

## LETRAMENTO ACADÊMICO: PRÁTICAS E HÁBITOS DE LEITURA NO CURSO DE LETRAS DA UNIR/PORTO VELHO

*ACADEMIC LITERACY: READING PRACTICES AND HABITS IN THE UNIR/PORTO VELHO LITERATURE COURSE*

Geane Valesca da Cunha Klein  0000-0002-8828-687X  
Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP  
Docente Mestrado Acadêmico em Letras - Universidade Federal de Rondônia  
geanevalesca@unir.br

Elen Silva de Paulo  0000-0002-1278-9358  
Discente Curso de Licenciatura em Letras  
Universidade Federal de Rondônia  
elem.paula2013@gmail.com

*Recebido em 18 de julho de 2022*

*Aceito em 29 de agosto de 2022*

**Resumo:** Por meio desse estudo oferecemos uma análise de hábitos e práticas de leitura de uma amostragem de acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, de modo a demonstrar o índice de letramento acadêmico. Para tanto, realizamos uma entrevista por meio de questionário semiestruturado direcionado aos alunos matriculados nos diversos períodos do curso. Encontramos subsídio teórico para discutir os dados coletados em Kleiman (1985, 1989), Soares (2017, 2020), Sim-Sim (2007), Garcez (2004), Solé (2006), Carvalho (2019), Souza (2020), Kato (1985), Lucas (2017) e outros. Nossos resultados reforçam a importância do letramento acadêmico (ao lado de outros, como o literário e o digital) na formação do leitor maduro e autônomo.

**Palavras-chave:** Leitura. Prática. Letramento Acadêmico.

**Abstract:** Through this study we offer an analysis of reading habits and practices of a sample of academics from the Letters course at the Federal University of Rondônia - UNIR, in order to demonstrate the academic literacy index. Therefore, we conducted an interview through a semi-structured questionnaire directed to students enrolled in the different periods of the course. We found theoretical support to discuss the data collected in Kleiman (1985, 1989), Soares (2017, 2020), Sim-Sim (2007), Garcez (2004), Solé (2006), Carvalho (2019), Souza (2020), Kato (1985), Lucas (2017) and others. Our results reinforce the importance of academic literacy (alongside others, such as literary and digital) in the formation of a mature and autonomous reader.

**Keywords:** Reading. Practice. Academic Literacy.

## Introdução

O escopo deste estudo são as práticas e hábitos de leitura desenvolvidos por universitários cursando Letras Português na Universidade Federal de Rondônia (doravante UNIR) no ano de 2021. Nossa questão norteadora foi: quais são as práticas e hábitos de leitura adotados pelos acadêmicos do Curso de Letras/Português, da Unir/Porto Velho-RO? Partimos da hipótese segundo a qual as práticas e hábitos de leitura dos acadêmicos do Curso de Letras Português da Unir, Porto Velho/RO foram desenvolvidos no decorrer da formação acadêmica, devido às demandas das aulas.

Como justificativa para esse trabalho, consideramos que a aproximação dos acadêmicos com o final do curso, bem como a realização das práticas de estágio, os coloca diante de angústias e desafios impostos pela área de formação. Em especial, no que concerne à atuação profissional, uma das principais habilidades que todo profissional de Letras deve ter desenvolvida e aprimorada é a de leitura, pois não se formam sujeitos leitores quando os professores não leem e não se colocam como modelos de leitores aos alunos.

Nesse ínterim, intencionamos diagnosticar como a aprendizagem no ensino superior tem ocorrido no que diz respeito à adaptação necessária às novas formas de saber acadêmico/científico que demandam o exercício de práticas de leitura que favorecem a compreensão, interpretação e organização do conhecimento. Para tanto, aplicamos um questionário semiestruturado junto aos acadêmicos do curso em estudo. Como objetivo geral, procuramos descrever e analisar as práticas e hábitos de leitura dos acadêmicos, a fim de compreender como tem se desenvolvido o Letramento Acadêmico. Especificamente, procuramos identificar as práticas de leitura que se destacam e buscamos inferir, com base nas informações prestadas pelos participantes, se eles modificaram suas práticas de leitura após a entrada na Universidade.

