

**LEITURA E RENDIMENTO ACADÊMICO NA TRANSIÇÃO PARA A
UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CAMPO**

**READING AND ACADEMIC PERFORMANCE IN THE TRANSITION
TO UNIVERSITY: A FIELD STUDY**

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi51.50128>

FERNANDES, Raúl Cesar Gouveia¹

JANNUCCI, Láis Freitas²

GERAB, Fábio³

Resumo

Este trabalho visa investigar os hábitos e as competências leitoras de universitários, verificando as correlações entre essas variáveis e seu impacto sobre o desempenho acadêmico dos alunos. A pesquisa foi realizada com 60 estudantes de Administração, que preencheram questionário com perguntas sobre seus hábitos de leitura e um teste de compreensão leitora, estruturado segundo a técnica de cloze; foram coletadas também as médias dos alunos em todas as disciplinas cursadas. Confirmando as hipóteses de pesquisa, as três variáveis estudadas apresentaram significativa correlação. Dentre as conclusões, destaca-se a importância da leitura por lazer, que surgiu como fator mais fortemente associado à pontuação obtida no teste de compreensão de leitura e à média de notas do semestre.

Palavras-chaves: Hábitos de leitura; Compreensão de leitura; Ensino superior.

Abstract

The aim of this work is to investigate reading habits and skills in undergraduate students, verifying the correlations between these variables and their impact on students' academic achievement. The research was carried out with 60 Management freshmen who filled out a questionnaire about their reading habits and a reading comprehension test, structured according to the cloze technique. Their grades in each subject were also collected. Confirming the hypotheses of the research, the main variables studied were found to be substantially correlate. Through the findings, we can highlight the importance of leisure reading, which emerged as the most associated factor to the score of the reading comprehension test and to semester grade point index.

Keywords: Reading habits; Reading comprehension; Higher education.

¹ Doutor em Letras (USP). Professor do Centro Universitário FEI.

² Graduanda em Administração do Centro Universitário FEI. Bolsista de Iniciação Científica.

³ Doutor em Física (USP). Professor do Centro Universitário FEI.

Dentre as competências requeridas a estudantes universitários, a leitura ocupa posição de destaque. Longe de representar apenas o principal meio para obtenção de novos conhecimentos, ela constitui uma competência-chave sem a qual seria impossível atingir outros objetivos do ensino superior, que transcendem a instrução profissional. Com efeito, a leitura é também ferramenta privilegiada para fomentar o pensamento crítico e a compreensão autônoma do mundo, elementos imprescindíveis para o exercício de qualquer profissão, mas igualmente necessários para formar sujeitos conscientes e participativos na sociedade.

Diferentemente do que se imagina, porém, a tarefa de fomentar as competências leitoras e o gosto por ler não cabe apenas ao ensino básico. Também a universidade deve cultivar tal hábito, favorecendo o interesse de seus alunos por variados gêneros textuais – técnicos e acadêmicos, decerto, mas sem esquecer os literários, jornalísticos e outros. Afinal, a leitura não pode ser reduzida a mera “coleta de informação” para atender aos imperativos do mercado de trabalho: é preciso vivenciá-la como experiência transformadora do sujeito.

Apesar da importância do tema, é incipiente o estudo do comportamento leitor de universitários. Assim, o objetivo deste trabalho é investigar os hábitos e as competências de leitura de calouros de Administração, verificando as correlações entre essas variáveis e seu impacto sobre o desempenho acadêmico dos alunos.

Considerações Iniciais

Segundo Bernard Lahire (2002), discursos lamentando queda dos hábitos leitores de estudantes franceses remontam aos anos 1980; na década seguinte, pesquisa com universitários espanhóis levava seus autores a concluir que a “crise da leitura” chegara também ao ensino superior (TEBEROSKY; GUÀRDIA; ESCORIZA, 1996). Naquele mesmo ano, mais um alerta vinha dos EUA: trabalho apresentado na *College Reading Association* era sintomaticamente intitulado “Aliteracy among college students: why don’t they read?” (GOODWIN, 1996). Tais exemplos bastam para demonstrar que essas preocupações não são recentes, nem exclusivas de nosso país.

No Brasil, dispomos de amplas sondagens sobre hábitos e competências leitoras da população, mas elas fornecem apenas informações indiretas acerca dos universitários, pois seus resultados agrupam todos os brasileiros com ensino superior completo ou incompleto.

Desde 2001, o Instituto Pró-Livro vem realizando pesquisas sobre os hábitos de leitura dos brasileiros. A quarta edição da Retratos da Leitura no Brasil (doravante RLB) atesta que a

população do país lê, em média, 4,96 livros por ano e que 56% dos brasileiros podem ser considerados leitores (categoria que, de acordo com os organizadores, compreende todos os que leram, inteiro ou em parte, ao menos um livro nos últimos 3 meses). Uma das raras informações específicas acerca dos estudantes atualmente matriculados em cursos superiores mostra que, neste grupo, o percentual de leitores aumenta para 93% (FAILLA, 2016, p. 188).

Dada a escassez de informação em pesquisas amplas, resta recorrer a sondagens parciais, em cursos ou instituições específicas – sem esquecer que, devido à heterogeneidade das IES no país e às diferentes práticas de leitura inerentes a cada área de conhecimento, seus resultados não devem ser generalizados. Em seu conjunto, tais estudos revelam hábitos de leitura pouco consolidados por parte dos universitários brasileiros. Recente pesquisa com alunos de instituição privada paulista (FERNANDES; MAIA, 2013), por exemplo, resultou em média de apenas 3,98 livros lidos (completos ou não) por ano. Além disso, a porcentagem de leitores também foi inferior à indicada pela RLB para universitários: quase 35% dos participantes relataram não ter lido nenhum livro nos 3 meses que antecederam a pesquisa.

Para além dos hábitos de leitura, há pesquisas que avaliam as competências leitoras da população, atribuindo-lhe diferentes níveis de alfabetismo. O Instituto Paulo Montenegro tem mensurado periodicamente as competências de leitura da população adulta brasileira, sintetizando-as no Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Embora o INAF, como a RLB, não distinga dados relativos aos atuais universitários, o estudo aponta que, dentre os que declararam ter ao menos iniciado um curso superior, há 4% de analfabetos funcionais e apenas 22% atingiram o nível de proficiência, o mais alto da escala. Os restantes 74% dos brasileiros com curso superior completo ou incompleto estão situados em níveis intermediários de alfabetismo, experimentando algum grau de restrição quanto à compreensão de textos complexos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016, p. 8-9)⁴. Estudos com alunos de cursos e instituições específicas confirmam esses dados, evidenciando que expressiva parcela dos universitários brasileiros apresenta limitações em suas competências de compreensão leitora (p. ex. SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004 e CUNHA; SANTOS, 2006).

As informações disponíveis refletem as conhecidas fragilidades do sistema educacional brasileiro, diagnosticadas em avaliações nacionais e internacionais, como o SAEB e o PISA⁵.

