

# A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EXTRACURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO E NO TEMPO DE ESTUDO DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Vitor Hideo Nasu<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo objetivou investigar os efeitos da leitura extracurricular sobre o desempenho acadêmico e tempo de estudo de alunos de ciências contábeis. Duas hipóteses foram formuladas a partir da literatura: (i) estudantes que leem mais possuem melhor performance acadêmica; e (ii) estudantes que leem mais estão mais associados a elevadas horas de estudo. Consistentemente com a finalidade da pesquisa, foram utilizados os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes 2015, resultando na amostra composta por 53.887 observações. Os testes de média indicaram que alunos que leram ao menos um livro obtiveram melhores performances na prova de Formação Geral, bem como no Desempenho Total, em relação àqueles que não o fizeram. Contudo, para a prova de Componente Específico, não houve diferença estatisticamente significativa entre os desempenhos dos dois grupos. Em complementação, a Análise de Variância de Welch combinado ao teste de Games-Howell indicaram diferenças significantes entre os desempenhos dos alunos que leem mais livros e menos livros. Alunos que leem mais possuem melhores performances. Os resultados dos modelos de regressão logística multinomial corroboram os resultados dos testes estatísticos prévios, sinalizando que a leitura extracurricular tem impacto positivo no desempenho discente. Entretanto, ao adicionar variáveis independentes e de controle, o efeito é decrescido. Apesar disso, a persistência do efeito da leitura extracurricular após a inclusão de variáveis explicativas torna as evidências ainda mais robustas. Desta forma, coloca-se que a primeira hipótese do estudo é fortemente sustentada. Para testar a segunda hipótese, foram conduzidos testes qui-quadrados e Análise de Correspondência Simples. Os resultados destas técnicas apoiaram a conjectura de que há associação positiva entre a leitura extracurricular e as horas de estudo.

**Palavras-chave:** Leitura extracurricular, Desempenho acadêmico, Tempo de estudo, Alunos de Ciências contábeis.

---

<sup>1</sup> vnasu@usp.br - Universidade de São Paulo

▪ DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2018110307>

▪ Eleito o melhor trabalho da Área de Educação do XVIII USP International Conference in Accounting, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

▪ Artigo submetido em: 14/08/2018. Aceito em: 24/02/2019.

## THE IMPORTANCE OF EXTRACURRICULAR READING IN THE HIGHER EDUCATION: EFFECTS ON ACCOUNTING STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE AND STUDY TIME

**Abstract:** This study aimed to investigate the effects of extracurricular reading on the accounting students' academic performance and study time. Two hypotheses were formulated from the literature: (i) students who read more have better academic performance, and (ii) students who read more are more associated with high study hours. Consistent with the purpose of the research, data from the National Exam of Student Performance 2015 were used, resulting in the sample composed of 53,887 observations. The mean tests indicated that students who read at least one book achieved better performances in the General Formation and Total Performance tests in relation to those who did not. However, for the Specific Component exam, there was no statistically significant difference between the performances of the two groups. In addition, Welch's Analysis of Variance combined with the Games-Howell test indicated significant differences between the performances of students who read more books and fewer books. Students who read more have better performances. The results of the multinomial logistic regression models corroborate the results of previous statistical tests, signaling that extracurricular reading has a positive impact on student performance. However, by adding independent and control variables, the effect is decreased. Despite that, the persistence of the effect of extracurricular reading after the inclusion of explanatory variables makes the findings even more robust. In this way, it is stated that the first hypothesis of the study is strongly supported. To test the second hypothesis, it was carried out chi-squared tests and Correspondence Analysis. The results of these techniques supported the conjecture that there is a positive association between extracurricular reading and study hours.

**Keywords:** Extracurricular reading, Academic performance, Study time, Accounting' students.

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura representa uma forma fundamental de obter conhecimento a curto e longo prazo. Está amplamente presente nos níveis e sistemas educacionais dos países e permite o aprimoramento de competências e habilidades comunicacionais, interpretativas, de vocabulário, cognitivas e assim por diante. Kirsch e Guthrie (1984) indicam que a leitura é um aspecto demandado para o alcance de objetivos pessoais e de progresso na carreira profissional. Adicionalmente, a leitura está associada não somente ao sucesso durante a fase acadêmica, mas ao longo da vida (Gallik, 1999). Apesar disso, particularizando-se o campo da educação contábil, relativamente poucos estudos sobre o tópico de leitura têm sido desenvolvidos recentemente, como mostram influentes revisões de literatura (Apostolou, Dorminey, Hassell, & Rebele, 2015, 2016, 2017).

Durante o período de 2013 a 2016 abarcado pelas revisões de literatura de Apostolou et al. (2015, 2016, 2017), destacam-se quatro trabalhos com foco no tópico de leitura na educação em ciências contábeis. O primeiro, de Rensburg, Coetzee e Schmulian (2014), procurou avaliar a compreensão da Estrutura Conceitual do International Accounting Standards Board (IASB) pelos estudantes de contabilidade obtida por meio da leitura. O segundo estudo, pertencente a Siriwardane, Low e Blietz (2015), tratou das habilidades de comunicação dos contadores de nível ingressante (entry-level accountants). O terceiro se refere ao de Brown, Danvers e Doran (2016), que buscou entender a percepção discente sobre o uso de questões de leitura guiadas (guided reading questions) para motivar a leitura de alunos de ciências contábeis. O último é o de Coetzee, Rensburg e Schmulian (2016), o qual analisou as diferenças na compreensão da leitura das Normas Internacionais de Contabilidade (IFRS) por alunos de ciências contábeis. A preocupação da presente pesquisa, no entanto, reside em um tópico ainda mais escasso na literatura da educação contábil: a leitura extracurricular.

A leitura extracurricular corresponde àquela não prevista nas listas das bibliografias básicas e complementares das disciplinas. São aquelas que os estudantes realizam por prazer, por interesse em algum tópico, por hobby ou por outras motivações. Não está compreendida necessariamente no contexto escolar ou universitário, mas nas esferas sociais, culturais e familiares dos indivíduos. Há duas razões principais que motivam a consecução do presente estudo. A primeira está relacionada aos hábitos de leitura das recentes gerações de estudantes. Milliron (2008) chama a atenção para a redução dos hábitos ativos de leitura pela geração Millenials. Similarmente, pesquisas indicam que os alunos possuem pobres habilidades de metacognição relativas à leitura e compreensão próximo ao ingresso no ensino superior (Taraban, Rynearson, & Kerr, 2000). E, ainda, Gilbert e Fister (2011) reportam que a leitura está em declínio e risco dentre os jovens da “geração digital”.

