

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL
MESTRADO

ISABEL MARCHEZAN

**HÁBITOS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DE JORNALISMO:
ESTUDO DO COMPORTAMENTO DOS NATIVOS DIGITAIS**

Porto Alegre
2016

ISABEL MARCHEZAN

**HÁBITOS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DE JORNALISMO:
ESTUDO DO COMPORTAMENTO DOS NATIVOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof^o Dr^o Jacques Alkalai Wainberg

Porto Alegre

2016

ISABEL MARCHEZAN

**HÁBITOS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DE JORNALISMO:
ESTUDO DO COMPORTAMENTO DOS NATIVOS DIGITAIS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em de de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o Dr^o Jacques Alkalai Wainberg
Orientador

Porto Alegre

2016

RESUMO

O presente estudo, de caráter exploratório, tem por objetivo mostrar o que leem e como se informam sobre a história passada e presente os futuros profissionais do jornalismo. Por meio de um *survey*, foram entrevistados 52 alunos do curso de jornalismo de três universidades gaúchas (UFRGS, Unisinos e UFSM). Eles são, na maioria, jovens que cresceram cercados por e familiarizados com equipamentos digitais e a internet: são, portanto, parte da geração de nativos digitais. Os estudantes responderam a um questionário sobre seus hábitos de leitura de literatura e periódicos, como usam a internet e qual a influência que as redes sociais têm sobre a forma como leem e como se mantêm informados. As respostas foram quantificadas, e os resultados, comparados a outras pesquisas que também abordaram hábitos de leitura em outros países. Os dados apurados neste *survey* permitem concluir que a faculdade e o corpo docente têm pouca influência sobre as leituras escolhidas por estes estudantes, e que a leitura de livros é mais motivada pelo lazer do que pela obrigação acadêmica. Também se concluiu que, enquanto a leitura de livros é primordialmente analógica com o uso de papel, o consumo de periódicos é basicamente digital, pois a maioria dos alunos lê este tipo de publicação pela internet, usando o computador. Procedeu-se uma discussão sobre o futuro da leitura: como esta geração consome informação, e quais impactos, positivos ou negativos, as tecnologias digitais já têm e podem vir a ter sobre a maneira como acessam, usam e armazenam informação e cultura.

Palavras-chave: Nativos digitais. Hábitos de leitura. Leitura. Estudantes de jornalismo. Jovens. Comunicação. Internet. Livros.

ABSTRACT

This study, of an exploratory nature, aims to show what the future professional journalists read and how they feed themselves information about past and present history. Through a survey, 52 journalism students, from three different universities in Rio Grande do Sul (UFRGS, Unisinos and UFSM) were interviewed. Most of them are youngsters who grew up surrounded and using digital gadgets and the internet: they are part of the digital native generation. The students answered a questionnaire about their reading habits regarding books and journals (newspapers and magazines); how they use internet and how social media influences the way they read and keep up to date with the news. Their answers were quantified and compared to other studies from around the world. These results allow some insights: university and professors have very little influence on what these students choose to read, and reading books is mainly a recreational habit, not motivated by academic needs. It is also possible to deduce that book reading is analogical, in paper, while newspapers and magazines are digital, because most of the students read them online, in their computers. The analysis of the answers is followed by a discussion on the future of reading: how do this generation consume news, and what impacts, good or bad ones, do digital technologies have and will have on the way they access, use and store information and culture.

Keywords: Digital natives. Reading habits. Reading. Journalism students. Youngsters. Communication. Internet. Books.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de gêneros de livros original e adaptada	39
Quadro 2 - Aplicação e distribuição dos questionários.....	42
Quadro 3 - Questão 5: Qual livro você está lendo atualmente, ou o último livro que leu?.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Que gênero de leitura você prefere?.....	48
Figura 2 - Uso acadêmico dos formatos.....	58
Figura 3 - Impacto das fontes da internet nos hábitos de leitura	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de livros lidos por ano (entre todos os entrevistados).....	22
Tabela 2 - Número de livros lidos por ano e idade	23
Tabela 3 - O que gostam de fazer em seu tempo livre.....	23
Tabela 4 - Consumo semanal de mídia.....	24
Tabela 5 - Perfil leitor e não leitor.....	26
Tabela 6 - Perfil dos respondentes.....	43
Tabela 7 - Idade dos respondentes	43
Tabela 8 - Questão 1: Quantos livros inteiros você leu em 2014	45
Tabela 9 - Questão 2: Quantos livros inteiros você leu em 2015	46
Tabela 10 - Questão 3: Qual o seu gênero de livro favorito	47
Tabela 11 - Questão 4: Qual gênero você lê com mais frequência.....	49
Tabela 12 - Interesses de leitura	50
Tabela 13 - Interesses de leitura no último ano.....	51
Tabela 14 - Questão 6: Das leituras realizadas em 2015, quantas foram espontâneas e quantas foram exigências da faculdade?	53
Tabela 15 - Questão 7: Quantos livros mencionados por professores do curso de jornalismo você leu, de forma espontânea, neste ano?	54
Tabela 16 - Questão 8: Quem você considera que seja ou tenha sido o maior incentivador do seu hábito de ler?	55
Tabela 17 - Questão 9: Você lê livros digitais (<i>e-books</i>)? Em caso positivo, quantos livros leu neste formato neste ano?	56
Tabela 18 - Questão 10: Caso você possua um leitor de <i>e-books</i> , este instrumento influenciou seu hábito de leitura?	59
Tabela 19 - Questão 11: Quantas vezes por semana você lê jornais, impressos ou em edição digital que reproduz a impressa	60
Tabela 20 - Questão 13: Dentro dos jornais, qual a editoria que mais lhe interessa	62
Tabela 21 - Escolha das notícias nos jornais	63
Tabela 22 - Questão 14: Que plataforma usa com mais frequência para ler jornais	64
Tabela 23 - Questão 15: Quantas vezes por semana você lê revistas, impressas ou em edição digital que reproduz a impressa	64
Tabela 24 - Questão 17: Que plataforma usa com mais frequência para ler revistas	66

Tabela 25 - Frequência com que estudantes universitários leem 9 tipos de materiais.....	67
Tabela 26 - Questão 18: Qual das alternativas a seguir melhor define sua rotina para ficar informado?.....	67
Tabela 27 - Questão 19: Com que idade usou um computador pela primeira vez....	69
Tabela 28 - Questão 20: Com que idade usou a internet pela primeira vez?.....	70
Tabela 29 - Questão 21: Quantos dispositivos digitais possui	71
Tabela 30 - Questão 22: Você é usuário de redes sociais?	71
Tabela 31 - Questão 23: Que tipo de conteúdo você mais acessa via redes sociais	72
Tabela 32 - Questão 24: Que tipo de conteúdo você menos acessa via redes sociais	72
Tabela 33 - Questão 25: Você julga que as redes sociais influenciam o seu hábito de leitura?.....	73
Tabela 34 - Questão 26: Você considera as redes sociais como uma fonte de informação.....	74
Tabela 35 - Jornais citados, por categoria de abrangência geográfica	83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	14
2.1 O QUE É LER	14
2.2 A IMPORTÂNCIA DE LER	16
2.3 A LEITURA NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA	18
2.4 HÁBITOS DE LEITURA.....	21
2.5 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES	26
2.5.1 O ensino da literatura: por que ler?	30
2.5.2 Leitura de jornais na escola	30
2.6 PEQUENA HISTÓRIA DA INTERNET	31
2.6.1 Internet e sociedade da informação	32
2.7 NATIVOS DIGITAIS: COMO SE RELACIONAM COM A LEITURA E A INTERNET.....	33
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1 <i>SURVEY</i>	37
3.1.1 O questionário	38
3.1.2 Pré-teste	40
4 ESTUDO EMPÍRICO: RESULTADOS	42
4.1 PERFIL DA AMOSTRA	43
4.1.1 Distribuição quanto às instituições de ensino	44
4.1.2 Distribuição geográfica	44
4.1.3 Distribuição por faixa etária	44
4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS	44
5 TIPOLOGIA	76
5.1 PERFIL I: OS IMIGRANTES DIGITAIS	76
5.2 PERFIL II: OS NATIVOS DIGITAIS TIPO 1	77
5.3 PERFIL III: OS NATIVOS DIGITAIS 2.0.....	79

6 CONCLUSÕES E DISCUSSÃO	81
6.1 DISCUSSÃO: O QUE DIZ O <i>SURVEY</i> SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA	82
6.1.1 Objetivo 1: descobrir o que leem os estudantes de jornalismo de final de curso, tanto em literatura, quanto em noticiário	82
6.1.2 Objetivo 2: inquirir esses estudantes sobre como as tecnologias digitais entram nesses hábitos de leitura: que dispositivos usam para ler, e como as redes sociais influenciam naquilo que escolhem para ler	85
6.1.3 Objetivo 3: entender qual a influência da universidade (do curso como um todo e dos professores individualmente) sobre os hábitos de leitura destes alunos.....	90
 REFERÊNCIAS	 94
 ANEXOS	 101
ANEXO A – Questionário final.....	102
ANEXO B – Questionário aplicado no pré-teste.....	108

1 INTRODUÇÃO

A indagação que motiva esta pesquisa é: o que leem os futuros jornalistas? Se é verdade que crianças e adolescentes trocam cada vez mais os livros pelo computador (leia-se jogos e redes sociais), isso se reflete nos hábitos dos estudantes de jornalismo, também? Ou, preocupados com as demandas atuais e futuras da carreira que escolheram seguir, estes jovens se comportam de maneira diferente? Este é o problema de pesquisa que norteia este trabalho.

Pretende-se realizar um estudo de caráter exploratório, que não tem a pretensão de encontrar respostas definitivas ao problema colocado, mas sim contribuir com o debate sobre o tipo de jornalismo que será praticado nos próximos anos e o tipo de jornalista que vai exercer a atividade, trazendo informações do campo, obtidas por meio de uma pesquisa empírica.

Essas informações estarão centradas nos hábitos de leitura dos estudantes de jornalismo. Pretende-se perguntar a uma amostra destes alunos o quê, afinal, leem – e como, quando, em que plataformas o fazem. Parte-se do pressuposto que a ubiquidade da conexão à internet e a posse de dispositivos móveis, bem como a participação ativa nas redes sociais, têm influência direta sobre o conteúdo e a frequência dessas leituras, principalmente as leituras de caráter informativo (embora a pesquisa aqui proposta vise a investigar não só a leitura de noticiário, mas também o consumo de literatura, considerado uma base cultural importante para quem pretende trabalhar com a comunicação social). Afinal, o domínio de tecnologias modifica a forma como consumimos tudo, inclusive informação.

Uma tecnologia nova não acrescenta nem subtrai coisa alguma. Ela muda tudo. No ano de 1500, cinquenta anos depois da invenção da prensa tipográfica, não tínhamos a velha Europa mais a imprensa. Tínhamos uma Europa diferente (POSTMANN, 1994, p. 27).

Ana Maria Machado (2011) afirma que a significação da leitura de jornais, revistas e livros vem sendo “questionada e debatida” na mídia:

Da primeira, é voz corrente dizer (com ar superior e cheio de si, como se fosse verdade) que hoje em dia ela ficou inteiramente dispensável, substituída pelos meios de informação mais rápidos e eficientes, como a televisão e a internet. Da literatura, desconfia-se porque se diz que ela é elitista, um luxo, (...) algo que (...) toma tempo de atividades mais interessantes (...) (p. 13-14).

Para investigar se isso é verdade, a pesquisa ora proposta é calcada em um *survey*, questionário que foi aplicado entre alunos de jornalismo, a maioria na segunda metade do curso, no qual eles respondem sobre seus hábitos de consumo de livros e de notícias. As respostas obtidas foram quantificadas – no todo e também por instituição de ensino separadamente, de forma a estabelecer diferenças no perfil do aluno de cada uma das três universidades. Os resultados obtidos foram ainda comparados a outras pesquisas acerca de hábitos de leitura já realizadas em diversos países, de forma a, por um lado, buscar as diferenças entre estudantes brasileiros e de outras nacionalidades; por outro, identificar padrões de comportamento independente de fronteiras.

Essa investigação tem, também, uma importante base teórica, que inclui pesquisas anteriores e mais abrangentes sobre hábitos de leitura de jovens e sobre as mudanças de comportamento impostas pelas novas tecnologias à geração chamada por Prensky (2001) de “nativos digitais” – pessoas nascidas ou criadas em um ambiente definido pelo uso de computadores, da internet e, mais recentemente, de dispositivos móveis que permitem o acesso à rede a qualquer tempo e em qualquer lugar – entre os quais os mais populares e disseminados são os *smartphones*.

A internet comercial, no Brasil, foi implantada em 1995. Portanto, os jovens que hoje têm até 25 anos, aproximadamente, podem ser considerados nativos digitais – foram alfabetizados na língua portuguesa e no idioma digital ao mesmo tempo. A maioria dos universitários está nesta faixa etária – na PUCRS, 50% dos alunos têm entre 20 e 24 anos, sendo que a idade média no curso de Jornalismo é 22 anos (ACAUAN, 2015).

Eles são base para uma sociedade profundamente modificada pela tecnologia digital – assim como o mundo foi transformado pela invenção de Gutenberg apenas referida por Postmann.

No que concerne à imprensa e ao trabalho dos jornalistas, assim como “a escrita não registrou a linguagem oral; foi uma nova linguagem que a palavra falada acabou por imitar” (CARPENTER, In: CARPENTER; MCLUHAN, 1974), as tecnologias digitais e as redes sociais também não reproduzem a linguagem escrita – elas configuram uma nova linguagem, que incorpora elementos da tradição impressa dos livros e periódicos, mas à qual são os livros, jornais e revistas que precisam se adaptar:

(...) Poderá o monopólio de conhecimento dos livros sobreviver ao desafio dos novos idiomas? A resposta é: não. O que se deveria perguntar é: o que pode a imprensa fazer melhor do que qualquer outro meio de comunicação? E valerá a pena fazê-lo? (CARPENTER, In: CARPENTER; MCLUHAN, 1974, p. 217).

O que justifica esta pesquisa sobre os hábitos de leitura dos estudantes de jornalismo é o interesse de projetar o perfil do profissional de comunicação que está saindo das universidades brasileiras. Quais são os interesses e as prioridades desses jovens em termos de informação? O que consideram necessário saber e consumir para serem jornalistas competentes, para exercerem sua profissão de forma contributiva à sociedade? Essas respostas, quando obtidas, ajudarão a desenhar o cenário da imprensa no século que está apenas começando, cenário este que ainda é uma incógnita mesmo para quem trabalha no dia a dia da comunicação social, seja na pesquisa ou em veículos de comunicação; seja na imprensa ou na publicidade.

Os objetivos desta pesquisa, portanto, são:

- a) descobrir o que leem os estudantes de jornalismo de final de curso, tanto em literatura, quanto em noticiário;
- b) inquirir esses estudantes sobre como as tecnologias digitais entram nesses hábitos de leitura: que dispositivos usam para ler, e como as redes sociais influenciam naquilo que escolhem para ler;
- c) entender qual a influência da universidade (do curso como um todo e dos professores individualmente) sobre os hábitos de leitura destes alunos.

Supõe-se que o uso da internet e de tecnologias móveis tem uma influência decisiva sobre o quê, quanto e como leem os nativos digitais – seja facilitando o acesso a certas publicações, seja permitindo que a leitura seja realizada de maneira mais flexível (em qualquer lugar, em qualquer horário). A literatura existente sugere que essa influência é negativa: os jovens leem cada vez menos, e distraem-se com outras (e mais divertidas) possibilidades das tecnologias digitais. É o que esta pesquisa buscará comprovar ou desmentir.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 O QUE É LER

Ler vai muito além de decifrar o que está escrito por meio da decodificação de letras, sons e palavras. É tirar sentido e conclusões daquilo que está escrito. Conectar as ideias redigidas em papel a uma realidade, onde se aplicam ou à qual se contrapõem.

O conhecimento linguístico é importante para a leitura e a escrita, dizem Rezende, Franco e Araújo (2013), mas é apenas uma parte do processo – aquela responsável pela “ativação do conhecimento de mundo, arquivado na memória dos usuários (leitores e escritores)” (p. 246). Esses conhecimentos se organizam na memória de cada pessoa na forma de “esquemas”, elaborados a partir as experiências e interações dos indivíduos, em um processo constante de evolução, que dura a vida inteira.

Quanto maior o “estoque” de informações que já tiverem sido previamente absorvidas pela memória quando da leitura de um texto, mais fácil é construir um sentido a partir dele, e mais “esquemas” vão se formando na cabeça do leitor, ampliando na mesma proporção a sua capacidade de interpretar aquilo que lê, construir sentidos e ampliar seus “quadros de referência” (REZENDE; FRANCO; ARAÚJO, 2013, p. 247).

Compreender o que está escrito requer muito mais do que alfabetização, pois “os significados se constroem uns em relação aos outros”, e “a estrutura da frase também comporta significado” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 30).

Em suma, ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita (...) (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Uma das maneiras de entender o processo da leitura e de elaboração dos “esquemas” já mencionados é pela Teoria da Relevância. Conforme ensina Silveira (2005), o mais importante nessa teoria é “o mérito da interação entre os processos de decodificação e inferência num sistema dedutivo de natureza cognitiva”. Continua a autora:

De acordo com Sperber e Wilson, a informação nova, através de estímulos lingüísticos e/ou sensório-perceptuais (advindos da visão, audição, tato, olfato, paladar), é combinada com um conjunto de informações armazenadas na memória, desencadeando a construção inferencial de suposições e permitindo chegar à sua compreensão (SILVEIRA, 2005, p. 7).

Essas informações armazenadas na memória formam uma teia onde as novas informações lidas vão se enredar, se combinar, e formar novos sentidos. Tal teia é formada pelo “conhecimento prévio” (KLEIMAN, 1992, p. 13): uma carga de informações e conceitos reunida ao longo da vivência de cada pessoa e oriunda das experiências e sentimentos pessoais tanto quanto da bagagem cultural e as referências acumuladas com o consumo de livros, filmes, jornais e aulas. Com essa bagagem, interagem o que Kleiman (1992) chama de “outros níveis de conhecimento”, o lingüístico e o textual, e dessa combinação se constrói o sentido do texto. Silveira (2005) destaca que apenas um ou outro tipo de conhecimento nunca será suficiente para verdadeiramente entender o que é lido: “a leitura que se fundamenta apenas na decodificação não passará de uma leitura superficial, que se distancia do entendimento do texto”.

É como se fosse um processo mecânico, dispensando habilidades cognitivas e perceptuais que permitem o desenvolvimento do raciocínio lógico, responsável pela atividade exploratória textual que pode efetivamente levar a compreender aquilo que se lê (SILVEIRA, 2005, p. 13).

Além do conhecimento lingüístico (do idioma), do conhecimento textual (dos tipos de texto, como descritivo, narrativo ou argumentativo) e do conhecimento do mundo (empírico), o conhecimento prévio é retroalimentado pela própria leitura, de maneira que, quanto mais uma pessoa lê, melhor leitor ela se torna, conforme Kleiman (1992, p. 20): “(...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão”.

O bom leitor compreende e é capaz de interpretar, reproduzir, recontar a história que leu. Isso acontece em um processo que não é consciente. “O leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para assim chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente”, diz Kleiman (1993, p. 65). As capacidades mais importantes para ser um leitor hábil, segundo a

autora, são “a capacidade para perceber a estrutura do texto”, “a capacidade para perceber a intenção do autor” e a capacidade de “fazer paráfrases do texto” (p. 83).

A autora destaca que a estrutura é formada por “um significado que está diretamente ligado ao assunto, que seria a MACROESTRUTURA, e outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto, que estaria ligado ao gênero, que seria a estrutura ou SUPERESTRUTURA” (1993, p. 84). Já perceber a intenção do autor, explica ela, é “chegar ao íntimo, à personalidade” do texto, e trata-se de “uma abstração” que requer análise crítica da linguagem, das escolhas (de palavras, de ordenamento, de tempo verbal, etc.) feitas pelo autor.

Essa constante “interação de diversos níveis de conhecimento” (KLEIMAN, 1992, p. 55) é o que possibilita a construção de coerência, seja local (entre as partes que formam o texto) ou temática (a formação de um sentido para essa reunião das partes). Esse processamento, continua a autora, se dá em duas direções: quando acontece “a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor” é o chamado processamento *descendente* ou *de-cima-para-baixo*; e quando começa pelos “elementos formais do texto a medida que o leitor os vai percebendo” é o processamento *ascendente*, ou *de-baixo-para-cima* (KLEIMAN, 1992, p. 55).

Colomer e Camps (2002) também fazem referência a esta divisão do processo de leitura: classificam de processamento “ascendente” a conexão sucessiva entre letras, palavras, frases, evoluindo até formar significado; e de processamento “descendente” a junção dos conhecimentos anteriores do leitor e de hipóteses globais à letra impressa. Nenhuma das duas etapas domina o processo, pois “há uma inter-relação constante” entre elas (p. 57).

2.2 A IMPORTÂNCIA DE LER

Ler é uma forma de adquirir e construir conhecimento, e o conhecimento (tipo e quantidade) determina que papel cada pessoa exerce na sociedade, à medida em que permite à pessoa “perceber a realidade”, por um lado, e “interagir com o mundo em que vive”, por outro (BLOOM et al., 1973). “Não há dúvida, pois, que se atribui um valor extraordinário ao grau de conhecimento ou informação do indivíduo como uma de suas importantes características pessoais” (p. 29 - 30). Ler é, portanto, uma forma de adquirir ou constituir poder.

A literatura é um legado. A palavra escrita “não serve apenas para transmitir instruções de comportamento ou informações objetivas”; não é um patrimônio “formado simplesmente por obras didáticas ou tratados sobre ramos específicos do conhecimento” (MACHADO, 2011, p. 33). Para a autora, a leitura provoca identificações, inquietações, questionamentos, e com isso faz o leitor crescer, buscar significados, compartilhar seus problemas (p. 33-34). Assim, ler é uma forma de conhecer o mundo e se reconhecer nele; compreender realidades que, por restrições de tempo ou espaço, não poderiam ser de outra forma alcançadas.

Para Paulo Freire (2000), além de meio, a leitura é pré-requisito para interpretar e interagir com o mundo, e ganha significados diferentes, dependendo da vivência daquele que lê, pois

(...) A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2000, p. 20).

Dominar a leitura é, para o autor, uma ferramenta de libertação: representa a capacidade de aprender algo sozinho, de pensar de forma crítica. Ainda segundo Freire (2000), o processo de ensino, e em especial o de alfabetização, é um ato inequivocamente político. Esse viés também é analisado por Pierre Bourdieu (2004). O autor sustenta que, ao apropriar-se do conteúdo, o *lector* adquire algum tipo de poder – não necessariamente um poder político; pode se tratar de poder de convencimento, de coação, de encantamento. Sobre o poder de dominar um texto, diz Bourdieu:

(...) Se um verso qualquer de Simônidas atravessou toda a história da Grécia, é justamente porque ele era tão importante para o grupo que ao apropriar-se dele apropriava-se de um poder sobre o grupo. O intérprete que impõe sua interpretação não é apenas alguém que dá a última palavra numa querela filológica (...), mas também, com muita frequência, é alguém que dá a última palavra numa luta política, alguém que, apropriando-se da palavra, coloca o *sensu comum* do seu lado (2004, p. 136-137)

Tendo em vista que as palavras têm diferentes sentidos – um sentido fundamental e outros, em segundo ou terceiro plano, “grupos diferentes podem vincular seus interesses a este ou àquele sentido possível das palavras” (BOURDIEU, 2004, p. 138).

O sentido que a palavra adquire, uma vez sistematizada em obras, determina a principal diferença entre a cultura oral e a letrada: a segunda é um “permanente jogo de referências que dizem respeito mutuamente umas às outras” (p. 144-145).

De maneira mais prática, pode-se traduzir os reflexos da leitura em melhor comportamento e melhor funcionamento da vida em sociedade. Cull (2011) diz que a relação entre letramento e “comportamento social positivo” é diretamente proporcional, com menos criminalidade, desemprego, dependência da previdência social e menores gastos com saúde quanto mais letrada for a comunidade. Por outro lado, segue o autor, “altos níveis de letramento na vida adulta estão associados a maiores níveis de emprego e renda, de atividades educacionais perenes, de participação na sociedade e de saúde” (p. 5).

2.3 A LEITURA NA FORMAÇÃO DO JORNALISTA

O jornalista deve dominar o idioma com o qual vai se comunicar com seu público. Compreender e saber usar um vocabulário rico, dominar as regras ortográficas, escrever, conjugar e pronunciar as palavras ou frases corretamente são pressupostos da profissão, e a leitura, mesmo enquanto lazer, é uma ferramenta fundamental para se preencher esses requisitos, como observa Krashen (In: GALLIK, 1999). “Habilidade de leitura é importante por toda a vida, e a leitura recreativa demonstrou melhorar a capacidade de compreensão, o estilo de escrita, o vocabulário, a ortografia e o desenvolvimento gramatical” (p. 481).

É comum ouvir de estudantes ou aspirantes ao curso de jornalismo que escolheram essa carreira porque gostam de ler, gostam de escrever ou consideram que escrevem bem. Por outro lado, espera-se dos jornalistas que sejam pessoas bem informadas, cientes do que se passa mundo afora e que tenham vasta bagagem cultural, para bem compreender o mundo e assim poderem transitar entre diferentes temas a cada dia. Essa bagagem é acumulada, em grande parte, pela leitura.

O estereótipo do aluno de jornalismo não necessariamente se confirma, mas não diminui a importância da leitura para quem pretende desempenhar a função social de *curador da informação*. E não se está aqui presumindo que outros profissionais não precisem ler; apenas que os jornalistas, por lidarem com uma gama ampla de áreas do conhecimento, precisam dominar um repertório mais vasto

de assuntos, enquanto que a maioria dos outros profissionais, por requisito da profissão, foca seus estudos e leituras no tema de sua especialidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo, encomendadas a uma Comissão de Especialistas instituída pelo Ministério da Educação e publicadas na portaria número 203/2009, em 12 de fevereiro de 2009, estabelecem a criação do curso de graduação em Jornalismo, separando-o do curso de Comunicação Social, do qual era até então uma das três habilitações (as outras são Relações Públicas e Publicidade e Propaganda).

