

LEITURA NA UNIVERSIDADE : RESULTADOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO

Ana Esmeralda Carelli
(carellia@uel.br)

Linete Bartalo
(bartalo@zipmail.com.br)

Vilma Aparecida Gimenes da Cruz
(hcentral@uel.br)

Anael Cristina Assis da Silva
(anael26@zipmail.com.br)-bolsista/UEL

Nilza Maria de Souza Cordeiro
Bolsista/UEL

Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Ciências da Informação/CECA
Campus Universitario - Caixa Postal 6001-fax(0xx43)371-4074
CEP-86051-970
Londrina-Pr. Brasil

RESUMO: Considerando o comportamento de leitura como mediador para a ocorrência de novas aprendizagens e conseqüentemente ser ele imprescindível para a formação universitária, foi realizada uma pesquisa com 25 alunos da segunda série do curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina, sendo 10 do turno matutino e 15 do noturno, com o objetivo de estabelecer um programa de leitura voltado às necessidades do curso. Os presentes resultados referem-se a um aspecto da pesquisa onde caracterizou-se o comportamento e as atitudes de leitura dos sujeitos. Foram aplicados dois instrumentos em 1998, tendo sido respeitada a aplicação em 1999. O primeiro instrumento, proposto por Silva e Maher (1983), investigou as atitudes de leitura dos sujeitos quanto aos seguintes aspectos: leitura/aprendizagem, sentimentos afetivos frente à leitura e leitura e lazer. O segundo instrumento caracterizou o comportamento de leitura quanto aos fatores que influenciam a

frequência à Biblioteca, auto avaliação como leitor, significados sobre leitura, estratégias de leitura face aos textos escolares, dificuldades nas leituras de textos escolares, percepção quanto à eficiência de estratégias de estudo e dificuldades no curso. As atitudes de leitura dos alunos sofreram modificações positivas quando comparadas a primeira aplicação (1998) e a segunda (1999), principalmente em relação aos sentimentos afetivos frente à leitura. Quanto à caracterização do comportamento de leitura, a finalidade principal de frequência à Biblioteca, tanto em 1998 como em 1999 foi buscar material para trabalhos acadêmicos. A autopercepção como leitores mudou de ocasional em 1998 para crítico e assíduo em 1999, sendo que atribuíram à leitura em ambos os anos o significado de um meio de instrução. A maioria dos sujeitos sentia dificuldades nas leituras dos textos técnico-científicos tanto em 1998 como em 1999, sendo freqüente em 1998 e ocasional em 1999. A falta de tempo para estudar foi a dificuldade no curso apontada pela maioria dos sujeitos tanto em 1998 como em 1999, com uma leve diminuição na frequência em 1999.

PALAVRAS CHAVES: Leitura // Universidade // Programa de leitura.

1. INTRODUÇÃO

A inseparabilidade dos comportamentos de ler e estudar deve ser levada em consideração, quando se aborda o processo de aprendizagem formal. Ao analisar a interdependência desses comportamentos, Marini (1986, p.50), lembra que no nível superior, "estudar é uma exigência que demanda porção significativa de leitura independente". Nesse

mesmo sentido, Oliveira (1993) alerta que o aluno já deveria apresentar comportamento de um bom leitor, ao entrar para a Universidade, pois a leitura constitui-se em um dos elementos fundamentais na metodologia de estudo ao longo do 3º grau.

A leitura pode ser compreendida como um processo complexo que se inicia e se desenvolve, ao longo da vida do indivíduo, sendo em nossa cultura, predominantemente, aprendida na escola, em função das experiências criadas nos contextos formais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, entre outros, Sampaio (1982), Carelli (1992), Molina, (1992), consideram que a aprendizagem da leitura se faz presente em todos os níveis de ensino. Quanto ao nível escolar, onde o ensino deva ser enfatizado, na literatura consultada se identificou diferentes ênfases, Molina (1992) sugere que essa ênfase deve ocorrer já na escola maternal, enquanto para Sampaio (1982, p. i) “caberia à Universidade, como agência formadora de profissionais que deverão ter maior probabilidade de intervir na sociedade, *dar um destaque especial* ao ensino da leitura, para preparar leitores críticos e criativos” (grifo nosso). Carvalho & Silva (1996, p. 72) acrescentam que também na pós graduação “o professor é responsável pelo desenvolvimento da competência dos alunos em leitura”.

