

LEITURA/COMPREENSÃO, ESCRITA E SUCESSO ACADÊMICO: UM ESTUDO DE DIAGNÓSTICO EM QUATRO UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

COMPREENSÃO, ESCRITA E SUCESSO ACADÊMICO

Ana Paula Cabral¹
José Tavares²

Resumo

A investigação que nos propomos apresentar desenvolveu-se em torno do papel das competências de leitura, compreensão e escrita para o Sucesso Académico no Ensino Superior. Foi feita aplicação coletiva do *Questionário sobre Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior* a fim de apontar as estratégias mais utilizadas pelos estudantes procurando determinar níveis de competência, analisar o seu grau de dificuldades e de disponibilidade para receber formação especializada, detectar o grau de importância por estes atribuído a estas competências para o sucesso académico, determinar o índice de correlação entre estas competências e sucesso académico e comparar as suas expectativas com o nível de desenvolvimento atingido após a sua entrada no Ensino Superior. Os resultados obtidos demonstram que estas competências desempenham um papel importante nas tarefas de aprendizagem dos estudantes e tendem a estar associadas ao seu sucesso académico embora as expectativas dos estudantes relativamente ao desenvolvimento destas competências no Ensino Superior não sejam atingidas.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Leitura e Escrita; Sucesso académico;

READING/COMPREHENSION WRITING AND ACADEMIC SUCCESS: A DIAGNOSIS STUDY IN FOUR PORTUGUESE UNIVERSITIES

Abstract

The present study is integrated in the research field of the specific reading, comprehension and writing in Higher Education. By using the "Reading, Comprehension and Writing in Higher Education Questionnaire" the study aimed: to point out the strategies more frequently used to determine competence levels; to analyze the difficulty level and students' availability to receive specialized instruction; to point out the degree of importance attributed to these skills for their academic success, to determine the correlation level between these two skills and the success level of the students and to compare the students expectations of development reached in these fields after entering Higher Education. Results showed that these skills play an important role in the learning tasks of the students and tend to be associated with their academic success although the expectations of the students concerning the development of these skills in Higher Education are not satisfied.

Keywords: Higher Education; Reading and writing; Academic success.

INTRODUÇÃO

Tendo em conta os novos desafios que se adivinham para o Ensino Superior e os novos modelo de organização do processo de ensinar e aprender, tem-se vindo a proceder a todo um processo de clarificação das competências que se afiguram como essenciais para um desempenho competente e de qualidade na sociedade

da informação. Cada vez mais se aponta para a necessidade de a aprendizagem se processar ao longo da vida e ser gerida por um sujeito caracteristicamente ativo, autónomo e que constrói as suas próprias aprendizagens (Cabral, 2003). Essa evolução acelerada do conhecimento a todos os níveis tem vindo a implicar uma

¹ Professora Coordenadora do Instituto Superior Politécnico Gaya, Portugal

² Professor Catedrático da Universidade de Aveiro, Portugal

maior necessidade de ler, compreender e saber escrever com correção e clareza. Competências usualmente apelidadas de *competências básicas* e *competências transversais* e cujo papel tem vindo a ser repensado e salientado no sentido das suas novas dimensões, novas implicações e novos tipos de envolvimento por parte do sujeito que, cada vez mais, interage com o que lê e/ou escreve.

Contudo, no contexto do Ensino Superior, a capacidade de ler e compreender a informação exige, já à partida, um elevado nível de capacidade e competência ao se associar a questões como as do acesso à informação, da adequação das estratégias e abordagens aos objetivos da leitura. Leva-se em conta também a assimilação de conteúdos e ativação do conhecimento prévio, afigurando-se como uma competência fundamental para o sucesso académico (Rosenshine, 1980; Manzo citado por Flippo & Caverly, 2000; Wong, 2000).

Assim sendo, como leitores competentes, devem estar conscientes dos objetivos da leitura (se é por prazer ou para detectar informação para alguma tarefa específica), fazer uma leitura rápida do texto para ver se este é relevante para os seus objetivos, tentando identificar as secções que poderão ser particularmente pertinentes, e ler seletivamente, focando as porções de texto mais relevantes para os seus objetivos. Estes devem também fazer associações entre as idéias apresentadas no texto com base no conhecimento prévio, avaliar e rever as hipóteses levantadas durante o processo de previsão ou ocorridas como reação às partes anteriores do texto. Durante esse processo, devem fazer a revisão do conhecimento prévio que não seja coerente com as idéias do texto, descobrir o significado das palavras novas, especialmente se elas parecem importantes para o sentido global do texto, fazer inferências para conseguirem uma compreensão completa e integrada do que lêem, sublinhar e distinguir as idéias importantes das idéias menos importantes. Já numa fase posterior à leitura ou ainda durante o próprio processo de leitura e compreensão devem reler, tirar notas e/ou parafrasear numa tentativa de lembrar o objetivo do texto, interpretar, fazer a síntese de informação nele contida e avaliar a sua qualidade e levantar questões a si próprios sobre os autores e sobre os textos que lêem e pensar sobre a forma de usar a informação do texto no futuro (Jalongo, Twiest & Gerlach, 1999; Pressley, 1995).