O mesmo documento estabelece um projeto pedagógico para o novo curso e o perfil de profissional que deverá preparar. Para o propósito desta pesquisa, cabe ressaltar a ênfase dada, dentro do projeto pedagógico, à necessidade de o jornalista dominar uma gama ampla de temas:

d) Aprofundar o compromisso com a profissão e os seus valores, por meio da elevação da auto-estima profissional, dando ênfase à formação do jornalista enquanto intelectual, produtor e/ou articulador de informações e conhecimentos sobre a atualidade, em todos os seus aspectos (2009, p. 16).

Quanto ao perfil, diz a portaria:

3. Perfil do Formando/do Egresso

O egresso do Curso de Jornalismo é o jornalista profissional diplomado, com formação universitária ao mesmo tempo generalista, humanista, crítica e reflexiva. Esta o capacita a atuar como produtor intelectual e agente da cidadania dando conta, por um lado, da complexidade e do pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas e, por outro, dos 17 fundamentos teóricos e técnicos especializados. Dessa forma terá clareza e segurança para o exercício de sua função social específica no contexto de sua identidade profissional singular e diferenciada dentro do campo maior da Comunicação (2009, p. 16-17).

Em ambos os tópicos, fica claro que o futuro jornalista precisa ter repertório cultural, conhecer a realidade em que vai atuar, e esse conhecimento, em grande parte, vem do consumo de produtos culturais e da leitura – que deve ser abrangente, variada em termos de fontes, tipos e autores. Esse perfil fica mais evidente, entretanto, no capítulo do texto dedicado às “competências gerais” que deve possuir o jornalista.

- Conhecer, em sua unicidade e complexidade intrínsecas, a história, a cultura e a realidade social, econômica e política brasileira, considerando especialmente a diversidade regional, os contextos latino-americano e ibero-americano, o eixo sul-sul e o processo de internacionalização da produção jornalística;
- Pesquisar, selecionar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento específico;
- Dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa;
- Cultivar a curiosidade sobre os mais diversos assuntos e a humildade em relação ao conhecimento (p. 17).

Fica igualmente claro que o jornalista precisa estar habituado a ler. Afinal, de que outra forma vai se dar a conhecer “a história, a cultura e a realidade social, econômica e política”? Como irá “dominar a expressão oral e a escrita em língua portuguesa” se não a praticar constantemente? E, finalmente, o futuro jornalista precisa, segundo as Diretrizes, ser instruído a “cultivar a curiosidade sobre os mais diversos assuntos”, ou seja: buscar informação e sabedoria nas leituras, assim como no cinema, na televisão, em viagens.

Algumas das habilidades fundamentais para o exercício do jornalismo estão na lista de argumentos de Machado (2011) para defender a importância da leitura: “bons livros (...) são fundamentais na discussão de situações de conflito moral e na transmissão de valores éticos. (...) Auxiliam a pensar melhor, a encontrar argumentos poderosos e a saber expressá-los para defender pontos de vista” (p. 44).

Os livros também ajudam na construção do que a autora chama de *consciência analítica*, importantíssima, por exemplo, na era das redes sociais, pois permite discernir com maior propriedade o “material profuso que chega sem nenhuma diferenciação qualitativa”. Ler, continua ela, é um escudo contra a manipulação, os interesses políticos, o fundamentalismo religioso. “Sociedades que já são letradas há muito tempo têm anticorpos intelectuais mais desenvolvidos para enfrentar esses novos males. Sociedades menos acostumadas à leitura ficam muito mais vulneráveis e expostas” (p. 45).

Na década de 1960, Hohenberg (1962) já escrevia que o bom jornalista tem “o desejo incansável de ler jornais” (p. 17). Certas coisas nunca mudam: manter-se bem informado sempre foi condição indispensável para a boa prática do jornalismo. Além disso, uma “sólida base de humanidades e conhecimentos de ciências sociais e línguas estrangeiras” é, segundo o norte-americano, qualificação necessária para vencer na profissão (p. 20).

Infelizmente, segundo Medina (1988), o governo militar brasileiro (de 1964 a 1985) afastou da universidade “os conteúdos humanísticos críticos”, como, por exemplo, a disciplina de ciência política, retirada do currículo do curso de jornalismo (p. 144). Medidas como essa contribuem para o afastamento entre estudantes de jornalismo e a literatura, visto que restringem a necessidade de ler clássicos, por exemplo, das ciências humanas. Para Massalli (2005), a leitura é um hábito que não se forma apenas na academia. A “leitura literária”, diz ele, “tende a ser desenvolvida no decorrer da infância, da adolescência e da juventude do futuro jornalista”, mesmo que, na vida profissional adulta, venha a dar espaço para outros tipos de leitura, mais voltadas a se manter informado e a aprimorar a técnica (p. 58).

Machado (2011) ainda diz que a literatura, como nenhuma outra forma de conhecimento, força o exercício da empatia:

Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. (...) Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir. Permite entender outras formas de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente, permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso (p. 19).

Trata-se de uma qualidade essencial ao exercício do jornalismo: a capacidade de se colocar no lugar do outro e ver uma situação por outro ou vários ângulos. A autora afirma que “apenas jornalistas e comunicadores que sejam leitores terão condições de aprofundar uma visão crítica dos fatos de forma consistente, relacionando o potencial noticiário com seu contexto e história pregressa”, assim como com outros fatos. E são essa clareza de contexto e essa análise crítica os escudos contra a “manipulação” da informação e as “tentativas de interferência sobre a notícia, constantemente exercidas pelos diversos interesses em jogo numa sociedade – nem todos legítimos, todos parciais” (MACHADO, 2011, p. 32).

2.4 HÁBITOS DE LEITURA

O cerne da investigação proposta nesta pesquisa, como já detalhado no capítulo 1, são os hábitos de leitura dos futuros jornalistas e quão determinantes são as tecnologias digitais sobre tal prática. Mas, antes de adentrar a realidade específica desta categoria de universitários, é preciso entender a realidade em que estão inseridos – o cenário brasileiro.

A influência do acesso cada vez mais amplo à internet nos hábitos de leitura dos brasileiros – especialmente os jovens – é ilustrada pela organizadora da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3, realizada pelo Instituto Pró-Livro, Zoara Failla (2012). Segundo ela, o livro “é depositário de tudo o que o homem já pensou; criou; investigou e produziu como ciência, história e literatura”, e não se pode “confiar integralmente nas informações que acessamos via sites e provedores de busca, pois qualquer um pode postar suas ideias como se fossem teses” (p. 19). A autora comenta que, durante a realização da pesquisa, se encontrou jovens que não leem porque acreditam que o livro é “um objeto ultrapassado”, e que ficam mais satisfeitos em acessar o volume imenso de informações disponíveis na internet, sem, no entanto, fazer uma leitura crítica delas, sem “refletir sobre seus significados ou intenções de seus autores” (2012, p. 22).

O levantamento, o único sobre comportamento leitor “realizado em âmbito nacional” (FAILLA, 2012), mostra que o brasileiro lê, em média, 4,0 livros, completos ou incompletos, por ano – número que caiu em relação a 2007, quando executada a edição anterior do estudo (e isso inclui livros didáticos, mas exclui qualquer outra plataforma, como livros digitais, ou tipo de publicação, como jornais e revistas): 4,7 livros por habitante/ano. Se considerados apenas os livros lidos inteiros, são 2,1 livros inteiros per capita/ano, e 2,0 livros per capita/ano lidos em partes (essa divisão não existe na edição anterior da pesquisa para que se possa fazer a comparação).

Como o *corpus* deste estudo está delimitado ao Rio Grande do Sul, cabe ressaltar que o sul do País tem média de leitura um pouco maior que a nacional, com 4,2 livros per capita/ano (inteiros ou não); no entanto, a redução em relação a quatro anos antes é bem maior: em 2007, eram 5,5 livros lidos – ao que a autora do relatório faz uma ressalva: “no Sul e Sudeste houve uma redução importante na população de 5 a 17 anos, o que reduz o número de estudantes entrevistados. Sabemos que eles leem mais do que a população fora da escola” (FAILLA, 2012).

Tabela 1 - Número de livros lidos por ano (entre todos os entrevistados)

2011	2007
4,0 livros por habitante/ano	4,7 livros por habitante/ano
2,1 inteiros	
2,0 em partes	

Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 3 (2012), p. 335

Tabela 2 - Número de livros lidos por ano e idade

Idade	Livros/habitante	Ano
	2011	2007
5 a 10	5,4	6,9
11 a 13	6,9	8,5
14 a 17	5,9	6,6
18 a 24	3,6	4,4
25 a 29	3,5	3,7
30 a 39	3,6	4,2
40 a 49	2,6	3,4
50 a 59	2,0	3,8
60 a 69	1,5	2,2
70 ou mais	1,1	1,3

Fonte: Retratos da Leitura no Brasil 3 (2012), p. 335

A comparação com outros países cujos indicadores resultam de pesquisas com a mesma metodologia da Retratos da Leitura (a do Centro Regional para el Fomento del Libro en America Latina y el Caribe) mostra que o Brasil está à frente do México (2,9 livros per capita/ano) e da Colômbia (2,2 livros), mas perde para Argentina (4,6), Chile (5,4), Portugal (8,5) e Espanha (10,3) (FAILLA, 2012).

A pesquisa do Instituto Pró-Livro dá uma ideia do pequeno peso que tem a internet a favor do hábito de ler livros. Entre as pessoas que se declararam usuárias da *web*, “7% informam que já baixaram ou leram livros pela internet”. Dentre aquelas que já tinham ouvido falar de livros digitais (18% dos entrevistados), 17% informam já ter lido algum livro no computador e 1%, no celular. A maioria destes leitores tem entre 18 e 39 anos, sendo 49% deles estudantes.

Outro aspecto interessante do estudo é a comparação que faz entre atividades de lazer – e a comparação do dado mais atual é com o anterior, de 2007. Notadamente, assistir televisão e filmes e distrair-se na internet ganharam espaço na rotina dos brasileiros, enquanto que ler livros perdeu. Aos números:

Tabela 3 - O que gostam de fazer em seu tempo livre

Atividade	2011	2007
Assistir televisão	85%	77%
Reunir com amigos ou família	44%	31%
Assistir vídeos/filmes em DVD	38%	29%
Ler (jornais, revistas, livros, textos na internet)*	28%	36%
Navegar na internet	24%	18%
Escrever	18%	21%

*2011: destes, 58% leem frequentemente

Base: população brasileira com 5 anos ou mais 2007 (173 milhões) / 2011 (178 milhões)

Fonte: pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 (2012), p. 283

Outra pesquisa, a Brasil Conectado, realizada pelo Interactive Advertising Bureau (IAB Brasil), aponta que a internet é a mídia à qual o brasileiro mais dedica tempo (a comparação é com TV, rádio, jornais e revistas). Diz o relatório, de 2014, que 39% dos entrevistados passam 14 horas ou mais por semana navegando em seus computadores (excluídos dispositivos móveis), enquanto a mesma quantidade de tempo é dedicada à checagem de *e-mails* e mensagens instantâneas por 36% das pessoas, e, por 34% delas, à navegação via dispositivos móveis. Apenas 6% dedicam 14 horas semanais ou mais à leitura de jornais impressos, e outros 6%, a revistas; 12% passam esse tempo ouvindo rádio, e 25%, assistindo televisão. E o que torna o dado mais relevante é a sua comparação com os levantamentos anteriores, conforme a tabela:

Tabela 4 - Consumo semanal de mídia

Mídia	zero horas	Até 3 horas	3 a 6 horas	7 a 13 horas	14 a 20 horas	Mais de 20 horas	2014 (14h ou + /semana)	2013 (14h ou + /semana)	2012 (14h ou + /semana)
Internet (navegando)	1%	19%	22%	19%	17%	22%	39%	38%	36%
Internet (e-mails e mensagens)	1%	21%	22%	20%	17%	19%	36%	37%	33%
Dispositivos móveis (navegando)	8%	23%	19%	17%	15%	18%	34%	27%	24%
Dispositivos móveis (e-mails e mensagens)	10%	23%	20%	16%	16%	15%	31%	24%	22%
Vendo TV	8%	25%	24%	18%	13%	12%	25%	27%	25%
Ouvindo rádio	21%	40%	17%	11%	6%	5%	12%	12%	16%
Lendo revistas (impressas)	28%	46%	13%	7%	4%	2%	6%	7%	11%
Lendo jornais (impressos)	30%	44%	13%	7%	3%	3%	6%	7%	10%

Fonte: IAB Brasil (2014, p. 8)

Como comprovam os números acima, o tempo dedicado à leitura em papel cai ano a ano, enquanto aumenta o número de horas de navegação e leitura de *e-mails* e mensagens via *web*, seja no computador, no celular ou no *tablet*. O levantamento do IAB também aponta que a internet é a mídia mais usada em casa pelos brasileiros. À noite, por exemplo, 60% dos entrevistados declararam acessar a *web* via computador ou *laptop*, enquanto 55% disseram assistir televisão nesse horário (o detalhe é que o acesso via computador vem caindo desde 2012, enquanto aumenta o acesso via dispositivos móveis, mesmo em casa) (BRASIL CONECTADO, 2014, p. 12).

Ainda segundo a pesquisa, a proporção de pessoas que usam *smartphones* (telefones celulares com acesso à internet) para acessar a internet é maior entre aquelas de 15 a 34 anos do que entre outras faixas etárias: 78% dos respondentes entre 15 e 24 e entre 25 e 34 anos declararam usar *smartphones* para acessar a *web*, enquanto esse número vai de 69% a 54% nas faixas etárias acima. A proporção dos que usam computadores e *laptops*, no entanto, é semelhante entre todas as faixas de idade.

Até mesmo entre estudantes de biblioteconomia a internet se sobrepõe a livros e impressos em geral como o principal meio de informação. Pelo menos, na Universidade Federal de Santa Catarina, conforme aponta levantamento apresentado em 2010. Nada menos do que 96% dos alunos que responderam ao questionário disseram ser a internet seu “principal meio de informação utilizado”. Bibliotecas foram apontadas por 55% dos entrevistados, e periódicos impressos, por 35% (RIBEIRO; GARCIA, 2010).

A decadência do hábito de ler não parece ser um fenômeno recente, e muito menos a popularização da internet é a única culpada por isso. Monteiro Lobato já criticava a perda do hábito da leitura pelos jovens nos anos 1920, quando acreditava que o livro seria suplantado pelo cinema. É tão curiosa quanto valiosa a análise que faz, e por isso vai aqui reproduzida na íntegra.

Já o cinema, veículo de imagens de muito maior envergadura, pede menos tempo, menos dinheiro, menos cultura e menos disposições mentais especialíssimas. Está, pois, predestinado a bater o livro em uma boa parte dos seus domínios e, quem sabe? A própria imprensa. (...) A novella popular (...) está morta entre nós, onde, aliás, nunca teve grande desenvolvimento, graças à barreira do analfabetismo. A proporção nas capitães e no interior do país, entre a novella vista e a novella lida, será, talvez, de uma para mil. E a inclinação da balança, favorável à *vista*, cresce dia a dia. (...) As salas de leitura dos grêmios literários, recreativos e dansantes, ou das bibliothecas municipais, vivem às moscas. (...) Ninguém mais surge ali, como outrora, para um serãozinho de Escrich; nem meninas em crise romântica, frechadas pelo Cupido, mandam pelas crioulinhas buscar um romance ‘bem amoroso, seu Chico Traça, que tenha uma condessa pallida e um Raul moreno, de olhos bem pretos, como os do meu Lulú’... (LOBATO, 1922, p. 43)

Se o Brasil não é um país leitor, a origem deste problema pode estar enraizada na própria história de como se forjou a nação. Machado (2011) escreve

que, “na imensa maioria das casas brasileiras, a capacidade de ler é conquista de uma ou duas gerações mais recentes. No máximo, três” (p. 14).

A autora acrescenta que o livro não é valorizado no ambiente doméstico, as bibliotecas públicas são escassas e pouco atraentes, os livros são caros e a política pública para a indústria livreira é equivocada (p. 15). Ela ainda afirma que a grande massa, no Brasil, não considera a leitura importante, mas sim um “um sacrifício penoso”, que só se faz obrigado. “No entanto (...) não conheço um único caso de criança alfabetizada que, tendo acesso a livros bons e interessantes, deixe de encontrar algum que a atraia muito e, a partir daí, queira ler mais e mais, sem parar” (p. 16). A escola tem um papel fundamental para sedimentar ou mudar essa visão.

2.5 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Na idade escolar, a maioria dos adolescentes lê por obrigação (GOMES In: FAILLA, 2012): quando questionados sobre a razão da escolha do último livro que leram, 50% dos jovens entre 14 e 17 anos disseram ser por exigência da escola, e 41%, por interesse; dos 11 aos 13 anos, 56% leem por obrigação e 36%, por gosto; já dos 18 aos 24 anos, 52% afirmam ter selecionado um livro a seu critério, e 21% leram por obrigação acadêmica (p. 130).

Tabela 5 - Perfil leitor e não leitor

Está estudando?	Leitores	Não leitores
Sim	48%	16%
Não	52%	84%

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2012, p. 259

Tal dado justifica uma reflexão sobre o papel dos professores na formação de adultos leitores. Estão eles influenciando os hábitos de seus alunos de forma positiva, fazendo com que descubram os benefícios da leitura por meio da disciplina escolar, ou, ao contrário – a obrigação de ler tem o efeito inverso, e leva os alunos a fugirem dos livros em seu tempo livre?

Independente do viés, o professor é o maior influenciador do hábito de ler para 45% dos entrevistados segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012). A segunda colocada é a mãe, com 43%. Importante salientar que esses dois

personagens tinham posições invertidas na edição anterior do estudo, em 2007, quando a mãe era a maior influenciadora para 49% dos entrevistados, ante 33% que indicaram o professor.

Embora 75% dos entrevistados na pesquisa Retratos da Leitura tenham respondido que “lê por prazer”, apenas 25% se colocaram na categoria que “gosta muito” de ler; 37% disseram “gosta um pouco”; 30% responderam “não gosta”, e 9% declararam “não sabe ler”. As respostas um pouco discrepantes levam a crer que parte dos entrevistados não diz exatamente a verdade quando se declara *leitor*. “Confessar que *não gosta de ler* talvez crie constrangimento diante de um entrevistador que quer saber se ele é leitor”, observa a organizadora da pesquisa (FAILLA, 2012, p. 51). E, comparando as duas últimas edições do estudo, a categoria “gosta muito” caiu três pontos percentuais, enquanto que a “não gosto” subiu sete.

A influência positiva dos professores nos hábitos de leitura dos alunos foi demonstrada por Leite e Higa (2011), em estudo baseado no perfil de uma turma do ensino fundamental brasileiro. No primeiro ano, a turma pesquisada teve uma professora que lia para os alunos e os incentivava a levar livros emprestados para casa (pois a escola não tinha biblioteca); no segundo ano, a nova professora não tinha o hábito de contar histórias e não permitia o empréstimo de livros, exceto para os alunos com dificuldades (como se fosse um castigo pelo mau desempenho), e a prática de ler perdeu adeptos entre as crianças. As autoras concluíram que as práticas pedagógicas dos professores estão “intimamente ligadas ao sucesso na constituição do leitor”, favorecendo ou dificultando o desenvolvimento desse hábito pelos alunos, e detectaram “indícios de que a mediação da família é também de importância fundamental” (p. 157).

A posição ocupada pelos professores na pesquisa Retratos da Leitura, assim como as conclusões de Leite e Higa (2011), refletem sua importância pessoal no processo de aprendizado e familiarização dos estudantes com a literatura. Mas o professor representa também o peso da escola enquanto instituição, conforme sublinha Silva (2012): “A escola, através do processo de alfabetização e de dinâmicas de letramento, é a principal agência responsável pelo adentramento – e talvez permanência – das pessoas no mundo da escrita” (p. 109). Na pesquisa Retratos da Leitura (2012), a frequência dos livros mediados pela escola, entre todos os lidos, aumentou de 34%, em 2008, para 47%, na edição de 2012; a “leitura em

resposta a exigências escolares” representou 36%, e ficou atrás de “atualização do conhecimento” e “gosto ou prazer”.

A forma como a leitura é abordada na escola é criticada por autores como Machado (2011): “As coisas ficam difíceis quando os livros são apresentados aos leitores como dever e obrigação por adultos de tocaia, à espreita, preparados para depois fazer montes de perguntas e cobranças (...). Nesse caso, as crianças ficam na defensiva” (p. 17). Moro, Souto e Estabel (2002) também argumentam contra a imposição ou proposição de leituras em um contexto entendente, porque técnico e “abundante em regras”. A cobrança das leituras e a avaliação da habilidade de ler por meio de provas ou fichas de leitura vai contra “todo o processo educacional moderno”, dizem elas. “Com certeza, esse tipo de avaliação afasta o aluno da leitura” (p. 3).

Teoria semelhante foi apresentada por Monteiro Lobato, um nome de referência na literatura infantil brasileira, há quase um século. Ele criticou duramente a leitura praticada nas escolas àquela época – referia-se a leituras de *caráter cívico*. Disse ele, ainda, que a boa literatura, no Brasil, era *planta de estufa*, produto para as elites, e que o brasileiro, por culpa da escola, tinha horror à leitura.

O menino (...) lê, em aula, à força, os horrorosos livros de leitura didactica (...) coisas soporíferas, leituras civicas, fastidiosas patriotices...(...) Aprende assim a detestar a pátria, synonymo de séca, e a considerar a leitura como instrumento de supplicio. (...) Sae o menino da escola com essa noção curiosíssima, embora lógica: a leitura é um mal; o livro, um inimigo; não ler coisa alguma é o maior encanto da existência (LOBATO, 1922, p. 155-156).

Paes (1990) é outro crítico do “signo negativo da obrigatoriedade” e defende que a leitura seja indicada pelos professores, mas não avaliada por meio de “questionários ou dissertações”, pois isso predispõe os alunos “negativamente para o desfrute do livro, degradando o prazer em obrigação”. Kleiman (1992) é mais uma autora para quem a leitura não é explorada de forma produtiva no contexto escolar, pois, nele, a leitura é “pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua” – ou seja, a decifração de palavras, em detrimento da apreciação de bons textos. “Esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (p. 30). Para Kleiman (1993), a “prática empobrecedora” da “atividade de decodificação (...) dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que

nada modificam a visão de mundo do aluno” (p. 20). Essa impressão de atividade “árida e tortuosa” é a que muitos alunos levam para toda a vida, mantendo-se, portanto, afastados de livros e periódicos.

Massalli (2005) atestou uma influência negativa da escola sobre o prazer de ler entre estudantes de jornalismo do Centro Universitário de Ensino de Maringá, onde realizou sua pesquisa de mestrado. Para aqueles estudantes, a escola significou “uma tentativa de repressão no prazer da leitura literária, através da obrigatoriedade de leituras com objetivos estudantis” (p. 111). A pesquisa envolveu dez alunos do primeiro ano do curso universitário.

Se o estudo eliminasse os livros técnicos e os literários lidos por motivos acadêmicos, seria possível encontrar no grupo estudantes que, nos oito meses de um curso de jornalismo, não leram nenhum livro, motivados apenas pelo prazer, ingrediente fundamental para a formação do leitor. E o prazer foi um ingrediente (...) eliminado sistematicamente pelo vampiro da pedagogia oficial das aulas de literatura, tanto do ensino médio como do fundamental no Brasil (2005, p. 112-113).

Massalli divide os tipos de leitura segundo o conceito de Robert Escarpit: a *leitura literária* é aquela espontânea, realizada por prazer; a *utilitária* é aquela obrigatória, demandada por uma necessidade de conhecimento para satisfazer algum requisito – como o escolar ou acadêmico. E conclui, a partir do histórico dos estudantes e dos seis profissionais que entrevistou, que a leitura de obras literárias foi transformada pela escola e pela academia em leitura utilitária (2005, p. 113).

Os autores não se privam, todavia, de fazer sugestões. “Tudo quanto competiria ao professor seria assegurar-se de que o livro foi mesmo lido e ajudar o estudante a esclarecer eventuais dúvidas de compreensão quando ele *espontaneamente* as comunique. O mais seria contraproducente”, continua Paes (1990, p. 38). O raciocínio pode ser complementado pelas palavras de Machado: “Temos necessidade de uma escola que possa oferecer às crianças as possibilidades de contato com livros que elas, se forem entregues à própria sorte, dificilmente terão como encontrar” (2011, p. 35).

2.5.1 O ensino da literatura: por que ler?

Ler é uma forma, menos linear do que a escola e a academia, de aprender lições sobre a vida e as emoções humanas. É, em última análise, uma preparação para a vida adulta e profissional, defende Todorov (2012). “O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente dá as costas a esse horizonte” (p. 33). O crítico búlgaro vê em “Shakespeare, Sófocles, Dostoiévski e Proust” grandes professores para futuros advogados, sociólogos ou médicos (p. 93). É partidário de um ensino não ortodoxo da literatura, ainda que isso signifique a liberdade de optar pela chamada literatura de entretenimento, ou de massa, em detrimento da literatura de proposta, ou alta literatura – aquela mais erudita, original e que exige maior esforço de compreensão (REIMÃO, 1996, p. 27). Todorov vê, nesses gêneros mais *triviais*, o valor de servirem como porta de entrada aos jovens leitores.

(...) devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2012, p. 83).

Harry Potter, a saga do menino bruxo narrada pela britânica JK Rowling, também foi lembrado por Ruth Rocha, um dos maiores nomes da literatura infanto-juvenil brasileira, ao falar da importância de ler, em entrevista ao jornal Zero Hora. Na ocasião, criticou a valorização de literatura “boba estrangeira”, mas ainda assim salientou: “é bom que (os jovens) leiam qualquer coisa, que façam o exercício da leitura” (LUCHESE, 2015).

2.5.2 Leitura de jornais na escola

A leitura de periódicos é uma alternativa mais dinâmica à leitura tradicionalmente obrigatória requisitada na escola (livros didáticos e clássicos). Jornais, particularmente, servem como complemento ao currículo escolar, na medida

em que temperam as lições com fatos que as refletem no cotidiano. E, se o “significado verdadeiro” da leitura é “produzir reflexão” (CAVALCANTI, 1999), os jornais contribuem sobremaneira para que os alunos raciocinem sobre a sociedade em que vivem e seu futuro nesse cenário. Segundo a autora, o jornal é, para as crianças, um instrumento para o “crescimento e despertar de uma consciência partilhada com sua época, sua história, enfim, sua realidade”, e ainda é um recurso para a “contextualização” do currículo escolar (p. 34).