A segunda razão está vinculada à realidade do Brasil. A Pesquisa do Instituto Pró-Livro (2016) mostrou que 55% da amostra representativa da população brasileira declararam ser leitores em 2007. Em 2015, este percentual aumentou apenas 1% (56%), sem mencionar a queda prévia para 50% em 2011. Há, portanto, indícios de que a quantidade de leitores brasileiros está estagnada e, em virtude disso, a falta de leitura pode ter impacto relevante no desempenho acadêmico (Rothman, 1990) e em habilidades cognitivas (Acheson, Wells, & MacDonald, 2008; Pfof, Dörfler, & Artelt, 2013). Os cenários retrocitados podem estar ligados ao aumento do uso de tempo livre para escutar música, navegar na internet, escrever ou conectar-se às redes sociais (Instituto Pró-Livro, 2016; Mokhtari, Reichard, & Gardner, 2009). Jogos digitais aparentam ser outro atrativo para as novas gerações que podem diminuir a prática da

leitura. Com base nesses panoramas e no potencial de impacto da leitura extracurricular nos múltiplos aspectos dos indivíduos, considera-se importante colocar este tópico sob análise. Logo, o objetivo do presente estudo é verificar os impactos da leitura extracurricular no desempenho acadêmico e no tempo de estudo de alunos de contabilidade.

A pesquisa procura contribuir com a literatura e a prática da educação contábil em três sentidos principais: (i) achados empíricos sobre a relação entre desempenho acadêmico e leitura extracurricular têm potencial para modificar decisões de estudantes sobre a prática de leitura ou hábitos de estudo. Além disso, são importantes por permitir fazer previsões sobre o sucesso acadêmico dos alunos (Gallik, 1999); (ii) o fornecimento de resultados concernente à relação entre performance acadêmica e leitura extracurricular pode embasar as decisões de professores de ciências contábeis por parar, começar, continuar ou aumentar as recomendações de leituras complementares àquelas previstas pelo curso de graduação; e (iii) a literatura de educação contábil sobre a leitura extracurricular ainda é incipiente, sugerindo que há amplo espaço para discussão. Além disso, embora exista considerável corpo de estudos sobre determinantes do desempenho acadêmico de alunos de ciências contábeis (Araújo, Camargos, Camargos, & Dias, 2013; Byrne & Flood, 2008; Miranda, Lemos, Oliveira, & Ferreira, 2015), pouco esforço tem sido dedicado a entender a leitura extracurricular como fator explicativo da performance. Por isso, o presente artigo tenta contribuir com o preenchimento inicial desta lacuna.

O trabalho está estruturado em quatro partes, além da parte introdutória. A seção 2 trata do referencial teórico e desenvolvimento das hipóteses. A seção 3 descreve os procedimentos metodológicos adotados e as variáveis envolvidas nas análises. A seção 4 mostra os resultados obtidos a partir dos testes estatísticos. E a seção 5 finaliza com as conclusões, limitações da pesquisa e recomendações para trabalhos futuros.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO E HIPÓTESES

### 2.1 Importância da leitura para os indivíduos

A leitura, na essência, é caracterizada como o processo cognitivo de compreensão de oralidades que estão escritas (Mol & Bus, 2011; Ziegler & Goswami, 2005). Na infância, as pequenas crianças começam a formar conceitos básicos sobre a relação entre palavras escritas e faladas, proporcionando familiaridade e reconhecimento com o soletrar de palavras (Mol & Bus, 2011; Ziegler & Goswami, 2005). Mais adiante, as crianças desenvolvem o conhecimento do alfabeto, bem como as habilidades de processamento fonológico e ortográficas (Mol & Bus, 2011; Ziegler & Goswami, 2005). Da mesma forma, a habilidade oral também tem influência considerável no processo de leitura. A compreensão de textos por meio da leitura, consoante Mol e Bus (2011), é menos determinada pelas habilidades técnicas e mais associada a vocabulários sofisticados, conhecimento de base/prévio (background) e inteligência.

Diferenças na exposição a textos escritos começam antes mesmo da educação formal (Mol & Bus, 2011), como, por exemplo, quando os pais leem maior ou menor quantidade de livros para os seus filhos. Esta prática parental parece constituir experiência fundamental que auxiliará as crianças no seu desenvolvimento. À medida que as crianças vão crescendo, é plausível presumir que há variação na quantidade de leitura e no tema dos textos (Mol & Bus, 2011). Na infância, livros descritivos e narrativos estão intensamente presentes. Na adolescência, diversos temas (ex: policiais, ficção científica, romances etc.) aparecem de acordo com o interesse dos jovens. No ensino superior, o graduando começa a ser exposto a leituras acadêmicas e científicas da área do conhecimento escolhido (ex: psicologia, física, biologia etc.). A pluralidade de veículos de comunicação (ex: jornais, revistas, gibis etc.), de volume e

de conteúdo lidos pelos indivíduos afetam e desenvolvem distintas dimensões cognitivas, refletindo também em outras habilidades (Acheson et al., 2008).

Pesquisas apontam que os alunos adotam distintas estratégias para conseguir lidar com o volume de leitura (Taraban et al., 2000), e que essas estratégias podem variar de acordo com o perfil do indivíduo, como o gênero (Poole, 2005) ou etnia (Rensburg et al., 2014). Taraban et al. (2000) examinaram a relação entre o uso de estratégias de leitura e o desempenho acadêmico de estudantes da educação superior por meio de metodologia de survey. Conforme os testes estatísticos, foram encontradas evidências de que alunos com performances mais elevadas tendem a se recordar de quantidades maiores de estratégias e objetivos de leitura, e que utilizam essas estratégias mais intensamente em comparação com os colegas que possuem desempenhos mais baixos. Apoiando-se nessa literatura, ressalta-se que não somente a quantidade, mas a forma como se lê, pode impactar a aprendizagem ou a obtenção de conhecimento.

Dessa forma, ao mostrar a importância da leitura nos distintos níveis de educação e nas fases sociais dos indivíduos para o desenvolvimento cognitivo e de habilidades orais e fonoaudiológicas, pode-se analisar este tópico para ajudar a compreender fenômenos educacionais no campo da contabilidade. Dentro desse contexto, a investigação acerca da relação entre leitura extracurricular e desempenho acadêmico de alunos de ciências contábeis é oportuna, visto que pode prover insights de como os estudantes podem aprimorar a sua performance e hábitos de estudo.

## 2.2 Leitura, desempenho acadêmico e hábitos de estudo

Pfost et al. (2013) apresentam argumentos que sustentam o aperfeiçoamento da compreensão dos indivíduos por meio da leitura. O primeiro é que a leitura pode levar a maior conhecimento prévio sobre os conteúdos. Por exemplo, conhecer aspectos contábeis previamente à leitura de um texto de educação financeira facilitará a compreensão do que foi lido. Nesse raciocínio, a leitura promove obtenção de informação que se une ao conhecimento já acumulado do indivíduo, formando maior conhecimento prévio (Pfost et al., 2013). Por isso, pesquisadores tem se interessado por análises de práticas pedagógicas que encorajam estudantes a lerem os textos previamente às aulas. Brown et al. (2016) produziram uma pesquisa compatível com essa linha de raciocínio e concluíram que as questões guiadas de leitura (guided reading questions), na percepção dos estudantes, fomentam a motivação, nível de esforço e compreensão do material anteriormente às aulas de Contabilidade Financeira Intermediária. Esse achado é importante porque denota que há maior preparação discente e que as aulas se tornam ainda mais propícias à aprendizagem. Similarmente, Miranda et al. (2015) indicam que o conhecimento prévio sobre o conteúdo é fator explicativo relevante da performance acadêmica. Por isso, a leitura pode impactar o desempenho discente ao contribuir para o conhecimento prévio, além de ser a base da aprendizagem (Araújo et al., 2013).