## 1. Reflexão sobre práticas e hábitos de Leitura

Saber ler é essencial para o ser humano em qualquer esfera de sua vida, tanto no âmbito escolar, quanto profissional e socialmente. De fato, a leitura favorece a inserção do indivíduo nos diversos espaços sociais. Quanto mais acesso à informação e quanto maior o conhecimento, maiores são as potencialidades de comunicação e de interação social. Em uma sociedade letrada, o domínio da leitura e da escrita auxiliam o indivíduo a enfrentar as diversas situações da vida em sociedade. Por isso, é importante dominar ambas as modalidades: oral e escrita, sabendo que elas são interdependentes. De acordo com Sim-Sim,

Todos reconhecemos também que é esperado que a escola desempenhe um papel imprescindível na aprendizagem da linguagem escrita. Ao contrário da língua oral, que a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita da língua exige o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno. (SIM-SIM, 2007, p. 5).

Destarte, a leitura é muito mais do que uma ação de reconhecer e decodificar sinais gráficos. Ela requer técnicas, estratégias, conhecimento linguístico e de gêneros textuais, concentração e envolvimento cognitivo, conhecimento de mundo e conhecimentos interacionais. Assim, a mobilização de determinadas habilidades e a

aplicação de certos procedimentos em conformidade com a natureza do texto, o suporte textual em que ele se apresenta e o pertencimento a um gênero textual são fundamentais para a prática de leitura. Cada texto contribui, a sua maneira, para a execução de certos objetivos, dependendo do tipo de conhecimento (empírico, científico, dentre outros) e da finalidade da leitura. Ademais, o próprio ambiente externo constitui-se em um fator condicionante no sucesso ou não da leitura. São diversos os aspectos que contribuem para a formação de um leitor e são muitos os desafios (e até empecilhos) encontrados ao longo deste processo. Seja no ambiente escolar ou fora dele, a experiência leitora ocorre, em maior ou menor intensidade, com todos os sujeitos de uma sociedade letrada. Entretanto, há que se ressaltar que os ambientes escolares/universitários constituem-se em lugares de excelência para a formação de leitores, haja vista a interação, a trocas de saberes e múltiplas experiências por eles permitida. Ao contrário do que muitos pensam, entretanto, a leitura não é um conteúdo escolar/acadêmico. Tão pouco devemos considerá-la como mero instrumento de aprendizagem. Devemos percebê-la como prática de interação social. De acordo com Garcez,

A leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. (GARCEZ, 2004, p. 345).

Devido a essa abrangência, é equivocado associar práticas de leitura exclusivamente com ambientes escolares/acadêmicos. Existem diversos outros ambientes que exigem do indivíduo graus de letramento que permitam-lhe realizar as diversas tarefas de uma sociedade letrada. Kleiman afirma que,

A escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Embora a leitura esteja presente nas diferentes situações de vida, a esfera acadêmica impõe ao aluno textos de um domínio específico, para os quais são necessárias estratégias e procedimentos que permitam-lhe depreender a informação contida no texto, elaborar conceitos e prever aplicações pragmáticas deles. Para tanto, é fundamental que sejam desenvolvidas certas habilidades leitoras acadêmicas. Assim,

Um leitor maduro distingue qual é o momento de fazer uma leitura superficial e rápida (descendente) daquele em que é necessária uma leitura detalhada, desacelerada (ascendente), mesmo quando está trabalhando ou estudando. Pois, mesmo quando estuda, há momentos em que você pode dispensar certos textos, ou partes de textos, que já são conhecidos. (GARCEZ, 2004, p. 347)