Marques de Melo (In: SILVA; ZILBERMAN, 1991) também argumenta em favor da iniciação das crianças “no mundo dos *media*” pela escola, não apenas com a leitura de jornais, mas acrescentando a interpretação crítica dos mesmos e seu papel na sociedade:

Ao dominar efetivamente a gramática dos *mass media*, conhecer sua engrenagem produtiva e compreender sua inserção dentro da sociedade, as novas gerações educadas pela escola se converteriam em leitores críticos desde o momento em que se incorporam, como usuários, ao mercado da indústria cultural (1991, p. 106).

2.6 PEQUENA HISTÓRIA DA INTERNET

A internet foi inventada por militares americanos, em 1969 (VIEIRA, 2003, p. 3). Em busca de um meio eficiente de comunicação com vistas a situações de guerra, eles inauguraram a chamada Arpanet, conectando quatro computadores, em 1972.

Posteriormente, as universidades começaram a usufruir do recurso. A primeira vez que o Brasil se conectou à *world wide web* foi graças ao interesse acadêmico, em 1988, por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (VIEIRA, 2003) – mesma instituição que, até hoje, é responsável por registrar os domínios brasileiros. Naquele ano, os pesquisadores em São Paulo se conectaram pela primeira vez ao Fermilab, um centro de pesquisa de física, no Estado norte-americano do Illinois. Segundo Vieira (2003), “na mesma época, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), em Petrópolis (RJ), também se conectaram à Internet através de *links* com universidades americanas” (p. 9).

O governo brasileiro criou, em 1992, a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, que tinha a incumbência de criar a infraestrutura necessária ao uso da internet – cabos, basicamente, que conectavam o Brasil ao exterior. Assim se providenciou, inicialmente, a conexão de universidades, órgãos de pesquisa e do governo federal à internet.

Comercialmente, o “serviço de conexão à internet” foi normatizado no país em maio de 1995, mesmo ano em que foi criado o Comitê Gestor da internet (CGI) (CARVALHO, 2006). Naquele mesmo ano, foram fundadas, nos Estados Unidos, empresas pioneiras como o Yahoo! E a Amazon.com (VIEIRA, 2003), que ajudariam a definir o que é e como se usa a internet.

Em 1996, os primeiros provedores de acesso começaram a atuar no Brasil, ainda de forma incipiente, pois não havia infraestrutura de conexão que suportasse muitos usuários. Dois anos depois, segundo Vieira (2003), com a privatização das telecomunicações no Brasil e a explosão do acesso a linhas telefônicas (naquela época, a conexão era apenas discada), os bancos passariam a usar maciçamente a internet para processar operações. Jornais e revistas começavam a exibir suas versões *online*.

2.6.1 Internet e sociedade da informação

Consolidada como fonte fundamental de informação para os estudantes – tanto para executar tarefas e produzir trabalhos escolares quanto para entretenimento e comunicação – a internet é hoje ferramenta de trabalho nas escolas e fora delas:

A internet, em termos de sistema de informação, provê acesso imediato a uma quantidade gigantesca de informações científicas, culturais, artísticas, de lazer, em tempo real, de forma direta pelo usuário, abrindo para este possibilidades antes inimagináveis (MARCONDES; GOMES, 1997, p. 57).

Não poderia ser diferente, sendo que o aprendizado está imbricado no contexto da *sociedade da informação*, cenário em que

a informação, o conhecimento e a inteligência social que os países ou organizações sejam capazes de mobilizar passam a ser recursos econômicos muito mais significativos que matérias-primas, recursos

naturais, extensão territorial, capacidade industrial, etc., tradicionalmente associadas à riqueza das nações (MARCONDES; GOMES, 1997, p. 59).

Visto que a informação é um bem (RIBEIRO; GARCIA, 2010), a internet configura uma infraestrutura cada vez mais fundamental “para a reprodução de capital” (MARCONDES; GOMES, 1997, p. 59). Esta sociedade, baseada na informação, foi batizada de *tecnopólio* por Postmann (1994). No *tecnopólio*, “somos impelidos a encher nossas vidas com a busca do acesso à informação”, e não há questionamento dessa postura, pois “o mundo nunca se confrontou antes com excesso de informação e dificilmente teve tempo para refletir sobre suas consequências” (p. 70).

Essa sociedade, raciocina o autor, tem instituições e técnicas que funcionam como um *sistema imunológico* que precisa manter o equilíbrio entre “o novo e o velho, entre a novidade e a tradição, entre o sentido e a desordem conceitual”. Para tanto, esse sistema destrói a informação não desejada (p. 80).

2.7 NATIVOS DIGITAIS: COMO SE RELACIONAM COM A LEITURA E A INTERNET

Os protagonistas nessa sociedade da informação – os cidadãos que vão compor e comandá-la muito em breve – são a geração batizada por Prensky (2001) de *nativos digitais*: os “falantes nativos da linguagem digital”, jovens que “cresceram com essa nova tecnologia (...) que passaram a vida inteira cercados por e usando computadores, videogames, tocadores de música digital, câmeras de vídeo e telefones celulares”. Tapscott (2010) concorda que, nos últimos vinte anos, a mudança mais significativa que afetou a juventude foi “a ascensão do computador, da internet e de outras tecnologias digitais”. Ele chama esses jovens de *geração internet*, “a primeira geração imersa em *bits*” (p. 28).

No Brasil, são os jovens que nasceram ou eram muito pequenos em 1995, quando a internet começou a ser usada comercialmente no Brasil (CARVALHO, 2006; VIEIRA, 2003), e que hoje têm, portanto, não mais do que 25 anos – como os estudantes que formam o *corpus* desta pesquisa, cuja idade média é 24,4 anos.

“O formando médio nas universidades de hoje passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas mais de 10.000 horas jogando videogame (sem falar nas 20.000 horas assistindo TV)” (PRENSKY, 2001, p.1). Por isso, esses alunos “pensam e processam informações de maneira fundamentalmente diferente de seus

predecessores”. Essas diferenças, diz Prensky, escapam à compreensão dos educadores, pois a estrutura do cérebro mudou com as novas experiências.

Ao contrário dos *imigrantes digitais*, entre os quais estão seus professores, esses alunos aprendem enquanto assistem TV ou ouvem música, pois vivem desde sempre uma vida hipertextual, baixando músicas, acessando bibliotecas inteiras em seus *laptops*, trocando mensagens pelo telefone sem parar. “O cérebro muda e se reorganiza de forma diferente, dependendo dos estímulos que recebe” (PRENSKY, 2001, p.1). Por causa disso, argumentam Small e Vorgan (In: BAUERLEIN, 2011, p. 79), pela primeira vez, o hiato entre gerações não é apenas cultural, mas neural: fazer várias coisas ao mesmo tempo – baixar e ouvir música, conversar no chat com uma amiga, falar no celular, olhar as notas de ciências – não é apenas hiperatividade, dizem os autores, mas sim, uma capacidade alcançada por um cérebro que atingiu “um estado mais avançado produzindo neurotransmissores, estendendo seus dendritos e formando novas sinapses”. “Essa (...) morfologia em resposta ao ambiente eventualmente terá impacto nas gerações futuras, por meio de mudanças evolutivas” (SMALL; VORGAN, In: BAUERLEIN, 2011, p. 84). É um enorme passo na evolução da raça humana:

Esse processo evolucionário do cérebro evoluiu rapidamente em apenas uma única geração e pode representar um dos mais inesperados e fundamentais avanços na história da humanidade. Talvez desde que o homem primitivo descobriu como usar uma ferramenta, o cérebro humano não era afetado de forma tão rápida e dramática (SMALL; VORGAN, In: BAUERLEIN, 2011, p. 77).

Mas a evolução do cérebro, acompanhada de mudança de foco, tem seus aspectos negativos, conforme os autores: o cérebro “se afasta de habilidades sociais primárias, como interpretar expressões faciais durante conversas ou compreender o contexto emocional de um gesto sutil” (SMALL; VORGAN, In: BAUERLEIN, 2011, p. 77/78). Para Marianne Wolf (apud CULL, 2011, p. 12), as crianças imersas na cultura digital

(...) chegarão à faculdade tendo tuitado tanto que não terão paciência para ler aquelas longas, cognitivamente pomposas e complexas frases. Elas podem não ter desenvolvido as ricas redes necessárias para ler em um alto nível de sofisticação (...). Vamos perder a capacidade de esforço. Elas vão se tornar não exatamente leitores preguiçosos, mas leitores atrofiados (WOLF apud CULL, 2011, p 12).

Wolf (2009) reforça que o cérebro humano aprende a decodificar os sinais visuais, sonoros e semânticos que nos levam a compreender uma palavra em 300 milissegundos. E, além disso, na maioria das pessoas, é capaz de empreender mais 100 ou 200 milissegundos em “um processo de compreensão mais sofisticado, que nos permite conectar as palavras decodificadas com inferências, análises críticas e conhecimento contextual para, finalmente, chegar ao ápice da leitura: nossos próprios pensamentos que vão além do texto”. A autora afirma que as novas mídias vão se encaixar nesses processos de um cérebro leitor. No entanto, ela observa que isso pode ter reflexos cognitivos, como uma abreviação dos circuitos leitores dos mais jovens, “figurativa e fisiologicamente”.

Minha maior preocupação é que o cérebro jovem nunca tenha o tempo (em milissegundos, horas ou anos) de aprender a ir mais fundo no texto após a primeira decodificação, porque será sugado pelo meio para informações, menus e vídeos cada vez mais dispersivos (WOLF, 2009).

Cull (2011) é mais otimista. Ou, pelo menos, considera que as mudanças provocadas pelos novos hábitos de leitura (sejam quais forem) são uma “evolução” para o homem, pois ler é uma atividade cultural que evoluiu junto com o ser humano ao longo do tempo. Se, em determinado momento, o “produto cultural perfeito” era o livro (tradicional, de papel), agora a evolução “está nos levando para dentro do novo e revolucionário mundo do texto digital *online*” (CULL, 2011, p. 12).

Essas mudanças de hábito, de necessidades e até fisiológicas que a internet e o hábito de consumir informação eletrônica trouxeram têm impactos também na forma de educar as novas gerações. Para Prensky (2001), a “chegada e rápida disseminação da tecnologia digital é a causa do declínio da educação em seu país, os Estados Unidos. “Os estudantes de hoje em dia não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi feito para ensinar”, diz (p. 1). Small e Vorgan concluem pela preguiça de ler trazendo dados estatísticos: “os jovens adultos hoje leem menos livros do que qualquer geração anterior. Desde 1982, o consumo de literatura caiu 28% entre as pessoas de 18 a 34 anos” (In: BAUERLEIN, 2011, p. 79).

Mas ler e usufruir da internet são atividades que nada têm de conflitantes para Don Tapscott (2010). Ele diz, inclusive, que os jovens da *geração internet* estão lendo mais “textos não ficcionais *online*” (p. 349). Citando pesquisa da Universidade de Connecticut, afirma que as habilidades de leitura *tradicional (offline)* e *online* são

diferentes. Nenhuma é mais “intelectualmente desafiadora” que a outra – são simplesmente diferentes (p. 139). Mas Tapscott (2010) argumenta que o *online* tem uma certa complexidade extra:

Você não é levado pela mão ao longo de todo caminho; tem de construir a sua própria narrativa e seus próprios cenários, e precisa ir criticando o que quer que esteja lendo. Precisa ser capaz de detectar uma fraude (...), ser capaz de ter a pergunta em mente e não se deixar distrair por todos os factoides interessantes que existem por aí. E mais, você lê e escreve enquanto avança (p. 349).

Refletindo sobre a forma como o cérebro leitor se desenvolve, aprendendo a decodificar as palavras, para depois interpretá-las, ir além delas e compor novas ideias, Wolf (2009) questiona se a leitura em telas e o consumo de informações via internet serão estímulo suficiente para manter esse curso de desenvolvimento intelectual, pois, da maneira como é envolvente, a imersão na leitura em telas “pode também ser o motivo de a leitura digital acabar se provando contraditória à natureza reflexiva e de constante desenvolvimento do cérebro leitor como o conhecemos”. A autora recorre à transição da oralidade para a escrita na Grécia antiga, quando o leitor Aristóteles temia pelas três vidas da “boa sociedade”: a primeira é a vida de produção e acúmulo de conhecimento; a segunda, a vida do entretenimento; e a terceira, a vida da reflexão e contemplação.

Para mim a formação do “bom leitor” segue um curso semelhante. Não tenho dúvidas de que a imersão digital de nossas crianças vai garantir ricas vidas de entretenimento e de informação e conhecimento. Minha preocupação é que eles não aprendam com essa imersão passiva, a alegria e o esforço da terceira vida, de pensar seus próprios pensamentos e ir além do que é dado (WOLF, 2009).

Para Cull (2011), é uma incógnita, e faz-se necessário pesquisar muito ainda para saber se os novos processos de leitura (em telas e *online*) farão dos futuros adultos leitores “atrofiados”. Entretanto, “supondo que desejamos que o conhecimento seja alojado no cérebro humano tanto quanto em dispositivos tecnológicos e nuvens de dados”, é preciso lembrar sempre que “acessar informações e adquirir conhecimento são fenômenos diferentes”, que não se equiparam. Graças à tecnologia, diz o autor, o acesso à informação está cada vez mais fácil. Mas aprender continua sendo um processo que exige esforço.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O centro desta pesquisa é um *survey* de 26 questões, aplicado entre alunos de jornalismo da segunda metade do curso. A amostra é composta por 52 alunos de três instituições de ensino gaúchas localizadas em três municípios diferentes: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, em Porto Alegre), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos, em São Leopoldo) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, em Santa Maria).

É nos resultados revelados pelo preenchimento dos questionários que estão os dados inéditos apresentados nesta dissertação.

Os tópicos abordados no questionário foram elaborados com base em uma extensa revisão bibliográfica, construída a partir do interesse desta pesquisadora, mas, sobretudo, a partir do que foi estudado ao longo de um ano e meio de curso neste PPGCOM. Os principais autores e obras estudados foram apresentados no capítulo 2.

3.1 SURVEY

A técnica do *survey* – também chamada, no Brasil, de *pesquisa de opinião*, de acordo com Novelli (In: BARROS; DUARTE, 2006) – é a ferramenta central na condução deste estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes de jornalismo. Trata-se de um instrumento primordial para estudos empíricos, tais como o aqui proposto, uma vez que viabiliza a coleta das informações diretamente junto ao *corpus* da pesquisa.

Por meio de questionários, os estudantes foram inquiridos sobre seus hábitos de leitura e sobre a influência que o uso da internet e de dispositivos digitais de acesso à web têm sobre esses hábitos. O *survey* “possibilita a coleta de vasta quantidade de dados originados de grande número de entrevistados” (NOVELLI, In: BARROS; DUARTE, 2006).

As perguntas em um *survey* devem tentar verificar fatos, ou crenças quanto a fatos e quanto a sentimentos, e descobrir padrões de ação e de comportamento (presente ou passado). Dentre os diferentes tipos de desenho de *survey*, o aqui aplicado se enquadra na categoria interseccional: uma pesquisa realizada com o objetivo de retratar a realidade em um dado momento – e não de acompanhar a

evolução ou fazer comparações com a amostra aplicando novos questionários no futuro, o que seria o tipo longitudinal (BABBIE, 1990, p. 56).

3.1.1 O questionário

O questionário para esta pesquisa elaborado contém um texto introdutório, conforme orienta Novelli (In: BARROS; DUARTE, 2006), apresentando o propósito da pesquisa. Ele serviu para dirimir eventuais dúvidas dos entrevistados e também visou a aumentar o engajamento deles na pesquisa, e se fez especialmente necessário porque não foi o pesquisador quem coletou as respostas (entrevistando um por um dos respondentes).

No presente caso, o questionário foi autopreenchido, ou seja: os alunos receberam as perguntas impressas em papel e responderam-nas sozinhos. Para Mattar (2001), o questionário autopreenchido tem alguns pontos fortes: alta uniformidade da mensuração, possibilidade de alcançar uma amostra grande (por ser de aplicação mais rápida) e alto grau de sinceridade nas respostas, além de ser um método que não requer habilidades específicas para a aplicação (como exigiria a entrevista, por exemplo).

Para bem executar esta técnica, o pesquisador precisa reunir o maior número possível de informações disponíveis sobre o assunto em questão (NOVELLI In: BARROS; DUARTE, 2006) – etapa que se pretendeu cumprir com a pesquisa bibliográfica descrita no capítulo a seguir, e que embasou o viés das perguntas elaboradas.

As perguntas foram antecedidas de dados de perfil (curso, semestre e data de nascimento). Optou-se por manter os questionários anônimos como forma de incentivar a honestidade das respostas, visto que, ao identificar-se, os estudantes poderiam sentir-se constrangidos em admitir, por exemplo, que leem pouco, ou que têm prazer em leituras consideradas pouco cultas ou relevantes para a formação de jornalista. Também se considerou irrelevante registrar o gênero dos pesquisados.

A sequência de 26 questões (ver Anexo 1) obedeceu à seguinte lógica:

- a) primeira parte: aborda a leitura de livros em termos de quantidade, gêneros, motivação, influências sobre o hábito de ler e plataformas usadas. Cabe ressaltar que a categorização dos gêneros de livros foi baseada na relação usada pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil

(2012, p. 290), porém adaptada com a intenção de facilitar a diferenciação entre gêneros para os respondentes.

Quadro 1 - Lista de gêneros de livros original e adaptada

Lista de gêneros em Retratos da Leitura	Lista de gêneros adaptada para o <i>survey</i>
Livros didáticos	Livros didáticos ou técnicos
Bíblia	Bíblia ou livros religiosos
Livros religiosos	Livros infantis
Livros técnicos	Auto-ajuda
Livros infantis	Ensaios e ciências
Auto-ajuda	Histórias em quadrinhos
Livros juvenis	Esoterismo
Ensaios e ciências	Culinária/artesanato
História em quadrinhos	Contos
Esoterismo	Enciclopédias e dicionários
Culinária/artesanato	Biografias
Contos	Romances
Enciclopédias e dicionários	História, economia e ciências sociais
Biografias	Poesia
Romance	Artes ou viagens
História, economia e ciências sociais	
Poesia	
Artes	
Viagens	

Fonte: A autora

- b) segunda parte: aborda a leitura de periódicos (jornais, revistas e sites) em termos de frequência, preferências e plataformas usadas para realizá-la;
- c) terceira parte: aborda o uso de redes sociais enquanto fontes de informação e sua relevância para o entrevistado.

Outras questões práticas levadas em consideração para a elaboração e posterior correção do questionário são:

- a) clareza das perguntas: questões formuladas de forma direta, sem margem para dupla interpretação, sem formulação negativa, como em “você *não* costuma fazer A, B ou C?” (BABBIE, 1990);
- b) mensuração precisa das respostas: perguntas cuja resposta seja facilmente calculável pelo entrevistado com base em sua própria experiência, e que não dependa de “chutes”;

- c) fadiga do informante: uma pesquisa muito extensa tende a cansar os respondentes e prejudicar, portanto, a qualidade das respostas (GOODE; HATT, 1979) – especialmente quando o questionário é aplicado em meio a outra atividade, que neste caso era a da sala de aula. Além disso, a aplicação da pesquisa não pode atrapalhar a realização dessa mesma atividade letiva. Assim, procurou-se elaborar um questionário que fosse respondido em até 15 minutos;
- d) clareza dos objetivos da pesquisa: um texto introdutório abre o questionário, apresentando a pesquisa, a pesquisadora e os objetivos do estudo em questão;
- e) confidencialidade: os respondentes não precisam se identificar no questionário, e isso foi adotado como mecanismo para obter respostas mais honestas.

3.1.2 Pré-teste

Uma vez concluída a primeira versão do questionário, procedeu-se à aplicação de um pré-teste. Este piloto se prestou para aperfeiçoar as perguntas, testar os tipos de questão propostos e obter resultados preliminares, como ensina Babbie (1990). “O âmago da pesquisa *survey* está na coleta, na manipulação e na compreensão de dados. Acima de tudo, pré-testes e estudos-piloto visam a garantir a produção de dados úteis” (p. 228).

Conforme Novelli (In: BARROS; DUARTE, 2006, p. 176), o pré-teste ajuda a corrigir distorções e a testar a clareza, a abrangência e a aceitabilidade das perguntas. Ele pode também “indicar a necessidade de questões adicionais ou a eliminação de outras” e problemas de procedimento, como a ausência de instruções adequadas de preenchimento (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987).

O questionário do pré-teste deve ser aplicado “com membros que participam do universo selecionado nas mesmas condições previstas para a realização da pesquisa”, conforme Selltiz, Wrightsman e Cook (1987, p. 176), e assim foi feito. Esse pré-teste foi aplicado em duas turmas do sexto semestre do curso de jornalismo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), entre os dias 22 e 23 de junho de 2015, quando foram obtidos 50 formulários respondidos.

O pré-teste realizado tinha 23 questões fechadas (de múltipla escolha) e duas abertas, nas quais os respondentes apontam títulos de revistas e jornais que costumam ler. Cada modelo tem suas vantagens e desvantagens. Perguntas abertas permitem respostas mais variadas, espontâneas e precisas (o entrevistado consegue pontuar exatamente o que pensa). No entanto, também dão margem a respostas “irrelevantes ou repetidas” (NOVELLI, In: BARROS; DUARTE, 2006, p. 172). Questões deste tipo precisam, portanto, ser elaboradas com muito cuidado e aplicadas com cautela. Na presente pesquisa, elas foram usadas com o propósito específico de listar títulos (de livros e de periódicos), sem margem para explicações.

As perguntas fechadas, por sua vez, produzem respostas claras e objetivas, além de mais facilmente tabuláveis para fins quantitativos (BABBIE, 1990, p. 127). No entanto, o aspecto negativo é a possibilidade de deixar de fora das alternativas oferecidas aquela que representaria o verdadeiro sentimento do entrevistado, direcionando de alguma forma suas respostas. Também optou-se por não incluir um número maior de perguntas abertas porque:

- a) questionários diferentes trariam uma multiplicidade de respostas muito grande, cujo proveito seria incerto;
- b) o questionário precisava ser de rápida resolução, pois foi aplicado no intervalo ou durante as aulas;
- c) o resultado quantitativo, para esta pesquisa, é mais importante do que o qualitativo.

A análise das respostas apontou a necessidade de detalhar melhor alguns dos enunciados, para deixar a questão mais clara, e de modificar o leque de opções de respostas em algumas perguntas. O resultado do pré-teste provocou também o desmembramento de uma das questões em duas, resultando em um questionário final com 26 perguntas, em vez das originais 25 (ver Anexos A e B).

4 ESTUDO EMPÍRICO: RESULTADOS

A aplicação do *survey* abrangeu três universidades e um total de 52 alunos respondentes, assim distribuídos: 17 alunos de duas turmas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 18 alunos de uma turma da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); e 17 alunos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), campus de Santa Maria.

Nas turmas da UFRGS e da Unisinos, esta pesquisadora foi convidada a entrar nas salas de aula, explicar o propósito de sua pesquisa e distribuir os questionários entre os alunos. No caso da UFSM, os questionários foram enviados ao professor coordenador do curso de Jornalismo, pelo correio, e por ele distribuídos. Posteriormente, os formulários preenchidos foram retornados também via correio.

Quadro 2 - Aplicação e distribuição dos questionários

INSTITUIÇÃO	UFRGS (1)
DATA DA APLICAÇÃO	2 de setembro de 2015
TURMA/SEMESTRE	Ética e jornalismo / disciplina do sétimo semestre
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	10
INSTITUIÇÃO	UFRGS (2)
DATA DA APLICAÇÃO	15 de setembro de 2015
TURMA/SEMESTRE	Jornalismo e administração / sétimo semestre
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	7
INSTITUIÇÃO	Unisinos
DATA DA APLICAÇÃO	17 DE SETEMBRO DE 2015
TURMA/SEMESTRE	Estágio multimeios / disciplina do oitavo semestre
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	18
INSTITUIÇÃO	UFSM (campus Santa Maria)
DATA DA APLICAÇÃO	4 de dezembro de 2015
TURMA/SEMESTRE	Turma do sexto semestre
QUANTIDADE DE RESPOSTAS	17

Fonte: A autora

4.1 PERFIL DA AMOSTRA

Tabela 6 - Perfil dos respondentes

Instituição	Proporção
Unisinos	34,61%
UFRGS	32,69%
UFSM	32,69%
Semestre	Proporção
6º	32,69%
7º	30,76%
8º	30,76%
3º	1,92%
4º	1,92%
9º	1,92%

Fonte: A autora

Tabela 7 - Idade dos respondentes

Nascimento	Geral	UFRGS	Unisinos	UFSM
1996	1,92%	0%	0%	5,88%
1995	9,62%	5,88%	0%	23,53%
1994	7,69%	0%	0%	23,53%
1993	19,23%	29,41%	16,67%	11,76%
1992	19,23%	11,76%	33,33%	11,76%
1991	15,38%	11,76%	22,22%	11,76%
1990	5,77%	17,65%	0%	0%
1989	5,77%	0%	16,67%	0%
1988	1,92%	0%	0%	5,88%
1987	1,92%	5,88%	0%	0%
1984	1,92%	0%	0%	5,88%
1982	1,92%	5,88%	0%	0%
1981	1,92%	5,88%	0%	0%
1979	1,92%	5,88%	0%	0%
1977	1,92%	0%	5,56%	0%
1970	1,92%	0%	5,56%	0%

Fonte: A autora

O Tabela 7 mostra que a idade média dos alunos participantes da pesquisa, quando aplicado o *survey*, era de 24,4 anos. Por instituição, a média de idade é de 25,2 anos entre os alunos da UFRGS, de 25,6 anos na Unisinos, e de 22,2 anos na UFSM.

4.1.1 Distribuição quanto às instituições de ensino

A proporção da amostra é bem equilibrada entre as três instituições de ensino, sendo aproximadamente um terço dos estudantes pesquisados de cada uma delas. Graças a isso, não há influência maior das respostas dos alunos de uma ou de outra universidade sobre os resultados.

4.1.2 Distribuição geográfica

A amostra também está equilibradamente distribuída em termos geográficos, pois é composta por alunos de uma universidade da capital do Rio Grande do Sul (UFRGS, de Porto Alegre), uma da Região Metropolitana (Unisinus, de São Leopoldo) e a terceira, do interior do Estado (UFSM, de Santa Maria).

