

## Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes

Raquel Ávila Maia de Oliveira – Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade de Alfenas  
Katya Luciane de Oliveira – Docente do curso de Psicologia da Universidade de Alfenas

### Resumo

Este estudo objetivou analisar a compreensão de leitura e as condições de estudo de universitários ingressantes. Participaram 138 estudantes dos cursos de radiologia, psicologia e ciências contábeis, de uma universidade privada do sul do estado de Minas Gerais, Brasil. Foram aplicados coletivamente um questionário com questões fechadas visando identificar as condições de estudo dos universitários e textos preparados segundo a técnica de Cloze em sua versão tradicional. Os resultados evidenciaram que os estudantes de cursos noturnos em sua maioria trabalham, mantêm uma jornada de 8 horas diárias e quando voltam da faculdade dormem tarde. No contexto da sala de aula sentem-se cansados e sonolentos, mas afirmaram que não dispersam a atenção com facilidade. Em casa não têm bons hábitos de estudo, pois revelaram que estudam conversando com outras pessoas e assistindo televisão. A habilidade de compreensão de leitura foi baixa e houve diferença estatisticamente significativa entre os cursos.

*Palavras-chave:* Estudo de Universitários; Compreensão em leitura; Teste de Cloze.

### Reading and study conditions in freshmen university students

#### Abstract

This research investigates the reading comprehension and the study condition in freshmen University students. The sample is composed by 138 students attending radiology, psychology and accountant courses at private universities in the south of the state of Minas Gerais, Brazil. The instruments are a questionnaire focusing the student's study conditions and texts prepares according to Cloze's technique. The results show that a most of the students work during the day, stud at night, sleep late and wake up early so during classes they are tired and sleepy. According to them, despite all this they affirm that their attention has not become diffused easily during class activities but at home they have not good study habits. The study strategies are not enough and the reading comprehension was low having statistically significant differences among the groups.

*Keywords:* Cloze Test; Study and Reading; University.

### Lectura y condiciones de estudio en universitarios ingresantes

#### Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la comprensión de lectura y las condiciones de estudio de universitarios recién llegados a la universidad. Participaron 138 estudiantes de los cursos de radiología, psicología y ciencias contables de una universidad privada del sur del estado de Minas Gerais, Brasil. Fueron aplicados colectivamente un cuestionario con preguntas cerradas con el objetivo de identificar las condiciones de estudio de los universitarios y textos preparados según la técnica de Cloze en su versión tradicional. Los resultados mostraron que los estudiantes de cursos nocturnos, en su mayor parte, trabajan, mantienen una jornada de 8 horas diarias y cuando vuelven de la facultad duermen tarde. En el contexto de la clase se sienten cansados y con sueño, pero afirman que no se distraen con facilidad. En la casa no tienen buenos hábitos de estudio pues dicen que estudian conversando con otras personas y mirando televisión. La habilidad de comprensión de lectura fue baja y hubo diferencia estadísticamente significativa entre los cursos.

*Palabras clave:* estudio de universitarios, comprensión de lectura, test de Cloze.

## Introdução

A leitura no contexto universitário representa uma ferramenta fundamental para a formação social e cognitiva dos estudantes, o que os qualifica para a inserção no

mercado de trabalho. Desse modo, é importante saber ler criticamente, não somente para recuperar a informação acumulada historicamente, mas também para utilizá-la visando uma prática profissional eficiente (Santos, 1990a,b; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2002).

Nesse sentido, Santos (1991) observa que o ato de ler é compreendido como um processo no qual a interpretação do que é lido depende, da criatividade do leitor que fomenta e levanta hipóteses acerca do conteúdo lido. Tais hipóteses são formuladas com base no conhecimento prévio e no estabelecimento de conexões intertextuais que permitem uma leitura significativa, que ocorre somente quando há a compreensão da informação lida.

A compreensão em leitura não é algo simples, visto que abarca uma série de elementos que agem conjuntamente, envolvendo elaboração e organização mental. Nos últimos anos a compreensão em leitura tem sido foco de estudo de pesquisadores da teoria do processamento da informação. O processamento da informação se refere ao fato de como um novo conhecimento é construído, armazenado e recuperado na memória de longa duração (Bzuneck, 2004; Oliveira & Santos, 2005).

Nicholson (1999) aborda que as perspectivas *bottom-up* e *top-down* são consideradas dentro do processo da informação como explicativas de como ocorre a compreensão em leitura. Na primeira perspectiva a compreensão exige decodificação e compreensão linguística, trata-se de um processo no qual o leitor decodifica cada palavra e elemento do texto e ao final da leitura ocorre o entendimento. Na segunda o leitor é considerado como um experimentador do texto, porquanto que utiliza a contextualização e os conhecimentos anteriores para construir a compreensão textual.