O segundo argumento refere-se ao aprimoramento da eficiência da leitura por meio da prática iterativa (Pfost et al., 2013). Ou seja, à medida que os indivíduos passam a ler com maior frequência, há a automatização dos processos necessários para a compreensão. Por exemplo, a habilidade de decodificação ou o uso de estratégias de leitura favorecem a compreensão quando praticadas mais intensamente (Pfost et al., 2013; Poole, 2005; Taraban et al., 2000). Os achados de Taraban et al. (2000) corroboram esta corrente da literatura ao prover evidências de relação positiva entre a utilização de estratégias de leitura e o desempenho acadêmico de alunos de graduação.

O terceiro argumento está associado à relação entre a frequência de leitura e as crenças que os estudantes têm de autoconceituação e autoeficácia (Pfof et al., 2013). Em outras palavras, alunos que se julgam capazes ou competentes para ler determinados textos estão mais propensos à persistirem na leitura independentemente dos empecilhos que aparecem (ex: falta de atenção, preguiça, distrações etc.) ou potencializarem as atividades cognitivas com o intuito de entenderem o texto (Pfof et al., 2013). Araújo et al. (2013) colocam que a falta de compreensão de textos é um sério problema associado à leitura e que pode impactar negativamente o rendimento acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, leituras frequentes podem ajudar a combater falhas na compreensão de textos, bem como enriquecer o vocabulário. Vocabulários amplos e complexos representam um dos fatores relevantes para a compreensão (Mol & Bus, 2011).

Finalmente, o último argumento é o conceito de Matthew effects. A prática da leitura, ao longo do tempo, desencadeia mecanismos que reforçam a necessidade de ler (Pfof et al., 2013). Em suma, quanto mais se pratica a leitura, maior inclinado o indivíduo está em relação a ler. A leitura extracurricular, ou prazerosa, produz experiências autênticas nos indivíduos, justamente por não ter a imposição da leitura por professores ou pressão por aspectos curriculares. Além disso, impulsiona o desenvolvimento de habilidades e aumenta a eficiência dos processos de leitura (Harlaar, Dale, & Plomin, 2007; Morgan & Fuchs, 2007; Pfof et al., 2013). Este ponto complementado pelo segundo argumento faz com que o leitor entre em um círculo vicioso ao ler mais e de forma eficiente (Pfof et al., 2013). Tomados os argumentos em conjunto, defende-se que a leitura extracurricular aumenta o desempenho acadêmico. Formalmente, estabelece-se a primeira hipótese:

H1 Alunos de ciências contábeis que leem mais possuem melhor desempenho acadêmico.

A partir do terceiro argumento de Pfof et al. (2013), abre-se caminho para outra reflexão. O argumento é de que existe relação entre a frequência de leitura e o julgamento dos estudantes sobre a percepção de que são competentes e capazes de realizar a leitura de textos, consequentemente, influenciando a persistência da leitura. Neste ponto, cabe destacar uma questão fundamental para a educação: leituras extracurriculares podem impactar os hábitos de estudo dos alunos. Ao intensificar as leituras, alunos podem ganhar mais propensão a estudar e se amparar de desafios que aparecem durante a prática da leitura, como a falta de paciência, interesse por assistir televisão ou preferência por outras atividades (Instituto Pró-Livro, 2016; Mokhtari et al., 2009).

O relatório do Instituto Pró-Livro (2016) traz, além dos desafios citados, a falta de tempo (32%), o não gostar de ler (28%) e a dificuldade de leitura (9%) como outras justificativas mais frequentes que desmotivam a prática de leitura. Milliron (2008) ainda coloca que, mesmo quando a leitura acontece, a sua qualidade é decrescida ao se combinar com outras mídias (ex: facebook, youtube, televisão etc.), levando a leituras menos focadas. Entretanto, a leitura prazerosa pode ajudar a combater as dificuldades e o não gostar de ler na extensão em que se caracteriza pela voluntariedade e interesse do leitor. Dessa forma, pais podem tomar a iniciativa de recomendar leituras extracurriculares que motivem a atividade de ler a fim de encorajar e aprimorar, em decorrência da prática iterativa, os hábitos de estudo nos seus filhos. Da mesma forma, os próprios estudantes podem começar a ler, prazerosamente, variados conteúdos que lhes chamam atenção para tentar despertar o interesse por um campo de estudo. Deste contexto, emerge-se a segunda hipótese da pesquisa:

H2 Alunos de contabilidade que leem mais estão mais associados a elevadas horas de estudo.

### 2.3 Pesquisa sobre a leitura extracurricular e desempenho acadêmico

O estudo de Gallik (1999) objetivou obter evidências que sustentassem a presunção de que há relação positiva entre as realizações/performances acadêmicas e a leitura recreativa. Para este fim, a autora aplicou surveys com 151 estudantes de uma universidade localizada no centro do Texas, Estados Unidos. Porém, 12 surveys foram inutilizadas por preenchimento incorreto. A amostra final, portanto, contou com 139 respostas dos alunos (masculino = 77; feminino = 62). Os testes estatísticos mostraram que houve relação positiva entre a Média Geral Acumulada (em inglês, Cumulative Grade Point Average) e a leitura recreativa (coef. = 0,275;  $p = 0,01$ ), sustentando a presunção da autora.

Chen (2007) desenvolveu um estudo que procurou examinar três pontos: (i) o montante de tempo extracurricular que os alunos gastam em leitura; (ii) as diferenças existentes entre os diversificados grupos em termos de gênero, nível educacional dos pais, tipo institucional e ênfase do curso de graduação (college major); e (iii) os tipos de material de leitura que os graduandos preferem. Os dados foram obtidos por meio de duas surveys nacionais de Taiwan, uma com alunos do primeiro ano e a outra com o terceiro ano de graduação. No que concerne à relação entre desempenho acadêmico e leitura extracurricular explorada pelo estudo, foi verificada correlação negativa significativa (coef. = -0,13;  $p < 0,05$ ), sugerindo que quanto maior a quantidade de leitura extracurricular, menor a performance (no caso, mensurada pela média geral no ensino médio, por indisponibilidade de dados). A autora oferece como possível explicação a preocupação dos pais taiwaneses com o excesso de leitura extracurricular dos filhos que poderia prejudicar a performance nas avaliações da educação formal. O achado de Chen (2007) contraria o de Gallik (1999).

A escassez de estudos sobre a leitura extracurricular na literatura de educação em ciências contábeis sugere espaço para debate e contribuições sobre o tópico. Ambas as literaturas nacional e internacional carecem de estudos acerca dos efeitos da leitura extracurricular sobre as dimensões discente, docente e instituições de ensino na área da contabilidade. No melhor do conhecimento do autor desta pesquisa, este artigo é o primeiro a investigar a relação entre a leitura extracurricular e o desempenho de alunos de ciências contábeis. Este artigo, portanto, visa contribuir com o preenchimento inicial deste hiato na literatura.