4.1.3 Distribuição por faixa etária

Cinco dos alunos pesquisados nasceram em 1995, ano de estreia da internet comercial no Brasil (CARVALHO, 2006) e um em 1996, ou seja: 11,5% da amostra é composta por estudantes tão ou mais jovens do que a internet no Brasil. Se somados todos os nascidos a partir de 1988, que tinham até sete anos de idade no ano em que o Brasil recebeu as primeiras conexões com a *web*, e considerando que a alfabetização começa em torno dos seis/sete anos de idade, temos 86,53% da amostra na faixa etária dos *nativos digitais* – jovens que foram alfabetizados já usando, ou, pelo menos, familiarizados com computadores e com a internet.

4.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS

As respostas serão apresentadas considerando dois resultados, concomitantemente: o resultado obtido pela contagem das respostas do total da amostra (coluna *Total*, em cada quadro) e os resultados específicos das amostras de cada uma das três instituições de ensino (colunas identificadas pelo nome das universidades). Desta forma, além de analisar o perfil que emerge de cada pergunta, serão também comparados os perfis das três instituições entre si.

As tendências reveladas pelas respostas serão também comparadas às descobertas de outros estudos, realizados em diferentes países, sobre hábitos de leitura, de consumo de informação e de uso da internet. É importante ressaltar, no entanto, que nenhum desses estudos oferece paralelo exato ao *survey* ora apresentado, pois cada pesquisa adota critérios de avaliação diferentes, por exemplo: para medir a frequência de leitura, alguns pesquisadores usam horas de leitura por dia, outros, horas por semana, outros ainda classificam em nunca, às vezes ou frequentemente, enquanto esta pesquisa usa o número de livros lidos em um ano, seguindo o critério da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012), do Instituto Pró-Livro; para avaliar os tipos de leitura, algumas pesquisas mesclam periódicos, livros e internet como categorias de leitura, enquanto esta separa livros e periódicos; há pesquisas que separam as respostas de homens e mulheres, enquanto esta não o faz; e, finalmente, nenhuma outra pesquisa encontrada sobre hábitos de leitura de estudantes universitários recorta apenas estudantes de jornalismo.

Outras tantas pesquisas consultadas abordam os hábitos de leitura com vieses variados, como a comparação com outras formas de lazer/passatempos ou com o tempo dedicado a outras mídias.

A seguir as perguntas são apresentadas com a tabulação das respostas em percentuais.

Tabela 8 - Questão 1: Quantos livros inteiros você leu em 2014

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	0	0%	0%	0%	0%
B	1 a 2	13,46%	23,53%	5,56%	11,76%
C	3 a 5	42,31%	41,18%	22,22%	64,71%
D	6 a 9	21,15%	17,65%	44,44%	23,53%
E	10 ou mais	23,08%	17,65%	27,78%	0%

A maioria dos alunos (42,41%) afirma ter lido entre três e cinco livros inteiros ao longo do ano de 2014, o que está acima da média geral nacional, que, conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2012, p. 335), é de 2,1 livros inteiros. No entanto, se aproxima bastante do número de livros lidos em um ano por maiores de 15 anos com pelo menos três anos de escolaridade (perfil no qual

necessariamente se encaixam os alunos da faculdade de jornalismo): 3,1 livros/ano, de acordo com a mesma pesquisa.

Vale ressaltar que 23,08% dos alunos declararam ter lido 10 livros inteiros ou mais no ano anterior à aplicação do questionário, o que supera em cinco vezes a média nacional.

Entre as três universidades, a que mais espelha o perfil médio do brasileiro com pelo menos três anos de escolaridade é a UFSM, por concentrar mais alunos que leram entre 3 e 5 livros inteiros em um ano: 64,71%.

A Unisinos é a universidade que concentra os leitores mais assíduos, pois tem a maior proporção de alunos (44,44%) que disse ter lido 6 a 9 livros, e a menor (5,56%) que declarou ter lido 1 ou 2. A universidade leopoldense também é, entre as três, a que tem a maior concentração de alunos (27,78%) na faixa dos 10 ou mais livros lidos.

Já na UFRGS e na UFSM, a maioria dos alunos se concentra na faixa dos 3 a 5 livros, e parcelas mais significativas (23,53% e 11,76%, respectivamente) estão na faixa de 1 a 2 exemplares. A Unisinos tem 27,78% de alunos que leram 10 ou mais livros, mas na UFSM nenhum estudante atingiu este patamar.

Tabela 9 - Questão 2: Quantos livros inteiros você leu em 2015

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	0	3,85%	5,88%	5,56%	0%
B	1 a 2	25%	35,29%	11,11%	29,41%
C	3 a 5	38,46%	29,41%	44,44%	41,18%
D	6 a 9	17,31%	23,53%	22,22%	5,88%
E	10 ou mais	15,38%	5,88%	16,67%	23,53%

Quanto à quantidade de obras lidas por completo no ano que estava em curso quando da aplicação do *survey*, a maior fatia dos alunos declarou o mesmo número, entre 3 e 5 livros. Tal dado reforça a hipótese de que o aluno de jornalismo médio lê mais do que o brasileiro médio.

Chama a atenção que ninguém declarou não ter lido nenhum livro em 2014; no entanto, quando o *survey* foi aplicado, em setembro de 2015 (decorridos nove meses do ano), 5,88% dos alunos da UFRGS e 5,56% dos da Unisinos admitiram não ter lido nada, até então, naquele ano. Nas demais questões, se mantêm as

distribuições de perfis dentro de cada universidade, à exceção da UFRGS, onde a maior concentração de respostas caiu da alternativa C (3 a 5 livros) para a B (1 a 2).

Tabela 10 - Questão 3: Qual o seu gênero de livro favorito (marque apenas uma opção)?¹

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinus	UFSM
A	livros didáticos ou técnicos	7,69%	5,88%	0%	17,65%
B	bíblia ou livros religiosos	3,85%	0%	11,11%	0%
C	livros infantis	0%	0%	0%	0%
D	auto-ajuda	0%	0%	0%	0%
E	livros juvenis	1,92%	5,88%	0%	0%
F	ensaios e ciências	5,77%	0%	11,11%	5,88%
G	histórias em quadrinhos	0%	0%	0%	0%
H	esoterismo	0%	0%	0%	0%
I	culinária/artesanato	1,92%	5,88%	0%	0%
J	contos	3,85%	0%	0%	11,76%
K	enciclopédias e dicionários	0%	0%	0%	0%
L	biografias	3,85%	0%	11,11%	5,88%
M	romances	46,15%	47,06%	55,56%	35,29%
N	história, economia e ciências sociais	19,23%	11,76%	5,56%	41,18%
O	poesia	0%	0%	0%	0%
P	artes ou viagens	3,85%	11,76%	0%	0%
Q	não respondeu	5,77%	11,76%	5,56%	0%

A preferência por romances fica explícita nas respostas. Somada aos títulos enumerados (ver questão 5), é um indicativo de que a leitura recreativa predomina na preferência dos estudantes de jornalismo, em detrimento do que se poderia considerar “leitura técnica”, ou de instrução – aquela realizada com o propósito de aperfeiçoar as habilidades profissionais. Este tipo de leitura pode ser considerado em segundo lugar, mas com menos da metade das respostas: os livros de *história, economia e ciências sociais*, categoria que agrupa o tipo de obra que de alguma forma explica e contextualiza o mundo e as relações sociais em que vivemos – e que, portanto, contêm conhecimentos fundamentais ao profissional do jornalismo.

Há homogeneidade entre as instituições quando aos gêneros mais e menos apreciados. No entanto, na UFSM, o gênero *romance* fica em segundo lugar,

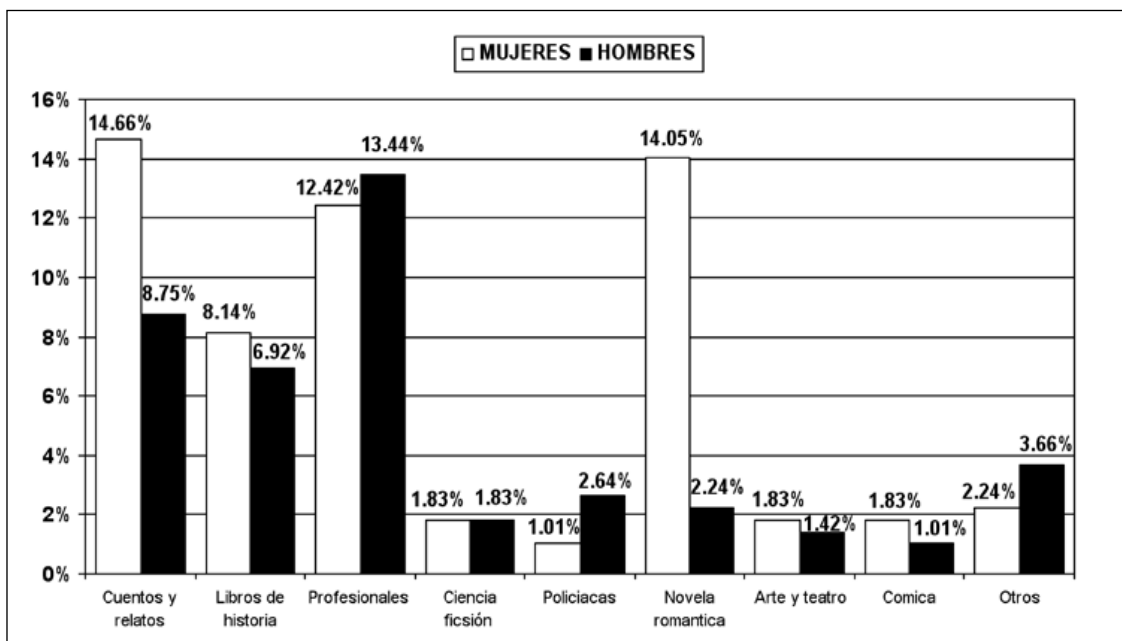
¹ As respostas superam a soma de 100% devido a três questionários não terem respeitado o pedido de marcar apenas uma alternativa.

enquanto que, nas outras duas instituições, este é o primeiro colocado nas respostas.

Um perfil bem diferente foi apurado na Universidade de Guadalajara, no México, por Pérez, Covarrubias e Cruz (2014), que demonstraram ser a “leitura profissional” o gênero de leitura favorito dos estudantes daquela instituição, com 25% das respostas. Para possibilitar a comparação com a presente pesquisa, tal categoria aproxima-se mais do gênero “livros didáticos ou técnicos”, que está em terceiro na preferência dos estudantes (7,69% no total geral).

Os tipos de leitura listados para a escolha dos alunos de Guadalajara incluem periódicos e gêneros literários dentro das mesmas perguntas (diferentemente do *survey* ora apresentado, no qual os gêneros de livros e os periódicos foram objeto de perguntas distintas). Nesse contexto, “contos e revistas” ficou em segundo lugar, com 23% das preferências dos mexicanos (sendo que “contos” teve apenas 3,85% das preferências dos alunos gaúchos); já “novelas românticas”, a categoria comparável aos “romances” que dominam largamente a preferência dos alunos de jornalismo, ficou em terceiro lugar no México, com 16%. Os percentuais correspondem à soma das respostas de mulheres e homens na tabela abaixo.

Figura 1 - Que gênero de leitura você prefere?



Fonte: Pérez, Covarrubias e Cruz (2014, p. 116)

Entretanto, os romances se destacam em outra pesquisa mexicana (GÓMEZ; ÁVILA, 2009), que questionou alunos da Faculdade de Línguas da Universidade Autônoma do Estado do México, sobre seus hábitos de leitura recreativa, com a preferência de 55% dos alunos. Outros 26% gostam mais de auto-ajuda e *bestsellers* e, novamente, os contos se destacam com o terceiro lugar: 14% de preferências. É importante notar que esse estudo focou apenas leituras não relacionadas à escola (que, no todo, representam o menor volume de leituras dos alunos naquela faculdade), enquanto que o *survey* realizado no Rio Grande do Sul não fez esta distinção ao questionar as preferências dos estudantes.

Em Peshawar, no Paquistão, os romances também são a leitura mais querida pelos estudantes universitários, conforme *survey* realizado por Ismail, Ahmad e Ahmad (2013). Com 29,16% de respostas, foi o gênero mais apontado como preferido pelos alunos, seguido por “ciência” (26,44%).

Tabela 11 - Questão 4: Qual gênero você lê com mais frequência (marque apenas uma opção)?²

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	livros didáticos ou técnicos	17,31%	5,88%	16,67%	29,41%
B	bíblia ou livros religiosos	7,69%	5,88%	11,11%	5,88%
C	livros infantis	0%	0%	0%	0%
D	auto-ajuda	1,92%	0%	5,56%	0%
E	livros juvenis	1,92%	5,88%	0%	0%
F	ensaios e ciências	7,69%	0%	11,11%	11,76%
G	histórias em quadrinhos	0%	0%	0%	0%
H	esoterismo	1,92%	5,88%	0%	0%
I	culinária/artesanato	0%	0%	0%	0%
J	contos	3,85%	5,88%	0%	5,88%
K	enciclopédias e dicionários	0%	0%	0%	0%
L	biografias	0%	0%	0%	0%
M	romances	28,85%	41,18%	33,33%	11,76%
N	história, economia e ciências sociais	23,08%	17,65%	16,67%	35,29%
O	poesia	3,85%	11,76%	0%	0%
P	artes ou viagens	3,85%	0%	5,56%	5,88%
Q	não respondeu	1,92%	0%	0%	5,88%

² As respostas superam a soma de 100% devido a três questionários não terem respeitado o pedido de marcar apenas uma alternativa.

Quando se passa das preferências para a frequência real de leitura, conclui-se, graças à diferença nas respostas, que nem todos os alunos pesquisados priorizam a leitura daquilo que é para eles mais prazeroso, e pode-se perceber a influência de algum tipo de obrigação acadêmica na quantidade de leituras. Se os romances têm a preferência de quase a metade dos respondentes (46,15%), eles ocupam a maior parte do tempo de uma parcela bem menor, de 28,85% deles. A proporção dos livros de *história, economia e ciências sociais*, que presume-se serem leituras de mais relevância na formação profissional do jornalista, cresce um pouco: de 19,23% para 23,08%, com duas respostas a mais. Os demais gêneros estão pulverizados.

A frequência de leitura – apenas do tipo recreativo, porém – também foi objeto de uma pesquisa nos Estados Unidos, quando estudantes de uma universidade privada do Estado do Texas. Assim como na pesquisa mexicana anteriormente mencionada, o questionário americano mesclava periódicos e literatura nas mesmas perguntas (GALLIK, 1999). A maioria dos alunos (75, de um total de 139, o que corresponde a 53,95%) indicou como leitura frequente “revistas” (Tabela 12). Nesse *survey*, os romances apareceram em quinto lugar, com 33,09% dos alunos classificando-os como leitura frequente (p. 485). Porém, se excluídas as categorias “cartas/e-mails/chats” e “internet” e consideradas apenas as leituras de publicações, “romances” fica em terceiro lugar na classificação, atrás de “jornais”, o que corrobora a popularidade deste gênero literário entre estudantes em três países diferentes (Brasil, México e Estados Unidos).

Tabela 12 - Interesses de leitura (respostas em números absolutos)

	Raramente/nunca	Às vezes	Frequentemente
Jornais	21	64	54
Revistas	6	58	75
Quadrinhos	123	15	1
Poesia	57	65	17
Cartas/e-mails/salas de bate-papo	28	46	65
Internet	42	42	55
Romances	42	51	46
Não-ficção*	35	29	20

* O total em não-ficção não equivale ao total da amostra, de 139. Uma falha na elaboração do *survey* fez com que alguns alunos respondessem incorretamente à questão.

Fonte: Gallik (1999, p. 485)

Outra pesquisa sobre leitura, com estudantes universitários taiwaneses (CHEN, 2007), mostra semelhanças e diferenças com os alunos ocidentais. Separados em alunos do primeiro e do terceiro anos de curso (Tabela 13), os respondentes confirmam a popularidade dos jornais, “lidos frequentemente por 47% dos respondentes” do primeiro ano (p. 646) e por 35% do terceiro, e das revistas, que ficam em segundo lugar nos dois casos. *Bestsellers* são o terceiro lugar. Para os mais novatos, *mangás* – um tipo de história em quadrinhos muito popular entre universitários japoneses (p. 651) – ficam em quarto e romances, em quinto lugar; já os alunos de terceiro ano, mais comprometidos com o curso, colocam os livros acadêmicos à frente dos *mangás*, e os romances sequer aparecem.

Tabela 13 - Interesses de leitura no último ano

	Never (%)	Seldom (%)	Sometimes (%)	Frequently (%)	<i>M</i>	<i>SD</i>
First-year students (N = 32,894)						
Newspaper	2	13	38	47	2.30	0.767
Magazines	3	19	45	33	2.08	0.789
Bestsellers	6	27	45	22	1.83	0.838
Manga/ graphic novels	13	26	28	33	1.81	1.040
Novels	13	30	34	24	1.68	0.970
Nonmajor academic books	15	45	32	8	1.34	0.827
Prose/poetry	15	46	29	9	1.33	0.848
Third-year students (N = 29,348)						
Newspaper	2	16	47	35	2.15	0.746
Magazines	2	22	51	25	1.99	0.749
Bestsellers	6	30	49	15	1.71	0.790
Nonmajor academic books	12	39	38	12	1.51	0.848
Manga/ graphic novels	19	37	28	16	1.42	0.970
Novels	17	41	29	13	1.37	0.914
Prose/poetry	27	49	19	5	1.02	0.806

Fonte: Chen (2007, p. 649)

Quadro 3 - Questão 5: Qual livro você está lendo atualmente, ou o último livro que leu?

Respostas (título e autor):
Amores risíveis, Milan Kundera
Terra sonâmbula, Mia Couto
Sensações digitais, Ken Hillis
Conversações, Deleuze
Guerra dos tronos, G. Martin
Havana, Airton Ortiz
O negro no futebol brasileiro, Mario Filho
Veias abertas da América Latina, Eduardo Galeano
Vagamundo, Eduardo Galeano
Notícias de um sequestro, G. Garcia Márquez
44 cartas ao mundo líquido moderno, Z. Bauman
Inteligência coletiva, Pierre Lévy
Bahia - Raul Cody
Toda poesia - Leminsky
Memória de minhas putas tristes - García Marquez
Introdução à sociologia
Game of Thrones, Geração superficial
Luís Carlos Prestes, Daniel Reis
A menina que roubava livros, Markus Suzak
Freud: psicologia das massas e análise do eu/O cinema de Tarantino, João Batista
Cartas a um jovem poeta, Rainer Maria Rilke
Cultura livre - Lawrence Lessig
Código da Vince - Dan Brown
Jornalismo esportivo - Paulo V. Coelho
Tempos extremos - Miriam Leitão
Jornalismo literário - Felipe Pena
Jogada mortal, Harlan Coren
O ponto de mutação - Fritjof Capra
Jornalismo cultural, Daniel Pizza
Dias de inferno na Síria - Klester Cavalcante
Métodos de pesquisa para internet - Recuero
Jornalismo literário - Felipe Pena
Ivana Fehine - Televisão e presença
Cultura livre - Lawrence Lessig
O discreto charme do instinto, Cultura livre, Lawrence Lessig
1Q84, livro III, H. Murakami
Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença, João Cavilhas
Cem anos de solidão, García Márquez
50 tons de liberdade – E. L. James
Um país chamado favela - Renato Meirelles e Celso Athayde
Futebol ao sol e à sombra, Eduardo Galeano

Continua...

Quadro 3 - Questão 5: Qual livro você está lendo atualmente, ou o último livro que leu? (conclusão)

Olhos de cão azul, García Márquez
O estudo de Narciso, Eugênio Bucci
A política sexual da carne - Carol Adams
(não respondeu)
(não respondeu)
(ilegível)
A revolução dos bichos, George Orwell
Os sertões, Euclides da Cunha
Assessoria de imprensa: como fazer. Rivaldo Chinem
Submissão
Deixe a neve cair, John Green

* As respostas estão transcritas tal qual foram redigidas pelos respondentes.

Tabela 14 - Questão 6: Das leituras realizadas em 2015, quantas foram espontâneas e quantas foram exigências da faculdade?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Todas foram exigências da faculdade	1,92%	0%	0%	5,88%
B	Todas foram espontâneas	11,54%	11,76%	22,22%	0%
C	A maioria das leituras foi exigência da faculdade	28,85%	11,76%	44,44%	29,41%
D	A maioria das leituras foi espontânea	28,85%	41,18%	0%	47,06%
E	Metade das leituras foi espontânea; metade, exigência da faculdade	28,85%	35,29%	33,33%	17,65%

Aqui, há uma equivalência de respostas diferentes: proporções iguais de alunos se dedicaram mais às leituras acadêmicas e às leituras de lazer, e uma terceira fatia idêntica dividiu seu tempo entre os dois tipos. Chama atenção o fato de que 11,54% da amostra simplesmente não fez nenhuma leitura obrigatória.

Entretanto, fica claro que há diferentes perfis em cada universidade: na UFRGS e na UFSM, um número maior de respondentes leu uma maioria de livros espontaneamente, em detrimento dos obrigatórios; na Unisinos, o mais comum é a leitura por obrigação acadêmica.

Com o empate entre três respostas, esta pesquisa não detectou uma tendência geral. Mas alunos americanos de uma instituição privada do sudoeste dos

Estados Unidos pesquisados por Huang et al. (2014) demonstraram maior comprometimento com as leituras acadêmicas do que com as demais: no *survey* lá aplicado, os estudantes disseram dedicar, em média, 7,72 horas por semana a leituras acadêmicas e 4,24 horas semanais a leituras extracurriculares, além de 8,95 horas por semana à internet (p. 448).

Entre os tipos de leituras extracurriculares escolhidos por estes estudantes, a “leitura *online*” foi a primeira entre as leituras frequentes, seguida por jornais e revistas, depois quadrinhos em terceiro e *bestsellers*/romances ficaram em quarto (HUANG et al., 2014, p. 452).

Outra pesquisa confirma a tendência entre estudantes norte-americanos. Foasberg (2014) relata que os alunos do Queen’s College (Universidade da Cidade de Nova York) “passam muito mais tempo lendo para as aulas do que com outros propósitos” (p. 712). A média de tempo dedicado à leitura de material acadêmico registrada entre esses alunos foi 75 minutos por dia, enquanto a média para as leituras não-acadêmicas foi de 56 minutos diários.

Nas entrevistas, muitos estudantes relataram que seus hábitos de leitura durante o ano letivo eram diferentes dos hábitos nas férias. Muitos deles mencionaram que eles não tinham tanto tempo para o que chamaram de ‘leituras pessoais’ durante o semestre, porque as leituras para as aulas consumiam muito do seu tempo (FOASBERG, 2014, p. 713).

Tabela 15 - Questão 7: Quantos livros mencionados por professores do curso de jornalismo você leu, de forma espontânea, neste ano?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSC
A	Nenhum	53,85%	58,82%	38,89%	64,71%
B	1	17,31%	23,53%	27,78%	0%
C	2	15,38%	5,88%	16,67%	23,53%
D	3	1,92%	0%	0%	5,88%
E	4 ou mais	11,54%	11,76%	16,67%	5,88%

O propósito da questão 7 era mensurar a influência dos professores do curso de jornalismo nas escolhas literárias dos alunos, ou o quanto as indicações de leituras feitas por eles são consideradas importantes pelo corpo discente. Resulta que a maioria dos alunos pesquisados (53,85%) não dedica seu tempo a leituras recomendadas por seus professores, a menos que sejam obrigatórias para cumprir

requisitos da disciplina. Isso se aplica igualmente às três universidades, mas em proporções diferentes – sendo a maior delas, 64,71%, na UFSM.

Outra pesquisa também mostrou que a universidade tem pouca influência sobre as leituras feitas pelos estudantes. Rezende, Franco e Araújo (2013) concluíram, após entrevistar alunos de “uma universidade de grande porte do Norte do Paraná” (p. 248), que “a universidade é vista como contribuinte parcial na formação do leitor”. Também apuraram que, para estes alunos, “poucos espaços são considerados de incentivo à leitura, e foi dito que eles não são amplamente explorados pelos professores” (p. 268), especialmente porque, nas atividades em sala de aula, predomina o uso de textos impressos, e estes estudantes consideram que seria preciso explorar outras formas de leitura e outras plataformas (p. 269).

Tabela 16 - Questão 8: Quem você considera que seja ou tenha sido o maior incentivador do seu hábito de ler?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Um professor	21,15%	35,29%	11,11%	17,65%
B	A mãe	34,62%	11,76%	55,56%	35,29%
C	O pai	17,31%	17,65%	11,11%	23,53%
D	Outro: _____	26,92%	35,29%	22,22%	23,53%

Nesta outra questão com o propósito de medir a influência dos professores sobre os hábitos de leitura, agora considerando toda a vida acadêmica dos alunos de jornalismo, descobre-se que é a mãe a figura mais determinante na moldagem do perfil leitor dos alunos de jornalismo. “Um professor” fica em terceiro lugar entre as figuras mais lembradas pelos respondentes.

Outro objetivo era comparar essa influência àquela apontada pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012, p. 297): segundo o levantamento do Instituto Pró-Livro, um professor foi a figura mais influente para 45% das pessoas que declararam gostar de ler; a mãe ficou em segundo lugar, com 43% das respostas, e o pai (o menos citado no presente *survey*), em terceiro, com 17%.

A Unisinos é onde mais alunos foram incentivados por suas mães a ler (55,56%), sendo que na UFSM essa é uma personagem importante para mais de um terço dos alunos. Já na UFRGS, esse papel de influenciador cabe a um professor ou a outra figura que não é a mãe nem o pai (as duas respostas tiveram números iguais de marcação). Onde os professores têm menos influência é entre os

alunos da UFSM, enquanto a família nuclear é menos importante entre alunos da UFRGS.

Se, para os estudantes de jornalismo do Rio Grande do Sul, a família influencia mais do que os professores na consolidação do hábito de ler, na Universidade de Ataturk, na Turquia, Akarsu e Dariyemez (2014) revelaram uma tendência contrária. Os estudantes turcos do curso de Língua Inglesa e Literatura consideram que, nesse aspecto, os professores são mais importantes do que a família: 86,7% deles disseram que os professores são uma fonte de motivação para desenvolver hábitos de leitura, enquanto que apenas 54,1% listaram “orientação e encorajamento dos pais” como um fator importante. Indicam os autores:

Para a grande maioria dos respondentes, professores tiveram um papel crítico no desenvolvimento de hábitos de leitura. Além do aspecto motivacional, 83,8% dos participantes tinham confiança na efetividade dos materiais de leitura sobre hobbies e interesses. Por esta razão, a disponibilidade de textos relacionados aos interesses pessoais e hobbies pode desencadear o desenvolvimento de hábitos de leitura (p. 92).

