976; Rocco, 1981; Franco Jr. & Vasconcelos, 1992; Amaral, 1996).

As outras atividades de redação realizadas ao longo do desenvolvimento do programa sempre ocorriam em função da atividade de leitura, atuando como expressão e avaliação da compreensão obtida, e foram realizadas em número menor do que o previsto inicialmente, por causa da própria dificuldade demonstrada pelos alunos. Enquanto as técnicas de leitura eram exercitadas com certa facilidade, as atividades de redação eram demoradas, com resultados, em geral, insatisfatórios, o que parece sugerir que, realmente, na operacionalização do processo lingüístico, a leitura (decodificação) ocorre de forma aparentemente menos difícil do que a escrita (codificação), que pressupõe o completo domínio do código a ser utilizado (Pinheiro, 1994).

Por um lado, algumas dificuldades quanto ao procedimento ocorreram em ambas as turmas. A primeira delas foi que, embora os alunos sempre fossem avisados da tarefa na aula anterior, e solicitados a providenciar cópias do texto a ser usado em sala de aula na central de fotocópias da universidade (quando era o caso), apenas uma parte deles se lembrava disso. Os demais necessitavam sair para buscar cópias no momento do início da aula, o que provocava atrasos e abreviava o tempo do exercício. O atraso dos alunos também foi um problema adicional: os atrasados sempre perdiam a primeira parte da aula, na qual geralmente eram dadas as explicações, e em função disso tinham dificuldade de realizar os exercícios propostos, não só na mesma aula, mas também em momentos posteriores.

Por outro lado, houve um ponto bastante positivo na “correção por pares”. Essa atividade é geralmente apontada, pelos alunos, como uma tarefa desagradável, porque não querem ter a responsabilidade de apontar erros dos colegas, e pelos professores, como ineficaz, justamente porque a correção realizada pelos colegas tende a ser muito indulgente e pouco objetiva. As correções cruzadas (por outro grupo, dupla ou indivíduo, oralmente ou por escrito) foram apresentadas não como “correções”, mas como “sugestões de melhoria” e de “abordagens diferentes”. O resultado foi muito bom porque, em geral, ninguém se sentia ofendido pelas observações dos colegas e as sugestões apresentadas eram bem aceitas.

A Tabela 3 mostra a comparação entre as várias etapas do programa e a correlação de Spearman entre os resultados obtidos.

Tabela 3. Correlação entre os resultados obtidos nas etapas do programa.

INST.	CL1	CL2	R1
CL1	0,269 n=42		
R1	*0,426 n=42	0,185 n=42	
R2	0,102 n=35	*0,583 n=35	0,184 n=35

* $p < 0,01$

Foi observada correlação significativa entre os resultados obtidos pelos sujeitos no pré-teste de leitura (CL1) e no pré-teste de redação (R1), e entre os resultados do pós-teste de leitura (CL2) e do pós-teste de redação (R2). A correlação apontada entre os instrumentos que avaliaram o desempenho em leitura e redação, respectivamente em suas fases pré e pós, parece corroborar a conclusão de vários autores de que existe uma estreita ligação entre leitura e escrita, embora ainda não se tenha chegado a nenhuma conclusão definitiva sobre como essa ligação funciona exatamente (Vieira, 1981; Pinheiro, 1994; Chamblee, 1998; Spires, Williams, Jackson & Huffman, 1999).

Uma das hipóteses possíveis para a inexistência de correlação entre o pré e pós-teste de leitura é a de que os instrumentos utilizados, na verdade, não mediram a mesma coisa, isto é, o resultado pode ter medido o conhecimento do sujeito quanto ao vocabulário específico presente em cada texto. Também assim, as redações do pré e do pós-teste, produzidas em ambientes distintos, com propósitos e temas diversos, e corrigidas por avaliadores diferentes, podem estar indicando desempenhos muito distintos em função da multiplicidade e complexidade dos fatores envolvidos nos atos de leitura e escrita (Pinheiro, 1994; Guthrie & Wigfield, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997).