No contexto académico presume-se claramente que os alunos são capazes de atingir estes níveis mais elevados de pensamento embora se venha a tornar cada vez mais evidente que os alunos têm dificuldade em recolher e sintetizar a informação importante, em assinalar e compreender as relações entre as idéias, em integrar esta informação com o seu conhecimento prévio de forma a construir uma compreensão coerente (Bransford, 1979; Novak & Gowin, 1984). Estes problemas na compreensão são agravados por um número de factores incluindo o uso limitado de estratégias de aprendizagem (Pressley & Levin, 1983) pelo que é necessário pôr em prática estratégias cognitivas, ter delas consciência, seleccioná-las, regulá-las, geri-las e avaliá-las (Morais, 1988).

Nesse sentido, diversos estudos procuram avaliar a associação entre a competência nesse domínio e o próprio desempenho dos estudantes. Autores como Pretorius (2001) concluíram que a competência lingüística e a leitura poderão estar altamente correlacionadas com o seu sucesso académico, enquanto capacidade de obter aprovação nas várias disciplinas.

Na verdade, a investigação tem revelado que há diferenças muito marcantes entre as competências metacognitivas dos bons e maus leitores. Os alunos do ensino superior que não estiverem despertos metacognitivamente irão, provavelmente, ter problemas ao nível do seu rendimento académico (Brown, Campine & Day, 1981; Nist & Simpson, 2000). Nessa linha de investigação, autores obtiveram resultados que lhes permitiram afirmar que o conhecimento dos alunos sobre os objetivos de leitura, a utilização de estratégias e a frequência da sua utilização melhorava a sua prestação académica. A um nível mais específico, Pritchard, Romeo e Muller (1999) realizaram um estudo utilizando o teste de leitura *Nelson-Denny* administrado a 235 alunos universitários da área da contabilidade que comparou os resultados obtidos com a média (G.P.A.) dos alunos, tendo encontrado uma correlação estatisticamente significativa entre as duas variáveis.

Intimamente associada à leitura e compreensão encontramos a competência de escrita que, no contexto universitário envolve a utilização com sucesso da linguagem académica. Face às tarefas propostas, os alunos devem ser capazes de analisar, interpretar e avaliar o conhecimento através da sua escrita, desenvolver/defender uma perspectiva/argumento, ligar a teoria e a prática, elaborar uma conclusão, analisar, ser crítico,

desenvolver uma idéia central, processar informação, incorporar fatos, utilizar uma terminologia correta, usar modelos de resposta (se aplicável), seguir uma ordem lógica, utilizar provas para comprovar um argumento defendido, utilizar textos na sua forma original, fazer citações, relatar experiências pessoais, exprimir opinião e fazer interpretações pessoais dos fatos.

Face à especificidade dos objetivos, tipos de texto e abordagens de escrita no ensino superior, cabe ao aluno, como escrevente competente que se pretende que seja, interiorize as estratégias específicas de escrita, monitorize a sua atuação e desempenho e utilize com eficácia estratégias apropriadas. Assim sendo, os escreventes competentes constroem uma representação mental da situação de comunicação ou da situação em que se inscreve a sua escrita (Rose, 1980; Sommers, 1980), elaboram rascunhos dos textos produzidos, fazem esquemas, tiram notas e pensam sobre os aspectos a incluir no texto antes de o começarem a escrever (Hartley & Branthwaite citados por Hartley, 2002).

Ao lado disso, segundo Meyer (1982) e Bereiter e Scardamalia (1987), os escreventes competentes produzem textos organizados. Possuem um vasto repertório de esquemas de organização textual e usam esse tipo de conhecimento para facilitar as várias fases da sua escrita, trabalham e completam uma secção de texto de cada vez, revêem e fazem alterações no seu texto e escrevem de uma forma regular.

Assim, o aluno deve também determinar o objetivo da tarefa de escrita e o público que lerá o texto, começar as tarefas de escrita com tempo suficiente de forma a poder rever e trabalhar o texto, utilizar o trabalho alheio de uma forma apropriada através da citação e da referência bibliográfica de fontes consultadas na preparação do texto e seguir cuidadosamente as instruções do professor (Jalongo, Twiest & Gerlach, 1999).

Há semelhança do sucedido relativamente à competência de leitura/compreensão e sua ligação ao desempenho académico dos estudantes. Williams (2002) concluiu, com base nos seus estudos desenvolvidos com alunos do ensino superior, que os alunos que escrevem de uma forma competente à entrada no ensino superior têm um desempenho mais bem sucedido. De acordo com os resultados do seu estudo, o grupo de alunos com um nível mais elevado de competência na escrita tinham uma média escolar mais elevada e tinham realizado com aprovação mais disciplinas do que o grupo com um menor nível de desempenho na escrita.

OBJETIVOS

Neste estudo, essencialmente de diagnóstico, procura-se, em primeiro lugar, detectar os hábitos de leitura e escrita dos estudantes procurando fazer o levantamento das estratégias que os estudantes utilizam com mais frequência. Partindo da análise da frequência com que os estudantes utilizam as estratégias apresentadas, determinou-se *níveis de competência* de forma a determinar o domínio em que os estudantes apresentam um melhor desempenho.