## 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 3.1 Dados, amostra e população

O estudo usou os microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que estão disponíveis de forma pública. Esta avaliação de âmbito nacional é realizada periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem como objetivo analisar a qualidade do ensino superior no Brasil, especificamente dos cursos de graduação, por meio da performance dos estudantes em relação a conteúdos programáticos. O exame inclui questões objetivas e discursivas, tanto de tópicos mais abrangentes (Formação Geral), como de aspectos mais específicos de cada curso (Componente Específico). O Desempenho Total do aluno é mensurado pela média ponderada das performances nas provas de Formação Geral (25%) e Conhecimento Específico (75%). Além do exame, os alunos respondem a um questionário contendo perguntas sobre informações socioeconômicas e aspectos das instituições de ensino, dos cursos de graduação, dos docentes e dos equipamentos e recursos institucionais de forma geral. O ENADE 2015 é a última edição realizada pelos estudantes de contabilidade com disponibilização dos microdados pelo INEP no momento da realização deste estudo.

A população da pesquisa é composta por 65.483 alunos concluintes de ciências contábeis. Para evitar problemas com a interpretação dos resultados, excluíram-se as observações com missing values nas variáveis de desempenho acadêmico (notas das provas de Formação Geral, Componente Específico e Desempenho Total). Posteriormente, eliminaram-se os estudantes com missing values nas questões 22 (Enunciado: Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?) e 39 (Enunciado: As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.) do Questionário do Estudante 2015, as quais representam as variáveis de interesse do estudo. Ainda, um aluno foi desconsiderado porque havia erro de mensuração na variável sexo. Desta forma, alcançou-se a amostra intermediária de 54.882 alunos. Finalmente, foram eliminadas as observações que responderam “Não se aplica” ou “Não sei responder” para a questão 39 do Questionário do Estudante 2015. Desta forma, obteve-se a amostra final de 53.887 observações, representando 82,3% da população. A Tabela 1 fornece maiores detalhamentos sobre as etapas da composição da amostra.

*Tabela 1 - Etapas da composição amostral da pesquisa*

Descrição das etapas da composição amostral	# de obs	%
População	65.483	100,0%
(-) Alunos com missing de desempenho	(10.257)	15,7%
Subtotal 1	55.226	84,3%
(-) Alunos com missing nas questões 22 e/ou 39	(343)	0,5%
(-) Aluno com erro	(1)	0,0%
Subtotal 2	54.882	83,8%
(-) Alunos com respostas: "Não se aplica" ou "Não sei responder" nas questões 22 e/ou 39	(995)	1,5%
Amostra final	53.887	82,3%

A partir da amostra final, desenvolveram-se estatísticas descritivas e histogramas (não reportados), os quais sugeriram a presença de outliers. Desta forma, foi empregado o comando bacon (blocked adaptive computationally efficient outliers) proposto por Billor, Hadi e Velleman (2000) e operacionalizado por Weber (2010) no software Stata referente à identificação eficiente de outliers multivariados. Conforme o resultado do procedimento estatístico com as variáveis envolvidas neste estudo, nenhum outlier multivariado foi detectado. Por esta razão, as 53.887 observações da amostra final foram utilizadas nas análises.

### 3.2 Variáveis do estudo

As variáveis usadas para as análises estão descritas na Tabela 2. O trabalho foca no Desempenho Total (DETO) dos alunos de ciências contábeis, entretanto, também analisa preliminarmente os desempenhos nas provas de Formação Geral (DEFG) e de Componente Específico (DECE). Todas as performances são mensuradas de 0 a 100 pontos, de acordo com o ENADE 2015.

A variável de interesse do estudo origina-se da questão 22 do Questionário do Estudante do ENADE 2015, cuja pergunta foi descrita previamente. A questão 22 busca capturar de forma qualitativa (5 categorias) quantos livros não previstos no currículo do curso os estudantes de contabilidade leram. As categorias são as seguintes: “0 livros” (nenhum), “1-2 livros”, “3-5 livros”, “6-8 livros” e “8 livros ou mais”. Outra variável considerada importante, mas com menos foco do estudo, é a percepção dos alunos com relação à contribuição das referências bibliográficas indicadas pelos professores para o aperfeiçoamento do estudo e da aprendizagem (REFER). Esta variável corresponde à questão 39 do Questionário do

Estudante 2015 – anteriormente descrita – e foi mensurada com base em uma escala de concordância, sendo 1 = discordo totalmente e 6 = concordo totalmente.

A idade (IDADE), sexo (SEXO), modalidade de ensino (MODAL), estado civil (ECIV), educação do pai (EDPAI) e da mãe (EDMAE), renda familiar mensal (RENDA), trabalho (TRAB), horas de estudo semanal (HEST) e região do curso (REG) representam variáveis independentes ou de controle utilizadas para explicar o desempenho acadêmico. A forma de mensuração das variáveis está de acordo com o ENADE 2015.

*Tabela 2 - Variáveis do estudo*

Variável	Mensuração
DEFG	Desempenho na prova de Formação Geral (0 a 100 pontos).
DECE	Desempenho na prova de Componente Específico (0 a 100 pontos).
DETO	Desempenho Total (0 a 100 pontos).
LIVRO	Quantidade de livros lidos no ano. Variável categórica: 0 livros, 1-2 livros, 3-5 livros, 6-8 livros, 8 livros ou mais.
REFER	Percepção discente acerca da contribuição das referências bibliográficas indicadas pelos professores. Nota de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente) pontos.
IDADE	Idade do aluno, em anos.
SEXO	Sexo do aluno. Variável binária: 1 = Masculino; 0 = Feminino.
MODAL	Modalidade de ensino. Variável binária: 1 = Presencial; 0 = EaD.
ECIV	Estado civil. Variável categórica: Outro; Solteiro, Casado.
EDPAI	Nível de educação do pai. Variável categórica: Sem alfabetização; Fundamental; Médio; Superior; Pós-graduação.
EDMAE	Nível de educação da mãe. Variável categórica: Sem alfabetização; Fundamental; Médio; Superior; Pós-graduação.
RENDA	Renda familiar mensal. Variável categórica: Até 1,5 salário mínimo (sm); 1,5-3,0 sm; 3,0-4,5 sm; 4,5-6,0 sm; 6,0 sm ou mais.
TRAB	Aluno trabalhador. Variável binária: 1 = Trabalha; 0 = Caso contrário.
HEST	Horas de estudo por semana, exceto aulas. Variável categórica: 0 horas; 1-3 horas; 4-7 horas; 8-12 horas; 12 horas ou mais.
REG	Região do curso. Variável categórica: Norte; Nordeste; Sudeste; Sul; Centro-oeste.

## 4. RESULTADOS

A Tabela 3 mostra as características dos participantes da pesquisa. Percebe-se que a maioria dos alunos é do sexo feminino (61,12%), solteiro (63,11%), com renda familiar mensal entre 1,5 e 3,0 salários mínimos (28,80%), trabalhador (85,61%) e que estuda semanalmente de uma a três horas (53,52%) além das aulas. Por outro lado, a minoria pertence ao sexo masculino (38,88%), com estado civil “outros” (7,69%), cuja renda familiar é de até 1,5 salário mínimo (10,03%), que não trabalha (14,39%) e que estuda 12 horas ou mais semanalmente, extra sala de aula (6,08%). A média de idade dos participantes é de 28,85 anos (DP = 7,22 anos).