⁴ Para o INAF, *alfabetismo* reúne as habilidades de leitura e escrita (*letramento*) e de matemática (*numeramento*). Não cabendo aqui discussão sobre esses conceitos, vale notar que, segundo Roxane Rojo, a noção de *alfabetismo* possui escopo individual, relativo às capacidades de leitura do sujeito, ao passo que o termo *letramento* diz respeito aos “usos e práticas sociais de linguagem” (leitura e escrita) “numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 45 e 98).

⁵ O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um programa do INEP/MEC que realiza avaliações censitárias e periódicas com alunos do ensino fundamental e médio nas áreas de Língua Portuguesa (com ênfase

Convém observar, porém, que em países desenvolvidos também há motivos de preocupação. Nos EUA, p. ex., apenas 37% dos concluintes do ensino médio em 2015 atingiram os níveis de competência esperados no exame oficial de leitura (NCES, 2015)⁶. Assim, não surpreende que quase metade das universidades públicas norte-americanas ofereçam algum tipo de reforço aos alunos ingressantes, como forma de suprir dificuldades de leitura (NCES, 2003, p. 8).

De 2012 a 2014, a OCDE realizou sondagens em 32 países para mensurar, entre outras, as competências leitoras de sua população adulta. Embora os resultados do PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) não possam ser comparados aos do INAF devido a diferenças metodológicas, nota-se que em muitos países os resultados também ficaram aquém do esperado. Entre os membros da OCDE, cerca de 48% dos adultos foram classificados nos níveis 1 e 2 de proficiência, numa escala que compreende 5 graus (OCDE, 2013, p. 59-80). As médias gerais de apenas 8 países atingiram o nível 3 da escala: Japão, Finlândia, Holanda, Nova Zelândia, Austrália, Suécia, Noruega e Estônia, em ordem decrescente de desempenho. Quando filtrados somente os resultados dos que concluíram o ensino superior, outros 20 países passam a figurar no nível 3, tais como República Checa, EUA, Áustria, Inglaterra, França, Alemanha, Coreia, Canadá, Espanha, Itália e Rússia. Mas há países em que até mesmo o grupo mais escolarizado da população não obtém médias que ultrapassem o nível 2 de proficiência: Israel, Grécia, Turquia e Chile (único país latino-americano a participar do estudo)⁷.

Os dados acima sintetizados indicam, em suma, que a promoção dos hábitos e competências de leitura de universitários representa um grande desafio. Afinal, ao ingressar no ensino superior, são solicitadas do estudante habilidades que ele não necessariamente possui – não só por falhas em sua formação pregressa, mas porque algumas delas talvez sejam típicas do contexto universitário. Em comparação com o ensino médio, a universidade se apresenta como ambiente menos estruturado e mais impessoal, que requer maior autonomia e organização do aluno (ALMEIDA; CRUZ, 2010, p. 430). Habitado aos manuais escolares do ensino médio, o recém-chegado à universidade deverá ler textos longos e complexos, com cerrada carga conceptual e vocabulário frequentemente desconhecido. E se é verdade que cada disciplina constitui campo discursivo com estratégias retóricas e marco conceptual próprios (cf. CARLINO, 2002, p. 2), a passagem das práticas de leitura do ensino médio para as do superior

em leitura) e Matemática; já o PISA (Programme for International Student Assessment) é promovido pela OCDE e consiste em avaliações trienais de jovens com 15 anos de diversas regiões do mundo.

⁶ São resultados do NAEP (National Assessment of Educational Progress, programa semelhante ao SAEB brasileiro), organizado pelo National Center of Educational Statistics (NCES).

⁷ Para uma descrição das escalas de proficiência do PIAAC, ver OCDE, 2013. Dado que o relatório foi produzido antes da realização dos exames em diversos países, resultados mais atualizados estão disponíveis em: <http://piaacdataexplorer.oecd.org/ide/idepiaac/> (Consulta: out. 2016).

não se dá sem dificuldade. Estudo realizado com alunos de cursos preparatórios de universidade belga, por exemplo, constatou que a maioria dos participantes não foi capaz de apropriar-se de certos usos típicos dessa “comunidade discursiva” altamente peculiar que é a academia, sobretudo quanto à dimensão polifônica do discurso científico e aos diversos tipos de modalização que o caracterizam (DEZUTTER; THYRION, 2002).

Assim como no Brasil, o sistema universitário de outros países conheceu rápida expansão nas últimas décadas, com ingresso de estudantes provenientes de grupos sociais tradicionalmente excluídos do ensino superior. A par disso, ocorreu aumento significativo nas taxas de insucesso acadêmico e abandono dos estudos, principalmente no início do curso, de modo que a transição para o ensino superior se tornou tema de preocupação e debate (RODRÍGUEZ; FITA; TORRADO, 2004). Entre os fatores que influenciam o desempenho de universitários ingressantes, contam-se os aspectos sociais, os relativos à formação prévia e os pessoais, como a motivação e a clareza do projeto vocacional (BRITES-FERREIRA et al., 2011). Hábitos e competências de leitura ocupam posição de destaque nessa lista.

A associação entre leitura e desempenho acadêmico já foi objeto de diversos estudos, mas a relação entre essas variáveis parece não ser tão linear quanto se poderia supor. No Brasil, predominam as investigações sobre a compreensão leitora e, ainda que sua influência sobre o rendimento acadêmico seja documentada (cf., p. ex., OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003), os resultados sugerem que a correlação depende dos cursos e disciplinas examinadas.

Já o impacto dos hábitos de leitura sobre o desempenho acadêmico, não abordado em estudos nacionais, tem sido tema de pesquisa em outros países. Quanto ao ensino fundamental, há farta evidência relativa aos benefícios da leitura por lazer sobre o aprendizado de crianças e jovens (CULLINAN, 2000); no caso do ensino superior, contudo, os resultados são mais escassos e menos seguros. Pesquisa com estudantes mexicanos de Psicologia, por exemplo, encontrou apenas correlações médias ou baixas entre desempenho acadêmico e atitudes frente à leitura ou frequência de uso da biblioteca, mas não detectou influência de outros quesitos, tais como frequência de leitura no tempo livre, quantidade de livros lidos por ano e tempo dedicado à leitura (GALICIA GAONA; VILLUENDAS GONZÁLEZ, 2011). Por sua vez, estudo norte-americano detectou correlação positiva entre a quantidade de livros lidos durante as férias e as notas dos estudantes; curiosamente, porém, o mesmo não se verificou com as leituras por lazer realizadas durante o período letivo (GALLIK, 1999).

Tais resultados evidenciam a necessidade de aprofundar os estudos sobre o tema. A leitura é fator indissociável de diversos aspectos da história pessoal e escolar, que também afetam o aproveitamento acadêmico (incentivo familiar, hábitos culturais, nível de motivação,

estratégias de estudo etc.); é provável que a interferência de fatores não previstos no desenho das pesquisas aqui lembradas ajude a explicar a aparente ambiguidade de suas conclusões.