A análise dos resultados obtidos, por sujeito, em cada um dos instrumentos utilizados na pesquisa e mostrados nas Tabelas 1 e 2, permite realizar comparações individuais entre as habilidades e atitudes medidas pelos mesmos, e embora não tenham ocorrido mudanças estatisticamente significativas, pode-se observar que alguns desempenhos individuais foram melhores no pós-teste. Ainda assim, não é possível afirmar que essa melhora foi obtida exclusivamente pela aplicação do programa, ou, de outro modo, em que exata medida o programa contribuiu para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da eficácia de um programa de intervenção em leitura e escrita com universitários ingressantes esbarra em fatores múltiplos e complexos, que compõem a realidade mesma do ensino superior brasileiro, notadamente o ensino noturno, cuja população é composta, em sua maioria, por alunos-trabalhadores.

Esses fatos remetem a outro objetivo deste trabalho, que era analisar a viabilidade de desenvolvimento de programas de intervenção como parte integrante de disciplinas curriculares. Uma situação de pesquisa prevê um nível de controle dos sujeitos e dos procedimentos que é quase impossível de ser alcançado em sala de aula, e essa diferença pode representar uma influência importante no resultado final do trabalho. Dessa forma, em função das dificuldades de realização das atividades (cansaço, atrasos, faltas, dispersão, ausência de material) e das deficiências apresentadas pelos próprios alunos, o programa progrediu mais lentamente do que o previsto e várias atividades programadas acabaram não sendo realizadas.

Mas o ambiente de sala de aula apresentou também alguns aspectos positivos: nas atividades em grupo, foi observado que alguns alunos eram disputados pelos grupos, e eram justamente aqueles que apresentavam melhores resultados gerais nas atividades propostas. Em função disso, eles passaram a ser distribuídos entre os grupos, com a explicação prévia, para toda a classe, de que o papel deles era ajudar e incentivar o grupo a procurar o melhor desempenho possível. A iniciativa criou um clima surpreendentemente colaborativo na classe e as atividades em grupo apresentaram resultados bastante satisfatórios, com pouca dispersão.

Assim, apesar do reconhecimento de que a aplicação de programas remediativos em sala de aula pode ser mais difícil do que em situações controladas, reitera-se aqui a crença de que tais programas são viáveis como parte de disciplinas regulares e que podem ser melhor explorados por professores de diversas disciplinas.

Os efeitos da aplicação do programa sobre o desempenho em leitura e redação, a partir da comparação apenas quantitativa dos resultados dos pré e pós-testes, não podem ser avaliados de forma conclusiva, mas foi possível observar maior conscientização dos alunos em relação à importância da leitura e da redação em sua vida acadêmica e profissional; maior consciência das próprias dificuldades e das ferramentas necessárias ou

disponíveis para saná-las; incremento do hábito de leitura, com muitos alunos relatando haver passado a assinar uma revista e/ou jornal, e que já enxergavam “com outros olhos” as mensagens recebidas diariamente dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão.

Sugere-se a realização de outros estudos que possam apontar, com maior clareza, o tipo de intervenção adequado ao estudante universitário, em geral, e que também contemple as necessidades específicas dos alunos de cada curso, em particular, já que apresentam perfis socioculturais diferenciados. Vale lembrar também a possibilidade de utilização conjunta de dois ou mais instrumentos de medida das habilidades trabalhadas, de modo a identificar mais claramente os efeitos do programa aplicado sobre o desempenho dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, N. F. G. (1996). *Clichês em Redações do Vestibular: Estratégia Discursiva*. (Dissertação de Mestrado), IEL/UNICAMP.
- Antunes, I. (1987). Leitura e Escrita: Partes Integrantes da Comunicação Verbal. *Leitura: Teoria e Prática*, 6(10), 25-27.
- Arouca, E.A. (1997). *Validação de um Material Programado de Linguagem Escrita Aplicado a Universitários*. (Dissertação de Mestrado), Puccamp.
- Bianchetti, L. (1996). Escrever: Uma das Armas do Professor. Bianchetti, L. (Org.) *Trama e Texto: Leitura Crítica, Escrita Criativa*. São Paulo: Plexus.
- Bormuth, R. J. (1971). Cloze Test Readability: Criterion Reference Scores. *Journal of Educational Measurement*, 5, 189-196.
- Carelli, M. J. G. & Santos, A.A.A. (1998). Condições Pessoais e Temporais de Estudo em Universitários, Campinas, *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-278.
- Carone, F. B. (1976). O Desempenho Lingüístico dos Candidatos ao Vestibular: Concordância Verbal. *Cadernos De Pesquisa*, 19, 39-52.
- Chamblee, C. M. (1998). Bringing Life To Reading And Writing For At-Risk College Students. *Journal Of Adolescent And Adult Literacy*, 41(7), 532-537.
- Flippo, R. F. & Caverly, D. C. (1991). *College Reading And Study Strategy Programs*. Newark: Ira.
- Franco Jr., A. & Vasconcelos, S. (1992). O Grande Desafio é a Leitura. *Universidade e Sociedade*, 12, 5-8.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1997). Reading Engagement: A Rationale for Theory And Teaching. Guthrie, J. T. E Wigfield, A. (Eds.) *Reading Engagement*. Newark: Ira.
- Hirsch Jr., E. D. (1988). *Cultural Literacy*. New York: Vintage Books (Random House).
- Kleiman, A. (1996). *Leitura: Ensino E Pesquisa*. 2ª Ed., Campinas: Pontes.