*Tabela 3 - Características dos estudantes de ciências contábeis*

Variável (SIGLA)	Frequência	%
Sexo (SEXO)	53.887	100,00%
Masculino	20.953	38,88%
Feminino	32.934	61,12%
Estado Civil (ECIV)	53.887	100,00%
Solteiro	34.008	63,11%
Casado	15.736	29,20%
Outro	4.143	7,69%
Renda familiar mensal (RENDA)	53.887	100,00%

Até 1,5 salário mínimo (= R\$1.086, na época).	5.406	10,03%
1,5-3,0 salários mínimos	15.517	28,80%
3,0-4,5 salários mínimos	13.556	25,16%
4,5-6,0 salários mínimos	8.258	15,32%
6,0 salários mínimos ou mais	11.150	20,69%
Trabalho (TRAB)	53.887	100,00%
Sim	46.132	85,61%
Não	7.755	14,39%
Horas de estudo semanal - extra aula (HEST)	53.887	100,00%
0 horas	3.892	7,22%
1-3 horas	28.838	53,52%
4-7 horas	13.679	25,38%
8-12 horas	4.199	7,79%
12 horas ou mais	3.279	6,08%
Idade (IDADE) Média e DP	28,85	7,22

Para testar a hipótese H1, primeiramente, foi proposto comparar os desempenhos entre alunos que não leram nenhum livro e os que leram ao menos um livro no ano de 2015. Desta forma, a variável “LIVRO” foi transformada em dummy, indicando 1 para quem não leu nenhum livro e 0 para quem leu pelo menos um livro. Considerando que o teste de Shapiro-Wilk apontou que os dados não possuíam aderência à normalidade ( $p < 0,05$ ) e o teste de Levene sinalizou que as variâncias não eram homogêneas ( $p < 0,05$ ), recorreu-se ao teste t com correção de Welch. A Tabela 4 mostra os resultados.

Conforme os testes de médias, nota-se que as performances dos estudantes que não leram livros e que leram livros se diferem estatisticamente para os conteúdos de Formação Geral ( $p < 0,01$ ) e Desempenho Total ( $p < 0,01$ ). Entretanto, em relação ao desempenho na prova de Componente Específico, as performances não se distinguem significativamente ( $p > 0,10$ ). Desse modo, estes achados preliminares sustentam parcialmente a hipótese H1, a qual estabelece que estudantes que leem mais obtêm melhores desempenhos.

Tabela 4 - Teste t (bicaudal) com correção de Welch para comparação de médias

Comparação de médias	Não lê livros (0 livros)		Lê livros (pelo menos 1 livro)		p (bicaudal)
	N	Média (Erro-padrão)	N	Média (Erro-padrão)	
DEFG	7.465	49,461 (0,188)	46.422	51,353 (0,073)	0,000
DECE	7.465	37,081 (0,171)	46.422	37,285 (0,068)	0,269
DETO	7.465	40,188 (0,153)	46.422	40,815 (0,060)	0,000

Na sequência, tentou-se usar a técnica de Análise da Variância (ANOVA) para verificar se existe diferença significativa entre os desempenhos de estudantes pertencentes às categorias da variável “LIVRO”. Entretanto, constatou-se os pressupostos não foram atendidos. Por esta razão, optou-se por utilizar a ANOVA com correção pela fórmula de Welch, conhecida também como Welch’s ANOVA. De acordo com os resultados do teste ( $F(4; 16.153,92) = 23,86; p < 0,01$ ), verificou-se que há diferença estatisticamente relevante entre os desempenhos de alunos oriundos de, pelo menos, duas distintas categorias da variável “LIVRO”. Para saber mais especificamente quais foram os desempenhos que se distinguiram significativamente, foi conduzido o teste post-hoc de Games-Howell.

Conforme detalha a Tabela 5, as diferenças médias dos desempenhos são estatisticamente significantes entre as categorias “0 livros” e “3-5 livros” ( $p < 0,01$ ), “0 livros” e “6-8 livros” ( $p < 0,01$ ), “0 livros” e “8+ livros” ( $p < 0,01$ ), “1-2 livros” e “3-5 livros” ( $p < 0,01$ ), “1-2 livros” e “6-8 livros” ( $p < 0,01$ ), “1-2 livros” e

“8+ livros” (p < 0,01), “3-5 livros” e “8+ livros” (p < 0,01) e “6-8 livros” e “8+ livros” (p < 0,01). Isso indica, por exemplo, que a diferença média entre o desempenho dos alunos que leem de 6 a 8 livros e os que leem mais de 8 livros é estatisticamente distinta. No caso, a média dos estudantes que leem mais de 8 livros é maior. A mesma interpretação pode ser realizada para as outras situações. Entretanto, nota-se que não há diferença estatisticamente relevante entre as categorias “0 livros” e “1-2 livros” (p > 0,10) e “3-5 livros” e “6-8 livros” (p > 0,10). Apesar disso, a maior parte dos achados do teste de Welch’s ANOVA e do Games-Howell sustenta a hipótese H1, que afirma que estudantes que leem mais tendem a ter melhor performance.

Tabela 5 - Teste post-hoc de Games-Howell para diferenças médias

Games-Howell	N	Média	DP	0 Livros	1-2 Livros	3-5 Livros	6-8 Livros
0 Livros	7.465	40,19	13,20				
1-2 Livros	21.228	40,31	12,74	0,124			
3-5 Livros	15.383	41,00	12,91	0,814***	0,691***		
6-8 Livros	4.425	41,07	13,21	0,885***	0,761***	0,701	
8+ Livros	5.386	42,05	13,64	0,885***	1,736***	1,045***	0,974***

\*\*\* As diferenças médias são significativas ao nível de 0,01.

Considerando que é importante verificar o impacto da leitura extracurricular sobre o desempenho de forma conjunta com outras variáveis, tentou-se usar o modelo de regressão linear pelo método de Mínimos Quadrados Ordinários. Contudo, o teste de Shapiro-Wilk mostrou que os resíduos não eram aderentes à distribuição normal (p < 0,05) e o teste de Breusch-Pagan/Cook-Weisberg indicou presença de heterocedasticidade relevante no modelo (p < 0,05), violando os pressupostos da técnica. Desta forma, priorizou-se a execução da regressão logística multinomial, na qual a variável dependente é qualitativa e possui mais de duas categorias. Por isso, a variável contínua “DETO” (Desempenho Total) foi dividida em três categorias a partir dos percentis 33 e 67. Obteve-se, assim, a variável denominada de “DETO2” estruturada em três categorias (Desempenho Alto, Médio e Baixo). A Equação (1) fornece o modelo geral da regressão logística multinomial.

$$Z_{im} = \alpha_m + \beta_{1m} \cdot X_{1i} + \beta_{2m} \cdot X_{2i} + \dots + \beta_{km} \cdot X_{ki} \quad (1)$$

Onde:  $Z_{im}$  = variável dependente (DETO2, categorias: Alto, Médio, Baixo);  $\alpha_m$  = constante de cada categoria da variável dependente;  $X_{1i} - X_{ki}$  = de 1 a k variáveis independentes e de controle de cada observação (LIVRO, REFER, IDADE, SEXO, MODAL, ECIV, EDPAI, EDMAE, RENDA, HEST, REG). Ressalta-se que as variáveis qualitativas independentes e de controle com mais de duas categorias foram transformadas em dummies, conforme orientam Fávero (2015) e Wooldridge (2015). Isso posto e com base na Equação (1), foram estimados os modelos “Simples” e “Completo”, reportando-se, ao invés dos coeficientes, as taxas de risco relativas (relative risk ratio - RRR). O modelo Simples buscou constatar o impacto isolado da leitura extracurricular na performance acadêmica. Por sua vez, o modelo Completo procurou verificar o efeito da leitura no desempenho discente levando em conta o impacto de variáveis independentes e de controle. Desta forma, a Tabela 6 retrata os resultados.