Tabela 17 - Questão 9: Você lê livros digitais (*e-books*)? Em caso positivo, quantos livros leu neste formato neste ano?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Não leio <i>e-books</i>	55,77%	82,35%	44,44%	41,18%
B	Sim, 1	17,31%	11,76%	22,22%	17,65%
C	Sim, 2	13,46%	0%	16,67%	23,53%
D	Sim, 3	1,92%	0%	0%	5,88%
E	Sim 4 ou mais	9,62%	5,88%	16,67%	5,88%
	não respondeu	1,92%	0%	0%	5,88%

A questão 9 evidencia que a principal plataforma para a leitura de livros ainda é o papel – diferentemente do que se passa com a leitura de periódicos, como se verá mais adiante no questionário. A grande maioria dos alunos de jornalismo não faz uso de leitores digitais, os *e-books*. No entanto, uma fatia de quase 10% (cinco alunos) parece ser de usuários frequentes da plataforma – três, dos cinco, são alunos da Unisinos, a única universidade privada entre as três que compõem a amostra.

Todavia são os alunos da UFSM os mais impactados pelos livros digitais, pois, lá, a proporção de estudantes que disse “não ler *e-books*” foi a menor das três:

41,18%. Na UFRGS, há menos penetração da plataforma, com 82,35% dos alunos dando essa resposta. A Unisinos é onde está o maior número de leitores assíduos de livros em formato digital, pois 16,67% dos estudantes responderam que já leram 4 ou mais livros nesta plataforma.

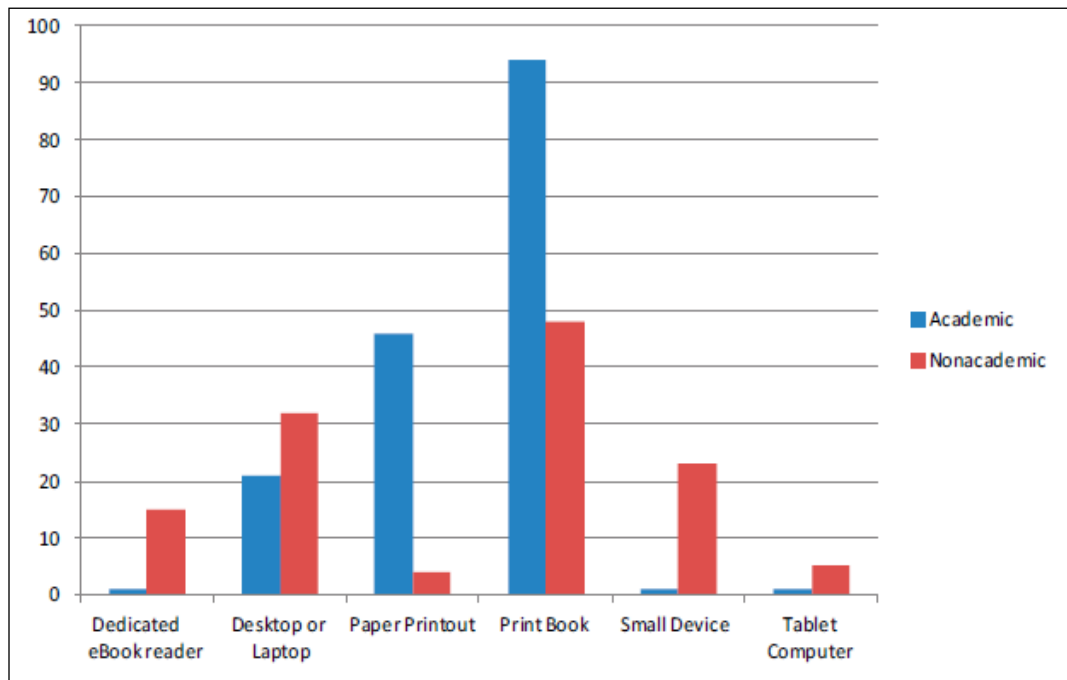
Estudo realizado por Moraes e Arena (2013) traz resultados em consonância com essas respostas. Embora não identifique os alunos pesquisados por idade – não permitindo, portanto, afirmar que são nativos digitais – a pesquisa junto a estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia demonstra sua ampla preferência pelos livros impressos em relação a publicações em meio digital. Nas entrevistas em profundidade realizadas, as razões apresentadas pelos alunos para preferir os impressos foram, principalmente: portabilidade dos livros, possibilidade de fazer anotações e marcações e cansaço/desconforto de ler na tela do computador:

(...) Quase 100% dos alunos entrevistados nesta pesquisa declararam sua preferência pela leitura de texto impresso; somente uma aluna disse preferir a leitura no computador. Os dados mostram que os alunos não se apropriaram totalmente da leitura digital; eles afirmaram que atualmente a maior parte de livros, apostilas e artigos está disponível no formato digital e que isso facilitou o acesso a tais materiais. Entretanto, não afirmam que a leitura digital é a preferida por eles (MORAES; ARENA, 2013, p. 240).

Para as autoras, a preferência pelas publicações impressas é, sobretudo, uma questão cultural, ou seja: de habituar-se a usar as ferramentas digitais (p. 248).

A já mencionada pesquisa de Foasberg (2014) apurou que, assim como os estudantes brasileiros, os americanos da Queen's College preferem os livros impressos como plataforma de leitura (Figura 2). Apenas dois, dos 17 estudantes do corpus da pesquisa declararam usar *e-books* (p. 718). “Leitores de *e-books*, dispositivos móveis e *tablets* foram quase exclusivamente usado para leituras não-acadêmicas. Textos impressos foram quase sempre usados para leituras acadêmica” (p. 715).

Figura 2 - Uso acadêmico dos formatos



Fonte: Foasberg (2014, p. 715)

Segundo apurou a autora, a principal razão pela qual os estudantes escolhem o papel para as leituras acadêmicas é a possibilidade de fazer anotações. No entanto, eles reconhecem o valor de recursos para ampliar a pesquisa, como hiperlinks, quando leem um texto em formato eletrônico (*online*), embora considerem esses recursos, ao mesmo tempo, uma fonte de distração (p. 715-717).

Já na universidade pública do sudoeste dos Estados Unidos pesquisada por Huang et al. (2014), os alunos demonstram mais intimidade com este tipo de equipamento. Após um *survey* e entrevistas com parte dos alunos, os autores concluíram que os *e-books* são populares entre os universitários, que preferiam ler nesses dispositivos em detrimento dos livros de papel. “Quando *e-books* e textos convencionais foram comparados, todos os estudantes voluntários concordaram que as novas ferramentas eram mais fáceis de segurar e também mais baratas do que livros” (p. 453).

Dados de outra pesquisa corroboram com esta inclinação, maior entre os americanos do que entre os brasileiros, de usar leitores digitais. Rainie et al. (2012) apuraram que, em dezembro de 2011, “17% dos americanos adultos disseram ter lido um *e-book* no último ano” e 43% dos americanos com 16 anos ou mais “disseram ter lido um *e-book* no ano que passou ou leram algum outro tipo de

conteúdo longo, como revistas, revistas científicas ou textos noticiosos em formato digital em um *e-book*, *tablet*, computador ou telefone celular”.

Traçando uma evolução de cenário, Rainie et al. apontam que, em junho de 2010, 95% daqueles que estavam lendo um livro ‘ontem’ estavam lendo um impresso e 4%, um *e-book*. Em dezembro de 2011, 84% dos leitores ‘ontem’ manuseavam um livro impresso e 15% estavam lendo *e-books*.

Tabela 18 - Questão 10: Caso você possua um leitor de *e-books*, este instrumento influenciou seu hábito de leitura?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Não possui leitor de <i>e-books</i>	75,00%	94,12%	61,11%	70,59%
B	Sim, passei a ler mais livros	9,62%	5,88%	22,22%	0%
C	Sim, passei a ler menos livros	1,92%	0%	0%	5,88%
D	Continuo lendo o mesmo volume de livros após adquirir o leitor de <i>e-books</i>	7,69%	0%	11,11%	11,76%
	não respondeu	5,77%	0%	5,56%	11,76%

Coerentemente com as respostas à questão 9, a maioria dos alunos declarou não ter um leitor digital de livros. É na Unisinos, a única instituição privada entre as três pesquisadas, que está a menor proporção de pessoas que declararam não possuir um leitor digital de livros – ainda assim, é a absoluta maioria (61,11%).

Kindle, Nook e iPad são os aparelhos de leitura móveis mais comumente usados capazes de prover tecnologia wireless e recursos da internet (SHIMRAY; KEERTI; RAMAIAH, 2015).

A leitura em tela ainda é apontada como desconfortável (GUERRA, 2016), e os *e-books* mais baratos custam ao redor de R\$ 300, o que ajuda a explicar a baixa popularidade de tais equipamentos no Brasil. Além disso, os leitores tendem a preferir comprar um *tablet*, dispositivo que agrega mais funções do que apenas a leitura de livros (FRAGA, 2013).

No entanto, a posse do dispositivo influencia positivamente no hábito de ler. Entre os estudantes que possuem um leitor de livros digitais, a maioria disse que lê mais após adquirir o equipamento. Tendência semelhante foi apurada na pesquisa de Rainie et al. (2012), nos Estados Unidos, entre a população adulta.

Aqueles que leem *e-books* relatam que leram mais livros em todos os formatos. Eles informaram ter lido uma média de 24 livros nos últimos 12 meses. (...) Aqueles que não leem *e-books* dizem ter lido em média 15 livros no ano anterior. (...) Cerca de 41% dos donos de *tablets* e 35% dos donos de outros leitores digitais dizem que estão lendo mais desde o advento do conteúdo digital. E 42% dos leitores de *e-books* dizem que estão lendo mais agora que materiais longos estão disponíveis em formato digital (RAINIE et al., 2012).

As autoras explicam que, naturalmente, os leitores mais ávidos são mais propensos a adquirir um equipamento de leitura digital. Mas elas mostram que a probabilidade de ler um volume maior de conteúdos aumenta com o tempo de posse do leitor de *e-books* ou *tablet*. A pesquisa mostra que, entre os que possuem o equipamento há mais de um ano, 41% dizem ler mais; entre os que têm o dispositivo há menos de seis meses, são 35% os que assim respondem.

Tabela 19 - Questão 11: Quantas vezes por semana você lê jornais, impressos ou em edição digital que reproduz a impressa

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Nenhuma	11,54%	17,65%	5,56%	11,76%
B	Todos os dias	42,31%	23,53%	50%	52,94%
C	Uma vez	1,92%	5,88%	0%	0%
D	Duas vezes	7,69%	23,53%	0%	0%
E	Três vezes	7,69%	0%	5,56%	17,65%
F	Quatro vezes	13,46%	5,88%	16,67%	17,65%
G	Cinco vezes	9,62%	5,88%	22,22%	0%
H	Seis vezes	5,77%	17,65%	0%	0%

A maioria dos alunos de jornalismo pesquisados declara ler jornais “impressos ou em edição digital que reproduz a impressa” todos os dias. Isso é verdade para pelo menos a metade dos alunos da Unisinos e da UFSM; já na UFRGS, menos de um quarto (23,53%) dos estudantes diz ter o hábito diário. É na UFRGS que está a maior concentração (17,65%) de pessoas que declara não ler jornal nunca, e, na UFSM, está a maior proporção de leitores com assiduidade diária (52,94%).

Questão 12 - Especifique quais jornais lê:

Esta era uma pergunta aberta, sem limite de respostas. As publicações citadas foram as seguintes:

Zero Hora: 38 vezes; Correio do Povo: 12 vezes; Folha de S. Paulo: 15 vezes; Estado de S. Paulo: 11 vezes; Diário de Santa Maria: 11 vezes; A Razão: 8 vezes; Jornal do Comércio: 6 vezes; O Globo: 5 vezes; El País: 5 vezes; Sul21: 4 vezes; G1: 4 vezes; VS: 3 vezes; NH: 3 vezes; The New York Times: 2 vezes; Metro: 2 vezes; National Geographic, The Washington Post, Catraca Livre, Brasil Post, Extra, Brasil de Fato, UOL, Globonews, O Sul e PH foram citados uma vez cada.

Zero Hora é, portanto, o jornal mais lido entre os estudantes de jornalismo, com menções de 73,07% dos alunos. Em segundo lugar, fica a Folha de S. Paulo, com 28,84% de assiduidade, e, em terceiro, o Correio do Povo, com a fidelidade de 23,07% dos alunos.

Os títulos citados foram classificados como internacionais, nacionais, estaduais e locais, como segue.

Internacionais (total de 9 citações): The New York Times, El País, National Geographic, The Washington Post.

Nacionais (total de 40 menções): Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, O Globo, G1, Catraca Livre, Brasil Post, Brasil de Fato, UOL, Globonews.

Estaduais (61 menções): Zero Hora, Correio do Povo, Jornal do Comércio, Sul21, O Sul.

Locais (total de 28 menções): Diário de Santa Maria, A Razão, VS, NH, Metro, Extra.

A contagem das menções a cada título mostra que os veículos de abrangência estadual são os mais acessados pelos estudantes de jornalismo. Em segundo lugar, estão títulos de projeção nacional; em terceiro em número de citações, aparecem os jornais locais (que cobrem basicamente uma cidade ou região do interior), e, em quarto, ficam os periódicos produzidos fora do Brasil e com abrangência de cobertura internacional.

A pouca expressividade dos títulos estrangeiros chama atenção: apenas 15,38%, ou oito alunos, incluíram algum em suas respostas, em um total de nove menções a apenas quatro diferentes títulos internacionais. Ressalte-se, ainda, que um destes quatro títulos (o espanhol El País), que recebeu cinco citações, tem uma versão brasileira, com conteúdos locais em português, na internet. No entanto, como

o *survey* não pediu especificação da versão lida (se a espanhola ou a brasileira), arbitrou-se classificar a publicação como estrangeira.

Uma observação importante a ser feita é que, embora o enunciado da questão mencione “jornais”, pressupondo que são as mesmas publicações “impressas ou em versão digital que reproduz a impressa” da questão 11, sete dos 25 títulos citados são sites de notícias sem qualquer vinculação a um título impresso. Além disso, um deles é uma revista (National Geographic).

Um dos títulos citados (PH) não foi classificado, porque não foi possível concluir sua origem.

Separados por universidade, os resultados mostram a importância dos jornais locais para a comunidade do interior. Na UFRGS, 82,35% dos alunos leem Zero Hora, 35,29%, Folha de S. Paulo e 29,41% citaram o Correio do Povo; Na Unisinos, a Zero Hora também é campeã de leitura, mencionada por 83,3% dos alunos; a Folha de S. Paulo fica em segundo lugar, com 50% de menções, e o Estado de S. Paulo é o terceiro, com 33,3%. Já na UFSM, o Diário de Santa Maria foi o jornal mais citado, por 64,7% dos alunos, Zero Hora foi o segundo, com 52,94%, e A Razão foi o terceiro, com 47,05%.

Tabela 20 - Questão 13: Dentro dos jornais, qual a editoria que mais lhe interessa (escolha apenas uma alternativa)?³

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Política	30,77%	29,41%	16,67%	47,06%
B	Economia	1,92%	0%	5,56%	0%
C	Cultura/entretenimento	36,54%	41,18%	33,33%	35,29%
D	Esportes	15,38%	17,65%	22,22%	5,88%
E	Polícia	5,77%	0%	11,11%	5,88%
F	Cotidiano	5,77%	0%	11,11%	5,88%
G	Ciência/saúde	1,92%	0%	5,56%	5,88%
H	Internacional	5,77%	11,76%	0%	5,88%

A curiosidade aqui era saber os assuntos que, dentro dos periódicos, mais atraem a atenção dos pesquisados. Eis que *cultura/entretenimento* é a editoria preferida dos alunos de jornalismo de uma forma geral.

³ As respostas superam a soma de 100% devido a três questionários não terem respeitado o pedido de marcar apenas uma alternativa.

Isoladamente, isso é verdade para UFRGS e Unisinos, mas, na UFSM, *política* é o assunto preferido dos alunos, pois angariou quase metade das respostas. *Esportes* é uma editoria mais popular entre os alunos da Unisinos do que nas outras universidades; e foi lá também que apareceram as únicas respostas para *economia* (0% nas outras duas) e nenhuma para *internacional*.

As notícias esportivas também são bastante populares entre os universitários de Karnataka, na Índia, província onde foi realizado um *survey* sobre leitura de jornais entre alunos de Universidade de Karnataka (KRISHNAMURTHY; AWARI, 2015). Lá, os autores encontraram que 65,3% dos alunos gostam de ler sobre esportes, tema que perde apenas para educação (79,59%); política fica em terceiro, com 53,06% (Tabela 21). Note-se que, na pesquisa indiana, os alunos puderam escolher mais de uma editoria, e neste *survey*, apenas uma.

Tabela 21 - Escolha das notícias nos jornais

Seção escolhida	Número de respondentes (%)
Notícias sensacionalistas	44 (44,89%)
Publicidade	34 (34,69%)
Página de editoriais	42 (42,85%)
Internacional	50 (51,02%)
Política	52 (53,06%)
Esportes	64 (65,3%)
Entretenimento	38 (38,77%)
Negócios	34 (34,69%)
Educação	78 (79,59%)
Agricultura	32 (32,65%)
Saúde	48 (48,97%)
Cartas	16 (16,32%)

Fonte: Krishnamurthy e Awari (2015, p. 26)

Em Peshawar, no Paquistão, esportes também é, dentro dos jornais, o tema mais popular entre os universitários (ISMAIL; AHMAD; AHMAD, 2013): foi o assunto eleito por 35% dos alunos pesquisados, ante 26% que preferem “notícias do

showbiz”, 16% que preferem “atualidades”, e 15% que gostam mais de classificados e anúncios publicitários (p. 308).

Tabela 22 - Questão 14: Que plataforma usa com mais frequência para ler jornais (escolha apenas uma)

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Papel	23,08%	23,53%	16,67%	29,41%
B	Computador	71,15%	76,47%	72,22%	64,71%
C	Celular	5,77%	0%	11,11%	5,88%
D	<i>Tablet</i>	0%	0%	0%	0%

Nenhum dos pesquisados declarou ler jornais em *tablets*. A maioria absoluta usa o computador para fazê-lo. Uma parcela pequena usa o celular para ler jornais – na UFRGS, nenhum aluno declarou fazê-lo.

Novamente comparando os dados obtidos com a pesquisa entre os alunos de Karnatak, nota-se uma diferença marcante no uso de plataformas digitais com a finalidade de ler jornais. Na universidade indiana, somente 30,61% dos alunos declararam usar a internet para ler as notícias, e 69,29% o fazem em papel, em uma proporção praticamente inversa àquela revelada entre os alunos gaúchos.

Tabela 23 - Questão 15: Quantas vezes por semana você lê revistas, impressas ou em edição digital que reproduz a imprensa

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Nenhuma	28,85%	35,29%	27,78%	23,53%
B	Todos os dias	9,62%	0%	11,11%	17,65%
C	Uma vez	34,62%	29,41%	44,44%	29,41%
D	Duas vezes	11,54%	11,76%	11,11%	11,76%
E	Três vezes	11,54%	11,76%	5,56%	17,65%
F	Quatro vezes	3,85%	11,76%	0%	0%
G	Cinco vezes	0%	0%	0%	0%
H	Seis vezes	0%	0%	0%	0%

A frequência de leitura de revistas é drasticamente menor do que a de jornais: a maioria dos alunos de jornalismo lê revistas apenas uma vez por semana, e uma

parcela significativa – quase 29% - declarou não ler revistas nenhuma vez por semana.

Estão na Unisinos os leitores mais assíduos de revistas (44,44% declaram ler uma vez por semana) e, na UFRGS, os menos assíduos (35,29% não leem revistas nunca).

Questão 16 - Especifique que revistas lê:

Esta era uma pergunta aberta, sem limite de respostas. As publicações citadas foram as seguintes:

Carta Capital: 12 vezes; Piauí: 8 vezes; Superinteressante: 10 vezes; Marie Claire: 4 vezes; Mundo Estranho: 3 vezes; National Geographic: 3 vezes; Rolling Stone: 3 vezes; Galileu: 3 vezes; Época: 2 vezes; Suplemento Pernambuco: 2 vezes; Harvard Business Review: 2 vezes. Foram citadas uma vez: Veja, Exame, Le Monde Diplomatique, Jardinagem, Prazeres da Mesa, Bons Fluídos, Placar, Fluir, Nylan, Vice, Trip, TPM, Proteção, Psicologia Ciência e Vida, New Yorker, Revista Fapesp, Viagem e Turismo, Máquina do Esporte e Trivela.

Cabe ressaltar que 15 pessoas não responderam (13 não preencheram a resposta, uma declarou não ler e outra escreveu “as que aparecem propagando algo no site”).

O título mais lido pelos estudantes de jornalismo, por concentrar o maior número de citações, é a revista semanal Carta Capital. Chama a atenção que a revista de maior tiragem do país, a *Veja*⁴ tem apenas uma citação, e a segunda (*Época*), tem apenas duas.

Ciências é o tema que mais interessa aos alunos de jornalismo. Se somados os títulos comerciais (excluindo as revistas científicas) Superinteressante, Mundo Estranho, Galileu e National Geographic, são 19 citações. Variedades e lazer (*Marie Claire*, *Jardinagem*, *Prazeres da Mesa*, *Bons Fluidos* e *Viagem e Turismo*) somam oito citações. Revistas especializadas em esportes (*Placar*, *Fluir*, *Trivela* e *Máquina do Esporte*) somam quatro citações.

⁴ Conforme a Associação Nacional de Editores de Revistas, disponível em: <http://aner.org.br/dados-de-mercado/circulacao/> Acesso em: 18 fev. 2016

Tabela 24 - Questão 17: Que plataforma usa com mais frequência para ler revistas (escolha apenas uma)

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinós	UFSM
A	Papel	40,38%	47,06%	38,89%	35,29%
B	Computador	53,85%	47,06%	55,56%	58,82%
C	Celular	1,92%	0%	0	5,88%
D	<i>Tablet</i>	0%	0%	0%	0%
	não respondeu	3,85%	5,88%	5,56%	0%

O computador é a plataforma mais usada para a leitura de revistas, e o papel é a segunda, repetindo as preferências para a leitura de jornais – porém, em proporções diferentes. Enquanto 23% dos alunos leem jornais em papel, 40% o fazem com revistas – publicações normalmente mais caras do que os jornais.

Na UFRGS, a proporção entre essas duas plataformas é igual. Nas demais, o computador está em primeiro lugar e o papel, em segundo. Assim como no caso dos jornais, o *tablet* não é uma plataforma popular para ler revistas – nenhum dos respondentes marcou essa alternativa.

Reunindo as respostas da questão 17 às respostas anteriores às questões 9 e 14, quanto às plataformas mais usadas pelos estudantes para ler livros e jornais respectivamente, tem-se que eles leem majoritariamente jornais no computador e livros e revistas, em papel. O mesmo encontraram Chen e Fang (2014) entre estudantes universitários taiwaneses, que, ao ler livros e revistas, “preferem o impresso a uma versão eletrônica. Em contraste, para notícias, eles preferem a versão eletrônica ao impresso” (p. 324): 47,8% dos alunos taiwaneses disseram ler *e-books*, assim como 45% disseram ler revistas em formato eletrônico “quase nunca”; já 47,5% declararam ler “*e-news*” (notícias em formato eletrônico) “frequentemente” (Tabela 25).

Tabela 25 - Frequência com que estudantes universitários leem 9 tipos de materiais

	never	seldom	sometimes	Frequently	Mean	SD
Fiction	9.0%	35.1%	38.2%	17.7%	1.65	.87
Non-fiction	9.9%	42.3%	41.1%	6.8%	1.45	.76
E-books	28.1%	47.8%	19.1%	5.1%	1.01	.82
Newspapers	8.4%	47.1%	34.7%	9.8%	1.46	.78
E-news	1.7%	10.9%	39.9%	47.5%	2.33	.73
Magazines	7.3%	41.5%	39.8%	11.5%	1.55	.79
E-magazines	39.7%	45.0%	13.7%	1.7%	.77	.74
Social networking sites	4.5%	10.6%	23.2%	61.7%	2.42	.85
BBSs	10.6%	29.3%	25.1%	34.9%	1.84	1.02

Fonte: Chen e Fang (2014, p. 325)

Tabela 26 - Questão 18: Qual das alternativas a seguir melhor define sua rotina para ficar informado (escolha apenas uma)?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	leio jornais e/ou revistas diariamente	11,54%	58,82%	11,11%	23,53%
B	acesso sites de notícias diariamente	48,08%	0%	33,33%	52,94%
C	acesso sites de notícias uma ou duas vezes por semana	1,92%	0%	5,56%	0%
D	acesso as notícias interessantes que amigos compartilham nas redes sociais	7,69%	5,88%	5,56%	11,76%
E	sigo os veículos que considero importantes nas redes sociais	28,85%	23,53%	44,44%	17,65%
F	não me preocupo em estar bem informado	3,85%	11,76%	0%	0%

Acessar sites de notícias é o hábito mais forte entre os alunos de jornalismo, quando o propósito é se manterem informados – 48,08% declaram fazer isso todos os dias, o que é coerente com a plataforma que a maioria declarou usar para ler jornais na questão 14 (o computador, para 71%).

Há 3,85% de alunos que não se preocupam em estar bem informados e 1,92% que acessam sites de notícias uma ou duas vezes por semana. Cabe destacar que estes estudantes não-leitores de notícias estão todos na UFRGS (compõem 11,76% daquela amostra específica).

Entre os alunos da Unisinos especificamente, o hábito mais comum para se informarem é via redes sociais, ou seja: leem as notícias que, primeiramente, os seus veículos preferidos fazem circular nas mídias sociais e que, em segundo lugar, os algoritmos (sistemas de distribuição das postagens) exibem para eles – no caso do Facebook, que é também a rede social mais popular entre os estudantes e utilizada por 100% dos alunos desta universidade.