Portanto, a compreensão em leitura é um processo dinâmico que elenca aspectos da compreensão *bottom-up* e *top-down*, pois para haver entendimento são necessários elementos relacionados à decodificação, compreensão linguística e contextualização. Essa forma de conceber a compreensão é denominada perspectiva interacionista (Flippo, 1998).

Contudo, a dificuldade de leitura em estudantes de diferentes níveis de escolaridade é um assunto que vem sendo pesquisada em diversos países por muitos estudiosos (Bensoussan, 1990; Storey, 1997; Vicentelli, 1999; Gunthrie & cols., 2004; Gilabert, Martínez & Vidal-Abarca, 2005). Os estudos, de uma forma geral, apontam a deficiência da habilidade de compreensão em leitura refletida no baixo desempenho acadêmico dos estudantes.

Nessa direção, Carpenter, Miyake e Just (1995) escrevem que a compreensão requer uma conexão

mental que ocorre entre as várias partes do texto lido, que tem por objetivo a compreensão do conteúdo. Quanto mais aprimorada é a habilidade de compreensão em leitura, mais o estudante será capaz de ler criticamente as informações.

No ensino superior essa habilidade é essencial para uma boa formação acadêmica, porque que leva a formulação de hipóteses críticas sobre o que foi lido. A leitura crítica, para Hussein (1999), é a habilidade do estudante verificar se as informações presentes no texto estão fundamentadas em fatos ou na opinião do autor e se o conjunto está contextualizado na situação apresentada pelo texto.

Em âmbito internacional e no Brasil, os dados mostram que os estudantes apresentam um baixo desempenho na compreensão em leitura, considerando o esperado para esse nível de escolaridade. No estudo de Oliveira e Santos (2005) os resultados apontaram várias dificuldades específicas quanto à compreensão de textos dos universitários. Foi observado que os estudantes apresentam dificuldades em abstrair as idéias principais do texto, bem como não utilizam estratégias características de leitores proficientes.

De forma geral, para Oliveira, Suehiro e Santos (2004) e Santos, Suehiro e Oliveira (2004), os estudantes universitários sequer têm conhecimento de suas dificuldades na compreensão, o que dificulta a formação profissional adequada. Nesse sentido, o docente e o discente deveriam apresentar atitudes valorativas em relação à leitura, contudo isso não acontece. Caberia, então, às universidades o oferecimento de alternativas que pudessem superar as limitações relativas à leitura apresentadas por seus alunos.

Destaca-se que há muitas variáveis envolvidas para que haja um bom nível de compreensão em leitura. Oliveira, Santos e Primi (2003) e Oliveira e Santos (2006) indicam que entre as variáveis mais relevantes apresentam-se às condições do texto e do leitor no momento da leitura, os conhecimentos da linguagem, as experiências do indivíduo sobre o mundo, o interesse do leitor pelo texto, o tipo de texto lido e os contextos físicos, sociais e psicológicos de estudo. Todos esses fatores, considerando principalmente as condições de estudo em que estão presentes, podem fazer a diferença entre ser um leitor proficiente ou não.

#### *Condições de Estudo*

Atualmente as pesquisas que enfatizam as condições de estudo são poucas se comparadas aos estudos

de outros aspectos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem. As condições de estudo se referem à investigação do sistema de ensino das universidades, dos problemas relativos aos processos de aprendizagem e principalmente de como se constitui o ambiente de estudo nos quais os estudantes estão inseridos.

Watanabe, Cassetari, Santos, Lombard-Platet e Di Domenico (2001) relatam que a realidade que se configura é que os cursos universitários, de uma forma geral, continuam recebendo alunos provenientes de um ensino fundamental e médio historicamente comprometidos em sua qualidade. Esse histórico resulta em diversas dificuldades de aprendizagem que o estudante carrega para o ensino superior e quando somado aos hábitos inadequados de estudo, o reflexo é um baixo desempenho acadêmico ao longo do curso universitário.

Nesse contexto, Rodrigues (2000) e Sisto (2001) apontam que o professor deveria agir como mediador no aprendizado do aluno, favorecendo a aprendizagem considerando as exigências de cada ambiente de estudo. Desse modo, o professor deveria utilizar variadas estratégias pedagógicas. Tais estratégias poderiam englobar não somente estratégias de aprendizagem, mas também orientação quanto à otimização do espaço de estudo, possibilitando ao aluno expressar suas idéias e conclusões o que corroboraria para o aumento da motivação para aprender.