Independentemente do grau de ensino considerado como essencial para o ensino da leitura, é durante o 3º grau, que o indivíduo sente freqüentemente e com maior intensidade, a necessidade de ser um bom leitor, pois é solicitado um volume maior de leituras, como também as mesmas apresentam maior complexidade. Na Universidade freqüentemente a leitura é considerada como instrumental que o aluno tem pleno domínio, no entanto, na maioria das vezes isto não é real.

Agravando esta situação, existe o fato de que nem sempre o professor toma os devidos cuidados na seleção dos textos que indica, desconhecendo, por exemplo, os cuidados citados por Silva (1983), que são aspectos primordiais para a indicação de textos: 1º) que seja significativo para o aluno; 2º) que seja suficientemente preparado pelo professor;

3^o.) que sejam estabelecidos objetivos claros para a sua leitura; e 4^o.) que seja fornecida ao aluno uma metodologia para se apropriar das idéias do mesmo. Quando o professor não toma estes cuidados, via de regra, o aluno trata o texto da mesma forma como o tratava nos graus anteriores de ensino, isto é, não o vendo como fonte preponderante para a aquisição individual de conhecimentos.

Além da leitura ser essencial no processo de ensino-aprendizagem, há de ser destacado ainda, conforme Witter (1997, p.11) que no ensino superior “é a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, freqüente, criativo que compreende e usa de forma adequada as informações obtidas via texto.”

É evidente assim esperar que na Universidade, dado a importância da leitura neste contexto, o compromisso de trabalhar formas de remediar e desenvolver o comportamento de leitura dos alunos. Witter (1997, p.12) sugere que “o quadro universitário do prisma de necessidades dos alunos, são convenientes a manutenção e o desenvolvimento de programas de leitura [...], nos serviços de atendimento ao aluno e mesmo nas disciplinas”.

Como exemplo desta sugestão está sendo desenvolvido um Projeto de Ensino Institucional, com o objetivo de estabelecer um Programa de Leitura dividido em três fases, voltado às necessidades dos alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina-UEL, e parte dessa experiência será aqui relatada..

Esta pesquisa está sendo realizada com 25 alunos que cursavam, quando se iniciou em 1998, a segunda série do curso de Biblioteconomia da UEL, sendo 10 do turno matutino e 15 do noturno. O ponto de partida foi a aplicação de três instrumentos para obtenção de dados para caracterização do aluno como leitor, a partir disso foi estabelecida a primeira fase do programa de leitura.

A primeira fase do programa foi desenvolvida com textos informativos relacionados com o conteúdo de uma disciplina da segunda série, e para cada texto utilizou-se

técnicas específicas para compreensão do mesmo. A segunda fase também foi desenvolvida dentro de uma disciplina, desta vez da terceira série. Utilizou-se textos técnicos científicos montados em Cloze¹, usados como apoio no desenvolvimento da disciplina. A terceira fase, com previsão para ser realizada no ano 2000, constituir-se-á do estabelecimento e execução de um programa com sessões de treino utilizando diferentes técnicas visando a melhoria da compreensão em leitura com textos diversificados. A população alvo será composta pelos alunos que participaram das fases anteriores, que optem por desenvolvê-lo através de atividades de extensão.

A seguir serão descritos dois dos instrumentos utilizados na caracterização dos sujeitos, o instrumento de Atitudes de Leitura e o instrumento de Caracterização do Comportamento de Leitura, bem como os resultados obtidos nas aplicações do pré e pós-teste da primeira fase do Programa.

2 ATITUDES FRENTE A LEITURA

Para identificar as atitudes que os alunos têm frente à leitura utilizou-se o instrumento proposto por Maher & Silva (1983), que teve duas aplicações, sendo uma antes da primeira fase do Programa (pré-teste) e outra após a primeira fase do Programa (pós-teste). Para análise das respostas dos alunos a este instrumento, agrupou-se os itens em três grandes categorias: *Leitura/Aprendizagem*; *Sentimento Afetivo frente à Leitura* e *Leitura/Lazer*.

¹ Cloze é uma técnica que utiliza lacunas que o leitor preenche baseando-se nas pistas sintáticas e semânticas do texto.