Os elevados valores do LR chi2 e os reduzidos valores p chi2 (p < 0,01) de ambos os modelos indicam que ao menos uma das variáveis explicativas é significativa, em pelo menos uma das categorias, para prever o desempenho acadêmico. As medidas Pseudo R² e Log likelihood (LL) podem ser interpretadas como o desempenho do modelo (Fávero, 2015). A esse respeito, percebe-se que o modelo Completo possui o maior Pseudo R² e LL em relação ao Simples, sugerindo que aquele explica melhor o fenômeno.

Concentrando-se no modelo Simples, observa-se que as categorias “3-5 livros” e “8+ livros” da variável “LIVRO” possuem RRRs estatisticamente diferentes de zero ( $p < 0,05$ ) e maiores que 1, quando da análise do desempenho Médio em relação ao desempenho Baixo. Já para a relação entre desempenho Alto e Baixo, todas as RRRs são estatisticamente relevantes ( $p < 0,01$ ) e maiores que 1. Isso indica que a quantidade lida de livros é importante para explicar a performance discente e que possui impacto positivo. Por exemplo, a chance de um estudante obter desempenho considerado Alto, em relação a obter desempenho Baixo, é de 34,7% (RRR = 1,347;  $p < 0,01$ ) a mais para um aluno que lê 12 ou mais livros no ano do que um aluno que não lê livros. A mesma interpretação pode ser realizada para as RRRs significativas da performance Média em relação à Baixa. Quanto às categorias “1-2 livros” e “6-8 livros” da variável “LIVRO” pertencentes à categoria de desempenho Médio, os efeitos aparentam não ser significantes ( $p > 0,10$ ). Este achado é contrário à expectativa definida pela hipótese, já que aponta que não há diferença entre não ler livros e ler de 1 a 2 ou de 6 a 8 livros. Ainda assim, a maioria dos resultados do modelo Simples sustenta a hipótese H1.

Pertinentemente ao modelo Completo, percebe-se que os efeitos da leitura de livros são decrescidos ao inserir variáveis independentes (REFER, HEST, IDADE, SEXO, MODAL) e de controle (ECIV, RENDA, EDPAI, EDMAE, REG) para analisar o desempenho acadêmico. Na análise do desempenho Médio em relação ao Baixo, apenas a categoria “3-5 livros” da variável “LIVRO” mostrou-se estatisticamente diferente de zero (RRR = 1,077;  $p < 0,05$ ). Isso denota que a chance de se alcançar a performance Média, relativamente à Baixa, é aumentada em 7,7% para alunos que leem de 3-5 livros por ano em comparação àqueles que não leem. No entanto, as outras categorias não mostraram efeitos significativos ( $p > 0,10$ ), sinalizando que não há distinção entre ler e não ler livros. Ao inserir variáveis independentes e de controle, similar situação ocorreu com as categorias da variável “LIVRO” do desempenho Alto. Nota-se que apenas as categorias “3-5 livros” e “8 livros ou mais” permaneceram estatisticamente significantes ( $p < 0,01$ ) e maiores que 1, sendo que o impacto das outras se tornou irrelevante ( $p > 0,10$ ). Apesar disso, é possível conjecturar que o efeito da leitura sobre o desempenho acadêmico diminuiria ao se considerar outras variáveis, tendo em vista que a performance acadêmica passa a ser explicada por outros fatores. Contudo, a persistência do impacto da leitura extracurricular no desempenho discente após a inserção de outras variáveis explicativas torna as evidências ainda mais fortes.

Os resultados dos modelos de regressão logística multinomial constituem evidências empíricas importantes acerca da relação entre desempenho acadêmico e leitura de livros extracurriculares. O modelo Simples mostrou RRRs relevantes e maiores que 1, achados consistentes com a hipótese H1. O modelo Completo, a seu turno, explicitou resultados conflitantes, com apenas algumas RRRs que sustentam a hipótese H1. Portanto, de forma geral e com base nas evidências obtidas por meio dos modelos, indica-se que a hipótese H1 é sustentada. Acrescenta-se que estes achados são consistentes com os de Gallik (1999), o qual encontrou correlação positiva entre desempenho e leitura extracurricular, mas contrário aos de Chen (2007) que obteve evidências de relação negativa.

Com relação à variável “REFER”, a qual indica a percepção dos alunos sobre a assistência prestada pelas referências bibliográficas sugeridas pelos professores, verifica-se que não houve diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,10$ ) para explicar a performance. Este achado é contrário ao esperado, visto que a percepção de utilidade das referências deveria aumentar relevantemente o desempenho acadêmico. Considerando que os alunos acharam as referências úteis (média = 5,08;  $dp = 1,13$ ; escala = 1 a 6 pontos), este achado abre margem para novos questionamentos. Por exemplo, será que a indicação de referências pelos professores é efetiva para auxiliar os discentes em sua aprendizagem? Será que os

estudantes estão lendo atentamente às referências recomendadas? Existe diferença entre a percepção dos discentes e a “real” assistência acadêmica provida pelas referências? Estudantes com baixo rendimento julgaram que as referências auxiliam no estudo mesmo quando não o fazem? Essas questões podem ser elucidadas em pesquisas futuras. Ainda, destaca-se que o achado do presente trabalho é inconsistente com o de Yu (2011), o qual aponta que a leitura sobre o conteúdo previamente às aulas afeta positivamente as notas de alunos da área de negócios de uma universidade das Filipinas.

Com relação às outras variáveis independentes, frisa-se que há maior chances de obter melhor desempenho quando se estuda mais horas (HEST), quando está na modalidade presencial (MODAL) e quando o aluno é do sexo masculino (SEXO). A idade (IDADE) é significativa apenas na categoria de desempenho considerado Alto (RRR = 0,989;  $p < 0,01$ ) e aponta que as chances de se obter desempenho Alto, em relação a obter desempenho Baixo, decresce em 1,1% para cada unidade a mais da variável “IDADE”. Ou seja, quanto mais velho, menor a chance de obter performances elevadas.