Um outro objetivo decorrente do anterior relaciona-se com a análise do grau de dificuldades percebido pelos estudantes e, neste seguimento, a disponibilidade por estes manifestada para receberem formação especializada em cada um dos domínios. Ao lado disso, pretende-se detectar o nível de importância atribuído pelos estudantes à leitura e à escrita para o seu sucesso académico. Partindo dos objetivos anteriores foi desenhado um objetivo específico baseado no estabelecimento de um conjunto de testes de correlação que pretende determinar o índice de associação entre a competência nos domínios em análise e o próprio sucesso académico dos estudantes.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 1000 sujeitos sendo 58% do sexo feminino e 42% do sexo masculino com idades compreendidas entre os 17 e os 29 anos, apresentando uma média de idades de 18,9 ($DP=1,32$). Os sujeitos que constituem a amostra são estudantes de quatro universidades do Ensino Superior inscritos pela primeira vez no 1º ano de cursos de licenciatura em ciências e engenharias do ano letivo de 2000/2001.

Instrumento

Questionário Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior (Q.L.C.E.E.S.).

Foi feita uma avaliação com base na revisão da literatura existente no domínio específico das competências de aprendizagem e em todo um conjunto de atividades de pesquisa e de seleção de bibliografia específica sobre as estratégias de aprendizagem associadas à leitura, compreensão e escrita, das variáveis de investigação.

Também se avaliou as características dos sujeitos que pretendíamos estudar, para que começássemos por especificar o número de questões para medir cada uma das variáveis.

Foram redigidas várias versões para cada questão, tentando fazer-se uma clara e objetiva definição e associação com as hipóteses e variáveis em estudo. Procurou-se igualmente elaborar questões que tratassem diferenças entre grupos ou condições que tratassem de relações entre as próprias variáveis. Durante a elaboração das questões e das escalas a utilizar tivemos igualmente atenção aos seus pressupostos relativamente à utilização de determinadas técnicas estatísticas.

A elaboração da versão final do questionário contou com a participação de investigadores (membros da Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação” - Universidade de Aveiro) e membros integrantes do seminário de investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e teve como base os resultados obtidos a partir do estudo exploratório no qual participaram 52 estudantes dos cursos de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Nesse estudo preliminar e por meio da metodologia da reflexão falada foram recolhidos dados sobre a formulação das questões, estrutura do questionário, clareza, adequação e objetividade da linguagem utilizada e eficácia das instruções fornecidas, assim como a pertinência da seleção dos itens que constituíam o questionário.

Para o diagnóstico dos aspectos que se referiam às estratégias e técnicas utilizadas, às suas dificuldades e importância dessas competências para o sucesso académico construímos um instrumento que consiste no Questionário sobre Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior (Q.L.C.E.E.S.). O corpo principal do questionário é composto por duas secções que pretendem analisar as estratégias específicas utilizadas pelos sujeitos (parte A), assim como a sua opinião sobre a importância destas competências para o seu sucesso académico, as suas principais dificuldades e necessidade de formação (parte B) na leitura (Secção 1) e Escrita (Secção 2).

Assim, para cada um dos 17 itens que compõem a parte A de ambas as secções, os sujeitos avaliam a sua prestação através da utilização de uma escala de frequência de 5 pontos (1=quase nunca; 2=raramente; 3=algumas vezes; 4=muitas vezes; 5=quase sempre). Na parte B de cada uma das secções os sujeitos devi-

am utilizar uma escala de quatro opções para a questão, que se refere à importância da competência para o seu sucesso académico (1=muito importante; 2=importante; 3=pouco importante; 4=sem importância). Quanto à questão 2 de cada uma das secções, a escala inclui igualmente quatro opções que se referem ao grau de dificuldades dos sujeitos em cada competência (1=muito raramente; 2=algumas vezes; 3=muitas vezes; 4=quase sempre). A questão 3 de cada uma das secções I e II inquirir os sujeitos sobre a sua disponibilidade para receberem formação específica para superar eventuais dificuldades (resposta afirmativa ou negativa). Apresentando um valor de alfa de 0,88. Pudemos avaliar o nível de consistência interna do questionário e que se revelou como um bom indicador, visto apresentar valores superiores a 0,8.

Procedimento

O questionário foi aplicado coletivamente, na sala de aula frequentada pelos participantes. O tempo médio de aplicação foi de 20 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estratégias de aprendizagem de leitura, compreensão e escrita

Para se levar a cabo a análise dos dados relativos à frequência de utilização das estratégias de estudo associadas à leitura e escrita, começamos por, para cada item, estudar os valores assumidos pela média, moda e desvio-padrão, como podemos observar na Tabela 1.

Os resultados obtidos permitem apontar as estratégias mais utilizadas que se associam à releitura, utilização do contexto, capacidade de captar as idéias principais de um texto (de entre as estratégias mais associadas à leitura e compreensão) e tirar apontamentos nas aulas, revisão de texto e utilização do vocabulário especializado (de entre as estratégias mais associadas à escrita). Ao invés, as estratégias menos utilizadas associam-se à troca de opiniões com os professores sobre os livros lidos, recurso à citação (de entre as estratégias mais associadas à leitura e compreensão) e pedido a outras pessoas para revisão e utilização da gramática (de entre as estratégias mais associadas à escrita).