Segundo Watkins e Coffey (2004) a motivação do aluno em relação ao seu aprendizado é muito importante no momento do estudo. Somente apresentando motivação ele será capaz de se envolver nas atividades escolares e no estudo dos conteúdos explanados em sala de aula. Salientam que a motivação é um processo interno que se manifesta frente a uma construção adequada da aprendizagem.

Para que a aprendizagem seja eficiente, segundo Watanabe e cols. (2001), é necessário que o estudante avalie e modifique alguns hábitos inadequados e se proponha a instalar outros que potencializem a aquisição de novos conhecimentos. Todavia, atualmente poucos são os estudantes que apresentam a competência necessária para a realização de comportamentos adequados de estudo. Talvez esse fato ocorra em razão da falta de condições e estratégias de estudo apropriadas.

Teorias recentes da aprendizagem salientam o papel ativo do aluno e a sua capacidade para assumir a responsabilidade em seu próprio aprendizado. Ao se

assumir como sujeito de seu aprendizado o estudante deverá desenvolver capacidades, atitudes e comportamentos de maior autonomia no seu estudo. Desse modo, haveria um melhor desenvolvimento cognitivo e pessoal para a formação de um profissional mais preparado para o ingresso no mercado de trabalho (Capovilla & Santos, 2001; Almeida, 2002).

Sob essa perspectiva, o tempo é considerado um recurso limitado nas condições de estudo dos universitários, especialmente aqueles matriculados em cursos noturnos (Leite, Tamayo & Gunther, 2003). Tais estudantes têm um grande número de informações para assimilar, diferentes tarefas para realizar e muitas vezes possuem trabalho remunerado fixo. No geral, os estudantes sequer dispõem de algum local apropriado em sua casa para realizar as atividades de estudo.

Nessa direção, Lara Campos, Silva Filho, Campos e Rocha (1996) realizaram um estudo sobre a caracterização de alunos de psicologia de uma universidade privada paulista. Os resultados evidenciaram que a maior parte dos estudantes trabalha por necessidade financeira. Desse modo, não resta muito tempo para as atividades de estudo em sua própria casa.

O aprendizado somente é completo se houver condições adequadas que possibilitem o estudo e a compreensão do conteúdo lido. Um ambiente adequado estimula a auto-reflexão tão essencial ao comportamento crítico, esperado de um estudante universitário. Desse modo, o objetivo desta pesquisa foi analisar a compreensão em leitura e as condições de estudo de universitários ingressantes.

## Método

### *Participantes*

Participaram 138 estudantes ingressantes dos cursos de Radiologia (17,4%;  $n=24$ ), Psicologia (23,2%;  $n=32$ ) e Ciências Contábeis (59,4%;  $n=82$ ) do período noturno, de universidades particulares de Minas Gerais. O gênero masculino representou 44,9% ( $n=62$ ) e o feminino 55,1% ( $n=76$ ). A média de idade foi de 24 anos.

### *Instrumentos*

Utilizou-se um questionário elaborado pelos autores sobre as condições de estudo dos universitários. O instrumento continha 34 questões abordando o tema, além de 3 questões de identificação. As alternativas de respostas de 16 questões estavam dispostas em escala

*likert* de 4 pontos (sempre, freqüentemente, raramente e nunca), 4 questões apresentavam alternativas de resposta em escala *likert* de 3 pontos (sempre, às vezes e nunca), 1 questão apresentava alternativa de resposta dicotômica (sim e não) e as alternativas de respostas de 13 questões estavam dispostas em categorias, sempre apresentando uma categoria aberta de resposta.

Para mensurar a compreensão em leitura foi utilizado o teste de Cloze (Taylor, 1953) em sua versão tradicional, no qual se omite todos os quintos vocábulos do texto. Para tanto, foram utilizados dois textos adaptados. O primeiro, intitulado 'A nova classe dominante', continha 40 omissões e era de autoria de Carlos Heitor Cony (1998). O segundo, de autoria de Luís Fernando Veríssimo (1995), era intitulado 'Desentendimento' e apresentava 46 omissões. Ambos com aproximadamente 250 vocábulos. Cabe destacar que os textos apresentam evidências de validade de conteúdo aferida por juizes da área, havendo uma concordância entre eles quanto às dificuldades de preenchimento das lacunas dos textos.

#### Procedimento

A aplicação dos instrumentos ocorreu de forma coletiva, em horário de aula previamente cedido pelo professor, aos alunos que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. No dia da aplicação, já com a devida autorização das universidades para a realização do estudo, foi estabelecido um bom *rapport* entre as pesquisadoras e os participantes, momentos antes da aplicação dos instrumentos.

Assim, os participantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, bem como foram assegurados do caráter confidencial do estudo. De uma forma geral, a aplicação durou aproximadamente 45 minutos em cada sala aula. Em todas as ocasiões, os professores, que estavam ministrando alguma disciplina no momento da aplicação, permaneceram no local acompanhando a atividade.