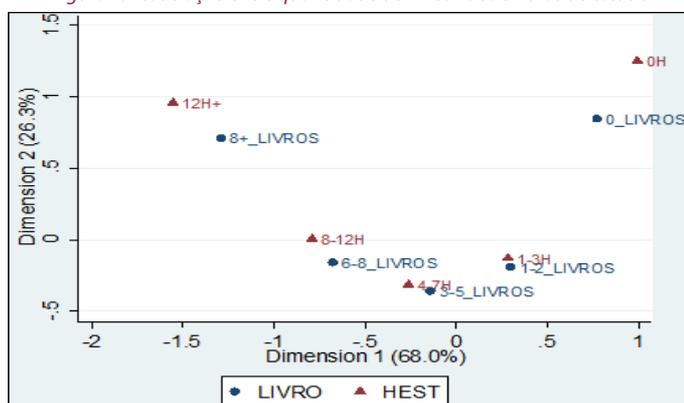
*Tabela 6 – Resultados dos modelos de regressão logística multinomial*

DETO2	Modelo					
	Simples			Completo		
	RRR	Erro-padrão	p	RRR	Erro-padrão	p
Baixo	Categoria de referência					
Médio						
Constante	0,935	0,026	0,016	0,311	0,039	0,000
1-2 livros	1,028	0,034	0,395	1,014	0,034	0,678
3-5 livros	1,122	0,039	0,001	1,077	0,039	0,039
6-8 livros	1,046	0,049	0,330	0,982	0,048	0,712
8+ livros	1,103	0,049	0,028	1,010	0,048	0,830
REFER				1,012	0,010	0,202
1-3 horas				1,194	0,051	0,000
4-7 horas				1,354	0,062	0,000
8-12 horas				1,511	0,087	0,000
12+ horas				1,572	0,099	0,000
IDADE				0,998	0,002	0,178
SEXO				1,112	0,025	0,000
MODAL				1,632	0,048	0,000
Controles						
ECIV	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
RENDA	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
EDPAI	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
EDMAE	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
REG	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Alto						
Constante	0,907	0,026	0,512	0,122	0,016	0,000
1-2 livros	1,022	0,034	0,000	1,051	0,037	0,152
3-5 livros	1,161	0,040	0,000	1,138	0,042	0,001
6-8 livros	1,138	0,053	0,005	1,075	0,054	0,144
8+ livros	1,347	0,059	0,000	1,211	0,058	0,000

REFER				0,987	0,010	0,171
1-3 horas				1,319	0,059	0,000
4-7 horas				1,798	0,086	0,000
8-12 horas				2,181	0,128	0,000
12+ horas				2,249	0,143	0,000
IDADE				0,989	0,002	0,000
SEXO				1,638	0,038	0,000
MODAL				2,526	0,082	0,000
Controles						
ECIV	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
RENDA	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
EDPAI	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
EDMAE	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
REG	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
N	53.887			53.887		
LR chi2	85,98			4555,99		
p chi2	0,000			0,000		
Pseudo R2	0,0007			0,0385		
Log Likelihood (LL)	-59.157,41			-56.922,4		

Para testar a hipótese H2, a qual define que estudantes que leem mais estão mais associados à maior quantidade de horas de estudo, efetuou-se a Análise de Correspondência Simples (ANACOR) entre o Desempenho Total Percentilizado (DETO2) e as Horas de Estudo (HEST). Ressalta-se que o teste qui-quadrado acusou associação estatisticamente significativa ( $p < 0,01$ ) entre as variáveis. Logo, a associação não ocorre aleatoriamente. A Figura 1 mostra o resultado.

Figura 1. Associação entre quantidade de livros lidos e horas de estudo



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que existe associação relevante entre a quantidade de livros lidos e as horas de estudos dos alunos de ciências contábeis. Estudantes que não leem livros também deixam de estudar (0 horas). Discentes que leem 8 livros ou mais são os que mais estudam (12 horas ou mais), inclusive pela leitura poder ajudar o estudo. E, nas faixas intermediárias, nota-se que há aproximação entre “6-8 livros” e “8-12 horas”, “4-7 horas” e “3-5 livros” e “1-3 horas e 1-2 livros”, sugerindo a existência de proporcionalidade.

Desta forma, os resultados e as interpretações que extraídas da ANACOR constituem indícios que enrobustecem a hipótese H2.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi verificar os impactos da leitura extracurricular no desempenho acadêmico de estudantes de ciências contábeis. Argumenta-se que a leitura é um meio importante de obter conhecimento, sendo relevante mesmo quando de caráter extracurricular. A leitura pode ajudar no aprimoramento de competências e habilidades básicas dos profissionais de contabilidade, assim como no desenvolvimento cognitivo (Acheson et al., 2008; Pfof et al., 2013). Desta forma, considera-se tópico importante a ser analisado.

Para alcançar o objetivo proposto, foram coletados dados do ENADE 2015 dos alunos de ciências contábeis, alcançando-se a amostra final de 53.887 observações. A partir da amostra, foram conduzidos testes estatísticos a fim de testar as hipóteses estabelecidas. A hipótese H1 define que estudantes que leem mais têm melhor performance. Os resultados mostram que há diferenças de desempenho entre alunos que não leem livros e os que leem ao menos um livro. Similar achado foi encontrado quando analisadas as performances por categoria da variável "LIVRO". Alunos que leem mais, possuem melhores performances. Por fim, os achados provenientes dos modelos de regressão logística multinomial sustentam que, isoladamente, a leitura extracurricular tem impacto significativo no desempenho acadêmico para as categorias "3-5 livros" e "8+ livros". Porém, quando há a inserção de outras variáveis independentes e de controle, a relevância estatística da leitura extracurricular decresce, uma vez que o desempenho passa a ser explicado por outros fatores. No entanto, isso mostra que mesmo com a inserção de outras variáveis explicativas, o efeito da leitura extracurricular sobre o desempenho discente persiste, tornando as evidências ainda mais robustas. Tomados em conjunto, os resultados dos testes sustentam fortemente a hipótese H1.

Para testar a hipótese H2, a qual conjectura que estudantes que leem mais estão mais associados a maior quantidade de horas de estudo, foram realizados os testes qui-quadrado e combinados à ANACOR. Os testes qui-quadrado apontaram que estudantes que leem mais livros estão significativamente associados a maior quantidade de horas de estudo. Por outro lado, alunos que leem menos livros se associam a menores horas de estudo. A ANACOR mostra o mapa perceptual dessas associações. Portanto, estes resultados constituem evidências que sustentam a hipótese H2.

Com base nos achados, esta pesquisa possui sérias implicações práticas para a educação contábil. Primeiramente, verificou-se que a leitura extracurricular é importante para melhorar o desempenho acadêmico. Desse modo, ao tomar conhecimento desses achados, os estudantes de ciências contábeis podem começar, continuar ou intensificar a prática de leituras relacionadas ou não ao curso de graduação. Em segundo lugar, professores podem encorajar os estudantes a lerem mais fora da sala de aula, seja por meio de atribuição de atividades assíncronas ou sugestão de leitura de notícias nos múltiplos veículos de comunicação. Em terceiro lugar, as leituras sobre outros conteúdos podem ajudar no aperfeiçoamento de competências básicas e no raciocínio dos estudantes quando solicitados a fazer a relação entre contabilidade e aspectos contextuais. Isto é, a conexão entre a contabilidade e outras áreas do conhecimento (ex: economia, psicologia, direito etc.) pode ser facilitada por meio da leitura de diversificados conteúdos. Em quarto lugar, os achados do presente estudo alcançam o âmbito familiar no sentido de que os pais – ou outros familiares – dos estudantes podem incentivar a leitura de obras literárias diversas, principalmente sobre conteúdos com os quais os alunos têm interesse. Em quinto lugar,

a variável “REFER” mostrou ser irrelevante para explicar o desempenho acadêmico, constituindo achado contrário ao esperado. Questionamentos emergem deste ponto, como por exemplo: será que os alunos estão lendo com atenção as referências das disciplinas? Será que os professores estão recomendando referências efetivas para melhorar a aprendizagem discente? Essas questões podem ser investigadas em trabalhos futuros. Por fim, verificou-se que a leitura extracurricular tem potencial para aprimorar, sobretudo, o conhecimento geral dos alunos, como sugere os resultados reportados na Tabela 4. Isso porque esse tipo de leitura não necessariamente está associado aos conteúdos curriculares.