A relevância assumida por estas estratégias no contexto dos cursos de ciências e engenharias é

Tabela 1. Valores assumidos pela média, moda e desvio padrão referentes a estratégias de leitura, compreensão e escrita.

LEITURA/COMPREENSÃO	Média	Moda	DP
Durante a leitura consigo concentrar-me.	3,8	4	0,8
Utilizo o contexto para descobrir o significado de uma palavra/frase desconhecida.	3,8	4	0,9
Quando não sei o significado de uma palavra, uso o dicionário/enciclopédia.	3,4	3	1,0
Assimilo o vocabulário novo.	3,5	4	0,7
Quando não compreendo, faço uma re-leitura.	4,0	4	0,8
Detecto as palavras-chave de um texto.	3,4	3	0,7
Capto as suas principais idéias.	3,8	4	0,7
Consigo separar o que é secundário num texto.	3,7	4	0,7
Tiro dúvidas / troco opiniões com professores sobre os textos/livros que leio.	2,3	2	0,8
Memorizo os conteúdos através da leitura.	3,2	4	0,8
Cito livros que leio.	2,4	2	1,0
ESCRITA			
Consulto uma gramática para esclarecer dúvidas que surgem quando escrevo.	2,4	2	0,9
Quando escrevo sobre a minha área/curso utilizo o vocabulário especializado.	3,5	4	0,8
Revejo um texto 2 ou 3 vezes antes de o considerar pronto.	3,7	4	0,9
Peço a outras pessoas para verem se o que escrevo está claro e correto.	2,8	3	1,0
Elaboro sínteses /sumários das leituras que faço.	3,1	3	1,0
Tiro notas/apontamentos durante as aulas.	4,1	4	0,9

consistente com diversos estudos sobre estratégias de aprendizagem no ensino superior. Salientamos os desenvolvidos por Gibbs (1992), que refere que a compreensão dos conceitos-chave faz parte das exigências para o sucesso dos alunos do ensino superior. Carrier (1983) afirmou que talvez não exista outra estratégia de estudo tão defendida por alunos e professores como tirar apontamentos durante a aula por que referiu que a releitura se apresenta como determinante para o desempenho dos leitores face à compreensão dos textos, por funcionar como uma estratégia de resolução dos próprios problemas de compreensão durante a leitura. Nesse sentido, a releitura juntamente com tirar apontamentos, contribui fortemente para a própria memorização dos conteúdos a partir dos textos. Por seu lado, Simpson & Randall (2000) referem que a melhoria na utilização das pistas fornecidas pelo contexto tem sido altamente recomendada por causa das suas vantagens face às outras estratégias para melhoria das competências ao nível do vocabulário.

Bailey & Vardi (1999) e Vardi (2000) salientam ainda o papel desempenhado pela utilização do vocabulário especializado e técnico como estratégia fundamental para o desempenho dos alunos do ensino superior, ainda que,

simultaneamente, se constitua como uma das principais dificuldades, neste domínio. Ao invés, as estratégias menos utilizadas associam-se à troca de opiniões com os professores sobre os livros lidos, recurso à citação (de entre as estratégias mais associadas à leitura e compreensão) e pedido a outras pessoas para revisão e utilização da gramática (de entre as estratégias mais associadas à escrita). Apesar de se constituírem como as estratégias menos utilizadas, a relevância assumida por estas estratégias no contexto do ensino superior, é referida por diversos autores. No caso da utilização da citação podemos referir que se trata de uma estratégia que envolve a utilização dos conhecimentos assimilados durante a leitura e que faz apelo a um relacionamento do material de aprendizagem com a realidade diária. Por seu lado, a troca de opiniões com os professores sobre os livros lidos faz apelo a um relacionamento dos conceitos com a experiência diária, à distinção das idéias novas do conhecimento precedente. Nesse mesmo sentido, o pedido a outras pessoas para fazerem a revisão dos textos escritos associa-se ao desenvolvimento de processos de interatividade e de focalização no significado. Por fim, a utilização da gramática ao associar-se essencialmente à necessidade de organizar

e estruturar os conteúdos sob a forma escrita, e dada a natureza do curso dos estudantes da amostra, afigura-se, de fato, como uma ferramenta de estudo e aprendizagem de certa forma específica e que não se inclui nas estratégias de utilização mais prioritária. Face a estes dados, podemos observar que as estratégias com um nível mais elevado de utilização estão essencialmente associadas a estratégias de treino e que requerem um nível reduzido de abstração e pouco envolvimento cognitivo por parte dos sujeitos pelo que poderíamos considerar que se aproximam de uma abordagem superficial de aprendizagem. Na verdade, as estratégias referidas revelam uma certa tendência para a realização de aprendizagens pouco significativas e repetitivas ou mecânicas, salientam a reprodução de conteúdos e uma certa preocupação, sobretudo com a memorização da informação.