Primeiramente aplicou-se o questionário sobre as condições de estudo. Em seguida aplicou-se o Cloze. O curso de radiologia respondeu ao texto 'Desentendimento', o curso de psicologia respondeu aos textos 'Desentendimento' e 'A nova classe dominante'. E o curso de ciências contábeis respondeu ao texto 'A nova classe dominante'. Desse modo, somente o curso de psicologia passou pelos dois textos em Cloze.

Cabe ainda destacar que os cuidados éticos tomados na presente pesquisa foram baseados e estão em

consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Desse modo, a presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da instituição a qual está vinculada.

#### Resultados

A primeira questão sobre as condições de estudo abordava a jornada de trabalho dos estudantes. No que tange à carga horária diária de trabalho, 6,5% ( $n=9$ ) responderam que trabalhavam 4 horas por dia, 6,5% ( $n=9$ ) trabalhavam 6 horas, 31,9% ( $n=44$ ) trabalhavam 8 horas e a maior parte (55,1%;  $n=76$ ) respondeu que possuía cargas horárias diferenciadas, não apresentando uma jornada fixa de trabalho. Ao utilizar o teste *Qui-quadrado*, verificou-se que a distribuição relativa ao número de horas trabalhadas se diferenciou, portanto não foi equitativa [ $\chi^2(3, 138)=90,3; p\leq 0,000$ ].

Questionou-se sobre o horário que os estudantes costumam dormir. A porcentagem de estudantes que costumava dormir entre 22 e 23 horas foi de 6,5% ( $n=9$ ). A maior parte (56,5%;  $n=78$ ) respondeu que costumava dormir entre 23h e 24h e 37% ( $n=51$ ) dormiam depois das 24h. O teste *Qui-quadrado* apontou uma distribuição não equitativa [ $\chi^2(2, 138)=52,57; p\leq 0,000$ ], isto é, a maioria dos estudantes dormem tarde e inevitavelmente acordam cedo. Quanto às horas de sono dos estudantes, 30,45 ( $n=42$ ) costumam dormir 8 horas por noite; 26,1% ( $n=36$ ) dormem 6 horas, 23,2% ( $n=32$ ) dormem de 6 a 7 horas, 13,8% ( $n=19$ ) dormem mais que 8 horas e 6,5% ( $n=9$ ) deixaram a questão em branco.

No que se refere às horas de dedicação ao estudo fora do contexto de sala de aula, uma parte considerável dos questionados (42,7%;  $n=59$ ) respondeu que estudava 1 hora por dia, outra parte (36,9%;  $n=51$ ) estudava de 1 a 2 horas por dia, 7,2% ( $n=10$ ) estudavam de 2 a 3 horas, 4,3% ( $n=6$ ) estudavam mais de 3 horas diárias e 6,5% ( $n=9$ ) responderam que estudavam uma quantidade de horas diferentes dessas. Algumas pessoas (2,2%;  $n=3$ ) não responderam a esta questão. Os respondentes também assinalaram que costumam estudar durante o horário de trabalho. O valor do *Qui-quadrado* [ $\chi^2(5, 138)=136,26; p\leq 0,000$ ] nas citações mostrou uma distribuição não equitativa, portanto, a maior parte dos estudantes estuda pelo menos 1 hora por dia.

Foi questionado aos estudantes qual o local em casa que eles costumavam estudar. Observou-se que 55,1%

( $n=76$ ) têm o hábito de estudar em uma escrivaninha e 6,5% ( $n=9$ ) estudam sentados em um sofá. A porcentagem daqueles que estudam deitados na cama foi de 8,7% ( $n=12$ ) e daqueles que estudam escutando música foi de 5,8% ( $n=8$ ). Ressalta-se que 97,1% ( $n=134$ ) afirmaram que estudam conversando com outras pessoas e 100% ( $n=138$ ) disseram que assistem TV enquanto estudam. Por fim, 5,1% ( $n=7$ ) responderam que não têm lugar fixo para estudar em casa.

Quanto ao silêncio no momento de estudo em casa, perguntou-se a importância que os estudantes davam ao silêncio. A maior parte (81,1%;  $n=112$ ) respondeu que o silêncio é sempre importante na hora do estudo, os demais (18,9%;  $n=26$ ) não enfatizam esse fator. Novamente o *Qui*-quadrado apresentou índice de significância [ $\chi^2(1, 138)=53,59; p \leq 0,000$ ], o que pode-se afirmar que os estudantes primam pelo silêncio no momento do estudo. Entre aqueles que valorizam o silêncio, questionou-se sobre as condições de silêncio em casa, sendo assim os estudantes assinalaram que em casa, na maior parte das vezes, o silêncio não depende do próprio estudante, mas sim da colaboração de outros membros da família.

