

PRÁTICAS DE LEITURA NA GRADUAÇÃO: COMPARAÇÃO ENTRE AS PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Amanda GRANDE¹
Ana Maria MUXFELDT²
amanda.agrande@gmail.com
ammuxfeldt@gmail.com

RESUMO

A leitura é uma habilidade complexa e dialógica, e sua compreensão é imprescindível para a efetiva construção de sentido do texto pelo leitor. Contudo, a maioria dos estudantes do Ensino Superior brasileiro não mostram-se capazes de atingir esse nível de entendimento, o que impacta em reduzido desempenho acadêmico e de escrita, prevalência da leitura feita como obrigação e enxergada de forma simplista e não ultrapassando a mera decodificação, visão esta que muitas vezes é compartilhada pelo corpo docente. Assim, sendo a compreensão do problema por parte dos professores e discentes relevante para sua remediação, a pesquisa visou investigar quais são as diferenças entre a percepção acerca das práticas de leitura dos universitários em alunos e professores do Ensino Superior de uma IES no oeste do Paraná. Foram utilizados dois questionários online elaborados pelas autoras, disponibilizados por QR Codes e dirigidos aos grupos de 589 estudantes e 16 docentes pesquisados. O estudo foi realizado através de uma pesquisa básica, descritiva e de levantamento, e os dados coletados foram analisados de forma quantitativa. Notou-se uma dissonância entre valores e práticas estudantis e pedagógicas relacionadas à leitura, demonstrando que tanto estudantes como professores acreditam que a leitura é importante, mas isso não basta para que reflita na realização de práticas leitoras por parte dos alunos que sejam suficientes para as expectativas docentes e proficientes de acordo com o exigido pelo ensino superior. Apesar da cautela na interpretação dos resultados, é necessária a realização de novas pesquisas e o desenvolvimento de intervenções em ambas as frentes, para reduzir a lacuna percebida entre as expectativas docentes e a realidade discente.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão de leitura; Ensino Superior; Desempenho acadêmico.

Acadêmico¹

Orientador²

**ADICIONE AQUI O TÍTULO DO SEU ARTIGO EM INGLÊS, EM LETRA
MAIÚSCULA, NEGRITO E CENTRALIZADO**

Amanda GRANDE¹
Ana Maria MUXFELDT²
amanda.agrande@gmail.com
ammuxfeldt@gmail.com

ABSTRACT

Reading is a complex and dialogical skill, and its comprehension is essential for the reader to effectively construct meaning from a text. However, most Brazilian higher education students fail to achieve this level of understanding, which impacts poor academic and writing performance and the prevalence of reading as a requirement, viewed simplistically and not beyond mere decoding—a view often shared by faculty. Therefore, since understanding the problem by professors and students is crucial for its remediation, this research aimed to investigate the differences between the perceptions of university students' reading practices among students and professors at a higher education institution in western Paraná. Two online questionnaires developed by the authors, made available via QR Codes, and addressed to the groups of 589 students and 16 faculty members surveyed, were used. The study was conducted through basic, descriptive, and survey research, and the collected data were analyzed quantitatively. A dissonance was noted between student and pedagogical values and practices related to reading, demonstrating that both students and teachers believe reading is important, but this is not enough to reflect students' reading practices that meet teacher expectations and are proficient in accordance with higher education requirements. Despite caution in interpreting the results, further research and interventions on both fronts are needed to reduce the perceived gap between teacher expectations and student reality.

Key words: Reading; Reading comprehension; Higher education; Academic performance.

Acadêmico¹
Orientador²

1 INTRODUÇÃO

A leitura passou por um longo processo de mudanças quanto à sua definição, que perpassa desde uma concepção mecanicista da simples pronúncia em voz alta de letras escritas até a prática sendo vista como o entendimento do contexto em que se está inserido ao mesmo tempo em que a fonte do sentido é o autor da ação (SOARES, 2010; SANTOS, 2006). Atualmente, o ato de ler é entendido também como uma prática social e um caminho para que o leitor conheça a si mesmo e ao mundo de forma mais aprofundada, sendo dividida em três níveis, conforme Orlandi (2001), compostos por entendimento, interpretação e compreensão. A mesma autora traz ainda que aqueles que não atingem o terceiro nível não leem de fato, pois não participam do processo de constituição de sentido de forma consciente. De acordo com Silva e Braga (2022), é essa a realidade atual da maioria dos estudantes universitários do Brasil, cuja leitura apenas reproduz o que é dito pelo escritor.

Os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) de 2018 corroboram com essa assertiva, visto que somente 34% dos estudantes brasileiros de ensino superior atingiram o nível proficiente de alfabetismo, ou seja, são capazes de compreensão e interpretação de textos complexos. Quanto à faixa etária de 15 a 24 anos, que engloba a maioria dos jovens no ensino médio e superior, vê-se que somente 51% enquadram-se nesse nível de independência de leitura, e esse número diminui ainda mais em idades mais avançadas (INAF, 2018). Dessa forma, comprova-se que o padrão de habilidades de leitura dos alunos de universidades está abaixo do esperado para essa etapa de escolarização. De forma geral, o estudante da graduação, enquanto leitor, não é capaz de cumprir o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem como exercício de protagonismo e autonomia na leitura ao ser capaz de se apropriar das informações pertinentes ao selecioná-las e organizá-las para então atender a suas necessidades (BRASIL, 2000).

Essas habilidades estão intimamente relacionadas com o uso de estratégias de leitura, que são ações deliberadas visando a construção de significados antes, durante e após a leitura (KLEIMAN, 1989), classificadas em

duas categorias. Uma delas refere-se a procedimentos cognitivos automáticos, inconsciente e que devem ser modelados para ensinar o leitor a utilizar elementos textuais para fazer as associações que constroem um contexto. Já a outra trata das estratégias metacognitivas, que são operações conscientes controladas pelo leitor para atingir um objetivo, de modo que ele identifique quando não está entendendo um texto e, portanto, seja considerado proficiente (DUKE e PEARSON, 2002; KOPKE, 1997). Pintrich e Garcia (1991) propõem ainda um terceiro grupo abrangendo o gerenciamento dos aspectos contextuais da administração do tempo, ambiente, professor, demais pessoas e o esforço dedicado à atividade leitora.