Quadro 1 - Leitura/Aprendizagem

ITEM	ASSERTIVAS
1	Quem lê tem muitas idéias
3	Lendo as pessoas aprendem mais
13	Com a leitura aprendemos novas coisas
15	A leitura contribui para o desempenho acadêmico
16	A leitura é importante para o desempenho profissional
18	A leitura nos ensina muita coisa
28	A leitura traz conhecimentos
30	A leitura desenvolve o potencial das pessoas

Quadro 2 - Sentimento Afetivo frente à Leitura

ITEM	ASSERTIVAS
2	Muito raramente eu pego um livro para ler
4	Ler é chato
5	Não gosto quando tenho de realizar leituras para atividades acadêmicas
6	Quando fico sem ler sinto muita falta
8	Eu detesto ler
9	Ler é muito demorado
10	Não sou acostumado a ler
12	Não sou ligado em leitura
14	Não leio muito
17	Não sinto vontade de ler
19	É gostoso ler
21	Ler me dá preguiça
22	Não consigo me concentrar na leitura
23	Sempre acho um tempinho para ler
25	Eu gosto de ler
26	Quando acabo de ler um livro começo outro
27	Leio bastante
29	Eu adoro ler

Quadro 3 - Leitura/Lazer

ITEM	ASSERTIVAS
7	Ler é uma diversão gostosa
11	Ler é uma forma de descansar
20	Ler é muito divertido
24	Ler é uma diversão gostosa

2.1 Pré-Teste Matutino/Noturno

Observando-se os resultados obtidos através do Questionário de Atitudes sob o ponto de vista dos itens assinalados constatou-se que, no pré-teste aplicado aos alunos do Curso de Biblioteconomia, período matutino/noturno nos itens referentes a categoria *Leitura/Aprendizagem*, (Quadro 1) pode-se afirmar que estes alunos percebem a importância da leitura como fonte para a aprendizagem, pois todas as indicações foram nas colunas concordo e concordo fortemente, sendo que a maioria incidiu na coluna concordo fortemente.

O uso da leitura como fonte para a aprendizagem é muito importante e é enfatizada por Marobin (1983, p. 102) quando afirma que:

"é através da leitura que o estudante constrói, ele mesmo, o próprio curso universitário. Na leitura crítica e constante, ele assume pessoalmente o processo de sua aprendizagem. Aprende a discernir, discriminar, organizar, coordenar, compreender, explicitar, caracterizar, formular, confrontar e interpretar, incorporar e assimilar os conteúdos apresentados".

Pode-se observar que dos 18 itens que dizem respeito a *Categoria Sentimentos Afetivos frente a Leitura*, (Quadro 2), aparece uma indicação na coluna concordo fortemente: para a assertiva Não gosto de ler para atividades acadêmicas, e nenhum item com assertiva positiva nesta coluna. Porém na coluna concordo aparecem cinco indicações.

Nas colunas discordo fortemente e discordo aparecem dez indicações, o que pode ser considerado um resultado positivo.

Sendo assim não se pode afirmar categoricamente que os alunos não tem atitudes positivas em relação a esta categoria.

Com relação à *Categoria Leitura/Lazer* (Quadro 3), encontrou-se 4 indicações para a coluna concordo. Essas indicações parecem demonstrar que os alunos

encaram a leitura como forma de lazer, embora não concordem fortemente em nenhuma opção.

A leitura como lazer poderia representar uma possibilidade de ampliação de horizontes, como sugere Moraes (1996, p. 12-3) ao afirmar que, ... *lemos para sonhar e para aprender a sonhar... a melhor maneira de começar a sonhar é por meio dos livros... aprender a dedicar-se totalmente a leitura, é viver inteiramente como personagens de um romance...*

Diante dos dados encontrados no pré-teste pode-se afirmar que nos itens relacionados às categorias *Leitura/Aprendizagem* e *Leitura/Lazer* os alunos concordam com os itens, o que demonstra que reconhecem o valor da leitura na aprendizagem e também usam a leitura como uma fonte de lazer. Porém quanto a *Categoria Sentimentos Afetivos frente a Leitura*, que caracteriza as atitudes pessoais dos mesmos em relação a leitura não percebe-se a mesma firmeza.

2.2 Pós-Teste Matutino-Noturno

Os resultados do pós-teste demonstraram que nos itens referentes a categoria *Leitura/Aprendizagem* não houve alteração em relação ao pré-teste. Conclui-se portanto que estes alunos continuam com a mesma percepção da importância da leitura como fonte para a aprendizagem.

Na categoria *Sentimento Afetivo frente à Leitura*, diferentemente do pré-teste aparece um item sugerindo atitude positiva: Eu adoro ler. Na coluna concordo continuam aparecendo cinco indicações.

Nas colunas discordo fortemente e discordo aparecem quinze indicações contra dez indicações do pré-teste. Essa mudança talvez possa ser atribuída a primeira fase do programa.