Por seu lado, as estratégias com um nível mais reduzido de utilização estão essencialmente associadas as estratégias de elaboração, monitorização e envolvimento com a aprendizagem e que poderíamos considerar que se associam a uma abordagem profunda, e, até certo ponto, estratégica da aprendizagem. Com efeito, estas estratégias associam-se, por um lado, à realização de aprendizagens significativas, a uma disponibilidade por parte dos estudantes para se envolverem na análise dos conteúdos com a intenção de compreender ao máximo, à exploração das possíveis relações e interconexões com conhecimentos prévios e experiências pessoais (Marton & Saljo, 1976; Biggs, 1979; Entwistle, 1987). Por outro lado, relacionam-se também com uma certa preocupação por parte do estudante na obtenção dos melhores resultados, investindo o menor esforço possível sem deixar de serem asseguradas às condições e materiais de estudo e atenção relativamente aos métodos de avaliação (Marton & Saljo, 1976; Biggs, 1979; Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979; Biggs, 1987; Ramsden, 1988, 1992; Trigwell & Prosser, 1991).

Na verdade, este tipo de resultados é reconhecido em vários estudos, como sejam o desenvolvido por Chaleta (2002), que concluiu que os alunos do 1º ano (independentemente do curso) utilizam predominantemente uma abordagem superficial associada a uma maior preocupação com a memorização, reprodução, maior pessimismo e ansiedade em relação aos resultados académicos e maior incapacidade para trabalhar eficaz e regularmente, ao contrário dos alunos do 4º ano que utilizam predominantemente uma abordagem profunda

do estudo. Nesse sentido, encontramos igualmente as conclusões de autores como Entwistle (1990) e Richardson (2000) que desenvolveram diversos estudos no domínio da aprendizagem no contexto do ensino superior e que apontam para a ideia de que ao longo do percurso académico assistimos a uma mudança de abordagem da aprendizagem.

Níveis de competência e dificuldades

O cálculo do nível de competência teve como base a frequência com que os sujeitos utilizam as estratégias apresentadas pelo que foi calculado um valor máximo de competência (100%), que corresponderia ao total de itens considerados multiplicados pelo valor 5 (valor máximo da escala de frequência).

Tabela 2. Porcentagem dos sujeitos por nível de competência na leitura/compreensão e na escrita.

Níveis	Competência	
	Leitura/compreensão	Escrita
Nível 1	0,8%	1,1%
Nível 2	15,9%	33,3%
Nível 3	68,8%	58,3%
Nível 4	14,5%	7,3%

Face aos dados obtidos relativamente à leitura/compreensão, observamos que cerca de 68,8% dos sujeitos se situam no nível 3 de competência, 15,9% no nível 2, 14,5% no nível 4 e 0,8% no nível 1, ou seja, de uma forma geral, a maioria os sujeitos parecem revelar um nível intermédio de competência. Já no que toca a escrita, atendendo à distribuição dos sujeitos pelos níveis apresentados na tabela, observamos que cerca de 58,3% dos sujeitos se situam no nível 3 de competência, 33,3% no nível 2, 7,3% no nível 4 e 1,1% no nível 1, ou seja, de uma forma geral, a maioria os sujeitos parecem revelar um nível intermédio de competência (Tabela 2).

Relativamente aos valores obtidos na média para cada uma das competências observamos, tendo como base às percentagens de competência obtidas, que a leitura apresenta um valor de média ($M=61,1$; $DP=2,8$) superior ao valor da média na escrita ($M=54,2$; $DP=13,4$). Contudo, para compararmos as médias obtidas pelos sujeitos em cada uma das competências, utilizamos o teste *t de Student*, que nos indicou que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das duas competências ($t= 13,492$; $p<0,05$).

Relativamente ao nível de dificuldades que os sujeitos consideram ter na leitura e compreensão e na escrita, os dados obtidos tiveram como base uma escala de frequência que variava entre *Muito raramente* e *quase sempre* (Tabela 3).

Tabela 3. Níveis de dificuldades na leitura/compreensão e na escrita.

Frequência	Dificuldades	
	Leitura/compreensão	Escrita
Muito raramente	32,5%	37,6%
Algumas vezes	55,9%	52,1%
Muitas vezes	8,3%	7,4%
Quase sempre	3,3%	2,9%

Salientam-se, na Tabela 3, os dados relativos às percepções dos sujeitos sobre as suas dificuldades ao nível da escrita, indicou que 37,6% dos sujeitos afirmam ter dificuldades “muito raramente”, 52,1% “algumas vezes”, 7,4% “muitas vezes” e 2,9% “quase sempre”.

Se forem comparados os dados obtidos relativamente ao nível de dificuldades na leitura e na escrita observa-se que, de uma forma geral, e atendendo aos valores da média, os sujeitos parecem possuir um nível mais elevado de dificuldades na leitura ($M=3,24$) do que na escrita ($M=3,18$). Para comparação das médias obtidas pelos sujeitos em cada uma das competências utilizamos o teste *t de student*, que indicou que existe uma diferença estatisticamente significativa entre as médias relativas às dificuldades nas duas competências ($t=3,444$; $p=0,001$).