No que tange às condições de estudo em sala de aula, indagou-se quanto à dispersão de atenção durante as aulas. A maior parte (71,7%;  $n=99$ ) afirmou que raramente dispersava sua atenção com facilidade, 15,2% ( $n=21$ ) disseram que a frequência de dispersão foi elevada, 8,7% ( $n=12$ ) disseram que sempre se dispersavam e 4,3% ( $n=6$ ) afirmaram que nunca dispersavam sua atenção durante as aulas. Também nessa questão o valor do *Qui*-quadrado não revelou equitatividade [ $\chi^2(2, 138)=104,05; p \leq 0,000$ ], isto é, as categorias se

diferenciaram entre si, nessa direção grande parte dos estudantes não dispersa sua atenção facilmente.

Sobre o cansaço e sono durante as aulas, 41,3% ( $n=57$ ) disseram que se sentem cansados e sonolentos com uma boa frequência, 13,7% ( $n=19$ ) disseram que sempre se sentem assim, 24,6% ( $n=34$ ) responderam que raramente isso ocorre durante as aulas e uma pequena porcentagem (10,9%;  $n=15$ ) respondeu nunca se sentir assim. Os demais (9,4%;  $n=13$ ) deixaram de responder essa questão. O *Qui*-quadrado também mostrou resultados não equitativos [ $\chi^2(4, 138)=48,96; p \leq 0,000$ ], o que demonstra que as categorias de escolhas se diferenciaram, bem como pode-se dizer que a maior parte dos respondentes se sente cansada e sonolenta durante as aulas.

Foi questionado com quanto tempo de antecipação o estudante se preparava para uma avaliação. Desse modo, 74,6% ( $n=103$ ) dos estudantes afirmaram que estudavam na semana da prova, 17,4% ( $n=24$ ) disseram que estudavam na véspera da prova e somente 8% ( $n=11$ ) começavam a estudar semanas antes da prova. Quando questionados se gostariam de dedicar mais tempo aos estudos 73,9% ( $n=102$ ) responderam que sim, 20,3% ( $n=28$ ) gostariam de dedicar um pouco mais de tempo aos estudos e apenas 5,8% ( $n=8$ ) disseram não haver necessidade. Os resultados do *Qui*-quadrado mostraram distribuições não equitativas para as duas questões, considerando, respectivamente [ $\chi^2(2, 138)=107,78; p \leq 0,000$ ] e [ $\chi^2(2, 138)=99,62; p \leq 0,000$ ].

Também se investigou quais estratégias de estudo os estudantes empregavam no momento de se preparar para uma avaliação. A Tabela 1 apresenta as estratégias de estudo utilizadas para estudar para a prova.

Tabela 1. Estratégias de estudo utilizadas pelos participantes para estudar para a avaliação ( $N=138$ ).

Estratégia de Estudo	Tem o hábito	Não tem o hábito
	F %	F %
Resumir utilizando as próprias palavras	39 28,3	99 71,7
Resumir utilizando trechos do próprio texto	35 25,4	103 74,6
Grifar	28 20,3	110 79,7
Somente leitura	12 8,7	126 91,3
Fichamentos	5 3,6	133 96,4
Leitura em voz alta	26 18,8	112 81,1
Outros recursos	7 5,1	131 94,9

Quanto à leitura de livros, além dos obrigatórios na faculdade, os dados mostraram que 57,2% ( $n=79$ ) dos estudantes disseram que raramente liam, 14,5% ( $n=20$ ) freqüentemente liam, 11,6% ( $n=16$ ) responderam que sempre liam e 5,1% ( $n=7$ ) alegaram que nunca liam outros diferentes daqueles indicados na faculdade. Os demais (11,6%;  $n=16$ ) não responderam. A distribuição no *Qui*-quadrado não foi eqüitativa [ $\chi^2(4, 138)=122,94$ ;  $p\leq 0,000$ ]. Portanto, pode-se afirmar que as porcentagens de respostas se diferenciaram, ou seja, a maior parte dos estudantes não lê livros, além da leitura acadêmica obrigatória.

Quando questionados se liam jornais, 40,6% ( $n=56$ ) alegaram que raramente liam, 23,9% ( $n=33$ ) que freqüentemente liam, 20,3% ( $n=28$ ) que sempre liam e, por fim, 7,2% ( $n=10$ ) afirmaram que nunca liam jornais. Essa questão não foi respondida por 8% ( $n=11$ ) dos participantes. Novamente o resultado do teste não foi eqüitativo [ $\chi^2(4, 138)=51,49$ ;  $p\leq 0,000$ ], ou seja, as porcentagens de respostas se diferenciaram, evidenciando que poucos são aqueles que lêem jornais.