Com relação a *Categoria Leitura/Lazer*, encontraram-se 3 indicações na coluna concordo fortemente e apenas uma na coluna concordo. Esses dados parecem sugerir uma alteração da visão que os sujeitos tinham da leitura como ato de lazer.

3 CARACTERIZAÇÃO DO COMPORTAMENTO DE LEITURA

Para caracterizar o comportamento de leitura dos sujeitos, utilizou-se um instrumento com 16 questões, contemplando aspectos da história de leitura geral e acadêmica dos mesmos.

O instrumento foi aplicado duas vezes, sendo uma vez como pré-teste, antes da primeira fase do Programa, em 1998 e posteriormente a esta fase, como pós-teste, em 1999. As variáveis investigadas pelo Instrumento de caracterização do comportamento de leitura foram: 1- Atividades mais desenvolvidas; 2- Preferência por atividades nas horas de folga; 3- Meios utilizados para manter-se informado; 4- Fatores que influenciam a frequência à Biblioteca; 5- Auto avaliação como leitor; 6- Significado e opiniões gerais sobre leitura; 7- Preferência por tipo de leitura; 8- Estratégias adotadas nas leituras; 9- Dificuldades na leitura de textos técnico científicos; 10- Percepção quanto à eficiência das estratégias de estudo e 11- Dificuldades no curso.

3.1 Auto Avaliação como Leitor

A autopercepção dos sujeitos quanto à frequência de seus comportamentos de leitura é a de que são *leitores ocasionais*, tanto no pré (68%) como no pós teste (41,7%), conforme resultados apresentados na Figura 1. No pré teste, 20% consideravam-se *leitores assíduos*, nenhum sujeito considerou-se *mau leitor*, 4% dos percebiam-se como *leitores críticos*. No pós-teste 25% consideraram-se como *leitores críticos*, um sujeito (4,2%) assinalou a opção *mau leitor* e 25% dos alunos passaram a ter a percepção de serem *leitores críticos*.

Pode-se inferir que o resultado apresentado no pós teste, onde a maioria continua percebendo-se como *leitor ocasional*, porém com uma frequência acentuadamente diminuída em detrimento do aumento da percepção de *críticidade* na leitura, pode ser atribuído ao Programa realizado entre o pré e o pós teste, que, procurou propiciar aos sujeitos uma melhor reflexão como leitor.

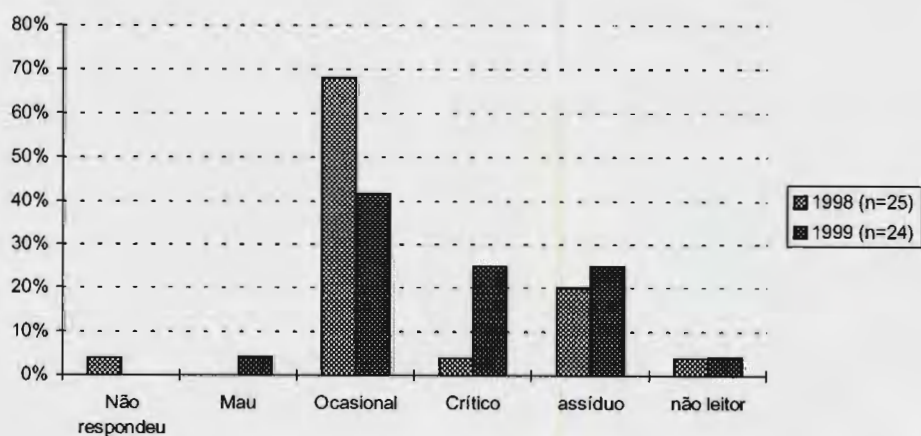


Figura 1 - Autopercepção dos Sujeitos como Leitores no Pré e Pós-Teste

Bartalo (1997) encontrou como resultados de sua pesquisa junto a alunos do mesmo curso que a maioria percebia-se como leitor ocasional.