O estudo de Barros et al. (2012), ao investigar o perfil dos universitários em relação à leitura, constatou a presença de uma visão simplista do ato de ler, compreendido em grande parte como um meio para obter conhecimento ou informação e como somente a decodificação de palavras, sendo essa perspectiva também compartilhada pelo corpo docente (DESA et al, 2020). As principais dificuldades dos universitários elencadas pela literatura estão associadas às deficiências diversas oriundas das fases anteriores de escolaridade, à elevada quantidade e complexidade dos textos, especialmente artigos científicos, que predominam no ensino superior, e à falta do hábito de leitura (SILVA e BRAGA, 2022). Essa última característica se relaciona com a prevalência da leitura feita por obrigação, que, por isso, pode não ter efetividade para a aprendizagem, pois o aluno pode não ter desenvolvido as competências fundamentais para a compreensão textual sem o treino dessas habilidades. É proposta ainda a ocorrência de um ciclo de não entendimento, em que a leitura escassa faz com que os alunos não se capacitem para o entendimento do lido e então o pouco que leem fica cada vez mais difícil de compreender (QUADROS e MIRANDA, 2004).

O reflexo desse paradigma no Ensino Superior se dá em um reduzido desempenho acadêmico e de escrita (OLIVEIRA e SANTOS, 2005; CUNHA e SANTOS, 2006), levando à formação de profissionais pouco críticos e limitados em sua compreensão enquanto leitores. As dificuldades dos alunos quanto à avaliação do próprio desempenho e identificação de suas falhas (MORLES et. al, 1997) destacam o papel do professor como mediador da leitura (KRUG, 2015). Sendo a leitura um ato completamente plural, tem-se que a interação

aluno-professor é imprescindível na remediação das dificuldades de leitura no ensino superior (REZENDE, 2010) ao mesmo tempo que percebe-se uma lacuna na literatura brasileira a respeito das percepções docentes sobre esse paradigma e sua comparação com a perspectiva dos discentes.

Dessa forma, a presente pesquisa se justifica devido à sua pertinência quanto à necessidade da ampliação da compreensão do estado atual do fenômeno e seus contextos e nuances que permita o desenvolvimento de políticas públicas e planos de intervenção a nível institucional que busquem remediar a compreensão de leitura deficiente de estudantes do Ensino Superior. Assim, busca-se possibilitar uma elaboração mais direcionada e eficaz dessas estratégias, propiciando maiores índices de sucesso, de modo a assegurar o direito dos alunos à educação de qualidade em suas instituições.

Para tanto, estabeleceu-se como problema de pesquisa quais são as diferenças entre a percepção acerca das práticas de leitura dos universitários em alunos e professores do Ensino Superior de uma IES no oeste do Paraná. Para responder a essa pergunta, as pesquisadoras buscaram investigar quais são as diferenças entre a percepção acerca das práticas de leitura dos universitários em alunos e professores do Ensino Superior de uma IES no oeste do Paraná. Tendo isso em vista, buscou-se descrever como são as práticas atuais de leitura no Ensino Superior, verificar quais são as percepções de docentes e discentes acerca da prática de leitura de alunos no Ensino Superior e comparar essas percepções

2 MÉTODOS

Essa pesquisa se caracteriza, em relação à sua natureza, como uma pesquisa básica. Do ponto de vista de seus objetivos, considera-se essa como uma pesquisa descritiva. No que se refere aos procedimentos técnicos, essa pesquisa foi de levantamento. Acerca da abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa quantitativa.

Fizeram parte da amostra desta pesquisa 589 alunos independentemente de gênero, com faixa etária acima dos 18 anos de idade, devidamente matriculados no Centro Universitário do Oeste do Paraná em questão nos cursos a seguir: Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, História, Jornalismo, Letras, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Psicologia e Publicidade e Propaganda.

A amostra dos professores foi composta por 16 docentes dos cursos das áreas mencionadas anteriormente, independentemente de gênero devidamente contratados no momento da aplicação da pesquisa pelo Centro Universitário em questão enquanto docentes, não sendo possível estimar uma amostra dos professores de cada curso em vistas da alta incidência de profissionais que compõe múltiplos corpos docentes.

Após a aprovação do presente Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética sob número CAAE 76648723.6.0000.5219, os dados foram coletados no período de março de 2024.

O recrutamento dos alunos se deu por meio de abordagem direta aos alunos na sala de aula durante o período de aula. As pesquisadoras, após terem obtido as devidas autorizações, foram às salas de aula, explicaram os procedimentos e características da pesquisa e apresentaram um QR Code com o qual os alunos tiveram acesso ao TCLE e aos formulários de pesquisa. Em relação aos professores, o QR Code foi disponibilizado de maneira impressa na sala dos professores, próximo aos relógios-ponto e também foi enviado pelos grupos de Whatsapp administrados pelas coordenações dos cursos.

Dados sobre a leitura de universitários foram utilizados para criar dois formulários de 27 e 24 perguntas, sendo o primeiro para os alunos e o segundo para os professores. Além das questões sociodemográficas, as perguntas investigaram as práticas de leitura no âmbito dos hábitos, utilização de estratégias de leitura, definição do ato de ler, disponibilidade de tempo e percepção de dificuldades, de competência e da importância tanto da leitura como da mediação docente. Foram utilizadas alternativas de múltipla escolha.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva por frequência.

