

Leitura e formação no Ensino Superior: “Problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal”

*Renata Junqueira de Souza**

*Ângela Paiva Balça***

*Maria da Natividade Carvalho Pires****

Resumo

Neste artigo discute-se o problema da leitura e da formação de leitores no ensino superior, no Brasil e em Portugal, sendo nosso objetivo perceber se estes estudantes são ainda leitores em construção. A metodologia para a discussão centrou-se nas investigações em torno da formação leitora desses estudantes, o que permitiu chegar a algumas conclusões afins: são fundamentais estudos de maior dimensão nessas áreas; é basilar que todos os docentes do ensino superior tomem consciência das dificuldades desses alunos na leitura/escrita/literacias acadêmicas e que nas suas disciplinas possam dar um contributo para colmatar esses problemas; os alunos do ensino superior são ainda leitores em construção.

Palavras-chave: Leitura. Literacias acadêmicas. Formação de leitores. Ensino superior.

A leitura dos estudantes do ensino superior no Brasil e em Portugal

O presente estudo¹ envolve a discussão da problemática da leitura e da formação dos alunos do ensino superior como cidadãos leitores, habilitados com competências literárias que lhes possibilitem uma intervenção crítica e válida para a sociedade. A leitura é uma competência fundamental para as atuais socie-

* Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação.

** Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, Portugal.

*** Professora coordenadora da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas. Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade de Coimbra.

Data de submissão: set. 2016 – Data de aceite: dez. 2016

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6418>

dades democráticas, sabendo-se que nas sociedades em que os hábitos de leitura são uma realidade encontramos melhores indicadores econômicos, científicos, culturais. A leitura, bem como outras práticas culturais, cria possibilidades para que todos os indivíduos tenham acesso ao universo do conhecimento e da informação, abrindo-lhes novos horizontes e contribuindo para uma postura inclusiva em relação ao outro. Ter hábitos de leitura desde as idades mais precoces vai decerto permitir ao aluno que chega ao ensino superior ser

provavelmente um jovem adulto dotado de uma desenvoltura intelectual capaz de traçar o seu próprio caminho e de encetar o seu percurso de descoberta sem fim. (AMARAL, 2014).

Desde alguns anos, a comunidade acadêmica, de vários países do mundo como Portugal, Espanha, Brasil, Austrália, Nova Zelândia, entre outros, vem alertando para os problemas de leitura e escrita apresentados pelos alunos que frequentam o ensino superior. A chamada de atenção para esse problema, transversal a várias áreas do saber, tem tido resposta em alguns estudos sobre literacias acadêmicas (HENDERSON; HIRST, 2007; DIONÍSIO; FISCHER, 2010) e sobre os hábitos de leitura dos estudantes do ensino superior (LARRAÑAGA; YUBERO; CERRILLO, 2008; YUBERO; LARRAÑAGA; CERRILLO, 2009; BALÇA et al., 2009; BORTOLANZA; BALÇA, 2013; YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014).

Essa consciencialização está na base da criação, em Espanha e Portugal, alargada depois a vários países da América Latina, como o Brasil, da Rede Internacional de Universidades Leitoras (Riul), em 2006. Na sua página *web*, a Riul apresenta suas origens e filosofia subjacentes, bem como seu objetivo básico que consiste em

potenciar el papel de la lectura y de la escritura en la Universidad, no sólo como herramientas de trabajo (la llamada “alfabetización académica”) sino como vehículo de promoción integral del universitario. (RIUL, 2016).

Essa Rede Internacional procura promover, em ambiente académico, a leitura e a escrita, encarando-as como competências básicas e transversais a todas as áreas do saber. Partindo dessas competências básicas, o trabalho centra-se no fomento, nos jovens universitários e do ensino superior politécnico, das literacias múltiplas, procurando formar sujeitos ecléticos que atuem na sociedade de forma crítica, dialogante, imaginativa, cidadã.

A formação literácita dos jovens e o papel da escola nesse desígnio é uma discussão de vários anos que, à medida que o tempo passa e que a escola vem dando resposta a esse desiderato, toma novos contornos e alarga-se aos níveis de escolaridade mais avançados. Em 1996, os investigadores Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Sousa apresentaram um estudo, no *16th World Congress on Reading*, em Praga, dedicado aos hábitos e atitudes de leitura dos alunos em

Portugal, no qual introduziam o conceito de *leitores em construção*. Nesse estudo, publicado em 1998 num livro de ensaios, esses investigadores avançavam que, à medida que os alunos portugueses prosseguiam na sua escolaridade, a escola não entendia “os estudantes mais avançados como leitores ‘em construção’”. (CASTRO; SOUSA, 1998, p. 136). Na verdade, o que esse estudo revelava era que a escola desinvestia, em termos de promoção da leitura, nos alunos que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, partindo do princípio que esses estudantes já estavam formados como leitores.

De acordo com esses investigadores, quer os pais, quer os professores

parecem entender que os leitores são feitos de uma vez para sempre nos primeiros anos de escolaridade e que a partir daí a questão é tão só a de usar esse ganho. (CASTRO; SOUSA, 1998, p. 146).

Esse estudo revelou, já na época, que a partir do 3º ciclo do ensino básico (entre o 7º e o 9º ano, correspondentes, em Portugal, aos jovens com 13 – 15 anos) se começava a perder leitores, preferindo esses estudantes, como vários estudos sobre a adolescência mostravam igualmente, atividades em grupo em detrimento de atividades mais individuais, como a leitura o é por excelência. Nesse sentido, Castro e Sousa (1998) propunham que a escola fomentasse atividades de promoção da leitura mais *agressivas*, para evitar tantas perdas de leitores entre a infância e a idade adulta.

