

Há mudanças do comportamento leitor e dos níveis de compreensão textual durante o ensino superior?

There are changes in reading behavior and reading comprehension levels during higher education?

Hay cambios en el comportamiento lector y en los niveles de comprensión textual durante la educación superior

Giselle Chrystien da Silva¹
Raúl Cesar Gouveia Fernandes²

Resumo: Este trabalho visa analisar possíveis alterações do comportamento leitor e dos níveis de compreensão textual de estudantes universitários durante o curso, a fim de estimar a influência do ensino superior sobre essas variáveis. Trata-se de estudo quantitativo de corte transversal, coletando dados de alunos de diferentes cursos e ciclos de uma instituição privada de ensino, por meio de questionário *online* e teste de compreensão leitora. Os resultados indicam que a universidade não vem exercendo influência significativa sobre os hábitos e gostos de leitura, bem como sobre as competências de compreensão textual dos participantes.

Palavras-chave: Comportamento leitor. Hábitos de leitura. Compreensão em leitura. Ensino Superior.

Abstract: This work aims to analyze possible changes in reading behavior and reading comprehension levels of university students during college courses to estimate the potential influence of higher education on these variables. This observational and cross-sectional study collects data from students from different classes and semesters at a private educational institution in Brazil through an online questionnaire and a reading comprehension test. Results indicate that the university does not positively influence reading habits and preferences, as well as reading comprehension levels of participants.

Keywords: Reading behavior. Reading habits. Reading comprehension. Higher education.

Resumen: El objetivo de este trabajo es analizar posibles cambios en el comportamiento lector y en los niveles de comprensión textual de estudiantes durante la carrera universitaria para estimar la influencia de la educación superior sobre esas variables. Se trata de un estudio cuantitativo transversal, que recopiló datos de estudiantes de diferentes carreras y semestres de una institución educativa privada brasileña, a través de cuestionario en línea y examen de comprensión lectora. Los resultados indican que la universidad no influye positivamente en los hábitos y preferencias lectoras, así como en los niveles de comprensión textual de los participantes.

Palabras-clave: Comportamiento lector. Hábitos de lectura. Comprensión en lectura. Educación superior.

Submetido 16/10/2023

Aceito 23/02/2024

Publicado 28/02/2024

¹ Graduanda do Curso de Administração do Centro Universitário FEI (SP). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6666-6751>. E-mail: giselle.chrystien123@gmail.com.

² Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto do Centro Universitário FEI (SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4456-5957>. E-mail: raulcgfernandes@gmail.com.

Introdução

É consenso que a leitura constitui uma atividade fundamental para estudantes universitários. Ainda que o aprendizado prático seja muito valorizado, sobretudo em determinadas áreas do saber, a leitura exerce papel insubstituível no processo de aquisição de novos conhecimentos, não apenas durante o curso superior, mas também após a obtenção do diploma. Além disso, a relevância da leitura ultrapassa o âmbito do estudo ou da formação profissional: ela é amplamente reconhecida como meio para estimular a criatividade e a sensibilidade, obter informação e desenvolver o pensamento crítico.

No entanto, apesar de sua importância, a questão sobre o que e como leem os universitários não costuma despertar a curiosidade de pesquisadores e até mesmo dos docentes de cursos superiores. O desinteresse pelo assunto talvez seja consequência da questionável premissa de que, ao concluir o ensino médio, os estudantes já tenham se tornado leitores motivados e capazes de interpretar qualquer tipo de informação.

Não obstante a carência de pesquisas específicas, há sinais apontando para a conclusão de que, em seu conjunto, os hábitos e as competências leitoras de universitários estão ainda aquém do esperado. É o que parecem indicar não apenas as recorrentes queixas dos professores, mas também os raros estudos existentes sobre o tema, segundo os quais muitos alunos de cursos superiores não possuem hábitos consolidados de leitura (Fernandes; Maia, 2013) e não atingem os níveis de compreensão textual desejáveis para a etapa formativa em que se encontram (Santos et al., 2002).

Pesquisas mais amplas sobre leitura, de escala nacional, nem sempre discriminam dados específicos sobre os atuais estudantes universitários, que normalmente aparecem reunidos no grupo de todos os que já iniciaram ou concluíram cursos superiores. Ainda assim, tais levantamentos oferecem informações valiosas: é o caso da *Retratos da Leitura no Brasil* (RLB), a mais abrangente sondagem sobre o comportamento leitor no país, segundo a qual 86% dos atuais universitários foram considerados leitores em 2019, data da última edição da pesquisa³. Embora elevada, a taxa representa queda com relação à edição anterior da pesquisa, de 2015, quando 93% dos universitários enquadravam-se na categoria de leitores (Failla, 2021, p. 180).

³ A RLB define como leitores todos os que leram ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos 3 meses (FAILLA, 2021, p. 174). O levantamento é realizado a cada 4 anos pelo Instituto Pró-Livro.

Quanto às habilidades de leitura, o mais recente relatório do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) revela que apenas 34% dos brasileiros que iniciaram ou concluíram um curso superior atingiram o nível *proficiente*, o maior da escala de avaliação utilizada no estudo; 37% foram classificados no nível *intermediário*, 25% no *elementar* e 4% no *rudimentar*, que os situa na condição de analfabetos funcionais (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018, p. 11). Ainda que não reflitam necessariamente a situação dos atuais universitários, objeto do presente estudo, as informações do Inaf demonstram que a associação entre cursos superiores e altos níveis de competência em leitura nem sempre é verdadeira.

Tendo em vista a situação descrita, o objetivo deste trabalho é verificar em que medida os cursos superiores contribuem para consolidar os hábitos e as competências leitoras dos estudantes. Trata-se de questão ainda pouquíssimo abordada por estudos específicos, seja no Brasil ou no exterior. A intenção, portanto, é buscar respostas à seguinte indagação: afinal, como a universidade está cumprindo o papel de despertar o interesse dos alunos por variados gêneros textuais e contribuir para o amadurecimento de suas capacidades de compreensão em leitura?

Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa

Foi realizada uma pesquisa de campo, de corte transversal, com estudantes de diferentes ciclos dos cursos de Administração, Ciências da Computação e Engenharia, matriculados em uma instituição privada de ensino situada na Grande São Paulo. A escolha dos cursos deveu-se ao fato de serem os únicos oferecidos na referida instituição. Trata-se de estudo quantitativo com finalidades descritivas, com objetivo de verificar possíveis mudanças do comportamento leitor e dos níveis de compreensão textual ao longo dos estudos em nível superior.

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias (uma das quais ficou em posse deles) e a coleta de dados foi feita por meio da aplicação de questionário e teste de leitura, descritos abaixo. O trabalho conta com aprovação por Comitê de Ética (CAAE: 56591622.2.0000.5477, Parecer nº 5.427.304).

Participaram alunos matriculados em diferentes momentos dos cursos (3º, 5º e 7º ciclos). Visto que o instrumento de pesquisa abrange leituras realizadas nos últimos 12 meses, os estudantes do 1º ano foram excluídos da amostra, a fim de evitar a contaminação das informações fornecidas com vivências do ensino médio. Além disso, para garantir a

comparabilidade dos dados, optou-se por abordar alunos dos mesmos ciclos nos três cursos pesquisados, ainda que sua duração seja distinta (Administração e Computação têm 8 semestres, ao passo que as Engenharias no diurno e no noturno chegam a 10 ou 12 semestres, respectivamente).

A coleta de dados foi realizada em dois semestres consecutivos: o segundo de 2022 e o primeiro de 2023. Com autorização do docente responsável, os organizadores entraram no final das aulas, convidando os presentes a participarem do estudo e explicando os objetivos da pesquisa. A taxa de adesão foi alta na maioria das turmas, rondando os 80% de aceitação, e os participantes foram convidados a preencher um questionário *online* e realizar um teste de compreensão leitora.

O questionário, respondido pelo próprio celular dos voluntários, era composto por 24 perguntas, a maioria das quais reproduzidas ou adaptadas de pesquisas anteriores, como a RLB e o PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁴. Foram coletadas informações sobre o perfil dos participantes e acerca de seu comportamento leitor, abrangendo temas como: a) quantidade de livros lidos por ano (completos ou incompletos, seja por solicitações acadêmicas ou por iniciativa própria); b) frequências de leitura, discriminando-as entre os vários suportes possíveis (impresso ou digital) e diferentes materiais, tais como livros, jornais, *sites* etc.; c) gosto, as principais motivações para ler e as barreiras percebidas para a leitura.

O teste de compreensão leitora, entregue em folha impressa, foi estruturado segundo a chamada “técnica de cloze” (Taylor, 1953). Embora sua função original seja a de mensurar a legibilidade de textos, ela tem sido utilizada também com frequência para avaliar os níveis de compreensão textual. A técnica consiste na oferta de um texto do qual são suprimidas determinadas palavras, a fim de que os participantes preencham as lacunas com os termos que parecerem adequados. Assim, a quantidade de acertos depende da competência dos leitores em recuperar informações contextuais, podendo revelar e mensurar os níveis de compreensão do material lido.

O teste entregue aos participantes é o mesmo já usado em outros estudos conduzidos com universitários (Santos et al., 2002). O texto usado como base para a construção do instrumento de avaliação foi a crônica “Desentendimento”, de Luís Fernando Veríssimo, do

⁴ O PISA é um exame promovido trienalmente com jovens de 15 anos de diversos países do mundo pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

qual foram omitidas todas as quintas palavras, sem contar com as da primeira frase, que foi reproduzida integralmente. Após ser atingida a quantidade prevista de lacunas (40), o restante do texto foi transcrito sem novas supressões. Além disso, a extensão das lacunas foi adequada ao tamanho da palavra omitidas e, para efeito de correção do teste, foram atribuídos pontos apenas para as lacunas preenchidas com o exato termo omitido do texto original.

Embora seja de fácil aplicação e seja amplamente aceita pela comunidade acadêmica, a técnica de cloze apresenta uma importante limitação: como notaram Abraham e Chapelle (1992), entre outros, o nível de familiaridade com o tema do texto usado para estruturar o instrumento de avaliação, seu grau de complexidade e a própria classe gramatical das palavras suprimidas podem alterar o escore obtido no exame. Dessa forma, alguns estudiosos questionam o uso de escalas preestabelecidas de acertos, como a proposta por Bortmuth (1968), para interpretar os resultados do teste⁵. Por isso, o presente estudo não teve como objetivo principal categorizar os níveis de competências leitoras dos participantes com base nos escores obtidos no teste de cloze; pretendeu-se sobretudo verificar possíveis associações entre o índice de acertos e outras variáveis, com destaque para as diferenças entre estudantes matriculados nos diferentes ciclos.

Perfil da Amostra

Foram coletados dados de alunos dos 3º, 5º e 7º ciclos dos cursos de Administração, Ciência da Computação e Engenharia⁶. Participaram do estudo um total de 314 estudantes, cuja distribuição é apresentada na Tabela 1, abaixo.

Dos 314 participantes que assinaram o Termo de Consentimento, apenas 302 responderam ao questionário *online* e 312 preencheram o teste de compreensão em leitura.

⁵ A partir de diversas análises estatísticas, Bortmuth propôs uma escala de interpretação dos resultados de testes de cloze, amplamente utilizada pelos pesquisadores da área, baseada em três níveis: o de *frustração* (caracterizado por nível de acertos inferior a 44% das lacunas), o *instrucional* (de 44% a 56% de acertos) e o *proficiente* (com índice de acertos superior a 56%).