Daí que o presente estudo tenha como objetivo examinar as correlações existentes entre as três variáveis aqui descritas: *hábitos de leitura*, de um lado, e *competências leitoras*, de outro – aspectos que nos trabalhos consultados são sempre analisados separadamente –, verificando seu impacto sobre o *rendimento acadêmico*. Espera-se que tal abordagem permita lançar nova luz sobre o tema em tela, favorecendo compreensão mais abrangente acerca do comportamento leitor de universitários e da importância da leitura para seu desempenho acadêmico.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com 60 ingressantes do curso de Administração de tradicional instituição privada em São Paulo. Nas primeiras semanas de aula do curso, aplicou-se aos matriculados no 1º ciclo um questionário composto por: a) termo de consentimento; b) 14 perguntas sobre o perfil dos participantes; c) 15 perguntas sobre hábitos de leitura; d) teste de compreensão de leitura. A fim de possibilitar cotejo com outras pesquisas, algumas perguntas dos itens “b” e “c” foram reproduzidas ou adaptadas da RLB e do PISA. Ao final do período letivo, foram coletadas as médias dos alunos em todas as disciplinas.

O instrumento utilizado para avaliação da compreensão leitora foi elaborado segundo a técnica de cloze, a qual consiste na supressão de palavras de um texto, criando lacunas a serem preenchidas pelo sujeito avaliado. Concebida para mensurar a legibilidade de textos (TAYLOR, 1953), a técnica é empregada também para avaliar as competências de leitura, pois a quantidade de acertos no preenchimento das lacunas depende da habilidade de recuperar informações contextuais e deve, em tese, ser proporcional ao nível de compreensão do conteúdo lido.

O teste foi elaborado a partir da crônica “Desentendimento”, de Luís Fernando Veríssimo, já empregada em estudos com universitários (p. ex. SANTOS et al., 2002), de forma a permitir a comparação dos resultados. Seguindo procedimentos da técnica de cloze tradicional, após a primeira frase, transcrita na íntegra, foram suprimidas todas as quintas palavras do texto até completarem-se 40 lacunas, depois das quais ele segue sem novas omissões até a conclusão. O tamanho das lacunas foi adequado à quantidade de letras da palavra suprimida.

Apesar de sua praticidade, a técnica de cloze apresenta limitações. Embora sua validade como instrumento de avaliação de compreensão leitora seja reconhecida (SILVA; WITTER, 2008; GELLERT; ELBRO, 2013), permanece em aberto a questão sobre como interpretar a pontuação obtida pelos participantes. Escalas baseadas em porcentagens preestabelecidas de acertos, como a de Bormuth (1968), não resolvem o problema, pois não permitem o controle

de importantes variáveis que podem alterar o escore obtido no exame. Há quem sustente, por exemplo, que o nível de complexidade do texto, sua temática e até mesmo a classe gramatical das palavras omitidas sejam fatores decisivos para o resultado do teste (ABRAHAM; CHAPELLE, 1992). Sendo assim, neste estudo, o resultado do teste de cloze não foi usado para categorizar os níveis de competências leitoras dos participantes, mas serviu apenas para verificar possíveis correlações entre o índice de acertos e as demais variáveis pesquisadas.

A forma de correção das lacunas do teste de cloze é outro tema de debate. Dentre os exemplos brasileiros, há quem considere corretos apenas os termos exatos que constam no texto original (procedimento adotado nos estudos que empregaram o teste elaborado a partir da crônica de Veríssimo), ou quem aceite também palavras que mantivessem o sentido original da passagem (cf. p. ex. WITTER, 1997). Embora a correção aproximativa seja justificável, o presente trabalho recorreu aos escores obtidos segundo a correção literal, a fim de possibilitar a comparação dos resultados com os dos demais estudos que empregaram o mesmo teste.

Em suma, as variáveis analisadas neste estudo foram:

1. *hábitos de leitura*, reunindo dados relativos a: a) quantidade de livros lidos por ano (completos ou não, por obrigações acadêmicas e por lazer); b) frequência de leitura de vários suportes e materiais; c) gosto e percepções de leitura; d) nível de compromisso e de dificuldades percebidas na realização de leituras acadêmicas;
2. *compreensão leitora*, medida a partir do índice de acertos no teste de cloze;
3. *rendimento acadêmico*, calculado a partir das notas finais obtidas nas componentes curriculares cursadas. Na instituição pesquisada, o 1º ciclo de Administração é composto por 7 disciplinas; as notas variam de zero a 10, sendo 5 a média para aprovação. Alguns alunos, no entanto, não cursaram todas as disciplinas, por dispensa ou desistência. As notas dos desistentes (os que não realizaram alguma das provas e também o exame de recuperação) não foram consideradas para a análise dos resultados.

Resultados

Perfil dos participantes

Dos ingressantes no curso de Administração, 66 assinaram o termo de consentimento; visto, porém, que nem todos concluíram o semestre, foram coletadas informações completas de apenas 60 alunos. Destes, a maioria frequentava o período noturno (83%), já trabalhava (68%) e eram mulheres (52%). A média de idade dos participantes foi de 20,4 anos (desvio padrão: DP = 3,0), variando entre os 17 (5 alunos) e os 32 anos (uma ocorrência). Cerca de 95% informaram ser solteiros, não ter filhos e morar com os pais ou responsáveis. Registrou-se

grande quantidade de bolsistas e de alunos que já haviam frequentado outro curso universitário (40% em ambos os casos), sendo que, destes, apenas 4 concluíram o curso anterior.

Em síntese, o perfil dos participantes reflete as já referidas mudanças do público universitário brasileiro: além do predomínio de alunos do período noturno e que já trabalham, a maioria também representa a primeira geração da família a chegar à universidade (57%), sendo que 20% dos pais e 8% das mães concluíram no máximo o Fundamental I. Por fim, 62% informaram ter cursado o ensino médio apenas em escolas públicas (n=34) ou parte em escolas públicas e parte em escolas particulares (n=3).

Quantidade de livros lidos e frequências de leitura

Em média, os alunos leram 6,7 livros (completos ou incompletos) nos 12 meses anteriores à pesquisa (DP = 7,7), sendo que 4 disseram não ter lido nenhum livro e 2 declararam quantidades bastante altas (40 ou mais por ano). Tais resultados superam as médias de leitura da população em geral, mas ainda assim apenas 77% dos participantes podem ser considerados leitores, pois afirmaram ter lido ao menos um livro inteiro ou em parte nos 3 meses anteriores à pesquisa, resultado inferior ao apontado pela RLB, lembrado acima.

De acordo com os respondentes, o lazer desempenha papel predominante em seus hábitos leitores: do total de livros lidos por ano, 5,25 (DP = 7,3) foram atribuídos a leituras voluntárias, ou seja, realizadas por iniciativa própria. Se o resultado pode indicar desinteresse por obras acadêmicas, ele sugere também a existência de um saudável gosto pela leitura. Considerando que a amostra era composta sobretudo por estudantes recém-egressos do ensino médio, essa constatação não autoriza conclusões alarmistas sobre seus hábitos de estudo: pesquisas anteriores sobre a transição para o ensino superior também notaram certo privilégio concedido à leitura por lazer entre universitários ingressantes (JOLLIFE; HARL, 2008).