Esse entendimento da escola era há alguns anos o entendimento das universidades e outras instituições de ensino superior. Os alunos que ingressavam no ensino superior eram encarados como leitores já formados e não como *leitores em construção*. Considerava-se que esses estudantes eram leitores, tinham o completo domínio das competências literárias e que estariam aptos a ler e a escrever sem quaisquer dificuldades, permitindo-lhes uma ação crítica e informada na comunidade acadêmica e na sociedade em geral.

Assim, muito embora os estudos no Brasil e em Portugal indicassem que estávamos junto de povos que liam pouco ou não liam de todo, as políticas públicas de leitura centraram-se e deram prioridade, sobretudo, às crianças nos primeiros anos da sua vida escolar.

Enquadrando essa problemática também ao nível europeu, remete-se para o Projeto Europeu Erasmus+ “Boys Reading” (2014-2016), que inclui como parceiras instituições de Áustria, Chipre, Croácia, Grécia, Polónia, Romênia e, além de Portugal, que apresenta uma perspectiva crítica sobre o tipo de leituras que a escola propõe aos jovens adolescentes que, em certa medida, pode-se estender aos alunos do ensino superior, se considerarmos que estes são também *leitores em construção*. Numa perspectiva educacional:

O cânone (que implica uma literatura modelo, impõe listas e textos e uma herança literária estável) necessita de ser interpretado juntamente com a “instabilidade textual” dos média e da dinâmica da literatura popular. Watson argumenta que não podemos ter o ensino de uma “literatura de elevada qualidade” na escola e textos populares dos média fora da escola porque há o risco de a formação não fazer qualquer sentido para a maioria dos alunos [no caso concreto, rapazes] porque falta a correlação com as suas vidas e, mais importante ainda, falta uma relação com o que os jovens experienciam como *leitura* agradável através de um filme, da televisão, vídeo, banda desenhada, jornais, revistas, ficção popular e Internet. (WATSON, 1996, p. 10 apud BOYS READING – GUIDELINES, 2016).

Assim,

a relação entre o texto alfabetizador e as práticas de literacia formais da escola têm de ser alteradas: os discursos literários não devem ser apresentados através de abordagens técnicas para decifrar os textos. (HILTON, 1996, p. 304 apud BOYS READING – GUIDELINES, 2016).

Os leitores precisam ter a possibilidade de sentirem o poder de se envolverem na descoberta do sentido do texto (BOYS READING - GUIDELINES, 2016)². Esse envolvimento com a leitura, promovendo a “apropriação” do texto de forma crítica, precisa ser proporcionado junto dos alunos do ensino superior, já que mesmo esse nível de ensino é, ainda, muitas vezes, expositivo e também porque a sociedade atual desenvolve nos jovens interesses por outro tipo de atividades, condicionando a capacidade de concentração, cognição e sensibilidade estética que a leitura implica.

Se os alunos do ensino superior, no Brasil e em Portugal, são chamados *leitores em construção*, mas se as políticas públicas que possibilitam a aquisição de acervos para as instituições escolares brasileiras e portuguesas, como veremos a seguir, privilegiam livros para a educação básica, como fomentar a leitura para o leitor das instituições superiores?

As políticas para a leitura e o livro no Brasil e em Portugal

O Brasil investe em livros de literatura, comprando-os e enviando-os para as bibliotecas escolares da Educação Infantil e para as salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Ministério da Educação (MEC),

a distribuição de obras de literatura pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) já passou por diversos formatos. Em todos eles o objetivo do MEC sempre foi proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 5).

Enquanto no Brasil o MEC lança um edital para que as universidades se inscrevam e conduzam o processo de avaliação e seleção dos acervos de livros antes da compra, como é o caso do PNBE, nos Estados Unidos da América tais aquisições estão diretamente ligadas às escolas, ou seja, cada instituição

escolar recebe recursos financeiros do Estado, tais recursos estão vinculados ao desempenho dos alunos em provas de avaliação externas – e decidem onde investir o dinheiro. Nesse sentido, as bibliotecas escolares são equipadas com livros, computadores e outros materiais e cada escola define quais os títulos a comprar.

De modo diferente, no Brasil, o MEC lança um edital próprio, intercalando as compras de livros por segmento. Dessa maneira, nos anos pares adquirem-se os livros para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), bem como são montados os acervos para a EJA. Já nos anos ímpares, compram-se os livros para o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio.

A seleção dos acervos é feita pela universidade que ganha o edital. Desde 2006, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem conduzido esse processo por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

Segundo Soares e Paiva (2014, p. 9), de 2006 a 2013, foram adquiridos e distribuídos 7.426.531 livros, que serviram 123.775 escolas e 21.120.092 alunos. Quanto às cifras, o total investido foi de R\$ 473.638.642,13.

Há de se ressaltar a diversidade dos textos selecionados para comporem os acervos das bibliotecas das escolas públicas brasileiras: textos em verso, textos em prosa e livros de imagens e histórias em quadrinhos. De acordo com Soares e

Paiva (2014, p. 10-11), há uma série de critérios para a seleção desses livros. Tais critérios perpassam pela “qualidade textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico” dos leitores. A qualidade gráfica também é levada em consideração, os livros escolhidos devem ter um projeto gráfico capaz de seduzir o leitor para interagir com o objeto literário, articulando texto e ilustrações adequados para formação do sujeito crítico. Por fim, há o critério da qualidade temática, que, segundo as autoras (SOARES; PAIVA, 2014), é manifestado na adequação e diversidade dos temas, atendendo aos interesses do leitor nos mais diferentes contextos sociais e culturais, temas capazes de ampliar e ativar os conhecimentos prévios desses frequentadores das bibliotecas escolares brasileiras.