A análise dos dados relativos às dificuldades dos estudantes procurava testar a hipótese de existir uma diferença estatisticamente significativa entre o nível de dificuldades dos estudantes na leitura e na escrita. Os dados obtidos revelaram que os sujeitos apresentam valores intermédios de dificuldade em ambos os domínios, embora apresentando diferenças estatisticamente significativas e que indicam que os sujeitos possuem um nível de dificuldades mais elevado na leitura do que na escrita. Estes resultados vieram, contudo, contrariar o sentido imprimido à hipótese anteriormente formulada, segundo a qual, os sujeitos apresentariam um nível de dificuldades mais elevado na escrita do que na leitura e compreensão. Essa conclusão vai de encontro à idéia defendida por muitos autores de que a leitura apresenta aspectos de uma maior complexidade do que a escrita,

pelo processamento que implica ao nível da interação com o conhecimento e ativação dos processos cognitivos e metacognitivos (Stotsky, 1983).

Com base nessas formulações as principais dificuldades dos sujeitos centrar-se-iam precisamente na leitura e compreensão e, por conseqüência, na escrita dos sujeitos e não a situação inversa como advogamos, à semelhança de Applebee (1984), segundo a qual a prestação na escrita influencia mais determinadamente a leitura e a compreensão. Na verdade, parece-nos relevante analisar e discutir estes resultados fundamentalmente à luz das características dos sujeitos que constituíram a amostra deste estudo, ou seja, estudantes do primeiro ano de cursos das áreas específicas das ciências e engenharias. Nesse contexto específico, a leitura e a escrita exigem uma qualidade de envolvimento para além da mera aplicação de competências e que requer um elevado índice de atenção e esforço, o que se torna bastante exigente para estudantes em processo de transição, como é o caso. A esse nível, é requerido aos estudantes que desenvolvam todo um conjunto de competências que vão desde a capacidade de definição de objetivos e planificação até à inferência e expressão escrita de índole crítica e argumentativa. Em estudos como os apresentados por Chanock (2000) e Vardi (2000), assistimos a uma realidade que vem confirmar as dificuldades ao nível da compreensão dos conteúdos apresentados nas aulas, dos enunciados dos problemas e demonstrações matemáticas, na inferência lógico-matemática, na assimilação e utilização do vocabulário técnico, na expressão de acordo com o estilo, capacidade de argumentação, nível de coesão, coerência e clareza dos textos redigidos.

Assim, o fato de os estudantes referirem possuir um nível de dificuldades mais elevado na leitura do que na escrita se poderá relacionar igualmente com o fato de, nos primeiros anos do ensino superior, especialmente no primeiro ano, o papel do estudante face ao conhecimento e à aprendizagem ser bastante mais associado a um esforço de aquisição e processamento de informação e respectiva retenção do que propriamente a uma elaboração e composição associada a processos de escrita elaborados e complexos que exigem um elevado nível de competência e integração nos domínios bastante especializados do estilo académico. No entanto, importa ressaltar que este papel do sujeito que aprende face ao conhecimento que no contexto do ensino superior o

invade e até certo ponto o perturba deverá ser encarado numa perspectiva o mais crítica, envolvida e participante possível.

Disponibilidade para receber Formação e importância para sucesso académico

Com base nas suas dificuldades, os estudantes foram convidados a manifestar a sua disponibilidade para receber formação, 60,9% dos participantes revelaram disponibilidade para receber formação em leitura e 57,7% em escrita.

Relativamente ao nível de importância que os sujeitos consideram ter a leitura e compreensão e na escrita desempenham para o seu sucesso académico, os dados obtidos tiveram como base uma escala de frequência que variava entre *Sem importância* e *Muito importante* (Tabela 4).

Tabela 4. Níveis de importância atribuídos à leitura/compreensão para o sucesso académico.

Nível	Importância para o sucesso académico	
	Leitura/compreensão	Escrita
Muito importante	58,8%	54,5%
Importante	39,8%	41,0%
Pouco importante	1,0%	3,8%
Sem importância	0,4%	0,7%

Os dados recolhidos indicam que 58,8% dos sujeitos consideram que a leitura/compreensão muito importantes, 39,8% importantes, 1,0% pouco importantes e 0,4% sem importância para o seu sucesso académico. Os dados sobre o grau de importância atribuído à escrita para o sucesso académico indicam que 54,5% dos sujeitos consideram a escrita “muito importante”, 41,0% “importante”, 3,8% “pouco importante” e 0,7% “sem importância” para o seu sucesso académico. Relativamente aos valores obtidos na média para cada uma das competências, observamos que a leitura apresenta um valor de média superior ao da média na escrita (M da leitura/compreensão=3,57 e M da escrita=3,49). Ao compararmos a validade estatística da diferença das médias obtidas pelos sujeitos em cada uma das competências, utilizamos o teste t que nos indicou que a diferença registrada entre as duas médias é significativa ($t=-40,0$; $p<0,05$). Os resultados obtidos indicam-nos que, de uma forma geral, os sujeitos tendem a considerar mais importante a leitura/compreensão do que a escrita para o seu sucesso académico.