3 RESULTADOS

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Categorias	Subcategorias	Alunos % (n)	Professores % (n)
Idade	18 a 20 anos	58,9% (347)	0% (0)
	21 a 25 anos	21,6% (127)	0% (0)
	26 a 30 anos	6,1% (36)	18,8% (3)
	31 a 40 anos	5,4% (32)	31,3% (5)
	41 a 50 anos	5,9% (35)	37,5% (6)
	51 anos ou mais	2% (12)	12,5% (2)
Gênero	Feminino	67,9% (400)	56,3% (9)
	Masculino	31,2% (184)	43,8% (7)
	Prefiro não responder	0,5% (3)	0% (0)
Curso que frequenta/leciona	Psicologia	16,1% (95)	31,3% (5)
	Enfermagem	10,5% (62)	6,3% (1)
	Direito	10% (59)	25% (4)
	Agronomia	9% (53)	6,3% (1)
	Jornalismo	7,3% (43)	6,3% (1)
	Medicina Veterinária	6,8% (40)	6,3% (1)
	Administração	6,5% (38)	0% (0)
	Educação Física	6,5% (38)	12,5% (2)
	Farmácia	5,6% (33)	0% (0)
	Pedagogia	4,9 (29)	12,5% (2)
	Fonoaudiologia	4,8% (28)	6,3% (1)
	Publicidade e Propaganda	4,1% (24)	12,5% (2)
	Ciências Contábeis	3,1% (18)	0% (0)
	Ciências Biológicas	2,4% (14)	0% (0)

Letras	1,9% (11)	6,3% (1)
História	0,7% (4)	0% (0)
Design gráfico	0% (0)	6,3% (1)
Outros	0% (0)	6,3% (1)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A partir dos dados obtidos com os questionários, foi possível identificar as características dos estudantes e professores que fizeram parte da amostra da pesquisa. Mais da metade dos alunos (58,9%) tinham entre 18 e 20 anos, enquanto a maioria dos professores concentrou-se em uma faixa etária de 31 a 50 anos (68,8%). Houve uma prevalência do gênero feminino em ambas as amostras (67,9% dos discentes e 56,3% dos docentes). Ainda, em ambos os grupos prevaleceu o curso de psicologia, e todos os estudantes estavam matriculados no modelo presencial.

3.2 PERCEPÇÕES DA LEITURA NA GRADUAÇÃO

As leituras mais realizadas pelos alunos foram livros de literatura (41,1%), artigos científicos (34%) e livros teóricos/didáticos (30,5%). Os professores relataram realizar com maior frequência a leitura de livros teóricos/didáticos (93,8%), artigos científicos (68,8%) e livros de literatura (37,5%).

Ainda foi verificado que 77,9% dos estudantes relataram que, em sua opinião, eles e seus colegas conseguem fazer uma leitura adequada dos textos disponibilizados pelos professores, incluindo o entendimento, a interpretação e a compreensão destes. Contudo, os resultados da percepção de dificuldades de leitura entre os alunos e seus colegas tiveram uma distribuição mais uniforme, tendo 55,9% dos discentes respondendo que não percebem essas dificuldades e 44,1% afirmando o contrário. Já no formulário dos professores, 56,3% das respostas foram afirmativas diante da pergunta “na sua opinião, os seus alunos conseguem fazer uma leitura adequada (conseguem entender, interpretar e compreender o contexto) dos textos disponibilizados por você?”, e

100% dos docentes responderam que percebem que seus alunos têm dificuldades na leitura.

Na pergunta seguinte, os estudantes selecionaram as dificuldades para a realização da leitura que percebem em si e nos colegas, sendo as mais indicadas o sono e o cansaço (57,9%), a falta do hábito de leitura (52,1%) e a dificuldade de compreensão (36,8%). As alternativas menos selecionadas foram a elevada complexidade dos textos (29,9%), a falta de estratégias adequadas para leitura (22,6%), a incompatibilidade do volume de leitura com o tempo de estudo dos alunos (20,5%) e as dificuldades derivadas de fases anteriores da escolaridade (16%).

Os professores registraram como dificuldades na leitura que identificam em seus alunos principalmente a falta do hábito de leitura (93,8%), dificuldade de compreensão (81,3%) e dificuldades vindo das fases anteriores de escolaridade (68,8%). A falta de estratégias adequadas para leitura, sono e cansaço e a complexidade demasiada dos textos foram menos citadas (37,5%, 31,3% e 25%, respectivamente), e a incompatibilidade do volume de leitura com o tempo de estudo dos alunos não foi selecionada por nenhum integrante da amostra.

Tabela 2 – Definição do ato de ler

Definição	Alunos % (n)	Professores % (n)
Compreensão	28,7% (169)	50% (8)
Interpretação	48,2% (284)	37,5% (6)
Entendimento	19,9% (117)	12,5% (2)
Decodificação	3,2% (19)	0% (0)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Os alunos, ao definirem a palavra que melhor define o ato de ler para eles, apontaram em grande parte para o termo “interpretação” (48,2%), seguido de “compreensão” (28,7%), “entendimento” (19,9%) e “decodificação” (3,2%).

50% dos docentes escolheram como melhor definição da leitura a palavra “compreensão”, 37,5% selecionaram “interpretação”, 12,5% “entendimento” e nenhum assinalou “decodificação”.

O tempo semanal que os estudantes dispõem para a leitura da graduação além do período de aula foi relatado como até 30 minutos por semana (42,6%), entre 30 minutos e 1 hora (21,7%), de 1 hora a 2 horas semanais (16%), entre 2 e 3 horas (10,4%), de 3 horas a 5 horas (4,2%) e acima de 5 horas na semana (5,1%). Em comparação a isso, 37,5% dos professores apontaram que acreditam que seria adequado que seus alunos dedicassem para leituras da faculdade um tempo de 2 horas a três horas por semana além do período de aula, seguido de 25% que indicaram o tempo de mais de 5 horas semanais, 18,8% que assinalaram o tempo de 1 a 2 horas, 12,5% que escolheram de 3 a 5 horas e 6,3% que afirmaram ser adequado um intervalo de 30 minutos a 1 hora por semana.