Porém, mesmo com a implantação de alguns programas de incentivo à leitura nas primeiras fases da educação, é possível evidenciar que muitos alunos do ensino superior chegam às universidades com deficiências que prejudicam a prática de leitura crítica e reflexiva que o contexto exige; mais grave: esses alunos, estando nas licenciaturas, em breve atuarão na educação básica, na formação de novos leitores. Há, portanto, um redemoinho, um furacão, cujo olho é o leitor, seja ele a criança, o jovem e até mesmo o aluno do ensino superior, que

depois terá a função de formar leitores. A preocupação é que essas questões são levantadas, discutidas muitas vezes pelo próprio Governo Federal, Estadual e/ou Municipal e não são resolvidas, as deficiências da formação reiteram-se em todos esses segmentos.

Diante do exposto, podemos perceber que as políticas do livro e da leitura no Brasil não privilegiam os estudantes do ensino superior, que são também, segundo pesquisas recentes (BORTOLANZA; BALÇA, 2013), *leitores em construção* e que precisam de mediadores para sair dessa condição e caminharem para um *status* de leitores autônomos.

Em Portugal, nos anos 80, o país lança a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (1987); nos anos 90, a Rede de Bibliotecas Escolares (1996), hoje com uma cobertura integral no território português; em 2006, o Plano Nacional de Leitura. Todos esses enormes investimentos, num país com recursos públicos limitados, centraram-se na firme convicção do poder político de que o país precisava de políticas públicas, com recursos efetivos, para poder melhorar os hábitos de leitura e os níveis de literacia da população portuguesa.

Todavia, nos anos iniciais, o Plano Nacional de Leitura (PNL) tinha como grande prioridade atuar com as crianças que frequentavam desde a educação pré-escolar até ao 2º ciclo do ensino básico (sensivelmente crianças entre 3 e 12 anos).

Elegem-se como público-alvo prioritário para uma primeira fase, a decorrer durante cinco anos, as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e as crianças que frequentam o Ensino Básico, em particular os primeiros seis anos de escolaridade. (PNL, 2016).

Dado que todos os estudos diziam que a formação de leitores e o desenvolvimento de competências literárias tinham de iniciar-se o mais cedo possível na vida das crianças, não foi tido em conta, logo no princípio do PNL, o trabalho com os alunos mais velhos, os tais leitores não entendidos como ainda estando em construção.

Desse modo, em 2007, encomendado pelo PNL, surge o estudo coordenado por Mário Lages, intitulado *Os estudantes e a leitura*. Essa investigação tinha como propósito

descrever, interpretar e explicar as atitudes e os comportamentos [...] quer em termos das circunstâncias de desenvolvimento do gosto e da prática de leitura, quer da definição e quantificação dos factores que contribuem para a criação de hábitos, a partir de tais práticas. (LAGES, 2007, p. 10).

O público-alvo desse estudo era os estudantes do ensino básico e secundário. Os estudantes do ensino superior foram, de novo, completamente esquecidos.

Porém, os resultados desse estudo, na época, deixavam vislumbrar, tal como decerto também permitia o estudo, dos anos 90, de Castro e Sousa (1998), o que possivelmente estava a acontecer com os estudantes do ensino superior, em termos de leitura e de competências literárias. Desse modo, entre os alunos do ensino

secundário, apenas 5% declaravam que eram viciados na leitura; 24% afirmavam que gostavam muito de ler, o que nos deixa menos de 30% de estudantes do ensino secundário realmente vinculados à leitura. O estudo evidenciava ainda a estreita relação entre o gosto pela leitura desses estudantes e o nível de ensino que eles ambicionavam atingir no seu futuro. Assim, quanto maior era o prazer pela leitura, mais longe, em termos acadêmicos, esses alunos pretendiam chegar:

o gosto cresce quase exponencialmente dos que desejam ficar no 12.^o ano até aos que pretendem chegar ao doutoramento. Nos que gostam muitíssimo de ler são dominantes os que pretendem chegar ao doutoramento. (LAGES et al., 2007, p. 365).

Assim, os dados desse estudo, coordenado por Lages (2007), podem de algum modo indicar se os estudantes que irão ingressar no ensino superior serão jovens cuja

prevalência dos hábitos de leitura [...] é comparativamente alta diante da população em geral, não é menos verdade que uma larga percentagem se situa ainda longe de ter sido conquistada pela leitura. (AMARAL, 2014).

Parece-nos, dessa maneira, que ao ensino superior cabe, nesse momento, um papel ainda muito importante e fundamental na formação dos seus jovens estudantes em termos de competências literárias. E esse papel é transversal (como afirmamos anteriormente) tanto para jovens que estudam humanidades quanto para os que estudam ciências, tecnologias ou artes.

A leitura, na sociedade contemporânea, muito embora aparentemente seja valorizada,

parece ter, contudo, pouco valor como meio de compensação econômica imediata. Isso se liga também à questão das Humanidades e de qual o papel que lhes reservamos numa sociedade tecnocrática em que tudo parece ser obrigado a possuir uma utilidade prática, ou seja, a servir para alguma coisa. (AMARAL, 2014).