⁶ No presente estudo, os grupos que compõem a amostra serão referidos pelas siglas A, C ou E, que indicam os cursos (respectivamente, Administração, Computação e Engenharia), seguida do número do ciclo ao qual pertencem os alunos em questão (3, 5 ou 7). Dessa forma, A3 indica os participantes do 3º ciclo de Administração e C5 os matriculados no 5º ciclo de Computação, por exemplo. Os totais de cursos ou ciclos serão indicados pela sigla T: assim, TA refere-se ao total de participantes do curso de Administração e T3 ao total de estudantes matriculados no 3º ciclo.

A idade dos participantes varia entre 18 e 34 anos (com média de aproximadamente 20 anos) e 70% deles são homens. A maioria está matriculada no período diurno e já trabalha (55%, em ambos os casos). Quase $\frac{3}{4}$ deles cursaram o ensino médio apenas em escolas particulares (74%); o restante informou ter estudado somente em escolas públicas (16%), parte do tempo em escolas públicas e parte em privadas (6%) ou não respondeu à questão.

Tabela 1 – Quantidade de participantes por curso e ciclo

CICLO	A	C	E	T
3	33	41	52	126
5	22	28	40	90
7	20	30	48	98
T	75	99	140	314

Fonte: Autores (2023)

Quanto à escolaridade dos pais ou responsáveis, verificou-se que a maioria deles possui ensino superior completo (68% das mães ou responsáveis femininas e 59% dos pais ou responsáveis masculinos). Cerca de $\frac{1}{4}$ dos responsáveis possui no máximo ensino médio completo (22% das mães e 26% dos pais) e os que cursaram até o ensino fundamental são minoria (5% das mães e 8% dos pais). Por fim, 5% dos participantes não indicaram a escolaridade das mães e 6% a dos pais.

Leitura de Livros

Um primeiro grupo de resultados diz respeito à leitura de livros, seja no formato impresso ou digital. De acordo com o critério adotado pela RLB, verificou-se que apenas 70% dos estudantes são leitores, ou seja, afirmaram ter lido ao menos um livro inteiro ou em partes nos 3 meses anteriores à pesquisa⁷. O resultado é significativamente inferior ao aferido pela sondagem nacional, segundo a qual 86% dos universitários foram classificados como leitores em 2019 (Failla, 2021, p. 180). É motivo de grande preocupação que quase um terço dos

⁷ Para o cálculo das médias, foram considerados apenas os 302 participantes que responderam ao questionário *online*.

participantes (30%) reconheça não ter lido sequer partes de livros ao longo de meses. Importa observar ainda que o índice de não leitores aumenta com o decorrer do curso: nos 3º e 5º ciclos, eles são 25% e 29%, respectivamente, chegando a 37% entre os matriculados no 7º ciclo.

Sobre a quantidade de obras lidas por ano, dos 302 participantes que responderam ao questionário, 29% informaram não ter lido nenhum livro inteiro nos últimos 12 meses; destes, a quase totalidade são homens (90%). Os que informaram ter lido 1 ou 2 livros completos no ano somaram 29% do total da amostra e os que relataram quantidades superiores a 10 obras integrais foram 7%.

Seguindo metodologia da RLB, a Tabela 2 apresenta a média de livros lidos no último ano, considerando as obras lidas por completo ou em partes⁸. Como seria de se esperar em se tratando de estudantes universitários, a quantidade foi superior à encontrada pela RLB para o conjunto da população brasileira: 6,3 livros por ano na presente pesquisa, contra 5 no levantamento do Instituto Pró-Livro (Failla, 2021, p. 196).

Tabela 2 – Média de livros lidos nos últimos 12 meses (inteiros e em partes)

CICLO	A	C	E	T
3	5,7	5,6	10,3	7,2
5	6,2	6,1	5,2	5,7
7	8,8	1,7	5,5	5,2
T	7,0	4,4	7,1	6,3

Fonte: Autores (2023)

Considerando os totais por ciclo, nota-se que, com o decorrer do curso, a tendência geral é de queda da quantidade de livros lidos. O resultado é coerente com o dado apresentado acima, relativo à diminuição do percentual de leitores nos semestres mais avançados, e revela que os cursos em questão parecem não estar incrementando os hábitos leitores dos estudantes, ao menos no que diz respeito a livros. A única exceção à tendência geral é a do grupo de Administração, que reportou ler quantidades crescentes de livros ao longo do curso. Por outro

⁸ Foram excluídos do cálculo das médias os participantes que não apontaram quantidades precisas de obras lidas por ano, apresentando respostas vagas, tais como “vários”, “muitos” ou “não me lembro”.

lado, os participantes que leem menos livros por ano são os de Computação, inclusive com acentuada queda na etapa final do curso.

A pesquisa constatou diferenças significativas dos hábitos de leitura de homens e mulheres, bem como dos participantes que trabalham ou não.

Quanto ao gênero, verificou-se que 90% das mulheres são leitoras, enquanto apenas 62% dos homens se enquadram nessa categoria. Além disso, as mulheres reportaram ter lido em média 10 obras por ano (completas ou não), quantidade que entre os homens foi de apenas 4,6 livros. Os resultados superiores entre o público feminino eram esperados, visto que, segundo diversos estudos, as mulheres normalmente leem mais e sentem mais prazer em realizar essa atividade: exemplo disso encontra-se no relatório dos resultados do PISA de 2018 (Schleicher, 2019, p. 31-35). Porém, a intensidade da discrepância entre os gêneros no presente estudo chama a atenção. Causa estranheza ainda que os resultados relativos aos participantes do sexo masculino tenham sido inferiores até mesmo aos encontrados pela RLB para o conjunto dos brasileiros, independentemente de idade ou escolaridade: segundo a sondagem do nacional de 2019, 50% da população masculina pode ser considerada leitora, com média de 5,2 livros lidos por ano (Failla, 2021, p. 176 e 197).