Um número de 359 estudantes (61%) não conseguiram identificar se utilizam alguma estratégia para melhorar o desempenho de sua leitura. Já 75% dos professores afirmaram incentivar os discentes a utilizarem estratégias para melhorar o desempenho na leitura deles.

Na pergunta seguinte, as estratégias identificadas como utilizadas pelos alunos antes da leitura foram “examinar a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc” (38,5%), “examinar ligeiramente o texto inteiro” (33,4%), “pensar a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura” (26,8%) e “após breve exame, levantar hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido” (14,6%). 22,8% dos estudantes relataram não usar nenhuma dessas estratégias, e 10 indivíduos (2%) adicionaram respostas referentes a estratégias não relacionadas à etapa mencionada na pergunta (como, por exemplo, ler novamente até entender, grifar o que achar importante, ouvir música durante a leitura e realizar uma leitura dinâmica, entre outras). Ainda, duas respostas mencionaram o gerenciamento de recursos do ambiente, que é citado em uma pergunta mais adiante, e houve duas menções à busca por uma compreensão inicial do tema antes de iniciar a leitura.

Em contrapartida, 37,5% dos professores responderam incentivar seus alunos a utilizarem a estratégia de “examinar a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc”. Eles relataram também utilizar as

estratégias de “após breve exame, levantar hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido” (31,3%), “examinar ligeiramente o texto inteiro” (25%) e “pensar a respeito da finalidade ou necessidade de realizar a leitura” (25%). 18,8 % afirmaram não incentivar os estudantes a utilizarem nenhuma destas. Adicionalmente, dois indivíduos indicaram estratégias que não se encaixam no contexto anterior à leitura, como identificar palavras desconhecidas, destacar elementos metodológicos, fazer fichamentos e ler mais autores sobre o tema para verificar se compreende melhor.

Os discentes identificaram como estratégias utilizadas por eles para melhorar o desempenho de sua leitura enquanto leem os itens “sublinhar ideias ou palavras principais” (59,9%), “reler palavra, frase ou parágrafo, quando não os compreende” (55,9%), “criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto” (37,2%), “quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, voltar a ler partes que os precederam” (37%), “relacionar as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto” (36,3%), “parar e refletir se compreende bem ou não o que está lendo” (31,9%), “quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, consultar uma fonte externa como outro livro, outra pessoa” (30,6%). As estratégias menos utilizadas foram “tomar notas” (22,2%), “quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo, dar continuidade à leitura em busca de esclarecimentos” (17,3%), “pensar acerca de implicações ou consequências do que o texto está dizendo” (12,9%) e “nenhuma estratégia” (6,6%). Houveram duas respostas adicionais, uma relatando o uso de músicas relacionadas ao texto durante a leitura e uma a respeito do uso de dicionário, reiterando a alternativa “consultar uma fonte externa”.

As estratégias que a maioria dos professores incentiva seus alunos universitários a utilizarem para uma melhora no desempenho deles durante a leitura foram sublinhar ideias ou palavras principais (75%), tomar notas (68,%), reler palavra, frase ou parágrafo quando não os compreende (56,3%) e consultar uma fonte externa (outro livro, outra pessoa) quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo (56,3%). As estratégias menos incentivadas foram criar imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto (37,5%), relacionar as informações do texto com suas crenças ou conhecimentos do assunto (31,3%), parar e refletir se compreende bem ou não

o que está lendo (31,3%), voltar a ler partes que os precederam quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo (25%), pensar acerca das implicações ou consequências acerca do que o texto está dizendo (18,8%) e dar continuidade à leitura em busca de esclarecimentos quando não compreende uma palavra, frase ou parágrafo (12,5%). Nenhum dos docentes assinalou a alternativa “nenhuma estratégia”.

No que tange às estratégias que os estudantes utilizam para melhorar seu desempenho na leitura após terminar de ler, 37,7% dos alunos selecionaram a alternativa “voltar ao texto e reler os pontos mais significativos”, 31,9% assinalaram o item “fazer uma releitura do texto”, 29,2% escolheram a estratégia “avaliar quanto entendeu do texto e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro”, 29% utilizam a técnica de “procurar recordar pontos fundamentais do assunto”, 16,3% procuram fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida, 8,1% verificam que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas e 14,1% não utilizam-se de estratégias nesse contexto. Uma resposta adicional cita a realização de resumos também e outra menciona a estratégia de explicar o que foi entendido na leitura para outra pessoa.

Além disso, 37,5% dos docentes afirmaram incentivar seus alunos a utilizarem após a leitura a estratégia de avaliar quanto entendeu do texto e voltar àquelas partes sobre cuja compreensão não se sente seguro. As estratégias de “voltar ao texto e reler os pontos mais significativos” e “procurar fazer uma paráfrase ou resumo da matéria lida” foram selecionadas por 31,3% dos professores, e “fazer uma releitura do texto” e “procurar recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto” foram assinaladas por 25% deles. A estratégia que os docentes relatam menos incentivar seus estudantes a utilizarem depois de finalizar a leitura é “verificar que hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não confirmadas” (18,8%). 18,8% deles afirmam não incentivar o uso de nenhuma estratégia nesse contexto.

Na questão relacionada a como costumam gerenciar os recursos do ambiente (tempo, local, professor, colegas, demais pessoas, etc.) para melhorar seu desempenho em leitura, 64,2% dos alunos afirmaram que gerenciam sim e 35,8% negaram. Nesse ínterim, 56,3% dos professores

responderam que recomendam que os alunos façam esse gerenciamento, em comparação com os 43,8% que disseram não fazê-lo.

Similarmente, enquanto 92,4% dos alunos apontaram que consideram importante a mediação do professor no processo de leitura dos universitários, 93,8% dos professores tiveram a mesma resposta. Já quanto a considerar que o desempenho em leitura dos universitários influencia o desempenho acadêmico e de escrita, 97,6% dos alunos e 100% dos professores responderam que sim.