Acrescenta George Steiner, numa entrevista a Hermoso (2016),

O crescente desprezo político pelas humanidades é desolador. A Filosofia, a Literatura, a História são cada vez mais marginalizadas nos planos educacionais. (HERMOSO, 2016, p. 12).

Se por um lado a sociedade parece atribuir valor à leitura e às práticas culturais, por outro as desvaloriza, quando as não considera como produtoras de riqueza, quando não investe na formação de públicos consumidores, atentos e críticos, de experiências culturais, quando entende que a formação superior, nessas áreas, pode ser varrida das universidades, quando não aposta na formação dos indivíduos em conhecimentos que os vão preparar para pensar, criticar, atuar livremente, gerando, assim, sociedades mais informadas, menos manipuláveis, mais abastadas. Por isso mesmo, o ensino superior deveria investir, em seus jovens estudantes, nas áreas da leitura, das literacias acadêmicas e das práticas culturais.

Como mencionamos, a leitura e o ensino da compreensão leitora são fundamentais para que esses jovens possam

construir, desde logo, significados mais profundos e implícitos dos textos que os rodeiam, quer sejam textos de caráter acadêmico, quer sejam outros tipos de textos. Vivemos numa sociedade imersa no código escrito e só a sua decifração e compreensão, possibilitadas por um verdadeiro e eficaz trabalho de hermenêutica sobre os textos, podem impedir a manipulação dos indivíduos e permitir-lhe uma intervenção informada e consciente na sociedade.

As competências literárias dos jovens leitores terão de ser promovidas de forma a dominar as literacias académicas, entendidas por Dionísio e Fischer (2010) como práticas de literacia que se desenvolvem em contexto académico, em redor da leitura e da produção escrita de textos e em torno dos conceitos, do léxico e do discurso das várias disciplinas que constituem determinado saber. Só o fomento das literacias académicas possibilitará um acesso real às distintas linguagens das múltiplas áreas do conhecimento e, conseqüentemente, um ingresso na profissão. É a efetiva posse dessas linguagens e desses discursos que viabiliza, no mundo do trabalho, o diálogo e a partilha de informação, oral e escrita, entre pares, mas também entre outros indivíduos que convivem e precisam desses profissionais.

Por fim, e porque sentimos tantas vezes as debilidades dos nossos jovens em relação às práticas culturais, é necessário um sério investimento nessas áreas, por parte das instituições de ensino

no superior. A frequência das bibliotecas, dos teatros, dos cinemas, dos concertos, dos museus, das exposições, que versem os mais distintos temas será enriquecedora na percepção e na compreensão do outro e do mundo que nos rodeia. As práticas culturais promovem o acesso a múltiplas linguagens, a distintas formas de representar e entender o universo, a inúmeras possibilidades de sonhar e de inventar novos produtos e soluções para a sociedade.

Acreditamos, assim, que a continuação da construção do jovem universitário como leitor, bem como a possibilidade de ter acesso ou participar ativamente em práticas culturais diversas vão certamente contribuir para a formação integral desses indivíduos.

As especificidades da leitura no ensino superior

Na segunda parte deste artigo, trazemos à discussão os dados revelados por alguns estudos, desenvolvidos no Brasil e em Portugal (CARVALHO, 2002; OLIVEIRA, 2011; BALÇA et al., 2009; YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014; IPL, 2015) sobre o perfil leitor dos alunos do ensino superior nos dois países. Embora não abundem os estudos, nos dois países, sobre essa problemática, elegemos estes pelo fato de nos parecerem os mais representativos da complexidade de variáveis que entram na formação dos jovens leitores desse nível de ensino. É nosso objetivo, neste artigo, discutir e

divulgar a problemática da leitura e da formação dos alunos do ensino superior como leitores e como cidadãos, com o total domínio das competências literárias.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas que tratam do perfil do leitor no ensino superior, existindo apenas investigações isoladas e pouco representativas, se partirmos do pressuposto de que o país é constituído por 26 estados e um distrito federal. Segundo dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicado em 2015, referentes a 2013, são 2.391 instituições de ensino superior no Brasil, sendo 2.090 privadas e 301 públicas, com um total de 394 mil docentes ministrando aulas para 834 mil cursos presenciais e 6,2 milhões de alunos, referentes às matrículas de 2013.

Em buscas por pesquisas que abordassem o tema, encontramos a de Carvalho (2002), que analisou as práticas de 25 alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, tendo como preocupação o fato de essas alunas, depois de graduadas, serem as responsáveis por formar leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, sua pesquisa mostrou as dificuldades que essas futuras professoras encontraram principalmente com a compreensão da leitura, bem como com o acesso aos textos impressos.

Num estudo maior, Oliveira (2011) explorou a compreensão da leitura de estudantes universitários de diferentes estados brasileiros, universidades e cursos. No resumo publicado numa revista

acadêmica, a pesquisadora evidencia a participação de 1.022 universitários de diversos cursos de universidades públicas e privadas de três estados distintos: São Paulo, Minas Gerais e Paraná. A autora utilizou a técnica de Cloze³.

De acordo com Oliveira (2011), para compreender se os alunos entendiam os textos, os dados foram planejados a partir da estatística descritiva. Assim, os sujeitos receberam um texto de 250 palavras com a informação de que algumas foram retiradas do texto. A pesquisadora então propôs:

Leia todo o texto, em seguida volte completando as lacunas com as palavras que você acredita serem adequadas ao contexto. (OLIVEIRA, 2011, p. 695).