A situação profissional dos estudantes também exerce influência significativa sobre seus hábitos de leitura. Entre os participantes que já trabalham, a média de leitura de livros por ano foi de 5,6, ao passo que os que ainda não exercem atividades profissionais informaram ter lido em média 7 livros nos últimos 12 meses.

Dada a escassez de estudos semelhantes, não é possível afirmar se os resultados encontrados são o retrato de uma situação exclusiva dos cursos pesquisados, ou se tal comportamento reflete realidade mais ampla. Em todo caso, os achados sugerem conclusões opostas às de levantamento realizado com 312 estudantes de instituição privada do Tocantins, segundo o qual alunos dos últimos semestres relataram ler maior quantidade de obras por ano e ter mais gosto pela leitura do que os ingressantes dos mesmos cursos (Friedlander et al., 2020, p. 20).

Frequências, Materiais e Suportes de Leitura

Os resultados comentados acima sugerem que, ao menos na instituição pesquisada, o ambiente universitário não exerce influência positiva sobre a leitura de livros. Com relação a

outros materiais e aos suportes de leitura, as informações colhidas apresentam quadro um pouco mais variado.

A Tabela 3 apresenta as frequências de leitura de vários materiais e suportes, divididas por curso e ciclos. As médias foram calculadas a partir da atribuição de valores às frequências de leitura indicadas pelos participantes para cada item proposto: “não leio” = 0; “menos de 1 vez por mês” = 1; “pelo menos 1 vez por mês” = 2; “pelo menos 1 vez por semana” = 3; “todos os dias ou quase” = 4. Desse modo, o índice pode variar entre 0 e 4, sendo que valores mais altos correspondem a leituras mais frequentes.

Tabela 3 – Frequências de leitura de vários materiais e suportes, por ciclos e cursos

TIPOS DE TEXTOS	A3	C3	E3	T3	A5	C5	E5	T5	A7	C7	E7	T7
Textos acad.	2,4	2,1	2,6	2,4	2,8	2,5	3	2,7	2,6	2,1	2,6	2,5
Textos trab.	2,6	1,5	1,8	1,9	1,9	2,6	2,1	2,2	2,9	2,1	2,3	2,4
Livros didát.	1,5	1,5	2	1,7	1,5	1,2	1,8	1,5	1,4	1	1,6	1,4
Livros trab.	1,8	1,3	1,6	1,6	1,4	1,8	1,5	1,6	1,5	1,5	1,9	1,7
Livros literatura	1,3	1,5	2,1	1,7	1,8	1,8	1,2	1,5	1,8	0,9	1,5	1,4
Livros gerais	2	1,7	2,4	2,1	2,3	1,9	1,4	1,8	2	1,3	2	1,8
Jornal	1,5	0,8	1,3	1,2	1,8	1,2	1,2	1,4	2	1	1,8	1,6
Gibis	1	1,8	1,6	1,5	1	2	1,1	1,4	0,7	1,5	1,1	1,1
Revistas	0,9	0,4	0,9	0,8	1	1	0,5	0,8	1	0,5	0,8	0,8
Textos internet	3,4	3	3,2	3,2	3,4	3	3,3	3,2	3,4	2,5	3,5	3,2
Áudio-livros	0,8	0,5	0,8	0,7	0,9	1,1	0,6	0,8	0,9	0,6	1	0,9
Livros digitais	1,2	1,5	1,8	1,5	1,9	1,2	1,2	1,4	1,6	1,1	1,7	1,5

Fonte: Autores (2023)

De modo geral, as frequências de leitura são relativamente baixas, sendo raros os itens que atingem valores superiores a 2, que correspondem a leitura ao menos semanal pela maioria dos respondentes. Como esperado, a opção referente a textos na internet foi de longe a mais assinalada, apresentando frequências estáveis de leitura pelos estudantes de diferentes ciclos. Os itens “textos acadêmicos” e “textos de trabalho” também registraram valores elevados,

sendo que o último apresentou compreensível tendência de alta entre os alunos na etapa final do curso. É clara a preferência dos participantes por textos avulsos em detrimento dos livros: prova disso vem da comparação entre os índices referentes a “textos profissionais” e “livros de trabalho”, de um lado, e entre “textos acadêmicos” e “livros didáticos”, de outro. Os livros são menos lidos, nos dois casos; além disso, os didáticos perdem interesse para alunos de ciclos mais avançados, que leem mais textos relacionados a exigências profissionais, mas não fazem o mesmo com os livros de trabalho. As respostas aos demais itens relativos à leitura de livros (“livros de literatura” e “livros gerais”), normalmente realizada por iniciativa própria, indicam frequências mensais e com leve tendência de queda ao longo do curso.

Quanto aos materiais de natureza jornalística, nota-se baixo interesse por revistas semanais. Jornais (impressos ou digitais) são lidos com mais frequência e conhecem ligeira alta com o decorrer do curso, tendência já detectada em trabalho anterior (Friedlander et al., 2020). As histórias em quadrinhos atraem mais o público de Computação e perdem atratividade entre os estudantes dos últimos ciclos. Por fim, a tabela sugere que os audiolivros são pouco apreciados pelos participantes; já os livros digitais contam com maior aceitação.