Quanto ao prazer na leitura 70,3% ( $n=97$ ) consideravam a leitura prazerosa dependendo do conteúdo. Outros (29,7%;  $n=41$ ) consideravam a leitura prazerosa independente do conteúdo. Outra vez as porcentagens de respostas se diferenciaram, assim o resultado não foi eqüitativo [ $\chi^2(1, 138)=22,72$ ;  $p\leq 0,000$ ], denotando no fato de que a maioria entende que a leitura pode ser prazerosa, se o conteúdo agrada.

No que tange à rapidez na leitura, 48,5% ( $n=67$ ) dos estudantes responderam que freqüentemente liam rápido, a alternativa sempre foi assinalada por 21% ( $n=29$ ), 20,3% ( $n=28$ ) afirmaram que raramente liam com rapidez e 10,1% ( $n=14$ ) responderam que nunca liam com agilidade. As porcentagens de respostas se diferenciaram, o que revelou uma distribuição não eqüitativa [ $\chi^2(3, 138)=44,90$ ;  $p\leq 0,000$ ]. Esse dado demonstra que a maior parte apresenta uma leitura rápida.

A compreensão em leitura dos estudantes foi aferida pelo teste de Cloze. A Tabela 2 mostra a média de acertos no Cloze, considerando os cursos.

Tabela 2. Pontuações no Cloze, considerando o curso e tipo de texto ( $N=138$ ).

Curso	Tipo de Texto	<i>M</i>	<i>Dp</i>	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Radiologia	Desentendimento	11,6	8,8	0	21
Psicologia	Desentendimento	20,9	5,4	0	29
	A nova classe dominante	12,9	4,3	4	21
Ciências Contábeis	A nova classe dominante	12,2	3,8	0	19

Para verificar se havia diferença no desempenho da leitura entre os cursos de radiologia e psicologia no desempenho do Cloze recorreu-se ao teste T de *Student*. Os resultados evidenciaram que os estudantes do curso de psicologia apresentaram um desempenho melhor em relação aos estudantes do curso de radiologia e essa diferença foi estatisticamente significativa ( $t=-4,821$ ;  $p\leq 0,001$ ). O teste T de *Student* não revelou diferença estatisticamente significativa entre os cursos de ciências contábeis e psicologia, considerando  $t=0,780$  e  $p=0,437$ .

### Discussão e conclusão

A jornada de trabalho de uma boa parte dos estudantes foi de 6 ou 8 horas, sendo que depois do trabalho vão para o curso universitário. Desse modo,

observou-se que os estudantes, de uma forma geral, dormem tarde tendo em média de 6 a 8 horas diárias de sono e por trabalharem, a maior parte dos estudantes acorda entre 6 e 8 horas da manhã. Portanto, um número considerável respondeu se sentir cansado e sonolento durante as aulas; considera-se que esse fato pode ser determinante entre um desempenho acadêmico desejável ou não.

Chama atenção o fato de que mesmo possuindo uma jornada de trabalho intensa e pouco tempo disponível, parte considerável dos estudantes respondeu que dedica pelo menos uma hora diária de seu tempo ao estudo. Contudo, esse dado apresenta uma oposição dos resultados da pesquisa. Questiona-se a veracidade da afirmativa dos estudantes em relação à dedicação de uma hora diária ao estudo. Principalmente quando se considera a carga horária de trabalho (de 6 a 8

horas diárias), o fato de dormirem tarde e acordarem cedo e ainda assistirem as aulas na universidade. Essa afirmativa fica ainda mais frágil quando se leva em conta as outras informações, de que as leituras são realizadas durante os intervalos de almoço e de lanche ou no horário do trabalho (todos os locais de trabalho permitiriam essa prática?).

Leite e cols. (2003) consideram que o tempo é um recurso escasso para os universitários. Nesse sentido, os participantes do presente estudo afirmaram que se organizam para ler, enquanto trabalham ou em horários alternativos como almoço ou lanche. Supostamente, ao que parece, os estudantes otimizam o pouco tempo que têm para se dedicar ao estudo diário. Entretanto, questiona-se eles realmente otimizam o seu pouco tempo de estudo, ou se a resposta a essa questão foi destinada a agradar o pesquisador ou a justificar o *status* de estudante, isto é, respostas socialmente aceitas. Nesse caso, os resultados estariam em consonância com o que evidenciou Lara Campos e cols. (1996) em sua pesquisa na qual os resultados mostraram que os estudantes universitários não têm tempo para se dedicar ao estudo.