Um leitor que atinge esse nível aprendeu a estabelecer procedimentos para ler, a partir do reconhecimento do tipo e gênero do texto, além de mobilizar um conhecimento prévio que lhe permitem aceder e organizar as informações presentes nos textos. De

acordo com Kato (1985, *apud* Teles, 2015, p. 37) esses dois tipos de processamento podem servir para descrever dois tipos de leitores: um tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente; e outro que privilegia o ascendente. O primeiro tipo (descendente) corresponde a um leitor que apreende as ideias gerais e principais do texto, sendo fluente e veloz, mas faz excessos de adivinhações. É o tipo de leitor que faz mais uso do seu conhecimento do que da informação efetivamente presente no texto. No segundo tipo de leitura (ascendente) “o fluxo de informação vai do texto para o leitor, tendo esse papel mais importante nesse processo” (LUCAS, 2017, p. 59).

Quando aprendemos a ler nas primeiras séries da educação básica, é um processo cognitivo chamado decodificação que o leitor precisa dominar. Em um primeiro momento, trata-se de saber reconhecer os símbolos presentes nos textos. Logo em seguida, aprendemos a organizar esses mesmos símbolos identificados em grupos, como palavras, frases e parágrafos. Embora fundamental, portanto, a decodificação é apenas a primeira etapa do processo de leitura, seguindo-se a decodificação, compreensão, interpretação e, por fim, a retenção. Desta feita, temos que o ato decodificar é uma preocupação maior nos primeiros passos de leitura, quando o leitor ainda principiante precisa colocar esforços na ação de reconhecimento das palavras. No começo o processo de decodificação ocorre de maneira muito lenta, exigindo também muita atenção sobre palavras por ele ainda desconhecidas. Ao passo que o leitor obtém experiência, o processo de decodificação torna-se automático e a preocupação maior recai sobre o estabelecimento de relações de intertextualidade, mobilizando conhecimento prévio e ativando procedimentos e estratégias de leitor experiente para elaborar hipóteses e definir percursos de leitura. De acordo com Solé,

Para ler precisamos, simultaneamente, manejar as habilidades de decodificação com fluência e contribuir com nossos objetivos, ideias e experiências anteriores para o texto. Precisamos nos envolver em um processo de predição e inferência contínua, com base nas informações fornecidas pelo texto e em nossa própria bagagem, e em um processo que nos permita encontrar evidências ou rejeitar as predições e inferências de que falamos. (SOLÉ, 2006, p. 18, tradução livre).<sup>1</sup>

Pensar no processo cognitivo de decodificação do texto requer que projetemos um leitor competente no processamento dos elementos constituintes de um texto (desde as letras até a concatenação de frases). Solé (2006) ressalta que esse modelo de leitura ascendente toma os elementos como sequenciais e hierárquicos e considera a compreensão do texto como uma consequência imediata da decodificação. É um modelo persistente nas práticas pedagógicas apesar de ser incapaz de explicar “[...] fenômenos tão comuns como o fato de que continuamente inferimos informações, de que lemos e passamos despercebidos certos erros tipográficos, e até mesmo de que podemos compreender um texto sem precisar compreender plenamente cada um de seus componentes” (SOLÉ, 2006, p. 19, tradução livre).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> “Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba”.

<sup>2</sup> “[...] fenómenos tan corrientes como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun el que podamos comprender un texto sin necesidades de entender en su totalidad cada uno de sus componentes”.

Ao modelo ascendente, Solé (2006) contrapõe o modelo descendente *top down* que, embora também seja sequencial e hierárquico, considera os conhecimentos prévios e recursos cognitivos do leitor como fundamentais para que o estabelecimento de antecipações sobre o conteúdo do texto e consequentes verificações no ato da leitura. Segundo esta perspectiva, “quanto mais informações um leitor tiver sobre o texto que está prestes a ler, menos precisará se ‘fixar’ nele para construir uma interpretação” (SOLÉ, 2006, p. 19, tradução livre).<sup>3</sup> Ampliando um pouco mais, Solé (2006) apresenta o modelo interativo de leitura, o qual não se concentra no texto ou no leitor, mas incorpora as ações dos processos ascendente e descendente simultaneamente. Ou seja,