3.2 Estratégias Adotadas nas Leituras

Os resultados das estratégias que os sujeitos adotam nas leituras, de forma geral, estão apresentados na Tabela 1. Verifica-se que não há predominância de nenhuma delas, tanto no pré quanto no pós-teste. Chama a atenção este resultado porque os dois itens com maior frequência de indicações (32% no pré teste e 33,3% no pós teste) apontam duas estratégias antagônicas, ou seja *seguir sequencialmente o texto lendo cada parte atentamente* e *espia o texto no geral identificando pontos principais e depois realizar uma leitura analítica*

TABELA 1 - Estratégias de Leitura adotadas pelos Sujeitos no Pré e no Pós-Teste

Estratégias de leitura	Pré-Teste			Pós-Teste		
	Geral (n=25)	Matutino (n=10)	Noturno (n=15)	Geral (n=24)	Matutino (n=12)	Noturno (n=12)
Não respondeu	8%	20%	---	---	---	---
Segue sequencialmente o texto lendo cada parte atentamente	32%	40%	26,7%	33,3%	41,7%	25%
Faz uma leitura geral e retorna aos parágrafos considerados mais importantes	24%	20%	26,7%	33,3%	25%	41,7%
Espia o texto no geral identificando pontos principais e depois realiza uma leitura analítica	32%	20%	40%	33,3%	33,3%	33,3%
Outro procedimento	4%	---	6,7%	---	---	---

3.3 Dificuldades na Leitura de Textos Técnico-Científicos

Os resultados dos graus de dificuldades com que os sujeitos se defrontam nas leituras de textos técnico-científicos estão apresentados na Tabela 2. Observa-se que houve predominância da existência de dificuldades nestas leituras, tanto no pré (36%), quanto

no pós-teste (41,7%). Presume-se que a incidência do aumento da frequência de *dificuldade* no pós teste, seja decorrente da maior conscientização dos alunos a respeito de suas dificuldades na leitura. Talvez essas dificuldades sejam efetivamente aumentadas em função do avanço na série do curso, onde naturalmente elas são maiores.

TABELA 2 - Graus de Dificuldades Encontrados nas Leituras de Textos Técnico-Científicos no Pré- e no Pós-Teste

Graus de Dificuldades	Pré-Teste			Pós-Teste		
	Geral (n=25)	Matutino (n=10)	Noturno (n=15)	Geral (n=24)	Matutino (n=12)	Noturno (n=12)
Não responderam	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%	8,3%	0,0%
Maior facilidade	20,0%	10,0%	0,0%	4,2%	8,3%	0,0%
Facilidade	12,0%	0,0%	20,0%	8,3%	16,7%	0,0%
Menor facilidade	16,0%	20,0%	13,3%	20,8%	16,7%	25,0%
Maior dificuldade	0,0%	0,0%	26,7%	12,5%	16,7%	8,3%
Dificuldade	36,0%	50,0%	26,7%	41,7%	25,0%	58,3%
Menor dificuldade	16,0%	20,0%	13,3%	8,3%	8,3%	8,3%

Nas figuras 2 e 3 estão apresentados os resultados obtidos no pré e no pós-teste, respectivamente, quanto à dificuldade que os sujeitos sentiam na compreensão de leituras de textos recomendados pelos professores depois que ingressaram na Universidade.

No pré-teste, *ocasionalmente*, 52% dos sujeitos sentiam dificuldade nestas leituras, enquanto que 40% sentiam-na *freqüentemente*.

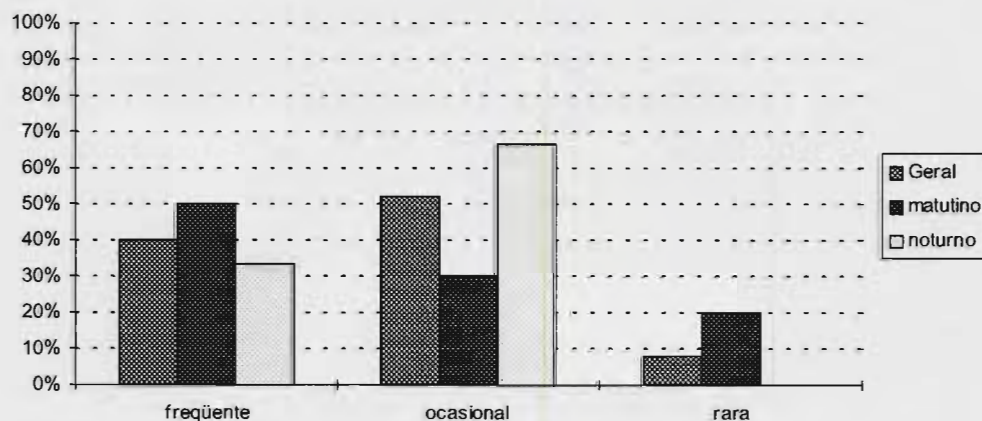


Figura 2 - Grau de Dificuldade na Compreensão de Leituras de Texto no Pré-Teste

No pós-teste, 66,7% dos sujeitos sentiam estas dificuldades *ocasionalmente* e 20% a sentiam *frequêntemente*, conforme demonstrado na Figura 3.