97,3% dos universitários e 100% dos docentes relataram que consideram importante uma boa capacidade de compreensão de leitura para a formação de profissionais competentes e críticos. No entanto, 67,2% dos estudantes indicaram que não estão satisfeitos com sua habilidade/frequência de leitura, em contraposição a 100% dos professores que responderam não estarem satisfeitos com a habilidade/frequência de seus alunos. Finalmente, 91,5% dos discentes e 87,5% dos docentes assinalaram que, em sua opinião, as habilidades de leitura devem ser plenamente desenvolvidas antes da faculdade.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo demonstrou que as práticas e percepções de leitura dos alunos do Ensino Superior da IES do oeste paranaense pesquisada diferem daquelas esperadas por seus professores. As percepções dos dois grupos tiveram maior concordância em relação à necessidade das habilidades de leitura serem plenamente desenvolvidas antes da faculdade, à importância da mediação do professor, à influência de ler no desempenho acadêmico e de escrita e à importância de uma boa capacidade de compreensão leitora para formar profissionais competentes e críticos. Observaram-se também diferenças na compreensão da função da leitura acadêmica, quanto às dificuldades percebidas e quanto à suficiência de tempo/estratégias/habilidade para ler.

Evidenciou-se que a prática de leitura dos alunos da instituição pesquisada gira principalmente em torno de livros de literatura, artigos científicos e livros teóricos/didáticos. Esses dados corroboram com os achados de Gonçalves (2020), que também investigou universitários de cursos variados,

e os de Platzer (2025) em suas entrevistas com alunos de graduação em Ciências Biológicas. Ainda, o resultado pode ser explicado por uma prevalência do uso do ato de ler com função de aprendizagem, utilidade e lazer, como aparece no estudo de Oliveira (1996).

Os professores, por outro lado, priorizam livros e materiais teóricos e didáticos, de forma semelhante ao que aparece nos resultados da pesquisa de Cardoso (2012). A autora associa essa prática à necessidade de um bom desempenho em sala de aula, e seus participantes ressaltam a importância da leitura do próprio professor como fator motivador e exemplo aos discentes. A discrepância na seleção das leituras encontrada parece indicar uma diferença na função da leitura acadêmica entre discentes e docentes.

É importante mencionar que, em ao menos cinco salas de aula durante a aplicação da presente pesquisa, houve alunos perguntando qual alternativa deveriam selecionar no caso de não realizarem nenhuma leitura. Nessas circunstâncias, os professores mencionaram que o material lido em aula (como *slides*, por exemplo) era baseado em artigos, e orientaram que a alternativa “artigos científicos” fosse selecionada, possivelmente promovendo uma distorção nos dados obtidos. Isso explica em partes esse resultado na amostra discente e levanta a problemática dos casos em que há total ausência de leitura além dos recursos didáticos, muitas vezes simplificados, ofertados pelos docentes, de modo que sugere uma possível dificuldade de engajamento com leituras mais aprofundadas.

A definição do ato de ler entre os dois grupos também apresentou-se de forma discrepante, e a congregação das respostas da maior parte dos discentes girou em torno do termo “interpretação” e as dos docentes, “compreensão”. Esse último resultado foi mais surpreendente, pois autores como Desa et al. (2020) e Carlino (2003) propõem que os professores, com frequência, compartilham com os alunos uma visão reducionista da leitura ao mero processo estático de decodificação. No entanto, não fica claro na presente pesquisa se os docentes participantes de fato entendem a natureza dialógica e complexa da prática leitora, como mencionado pela última autora.

Interessantemente, apesar da amostra significativamente menor de 31 alunos, os estudantes participantes da pesquisa de Gonçalves (2020) em sua maioria definiram a leitura enquanto “compreensão”. O trabalho da autora fez

uso de uma entrevista semi-estruturada que incluía a mesma pergunta feita aos estudantes do presente artigo, mas admitia respostas abertas, o que possibilitou maior liberdade na definição. Esse fato levanta a possibilidade de que as respostas dos estudantes poderiam ter sido diferentes se não influenciadas pela escolha de uma única alternativa dentre as apresentadas, e levanta a necessidade de maior investigação desse cenário.

Em relação à disponibilidade de tempo para leitura, tem-se uma expectativa docente que não é acompanhada pelos estudantes. Isso foi evidenciado no relato da maioria dos alunos de que seu tempo semanal disponível para essa atividade seria igual ou inferior a 30 minutos. A isso, compara-se o fato dos professores participantes majoritariamente apontarem que o tempo que acreditam ser adequado para leitura acadêmica deveria ser de no mínimo 1 hora, em consonância com a valorização da atividade leitora para a formação profissional proferida pelos docentes entrevistados por Cardoso (2012).

Outro dado relevante envolve as dificuldades identificadas pelos alunos para a realização da leitura deles mesmos e de seus colegas, sendo relatadas em maior frequência a influência do sono e do cansaço, a falta do hábito de leitura (evidenciada também pela baixa frequência semanal) e a dificuldade de compreensão. O registro dos professores das dificuldades enxergadas por eles em seus alunos da graduação, no entanto, teve quase unanimidade da falta do hábito de leitura e prevalência da dificuldade de compreensão e de dificuldades vindo das fases anteriores de escolaridade. Esses dois últimos fatores foram apontados apenas por uma minoria dos estudantes, e, portanto, nota-se uma discordância na percepção das dificuldades: estudantes enfatizam questões mais imediatas, como cansaço, enquanto docentes destacam problemas estruturais e de formação prévia.

Quanto a esses apontamentos, têm-se também as afirmações de Baade e Silva (2016), que propõe que a ausência do hábito de leitura é, na verdade, a presença de um hábito de não-leitura, que configura-se enquanto sistema de disposições duráveis que geram e organizam práticas afastadas do ato de ler. É possível associar esse panorama às observações de Quadros e Miranda (2004) da ocorrência de um ciclo vicioso que faz com que os estudantes com pouca frequência de leitura tenham dificuldades em desenvolver as

competências necessárias para a compreensão pela ausência da prática, de forma que sua escassa prática de ler fica permeada por dificuldades crescentes.