De uma forma geral, verificou-se que, na verdade, a maioria dos estudantes considera a leitura/compreensão e a escrita muito importantes para o sucesso académico. Embora a leitura tenha apresentado resultados um pouco mais expressivos e cujas diferenças se revelaram estatisticamente significativas, o que nos levou a reforçar a ideia de que a capacidade de ler e compreender os conteúdos na área das ciências e engenharias poderá ser mais importante do que propriamente a expressão dos conteúdos e ideias por escrito. Tendo em conta que nos estamos a debruçar sobre a influência e importância que estas competências têm para o sucesso dos estudantes, é compreensível que as justificações dos sujeitos para o nível de importância atribuído para o seu sucesso académico se orientem mais precisamente para esta vertente dirigida aos seus cursos do que para a formação do indivíduo de uma forma geral, pelo papel que desempenham no acesso ao conhecimento (leitura e compreensão) e expressão (escrita).

Leitura, compreensão e escrita e sucesso académico

Os dados obtidos por meio do estudo da hipótese de existir uma correlação entre a competência dos sujeitos na leitura e na escrita e o seu sucesso académico indicaram-nos que podemos confirmar a hipótese e estabelecer uma correlação positiva, aceitável e estatisticamente significativa entre as duas variáveis, tendo estes valores de correlação sido ligeiramente mais expressivos no caso da leitura e compreensão (leitura/compreensão: $r=0,398$; $p<0,05$; escrita: $r=0,306$; $p<0,05$). Dessa forma, vemos corroborada, pelos dados, a ideia de que as competências de leitura/compreensão e escrita se associam, de uma forma aceitável e estatisticamente significativa ao sucesso académico dos estudantes.

Esses resultados demonstraram-se consistentes com os estudos anteriores que encontraram uma correlação estatisticamente significativa entre os resultados obtidos por Ritchard, Romero e Muller (1999) com alunos universitários num teste de leitura e a sua média (G.P.A). Também num estudo conduzido por alunos do ensino superior (Cochise College Report, 1990) foi encontrada uma correlação positiva entre os resultados obtidos no teste de leitura “Nelson-Denny”, ou exame de leitura e compreensão de “Nelson-Denny”, e o desempenho académico dos alunos. Os mesmos resultados já haviam sido obtidos com o referido teste, Spiller e Hall

(1978), por Gudan (1983), por Wood (1988 e 1987) e por Hurov (1987), que encontraram uma correlação positiva entre as notas dos alunos nos testes de leitura e o seu desempenho na média final de curso. Já no que toca à escrita, Hodges (1990) encontrou uma correlação positiva entre a competência na escrita (English composition test) e as notas dos alunos.

CONCLUSÃO

De uma forma global, considera-se que este estudo vem, de certa forma, fundamentar a idéia de que as competências de leitura/compreensão e escrita desempenham um papel central no contexto do ensino superior. Centrando a atenção nos dados obtidos, observa-se que estes remetem para um índice de utilização elevado de ambas as competências (sem que diferissem estatisticamente), fundamentalmente por razões relacionadas com as tarefas académicas e que, de entre as estratégias apresentadas, as mais utilizadas corresponderam às que encerram um menor grau de complexidade e se aplicam mais diretamente às necessidades imediatas dos estudantes aproximando-se de uma abordagem superficial de aprendizagem.

Baseando-nos na frequência de utilização de estratégias específicas foram aferidos os níveis de competência que revelaram que os estudantes evidenciam um nível mais elevado de competência no domínio da leitura, que consideraram, simultaneamente, a competência mais determinante para o seu sucesso académico em desfavor da escrita embora assumindo ambas um papel de grande desta-

que. Observamos ainda que a leitura representa, simultaneamente, também o maior foco de dificuldades face às quais a disponibilidade para receber formação também se revelou mais premente.

Este estudo permitiu-nos igualmente ressaltar a associação de tais competências com o sucesso académico dos estudantes do ensino superior embora a natureza do estudo não permita estabelecer relações de causalidade. Contudo, foram obtidos indicadores que vão no sentido do estabelecimento de uma associação entre variáveis e que aponta para a relação natural entre competência e desempenho. De acordo com os dados obtidos, a competência de leitura parece igualmente estar mais associada ao sucesso académico dos estudantes do que a escrita, idéia esta que vai ao encontro à opinião formulada pelos alunos de que esta seria, na realidade, a competência mais importante para o seu sucesso académico.

Os próprios dados obtidos indicam que os estudantes com um maior índice de dificuldades tendem a manifestar menos interesse para receber formação especializada e que os estudantes mais competentes em ambos os domínios manifestam mais interesse em receber formação, embora tendam a considerar estas competências menos importantes para o seu sucesso académico do que os alunos menos competentes. Nesse sentido, o fato de os estudantes mais competentes tenderem a manifestar mais disponibilidade para receber formação vem no sentido de corroborar a idéia de que a competência nestes domínios, ao associar-se a um desempenho bem sucedido ao nível académico, incorpora atitudes auto-reguladoras e de monitorização que incluem o interesse pela participação em atividades de formação neste domínio.