Quando o leitor é colocado diante do texto, os elementos que o compõem geram expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...) para que a informação que se processa em cada um deles funcione como input para o nível seguinte; assim, por meio de um processo ascendente, a informação se espalha para níveis superiores. Mas simultaneamente, dado que o texto também gera expectativas no nível semântico, de seu significado global, essas expectativas orientam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, fonético) por meio de um processo descendente. Assim, o leitor usa simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre ele. (SOLÉ, 2006, p. 19, tradução livre).<sup>4</sup>

Ao ler, o acadêmico deve dispor de habilidades que lhe permitam compreender, interpretar e, sobretudo, reter a informação apresentada pelos diversos textos com os quais entra em contato durante sua formação. Villard (1999, *apud* Silva, 2018, p. 14) aponta que ler “[...] é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionado-se criticamente frente às informações colhidas”. Ao ler o sujeito também se constrói subjetivamente, e por isso não podemos nos contentar com a mera decodificação do signo linguístico. Devemos perceber que todo ato de leitura coloca em interação três eixos: o texto, o leitor e o mundo (cf. SILVA, 2018). Isso implica considerar que os sentidos não estão prontos nos textos, bastando ser extraídos. Ao contrário, os sentidos são estabelecidos nessa relação entre texto, leitor e mundo e variam de leitor para leitor, bem como em função dos contextos imediatos de fala ou histórico-sociais. De acordo com Solé,

Isso não quer dizer que o texto em si não tenha sentido ou significado; felizmente para os leitores, essa condição é frequentemente respeitada. O que estou tentando explicar é que o sentido que uma escrita tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do sentido que o autor quis nela imprimir, mas sim uma construção que implica o texto, os

---

<sup>3</sup>“Así, cuanta mas information posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará «fijarse» en él para construir una interpretación”.

<sup>4</sup> “Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fonico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél”.

conhecimentos prévios do leitor e os objetivos que ele definiu para a leitura. (SOLÉ, 2006, p. 18, tradução livre)<sup>5</sup>.

Isso implica dizer que a interpretação feita pelos leitores de um texto depende sempre das finalidades que foram estipuladas para a realização da atividade de leitura. Por conseguinte, se o leitor for inexperiente é possível que defina finalidades incongruentes com as exigências feitas sobre o texto – e isso explica possíveis dificuldades de leitura e interpretações que ficam à margem dos sentidos possíveis de serem produzidos. Assumindo ainda que uma leitura efetiva depende do estabelecimento de hipóteses de leitura e da verificação de sua plausibilidade, temos que quando o processo de previsão não se realiza também pode resultar em uma ineficácia da atividade. Essa ineficácia decorre da falta de compreensão, em um primeiro plano, e da ignorância sobre essa falta de compreensão (cf. SOLÉ, 2006). Assim,

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, bem como ser capaz de gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por meio de previsões, aventuramo-nos no que pode acontecer no texto; graças à sua verificação, através dos vários índices existentes no texto, podemos construir uma interpretação, nós compreendemos o texto. (SOLÉ, 2006, p. 22, tradução livre).<sup>6</sup>

Solé (2006) considera a leitura como um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. Isso não quer dizer que apenas porque estabelecemos hipóteses teremos o entendimento do texto, mas se tivermos a condição de perceber que não entendemos, então podemos tomar as medidas necessárias para buscar a compreensão.

## 2. Letramento e Letramento Acadêmico

Letramento é um conceito bem atual, e fica em uma linha tênue paralelamente à alfabetização. De alguma forma eles se cruzam, quando se fala em ler e escrever, ao mesmo tempo, eles se separam em uma via de mão dupla, expondo suas especificidades. Soares fala sobre essa diferença e ratifica:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2020, p. 63).

---

<sup>5</sup> “Esto no quiere decir que el texto en si no tenga sentido o significado; afortunadamente para los lectores, esa condition suele respetarse. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél”.