Os alunos da UFRGS parecem ter hábitos mais tradicionais: buscam a informação em “jornais e revistas”, enquanto que os alunos da UFSM abrem o leque para sites noticiosos em geral.

Em estudo realizado na Nigéria (Estado de Ekiti), Onovughe (2012) constatou que 43% dos estudantes universitários acessam páginas da *web* diariamente (p. 13). Tal pesquisa não focou especificamente a leitura de sites de notícias, mas questionou os alunos sobre o propósito da leitura de sites, e descobriu que 39% daqueles estudantes leem *websites* por entretenimento, e 87,1%, com propósitos acadêmicos.

Na Índia, a internet também é vista pelos estudantes como uma poderosa fonte de informação. Em *survey* realizado universitários da *geração net* sobre a influência da internet nos hábitos de leitura (LOAN, 2011), 100% dos respondentes concordaram ou concordaram “fortemente” com a seguinte afirmação: a internet “aumenta o acesso a fontes de informação” (51,66% concordaram e 48,34% concordaram fortemente). Por outro lado, 47,68% concordaram com a frase “a internet reduz a dependência de fontes impressas”, e 38,74% concordaram com “a internet reduz o contato com fontes impressas”, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Impacto das fontes da internet nos hábitos de leitura

Impact on Reading Habits	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
Increases ACCESS to information sources	146/302 (48.34)	156/302 (51.66)	00/302 (0.00)	00/302 (0.00)
Increases use of FOREIGN sources	137/302 (45.36)	145/302 (48.01)	20/302 (6.62)	00/302 (0.00)
Increases CONTACTS with worldwide readers	171/302 (56.62)	112/302 (37.09)	19/302 (6.29)	00/302 (0.00)
Increases TIME spend on reading	70/302 (23.18)	121/302 (40.07)	76/302 (25.17)	35/302 (11.59)
Decreases dependence on PRINT sources	68/302 (22.52)	144/302 (47.68)	69/302 (22.85)	21/302 (6.95)
Decreases CONTACTS with print sources	47/302 (15.56)	117/302 (38.74)	103/302 (34.11)	35/302 (11.59)
Decreases reading in LOCAL languages	78/302 (25.83)	127/302 (42.05)	75/302 (24.83)	22/302 (7.28)
Decreases reading of BOOKS	74/302 (24.50)	139/302 (46.03)	58/302 (19.21)	31/302 (10.26)

Note: Figures in parenthesis indicate Percentage

Fonte: Loan (2011, p. 45-46)

Loan (2011) ainda aponta que, graças ao uso da internet, as novas gerações de leitores estão cada vez mais migrando de “fontes locais” para “fontes mundiais”; de “fontes impressas” para “fontes *online*”; de “línguas locais” para “língua inglesa”, o que vai ao encontro das respostas apresentadas pelos brasileiros para a questão 12 deste *survey* (*Especifique quais jornais lê*), com 15,38% dos alunos mencionando algum título estrangeiro entre os jornais que têm o costume de consultar. Embora não sejam números grandes dentro do total (apenas quatro títulos estrangeiros diferentes foram citados, representando 16% do total de jornais lembrados pelos alunos), estas citações indicam uma tendência de buscar fontes internacionais.

Tabela 27 - Questão 19: Com que idade usou um computador pela primeira vez

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	antes dos 6 anos	5,77%	5,88%	11,11%	0%
B	entre 7 e 10 anos	50,00%	58,82%	38,89%	52,94%
C	entre 11 e 15 anos	36,54%	23,53%	38,89%	47,06%
D	com 16 anos ou mais	7,69%	11,76%	11,11%	0%

A metade da amostra começou a usar computadores durante ou logo após a fase de alfabetização, entre 7 e 10 anos de idade. Se somados os jovens que tiveram o primeiro contato com computadores até os 10 anos de idade, temos 55,77% da amostra.

Os mais precoces são os alunos da Unisinos, onde 11,11% tiveram contato com a tecnologia antes dos 6 anos de idade, configurando a maior proporção entre as três. Na UFSM, nenhum aluno usou computador com tão pouca idade.

Tabela 28 - Questão 20: Com que idade usou a internet pela primeira vez?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	antes dos 6 anos	3,85%	5,88%	5,56%	0%
B	entre 7 e 10 anos	23,08%	29,41%	16,67%	23,53%
C	entre 10 e 15 anos	55,77%	41,18%	55,56%	70,59%
D	depois dos 15 anos	17,31%	23,53%	22,22%	5,88%

As questões 19 e 20, juntas, visam a verificar se, na amostra pesquisada, há nativos digitais de fato. Como visto anteriormente, a maior parte dos alunos respondentes começou a usar um computador com até 10 anos de idade. A familiarização com a internet veio um pouco depois para a maior parte deles: 55,77% declararam ter acessado a rede mundial de computadores pela primeira vez com idade entre 10 e 15 anos. Aqueles que usaram a *web* pela primeira vez até os 10 anos somam quase um terço (27%) da amostra.

Neste quesito, os alunos da UFSM podem ser considerados os mais precoces, visto que aqueles que usaram a internet com até 15 anos totalizam 94,12%. Eles são também os mais jovens da amostra, com idade média de 22,2 anos, ou seja: na média, são os que nasceram mais tarde e, portanto, já conheceram um mundo mais digitalizado do que os demais.

Na UFRGS, onde a média de idade dos alunos pesquisados é 25,2 anos, os estudantes que conheceram a internet antes dos 15 anos somam 76,47%. Na Unisinos, onde a média de idade é a mais alta (25,6 anos), 77,79% usaram a *web* pela primeira vez antes ou até ter 15 anos.

Tabela 29 - Questão 21: Quantos dispositivos digitais possui

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	apenas computador	7,69%	11,76%	5,56%	5,88%
B	apenas <i>smartphone</i>	0,00%	0%	0%	0%
C	computador e <i>smartphone</i>	71,15%	88,24%	61,11%	64,71%
D	computador, <i>smartphone</i> e <i>tablet</i>	21,15%	0%	33,33%	29,41%

A grande maioria dos pesquisados conta com computador e *smartphone* (telefone celular com acesso à internet). Considerando que nenhuma pessoa respondeu a alternativa B, tem-se que 100% da amostra possui computador.

Os alunos da UFRGS podem ser considerados os menos equipados da amostra, visto que nenhum declarou possuir um *tablet*. Já os da Unisinos podem ser considerados os mais conectados, pois está nesta universidade a maior proporção de alunos que contam com computador, *smartphone* e *tablet*: 33,33%, não muito mais do que os 29,41% dos estudantes de jornalismo da UFSM.

Tabela 30 - Questão 22: Você é usuário de redes sociais? Em caso positivo, indique quais

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Não uso	1,92%	5,88%	0%	0%
B	Facebook	98,08%	94,12%	100%	100%
C	Instagram	67,31%	52,94%	83,33%	64,71%
D	Whatsapp	88,46%	82,35%	88,89%	94,12%
E	Twitter	46,15%	35,29%	55,56%	47,06%
F	Snapchat	21,15%	5,88%	38,89%	17,65%
G	Outra: _____	3,85%	0%	22,22%	0%

Facebook é a rede social indispensável dos estudantes de jornalismo: 98,08% dos alunos pesquisados fazem uso desta rede social. O aplicativo para chat Whatsapp vem em segundo lugar (88,46%) e, em terceiro, o Instagram (67,31%), uma rede social exclusiva para compartilhar imagens. Apenas um aluno em toda a amostra (1,92%) declarou não usar redes sociais.

Os alunos mais conectados a mídias sociais são os da Unisinos: o percentual de usuários é maior em todas as redes sociais exceto em uma, o Whatsapp – quesito no qual perde apenas para a UFSM. Também estão na Unisinos os únicos alunos que acrescentaram à resposta outras redes sociais além das mencionadas nas alternativas dadas.

Os menos ativos em redes sociais são os estudantes da UFRGS, cujas proporções de usuários são as menores em todas as alternativas apresentadas. Também é da UFRGS o único aluno que disse não usar redes sociais. Por fim, essa é a única entre as três universidades onde a proporção de usuários do Facebook não chega a 100%.

Tabela 31 - Questão 23: Que tipo de conteúdo você mais acessa via redes sociais (escolha apenas uma alternativa)⁵:

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Vídeos	25,00%	11,76%	22,22%	41,18%
B	Reportagens de profundidade	11,54%	11,76%	16,67%	5,88%
C	Noticiário cotidiano (hard news)	46,15%	47,06%	27,78%	58,82%
D	Listas/curiosidades	23,08%	23,53%	33,33%	11,76%
	não respondeu	1,92%	5,88%	0%	0%

As notícias do cotidiano são o conteúdo preferido dos alunos de jornalismo, desconsiderando as postagens de ordem pessoal que são compartilhados em redes sociais, que não foram objeto da pergunta.

Apenas na Unisinos, o *hard news* não é o primeiro lugar na preferência dos alunos – este posto é de conteúdos do tipo listas/curiosidades. Nas três amostras, o conteúdo que tem a preferência de menos alunos são as reportagens de profundidade (que, no caso da UFRGS, empatam em impopularidade com os vídeos).

Tabela 32 - Questão 24: Que tipo de conteúdo você menos acessa via redes sociais (escolha apenas uma alternativa)

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Vídeos	21,15%	23,53%	22,22%	17,65%
B	Reportagens de profundidade	36,54%	23,53%	55,56%	29,41%
C	Noticiário cotidiano (hard news)	9,62%	17,65%	5,56%	5,88%
D	Listas/curiosidades	28,85%	29,41%	16,67%	41,18%
	não respondeu	3,85%	5,88%	0%	5,88%

⁵ As respostas superam a soma de 100% devido a três questionários não terem respeitado o pedido de marcar apenas uma alternativa.

A distribuição dos conteúdos que os estudantes de jornalismo menos acessam via redes sociais é mais pulverizada do que na pergunta anterior. No entanto, destacam-se as reportagens em profundidade como a resposta mais frequente, ou seja: é esse o tipo de conteúdo menos popular entre os estudantes nestas plataformas. Esse resultado guarda relação com o fato de que as redes sociais são muito acessadas por meio dos *smartphones*, ou seja: os conteúdos são consumidos em trânsito, nos intervalos entre atividades e em uma tela menor e, portanto, menos confortável para a leitura do que um computador.

Entre os alunos da UFRGS especificamente, o tipo de conteúdo menos apreciado são as listas/curiosidades (reportagens de profundidade ficam em segundo lugar, empatadas com vídeos). O mesmo acontece na UFSM (onde reportagens ficam em segundo lugar e vídeos ficam em terceiro). Na Unisinos, as reportagens em profundidade são o conteúdo menos popular, seguido pelos vídeos e, depois, pelas listas/curiosidades.

Tabela 33 - Questão 25: Você julga que as redes sociais influenciam o seu hábito de leitura?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	Não influenciam	23,08%	29,41%	27,78%	11,76%
B	Sim, eu leio mais livros por causa das redes sociais	7,69%	5,88%	11,11%	5,88%
C	Sim, eu leio menos livros por causa das redes sociais	9,62%	5,88%	5,56%	17,65%
D	Sim, eu leio mais notícias por causa das redes sociais	51,92%	47,06%	55,56%	52,94%
E	Sim, eu leio menos notícias por causa das redes sociais	5,77%	11,76%	0%	5,88%
	não respondeu	1,92%	0%	0%	5,88%

A maior parte dos respondentes considera que as redes sociais representam um impulso para a leitura de notícias. Apenas 5,77% da amostra consideram as mídias sociais uma distração em relação ao noticiário.

Essa tendência se mostra mais forte entre os alunos da Unisinos, onde um maior percentual escolheu a alternativa B (leio mais notícias) e nenhuma pessoa marcou a alternativa E (leio menos notícias). Os alunos da UFRGS são os menos impactados por mídias sociais em seus hábitos de leitura de notícias, pois essa amostra concentra o maior percentual - 29,41% - de respostas à alternativa A (não influenciam).

A relação entre leitura e uso da internet é objeto de um estudo realizado no Canadá sobre como a internet está mudando a forma de a população daquele país gastar seu tempo. A pesquisa detectou que as pessoas mais adeptas da internet também são as que leem mais livros (VEEHNOF, 2006): 48,1% dos *heavy users* de internet disseram ler pelo menos um livro por mês como atividade de lazer, enquanto essa foi a resposta de 44,1% dos usuários moderados e de 38,6% dos não usuários (p. 15).

Similarmente, o uso de internet aparentemente não afasta os leitores de outras mídias impressas. Usuários e não usuários passam uma quantidade semelhante de tempo lendo jornais e revistas. Usuários moderados, na verdade, são mais propensos a passar mais tempo com jornais do que os não usuários (VEENHOF, 2006, p. 16).

É preciso levar em conta que os alunos participantes deste *survey* estudam jornalismo e, portanto, supostamente, têm uma preocupação maior com manter-se atualizados das notícias do que o universitário médio que, conforme Onovughe (2012), em vez de ler livros, “agora ouve pessoas falarem no YouTube, Facebook, etc.”, e “não sentem mais necessidade de ler” (p. 12).

Tabela 34 - Questão 26: Você considera as redes sociais como uma fonte de informação?

	Alternativas	Total	UFRGS	Unisinos	UFSM
A	muito importante na minha vida	69,23%	58,82%	83,33%	64,71%
B	pouco importante na minha vida	17,31%	17,65%	5,56%	29,41%
C	irrelevante na minha vida	11,54%	23,53%	11,11%	0%
	não respondeu	1,92%	0%	0%	5,88%

A vasta maioria dos alunos de jornalismo considera que as mídias sociais são um componente importante em sua vida – quase 70% assim responderam. Uma minoria (11,54%) declarou serem as redes sociais irrelevantes para si.

Se analisadas separadamente, as respostas dos universitários são coerentes com a questão anterior: novamente, os alunos da UFRGS se mostram mais indiferentes às redes sociais, com 23,53% deles dizendo serem essas mídias irrelevantes, contra 11,11% na Unisinos e 0% na UFSM.

Os alunos que dão mais importância às redes sociais são os da Unisinos: 83,33% declararam que elas são “muito importantes” em sua vida, ante 64,71% da

UFSM e 58,82% na UFRGS. Por outro lado, apenas 5,56% na universidade leopoldense declararam as redes sociais “pouco importantes”, sendo que 17,65% dos alunos da UFRGS assim responderam e quase um terço (29,41%) dos estudantes de Santa Maria.

Voltando à já mencionada pesquisa de Akarsu e Dariyemez (2014) sobre hábitos de leitura de estudantes de Língua Inglesa e Literatura da Universidade de Ataturk: lá, quase um terço dos alunos, quando estão *online*, vai primeiro ao Facebook – 27,6% deles responderam que a rede social é “a primeira coisa em que clicam” (p. 91). Em segundo lugar, aparece a categoria “notícias e mídia” como primeiro conteúdo em que clicam e, em terceiro, “computadores e internet”.

O resultado é consistente com as respostas para outra pergunta na mesma pesquisa turca, sobre as atividades mais frequentes *online*: as três primeiras colocadas foram “ouvir música” (93,4%), “conversar com amigos” (84,2%) e “olhar fotografias” (82,9%). Das três atividades mais populares, duas (conversar com amigos e olhar fotografias) podem ser feitas (inclusive simultaneamente) via Facebook.

5 TIPOLOGIA

5.1 PERFIL I: OS IMIGRANTES DIGITAIS

A fração mais velha da amostra é composta pelos nascidos entre 1977 e 1989, e é a geração, dentro do *corpus* desta pesquisa, que pode ser considerada de imigrantes digitais, pois, em sua maioria, esses jovens tiveram o primeiro contato com um computador entre os 11 e os 15 anos, já alfabetizados, e o primeiro contato com a internet depois dos 15 anos.

Os imigrantes digitais leem entre 3 e 5 livros por ano – equiparam-se, portanto, à média do *survey* e ficam um pouco acima da média nacional de leitura em volume de livros inteiros. Estes estudantes declaram preferir romances enquanto gênero literário, mas dizem ler com mais frequência volumes técnicos ou didáticos, denotando obrigação com compromissos acadêmicos ou profissionais. Ao listar os títulos que estavam lendo ou os últimos que leram, a maioria (54,54%) listou uma obra de história, economia ou ciências sociais. Apenas duas pessoas (18,18%) listaram romances.

Muito embora 36,36% tenham declarado que a maioria de suas leituras tenha sido exigência da faculdade, mais da metade destes alunos (54,54%) não buscou nenhum livro indicado por um professor da faculdade de maneira espontânea no ano de 2015.

Proporções iguais de respondentes desta faixa etária responderam que consideram um professor o maior incentivador do hábito de ler – 36,36%, mesmo percentual dos que indicaram mãe ou pai; uma parcela significativa (27,27%) apontou alguma outra pessoa (respondendo a alternativa “outros”).

O imigrante digital possui pelo menos um computador e um *smartphone*, mas não usa leitores de *e-books*. Lê jornais, majoritariamente, no computador, e todos os dias – 72,72% disseram acessar sites de notícias diariamente para se manterem informados.

As escolhas são conservadoras: 81,81% declara ler o jornal Zero Hora, 36,36% leem a Folha de S. Paulo e 36,36% disseram ler o Estado de S. Paulo, entre outros títulos. Quase a metade destes estudantes lê revistas uma vez por semana, sendo Marie Claire e Carta Capital os únicos títulos lembrados mais de uma vez.

As redes sociais são ferramentas bastante presentes na vida destes estudantes de jornalismo: 90,9% usam o Facebook; 81,81% têm Whatsapp; e 54,54% usam o Instagram. E quase a metade (45,45%) deles disse ler mais notícias graças às redes sociais, consideradas uma fonte de informação “muito importante” por 54,54% desse recorte da amostra.

5.2 PERFIL II: OS NATIVOS DIGITAIS TIPO 1

Este perfil, dos alunos nascidos entre 1990 e 1994, é o predominante no *corpus* desta pesquisa, pois, com 35 alunos, compõe 67,3% do total da amostra.

Assim como os imigrantes digitais, a parcela mais significativa se encontra dentro da média de leitura para estudantes universitários brasileiros – 3 a 5 livros inteiros em um ano. Porém, diferentemente dos imigrantes digitais, uma parcela maior – 28,57% destes alunos disse ter lido, até setembro de 2015, entre 1 e 2 livros apenas. E eles demonstram menos comprometimento com leituras técnicas ou didáticas, pois, enquanto 57,14% declararam os romances como seu gênero de leitura preferido, um total de 37,14% disse ser este seu tipo de leitura mais frequente, contra apenas 11,42% que se dedicam mais a leituras técnicas ou didáticas e 17,14% que ficam com os temas história, economia e ciências sociais.

Este estrato dos alunos é o que mais lê sobre jornalismo – 28,57% mencionaram títulos que versam sobre o exercício da profissão ao indicar o que está lendo ou leu por último. Iguais proporções, no entanto, listaram título dos gêneros romance e “história, economia ou ciências sociais”.

Quanto ao peso das leituras academicamente obrigatórias, não há consenso: 31,42% disseram ter lido número igual de livros obrigatórios e espontaneamente; 28,57% declararam a maioria das leituras como obrigatórias; e 22,85% disseram que a maioria das leituras foi espontânea. Um total de 11,41% somente leram livros de forma espontânea. E, novamente, mais da metade (57,14%) não dedicou tempo a nenhuma obra recomendada por um professor do curso de jornalismo. Estes alunos, em geral, têm a mãe como maior influenciadora do hábito de ler, mas um quinto deles atribuiu este papel a um professor.

Os estudantes nativos digitais estão mais familiarizados com os *e-books* – quase a metade disse não fazer uso deste tipo de livro, mas uma proporção idêntica

(48,57%) leu pelo menos um exemplar neste formato no ano em curso, embora 77,14% deles não possuam um dispositivo leitor de livros digitais.

Uma parcela menor (37,14%) lê jornais todos os dias, mas, quando o fazem são tão conservadores quanto os imigrantes digitais, buscando em sua maioria os títulos mais tradicionais do mercado: 71,42% leem o jornal Zero Hora, 31,42% leem o jornal Folha de S. Paulo e 25,71%, o Correio do Povo. A grande maioria usa o computador para isso: 71,42%. Cultura e entretenimento são os assuntos mais populares, com a preferência de 45,71% dos alunos, e política tem a atenção de 28,57% deles.

Estes alunos são leitores menos assíduos de revistas, pois a parcela que não lê revistas nunca (34,28%) é superior àquela que lê uma vez por semana (31,42%). Entre aqueles que o fazem os títulos mais lembrados foram Carta Capital, Piauí e Superinteressante – cada uma delas citada por um quinto dos alunos. O computador e o papel são quase igualmente usados para a leitura de revistas, com a preferência de 54,28% e 42,85% dos alunos, respectivamente.

Ainda que a maior parte (40%) dos respondentes tenha o hábito de acessar sites de notícias diariamente para se manter informado, uma parcela importante, de 34,28%, o fazem seguindo os veículos que preferem nas redes sociais, e recebendo por ali as notícias por eles publicadas – coisa que os imigrantes digitais praticamente não fazem.

Mais da metade dos alunos conheceu um computador entre os 7 e os 10 anos de idade (outros 31,42%, entre 11 e 15 anos), mas a grande maioria (60%) só usou a internet mais tarde, quando tinham entre 10 e 15 anos. Um terço (31,42%) destes alunos conheceu a internet praticamente durante a alfabetização, entre 7 e 10 anos.

Computador e *smartphone* são posses de 91,42% destes alunos, sendo que 17,42% têm, também, um *tablet*.

Os nativos digitais são bem afeitos às redes sociais: 48,57% deles usam pelo menos quatro plataformas diferentes. Todos, sem exceção, usam o Facebook; quase todos (91,42%) usam também o Whatsapp; 71,42% têm um perfil no Instagram. Os conteúdos que mais acessam por estas plataformas são *hard news* (48,57%) e vídeos (25,71%). Reportagens em profundidade são os conteúdos menos populares nas redes sociais para 42,85%, e vídeos, para outros 22,85%, assim como listas/curiosidades, desprezadas também por quase um quarto dos alunos.

No geral, eles dizem ler mais notícias graças ao uso de redes sociais, e a grande maioria (71,42%) considera que elas são uma fonte de informação muito importante em suas vidas.

5.3 PERFIL III: OS NATIVOS DIGITAIS 2.0

Este é o menor grupo dentro do *corpus* da pesquisa, com apenas 11,53% da amostra (seis alunos), nascidos a partir de 1995. Estes são os jovens que têm a mesma idade da internet no Brasil, ou seja: cresceram, em maior ou menor grau, familiarizados com essa tecnologia. Cabe ressaltar que 83,33% destes alunos são da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), portanto, a instituição e a cidade em que vivem certamente têm influência sobre este perfil.

Eles são leitores mais dedicados do que seus colegas mais velhos: enquanto a metade se encaixa no perfil 3 a 5 livros em um ano, mais de um terço (33,33%) declarou ter lido 10 livros ou mais em 2015, ano que estava em curso quando o questionário foi aplicado.

Diferentemente dos alunos de jornalismo mais velhos, este tipo de aluno tem preferência pelos livros de “história, economia e ciências sociais” (e não pelos romances). O mesmo gênero de livro predomina entre as leituras mais frequentes de metade desses estudantes, e define os títulos listados por 33,33% deles.

Estes alunos leem mais espontaneamente do que os outros: metade respondeu que apenas escolheu volumes de maneira espontânea no ano em curso; outros 33,33% disseram ter lido espontaneamente e por obrigação em proporções iguais. Eles também são os estudantes mais abertos à influência dos professores do curso de jornalismo, pois 66,66% leram, por iniciativa pessoal (e não por requisito da disciplina), pelo menos dois volumes indicados por um membro do corpo docente da faculdade. Os outros 33,33% não leram nenhum volume recomendado pelos professores.

Outra diferença marcante entre esta geração e as demais: são os mais influenciados pela família em seus hábitos de leitura. A metade citou o pai como maior influenciador, e outros 33,33%, a mãe, ou seja: 83,33% deles consideram que seu hábito de ler foi formado pelos pais. Nenhum destes alunos colocou um professor na lista.

São os estudantes menos familiarizados com os livros digitais: 66,66% não leem *e-books*, e nenhum deles disse possuir o equipamento.

Quanto à leitura de periódicos, 50% leem jornais todos os dias, principalmente no computador – ainda que em proporção menor do que os outros tipos de alunos (66,66%). Assim como entre os demais tipos, a grande maioria lê o jornal Zero Hora (83,33%), mas igual proporção acrescentou à lista pelo menos um título local (Diário de Santa Maria, A Razão ou NH), indicando o peso dos veículos locais para os alunos do interior.

Outra diferença marcante em relação aos outros dois estratos: ninguém apontou cultura/entretenimento como editoria predileta nos jornais. A metade prefere ler sobre política, e os demais citaram cotidiano ou internacional como editorias favoritas.

Estes alunos são, proporcionalmente, os que mais leem revistas, pois nenhum deles respondeu que lê “nenhuma” vez por semana. Mais de um terço deles disse ler revistas três vezes por semana, e, assim como os jornais, 66,66% usam o computador para fazê-lo. Os títulos mais lembrados não diferem dos demais alunos: Carta Capital foi lembrada por 50% deles, e a Superinteressante, por 33,33%.

Para se manterem informados, estes alunos costumam acessar os sites dos veículos noticiosos.

A metade deles conheceu um computador com entre 7 e 10 anos, e a outra metade, até os 15 anos. Já o acesso à internet veio mais tarde: 83,33% só conheceram a tecnologia com mais de 10 anos, e 16,66%, entre 7 e 10 anos. Eles também têm menos acesso a dispositivos digitais: 83,33% dos alunos têm computador e *smartphone*, mas nenhum possui um *tablet*.

Assim como os nativos digitais tipo 1, 100% destes usam o Facebook; 83,33% usam o Whatsapp; 66,66% têm Instagram; e a maioria (66,66%) usa pelo menos quatro plataformas de mídia social diferentes. Os conteúdos mais acessados via redes sociais são vídeos e notícias do cotidiano, e os menos acessados, listas/curiosidades e vídeos.

Apesar de serem usuários assíduos, 33,33% destes estudantes dizem que as redes sociais não influenciam seus hábitos de leitura para mais ou para menos. Outros 33,33% dizem que leem mais notícias graças a elas. E, similarmente aos demais estudantes de jornalismo, a maioria (83,33%) considera que as redes sociais são muito importantes enquanto fonte de informação em sua vida.