Ainda, na visão de Baade e Silva (2016), o hábito de não-ler é sedimentado nas fases anteriores da escolarização e associado à falta de recursos para a tomada de decisão racional de modificação do hábito, o que vai ao encontro da visão dos docentes mas discorda daquela apresentada pelos discentes. No entanto, os autores também discorrem sobre o impacto das necessidades associadas ao trabalho assalariado e os desafios pessoais de gestão do próprio tempo nas práticas de não-leitura nas universidades, o que pode explicar alguns dos resultados trazidos aqui.

Chama-se atenção para o fato de nenhum docente ter afirmado a incompatibilidade do volume de leitura com o tempo de estudos dos alunos como uma adversidade para a realização do ato de ler dos estudantes. Isso diverge do dado anterior de que os estudantes participantes em sua maioria dispõe apenas de 30 minutos semanais para a leitura, enquanto a opinião docente em grande parte indicou ser necessária mais de uma hora por semana. Além disso, aponta-se a discrepância entre a maior parte dos estudantes, que relatou ser capaz de realizar uma leitura adequada dos textos disponibilizados pelos docentes e não perceber dificuldade de leitura em si ou nos colegas, e os professores, os quais majoritariamente discordaram dessas afirmações no que diz respeito aos seus alunos e foram unânicos ao constatarem de que percebem as dificuldades na leitura destes. É marcante, portanto, a diferença entre as opiniões dos dois grupos quanto à suficiência, proficiência e os desafios da leitura estudantil universitária.

Ainda, um número comparativamente menor de alunos selecionou a alternativa de falta de estratégias adequadas como dificuldade para a realização da própria leitura e a dos colegas. Em contrapartida, em uma pergunta posterior, desta vez mais da metade da amostra de discentes declararam não conseguir identificar se utilizam alguma estratégia para melhorar o desempenho de sua leitura. É possível que, até este segundo questionamento, esse número de estudantes não tenha considerado a utilização de estratégias específicas e passíveis de identificação em suas práticas leitoras.

Nesse mesmo tópico, as estratégias mais utilizadas pelos estudantes foram principalmente a de sublinhar ideias principais e a releitura de trechos ou textos na íntegra, tanto no momento durante como após a leitura, juntamente da examinação da estrutura do texto antes do início do ato de ler. Isso concorda com os achados de Santos et al., (2006), que associa a prevalência da releitura com a pouca familiaridade dos alunos com o uso de estratégias de leitura e como sinal de imaturidade do leitor. O ato de reler como estratégia para compreensão textual também pode estar relacionado à leitura com função de utilidade, ligada à apreensão de conhecimento focada sobretudo na realização de provas da faculdade (OLIVEIRA, 1996).

Um dado inesperado levantado no questionário foi o aparecimento de respostas que demonstram a ausência de compreensão plena do enunciado de uma das perguntas, que indagava as estratégias utilizadas pelos alunos para melhorar o desempenho da própria leitura *antes* de começar a ler. É possível conjecturar que os estudantes que responderam estratégias como a utilização de marca-texto para grifar informações, o direcionamento de foco durante a leitura, a releitura do que foi grifado ou do texto na íntegra e a realização de leitura dinâmica não foram capazes de atingir o nível de compreensão da leitura proposto por Orlandi (2001), não havendo uma participação ativa e consciente desses participantes na construção de sentido do que foi lido, além de uma possível falta de atenção.

A insatisfação com as habilidades/frequência estudantis de leitura foi um ponto comum a discentes e docentes, apesar da diferença marcante entre a unanimidade dos professores e um número próximo de 70% dos alunos. Os demais quase 30% dos discentes pode ser composto tanto por estudantes dedicados e, portanto, satisfeitos, como por aqueles que não percebem os déficits existentes em suas capacidades e/ou frequência de leitura.

Foi encontrada maior concordância entre as percepções de professores e alunos no que diz respeito à necessidade das habilidades de leitura serem plenamente desenvolvidas antes da faculdade, à importância da mediação do professor no processo de leitura dos universitários, à influência do desempenho em leitura dos universitários no desempenho acadêmico e de escrita e, por fim, à importância de uma boa capacidade de compreensão de leitura para a formação de profissionais competentes e críticos. Isso conversa diretamente

com os achados da pesquisa de Gomes e Mandrá (2017), em que os estudantes brasileiros pesquisados demonstraram considerar o hábito de leitura crucial, mas relataram desafios quanto ao seu estabelecimento e manutenção, especialmente no que diz respeito à falta de tempo.

A pesquisa de Gorzycki et al. (2019) permite um esmiuçamento maior deste fenômeno, sumarizada em seu título com a frase “ler é importante, mas eu não leio”. Por meio do estudo com universitários americanos, os autores concluíram que a valorização da leitura em si não necessariamente era acompanhada pela necessidade da leitura para o sucesso acadêmico, visto que muitos estudantes consideram seu nível leitor suficiente para passar nas provas, o que impactava diretamente na ausência da prática diária e tinha relação com a organização pedagógica vigente.

De forma similar, Desa e colaboradores (2020) pesquisaram membros do corpo docente em um contexto universitário também americano. O estudo encontrou outro paradoxo nas afirmações de seus participantes: os professores também acreditavam na importância da leitura dos universitários, mas não tinham conhecimento das formas exatas de como a leitura agia no desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno. Eles também não tinham consciência da natureza plural, complexa e dialógica do ato de ler, além das diferentes habilidades e estratégias que o compõem. Esse cenário contribuiu para uma responsabilização exclusiva dos alunos pelos déficits de leitura ao mesmo tempo que encorajava uma política pedagógica que coloca a prática leitora como essencial, mas invisível.