Notamos que os alunos, ao “preencherem” o texto, teriam de ativar seus repertórios anteriores, bem como os conhecimentos sobre o contexto, ou seja, os estudantes foram desafiados a estabelecer relações com as suas experiências, com o texto e com o mundo.

A análise evidenciou que as pontuações dos alunos do ensino superior foram uma média muito aquém do favorável, 19,3 pontos. Tal média revelou-se muito baixa, se levarmos em consideração que a pontuação mínima era 0 e a máxima era 32 pontos. A pesquisadora expôs que a maior parte dos estudantes não conseguiu atingir pelo menos metade dos acertos possíveis no teste, que seria de 23 pontos.

Os resultados mostraram que a habilidade de compreensão da leitura dos sujeitos respondentes foi baixa e houve

diferença na dificuldade relacionada às classes gramaticais. Oliveira (2011, p. 699) é mais enfática e pondera:

Assim sendo, se a compreensão em leitura de nossos futuros profissionais está muito aquém do esperado e se é por meio dela que há o acesso aos conteúdos técnicos científicos, então se questiona a qualidade da formação de nossos estudantes do ensino superior.

Assim, não basta apenas ler; é preciso entender o que se lê. A leitura dos alunos da pesquisa de Oliveira (2011), estudantes de diversos cursos superiores, inclusive de alunos das licenciaturas (futuros professores), estava abaixo do que se espera de uma sociedade crítica. Portanto, os responsáveis por cursos de nível superior deveriam privilegiar a constituição de leitores ativos, críticos, exigentes e propositivos, com consistente vivência leitora e com uma formação teórico-metodológica adequada às vivências com a leitura, para além da graduação.

Outra pesquisa, realizada em 2015, pelo Instituto Pró-Livro (IPL), com apoio da Associação Brasileira de Escritores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), na sua quarta edição, os Retratos de Leitura no Brasil, entrevistou 5.012 pessoas, em 315 municípios brasileiros, com o intuito de conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – da população brasileira.

A pesquisa do IPL pondera que, nas últimas décadas, houve um aumento considerável da escolaridade média dos brasileiros, diminuindo a proporção de analfabetos e aumentando o número de pessoas que buscam uma formação superior. No entanto, apesar da redução do analfabetismo, de acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, ou seja, novamente esbarramos na questão da compreensão leitora, levantada anteriormente nas pesquisas de Carvalho (2002) e Oliveira (2011).

Além da compreensão ser considerada uma barreira para a leitura, a pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil” de 2015 destaca que um dos principais motivos dos pesquisados se declararem não leitores é a falta de tempo. Os entrevistados ainda afirmam que se tivessem tempo possivelmente leriam mais; no entanto,

na medida em que a escolaridade do indivíduo diminui reduz a proporção daqueles que consideram a leitura uma atividade prazerosa. A maior escolaridade do indivíduo, como já foi apontado, indica uma maior diversidade de materiais lidos, mas também pode influenciar no tipo de relação que ele estabelece com a leitura. (p. 133)

Quanto às motivações e hábitos de leitura, a investigação mostra os livros religiosos como os tipos mais lidos pelos brasileiros, que também declararam preferir ler em casa. Evidencia ainda o fato de o tempo livre dessas pessoas estar cada vez mais ocupado por uma variedade de atividades. Nesse sentido,

as novas tecnologias foram abordadas pela pesquisa e os respondentes afirmam que usam a internet, o computador e o telemóvel, acessando por meio deles a redes sociais e o WhatsApp, etc. É ainda interessante notar que o IPL introduziu pela primeira vez em 2015 o conceito de usuário de internet e os resultados mostraram que 60% dos leitores e 32% dos não leitores utilizam a internet no tempo livre, em detrimento da leitura, que teve 37% e 7%, respectivamente. Contudo, mais da metade dos sujeitos pesquisados, que cursam o ensino superior, declarou que gosta muito de ler.

Por fim, a pesquisa apontou que os brasileiros leem, em média, 2,54 livros no período referência de três meses anteriores à pesquisa. O número equivale a 4,96 livros por habitante/ano. O levantamento considerou todos os gêneros: literatura, contos, romances, poesia, banda desenhada, Bíblia, livros religiosos e livros didáticos. Mas o instrumento de recolha de dados faz uma diferenciação entre livros inteiros e partes lidas; assim, do total de 2,54 livros, foram 1,06 livros inteiros e 1,47 em partes.

Diante do exposto, se por um lado não temos uma pesquisa que trate especificamente do leitor no ensino superior no Brasil, os resultados relatados até ao momento reforçam que esse sujeito é um leitor em construção e que, embora busque conhecimento através da leitura, ainda tem dificuldades de compreender o que lê.

Em Portugal, decorrente de investigações realizadas em Espanha, pouco tempo antes, sobretudo pela Universidade de Castilla-La Mancha, que integrava a RIUL, a Universidade de Évora (UE) e o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) (igualmente parceiros na RIUL) lançaram um estudo sobre a formação dos seus alunos como leitores. Esse desafio colocou-se também porque, entre os investigadores dessas duas instituições de ensino superior, há muito que se pressentiam as grandes dificuldades de muitos alunos na leitura, na escrita e no domínio das literacias académicas. Outra preocupação desses investigadores era o fato de lecionarem a alunos que seriam futuros educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico (crianças sensivelmente entre os 6 e os 10 anos), uma vez que seriam esses profissionais que, no futuro, formariam crianças e jovens leitores. Ninguém pode formar o outro em áreas que não conhece, não domina e não possui.