6 CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Como visto na Tipologia do capítulo anterior, os maiores influenciadores dos hábitos de ler estão na família para a maior parte dos alunos. A maioria dos estudantes dos perfis 2 e 3 indicou pai ou mãe como a pessoa que mais incentivou a leitura na sua formação; os alunos mais velhos, do perfil I, indicaram mãe ou pai na mesma proporção que apontaram um professor.

Essa influência pode ser explicada pelo poder do exemplo, “sobretudo, quando o modelo apresentado é alguém que a criança ou jovem ama ou admira”, diz Machado (2011). “Pais e professores têm um papel poderosíssimo na transmissão do gosto pelos livros”, completa a autora (p. 35).

Embora os professores apareçam em alguma medida como incentivadores do hábito de ler dos estudantes ao longo de sua vida, dentro do curso de jornalismo as figuras docentes têm pouca ou nenhuma influência sobre aquilo que os alunos de jornalismo procuram para ler. Apenas entre os nativos digitais 2.0 (perfil III) houve uma parcela significativa de respondentes que disseram ter lido, de forma espontânea, alguma obra recomendada por um professor da faculdade. Tanto entre os imigrantes digitais quanto entre os nativos digitais tipo 1, a maioria disse não ter lido nenhum livro indicado por um professor, exceto aqueles obrigatórios para o curso da disciplina.

Rosing (2012) sustenta que é papel dos professores moldar o perfil de seus alunos enquanto leitores. E coloca em uma perspectiva histórica a falta de capacidade dos professores brasileiros para formar jovens leitores:

Se forem observadas as condições do ensino a partir da década de 1970, sujeitas às mazelas do regime político ditatorial, numa atmosfera tecnicista, com ênfase em tarefas que serviam a seus interesses, pode-se entender a desqualificação dos profissionais do ensino como responsável pela deformação dos hábitos dos leitores. Os desdobramentos desse processo frágil não foram suficientes para permitir o desenvolvimento de um potencial transformador entre as iniciativas de leitura relacionadas, para contribuir com a formação de mais leitores no país (2012, p. 104).

Pesquisas como a de Leite e Higa (2011) mostram que, quando atuam no sentido de incentivar a leitura, conferindo a esta prática um caráter mais lúdico e de hábito, ou hobby – e, por conseguinte, menos de obrigação para tirar boas notas – o efeito sobre a frequência e aproveitamento das leituras é positivo. No entanto, a

“obrigatoriedade de leituras com objetivos estudantis” tem o efeito contrário, como demonstra Massalli (2005, p. 111).

Como visto no estudo empírico e, mais detalhadamente, nas três tipologias, os professores não foram figuras marcantes enquanto influenciadores do hábito de ler na vida escolar da maioria dos alunos de jornalismo e continuam a não exercer um papel importante sobre as escolhas literárias dos agora estudantes universitários.

Além de não terem, em sua maioria, o hábito de buscar leituras recomendadas pelos docentes, uma parcela importante dos alunos de jornalismo sequer lê livros por obrigação para com alguma disciplina do curso. Demonstram, assim, consonância com os resultados da pesquisa Retratos da Leitura (GOMES In: FAILLA, 2012, p. 130).

Enquanto os hábitos revelados pelos adolescentes, poucos anos mais jovens do que os nativos digitais 2.0, incluem mais leituras obrigatórias do que espontâneas (50% dos alunos de 14 a 17 anos e 56% dos alunos de 11 a 13 anos escolheram o último livro lido por obrigação de estudar), os jovens entre 18 e 24 anos – como que libertados dos compromissos escolares – demonstram tendência inversa: 52% selecionaram a leitura por vontade própria e 21%, por obrigação acadêmica.

6.1 DISCUSSÃO: O QUE DIZ O *SURVEY* SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA

6.1.1 Objetivo 1: descobrir o que leem os estudantes de jornalismo de final de curso, tanto em literatura, quanto em noticiário

As respostas dos 52 alunos do curso de jornalismo que compõem a amostra desta pesquisa apontam que, em termos de literatura, os jovens universitários leem mais do que a média do brasileiro: entre 3 e 5 livros inteiros em um ano, enquanto que os brasileiros leem, em média, 2 livros inteiros por ano (FAILLA, 2012). O volume de leitura é semelhante à média entre leitores jovens, com pelo menos 15 anos de idade e três de escolaridade, que leem em média 3,1 livros por ano (FAILLA, 2012).

Também foi possível concluir que estes estudantes preferem largamente os romances, e efetivamente leem este gênero de livro com maior frequência do que

qualquer outro, o que indica uma preponderância das leituras recreativas sobre aquelas técnicas ou acadêmicas.

O valor do hábito da ler não está apenas nas leituras acadêmicas, técnicas ou profissionais. Enquanto lazer, é também uma rotina que tem reflexos positivos, como justifica Cull:

Parte do alto valor atribuído à leitura pode ter relação com os benefícios intelectuais de ler, incluindo a leitura de lazer, que já foram há muito comprovados pela pesquisa. Presumivelmente, a prática da leitura ajuda a fortalecer a proficiência literária – quanto mais você lê, melhor leitor se torna. No que tange a estudantes universitários, os alunos que leem por diversão tanto quanto para estudar se dão melhor academicamente do que os alunos que não leem além do necessário para os estudos (2011, p. 5).

No que se refere à questão sobre os jornais que consomem, os futuros jornalistas dizem normalmente buscar informação nos veículos tradicionais e de maior influência na sociedade – o título mais citado (por 73,07% dos alunos) foi o jornal Zero Hora; o segundo, o jornal Folha de S. Paulo (28,84%); e o terceiro, o jornal Correio do Povo, com 23,07%.

Os jornais estaduais são os mais populares entre os estudantes de jornalismo, seguidos dos títulos nacionais e, em terceiro, dos locais (ver Tabela 35). Uma fatia de 15,38% dos alunos citou veículos estrangeiros como leituras habituais.

Ficou marcada a influência dos jornais locais entre os estudantes do interior do Estado, visto que, na Universidade Federal de Santa Maria, um jornal editado naquela cidade (o Diário de Santa Maria) é o mais citado entre os alunos, seguido por um estadual (Zero Hora), em segundo lugar, e por outro diário local em terceiro (A Razão). Nas outras duas instituições pesquisadas, Zero Hora e Folha de S. Paulo, nesta ordem, são os jornais mais lidos pelos alunos.

Tabela 35 - Jornais citados, por categoria de abrangência geográfica

Tipo de título	Número de alunos que mencionou
Internacional	8 (15,38%)
Nacional	25 (48,07%)
Estadual	40 (76,92%)
Local	20 (38,46%)

Fonte: A autora

Mais jornais do que livros

Esta pesquisa mostrou que os estudantes de jornalismo das três instituições (UFRGS, Unisinos e UFSM) são leitores mais assíduos de periódicos do que de livros, pois 71,16% dos respondentes declararam ler jornais, pelo menos, quatro vezes por semana – na maior parte da semana, portanto. Quanto aos livros, apenas 23,08% disseram ter lido pelo menos 10 livros ao longo do ano de 2014, o que se aproximaria de um livro lido por mês. A maioria, 55,77%, disse ter lido até cinco livros no ano inteiro, o que significa, no máximo, 0,4 livros/mês, ou seja, menos de um livro a cada dois meses [número que coincide com a média nacional entre jovens com pelo menos três anos de escolaridade, segundo Failla (2012)].

Massalli (2005) também concluiu, em seu estudo, que jornalistas e estudantes que não consomem notícias e literatura na mesma proporção, embora ambas sejam importantes para a formação do profissional:

O jornalista, seja ele profissional ou estudante, tem em leituras diárias de jornais, revistas e textos científicos de sua área um hábito comum em praticamente todos os casos, mas isso não significa efetivamente que eles sejam grandes leitores de textos literários. Mas a diversidade de leituras, não apenas literárias, é uma das condições de se tornarem leitores críticos, situação presente entre os jornalistas profissionais. (p. 111)

Este *survey* também apontou que, no que tange a leitura de periódicos, os estudantes são bastante conservadores: a absoluta maioria (73,07%) lê cotidianamente o jornal Zero Hora – o título de maior circulação no Estado do Rio Grande do Sul. O segundo jornal mais lido é a Folha de S. Paulo (28,84%), um dos mais tradicionais do Estado de São Paulo e do Brasil. No total, os 52 alunos que responderam a pesquisa apontaram 25 títulos diferentes quando questionados quais jornais têm o hábito de ler – o que equivale a uma média inferior a dois títulos por aluno. Além disso, entre estas 25 publicações, apenas quatro são títulos estrangeiros.

Tal restrição no escopo das leituras frequentes surpreende diante do fato de que a grande maioria (71,15%) afirma usar principalmente o computador e lerem os jornais *online*, ou seja: as fontes de informação são buscadas na internet, onde eles teriam acesso a uma variedade incontável de títulos do mundo inteiro. Diddi e LaRose (2006) dizem que a quantidade muito grande de opções oferecida pelo universo *online* intimida os leitores, que preferem recorrer às fontes conhecidas.

Pode-se supor que o ambiente extremamente diversificado de mídia que o consumidor de notícias encontra estimule mais do que nunca a seleção ativa de fontes de informação, simplesmente por apresentar tantas novas opções, a maioria das quais acessíveis 24 horas. No entanto, uma nova teoria de uso da mídia (LaRose e Eastin, 2004) sugere exatamente o oposto: quando confrontados com uma miríade de opções, o consumidor se volta aos padrões habituais de consumo de mídia a fim de preservar seus recursos mentais, em vez de, a cada vez, começar um processo de seleção ativa. (DIDDI; LAROSE, 2006, p. 194-195)

Esse hábito, dizem os autores, também é estimulado pelos próprios veículos de comunicação, na medida em que se retroalimentam da mesma audiência *online* e *offline*. A mídia tradicional, dizem, encoraja sua audiência a buscar notícias na internet, ao mesmo tempo em que estes conteúdos *online* são respaldados pelo conteúdo das “mídias convencionais”, fazendo com que os hábitos antigos persistam ao mesmo tempo em que surgem novos, no que chamam de “fertilização cruzada” (DIDDI; LAROSE, 2006, p. 205).

6.1.2 Objetivo 2: inquirir esses estudantes sobre como as tecnologias digitais entram nesses hábitos de leitura: que dispositivos usam para ler, e como as redes sociais influenciam naquilo que escolhem para ler

As respostas demonstraram que os estudantes adotaram o computador como plataforma para a leitura de jornais, mas ainda preferem consumir revistas e livros em papel. O *survey* também mostrou que os leitores digitais não são populares entre os alunos de jornalismo. Mais da metade dos respondentes (55,77%) disse não usar leitores digitais para livros (*e-books*), e a absoluta maioria (75%) declarou não possuir esse equipamento. Mas, no que se refere à leitura de jornais, 71,15% disseram usar o computador para tal atividade; para a leitura de revistas, 53,85% disseram usar um computador. Em ambos os casos, a segunda mídia mais usada é o papel.

Chen e Fang (2014) argumentam que os formatos impressos se prestam melhor à leitura aprofundada e ao estudo:

As e-news certamente oferecem maior conveniência para escanear, fazer uma leitura seletiva, buscar palavras-chave que atendem as nossas necessidades. Em contraste, a leitura de ‘livros’ tende a ser mais concentrada e em profundidade; portanto, o formato impresso possibilita a leitura página a página, às vezes até repetidamente, e isso facilita também as marcações e anotações (p. 325).

Obviamente que os aparelhos de leitura digital também proporcionam a leitura página a página e também a releitura. No entanto, os estímulos que os meios digitais colocam no caminho da leitura – especialmente em se tratando de dispositivos conectados à internet – tornam mais difícil para o usuário se concentrar e realmente estudar um texto, como se verá a seguir.

A leitura na web e suas particularidades

Nos Estados Unidos, a média de tempo de leitura de uma página da web, em 2013, era de 1 minuto e 12 segundos (BARON, 2015). Cull (2011) escreve que “as pessoas geralmente não leem muito online. Usuários de *websites* tendem a olhar as páginas rapidamente e ler apenas 20% do texto de uma página típica” (p. 6). “Se você está flanando entre páginas, está você realmente lendo-as?”, questiona Baron (2015).

Aamodt (2009) diz que a leitura em telas é de 20% a 30% mais lenta do que no papel, apenas por conta da diferença de plataforma. Segundo a autora, esse “atraso” é ainda maior se consideradas as distrações a que está exposto o leitor de textos online:

Em grande parte, a utilidade do computador para uma leitura dedicada depende da força de caráter do usuário. Distrações abundam nas telas dos computadores da maioria das pessoas. A velocidade de leitura reportada nas pesquisas não considera retardamentos induzidos por um clique para checar o e-mail que recém entrou, ou conferir o que há de novo no meu blog favorito. (...) Mudar de tarefas constantemente custa tempo e interfere na concentração necessária para raciocinar profundamente sobre o que se lê (AAMODT, 2009).

Mark (2009) (que considera positivo que haja hiperlinks e a possibilidade de consultar instantaneamente informações que ajudam a compreender o conteúdo lido) discorre com sobre a forma como as pessoas se distraem com textos online.

Minha própria pesquisa mostra que as pessoas são permanentemente distraídas quando trabalham com informação digital. Elas mudam de atividade, em média, a cada três minutos (por exemplo, para ler e-mails ou mensagens), e trocam de tarefa a cada 10 minutos e meio. Simplesmente não é possível raciocinar profundamente sobre um assunto quando se está mudando de um para outro tão rapidamente (MARK, 2009).

No entanto, para Rezende, Franco e Araújo (2013), usar a internet rotineiramente implica novas formas de relação do sujeito com o texto, com a informação e com o conhecimento, pois, graças à facilidade de ir e voltar, copiar e

colar, etc., “o texto torna-se nosso, algo que passa a fazer parte da nossa funcionalidade e modo de pensar” (p. 269).

Isso converge para a análise que fazem Rowlands et al. (2008) sobre os hábitos de pesquisa de informações da “geração Google” – na definição dos autores, os estudantes nascidos a partir de 1993 que “têm pouca ou nenhuma memória da vida antes da *web*” (p. 291).

Está claro que os usuários não estão lendo online no sentido tradicional; de fato, há indicativos de que novas formas de “ler” estão surgindo à medida que os usuários “surfam” horizontalmente pelos títulos, páginas de conteúdo e de resumos, buscando resultados rápidos. O letramento dos jovens não cresceu com a ampliação do acesso à tecnologia; na verdade, a aparente facilidade deles com computadores disfarça alguns problemas graves. Pesquisas mostram que a velocidade das buscas dos jovens na web significa que pouco tempo é dedicado a avaliar as informações, seja pela relevância, precisão ou autoridade (p. 295).

Das mudanças tecnológicas e a perenidade do livro de papel

Diversos autores comparam os questionamentos e inseguranças relacionados às plataformas digitais a outros momentos de ruptura provocada por uma nova mídia – que não necessariamente culminaram na substituição da antiga pela mais nova tecnologia.

Para Carpenter, as novas tecnologias digitais causam estranheza aos *imigrantes digitais*, tanto quanto fizeram, décadas atrás, os jornais, em contraposição ao livro (In: CARPENTER; MCLUHAN, 1974): “O que realmente perturbava as pessoas orientadas pelo livro não era o sensacionalismo do jornal, mas o seu formato não-linear, suas codificações não-lineares de experiência”. Nada mais antagônico à experiência digital – tipicamente multitarefa, agregadora e baseada no contato (ainda que não físico, mas por meio de telas) – do que a experiência da leitura: solitária, silenciosa, um “incentivo ao isolamento” (RIESMAN In: CARPENTER; MCLUHAN, 1974).

Há 20 anos, Postmann (1994) culpava a televisão (e o espaço da leitura na vida das crianças que ela tomava) pelas dificuldades de aprendizagem dos jovens. Em seu raciocínio, hoje, poderíamos substituir “televisão” por “*smartphone*”, “*iPad*” ou “*Xbox*”, e assim traduzir preocupações atuais:

Por um lado, há o mundo da palavra impressa, com sua ênfase na lógica, na sequência, na história, na exposição, na objetividade, na imparcialidade e na disciplina. Por outro, há o mundo da televisão, com sua ênfase na fantasia, na narrativa, na presença, na simultaneidade, na intimidade, na gratificação imediata e na resposta emocional rápida. As crianças vão para a escola depois de haver sido profundamente condicionadas pela influência da televisão. Lá, elas encontram o mundo da palavra impressa. Ocorre uma espécie de batalha psíquica, e há muitas baixas – crianças que não conseguem ou não querem aprender a ler, crianças que não conseguem organizar seu pensamento em uma estrutura lógica mesmo em um único parágrafo, crianças que não conseguem prestar atenção às aulas ou às explicações orais por mais de alguns minutos de cada vez” (POSTMANN, 1994, p. 26).

Para Moro, Souto e Estabel (2002), embora os meios eletrônicos sejam os preferidos pelos jovens, o livro impresso não vai perder a importância. As autoras defendem que o momento atual se assemelha ao da invenção da imprensa, por Gutemberg, quando se imaginou que a massificação do alcance das publicações “deterioraria a cultura” – coisa que, hoje sabe-se, não aconteceu:

O livro ainda continua sendo o meio mais econômico, adaptável às circunstâncias, transportável e consultável de pesquisa e leitura. Novas formas de leitura sempre existiram e continuarão a surgir na humanidade, e, com o passar do tempo, a modernização poderá causar algumas modificações no modo de apresentação de uma obra (2002, p. 6).

“O livro – como os impressos em geral – está longe de morrer”, concorda Cull (2011). O autor acredita que, assim como o *streaming* de vídeos na internet não substituiu a televisão, que não havia substituído o rádio antes dela, o livro permanecerá popular, especialmente em alguns nichos, como por exemplo os estudantes. “Os universitários não abandonaram os livros impressos, apesar de estarem imersos na cultura do texto online”, sublinha o autor. Shimray, Keerti e Ramaiah (2015) concordam: “Os leitores usam documentos impressos para leituras de profundidade. Geralmente, com marcações e trechos sublinhados. Isso indica que o papel dificilmente vai desaparecer, mesmo na era digital” (p. 344).

Gelernter (2009) também defende que a leitura não vai migrar completamente para as telas, simplesmente porque livros impressos “são baratos, fáceis de ‘ler’ por fora (Que tipo de livro é esse? Quão longo ele é? É o mesmo que eu li semana passada? Vejamos as figuras), fáceis de marcar, seguros para operar na praia ou em estações polares e – sobretudo – lindos”. Por isso, diz o autor, livros continuarão sendo os melhores “veículos de entrega de palavras” de todos. Para ele, é a

tecnologia que vai, em breve, se mover na direção “natural”: “a integração de chips aos livros, e não o contrário”.

Posso querer que um livro apite quando não consigo achá-lo, buscar o texto online, fazer download de atualizações e ficar atento para resenhas. Tudo isso seria facilmente entregue por componentes eletrônicos embarcados. Tais livros atualizados vão incorporar alguns dos problemas do texto digital – mas, pelo menos, se o disjuntor cair ou a bateria acabar, ainda terei meu livro. (...) As ferramentas (como sempre) são neutras. Cabe a nós fazer com que a leitura em tela melhore, e não substitua, a leitura tradicional de livros. Cabe a nós lembrar que o meio não é a mensagem, e que o significado e a música das palavras é o que importa, não o chamativo veículo em que elas chegam (GELERNTER, 2009).

Adoção de novas plataformas

O *survey* demonstrou que os leitores digitais para livros não são populares entre os alunos de jornalismo. O dispositivo digital mais usado em leituras é o computador, para a leitura de jornais.

Cull (2011) observa que “o aparelho de leitura digital que mais vende não é um *e-book*” (p. 8), ou seja, um equipamento dedicado exclusivamente à leitura de livros. O campeão de vendas, segundo ele, é o iPad – um dispositivo digital com múltiplos usos, incluindo acesso à internet e a possibilidade de fazer download de livros digitais. O autor observa que o público prefere equipamentos “de propósito múltiplo”, como são o iPad e o próprio computador. No entanto, observa que os novos estudantes universitários “logo estarão tão à vontade com a noção de *e-books* quanto estão hoje com livros impressos” (p. 8).

Pesquisa realizada pela Unesco com populações africanas de sete países sobre a leitura em telefones celulares concluiu que uso de dispositivos móveis pode impulsionar o hábito de leitura: 2 em cada 3 pessoas disseram gostar mais de ler depois que passaram a usar seu telefone móvel para isso (via Worldreader, um aplicativo de leitura fornecido aos participantes da pesquisa). E, entre aqueles que declararam não gostar de ler antes de ter um celular, 2 em cada 5 se tornaram leitores considerados frequentes, habituais ou *power readers* (p. 42). “Esses dados indicam fortemente que pessoas que não gostam de ler em geral podem afinal gostar mais de ler e ler mais avidamente depois que começam a ler em seu telefone móvel” (WEST; CHEW, 2014, p. 42).

O *survey* aplicado pela organização ainda questionou por que os entrevistados liam em seus celulares. A hipótese inicial para as causas era a falta de

acesso a livros de papel. Isso se confirmou como uma das razões, mas o principal motivo apontado pela imensa maioria foi a conveniência de ler a qualquer tempo, em qualquer lugar. Em segundo lugar, apareceram os custos, a preferência por ler no celular em relação ao papel e, em menor grau, a dificuldade de acesso aos livros impressos (p. 37).

6.1.3 Objetivo 3: entender qual a influência da universidade (do curso como um todo e dos professores individualmente) sobre os hábitos de leitura destes alunos

A influência das instituições de ensino não se mostrou muito importante entre os alunos pesquisados. Primeiramente, porque 53,85% dos respondentes disseram não ter lido espontaneamente, no ano de aplicação do questionário, nenhum livro indicado por um professor da faculdade de jornalismo (questão 7).

Em segundo lugar, quando questionados sobre a proporção de leituras realizadas por exigência do curso de jornalismo em relação àquelas realizadas espontaneamente (questão 6), tem-se que 40,39% leram apenas ou na maioria livros escolhidos por vontade própria. Somando-se aqueles que leram somente ou uma maioria de livros exigidos pela faculdade, tem-se 30,77% da amostra.

Separados por tipos, os alunos também não apontam sequer uma tendência de obrigatoriedade de leituras indicadas por professores. As proporções entre leituras obrigatórias e espontâneas variam muito, não sendo possível detectar qualquer tendência, seja por idade ou por instituição de ensino. Os alunos que leram mais por obrigação do curso do que por vontade própria não são maioria em nenhum dos recortes. O que leva a crer que, entre os estudantes de jornalismo, as leituras obrigatórias não têm grande importância e não tomam a maior parte de seu tempo, em comparação às leituras escolhidas espontaneamente.

Por fim, “o professor” (de maneira genérica, e não apenas os docentes universitários) foi lembrado por apenas 21,15% dos respondentes como uma figura que incentivou seu hábito de ler – percentual menor do que os que colocaram a mãe como a pessoa mais influente, e menor também que a soma dos que indicaram “outros” como o personagem mais influente sobre a própria rotina de leitura.

Tais resultados podem ser reflexos da forma como a prática da leitura é trabalhada desde a escola: como uma tarefa árdua, mecânica, “penosa”

(MACHADO, 2011, p. 16) e, ainda por cima, avaliada de forma objetiva por meio de “questionários e dissertações”, o que é, para Paes (1990), um fator negativo.

Impacto sobre pesquisadores e pesquisas

Estudantes estão lendo menos, e o mesmo vale para seus professores. Na “correria por publicar, buscar bolsas e cumprir com cada vez mais obrigações acadêmicas”, o tempo médio dedicado pelos pesquisadores a cada artigo científico caiu de 48 minutos, em 1977, para 31 em 2005, diz Baron (2015).

Mas a mudança é mais do que o tempo de leitura. (...) Fomos dos impressos para as telas digitais. (...) Quando lemos em telas, podemos rapidamente clicar ou rolar de página em página de um documento. Podemos nos conectar com o mundo exterior, pular de site em site, fazer várias coisas ao mesmo tempo. Concentração prolongada, análise e releitura são desencorajadas (BARON, 2015).

Se o tempo e a disposição para ler estão cada vez mais abreviados, o mesmo está acontecendo com os textos, diz a autora. Para ela, está claro que:

- 1) Os professores e pesquisadores leem menos, portanto...
- 2) Designam a seus alunos leituras também mais curtas, e assim...
- 3) Inconscientemente, ensinam que as leituras longas não valem a pena.

Para Baron, o impacto da nova rotina de pesquisa e leitura, muito mais rápida e dinâmica quando realizada online do que quando dependia do acervo de bibliotecas, é prejudicial também para a pesquisa científica desses professores. Ela considera que, à medida que mais revistas científicas estão disponíveis digitalmente, mais “estreito” é o escopo das novas pesquisas, pois os pesquisadores acabam recorrendo em maior número a fontes mais recentes de consulta.

Nesse processo, estamos redefinindo o que significa ler. Telas digitais privilegiam o material curto, autoexplicativo, que possa ser consumido quando mais conveniente. Elas não são feitas para a leitura prolongada, reflexiva, analítica, e muito menos para a releitura. (...) A leitura há muito é a âncora do aprendizado em sociedades letradas. Pegar um livro nos abre possibilidade de contemplar, comparar perspectivas, imaginar a vida de outrem, sonhar. Se em nossos cursos substituímos textos completos por versões mais curtas, que mensagem estamos enviando aos alunos sobre o que há para aprender e o que significa imaginar? E, se em nossa pesquisa, cada vez reduzimos mais o escopo de nossas fontes, que presunções estamos fazendo, enquanto professores, sobre o quanto a leitura e a reflexão são necessárias para produzir conhecimento? (BARON, 2015).

Sobre o futuro da educação

Estudiosos e educadores, como Bauerlein (2008), pregam que o sistema de ensino precisa se reinventar para adaptar-se a esta nem tão nova realidade. O modelo “professor fala – aluno ouve – anota – faz prova” está fadado a desaparecer, já não funciona mais. Jenkins et al. (2009) afirmam que a escola tem de desenvolver o que chamam de “alfabetização das novas mídias”: “um conjunto de competências culturais e habilidades sociais de que os jovens precisam no cenário das novas mídias”, pois o foco não é mais a “expressão individual”, e sim o “envolvimento em comunidade” (p. xiii). Postmann (1994) não questiona a utilidade dos computadores, mas sim a forma como serão usados e o impacto que terão:

O que precisamos para refletir sobre o computador nada tem a ver com sua eficiência como ferramenta de ensino. Precisamos saber de que maneira ele vai alterar nossa concepção de aprendizado e como, em conjunção com a televisão, ele minará a velha ideia de escola (p. 26).