Os suportes mais frequentes de leitura são o impresso e o digital, que provavelmente se sobrepõem no caso da leitura de textos avulsos e jornais: ao que tudo indica, os altos índices relativos à consulta de conteúdo *online* estão relacionados tanto a necessidades de entretenimento quanto de informação, para alunos de todos os cursos e ciclos. Além disso, os textos avulsos são mais procurados que os livros na íntegra, o que parece refletir tendência comum em cursos superiores no país. Essa situação resulta em práticas fragmentadas de leitura, restritas à consulta de capítulos ou textos isolados, e tende a favorecer abordagens leitoras superficiais e centradas na memorização do conteúdo lido com vistas à sua reprodução posterior, durante a realização de exames. Em suma, tais resultados sugerem a predominância de leituras pouco críticas e dialógicas, nas quais a voz do leitor tende a ser “silenciada” em favor da interpretação proposta pelo autor ou pelo docente, como aponta Tourinho (2011, p. 335).

Afora a leitura *online*, os dados refletem práticas de leitura com médias de frequência mensal ou semanal, a depender do caso. As maiores frequências dizem respeito a material relacionado a obrigações acadêmicas ou a interesses profissionais, visto que grande parte das opções relativas à leitura voluntária ou por prazer (“livros gerais”, “livros de literatura” e

“gibis”, por exemplo) apresenta tendência de queda ao longo do curso. Exceção à regra é a alta registrada na leitura de jornais, com destaque para os estudantes de Administração: embora tímida, a elevação sugere haver aumento do desejo de informar-se ou de participar de modo mais crítico e autônomo dos debates sobre temas sociais, políticos e de atualidades.

Ainda assim, dada a estabilidade dos indicadores em todos os semestres, pode-se concluir que, com raras exceções, os cursos superiores parecem não promover alterações expressivas nas preferências e frequências de leitura de diferentes materiais e suportes.

Gosto, Percepções e Barreiras para a Leitura

Na presente pesquisa, os níveis de gosto pela leitura também se situaram em patamares inferiores aos detectados pela RLB. Embora os resultados não digam respeito a grupos idênticos, visto que neste quesito os dados da sondagem nacional abrangem todos os que já iniciaram ou concluíram cursos superiores (e não apenas aos atuais estudantes universitários, como é o caso aqui analisado), a comparação indica que os participantes do presente estudo demonstraram menos gosto por ler: apenas 32% deles afirmaram gostar “muito” de realizar essa atividade, ao passo que na RLB foram 48%. Na pesquisa aqui apresentada, 50% dos informantes disseram gostar “um pouco” de ler e 18% responderam não gostar, índices que na RLB foram de 39% e 12% (Failla, 2021, p. 228).

A Tabela 4 apresenta o índice de gosto pela leitura, discriminado por cursos e ciclos, calculado a partir da atribuição de valores às respostas: “não gosto de ler” = 0, “gosto um pouco” = 1 e “gosto muito” = 2. Assim, o índice varia entre 0 e 2, sendo que os valores mais altos indicam maior gosto pela leitura.

Tabela 4 – Índice de gosto pela leitura, por curso e ciclo

CICLO	A	C	E	T
3	1,1	1,1	1,3	1,2
5	1,2	1,2	1,0	1,1
7	1,2	1,0	1,1	1,1
T	1,1	1,1	1,2	1,1

Fonte: Autores (2023)

Dois aspectos chamam a atenção na tabela acima: os níveis medianos de prazer pela leitura e sua quase total invariabilidade entre os alunos de diferentes cursos e ciclos. Embora os dados globais sugiram haver ligeira perda do gosto pela leitura com o passar do tempo, é de notar que os alunos de Administração contrariam a tendência geral, sinalizando pequena elevação do interesse a partir da metade do curso. Quanto às diferenças entre as áreas, os alunos de Engenharia são os que mais gostam de ler. De toda forma, dada a sutileza das variações aqui comentadas, elas não devem possuir significância estatística, o que impede a identificação de tendências ao longo do tempo ou de variações entre cursos de diferentes áreas. Por si só, este é um indicativo de que a frequência ao curso superior não tem se mostrado capaz de alterar o gosto dos estudantes pela leitura.

Outra pergunta do questionário, adaptada da RLB, procurava descobrir a principal razão que leva os participantes a lerem, formulada de modo a revelar a que tipo de percepção ou objetivo os participantes associam tal atividade. Dentre as alternativas propostas, das quais apenas uma poderia ser escolhida, sobressai a referente ao gosto pela leitura (Tabela 5), com pouco mais de $\frac{1}{4}$ do total de participantes. Os valores não se afastam muito dos já comentados, inclusive pelo fato de esta opção apresentar acentuada queda entre os alunos de semestres mais avançados.

Tabela 5 – Razões para ler, por cursos e ciclos (porcentagem)

	3	5	7	T
1. Gosto	32	27	21	27
2. Crescimento pessoal	23	20	23	22
3. Aprender algo novo ou desenvolver uma habilidade	12	14	13	13
4. Atualização cultural ou conhecimento geral	9	13	10	11
5. Distração	10	3	12	9
6. Atualização profissional ou exigências de trabalho	3	6	12	7
7. Exigência da faculdade	7	8	2	6
8. Motivos religiosos	2	0	3	2
9. Outros / Em branco	2	9	4	3

Fonte: Autores (2023)

De modo geral, os resultados sugerem que o curso universitário reforça entre os estudantes uma concepção utilitarista do ato de ler, em detrimento da leitura espontânea, realizada por gosto pessoal ou lazer. Ainda que diversas opções (como as de número 2 e 5, entre outras) permaneçam em patamares similares ao longo dos semestres, as leituras realizadas por motivos profissionais (opção 6) apresentam crescimento expressivo a partir da metade do curso, a par de importante redução de interesse pelas leituras acadêmicas por parte dos concluintes (opção 7). Isso pode ser explicado pelo fato de muitos estudantes começarem a trabalhar nos últimos ciclos e tal conclusão está de acordo com as inferências feitas anteriormente, acerca da Tabela 3. Outra sondagem, realizada com ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, também identificou tendência de aumento das leituras informativas, didáticas e técnicas ao longo dos estudos superiores, em detrimento das associadas a entretenimento ou lazer (Alves, 2019, p. 12). Convém observar que, em oposição às motivações *intrínsecas* (relativas à realização pessoal ou lazer), o componente motivacional *extrínseco*, que parece se tornar predominante com o decorrer do curso e está associado à busca por algum tipo de recompensa imediata (seja de natureza acadêmica ou profissional), tende a favorecer práticas leitoras mais superficiais e menos críticas (Díaz; Gámez, 2003).