Conhecedores, há muito, do estudo levado a cabo por Castro e Sousa (1998), para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, Balça et al. (2009) levantaram então a hipótese de que os alunos do ensino superior seriam ainda *leitores em construção*. Desse modo, durante o ano letivo 2008-2009, foi aplicado um questionário, publicado em Balça et al. (2009), a alunos do 1º e do 2º ano dos cursos de Ensino Básico. O objetivo desses investigadores, segundo Giordano

(2003) e Freebody (2003), era levantar questões,

reunir pontos de partida, convertíveis em trabalhos a realizar posteriormente, nos quais seja cruzada informação de natureza quantitativa com a possibilidade que os procedimentos inscritos no paradigma da investigação qualitativa proporcionam ao nível do acesso a representações dos sujeitos sobre as práticas em análise. (BALÇA et al., 2009, p. 240-241).

A amostra do estudo era, então, constituída por um total de 102 alunos, sendo que 49 pertenciam à UE e 53 ao IPCB. A amostra apresentava quase 100% de sujeitos femininos, indicador interessante da feminização dessas profissões que atendem as crianças com faixas etárias mais baixas.

A recolha de dados permitiu a construção de diversas categorias e uma posterior análise, comparação e discussão dos dados entre as duas instituições de ensino superior. As categorias que se ordenaram foram:

I) Perfil; II) Leituras Habituais; III) Preferências de Leitura; IV) Exclusões de Leitura; V) Suportes de Leitura; VI) Espaços de Leitura; VII) Tempos de Leitura; VIII) Dimensões valorizadas na Leitura. (BALÇA et al., 2009, p. 242).

Em seguida, iremos apenas dar conta dos resultados de algumas dessas categorias que nos parece que, no contexto deste artigo, possam ser mais reveladoras da formação de alunos do ensino superior como leitores.

Assim, na categoria II) Leituras Habituais, se pensarmos na leitura de livros, os estudantes das duas instituições de

ensino superior têm as mesmas preferências literárias, independentemente da área de formação no ensino secundário, e em sub-categorias como narrativa épica, poesia e teatro, as referências correspondem quase exclusivamente ao cânone escolar. Esse dado pode indiciar uma competência literária mais fraca por parte desses alunos e, porventura, hábitos de leitura mais débeis, dado que, naquelas categorias, eles não são capazes de fugir daquilo que a instituição escolar lhes deu, indo mais além.

Os alunos parecem preferir também a leitura de jornais regionais e generalistas (UE, 81,6%; IPCB, 72,9%), nomeadamente alguns com um carácter mais sensacionalista, estando sensivelmente equilibrada a percentagem entre a leitura de revistas especializadas (UE, 50,9%; IPCB, 43,3%) e generalistas (UE, 53%; IPCB, 40,8%). No caso da leitura de jornais, também nos parece que aquelas preferências podem revelar uma menor procura por periódicos que trazem à luz do dia assuntos mais sérios com análises de maior fôlego.

Na categoria III) Preferências de Leitura, cerca de 90% dos alunos das duas instituições de ensino superior afirmam que preferem ler textos informativos e 0% desses alunos escolhe os textos ensaísticos. Esses dados são, na verdade, interessantíssimos e relacionam-se com as leituras efetuadas por esses alunos para a sua vida escolar. Todavia, os dados revelam-nos, certamente, uma realidade muito pouco favorável. No en-

sino superior, esses alunos quase só leem textos informativos, consideram que não leem textos ensaísticos, o que nos leva a pressupor, com alguma segurança, que eles não sabem distinguir entre um texto informativo e um ensaio, algo que percebemos como grave a esse nível.

Na categoria V) Suportes de Leitura, há uma maioria de alunos que usa o suporte papel (UE, 95,9%; IPCB, 81,1%), estando a internet (UE, 10,2%; IPCB, 13,2%) reservada “para pesquisas relacionadas com o trabalho acadêmico, para momentos de lazer dedicados a outras actividades que não a leitura em primeira instância” (BALÇA et al., 2009, p. 247), percebendo-se que para esses alunos a leitura está associada ao texto literário e aos suportes tradicionais.

Os múltiplos dados recolhidos por este estudo permitiram aos investigadores perceber que os alunos do ensino superior ainda eram *leitores em construção* e possibilitaram o lançamento de investigações mais vastas, como a que daremos conta seguidamente.

Desse modo, em Portugal, uma das poucas investigações de maiores dimensões existentes sobre essa problemática em relação aos estudantes do ensino superior decorreu em 2012, abrangendo nove instituições, universidades e institutos politécnicos, do norte ao sul do país, tendo respondido aos inquéritos 1.116 alunos, entre os 18 e os 25 anos e ainda alguns alunos (11,9%) com mais de 25 anos. Foi garantida a participação de alunos de diversos cursos superiores,

com representação de diferentes áreas de estudo (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014).

Os investigadores estabeleceram cinco dimensões de análise e vários indicadores sobre aspectos concretos (Quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões da leitura

Comportamento leitor	Frequência de leitura de livros. Número de livros lidos no último ano. Preferência de géneros literários.
Leitura e estilo de vida	A leitura nos tempos livres. Valor da leitura.
Outras actividades de leitura	Leitura de imprensa. Leitura na internet.
Motivação	Motivos de leitura. Gosto pela leitura.
Percepção leitora	Relação com a leitura. Valorização do nível de leitura.