Em sala de aula a maioria dos estudantes afirmou que não se dispersa com facilidade. Por outro lado, os participantes responderam que quando estão em casa costumam estudar conversando com outras pessoas. Assistir televisão enquanto estudam também foi um hábito apontado como freqüente por todos os estudantes. Esse dado mostra que os participantes possuem hábitos inadequados de estudo o que pode resultar em um baixo desempenho.

Todavia, mesmo com os hábitos de estudar conversando com outras pessoas e assistindo televisão, a maior parte dos participantes enfatizou a importância do silêncio no estudo. Vale salientar que, embora valorizem o silêncio, todos assinalaram que em casa, na maior parte das vezes, o silêncio não depende do próprio estudante, mas sim da colaboração de outros membros da família e algumas vezes não é negociável. Observa-se o fato de que a maior parte dos participantes possui esses hábitos considerados inadequados e o atribui a outros membros da família. Desse modo, indaga-se realmente o estudante está assumindo a responsabilidade de seu próprio aprendizado (Almeida, 2002). Nessa direção, Watanabe e cols. (2001) arrematam que poucos são os estudantes que apresentam competência para a realização de comportamentos de estudo adequados.

As três estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos participantes para estudar para a prova

foram leitura em voz alta, resumo utilizando as próprias palavras e resumo utilizando trechos do próprio texto. Tais estratégias são simples, visto que não envolvem sequer o planejamento e o monitoramento do próprio estudo. Levanta-se o fato de que o contexto institucional brasileiro, de um modo geral, não prioriza que os estudantes aprendam a aprender, desse modo faltam repertórios adequados para que os universitários apresentem diversas estratégias de estudo, bem como melhorem as condições onde o estudo acontece.

A leitura de livros não obrigatórios à aprendizagem acadêmica não é exercida por boa parte dos participantes. Outro fato é que boa parte dos participantes raramente lê jornais o que pode mostrar falta de informação acerca dos acontecimentos atuais. Esses dados são lamentáveis, visto que por meio da leitura o homem adquire uma visão crítica e criativa da sociedade (Santos, 1991; Hussein, 1999).

Oliveira e Santos (2004, 2006) apontam que a leitura na universidade é como um dos caminhos que leva o aluno a ter acesso à produção científica. Acrescentam que leitura crítica favorece a formação de um profissional competente. Mas neste estudo evidenciou-se que a maior parte dos universitários considera a leitura prazerosa, mas a entende como uma obrigação formal de ensino. Um profissional competente e crítico não se forma com essa concepção inadequada da leitura.

A rapidez na leitura foi apontada pela maior parte dos participantes. Sob esse aspecto, pode-se questionar se a rapidez na leitura está relacionada à fluência do leitor ou à falta de tempo disponível para fazê-la. A segunda opção fica evidenciada como possível resposta verdadeira, tendo em vista os resultados obtidos e apresentados a seguir.

Considerando as médias de acertos no Cloze em cada curso pode-se afirmar que o desempenho foi baixo. A média em todos os cursos não representou nem a metade de acertos possíveis nos testes. Os estudantes do curso de psicologia obtiveram um desempenho melhor na compreensão em leitura em relação aos do curso de radiologia, mas ainda assim a média do curso de psicologia ficou abaixo da metade de acertos possíveis (23 pontos) no teste. Quanto ao desempenho dos cursos de ciências contábeis e psicologia no texto 'A nova classe dominante' a média de acertos de ambos os grupos ficou muito aquém da metade de acertos possíveis no texto (20 pontos).

Aponta-se como limitador deste estudo o fato de somente os participantes do curso de psicologia terem respondido aos dois testes de Cloze. Nessa direção, aventa-se a hipótese de que o texto 'A nova classe dominante' apresente uma dificuldade maior em relação ao texto 'Desentendimento'. Assim sendo, sugere-se que novas investigações sejam realizadas para se elucidar o grau de dificuldade entre os textos.

A falta de habilidade na compreensão em leitura resulta em um baixo desempenho acadêmico (Vicentelli, 1999; Oliveira & cols., 2003; Santos & cols., 2004; Oliveira & Santos, 2005, entre outros). Essa baixa compreensão leva às dificuldades de aprendizagem que, por sua vez, evidencia a baixa atuação e a ausência ou ineficácia dos hábitos de estudo (Watanabe & cols., 2001).

O baixo desempenho dos alunos em compreensão de leitura certamente expressa a falta de ênfase que o sistema educacional confere ao desenvolvimento dessa habilidade. Esse fato denota em estudantes que saem das universidades sem os conhecimentos técnicos necessários para o seu ingresso no mercado de trabalho. O ideal seria se houvesse espaços curriculares previamente previstos para melhorar a compreensão em leitura dos estudantes.