Em pesquisa sobre estudantes da Geração Y (os nascidos entre 1980 e 1994), Weiler (2005) concluiu que esses jovens, influenciados pelo uso da internet como fonte de informação, eram “prioritariamente aprendizes visuais”, o que, na época da publicação da pesquisa, já conflitava com o estilo e os hábitos de aprendizagem de “quase todos os professores” (p. 51). A autora sugere, portanto, mudanças nas práticas em sala de aula, tais como: incorporar atividades práticas a aulas apenas expositivas, de forma a aumentar o interesse e, conseqüentemente, a retenção de informações por parte dos alunos.

Acessar informação e adquirir conhecimento, lembra Cull (2011), são coisas diferentes. E o verdadeiro aprendizado tem como uma de suas bases a leitura em profundidade.

Os educadores universitários estão bem cientes da ilusão de conhecimento instantâneo causada pela internet. Em um mundo influenciado pela poderosa cultura online, devemos permanecer comprometidos a motivar os alunos a tomarem o tempo necessário para uma leitura em profundidade (2011).

O hiato cultural que existe hoje entre a geração dos educadores e a geração dos alunos é, para muitos autores, um empecilho para o ensino/aprendizado, pois a forma como os professores foram educados e a forma como aprenderam a ensinar

ainda não contemplava o uso de tantas plataformas e ferramentas digitais que hoje permeiam a rotina de seus alunos. Chen e Fang (2014) alertam que

(...) enquanto muitos educadores ainda veem a “prática de leitura” em um sentido tradicional, a maioria dos jovens de hoje consideram que interagir em redes sociais, procurar e-news e participar de uma variedade de discussões de interesse especial nos BBS como parte de suas rotinas de leitura tanto quanto ler livros, jornais ou revistas. Essas rotinas de leitura atendem tanto às suas necessidades de comunicação e entretenimento quanto de educação. E mais, eles alegam que o prazer de ler em formato impresso e na internet é mais ou menos o mesmo (p. 329).

Akarsu e Dariyemez (2014) defendem o treinamento constante dos professores para “adaptar o sistema educacional aos constantes avanços tecnológicos”. “Assim como os professores, os estudantes têm de ser instruídos sobre as mais recentes oportunidades de leitura na internet” (p. 93-94). Se há informação e cultura na internet, é obrigação dos professores transmitir isso aos alunos e incentivá-los a buscar as fontes *online*.

REFERÊNCIAS

- 20 ANOS de internet.br. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 maio 2015. Disponível em: <<http://temas.folha.uol.com.br/20-anos-da-internet/o-inicio/do-dial-up-ao-4g.shtml>>. Acesso em: 30 jun. 2015.
- AAMODT, Sandra. A Test of Carachter. BLOG Room for Debate. **The New York Times**. 14 out. 2009. Disponível em: <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/10/14/does-the-brain-like-e-books/?_r=0>. Acesso em: 23 jan. 2016.
- ACAUAN, Ana Paula. Quem é o aluno da PUCRS. **Revista PUCRS**, Porto Alegre, n. 176, ano XXXVIII, p. 6-11, set./out. 2015.
- AKARSU, Oktay; DARIYEMEZ, Tevfik. The Reading Habits of University Students Studying English Language and Literature in the Digital Age. **Journal of Language and Linguistic Studies**, n. 10, v. 2, p. 85-99, 2014.
- BABBIE, Earl. **Survey research methods**. 2 ed. Belmont: Wadsworth, 1990. 396 p.
- BARON, Naomi. The Plague of tl;dr. **The Chronicle of Higher Education**. 9 fev. 2015. Disponível em: <<http://producer.csi.edu/cdraney/2015/101/resources/baron-on-reading.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2016.
- BAUERLEIN, Mark (Org.). **The digital divide**. New York: Penguin, 2011.
- BAUERLEIN, Mark. **The dumbest generation**. New York: Penguin, 2008.
- BLOOM, Benjamin; ENGELHART, Max; FURST, Edward; HILL, Walker; KRATHWOHL, David. **Taxionomia de objetivos educacionais**: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1973. 180 p.
- BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 234 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 203/2006** de 12 de fev. 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo. 26 p.
- CARPENTER, Edmund. As novas linguagens. In: CARPENTER; E.; MCLUHAN, M. (Org.). **Revolução na comunicação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. 248 p.
- CARR, Nicholas. Is Google making us stupid? **The Atlantic**, jul./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- CARVALHO, Marcelo Sávio Revoredo Menezes de. **A trajetória da internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança**. 2006. 259 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Engenharia de Sistemas e Computação) – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós

Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CASTRO, José Márcio; ABREU, Paulo. Estaremos cegos pelo ciclo da inteligência tradicional? Uma releitura a partir das abordagens de monitoramento ambiental. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 7-19, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a01v36n1.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

CAVALCANTI, Joana. **O jornal como proposta pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 1999.

CHEN, Su-Yen. Extracurricular reading habits of college students in Taiwan: Findings from two national surveys. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, n. 50, v. 8, maio 2007, p. 642-653.

CHEN, Su-Yen; FANG, Sheng-Ping. Taiwanese College Students' reading Practices and Profiles in Both Print- and Internet-Based Formats. **Reading Improvement**, n. 3, outono, 2014, p 319-331.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 196 p.

CULL, Barry. Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe. **First Monday**, v. 16, n. 6, jun. 2011. Disponível em: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3340/2985>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

DIDDI, Arvind; LAROSE, Robert. Getting Hooked on News: Uses and Gratifications and the Formation of News habits Among College Students in an Internet Environment. **Journal of Broadcasting & Electronic Media**, n. 50, v. 2, jun. 2006. p. 193-210.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. 344p.

FAILLA, Zoara. Leituras dos 'retratos' – o comportamento leitor do brasileiro. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 19-54.

FOASBERG, Nancy. Student Reading Practices in Print and Electronic Media. **College & Research Libraries**. Set. 2014, p. 705-723.

FRAGA, Nayara. Brasileiro pode pular e-reader e ir direto ao tablet. **O Estado de S. Paulo**, 31 jan. 2013. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasileiro-pode-pular-e-reader-e-ir-direto-ao-tablet-imp-,991133>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 39 ed. São Paulo, Cortez, 2000. 87 p.

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

GELERNTER, David. The Book Made Better. BLOG Room for Debate. **The New York Times**. 14 out. 2009. Disponível em: <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/10/14/does-the-brain-like-e-books/?_r=0>. Acesso em: 23 jan. 2016.

GÓMEZ, Guadalupe Nancy Nava; ÁVILA, Celene García. Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. **Revista Educación**, n. 33, v. 1, 2009, p. 41-59.

GOODE, William; HATT, Paul. **Métodos em pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. 488 p.

HOHENBERG, John. **Manual de jornalismo**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962. 543 p.

HUANG, Suhua; CAPPS, Matthew; BLACKLOCK, Jeff; GARZA, Mary. Reading habits of college students in the United States. **Reading Psychology**, n. 35, p. 437-467, 2014.

IAB BRASIL. **Pesquisa Brasil Conectado**: hábitos de consumo de mídia – 2014. 29 nov. 2014. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/skrol/pesquisa-brasil-conectado>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

ISMAIL, Mohammad; AHMAD, Sajjad; AHMAD, Shehzad. Reading Interest of College Students in Peshawar. **Putaj Humanities and Social Sciences**, v. 20, p. 303-312, 2013.

JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie; ROBISON, Alice. **Confronting the Challenges of Participatory Culture**: Media Education for the 21st Century. Cambridge: The MIT Press, 2009. 129 p.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. 102 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 1992. 82 p.

KRISHNAMURTHY, C.; AWARI, Veeresh. Newspaper Reading Habits among Post-Graduate Students of Karnatak University, Dharwad. **Journal of Library & Information Technology**, v. 35, n. 1, p. 25-29, Jan. 2015.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; HIGA, Sue Ellen Lorenti. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: O papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, Maria Isabel da Silva; OLIVEIRA, Paulo de Salles (Orgs.). **Proximidade e distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. 188 p.

LOAN, Fayaz Ahmad. Impact of internet on reading habits of the net generation college students. **International Journal of Digital Library Services**, v. 1, p. 43-48, out./dez. 2011. Issue 2.

LOBATO, Monteiro. **A onda verde**. São Paulo: M. Lobato, 1922. 230 p.

LUCCHESI, Alexandre. O politicamente correto foi muito prejudicial para a literatura infantil. **Zero Hora**, Porto Alegre, 23 abr. 2015. Segundo Caderno, p. 3.

MACHADO, Ana Maria. A importância da leitura. In: **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 290 p. p.11-27.

MACHADO, Ana Maria. Barrados no baile. In: **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 28-45.

MALCON, César et al. Exame da cabeça e do pescoço. In: BARROS, Elvino et al. **Exame clínico: consulta rápida**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-71.

MARCONDES, Carlos Henrique; GOMES, Sandra Lúcia Rebel. O impacto da internet nas bibliotecas brasileiras. **Transinformação**, v. 9, n. 2, p. 57-68, maio/ago. 1997.

MARK, Gloria. The Effects of Perpetual Distraction. BLOG Room for Debate. **The New York Times**. 14 out. 2009. Disponível em: <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/10/14/does-the-brain-like-e-books/?_r=0>. Acesso em: 23 jan. 2016.

MARQUES DE MELO, José. Comunicação social: Da leitura à leitura crítica. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991. p. 100-110.

MASSALLI, Fábio Robson. **Literatura literária e a formação do jornalista: Histórias de leituras de profissionais e estudantes de jornalismo da região noroeste do Paraná**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 276p.

MEDINA, Cremilda. **Notícia, um produto à venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1988. 191 p.

MOKHTARI, Kouider; REICHARD, Carla A.; GARDNER, Anne. The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 52, n. 7, abr. 2009, p. 609-619.

MORAES, Léa Anny de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Novas práticas de leitura: implicações no comportamento do aluno-leitor. **ETD - Educação**

Temática Digital, Campinas, v. 15, n. 2, p. 230-249, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/etd/article/view/2994>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

MORO, Eliane L. S.; SOUTO, Gabriela P.; ESTABEL, Lizandra B. A influência da internet nos hábitos de leitura do adolescente. In: III Seminário de Educação e de Comunicação, 2002, Pelotas/RS. **III Seminário de Educação e de Comunicação - Anais**. Pelotas/RS: UFPEL, 2002. v. 3. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/313.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

NOVELLI, Ana Lucia Romero. Pesquisa de opinião. In: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 164-179.

OLIVEIRA, Marcos de. Primórdios da rede. Pesquisa Fapesp, edição 180, fev. 2011. p. 16-25. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2011/02/18/prim%C3%B3rdios-da-rede_/>. Acesso em: 01 maio 2015.

ONOVUGHE, Ofodu Graceful. Internet Use and Reading Habits of Higher Institution Students. **Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)**, v 3, n. 1, p. 11-15, 2012.

PAES, José Paulo. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 154 p.

PÉREZ, Pedro Aguilar; COVARRUBIAS, Lucina Patricia Cruz; CRUZ, Pedro Daniel Aguilar. El Consumo Editorial: Hábito de Lectura em Universitarios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. **Contextos Educativos**, n. 17, p. 109-122, 2014.

POSTMANN, Neil. **Tecnopólio: a redicção da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994. 224 p.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. Part I. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, set./out. 2001.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. Part II. **On the horizon**, v. 9, n. 6, p. 1-6, nov./dez. 2001.

RAINIE, Lee; ZICKUHR, Kathryn; PURCELL, Kristen; MADDEN, Mary; BRENNER, Joanna. The Rise of e-reading. **Pew Internet & American Life Project**. 4 abr. 2012. Disponível em: <<http://libraries.pewinternet.org/2012/04/04/the-rise-of-e-reading/>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro**. São Paulo: Com-Arte: Fapesp, 1996, 114 p.

REZENDE, Lucinea Aparecida de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; ARAÚJO, Cristina Nalon de. A leitura na universidade: ideias circulantes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 243-272, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Ana Claudia; GARCIA, Daniel Xavier. Bibliotecário e leitura: Hábitos de leitura dos futuros profissionais da informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 72-86, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://rabci.org/rabci/sites/default/files/Bibliotecario%20e%20leitura_id.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2015.

ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 93-106.

ROWLANDS, Ian, et al. The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. **Aslib Proceedings**, v. 60, n. 4, p. 290-310, 2008.

RUSHKOFF, Douglas. The people's net. In: BAUERLEIN, Mark (Org.). **The digital divide**. New York: Penguin, 2011 p. 116-126.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1987. 133 p. (Medidas na Pesquisa Social, v. 2).

SHIMRAY, Somipam R.; KEERTI, Chennupati; RAMAIAH, Chennupati K. An Overview of Mobile Reading Habits. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v. 35, n. 5, p. 343-354, set. 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 107-116.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. Leitura: Informação e comunicação. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 40, n. 1, mar. 2005.

SMALL, Gary; VORGAN, Gigi. Your brain is evolving right now. In: BAUERLEIN, Mark (Org.). **The digital divide**. New York: Penguin, 2011. p. 76-96.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991. p. 18-29.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir, 2010. 445 p.

TAPSCOTT, Don. The eight net gen norms. In: BAUERLEIN, Mark (Org.). **The digital divide**. New York: Penguin, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012. 96p.

VEENHOF, Ben. The Internet: Is It Changing the Way Canadians Spend Their Time? **Statistics Canada**. Ago. 2006. Disponível em: <<http://publications.gc.ca/collections/Collection/Statcan/56F0004MIE/56F0004MIE2006013.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

VIEIRA, Eduardo. **Os bastidores da internet no Brasil**. Barueri: Manole, 2003. 286p.

WEILER, Angela. Information-Seeking Behavior in Generation Y Students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan. 2005,

WEST, Mark; CHEW, Han Ei. **Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries**. Paris: Unesco, 2014, 89 p.

WOLF, Maryanne. Beyond Decoding Words. BLOG Room for Debate. **The New York Times**. 14 out. 2009. Disponível em: <http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/10/14/does-the-brain-like-e-books/?_r=0>. Acesso em: 23 jan. 2016.

XAVIER, Alice Pereira. **Jovens elites escolares: uma análise sociológica dos hábitos de leitura**. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=14486@1>. Acesso em: 7 jul. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário final

Apresentação

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre os hábitos de leitura dos estudantes universitários. Ele integrará a dissertação de mestrado da aluna Isabel Marchezan, orientanda do professor Jacques Wainberg no Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, da FAMECOS.

Desde já, muito obrigada pela tua colaboração!

Curso:

Semestre:

Data de nascimento:

1. Quantos livros inteiros você leu em 2014:

- a) 0
- b) 1 a 2
- c) 3 a 5
- d) 6 a 9 livros
- e) 10 ou mais livros

2. Quantos livros inteiros você leu em 2015:

- a) 0
- b) 1 a 2
- c) 3 a 5
- d) 6 a 9 livros
- e) 10 ou mais livros

3. Qual o seu gênero de livro favorito (marque apenas uma opção)?

- a) livros didáticos ou técnicos
- b) bíblia ou livros religiosos
- c) livros infantis
- d) auto-ajuda
- e) livros juvenis
- f) ensaios e ciências
- g) histórias em quadrinhos
- h) esoterismo
- i) culinária/artesanato
- j) contos
- k) enciclopédias e dicionários
- l) biografias
- m) romances
- n) história, economia e ciências sociais
- o) poesia
- p) artes ou viagens

4. Qual gênero você lê com mais frequência (marque apenas uma opção)?

- a) livros didáticos ou técnicos
- b) bíblia ou livros religiosos
- c) livros infantis
- d) auto-ajuda
- e) livros juvenis
- f) ensaios e ciências
- g) histórias em quadrinhos
- h) esoterismo
- i) culinária/artesanato
- j) contos
- k) enciclopédias e dicionários
- l) biografias
- m) romances
- n) história, economia e ciências sociais
- o) poesia
- p) artes ou viagens

5. Qual livro você está lendo atualmente, ou o último livro que leu? Cite título e autor:

6. Das leituras realizadas em 2015, quantas foram espontâneas e quantas foram exigências da faculdade?

- a) Todas foram exigências da faculdade
- b) Todas foram espontâneas
- c) A maioria das leituras foi exigência da faculdade
- d) A maioria das leituras foi espontânea
- e) Metade das leituras foi espontânea; metade, exigência da faculdade

7. Quantos livros mencionados por professores do curso de jornalismo você leu, de forma espontânea, neste ano?

- a) Nenhum
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4 ou mais

8. Quem você considera que seja ou tenha sido o maior incentivador do seu hábito de ler?

- a) Um professor
- b) A mãe
- c) O pai
- d) Outro: _____

9. Você lê livros digitais (e-books)? Em caso positivo, quantos livros leu neste formato neste ano?

- a) Não leio e-books
- b) Sim, 1
- c) Sim, 2
- d) Sim, 3
- e) Sim, 4 ou mais

10. Caso você possua um leitor de e-books, este instrumento influenciou seu hábito de leitura?

- a) Não possuo leitor de e-books
- b) Sim, passei a ler mais livros
- c) Sim, passei a ler menos livros
- d) Continuo lendo o mesmo volume de livros após adquirir o leitor de e-books

11. Quantas vezes por semana você lê jornais, impressos ou em edição digital que reproduz a impressa:

- a) Nenhuma
- b) Todos os dias
- c) Uma vez
- d) Duas vezes
- e) Três vezes
- f) Quatro vezes
- g) Cinco vezes
- h) Seis vezes

12. Especifique quais jornais lê:

13. Dentro dos jornais, qual a editoria que mais lhe interessa (escolha apenas uma alternativa)?

- a) política
- b) economia
- c) cultura/entretenimento
- d) esportes
- e) polícia
- f) cotidiano
- g) ciência/saúde
- h) internacional

14. Que plataforma usa com maior frequência para ler jornais (escolha apenas uma):

- a) Papel
- b) Computador
- c) Celular
- d) *Tablet*

15. Quantas vezes por semana você lê revistas, impressas ou em edição digital que reproduz a impressa:

- a) Nenhuma
- b) Todos os dias
- c) Uma vez
- d) Duas vezes
- e) Três vezes
- f) Quatro vezes
- g) Cinco vezes
- h) Seis vezes

16. Especifique que revistas lê:

17. Que plataforma usa com maior frequência para ler revistas (escolha apenas uma):

- a) Papel
- b) Computador
- c) Celular
- d) *Tablet*

18. Qual das alternativas a seguir melhor define sua rotina para ficar informado (escolha apenas uma)?

- a) leio jornais e/ou revistas diariamente
- b) acesso sites de notícias diariamente
- c) acesso sites de notícias uma ou duas vezes por semana
- d) acesso as notícias interessantes que amigos compartilham nas redes sociais
- e) sigo os veículos que considero importantes nas redes sociais
- f) não me preocupo em estar bem informado

19. Com que idade usou um computador pela primeira vez:

- a) antes dos 6 anos
- b) entre 7 e 10 anos
- c) entre 11 e 15 anos
- d) com 16 anos ou mais

20. Com que idade usou a internet pela primeira vez?

- a) antes dos 6 anos
- b) entre 7 e 10 anos
- c) entre 10 e 15 anos
- d) depois dos 15 anos

21. Quantos dispositivos digitais possui:

- a) apenas computador
- b) apenas *smartphone*
- c) computador e *smartphone*
- d) computador, *smartphone* e *tablet*

22. Você é usuário de redes sociais? Em caso positivo, indique quais:

- a) Não uso
- b) Facebook
- c) Instagram
- d) Whatsapp
- e) Twitter
- f) Snapchat
- g) Outra: _____

23. Que tipo de conteúdo você mais acessa via redes sociais (escolha apenas uma alternativa):

- a) Vídeos
- b) Reportagens de profundidade
- c) Noticiário cotidiano (hard news)
- d) Listas/curiosidades

24. Que tipo de conteúdo você menos acessa via redes sociais (escolha apenas uma alternativa):

- a) Vídeos
- b) Reportagens de profundidade
- c) Noticiário cotidiano (hard news)
- d) Listas/curiosidades

25. Você julga que as redes sociais influenciam o seu hábito de leitura?

- a) Não influenciam
- b) Sim, eu leio mais livros por causa das redes sociais
- c) Sim, eu leio menos livros por causa das redes sociais
- d) Sim, eu leio mais notícias por causa das redes sociais
- e) Sim, eu leio menos notícias por causa das redes sociais

26. Você considera as redes sociais como uma fonte de informação...

- a) muito importante na minha vida
- b) pouco importante na minha vida
- c) irrelevante na minha vida

ANEXO B – Questionário aplicado no pré-teste

Apresentação

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre os hábitos de leitura dos estudantes universitários. Ele integrará a dissertação de mestrado da aluna Isabel Marchezan, orientanda do professor Jacques Wainberg na pós-graduação em Comunicação Social da FAMECOS.

Desde já, muito obrigada pela tua colaboração!

Curso:

Semestre:

Data de nascimento:

1. Quantos livros inteiros você leu em 2014:

- a) 0
- b) 1 a 2
- c) 3 a 5
- d) 6 ou mais

2. Quantos livros inteiros você leu em 2015:

- a) 0
- b) 1 a 2
- c) 3 a 5
- d) 6 ou mais

3. Qual o seu gênero de livro favorito?

- a) livros didáticos
- b) bíblia
- c) livros religiosos
- d) livros técnicos
- e) livros infantis
- f) auto-ajuda
- g) livros juvenis
- h) ensaios e ciências
- i) histórias em quadrinhos
- j) esoterismo
- k) culinária/artesanato
- l) contos
- m) enciclopédias e dicionários
- n) biografias
- o) romances
- p) história, economia e ciências sociais
- q) poesia

- r) artes
- s) viagens

4. Qual gênero você lê com mais frequência?

- a) livros didáticos
- b) bíblia
- c) livros religiosos
- d) livros técnicos
- e) livros infantis
- f) auto-ajuda
- g) livros juvenis
- h) ensaios e ciências
- i) histórias em quadrinhos
- j) esoterismo
- k) culinária/artesanato
- l) contos
- m) enciclopédias e dicionários
- n) biografias
- o) romances
- p) história, economia e ciências sociais
- q) poesia
- r) artes
- s) viagens

5. Qual livro você está lendo atualmente, ou o último livro que leu? Cite título e autor:

6. Das leituras realizadas em 2015, quantas foram espontâneas e quantas foram exigências da faculdade?

- a) 100% foram exigências da faculdade
- b) 100% foram espontâneas
- c) 90% foram exigências da faculdade; 10%, espontâneas
- d) 90% foram espontâneas; 10%, exigências da faculdade
- e) 50% foram espontâneas; metade, 50%, exigências da faculdade

7. Quantos livros mencionados por professores do curso de jornalismo você leu, de forma espontânea, neste ano?

- a) Nenhum
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4 ou mais

8. Quem você considera que seja ou tenha sido o maior incentivador do seu hábito de ler?

- a) Um professor
- b) A mãe
- c) O pai
- d) Outro: _____

9. Você lê livros digitais (e-books)? Em caso positivo, quantos livros leu neste formato neste ano?

- a) Não leio e-books
- b) Sim, 1
- c) Sim, 2
- d) Sim, 3
- e) Sim, 4 ou mais

10. Caso você possua um leitor de e-books, este instrumento influenciou seu hábito de leitura?

- a) Não possuo leitor de e-books
- b) Sim, passei a ler mais livros
- c) Sim, passei a ler menos livros
- d) Continuo lendo o mesmo volume de livros após adquirir o leitor de e-books

11. Quantas vezes por semana você lê jornais:

- a) Nenhuma
- b) Todos os dias
- c) Uma vez
- d) Duas vezes
- e) Três vezes
- f) Quatro vezes
- g) Cinco vezes
- h) Seis vezes

12. Especifique jornais lê:

13. Dentro dos jornais, qual a editoria que mais lhe interessa?

- a) política
- b) economia
- c) cultura/entretenimento
- d) esportes
- e) polícia
- f) cotidiano
- g) ciência/saúde
- h) internacional

15. Quantas vezes por semana você lê revistas:

- a) Nenhuma
- b) Todos os dias
- c) Uma vez
- d) Duas vezes
- e) Três vezes
- f) Quatro vezes
- g) Cinco vezes
- h) Seis vezes

15. Especifique que revistas lê:

16. Que plataforma usa com mais frequência para ler jornais:

- a) Papel
- b) Computador
- c) Celular
- d) *Tablet*

17. Que plataforma usa com mais frequência para ler revistas:

- a) Papel
- b) Computador
- c) Celular
- d) *Tablet*

18. Com que idade usou um computador pela primeira vez:

- a) antes dos 6 anos
- b) entre 7 e 10 anos
- c) entre 10 e 15 anos
- d) depois dos 15 anos

19. Com que idade usou a internet pela primeira vez?

- a) antes dos 6 anos
- b) entre 7 e 10 anos
- c) entre 10 e 15 anos
- d) depois dos 15 anos

20. Quantos dispositivos digitais possui:

- a) apenas computador
- b) apenas *smartphone*
- c) computador e *smartphone*
- d) computador, *smartphone* e *tablet*

21. Você é usuário de redes sociais? Em caso positivo, indique quais:

- a) Não uso
- b) Facebook
- c) Instagram
- d) Whatsapp
- e) Twitter
- f) Outra: _____

22. Que tipo de conteúdo você mais acessa via redes sociais:

- a) Vídeos
- b) Reportagens de profundidade
- c) Noticiário cotidiano (hard news)
- d) Listas/curiosidades

23. Que tipo de conteúdo você menos acessa via redes sociais:

- a) Vídeos
- b) Reportagens de profundidade
- c) Noticiário cotidiano (hard news)
- d) Listas/curiosidades

25. Você julga que as redes sociais influenciam o seu hábito de leitura?

- a) Não influenciam
- b) Sim, eu leio mais livros por causa das redes sociais
- c) Sim, eu leio menos livros por causa das redes sociais
- d) Sim, eu leio mais notícias por causa das redes sociais
- e) Sim, eu leio menos notícias por causa das redes sociais

25. Você considera as redes sociais como uma fonte de informação...

- a) muito importante na minha vida
- b) pouco importante na minha vida
- c) irrelevante na minha vida