Os resultados sobre as principais razões para ler, apresentados na Tabela 5, se aproximam dos obtidos pela RLB para o conjunto da população brasileira, independentemente de idade ou nível de escolaridade (Failla, 2021, p. 199).

Outro grupo de questões, também tomadas da RLB, abordou o tema das barreiras para a leitura. No presente estudo, 92% dos participantes declararam desejar ler mais. O valor é superior ao encontrado pelo Instituto Pró-Livro para a população brasileira, que foi de 82% em 2019 (Failla, 2021, p. 214) e revela ao menos o reconhecimento da importância de tal atividade. Em seguida, apenas os participantes que manifestaram desejo de ler mais (n=277) foram convidados a apontar a principal razão para não o fazer, escolhendo uma dentre 11 opções (Tabela 6).

Tabela 6 – Razões para não ler mais (porcentagem)

	3	5	7	T
1. Por falta de tempo	52	55	65	57
2. Porque prefiro outras atividades	25	22	20	22
3. Porque não gosto de ler	6	10	8	8
4. Porque não tenho paciência para ler	10	7	3	7
5. Porque tenho dificuldades para ler	2	5	4	4
6. Porque os livros são caros	2	0	0	1
7. Porque não tenho lugar apropriado para ler	2	0	0	1
8. Dificuldade de acesso a bibliotecas	0	0	0	0
9. Porque tenho dificuldades de acesso à internet	0	0	0	0
10. Porque não há locais p/ comprar livros perto de casa ou do trabalho	0	0	0	0
11. Outros motivos / Em branco	1	1	0	0

Fonte: Autores (2023)

O motivo mais mencionado foi a falta de tempo (57%), com crescimento contínuo ao longo dos semestres do curso. A razão relativa à preferência por outras atividades (opção 2) apresenta certa tendência de baixa ao longo dos ciclos, assim como as referências à falta de

paciência (número 4). Os demais motivos para não ler, inclusive a falta de gosto pela leitura (opção 3), não apresentam variações significativas entre os diferentes momentos do curso. É digno de nota que, juntas, as razões 2, 3 e 4, indicativas de falta de gosto ou de interesse pela leitura, foram assinaladas por mais de um terço dos sujeitos; o índice é surpreendentemente elevado, considerando que as respostas foram colhidas apenas no universo dos participantes que expressaram o desejo de ler mais. As dificuldades de leitura (opção 5) foram mencionadas por poucos estudantes, sem variações significativas por ciclos, e os índices das demais alternativas foram inexpressivos.

Na RLB, a questão apresentou resultados semelhantes: 47% do total da amostra alegou falta de tempo para ler, índice que alcança a marca de 63% entre os brasileiros com curso superior completo ou incompleto (Failla, 2021, p. 215 e 216). Como é natural, na presente pesquisa o motivo da falta de tempo foi mais assinalado entre os estudantes que já trabalham do que entre os que ainda não exercem atividades profissionais (65% contra 47%); embora com menor intensidade, o mesmo ocorre entre os participantes que estudam no período diurno e noturno (54% contra 60%). Em todo caso, sem negar que o tempo possa representar uma importante barreira à leitura, sobretudo para os que precisam dividir a atenção entre obrigações acadêmicas e profissionais, é lícito supor que tal justificativa possa advir também do baixo interesse por essa atividade. Com efeito, a alegação de falta de tempo sugere que a leitura não seja tida como hábito de lazer para grande parte dos respondentes.

Compreensão em Leitura (Teste de Cloze)

Após responderem ao questionário *online*, os participantes foram convidados a realizar um teste de compreensão textual, estruturado a partir da técnica de cloze. Os resultados, divididos por curso e ciclo, são apresentados na Tabela 7. Conforme mencionado anteriormente, o teste foi elaborado com base na crônica “Desentendimento”, de Luís Fernando Veríssimo, na qual foram criadas 40 lacunas a serem preenchidas pelos participantes. Sendo assim, a pontuação poderia variar de 0 a 40 acertos.

Tabela 7 – Média de acertos no exame de compreensão textual (teste de cloze)

CICLO	A	C	E	T
3	21,4	20,2	21,0	20,9
5	20,4	20,8	22,2	21,4
7	20,9	18,7	21,4	20,5
T	21,0	19,9	21,5	20,9

Fonte: Autores, 2023.

Os resultados apresentam grande homogeneidade em todos os cursos e ciclos analisados. Na média, os estudantes de Computação foram os que obtiveram os menores escores e os de Engenharia, os maiores. Quanto à distribuição entre os semestres, não há variações expressivas entre os participantes de diferentes momentos do curso, sendo que os matriculados no 5º ciclo alcançaram pontuações ligeiramente superiores e os do 7º ficaram, na média, com as piores notas. Ainda assim, é forçoso reconhecer que o desempenho de todos os grupos situa-se em patamares extremamente próximos, de modo que a distribuição dos resultados não permite identificar tendências definidas.

O fato de não haver diferenças significativas entre os ciclos examinados contraria as expectativas dos organizadores da pesquisa; afinal, seria de se esperar que os participantes de semestres mais avançados atingissem escores superiores, devido ao contato mais prolongado com leituras de maior complexidade e com os textos recomendados pelos professores. A semelhança da pontuação obtida entre alunos dos diversos ciclos pode indicar que, ao menos no universo pesquisado, a frequência ao curso universitário não está contribuindo para o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes.