REFERÊNCIAS

- Allgood, W., Risko, V., Alvarez, M. & Fairbanks, M. (2000). Factors that influence study. Em R. Flippo & D. Caverly (orgs.), *Handbook of College Reading and Study Strategy Research* (pp. 201-219). Mahwah: Erlbaum Publishers.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Bailey, J. & Vardi, I. (1999). Interactive feedback: impacts on student writing. Proceedings of the *Annual International Conference*, HERDSA Melbourne, Australia.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research
- Bransford, J. D. (1979). *Human cognition: learning, understanding, and remembering*. Belmont: Wadsworth.

- Brown, A. L., Campione, J. & Day, J. (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Cabral, A.P. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Carrier, C. A. (1983). Notetaking research: implications for the classroom. *Journal of Instructional Development*, 6(3), 19-25.
- Chaleta, M. E. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5, 95-105.
- Cochise College. (1990). *A Report on reading comprehension and academic success*. ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No ED317236).
- Entwistle, N. (1987). *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. (1990). Teaching and the quality of learning in higher education. Em N. Entwistle (org.), *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 345-376). London: Routledge.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. & Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Flippo, R. & Caverly, D. (2000). *Handbook of college reading and study strategy research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development
- Hartley, J. (2002). Studying for the future. *Journal of Further and Higher Education*, 26, 207-227.
- Hodges, D. (1990). *Entrance testing and student success in writing classes and study skills classes*. ERIC Document Reproduction Service No JC910232.
- Hurov, J. T. (1987). *A study of the relationship between reading, computational, and critical thinking skills and academic success in fundamentals of chemistry* (Research/Technical). Florissant Valley, Missouri: St. Louis Community College (ERIC Document Reproduction Service No. ED286569).
- Jalongo, M., Twiest, M. & Gerlach, G. (1999). *The college learner: reading, studying and attaining academic success* (2 ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning - 1: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Meyer, B. (1982). Reading research and the composition teacher: the importance of plans. *College Composition and Communication*, 33, 37-49.
- Morais, M. (1988). *Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para a recuperação de alunos do 7º ano na disciplina de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- N.A.E.P. (National Assessment of Educational Progress) (1999). *Writing report card for the nation and the states*. U.S. Department of Education. Education Publications Center (Ed Pubs).
- Nist, S. & Simpson, M. (2000). College studying. Em M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & P. Barr (orgs.), *Handbook of reading research* (v. III, pp. 645-666). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Novak, J. & Govin, D. (1984). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pressley, M., & Levin, J. R. (1983). *Cognitive strategy training: educational applications*. New York: Springer Verlag.
- Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 207-212.
- Pretorius, E. J. (2001). Reading ability and academic performance: what's the big deal? *Proceedings of the International Literacy Conference. Literacy and Language in Global and Local Settings: New Directions for Research and Teaching*. Cape Town, South Africa.
- Pritchard, R., Romeo, G. & Muller, S. (1999). Integrating reading strategies into accounting curriculum. *College Student Journal*, 33, 77-81.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: new perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richardson, J. (2000). *Researching student learning*. Approaches to studying in campus-Based and distance education. Buckingham: Open University Press.
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: a cognitivist analysis of writer's block. *College Composition and Communication*, 31, 389-401.
- Rosenshine, B. (1980). Metacognitive development in reading. Em R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Orgs.), *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive Psychology, linguistics and artificial Intelligence* (pp. 535-554). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Simpson, M. & Randall, S. (2000). Vocabulary development at the college level. Em R. Flippo & D. Caverly (orgs.),

- Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 25-42). Mahwah: Erlbaum Publishers
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Spiller, L. & Hall, G. (1978). Reading tests as predictors of academic success in Community College English Courses. *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Toronto, Canada.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60, 627-642
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Relating approaches to study and quality of learning outcomes at the course level. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 265-275.
- Vardi, I. (2000). What lecturers want: an investigation of lecturers' expectations in first-year essay writing tasks. *Proceedings of The Fourth Pacific Rim - First Year in Higher Education Conference: Creating Futures for a New Millennium*. Queensland University of Technology. Brisbane, Australia.
- Williams, D. (2002). *Using writing admission essays or a basic english course to predict success in adult undergraduate students*. Tese de Doutoramento. Walden University. Minneapolis, Minnesota, USA
- Wong, L. (2000). *Essential study skills* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wood, N. (1987). *Standardized reading tests and the postsecondary reading curriculum*. Annual Meeting of the Western College Reading and Learning. Kansas City, Missouri, USA
- Wood, P. (1988). Predicting college grades and helping colleagues to assist poor readers to succeed in college courses. *Proceedings of the National Reading and Language Arts Educators' Conference*. Kansas City, MO. (ERIC ED 390 699). Institute of Science Education, Washington, DC: U.S. Education.

Recebido em: 11/04/2005

Revisado em: 30/08/2005

Aprovado em: 16/09/2005

Endereço para correspondência:

Ana Paula Cabral: Instituto Superior Politécnico Gaya – Rua António Rodrigues da Rocha, 291/341 – Sto. Ovídio – CEP 4400-025 – Vila Nova de Gaya – Portugal – e-mail: acabral@ispgaya.pt

José Tavares: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro – Campus de Santiago – Universidade de Aveiro – CEP 3800-Aveiro, Portugal – e-mail: tavares@dce.ua.pt