São raros os estudos internacionais sobre a quantidade de obras lidas por universitários. Não obstante certas diferenças metodológicas (pois, seguindo critérios da RLB, o presente estudo considerou livros lidos na totalidade ou em parte), as médias encontradas superam as informadas por estudantes argentinos de Engenharia, de 4,84 livros por ano (CORNEJO et al., 2012). Além disso, a distribuição das quantidades de livros lidos pelos participantes do presente levantamento não se afasta muito da revelada em sondagem com 2745 universitários portugueses e espanhóis de diferentes cursos e instituições, conforme a tabela 01.

Notandum, ano XXII, n. 51, set./dez. 2019
CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

Tabela 01: Quantidade de livros lidos por ano

	Instituição pesquisada	Espanha*	Portugal*
Nenhum	7%	7,9%	7,4%
1 ou 2	22%	27,5%	28,3%
3 a 5	35%	31,4%	36,6%
6 a 10	22%	16,3%	14,9%
Mais de 10	13%	13,8%	12,8%

*Fonte: Yubero; Larrañaga, 2015, p. 720.

Como na RLB, procurou-se avaliar a frequência de leitura de diversos materiais e suportes (tabela 02). A leitura frequente (uma vez por semana ou mais) de revistas e jornais foi assinalada, respectivamente, por 34% e 45% dos respondentes, índices mais elevados que os da população brasileira geral (25% e 35%: cf. FAILLA, 2016, p. 28). Por outro lado, 70% dos participantes disseram ler textos ou notícias na internet todos os dias.

Já a leitura de livros está fortemente associada ao suporte impresso: os dados da tabela 02 corroboram as conhecidas informações sobre a baixa adesão do público brasileiro a e-books e áudio-livros. Embora a quantidade anual de livros lidos por obrigações acadêmicas e/ou profissionais tenha sido baixa, a maioria dos participantes informou ler habitualmente livros e textos acadêmicos (70% e 57%), ao passo que, nos quesitos “outros livros impressos” (relativo às leituras por lazer) e “livros relacionados à profissão”, os leitores habituais somam apenas cerca de metade da amostra. Por fim, as histórias em quadrinhos parecem ser pouco apreciadas.

Tabela 02: Frequências de leitura

	Diaria- mente	2 / 3 vezes semana	1 vez por semana	Menos 1 vez / sem.	Raramente ou nunca	Não resposta
Revistas	3%	8%	23%	28%	35%	2%
Jornais	17%	13%	15%	17%	38%	--
Livros acad.	5%	37%	28%	12%	17%	2%
Textos acad.	7%	35%	15%	10%	33%	--
Livr. rel. prof.	8%	15%	25%	15%	37%	--
Outr. livr. imp.	7%	25%	20%	20%	28%	--
E-books	7%	10%	8%	10%	65%	--
Áudio-livros	2%	--	2%	3%	90%	3%
Internet	70%	17%	3%	7%	2%	2%
HQ	2%	2%	5%	18%	73%	--

As frequências de leitura declaradas pelos participantes não fogem à média das reveladas em estudos de outros países, inclusive porque seus resultados apresentam grande variação. Entre estudantes norte-americanos, por exemplo, a taxa de leitores habituais de jornais e revistas pode variar entre apenas 11,7% (HUANG et al., 2014) a 39% para jornais e 54% para revistas (GALLIK, 1999). Extensa sondagem realizada em Portugal revelou que 49,6% dos

universitários leem jornais ao menos uma vez por semana e que 70,7% são leitores habituais de romances (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 12 e 18). Levantamento em instituto politécnico da Malásia resultou em 68,9% e 57,1% de leitores habituais de jornais e revistas, respectivamente, contra 44,5% de leitores de romances e apenas 27,7% de participantes que afirmaram realizar leituras acadêmicas com frequência ao menos semanal (ANNAMALAI; MUNIANDY, 2013). Pesquisa com estudantes de Taiwan resultou em pouco mais de 30% de leitura frequente de jornais, revistas e textos acadêmicos (SHEN, 2006). Outro estudo de Taiwan, este de abrangência nacional, revelou que as frequências de leitura por lazer de todos os materiais pesquisados diminuem ao longo do curso superior (CHEN, 2007). Sondagens sobre a quantidade de horas dedicadas à leitura também apresentam grande dispersão de resultados: somente nos EUA, por exemplo, foram encontrados valores entre 2,5 e 4,75 horas semanais de leitura por lazer, e entre 7,72 e 15,19 horas referentes às leituras acadêmicas (GALLIK, 1999; HUANG et al., 2014; SHEOREY; MOKHTARI, 1994; MOKHTARI; REICHARD; GARDNER, 2009); nos anos 1990, universitários franceses liam em média 40 minutos por dia (FRAISSE, 1995, p. 43). Tais discrepâncias – que podem ser explicadas pelas especificidades culturais de cada país e curso pesquisado, como também por diferenças dos instrumentos de coleta de dados – dificultam a comparação com os resultados do presente levantamento.

Gosto e percepções de leitura

Quanto ao gosto e percepções de leitura, o questionário possuía questão adaptada do PISA 2009, em que os participantes assinalavam seu grau de assentimento (“concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”) com relação a 11 afirmações que denotam atitudes positivas ou negativas sobre o hábito de ler. Visto que os níveis de concordância indicam visões favoráveis ou desfavoráveis à leitura, segundo o teor da afirmação avaliada, os resultados serão apresentados em separado.

Dentre as afirmações positivas (tabela 03), as únicas com as quais a maioria dos respondentes manifestou discordância foram as mesmas que, no PISA, também não obtiveram assentimento majoritário (números 2 e 11). Uma vez que o PISA é dirigido a jovens de 15 anos, as coincidências observáveis nas tabelas 03 e 04 demonstram que, ao menos no início do curso, as percepções de leitura de universitários não diferem muito das dos alunos do ensino médio.

Tabela 03: Percepções de leitura: afirmações positivas sobre leitura
Porcentagens de alternativas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”

	PISA*	Instituição
2. Ler é uma de minhas distrações preferidas	48,1%	47%
3. Gosto de conversar sobre livros	51,3%	59%
5. Gosto de receber livros de presente	51,4%	62%
7. Gosto de ir a livrarias e bibliotecas	53,4%	65%
10. Gosto de opinar sobre livros que li	80,5%	76%
11. Gosto de trocar livros com amigos	45,2%	30%

* Fonte: OCDE, 2011a, p. 208 (resultados referentes ao Brasil).