Com exceção dos alunos do 7º ciclo de Computação, todos os demais grupos pontuaram no intervalo de 20 a 22 pontos num conjunto de 40 itens, o que configura taxas na casa dos 50 a 55% de acertos e corresponde ao chamado nível “instrucional” ou intermediário da já lembrada escala proposta por Bormuth (1968). Sempre de acordo com a referida escala, nota-se que, do total, 18% dos participantes ficaram colocados no nível mais baixo, o de “frustração” (que corresponde a pontuação inferior a 18, ou 44% de acertos); outros 46% atingiram o nível

“instrucional” (entre 18 e 22 pontos, ou seja, de 44% a 57% de acertos) e 36% o “independente” (23 ou mais pontos, ou taxas de acertos superiores a 57%).

Ainda que os resultados não sejam comparáveis com os do Inaf, em função das diferenças metodológicas entre os dois estudos, chama a atenção que, em ambos os casos, apenas pouco mais de um terço dos participantes esteja situado nos níveis mais altos das escalas de cada trabalho: 36% na presente pesquisa e 34% no caso do Inaf (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018, p. 11).

Dadas as conhecidas restrições à classificação de Bormuth, porém, importa mais comparar os resultados com o de outros trabalhos que aplicaram o mesmo teste com universitários. Nota-se que a média aqui registrada (20,9 acertos) é muito próxima à de 21, obtida em estudo conduzido com calouros de Administração da mesma instituição ora pesquisada (Fernandes; Jannucci; Gerab, 2019). Por outro lado, os resultados alcançados são ligeiramente superiores aos de pesquisa com 612 estudantes de Medicina, Odontologia, Administração e Psicologia de instituição no interior de São Paulo, cuja média de acertos no mesmo teste foi de 19,49 (Santos et al., 2002).

O único outro estudo que, salvo engano, procurou medir a evolução das competências de compreensão leitora durante o curso, valeu-se também do teste de cloze (ainda que não idêntico ao empregado no presente trabalho) e chegou a resultados semelhantes: as taxas de acertos ficaram situadas no nível instrucional e não apresentaram tendência clara de elevação entre os alunos matriculados nos diferentes semestres do curso (Alves, 2019).

O cruzamento com outras variáveis (Tabela 8), sobretudo as demográficas, mostra que a maioria delas exerce influência apenas moderada sobre os resultados do teste de compreensão leitora. O gênero dos participantes e a escolaridade das mães ou responsáveis femininas, por exemplo, apresentam baixa correlação com os escores obtidos, com pequena vantagem das mulheres e de participantes cujas mães possuem curso superior.

Por sua vez, o período do curso e a situação de trabalho dos participantes são fatores que apresentam associação um pouco mais significativa com os resultados do teste de cloze: os participantes que estudam no diurno e não trabalham obtiveram médias em geral um ponto acima das de seus colegas do noturno ou que já exercem atividades profissionais. Dentre as variáveis sociais, o resultado mais surpreendente veio do tipo de instituição em que o ensino

médio foi cursado, pois os estudantes provenientes de escolas públicas se saíram melhor no teste de compreensão textual do que os que frequentaram apenas em escolas particulares.

De toda forma, dada a baixa correlação das variáveis comentadas, os dados da Tabela 8 sugerem que condições familiares ou sociais desvantajosas nem sempre são preditoras de fracasso escolar ou acadêmico, ao menos no que diz respeito aos hábitos e competências de leitura.

Tabela 8 – Teste de compreensão em leitura, variáveis sociais e gosto por ler⁹

	Gênero		Período		Trab.		Escol. Mães		Ensino Médio		Gosto por Ler		
	H	M	D	N	S	N	S	F	Pa	Pú	M	P	N
Cloze	20,6	21,1	21,2	20,2	21,5	20,4	21,1	20,9	20,8	21,7	22,3	20,4	19,5

Fonte: Autores (2023)

Se na maioria dos casos as variáveis sociais apresentam baixa influência sobre o teste de cloze, o mesmo não se passa com a informação relativa aos níveis de gosto pela leitura; com efeito, os que afirmaram gostar muito de ler alcançaram pontuação significativamente superior à dos demais, como mostra a Tabela 8. Tal constatação permite realizar importante inferência: que as percepções de leitura e o prazer por realizar essa atividade parecem ser fatores relevantes no processo de desenvolvimento de competências leitoras, conclusão semelhante à de outros estudos sobre o tema (Fernandes; Jannucci; Gerab, 2019 e OCDE, 2011). Por outras palavras, isso sugere que, diferentemente do que se imagina, a formação de leitores no ensino superior não somente é necessária, como requer o estímulo ao gosto por ler, sem o qual o desenvolvimento das competências leitoras torna-se mais difícil. De certa forma, portanto, o trabalho do docente universitário deve dar prosseguimento ao já realizado nas etapas iniciais da escolarização, sem dar por óbvios o interesse e os níveis de competência em leitura dos estudantes de cursos superiores.

⁹ Legenda das abreviações: Gênero (H = Homens; M = Mulheres); Período de Estudos (D = Diurno; N = Noturno); Trabalho (S = Sim; N = Não); Escolaridade das Mães (S = Ensino Superior Completo; F = até Ensino Fundamental II); Ensino Médio (Pa = Cursou Apenas Escolas Particulares; Pú = Cursou Apenas Escolas Públicas); Gosto por Ler (M = Muito; P = Pouco; N = Não).

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo verificar o impacto que a frequência a cursos superiores exerce sobre os hábitos e as competências de leitura de estudantes universitários matriculados em uma instituição de privada na região metropolitana de São Paulo.