Nesse sentido, favorecer o ensino de condições de estudos adequadas aos estudantes poderia ser uma das alternativas para mudar esse quadro. Cabe salientar que diversos são os fatores que interferem em uma aprendizagem eficaz. Este estudo se ateve a discutir de forma exploratória as condições de estudo e a compreensão em leitura dos estudantes. Assim sendo, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas com amostras maiores e mais diversificadas.

## Referências

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Bensoussan, M. (1990). Redundancy and the cohesion Cloze. *Journal of research in reading*, 13(1), 18-37.
- Bzuneck, J. A. (2004). Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola* (pp.17-54). Petrópolis: Vozes.
- Carpenter, P. A., Miyake, A. & Just, M. A. (1995). Language comprehension: sentence and discourse processing. *Annual Reviews Psychology*, 46, 91-120.
- Capovilla, S. L. & Santos, A. A. A. (2001). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico USF*, 6(2), 49-58.
- Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196/96. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa*. [citado em 19 de outubro de 2005]. Disponível na World Wide Web: <http://www.conselho.saude.gov.br>.
- Cony, C. H. (1998). A nova classe dominante. *Revista República*, (17), 31.
- Flippo, R. F. (1998). Points of agreement: a display of professional unity in our field. *The Reading Teacher*, 52, 30-40.
- Gilbert, R., Martínez, G. & Vidal-Abarca, E. (2005). Some good text are always better text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15, 45-68.
- Gunthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perenovich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffiddi, N. T. & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Education Psychology*, 96(3), 403-423.
- Hussein, C. L. (1999). Treino e generalização de leitura crítica e criativa: um estudo experimental com universitários. *Estudos de Psicologia, PUC-Campinas*, 16(2), 16-27.
- Lara Campos, L. F. Silva Filho, N. Campos, P. R. & Rocha R. L. (1996). Caracterização dos alunos de psicologia da USF/Itatiba: características, opiniões e expectativas. *Psico-USF*, 1(2), 57-82.
- Leite, U. R., Tamayo, A. & Gunther, H. (2003). Organização do uso do tempo e valores de universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 57-66.
- Nicholson, T. (1999). Reading comprehension processes. Em G. B. Thompson & T. Nicholson (Orgs.), *Learning to read* (pp. 127-149). Newark: IRA.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade. *Revista Interação em Psicologia*, 7(1), 19-25.
- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola* (pp.119-148). Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 118-124.



- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7(1), 19-27.
- Oliveira, K. L., Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. A. (2004). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo da relação com compreensão em leitura. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp.216-223). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Rodrigues, J. G. (2000). Discutindo as dificuldades de aprendizagem dos alunos do curso noturno de administração: a questão da motivação. *Revista Educação e Ensino*, 5(1), 25-49.
- Santos, A. A. A. (1990a). Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 39-53.
- Santos, A. A. A. (1990b). Leitura e universidade: uma análise de algumas questões críticas. *Trans-in-formação*, 2(2-3), 91-104.
- Santos, A. A. A. (1991). Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitário. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 6-19.
- Santos, A.A.A., Primi, R., Taxa, F. & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B. & Oliveira, K. L. (2004). Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 29-41.
- Sisto, F. F. (2001). Rendimento acadêmico e processos cognitivos: algumas mudanças no paradigma da avaliação. Em F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini & R. Primi (Orgs.), *Contextos e questões da avaliação psicológica*. (pp. 117-134). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Storey, P. (1997). Examining the test-talking process: a cognitive perspective on the discourse Cloze test. *Language Testing*, 14(2), 214-231.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Veríssimo, L. F. (1995). Desentendimento. Ícaro Revista de bordo da Varig, 136 (Ano XII), 11.
- Vicentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 195-202.
- Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: multidimensional and indeterminate. *Journal of Education Psychology*, 96(1), 110-118.
- Watanabe, O. M., Cassetari, L., Santos, M. L. M., Lombardi-Planet, V. L. V. & Di Domenico, V. G. C. (2001). Um levantamento dos hábitos dos alunos do curso de psicologia do Centro Universitário FMU. *Psikhê: Revista do Curso de Psicologia do Centro Universitário FMU*, 6(2), 61-68.

Recebido em: março/2007

Revisado em: abril/2007

Aprovado em: junho/2007

Sobre as Autoras:

**Raquel Ávila Maia de Oliveira** é estudante e Bolsista PROBIC do Programa de Iniciação Científica do Curso de Psicologia da Universidade de Alfenas.

**Katya Luciane de Oliveira** é Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Estudos de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Doutoranda em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente do curso de Psicologia da Universidade de Alfenas.