No caso das afirmações negativas (tabela 04), apenas a relativa à dificuldade de concluir a leitura de livros atingiu índice de 50%, o que sugere baixa capacidade de concentração em textos de maior fôlego. Por outro lado, nota-se que a leitura desfruta de prestígio, pois foram raros os que concordaram com a afirmação 6 (“Para mim, ler é uma perda de tempo”).

Tabela 04: Percepções de leitura: afirmações negativas sobre leitura
Porcentagens de alternativas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”

	PISA*	Instituição
1. Leio apenas se sou obrigado	15,6%	20%
4. Sinto dificuldade em terminar de ler um livro	35,3%	50%
6. Para mim, ler é uma perda de tempo	7,6%	3%
8. Leio só para obter a informação de que preciso	40,7%	42%
9. Não consigo sentar-me tranq. e ler mais que uns poucos min.	30,4%	35%

* Fonte: OCDE, 2011a, p. 208 (resultados referentes ao Brasil).

Leituras acadêmicas

Em pergunta sobre o grau de compromisso com as leituras acadêmicas (“Além de apostilas e anotações de aulas, você costuma ler a bibliografia indicada pelos professores?”, tabela 05), apenas 36% dos participantes assinalaram as alternativas “Procuro ler o máximo possível de todos os textos indicados por todos os professores” e “Procuro ler os textos principais de algumas disciplinas, que considero mais importantes ou interessantes”. O restante não respondeu ou demonstrou baixo empenho com tais leituras. Vale ressaltar, contudo, que a falta de compromisso com as leituras recomendadas não se restringe ao Brasil (HOEFT, 2012).

Tabela 05: Leitura de bibliografia indicada no curso

1. Procuro ler o máx. possível dos textos indicados por todos os professores	13%
2. Procuro ler textos principais de algumas disciplinas (...)	23%
3. Leio pequena parte da bibliografia indicada	40%
4. Não leio a bibliografia indicada	17%
5. Não respondeu	8%

Procurou-se sondar a autopercepção dos estudantes quanto às dificuldades de compreensão da bibliografia indicada e de enunciados de provas ou exercícios (tabela 06). Contrariando convicção largamente difundida entre docentes, foram poucos os que informaram experimentar tais embaraços, confirmando outras pesquisas (FERNANDES; MAIA, 2013).

Tabela 06: Dificuldades de compreensão

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Nunca	Não Resp.
Bibliografia indicada	2%	2%	72%	17%	8%
Enunciados de provas ou exercícios	2%	3%	65%	27%	3%

Teste de cloze

A parte final do instrumento de avaliação era composta pelo teste de compreensão de leitura. Na média, os participantes acertaram 21 das 40 lacunas do texto (51,5%; DP = 9,9%), variando entre 7 e 30 pontos (17,5% e 75% de acertos). De acordo com a escala de Bormuth (1968), 45% dos estudantes ficariam no nível intermediário de leitura (“nível instrucional”); 18% dos estariam situados no “nível de frustração”, o mais baixo da escala, e outros 37% no mais elevado, ou “independente”. Dadas as já comentadas restrições a tal classificação, porém, importa mais comparar os resultados com os de outros estudos que empregaram o mesmo exame. Teste de cloze baseado na crônica “Desentendimento” já foi aplicado a 1777 universitários de diversos cursos de instituições particulares de São Paulo e Minas Gerais, com índices médios de acertos ligeiramente inferiores aos encontrados no presente estudo, tendo ficado, na maior parte dos casos, abaixo dos 50% (SANTOS et al., 2002; SILVA; SANTOS, 2004; SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA; SANTOS, 2005; CUNHA; SANTOS, 2005 e CUNHA; SANTOS, 2006). Por isso, baseando-se na escala de Bormuth, os autores dos referidos estudos concluem que, de modo geral, as competências leitoras dos estudantes estariam aquém das necessárias para atender às exigências de cursos superiores.

Análises e Discussão

Os dados analisados neste trabalho são provenientes de quatro distintas fontes de informação: 1) caracterização social e demográfica dos participantes; 2) declaração dos estudantes sobre seus hábitos, percepções e dificuldades de leitura; 3) pontuação dos estudantes no teste de cloze; 4) seu desempenho nas disciplinas do 1º semestre do curso. Assim, é possível investigar padrões de dependência entre hábitos declarados de leitura, rendimento acadêmico e

o nível de avaliação de compreensão leitora, além de verificar a possível estratificação desses parâmetros em função das características sociodemográficas dos participantes.

A avaliação das percepções de leitura autodeclaradas pelos estudantes baseou-se em 11 questões em escala de Likert de quatro pontos (1 para “discordo totalmente”, até 4 para “concordo totalmente”) traduzidas do PISA (cf. tabelas 03 e 04). Aplicou-se a Análise de Componentes Principais (ACP) ao conjunto de respostas obtido, sendo que os testes Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,803$) e de Esfericidade de Bartlett's ($p<0,0005$) indicaram boa adequação da amostra para a ACP. A aplicação do critério de Kaiser resultou na retenção de três componentes principais que, juntas, explicam 66% da variabilidade das respostas. Para melhor interpretação dos resultados, aplicou-se uma rotação Varimax sobre as componentes retidas e os resultados são apresentados na tabela 07, onde estão marcadas em negrito as afirmações mais fortemente associadas a cada componente. Tais componentes correspondem às percepções de leitura predominantes entre os participantes: a primeira representa os alunos que a associam a uma atividade prazerosa, a segunda reúne os que afirmam não sentir dificuldade de ler e a última está relacionada à consciência da importância da leitura. As componentes 1, 2 e 3 explicam, respectivamente, 33%, 19% e 14% da variabilidade das respostas. Cumpre ressaltar que as afirmações negativas acerca da leitura, assinaladas com (I), tiveram seus polos semânticos invertidos; é, portanto, a discordância com relação à afirmação 8 (“Leio só para obter a informação de que preciso”) que está correlacionada à componente 1.

Tabela 07: Análise de Componentes Principais sobre percepções de leitura (PISA)

	Componente		
	1	2	3
1. Leio apenas se sou obrigado (I)	,372	-,150	,702
2. Ler é uma de minhas atividades preferidas	,771	,250	,090
3. Gosto de conversar sobre livros	,811	,271	,041
4. Sinto dificuldade em terminar um livro (I)	,470	,661	,492
5. Gosto de receber livros de presente	,713	,350	,148
6. Para mim, ler é uma perda de tempo (I)	,020	,200	,732
7. Gosto de ir a livrarias e bibliotecas	,814	,095	,174
8. Leio só para obter a informação de que preciso (I)	,662	,136	,347
9. Não consigo sentar-me tranq. e ler durante mais q. poucos min. (I)	,281	,750	,158
10. Gosto de dar minha opinião sobre livros que li	,543	,589	-,256
11. Gosto de trocar livros com os amigos	,494	,588	-,107

Como indicador global das questões adaptadas do PISA, calculou-se a média dos valores atribuídos às 11 afirmações, representada pela variável IPISA, semelhante ao “índice de prazer pela leitura” (OCDE, 2011b, p. 116). Assim, este indicador é expresso por valor numérico, em

intervalo de 1 a 4: quanto maior, mais positivas são as percepções de leitura. Para o conjunto dos participantes, o índice IPISA apresentou valor médio de 2,84, com desvio padrão de 0,68.