Um primeiro grupo de resultados sugere que os participantes não possuem hábitos de leitura consolidados. Os decepcionantes dados colhidos sobre a leitura de livros e de outros materiais podem estar relacionados ao próprio perfil da amostra, composta majoritariamente por estudantes do sexo masculino (70%) e que já trabalham (55%), dois grupos caracterizados por hábitos leitores especialmente frágeis em comparação com os das mulheres e dos que não trabalham. Além disso, é possível supor que práticas de leitura próprias dos cursos pesquisados também sejam relevantes para compreender o comportamento dos participantes: sintoma disso podem ser as diferenças encontradas entre os grupos de Administração e Computação, por exemplo. O tema, que ainda não recebeu a atenção devida em pesquisas específicas, merece aprofundamento, a fim de verificar se alunos de outras áreas (Humanas e Biológicas) apresentam comportamento leitor distinto.

Quando analisados por semestres, os dados obtidos permitem concluir que, surpreendentemente, a taxa de leitores e a quantidade média de obras lidas por ano diminuem ao longo dos ciclos. Embora seja natural imaginar que nos semestres finais do curso os alunos sejam submetidos a maior carga de estudo e trabalho, inclusive decorrente do TCC e do estágio, o resultado é alarmante. Se confirmada em futuros estudos, tal constatação indica que o curso universitário não está sendo capaz de conscientizar os alunos acerca do valor da leitura até mesmo para cumprir as obrigações acadêmicas e profissionais típicas da etapa final de seus estudos e de sua inserção no mundo do trabalho.

Outros indicadores, como os relativos ao gosto por ler e às frequências ou aos materiais de leitura, não apresentam variações significativas entre os alunos de diferentes semestres do curso. Assim, as pequenas diferenças encontradas entre as preferências e as frequências de leitura de estudantes dos ciclos iniciais e finais podem ser atribuídas mais a fatores externos, como as circunstâncias pessoais ou de trabalho, do que ao trabalho acadêmico.

Em síntese, os resultados conduzem a conclusões preocupantes: ao que tudo indica, as atividades desenvolvidas pelos docentes e as próprias vivências acadêmicas no ambiente universitário não estão sendo eficazes para incentivar o interesse e as práticas de leitura dos

estudantes. Como dito anteriormente (ver comentários à Tabela 5), há indícios apontando inclusive na direção oposta, ou seja, de que ao longo do curso os estudantes passam a associar cada vez mais a leitura a mera obrigação, exercendo-a sobretudo por motivações utilitárias, e não por interesse próprio ou lazer.

Igualmente inquietantes são os resultados do teste de cloze, que sugerem não haver progresso significativo das competências de compreensão textual ao longo do curso. Semelhante conclusão não pode deixar de suscitar questionamentos sobre as metodologias de ensino, acerca do tipo de formação que os cursos universitários estão oferecendo a seus estudantes e até mesmo sobre a qualidade de seus egressos. Possível explicação para isso decorre do fato de que, ao que tudo indica, a universidade vem promovendo práticas de leitura predominantemente fragmentadas e associadas a motivações extrínsecas, fatores que não favorecem o desenvolvimento do gosto por ler e do aprendizado de estratégias que conduzam a leituras profundas, críticas e dialógicas.

Dadas as reduzidas dimensões e a baixa representatividade da amostra, composta por estudantes de uma única instituição de ensino, é evidente que os resultados aqui alcançados não são generalizáveis. De toda forma, é bastante provável que semelhantes situações não se restrinjam ao âmbito dos cursos nos quais a pesquisa foi realizada.

Apesar de suas limitações, o presente estudo pode fornecer sugestões válidas para futuras pesquisas, estimulando a reflexão sobre temas relevantes para toda a comunidade acadêmica. Afinal, se as instituições de ensino superior não quiserem limitar-se à oferta de conhecimento técnico, mas almejarem também favorecer a formação humana e cidadã dos estudantes, um dos desafios a serem enfrentados é o de procurar meios para promover o interesse, o prazer e as competências de leitura de seus alunos.

Referências

ABRAHAM, R. G.; CHAPELLE, C. A. The meaning of cloze test scores: an item difficulty perspective. **The Modern Language Journal**, [s.l.], v. 76, n. 4, p. 448-479, jan./mar. 1992.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018**. Resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em 26 nov. 2021.

ALVES, M. C. L. **Compreensibilidade de leitura entre discentes iniciantes e concluintes: o que muda no decorrer do curso de Ciências Contábeis?** TCC (Graduação em Ciências Contábeis).

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28414>>. Acesso em: 20 set. 2023.

BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurements**, Mount Royal (NJ), v. 5, n. 3, p. 189-196, set. 1968.

DÍAZ, J. M.; GÁMEZ, E. Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. **REME: Revista Electrónica de Motivación y Emoción**, Castellón, v. 6, n. 13, 2006.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Sextante, 2021.

FERNANDES, R. C. G.; JANNUCCI, L. F.; GERAB, F. Leitura e rendimento acadêmico na transição para a universidade: um estudo de campo. **Notandum**, Maringá, n. 51, p. 127-148, 2019.

FERNANDES, R. C. G.; MAIA, R. F. Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de Administração e Computação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 4., 2013, Uberlândia. **SILEL**. 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1713.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

FRIEDLANDER, M. R. et al. Hábitos de leitura de estudantes ingressantes e concluintes de uma faculdade privada no norte do Brasil. **Revista Saúde**, Guarulhos, v. 14, n. 3-4, p. 15-24, 2020.

OCDE. **Régards sur l'éducation 2011: les indicateurs de l'OCDE**. Paris: OCDE, 2011.

SANTOS, A. A. A. et al. O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

SCHLEICHER, A. **PISA 2018: Insights and interpretation**. Paris: OCDE, 2019.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, [s.l.], n. 30, p. 434-438, 1953.

TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 325-346, 2011.