- Marini, A. (1986). *Compreensão da Leitura no Ensino Superior: Teste de um Programa para Treino de Habilidades*. (Tese de Doutorado), IP/USP.
- Melo, J. M. (1983). Os Meios de Comunicação de Massa e o Hábito de Leitura. *Leitura: Teoria e Prática*, 2(2), 17-30.
- Mercuri, E. N. (1992). *Condições Espaciais, Materiais, Temporais e Pessoais para o Estudo, Segundo Depoimentos de Alunos e Professores de Cursos de Graduação da Unicamp*. (Tese de Doutorado), Fe/UNICAMP.
- Molina, O. (1992). *Ler para Aprender: Desenvolvimento de Habilidades de Estudo*. São Paulo: EPU.
- Nassri, R.C.B.M. (2000). *Perfil dos Inscritos no Processo Seletivo de uma Universidade Particular*. (Dissertação de Mestrado). PUC-Campinas.
- Pellegrini, M. C. K. (1996). *Avaliação dos Níveis de Compreensão e Atitudes Frente à Leitura Em Universitários*. (Dissertação de Mestrado), USF.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e Escrita: Uma Abordagem Cognitiva*. Campinas: Psy.
- Pugh, S. L. & Pawan, F. (1991). Reading, Writing, And Academic Literacy. R. F. Flippo E D. & Caverly, C. (Eds.), *College Reading And Strategy Programs*, Newark: Ira.
- Rocco, M. T. F. (1981). *Crise Na Linguagem: A Redação no Vestibular*. São Paulo: Mestre Jou.
- Santos, A.A.A. (1991). Desempenho Em Leitura: Um Estudo Diagnóstico da Compreensão e Hábitos de Leitura em Universitários. *Estudos de Psicologia- PUC-Campinas*, 8 (1), 6-19.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º Grau: Avaliação de um Programa de Remediação em Leitura e Estudo. *Pro-Posições*, 8(1), 27-37.
- Schaefer, S. (1996). A Escrita e a Superação do Senso Comum. Bianchetti, L. (Org.) *Trama e Texto: Leitura Crítica, Escrita Criativa*. São Paulo: Plexus.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Developing Self-Efficacious Readers And Writers: The Role Of Social And Self-Regulatory Processes. Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (Eds.) *Reading Engagement*. Newark: Ira.
- Serpa, M.N.F. & Santos, A.A.A. (2001). Atuação no Ensino Superior: Um Novo Campo para o Psicólogo Escolar, *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1).
- Spires, H. A.; Williams, J. B.; Jackson, A. & Huffman, L. E. (1998/1999). Leveling The Academic Playing Field Through Autobiographical Reading And Writing. *Journal Of Adolescent And Adult Literacy*. 42(4), 296-304.
- Vieira, M. C. T. (1981). *Levantamento das Dificuldades de Alunos do 1º Ano da Universidade na Compreensão de Materiais Escritos*. (Dissertação de Mestrado), PUC-SP.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze Procedure: A New Tool For Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Witter, G. P. (1997). *Psicologia, Leitura e Universidade*. Campinas: Alínea.

Recebido em 14/08/2001

Revisado em 03/03/2002

Aceito em 26/04/2002