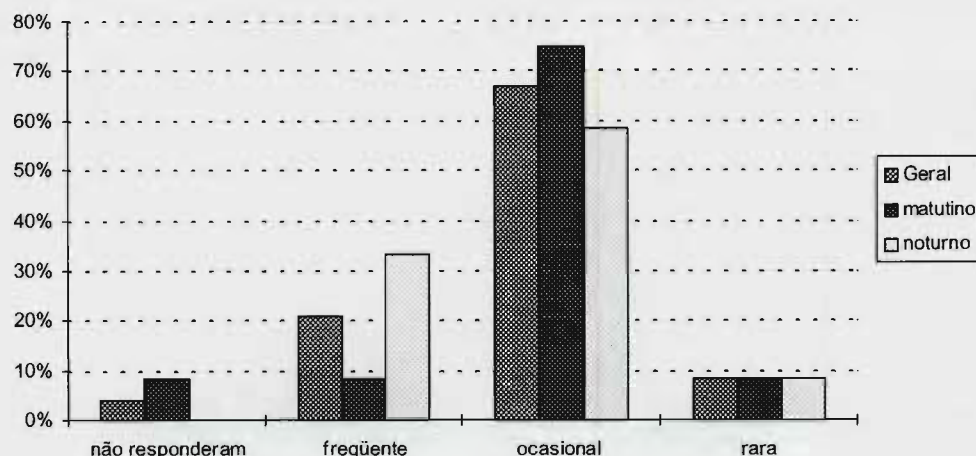


Figura 3 - Grau de Dificuldade na Compreensão de Leituras de Texto no Pós-Teste

Observa-se, em termos gerais, que houve uma melhora depois da primeira fase do Programa, já que a incidência maior recai sobre dificuldades *ocasionais*.

Oliveira (1993), Santos (1989), Mascarenhas (1984) e Braga (1983) também investigaram o grau de dificuldade que seus sujeitos tinham na compreensão de textos de estudo, tendo todos encontrado resultados semelhantes aos encontrados neste estudo, ou seja, que as dificuldades de compreensão encontradas nas leituras de estudo são ocasionais.

A Tabela 3 apresenta os resultados quanto às dificuldades encontradas nas leituras dos sujeitos no pré e pós-teste. A dificuldade mais apontada pelos sujeitos tanto no pré- quanto no pós-teste foi a *complexidade do conteúdo*, sendo que no pré-teste, 64% do total de sujeitos e no pós-teste 83,33% sentiam esta dificuldade. No pré-teste a segunda dificuldade dos sujeitos esteve relacionada ao *significado das palavras*, enquanto que no pós teste a segunda maior dificuldade foi a *falta de pré requisitos* e a *terminologia técnica*. Talvez esses

resultados possam ser atribuídos novamente a uma maior conscientização dos alunos em relação às suas dificuldades ao procederem leituras de estudo.

TABELA 3 - Dificuldades Encontradas nas Leituras no Pré e no Pós-Teste

Dificuldades encontradas nas leituras	pré-teste			pós-teste		
	Geral (n=25)	Matutino (n=10)	Noturno (n=15)	Geral (n=24)	Matutino (n=12)	Noturno (n=12)
Não responderam	8,00%	20,00%	0,00%	4,17%	8,33%	0,00%
Análise do texto	32,00%	30,00%	33,33%	37,50%	25,00%	50,00%
Terminologia técnica	44,00%	40,00%	46,67%	58,33%	50,00%	66,67%
Significado das palavras	52,00%	40,00%	60,00%	29,17%	16,67%	41,67%
Falta de pré requisitos	48,00%	50,00%	46,67%	58,33%	33,33%	83,33%
Estilo do autor	28,00%	20,00%	33,33%	25,00%	8,33%	41,67%
Quantidade/extensão do conteúdo	36,00%	40,00%	33,33%	45,83%	33,33%	58,33%
Complexidade do conteúdo	64,00%	70,00%	60,00%	83,33%	75,00%	91,67%
Conclusão pessoal	24,00%	30,00%	20,00%	29,17%	16,67%	41,67%
Outras dificuldades	4,00%	10,00%	0,00%	8,33%	8,33%	8,33%

Visto que a maioria considera que suas maiores dificuldades estejam relacionadas com a *falta de pré-requisito* e a *complexidade do conteúdo*, pode-se atribuir essas dificuldades à deficiência de suas aprendizagens no decorrer de suas vidas escolares.