Confirmando as hipóteses de pesquisa, os resultados demonstram que as três variáveis aqui estudadas – hábitos de leitura, compreensão leitora e desempenho acadêmico – são significativamente associadas entre si. A tabela 08 apresenta, em primeiro lugar, as correlações não paramétricas de Spearman entre os resultados do teste de cloze e a quantidade de livros lidos nos últimos 12 meses. Correlação significativa e positiva foi encontrada apenas para o número de livros lidos por inteiro; curiosamente, a quantidade de livros lidos em partes ou por obrigações acadêmicas parece não influenciar o resultado do teste de compreensão leitora.

Tabela 08: Teste de cloze, quantidade de livros lidos, desempenho acadêmico e percepções de leitura: correlações (coeficientes de Spearman)

Spearman's rho	Correlações (coeficientes de Spearman)						IPISA
	Livros lidos nos últimos 12 meses				Percepções de leitura		
	Total de livros lidos		Lidos por obrigações acad. ou prof.		Posi- tivas	Nega- tivas	
	Inteiros	Parciais	Inteiros	Parciais			
Cloze	,317*	-,008	-,025	-,160	,315*	,316*	,346**
Média de notas	,332*	,033	-,059	-,078	,411**	,233	,397**
IPISA	,661**	,224	,060	,065	,950**	,810**	--

* Correlação significativa no nível de 0.05 (bilateral).

** Correlação significativa no nível de 0.01 (bilateral).

A tabela 08 apresenta também as correlações não paramétricas entre o desempenho no teste cloze e as percepções de leitura. Há correlações significativas ao nível de 5% entre a compreensão leitora e as afirmações positivas ou negativas acerca da leitura (lembrando que, devido à inversão dos polos semânticos das afirmações negativas, todas as correlações foram positivas). A mesma tabela aponta ainda para a existência de correlação positiva entre os resultados do teste de cloze e o indicador geral IPISA.

Os resultados sugerem, portanto, que as habilidades de compreensão leitora são favorecidas tanto pela quantidade de livros lidos, como pelos índices de gosto pela leitura. Em outras palavras, os estudantes que leem mais e que informaram gostar mais de ler são os que se saíram melhor no teste de cloze. Embora não seja possível estabelecer relações causais entre as variáveis, a significativa correlação encontrada entre elas é consistente com conclusões de outros estudos (cf. OCDE, 2011b).

Com relação ao desempenho acadêmico, ainda observando a tabela 08, foram encontradas correlações positivas entre a média de notas obtidas nos componentes curriculares e a quantidade autodeclarada de livros inteiros lidos por ano. As notas também estão

correlacionadas às percepções de leitura, tanto para as afirmações positivas, quanto para o indicador geral IPISA. Por fim, a tabela 08 ainda permite constatar que o índice IPISA apresenta forte correlação positiva com a quantidade de livros inteiros lidos por ano.

Chama a atenção que, dentre os dados apresentados na tabela 08 sobre hábitos de leitura, somente a quantidade de obras lidas por inteiro tenha apresentado correlação significativa com as demais variáveis. Esta constatação leva a duas importantes inferências: a) que os benefícios advindos dos hábitos de leitura parecem decorrer principalmente de práticas mais densas ou aprofundadas (livros lidos na íntegra); b) que tais benefícios estão ligados sobretudo às leituras realizadas por lazer, visto não terem sido encontradas correlações significativas entre a quantidade de livros acadêmicos ou profissionais lidos por ano e as demais variáveis.

Os dados coletados evidenciam, portanto, a importância dos hábitos de leitura por lazer. Tais resultados confirmam, ao menos em parte, outros estudos já lembrados sobre a relação entre hábitos de leitura e rendimento acadêmico em universitários, como o de Jude Gallik (1999), que aponta associação entre as leituras realizadas durante as férias e a média de notas obtidas. Quanto ao trabalho de Galicia Gaona e Villuendas González (2011), os resultados da presente pesquisa estão de acordo com as afirmações acerca da correlação positiva entre atitudes de leitura e desempenho acadêmico, mas não com as conclusões dos pesquisadores mexicanos quanto à ausência de impacto da frequência de leitura no tempo livre, da quantidade de livros lidos e do tempo dedicado a leituras não acadêmicas. Trata-se, pois, de contradição importante, uma vez que no presente estudo foi justamente a leitura por lazer o fator mais fortemente associado ao rendimento acadêmico.

A leitura voluntária – ou seja, a realizada por lazer, independentemente de solicitações acadêmicas ou profissionais – tem sido considerada importante indício de motivação intrínseca do sujeito leitor e elemento que favorece o desenvolvimento de hábitos e competências leitoras (cf. CULLINAN, 2000 e DÍAZ GAMEZ, 2006). Com efeito, ainda que passem muitas vezes despercebidas nas avaliações dessa competência, as percepções, atitudes e motivações constituem dimensões cruciais do comportamento leitor (MARIANI, 2016). A relevância da leitura por lazer foi atestada também em extenso levantamento realizado na Espanha junto a mais de 72 mil alunos do ensino médio: considerando que diferentes tipos de leituras desencadeiam processos cognitivos distintos, a pesquisa concluiu que o desenvolvimento de competências nas áreas linguística, científica e matemática apresenta correlação mais positiva com a leitura recreativa – e de modo particular a especificamente literária –, do que as de caráter meramente instrumental, provavelmente porque obras literárias costumam ser mais ricas de estímulos à interpretação e integração de ideias (GIL FLORES, 2011).

Notandum, ano XXII, n. 51, set./dez. 2019
CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

Os resultados aqui apresentados são relevantes e contrariam crenças arraigadas na universidade, ao sugerir que a simples leitura de textos acadêmicos não é capaz de assegurar o adequado desenvolvimento das competências leitoras e não constitui, por si só, sequer garantia de bom desempenho nas disciplinas de cursos superiores. Trata-se de aspecto que merece aprofundamento em futuras pesquisas.

Quanto às leituras acadêmicas, os níveis de empenho dos participantes e as dificuldades de compreensão encontradas por eles (cf. tabelas 05 e 06) não apresentaram correlações significativas com o escore do teste de cloze e com o rendimento acadêmico. Assim, este resultado parece confirmar os achados descritos acima sobre a importância da leitura por lazer.