Fonte: Yubero, Larrañaga e Pires (2014, p. 3).

Em relação a essas cinco dimensões, o estudo classifica os estudantes no grupo dos Leitores Frequentes (LF), Leitores Ocasionais (LO) e Não Leitores (NL). É usado também o conceito de Falso Leitor (FL), quando, cruzando algumas respostas, verifica-se que há incoerências que resultam de uma percepção leitora errada sobre as práticas de leitura pessoais ou de uma imagem social que se pretende transmitir, mas que não corresponde a essas práticas individuais.

Destacamos apenas alguns dos aspectos mais marcantes que resultaram da análise dos dados recolhidos. Em relação

ao “Comportamento leitor”, identificaram-se mais de 50% de leitores frequentes (sendo que se consideraram LF os que dizem ler todos os dias e os que dizem ler algumas vezes por semana. A distribuição é equitativa, em relação a esses dois padrões de frequência). Nesse universo de 1.116 alunos, os LO são 33,9% (reunindo os que leem algumas vezes por mês ou algumas vezes por trimestre) e os NL são 11,9% (reunindo os que nunca leem ou quase nunca leem) (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 9).

Na dimensão “Leitura e estilo de vida”, destacamos que a leitura aparece em 6º lugar nas preferências de ocupação do tempo livre dos estudantes da amostra, ocupando um lugar intermediário entre as atividades que os estudantes realizam durante o seu tempo de lazer (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 17).

As mulheres dedicam mais tempo livre à leitura que os homens. Por áreas de estudo, são os estudantes de Humanidades os que mais leem. Os que passam menos tempo a ler são os estudantes de Artes, Ciências e Saúde. Os alunos das áreas ligadas às Ciências da Informação e à Educação ocupam posições intermediárias.

Um aspeto interessante a destacar é que

Todos os alunos se sentem satisfeitos com o seu espaço de tempo livre. Não existe diferença entre os três grupos de tipologia leitora em relação à quantidade de tempo livre que dispõem, nem na avaliação que realizam do mesmo. (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 18).

Em “Outras atividades de leitura”, verifica-se que a leitura de jornais se estende a 96,4% dos estudantes universitários (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 19).

Em relação à “Motivação leitora”, “a maioria dos estudantes assinala que lê para se informar, quase metade porque gosta e, para se manter atualizado, um terço para aprender, 19% porque se diverte e 5% para se evadir” (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 23).

Na dimensão 5, “Percepção leitora”, os dados desta investigação mostram que 6 de cada 10 estudantes avaliam como positiva a sua relação com a leitura. Como conclusão global, verificamos que a maioria dos estudantes lê para se informar e para se atualizar, se bem que tendencialmente os leitores frequentes, as mulheres e os estudantes de Humanidades afirmam também que leem porque gostam e se divertem (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 30).

Na verdade, a motivação instrumental não é suficiente para definir alguém como leitor. Como o gosto pela leitura não é inato, é importante que, se não antes, pelo menos na idade adulta, quando a escola e o contexto académico ainda têm um papel determinante na vida dos jovens, eles descubram ou *redescubram* uma motivação intrínseca para a leitura, reinventando-a como mais uma alternativa de atividade de lazer, “primando a gratuidade e a liberdade de ação.” (YUBERO; LARRAÑAGA; PIRES, 2014, p. 47).

Considerações finais

Ao observarmos os dados das pesquisas brasileiras e portuguesas, deparamo-nos com problemas afins, a começar com o pouco que a investigação se tem voltado para o perfil e a formação do leitor no ensino superior em ambos os países.

Devemos perceber, no entanto, que a leitura é uma atividade complexa e plural, em que a produção de sentido depende do receptor. Afinal, o texto só existe porque um escritor produz a sua obra pensando num leitor ideal (ECO, 1986), mas a mensagem só se realiza de fato no leitor, a partir de seu conhecimento prévio. Talvez seja essa consciência leitora que falta aos estudantes do ensino superior. Assim, é possível considerar que a leitura no ensino superior deve firmar as suas bases na busca de um leitor maduro, que produza ideias e discussões mediante posicionamentos que levem ao evento discursivo; porém, para que isso ocorra, é fundamental ter conhecimento e verificar o que, como, para que e onde leem os alunos do ensino superior hoje.

Chama a nossa atenção o fato dos alunos universitários terem dificuldades de compreensão da leitura. Nesse sentido, as instituições de ensino superior deveriam pensar em disciplinas nos currículos escolares que pudessem abordar as estratégias de compreensão leitora, facilitando assim o entendimento de textos acadêmicos e melhorando as habilidades de leitura desses alunos.

Parece-nos que o pouco investimento em estudos sobre a leitura e a formação leitora dos estudantes do ensino superior, em Portugal e no Brasil, pode ser revelador da não consciência, por parte das próprias instituições universitárias e politécnicas, do seu papel na formação integral desses indivíduos, centrando-se, quase unicamente, numa formação tecnocrática e profissional. Só esses estudos podem confirmar o que pesquisas de menor dimensão vêm dizendo e possibilitam indiciar: esses jovens leitores são ainda *leitores em construção*, são alunos com fragilidades na leitura e na escrita, são estudantes que não têm o domínio de literacias acadêmicas, são jovens que possuem debilidades na sua relação com as práticas culturais.