Ao facilitar o acesso à Universidade, sem simultaneamente estabelecer mecanismos de melhoria no desempenho em leitura, a política educacional brasileira levou o ingresso de alunos no 3º grau que não dominam habilidades básicas em leitura, como apontam Lopes & Ribeiro (1992).

Resultado similar foi obtido por Bartalo (1997), que encontrou em sua pesquisa que a complexidade do texto foi a dificuldade mais apontada pelos sujeitos.

3.4 Percepção quanto à Eficiência das Estratégias de Estudo

Na Tabela 4 estão apresentados os resultados das estratégias de estudo consideradas mais eficientes pelos sujeitos. Verifica-se que nenhum sujeito, nem no pré e nem no pós teste considera a estratégia de *resumir ao final do texto* como eficiente. Talvez este resultado possa ser atribuído à complexidade inerente ao resumir, que demanda elevado nível de compreensão para sua efetivação. A maioria considera que *ler silenciosamente o texto e sublinhar os pontos importantes* seja uma estratégia de estudo eficiente, tanto no pré (40%), como no pós-teste (58,3%).

TABELA 4 - Estratégias de Estudo Consideradas mais Eficientes Enquanto Alunos Universitários no Pré-Teste e no Pós-Teste

Estratégias de estudo	pré-teste			pós-teste		
	Geral (n=25)	Matutino (n=10)	Noturno (n=15)	Geral (n=24)	Matutino (n=12)	Noturno (n=12)
Não respondeu	20%	50%	---	8,3%	---	16,7%
Ler silenciosamente e sublinhar os pontos importantes	40%	20%	53,3%	58,3%	66,7%	50%
Ler em voz alta os textos	16%	20%	13,3%	---	---	---
Ao final da leitura resumir com as próprias palavras todo o texto	---	---	---	---	---	---
Ao final de cada tópico importante resumir com as próprias palavras	4%	---	6,7%	8,3%	8,3%	8,3%
Sublinhar o texto enquanto lê	20%	10%	26,7%	25%	25%	25%

A respeito da técnica de sublinhar, Peterson (1992) investigou as funções cognitivas do sublinhar o texto enquanto lê com 66 estudantes de college, tendo delineado três condições experimentais: a primeira, sublinhar enquanto estuda e rever o texto sublinhado; a segunda, sublinhar enquanto estuda e rever o texto sem o sublinhado e a terceira, estudar e rever sem sublinhar. Face a um teste que avaliava as recordações dos fatos e a memória inferencial, verificou que os sujeitos submetidos à primeira condição, apresentaram

desempenho inferior em memória inferencial quando comparado com os outros dois grupos. Segundo a autora, os resultados indicam que o sublinhar, aparentemente, não parece ser útil, seja para a função de codificação, seja para a de revisão, além de poder ser contraprodutivo para a memória inferencial.

3.5 Dificuldades no Curso

A *falta de tempo para estudar* foi a dificuldade mais apontada pelos sujeitos, tanto no pré- (80%), quanto no pós-teste (66,67%), seguida pela *falta de hábito de leitura* (32%) no pré teste e pela *falta de conhecimento* (37,5%) no pós teste, conforme resultados apresentados na Tabela 5.

TABELA 5 - Dificuldades Encontradas no Curso, no Pré-Teste e no Pós-Teste

Dificuldades encontradas No curso	pré-teste			pós-teste		
	Geral (n=25)	Matutino (n=10)	Noturno (n=15)	Geral (n=24)	Matutino (n=12)	Noturno (n=12)
Não tem dificuldade	0,00%	0,00%	0,00%	4,17%	0,00%	8,33%
Falta de conhecimento	16,00%	20,00%	13,33%	37,50%	33,33%	41,67%
Falta de hábito de leitura	32,00%	30,00%	33,33%	25,00%	33,33%	16,67%
Falta de tempo para estudar	80,00%	70,00%	86,67%	66,67%	66,67%	66,67%
Outras	4,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Também Bartalo (1997) encontrou resultados idênticos junto à mesma comunidade, com a maioria dos sujeitos de sua pesquisa apontando a falta de tempo para estudar como a maior dificuldade, seguida pela falta de hábito de leitura e falta de conhecimento.