A tabela 09 detalha os coeficientes de correlação não paramétricos entre os escores no teste de cloze e as notas obtidas em cada um dos componentes curriculares do 1º ciclo do curso, que se revelaram positivos e significativos em grande parte dos casos, oferecendo detalhamento de informações que constam na tabela 08. Os componentes mais correlacionados com a avaliação da compreensão leitora, em ordem decrescente, são: Comunicação e Expressão, Psicologia, Contabilidade, Matemática e Sociologia. Em relação à média geral das notas obtidas no primeiro ciclo, a correlação (Spearman's rho = 0,484) também foi altamente significativa, o que aponta para uma associação consistente entre os níveis de compreensão leitora e o desempenho acadêmico no início do curso superior. Os resultados se aproximam dos de outros estudos brasileiros sobre o tema (por exemplo OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003; SILVA; SANTOS, 2004), que constataram associação entre os níveis de compreensão de leitura e as médias de diversas disciplinas, mas não para todas as componentes curriculares. Segundo Santos, Suehiro e Oliveira (2004), a ausência de correlação entre níveis de compreensão leitora e desempenho em algumas disciplinas talvez seja consequência dos métodos de avaliação empregados e até de variações do grau de complexidade das leituras recomendadas.

Tabela 09: Aproveitamento acadêmico e teste de cloze: correlações (coeficientes de Spearman)

	N	Média	Erro Padrão	Desvio Padrão	Cloze Spearman's rho
Comunicação e Expressão	55	6,00	,24	1,81	,579**
Psicologia	55	6,88	,15	1,13	,476**
Contabilidade	56	5,72	,28	2,10	,449**
Matemática	54	5,07	,32	2,36	,364**
Sociologia	51	6,45	,20	1,44	,299*
Introd. à Administração	55	6,22	,23	1,67	,240
Economia	55	6,04	,27	2,03	,227
Média geral de notas	60	5,97	,18	1,37	,484**

* Correlação significativa no nível de 0.05 (bilateral).

** Correlação significativa no nível de 0.01 (bilateral).

Por fim, uma vez que a amostra pode ser segmentada pelas características sociodemográficas dos participantes, utilizou-se o teste t de student, a um nível de significância de 5%, para verificar a possível associação de tais variáveis com o desempenho no teste de cloze, as médias de notas obtidas e o indicador médio de percepções de leitura (IPISA). Quando separada por gênero, por estudantes que já haviam iniciado outro curso superior ou não e por estudantes do período diurno ou noturno, a amostra não apontou diferenças significativas para nenhum dos três indicadores. Foram encontradas diferenças significativas entre estudantes que trabalham ou não, estes últimos apresentando valores maiores para o aproveitamento acadêmico e para o desempenho no teste de cloze. Além disso, estudantes bolsistas obtiveram melhor pontuação no teste de cloze que seus colegas não bolsistas, e os participantes categorizados como leitores apresentaram um indicador IPISA superior ao dos não leitores. A Análise de Variância (ANOVA) não apontou diferenças, a um nível de significância de 5%, entre alunos que estudaram em escolas públicas, privadas ou em ambas, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, para nenhuma das três variáveis aqui estudadas.

A variável idade também não apresentou correlação com a média de notas do semestre, nem com a pontuação no teste de cloze. Testou-se ainda a influência da escolarização dos pais, medindo-a em escala de nove níveis, sendo 1 = nunca estudou e 9 = curso superior completo. As correlações de Spearman entre a escolaridade do pai e da mãe, de um lado, e o teste de compreensão de leitura e o rendimento acadêmico, de outro, também não foram significativas.

Em síntese, os resultados relativos às variáveis demográficas ajudam a desmistificar preconceitos difusos: ao menos na amostra analisada, a escolaridade dos pais e o tipo de instituição em que os estudantes completaram sua formação anterior não parecem ser fatores determinantes de suas competências de compreensão leitora e seu rendimento acadêmico. Ainda que não negue o peso da influência familiar e da qualidade da formação prévia dos alunos, tal constatação desautoriza certa visão corrente, baseada em oposições simplistas – escola pública *versus* privada, famílias altamente escolarizadas ou não – que desconsideram a complexa heterogeneidade dos grupos sociais. Sem esquecer as especificidades do grupo estudado, que impedem a generalização das conclusões aqui apresentadas para a população geral, a pesquisa demonstra que, dentre os universitários ingressantes, aquela parcela proveniente de grupos sociais tradicionalmente excluídos do ensino superior e que, superando todos os obstáculos, consegue chegar à universidade, não necessariamente apresenta desvantagens significativas em comparação com os demais colegas. Conclui-se, portanto, que a herança familiar e social não representa impedimento intransponível para a formação de leitores, conforme já apontado em outros estudos (cf. GALVÃO, 2004).

No exame das variáveis demográficas, a nota de surpresa foi a ausência de diferenças entre gêneros, dado que contraria outras pesquisas sobre hábitos leitores (p. ex. OCDE, 2011b).

Conclusões

O presente estudo teve por objetivo verificar as correlações entre hábitos de leitura, competências leitoras e desempenho acadêmico de universitários ingressantes. As hipóteses do trabalho foram confirmadas, em particular pela constatação de que a quantidade de livros inteiros lidos por ano e as percepções de leitura (sintetizadas pelo índice IPISA) apresentaram correlação positiva com o escore no teste de compreensão leitora e com a média geral de notas ao final do semestre (tabela 08). Também foi encontrada forte correlação entre a pontuação no teste de cloze e as notas obtidas em boa parte dos componentes curriculares (tabela 09).

Por outras palavras: os alunos que gostam de ler, manifestando percepções mais positivas acerca da leitura, alcançaram também pontuação mais alta no teste de compreensão leitora. Além disso notou-se que, quanto maior o prazer pela leitura e quanto maiores as habilidades de compreensão, mais altas são as médias de notas obtidas nas disciplinas cursadas. Assim, os resultados demonstram haver estreita correlação entre o gosto por ler e a compreensão em leitura, comprovando também a relevância dos hábitos e competências leitoras para o desempenho acadêmico de universitários ingressantes.

Diferentemente de outros estudos, buscou-se ressaltar aqui a integração entre *hábitos e competências de leitura*, fatores normalmente abordados de forma isolada nas pesquisas sobre o tema. A dissociação desses elementos deve-se à persistência de antigo pressuposto segundo o qual, a despeito de todas as evidências em contrário, estudantes que ingressam no ensino superior já deveriam trazer hábitos consolidados de leitura e adequado nível de competências leitoras. A revisão dos dados brasileiros e internacionais sobre o tema mostra, contudo, que isso nem sempre ocorre: e se é verdade que os estudantes universitários ainda possam ser descritos como “leitores em construção” (BALÇA, 2009), a universidade deve tomar consciência da necessidade de dedicar-se a sua formação enquanto leitores, dando prosseguimento ao trabalho iniciado na escola. Esta tarefa requer o fomento tanto das competências de leitura, como dos hábitos e do gosto por ler. Com efeito, os dados aqui apresentados mostram que, assim como no processo de formação de leitores nas etapas iniciais de ensino, o interesse pela leitura exerce papel fundamental para o desenvolvimento das competências leitoras em universitários ingressantes. Em suma, o presente estudo aponta para a permanência da *indissociabilidade entre hábitos, gosto e competências de leitura* em estudantes de nível superior, aspecto não

detectado nas pesquisas anteriores sobre o tema e que permite compreender de modo mais abrangente as relações entre comportamento leitor e desempenho acadêmico de universitários.