Em ambos os estudos (GORZYCKI et al., 2019; DESA et al., 2020), figuram menções da necessidade das capacidades de leitura estarem plenamente desenvolvidas nas etapas de escolarização que precedem o ensino superior, visão compartilhada por discentes e docentes e também encontrada na presente pesquisa. Essa é uma crença que acompanha a percepção da leitura como uma habilidade estática ao invés de complexa e passível de desenvolvimento, o qual deveria continuar na universidade assim como ocorre com as demais competências técnicas e teóricas ali desenvolvidas. Além disso, essa postura ignora as desigualdades sociais, econômicas e educacionais que permeiam o ensino superior brasileiro e acompanharam sua expansão e democratização nas últimas décadas, havendo

uma falta de adaptação dos espaços universitários à realidade da entrada de estudantes de condição social mais precária (MARTINCOWSKI, 2013). A concordância quase unânime da relevância da mediação do professor no processo de leitura dos alunos na presente pesquisa ressalta a importância dos profissionais de educação na mudança desse paradigma.

Os déficits de leitura dos estudantes universitários são amplamente documentados na literatura, como relata a revisão sistemática de Santos, Silva e Pan (2023), mas, ao mesmo tempo, encontram-se pesquisas como esta em que há a percepção de uma competência leitora dos alunos por parte deles mesmos que não se traduz na prática (CARELLI et al., 2000; HOWARD et al., 2018). Há várias hipóteses para explicar esse paradoxo.

Hoeft (2012) sugere que há uma confusão entre os estudantes de suficiência com proficiência na leitura. Já Howard et al. (2018) propõem que esse fenômeno se deve em partes ao Efeito Dunning-Kruger (Dunning, 2011 *apud* HOWARD et al., 2018), que refere-se a casos em que há uma superestimação de competência resultante da ausência de conhecimento de um indivíduo sobre o que ele mesmo não sabe. Isso se aplicaria tanto aos alunos como aos professores, e explicaria a dissonância entre valores e práticas estudantis e pedagógicas relacionadas à leitura acadêmica percebida em seu estudo.

Outra explicação para o fenômeno seria um “pacto de desligamento” existente entre discentes e docentes proposto por Kuh (1999), em que os estudantes concordam em não incomodar ou reclamar de seus professores desde que estes não os cobrem demais. Desse modo, o autor discorre que o corpo docente acaba contribuindo para esse panorama quando diminuem suas expectativas quanto ao aprendizado estudantil e baixam os requisitos de trabalho e leitura acadêmica necessários para obtenção de boas notas.

Assim, configura-se um cenário complexo, que é igualmente complexo em sua remediação. Fica claro, contudo, que quaisquer intervenções propostas devem envolver tanto o corpo docente como discente, de forma a considerar as percepções de ambos diante do problema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou investigar quais são as diferenças entre a percepção acerca das práticas de leitura dos universitários em alunos e professores do Ensino Superior de uma IES no oeste do Paraná. Foram utilizados dois questionários elaborados pelas autoras e dirigidos ao grupo de 589 estudantes e 16 docentes pesquisados. Assim, foi possível perceber um descompasso entre como os professores e como os universitários percebem a leitura realizada por estes últimos, especialmente em relação às expectativas quanto à suficiência e à proficiência da prática leitora. Ao mesmo tempo, também foi notado um consenso no que tange à importância do ato de ler, à necessidade de desenvolver plenamente as habilidades de leitura antes da entrada na universidade e à importância da figura do professor enquanto mediador na leitura dos estudantes.

Na comparação com a literatura científica nacional e internacional, ficou clara a contribuição da presente pesquisa ao relatar em uma universidade brasileira um paradigma que concorda com aquele descrito por Gorzycki et al. (2019) e Desa et al. (2020) no contexto americano: tanto estudantes como professores acreditam que a leitura é importante, mas isso não é o bastante para que reflita na realização de práticas leitoras por parte dos alunos que sejam suficientes para as expectativas dos professores e proficientes de acordo com o exigido pelo ensino superior. Ao responsabilizar as fases escolares anteriores e ao mesmo tempo a mediação do professor durante a graduação pela resolução desse impasse, ambos os grupos se encontram presos em um ciclo vicioso sem estímulos eficazes à prática de leitura de qualidade e, no lugar, cristalizam-se hábitos de não-ler.

Contudo, vale mencionar que estes resultados devem ser interpretados com cautela, especialmente quanto à discrepância na adesão à pesquisa entre os dois grupos, que se deve parcialmente a questões institucionais e de recrutamento. Enquanto o grupo de estudantes foi composto por 589 participantes recrutados diretamente em salas de aula, a amostra de professores foi significativamente menor, sendo composta por 16 docentes que responderam ao questionário disponibilizado por QR code impresso nas salas de professores (3 ao longo do campus da IES) e próximo aos relógios-ponto, além de ter sido enviado pelos grupos de *Whatsapp* ligados às coordenações

dos cursos e de ter sido divulgado quando havia professores presentes durante o recrutamento dos alunos.

A baixa incidência de respostas pelos docentes levanta a possibilidade da pesquisa não ter chamado a atenção dos professores, do tema não ser do interesse deles ou de uma falta de tempo e/ou energia para responder ao questionário quando tinham contato com este. Este tamanho de amostra recontextualiza os resultados aqui apresentados, havendo menor possibilidade de generalização devido à probabilidade de que os dados relativos ao corpo docente não sejam totalmente representativos da população em questão.

É relevante também mencionar os riscos de enviesamento e distorção de resultados em vistas da utilização de um instrumento baseado em autodeclarações de comportamentos socialmente valorizados. Há uma possibilidade de que as respostas dos participantes (docentes e discentes) tenham sido adequadas a condutas mais prestigiadas, de modo a causar uma melhor impressão ou devido a uma resistência em admitir comportamentos considerados incorretos ou vergonhosos, como é levantado no estudo de Fernandes e Maia (2013) sobre comportamento leitor em estudantes de Administração e Computação.