4 CONCLUSÃO

A síntese dos resultados obtidos, resultados parciais desta pesquisa, serão destacados como se segue:

- No instrumento de Atitudes de Leitura no pré-teste, os itens relacionados às categorias *Leitura/Aprendizagem* e *Leitura/Lazer* demonstraram que os alunos concordam com os itens indicando que reconhecem o valor da leitura na aprendizagem e como uma fonte de lazer, isso foi confirmado no pós-teste;
- Na *Categoria Sentimentos Afetivos frente a Leitura*, que caracteriza as atitudes pessoais dos alunos em relação a leitura, não ficaram evidenciados sentimentos positivos, porém no pós-teste esse quadro mudou passando a indicá-los;
- Os sujeitos se auto avaliam tanto no pré como no pós teste como leitores *ocasionais*, tendo, no entanto, declinado esta frequência no pós teste;
- Observou-se um aumento da frequência com que os sujeitos tinham *dificuldades* nas leituras de textos técnicos científicos, de 52% para 62,5%;
- As dificuldades de compreensão nas leituras recomendadas pelos professores depois de ingressarem na Universidade diminuiram no pós teste;
- A *complexidade do conteúdo* foi a dificuldade mais apontada, tanto no pré como no pós-teste;
- *Ler silenciosamente e sublinhar os pontos importantes* constituíram-se como as estratégias de estudo adotadas com maior frequência pelos sujeitos;
- Os sujeitos colocam a *falta de tempo* como a maior dificuldade encontrada no curso, tanto antes como depois da primeira fase do programa.

Considerando as limitações destes resultados, que são parciais, constata-se a necessidade de estudos similares com outros cursos e outros aspectos para a geração de novos conhecimentos, alicerçando assim a possibilidade de intervir e melhorar o repertório de leitura do universitário, garantindo capacitação adequada para os futuros profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTALO, L. Leitura, hábitos de estudo e desempenho acadêmico de estudantes de biblioteconomia - UEL. Londrina, UEL, 1997 (Dissertação de Mestrado)
- CARELLI, A. E. Teste da eficiência de programas em compreensão e em leitura crítica. Campinas: PUC, 1992. (Dissertação de mestrado).
- CARVALHO, M.; SILVA, M. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. Ciência Hoje, v. 20, n. 119, abr. 1996.
- GÓES, L. P. A aventura da literatura para crianças : formas de avaliação da literatura infantil e juvenil através da obra de Francisco Marins. São Paulo : Melhoramentos, 1990. 64 p.
- LOPES, T. M. J. ; RIBEIRO, M. S. P. Funções da leitura entre pós-graduandos em Biblioteconomia. Trans-in-formação, Campinas, v. 4, n. 1, 2, 3, p. 45-54, 1992.
- MAHER, J. P. ; SILVA, E. T. Desenvolvimento de uma escala para determinar atitudes de leitura. Educação e Seleção. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 8, jul./dez. 1983.
- MARINI, A. Compreensão de leitura no ensino superior : teste de um programa para treino de habilidades. São Paulo : USP, 1986. (Tese de doutoramento).
- MAROBIN, Luiz . Biblioteca Central da Usiminas : história, acervo e uso . São Leopoldo : UVS , 1993. p. 101 –113 .
- MASCARENHAS, N. M. F. Compreensão em leitura. um estudo com universitários do curso de Medicina Veterinária. Londrina, 1984. 143 p. Monografia (Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior). Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina.
- MOLINA, Olga. Ler para aprender : desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo : EPU, 1992 . 109 p. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).
- MORAES, José . A arte de ler . São Paulo : EUEP, 1996 . p.12-3..
- OLIVEIRA, M. H. M. A. A leitura do universitário : estudo comparativo entre os Cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP. Campinas, PUCCAMP, 1993. (Dissertação de Mestrado)
- PETERSON, S. E. The cognitive functions of underlining as a study techniqe. Reading Research and Instruction, v. 31, n. 2, p.. 49 - 56, Win. 1992. (Abstract)
- SAMPAIO, T. S. Teste de procedimentos para treino em leitura crítica e criativa : um estudo experimental com universitários. João Pessoa, UFPb, 1982. (Dissertação de mestrado).

SANTOS, A. A. A. dos. Leitura entre universitários : diagnóstico e remediação. São Paulo, USP, 1989. (Tese de doutorado).

SILVA, E. T. da. O ato de ler : fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1987. 104 p.

_____. Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1983. 104 p. (Série Novas Perspectivas).

WITTER, Geraldina Porto. Leitura e universidade. In: WITTER, Geraldina Porto (org.). Psicologia: leitura e universidade, Campinas: Alínea, 1997. Cap.1: p.09-18