Tal constatação parece explicar outra conclusão da pesquisa, relativa à importância da leitura por lazer, que surgiu como fator mais fortemente correlacionado ao rendimento acadêmico dos alunos, superando inclusive as informações referentes às leituras acadêmicas. Se confirmado por estudos futuros, este dado pode propor relevantes sugestões para o trabalho de docentes universitários. Por fim, é oportuno destacar também a ausência de correlações entre as principais variáveis sociodemográficas, de um lado, e o índice de acertos no teste de compreensão leitora ou o aproveitamento acadêmico dos alunos, de outro.

É bem verdade que as limitações do presente trabalho – a pequena representatividade da amostra e as restrições metodológicas à técnica de cloze – desaconselham a extrapolação de tais conclusões para contexto mais amplo. Ainda assim, os resultados encontrados indicam que a leitura – e de modo especial a realizada por lazer ou por motivações intrínsecas, sem qualquer exigência externa ou expectativa de recompensa – representa um verdadeiro motor para o crescimento pessoal e profissional dos jovens. E mais: que tal motor está ao alcance de todos, sem que barreiras sociais impeçam o acesso a ele. Para colocá-lo em movimento, também no ensino superior, é preciso favorecer a descoberta do prazer da leitura.

Referências

- ABRAHAM, R. G.; CHAPELLE, C. A. The meaning of cloze test scores: an item difficulty perspective. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 4, 1992, p. 448-479.
- ALMEIDA, L. S.; CRUZ, J. F. A. Transição e adaptação acadêmica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In: SILVA, J. S. et al. (Orgs.). **Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades**. Braga: CIEd, 2010, p. 429-440.
- ANNAMALAI, S.; MUNIANDY, B. Reading habit and attitude among Malaysian polytechnic students. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 5, n. 1, 2013, p. 32-41.
- BALÇA, A. Leitores em construção(?). Leitura(s) no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In: MARTOS, E.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Prácticas de lectura y escritura**. Passo Fundo: Universidade, 2009, p. 237-258.
- BORMUTH, J. R. Cloze test readability: criterion reference scores. **Journal of Educational Measurements**, v. 5, n. 3, 1968, p. 189-196.
- BRITES-FERREIRA, J. et al. (In)sucesso académico no ensino superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. **Revista Iberoamericana de Ed. Sup.**, v. 2, n. 4, 2011, p. 28-40.

CARLINO, P. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, v. 23, n. 1, 2002, p. 6-14.

CHEN, S. Y. Extracurricular reading habits of college students in Taiwan: findings from two national surveys. **Journal of Adolescent and Adult Reading**, v. 50, n. 8, 2007, p. 642-653.

CORNEJO, J. N. et al. Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y tecnología. **Eureka**, v. 9, n. 1, 2012, p. 155-163.

CULLINAN, B. E. Independent reading and school achievement. **School Library Media Research**, v. 3, 2000.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Comprensión de lectura en universitarios cursantes de 1er año en distintas carreras. **Paradigma**, v. 26, 2005, p. 99-113.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, 2006, p. 237-245.

DEZUTTER, O.; THYRION, F. Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires? **Spirale: Revue de Recherches en Éducation**, n. 29, 2002, p. 109-122.

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

FAILLA, Z. (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERNANDES, R. C. G.; MAIA, R. F. Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de Administração e Computação. In: **Anais do IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

FRAISSE, E. Approches de la lecture dans l'enseignement supérieur français. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v. 21, n. 1, 1995, p. 37-58.

GALICIA GAONA, J. C.; VILLUENDAS GONZÁLEZ, E. R. Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de Psicología. **Revista de la Educación Superior**, v. 40, n. 157, 2011, p. 55-73.

GALLIK, J. D. Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 42, n. 6, 1999, p. 480-488.

GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2014, p. 125-153.

GELLERT, A. S.; ELBRO, C. Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 31, n. 1, 2013, p. 16-28.

GIL FLORES, J. Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. **Educación XX1**, v. 14, n. 1, 2011, p. 117-134.

GOODWIN, L. Aliteracy among college students: why don't they read? In: **40th Annual Meeting of the College Reading Association**, 1996.

HOEFT, M. E. Why students don't read: what professors can do to increase compliance. **International Journal of Teaching and Learning**, v. 6, n. 2, 2012.

HUANG, S. et al. Reading habits of college students in the United States. **Reading Psychology**, v. 35, n. 5, 2014, p. 437-467.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF**. 2016. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 05 out. 2016.

JOLLIFE, D. A.; HARL, A. Studying the 'reading transition' from high school to college: what are our students reading and why? **College English**, v. 70, n. 6, 2008, p. 599-617.

LAHIRE, B. Formes de la lecture étudiante et catégories scolaires de l'entendement lectoral. **Sociétés Contemporaines**, n. 48, 2002, p. 87-107.

MARIANI, L. Convinzioni, atteggiamenti, motivazioni: la dimensione nascosta del "saper leggere". **Lingua e Nuova Didattica**, v. 45, n. 4, 2016, p. 131-145.

MOKHTARI, K.; REICHARD, C. A.; GARDNER, A. The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 52, n. 7, 2009, p. 609-619.

NCES. **Remedial education at degree-granting postsecondary institutions in fall 2000**: statistical analysis report. Washington: Institute of Education Sciences, 2003.

NCES. **The Nation's Report Card. 2015 Results: Mathematics and Reading, Grade 12**. Washington: Institute of Education Sciences, 2015.

OCDE. **Résultats du PISA 2009**: Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves. (v. III). Paris: Éditions OCDE, 2011a.

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

OCDE. **Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013**: Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, Paris: Éditions OCDE, 2013.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, 2015, p. 118-124.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 1, 2003, p. 19-25.

RODRÍGUEZ, S.; FITA, E.; TORRADO, M. El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. **Revista de Educación**, n. 334, 2004, p. 391-414.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

SANTOS, A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 2, 2004, p. 29-41.

SHEN, L. B. Computer technology and college student's reading habits. **Chia-Nan Annual Bulletin**, v. 32, 2006, p. 559-572.

SHEOREY, R.; MOKHTARI, K. The reading habits of developmental college students at different levels of reading proficiency. **Reading Improvement**, v. 31, n. 3, 1994, p. 156-166.

SILVA, E. M. T.; WITTER, G. P. Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n. 3, 2008, p. 395-403.

SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A. A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, 2004, p. 459-467.

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

TEBEROSKY, A.; GUÀRDIA, J. ESCORIZA, J. Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. **Anuario de Psicología**, n. 70, 1996, pp. 85-107.

WITTER, G. P. **Psicologia, leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. **Profesional de la Información**, v. 24, 2015, p. 717-723.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; PIRES, N. **Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior**. Castelo Branco: Instituto Politécnico, 2014.

Recebido em	30/09/2019
Aceito em	21/10/2019