As instituições de ensino superior, e nomeadamente os seus docentes, após uma tomada de consciência desses dados, muito podem contribuir para melhorar significativamente a formação desses jovens, naquelas áreas. Concor damos e apropriamo-nos das palavras de Amaral (2016), destinadas aos docentes do ensino básico e secundário, e colocamo-las ao serviço dos professores do ensino superior – o professor

não pode ser um mero funcionário que se limite a debitar penosamente os conteúdos programáticos sem os vivificar com a espessura da sua própria visão do mundo. (AMARAL, 2016, p. 12).

Será necessário, na formação dos jovens do ensino superior, emoção, paixão, envolvimento, entrega à leitura e às múltiplas práticas culturais; será

necessário que todos compreendam que a formação do indivíduo só será integral se permitirmos que a leitura e a escrita, a cultura, a arte e a estética ocupem o lugar cimeiro dessa formação.

Reading and training in Higher Education: “Questioning about the formation of readers in Brazil and Portugal”

Abstract

This article discusses the problem of reading and training readers in higher education in Brazil and in Portugal, and we aim to understand if these students are still *readers under construction*. The methodology for the discussion focusing on the investigations about the reader formation of these students, which has led to some similar conclusions: larger studies in these areas are fundamental; it is necessary that all higher education teachers become aware of the difficulties of these students in reading / writing / academic literacies and in their subjects can make a contribution to addressing these problems; students in higher education are still readers under construction.

Keywords: Reading. Academic literacies. Training readers. Higher education.

Notas

- ¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (Feder) através do Compete 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (Ciec) com a referência POCI-01-0145-Feder-007562.
- ² A tradução de inglês para português é da responsabilidade das autoras deste artigo.
- ³ Técnica Cloze é uma ferramenta que permite tanto o diagnóstico quanto a intervenção nas dificuldades associadas à compreensão de textos.

Referências

- AMARAL, F. P. Prefácio. Ler durante toda a vida. In: YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; PIRES, N. *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: IPCB, 2014. s/p.
- AMARAL, F. P. Prefácio. A leitura contra a barbárie. In: AZEVEDO, F.; BALÇA, A. *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor, 2016. p. 11-12.
- BALÇA, A. et al. Leitores em construção (?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal – alguns indicadores. In: MARTOS, E.; RÖSING, T. (Org.). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009. p. 237-258. Disponível em: <http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.
- BORTOLANZA, A. M.; BALÇA, A. Perfil-leitor de universitários ingressantes em um curso de graduação para formação de professores. In: INTERNATIONAL CONFERENCE LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION/LEARNING ORCHESTRATION IN HIGHER EDUCATION, 2., 2013, Évora. *Actas. II International Conference Learning and Teaching in Higher*

- Education/Learning Orchestration in Higher Education*. Évora: Universidade de Évora, 2013. p. 279-296. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9733/1/LTHE_2013_ACTAS.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- BOYS READING – GUIDELINES. *Projeto Europeu Erasmus+ (2014-2016), Project number: 2014-1-HR01-KA200-00777171*. 2014.
- BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- CARVALHO, M. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, ano 3, n. 5, jan./jun. 2002. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23905/16878>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In: CASTRO, R. V.; SOUSA, M. L. (Org.). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus, 1998. p. 129-147.
- DIONÍSIO, M. L.; FISCHER, A. Literacia(s) no Ensino Superior: configurações em Práticas de Investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES, 2010, Braga. *Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades: actas do congresso ibérico*. Braga: UM/CIEd, 2010. p. 289-300. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.
- ECO, U. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FREEBODY, P. *Qualitative Research in Education*. Interaction and Practice. London: Sage Publications, 2003.
- GIORDANO, Y. *Conduire un Projet de Recherche*. Une Perspective Qualitative. Paris: Éditions SEM, 2003.
- HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 6, n. 2, p. 25-38, set. 2007. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832186.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2016.
- HERMOSO, B. Entrevista: George Steiner. *Visão*, n. 1218, p. 10-12, jul. 2016.
- IPL. *Retratos de Leitura do Brasil*. Instituto Pró-Livro. São Paulo, 2015. Disponível em: <prolivro.org.br/home/index.php/.../3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 8 ago. 2016.
- LAGES, M. Introdução. In: LAGES, M. et al. (Org.). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação, 2007. p. 9-30.
- LAGES, M. et al. Conclusão. In: LAGES, M. et al. (Org.). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação, 2007. p. 359-368.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. C. *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI/SM, 2008.
- OLIVEIRA, K. L. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: ciências e profissão*, v. 32, n. 4, p. 690-701, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400003>. Acesso em: 6 ago. 2016.
- PNL. *Sumário Executivo*. Plano Nacional de Leitura. 2016. Disponível em: <<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>>. Acesso em: 1 set. 2016.
- RIUL. *Orígenes y Filosofía inspiradora*. Red Internacional de Universidades Lectoras.

2016. Disponível em: <<http://universidades-lectoras.org/que-es-la-red-riul#&panel1-1>>. Acesso em: 1 set. 2016.

SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil*. São Paulo, 2015. Disponível em: <convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

SOARES, M.; PAIVA, A. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

WATSON, V. Innocent Children and Unstable Literature. In: STYLES, M.; BEARNE, E.; WATSON, V. (Orgs.). *Voices Of Texts, Contexts and Readers*. London: Cassell, 1996. p. 1-15.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P. C. El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. In: MARTOS, E.; RÖSING, T. (Org.). *Prácticas de Lectura y Escritura*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2009. p. 115-136. Disponível em: <http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.

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