Quanto às limitações da pesquisa, ressaltam-se essencialmente quatro: (i) a proxy utilizada para o construto “leitura extracurricular” é imperfeita, uma vez que se questiona apenas a quantidade lida de livros. Contudo, a leitura extracurricular pode ocorrer também a partir de jornais, revistas, panfletos, artigos, cadernos e outras formas impressas ou eletrônicas. A esse respeito, faz-se o reconhecimento da restrição, mas enfatiza-se que este é um aspecto do Questionário do Estudante do ENADE 2015 e que não há outro dado disponível que melhor representasse o construto de “leitura extracurricular”; (ii) outras variáveis independentes que são importantes para explicar o desempenho acadêmico não foram consideradas por falta de disponibilidade de dados. O conhecimento prévio, por exemplo, tem sido visto como fator importante para prever o desempenho discente (Miranda et al., 2015), mas que não é fornecido pelo ENADE 2015. Por isso, sugere-se cautela na interpretação dos resultados; (iii) a escassez da literatura sobre leitura extracurricular no âmbito das ciências contábeis dificultou as discussões teórica e de resultados, as quais poderiam ter sido aprimoradas por meio de comparações com estudos desenvolvidos em outros contextos e momentos. Por esta razão, fomentam-se mais investigações acerca do tema; e (iv) deve-se considerar que as respostas dos alunos ao ENADE e ao seu questionário podem ser influenciadas pela pressão de suas instituições de ensino, bem como pela qualidade da atenção dedicada ao fazê-los.

Por último, como recomendações de pesquisas futuras, além daquelas já mencionadas, propõe-se a análise dos efeitos da leitura extracurricular sobre outras dimensões dos alunos de contabilidade, como satisfação ou procrastinação. Além disso, desenvolver estudos que consigam mensurar de forma mais objetiva a leitura extracurricular dos alunos é importante para fortalecer a validade do construto. Por fim, recomendam-se investigações longitudinais, as quais são consideradas fundamentais na extensão em que permitem examinar os efeitos da leitura extracurricular sobre o desempenho discente – e outros aspectos acadêmicos – ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS

Acheson, D. J., Wells, J. B., & MacDonald, M. C. (2008). New and updated tests of print exposure and reading abilities in college students. *Behavior Research Methods*, 40(1), 278–289. <https://doi.org/10.3758/brm.40.1.278>

Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2015). Accounting education literature review (2013-2014). *Journal of Accounting Education*, 33(2), 69–127. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2015.04.001>

Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2016). Accounting education literature review (2015). *Journal of Accounting Education*, 35, 20–55. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2016.03.002>

Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2017). Accounting education literature review (2016). *Journal of Accounting Education*, 39(1), 1–31. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2017.03.001>

Araújo, E. A. T., Camargos, M. A. De, Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho Acadêmico De Discentes Do Curso De Ciências Contábeis : Uma Análise Dos Seus Fatores Determinantes Em Uma Irm Privada Academic Performance of Accounting Students : an Analysis of Their Determinants Factors in a Private High School. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60–83. Recuperado de: <http://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1181>

Billor, N., Hadi, A. S., & Velleman, P. F. (2000). BACON: Blocked adaptive computationally efficient outlier nominators. *Computational Statistics and Data Analysis*, 34(3), 279–298. [https://doi.org/10.1016/S0167-9473\(99\)00101-2](https://doi.org/10.1016/S0167-9473(99)00101-2)

Brown, C. A., Danvers, K., & Doran, D. T. (2016). Student perceptions on using guided reading questions to motivate student reading in the flipped classroom. *Accounting Education*, 25(3), 256–271. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1165124>

Byrne, M., & Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education*, 26(4), 202–212. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2009.02.001>

Chen, S.-Y. (2007). Extracurricular Reading Habits of College Students in Taiwan: Findings From Two National Surveys. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(8), 642–653. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.8.3>

Coetzee, S. A., Rensburg, C. J. van, & Schmulian, A. (2016). Differences in students' reading comprehension of international financial reporting standards: a South African case. *Accounting Education*, 25(4), 306–326. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191269>

Fávero, L. P. (2015). *Análise de dados: Modelos de regressão com Excel, STATA e SPSS*. Elsevier.  
Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480–488. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/40014062>

Gilbert, J., & Fister, B. (2011). Reading, Risk, and Reality: College Students and Reading for Pleasure. *College & Research Libraries*, 72(5), 474–495. <https://doi.org/10.5860/crl-148>

Harlaar, N., Dale, P. S., & Plomin, R. (2007). Reading exposure: A (largely) environmental risk factor with environmentally-mediated effects on reading performance in the primary school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 48(12), 1192–1199. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01798.x>

Instituto Pró-Livro. (2016). *Retratos da Leitura no Brasil*. Recuperado de: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)

Kirsch, I. S., & Guthrie, J. T. (1984). Adult reading practices for work and leisure. *Adult Education Quarterly*, 34(4), 213–232.

Milliron, V. C. (2008). Exploring Millennial Student Values and Societal Trends: Accounting Course Selection Preferences. *Issues in Accounting Education*, 23(3), 405–419. <https://doi.org/10.2308/iace.2008.23.3.405>

Miranda, G. J., Lemos, K. C. da S., Oliveira, A. S. de, & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175–209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>

Mokhtari, K., Reichard, C. A., & Gardner, A. (2009). The Impact of Internet and Television Use on the Reading Habits and Practices of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609–619. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.7.6>

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children’s Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>

Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students’ extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>

Poole, A. (2005). Gender Differences in Reading Strategy Use among ESL College Students. *Journal of College Reading and Learning*, 36(1), 7–20. <https://doi.org/10.1080/10790195.2005.10850177>

Rensburg, C. J. van, Coetzee, S. A., & Schmulian, A. (2014). South African financial reporting students’ reading comprehension of the IASB Conceptual Framework. *Journal of Accounting Education*, 32(4), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2014.10.003>

Rothman, R. (1990). Students spend little time reading or writing in school. Recuperado de: <https://www.edweek.org/ew/articles/1990/06/13/09440024.h09.html>

Siriwardane, H. P., Low, K.-Y., & Blietz, D. (2015). Making entry-level accountants better communicators: A Singapore-based study of communication tasks, skills, and attributes. *Journal of Accounting Education*, 33(4), 332–347. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2015.08.001>

Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students’ academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283–308. <https://doi.org/10.1080/027027100750061930>

Weber, S. (2010). Bacon: An effective way to detect outliers in multivariate data using Stata (and Mata). *Stata Journal*, 10(3), 331–338. <http://www.stata-journal.com/sjpdf.html?articlenum=st0197>

Wooldridge, J. M. (2015). *Introductory Econometrics: a modern approach* (6th ed.). Nelson Education.

Yu, D. D. (2011). How much do study habits, skills, and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses? *New Horizons in Education*, 59(3), 1–15.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>