Finalmente, é fundamental a realização de novas pesquisas para averiguar mais a fundo o papel das práticas pedagógicas docentes nesse cenário e também replicações da investigação das percepções de professores e alunos com controle dos confundidores aqui percebidos, como a inclusão de uma categoria dentro dos tipos de leitura para aqueles que alegam não ler nada, uma forma de recrutamento mais eficaz para os professores e a utilização de instrumentos mais sensíveis à nuance e diversidade de respostas, como entrevistas semi-estruturadas.

Dessa maneira, os dados aqui encontrados quanto às percepções de alunos e professores parecem indicar a necessidade de intervenções em ambas as frentes, de modo a reduzir a lacuna percebida entre as expectativas docentes e a realidade discente. Isso pode ser feito a partir de iniciativas pedagógicas e institucionais que promovam estratégias de leitura eficazes e incentivem a mediação docente apropriada para guiar o processo de ler e também a autonomia leitora dos universitários.

REFERÊNCIAS

BAADE, J. H.; SILVA, E. T. “Professor, não tenho tempo para ler!” - a prática docente diante do hábito de não-leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 34, n. 67, p. 125-136, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-09722016000200125&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CARDOSO, Rosimeiri Darc. História de leitura: o que leem os professores universitários?. In: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 7., 2012, Porto. Anais eletrônicos [...] Porto: 2012. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-262.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CARELLI, A. E. et al. Leitura na universidade: resultados preliminares de um estudo. Repositório - FEBAB, 2000. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6417>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CARLINO, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere**, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

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, p. 237-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/9hvpwSSZsMZv73QjhtMPL7r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2024.

DESA, G. et al. Essential but Invisible: Collegiate Academic Reading Explored from the Faculty Perspective. **College Teaching**, v. 68, n. 3, p. 126–137, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.2020.1766406>. Acesso em: 19 mar. 2025.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. **Journal of education**, v. 189, n. 1-2, p. 107-122, 2009.

FERNANDES, R. S. G.; MAIA, R. F. Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de administração e computação. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2013.

GOMES, Ana Paula Seixas; MANDRÁ, Patricia Pupin. Hábitos de Leitura de Estudantes do Curso de Fonoaudiologia. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 3, p. 13–23, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/123827>. Acesso em: 7 fev. 2025.

GONÇALVES, F. M. da S. PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA POR LEITORES UNIVERSITÁRIOS. **REIN - REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, Campina Grande, Brasil, v. 1, n. 1, p. 63–77, 2020. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/67>. Acesso em: 3 fev. 2025.

GORZYCKI, M. et al. “Reading Is Important,” but “I Don’t Read”: Undergraduates’ Experiences With Academic Reading. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 63, n. 5, p. 499-508, 2019. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jaal.1020>. Acesso em: 19 mar. 2025.

HOEFT, M. E. Why university students don't read: What professors can do to increase compliance. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 6, n. 2, p. 1–14, 2012. Disponível em: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol6/iss2/12/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

HOWARD, P. J. et al. Academic Reading: Comparing Students’ and Faculty Perceptions of Its Value, Practice, and Pedagogy. **Journal of College Reading and Learning**, v. 48, n. 3, p. 189-209, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10790195.2018.1472942?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 20 mar. 2025.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **Inaf Brasil 2018: resultados preliminares. Ação educativa**, Instituto Paulo Montenegro, Ação Social do IBOPE. 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KOPKE, H. F. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, n. 2-3, p. 59-67, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/tDpJXfScHt9x4QdZ6BYYPsK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2024.

KRUG, F. S.. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

KUH, G. D. How are we doing? Tracking the quality of the undergraduate experience, 1960s to the present. *The Review of Higher Education*, v. 22, n. 2, p. 99-120, 1999. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/30069>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINCOWSKI, T. M. A inserção do aluno iniciante de graduação no universo autoral: a leitura interpretativa e a formação de arquivos. **Cadernos da Pedagogia**, v. 6, n. 12, 2013. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/508/209>. Acesso em: 03 ago. 2024.

MORLES, A., et al. Resolución de problemas de procesamiento de la información durante la lectura. **Lectura y Vida**, v. 18, n. 3, p. 13-22, 1997. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n3/18_03_Morles.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, p. 118-124, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ptqHsxKtDnSgXPWg9tFRXtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. H. M. A. Funções da leitura para estudantes de graduação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, p. 61-68, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XYQYcXvwVsTLG8TZRYdPWXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2024.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTRICH, P. R.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. **Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes**, v. 7, n. 371-402, 1991.

PLATZER, Maria Betanea. **Práticas de leitura de universitários: ênfase no curso de ciências biológicas**. 2025. Relatório (Pós-doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e

Letras, Araraquara, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/2905e8ad-0db1-4b33-8b39-822ffae54905>. Acesso em: 19 mar. 2025.

QUADROS, A. L.; MIRANDA, L. C. A leitura dos estudantes do Curso de Licenciatura em Química: analisando o caso do curso a distância. **Revista Química Nova na Escola**, v. 31, n. 4, p. 235-240, 2009. Disponível em: https://cabecadepapel.com/sites/colecaoaiq2011/QNEsc31_4/03-EA-7608.pdf. Acesso em: 03 ago. 2024.

REZENDE, L. A. Leitura na graduação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 73-87, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/618>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SANTOS, S. J. B. A importância da leitura no ensino superior. **Revista de educação**, v. 9, n. 9, p. 77-84, 2006. Disponível em: <https://seer.pgsscogna.com.br/educ/article/view/2176/2072>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SANTOS, V. R.; SILVA, A. A.; PAN, M. A. G. S. Práticas de leitura na universidade: uma revisão sistemática. **Revista Transmutare**, v. 8, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/16540>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, F. O.; BRAGA, M. C. B. Percepções de estudantes universitários sobre a leitura acadêmica. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/40593/27725>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SOARES, M. A importância da leitura no mundo contemporâneo. **E-revista Ozarfaxinars**, n. 16, p. 1-13, 2010. Disponível em: <http://www.cfaematosinhos.eu/ozarfaxinars.htm>. Acesso em: 03 ago. 2024.