<sup>6</sup> “Assumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, as como poder generar hipotesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos to que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, através de los diversos indices existentes en el texto, podemos construir una inter- pretación, lo comprendemos”.

Fica claro também que as duas modalidades são indissociáveis, embora sejam carregadas de diferenças. Segundo Soares:

No plano pedagógico, é conveniente uma certa distinção: Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. (SOARES, 2017, p. 64).

Para entender os processos que acompanham as diferentes perspectivas do letramento, deve-se perceber que o ato de ler não é simplório, tampouco se reduz a simples ação de decodificação de símbolos. O leitor ativo processa textos, utilizando suas experiências, estratégias e conhecimentos prévios, atribuindo sentido e significados, presumindo características e funcionalidades dos gêneros e antecipando situações diante do texto. Kleiman informa que:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar alguns conhecimentos a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido de texto. (KLEIMAN, 1989, p. 13).

Todo ato de leitura implica na interpretação, compreensão e a reflexão sobre o objeto lido. Para tanto, são articulados os conhecimentos linguísticos, cognitivos e relativos ao gênero textual em foco na prática de leitura específica. Ressalte-se que, embora seja uma prática frequentemente associada ao espaço escolar, à leitura ocorrem-nos mais diversos espaços e com os mais variados objetivos. Destarte, as práticas de leitura realizam-se em todo percurso da vida, desde a primeira infância quando as primeiras histórias são contadas. Kleiman (1990) assevera que espaços como a família, a igreja e a rua podem também ser espaços de letramento.

De acordo com Gonçalves (2005, *apud* CARVALHO, 2019, p. 25), nos últimos anos surgiram diversos estudos de letramento com os mais variados adjetivos: letramento acadêmico, digital, literário, crítico, científico, visual, entre outros. Existe, ainda, uma vertente de estudos dedicada ao letramento matemático, também chamado de numeramento. Já o letramento acadêmico é uma linha pouco conhecida, que se expressa diante dos alunos no ambiente universitário, onde alguns acadêmicos só dominarão essa habilidade com sua prática constante, criando autonomia tanto na leitura de conteúdos científicos como na utilização das novas tecnologias.

## 2.1. Letramentos Acadêmicos

Quando um aluno encerra o ensino médio e almeja adentrar em uma universidade, já presume que enfrentará um novo ciclo que exigirá dele algumas mudanças. Uma das diferenças significativas diz respeito ao fato de que, no nível superior, todas as disciplinas articulam-se dentro de uma área do conhecimento, conforme o curso escolhido. Ao contrário da educação básica em que o aluno estudava

um pouco a respeito de tudo, no nível superior há uma proposta de aprofundamento de conhecimentos em uma dada especificidade. Assim,

Colocar os pés pela primeira vez na faculdade pode significar o sucesso em concluir o Ensino Médio e a aprovação, no ENEM ou no vestibular, contudo significa também o início de outros desafios. Entre eles, o de apreender uma nova forma de ler e de se expressar: a linguagem acadêmica. Dentro de uma esfera de atuação humana calcada na cientificidade, o aluno, já letrado nas práticas escolares dos Ensinos Fundamental e Médio, precisa se letrar em outras práticas, agora acadêmicas, as quais se diferem significativamente das práticas aprendidas anteriormente. (CARVALHO, 2019, p. 26).

Para entender que o ensino superior carrega uma forma de compreender, expor, interpretar conhecimentos de um nível mais elevado e único, o acadêmico precisará passar por uma nova aquisição de conhecimento e habilidades dentro da prática de leitura e escrita. Gil considera que

[...] a leitura acadêmica se constitui de quatro tipos: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. A primeira seria uma leitura superficial (observando, principalmente, folha de rosto, sumário, notas de rodapé etc.), a fim de se verificar se o material encontrado serve aos interesses da pesquisa. A segunda leitura, seletiva, trata do material selecionado e, em virtude dos interesses da pesquisa, pode levar a outra leitura posterior. (2008, *apud* CARVALHO, 2019, p. 26).

Essas práticas serão primordiais para desenvolvimento dentro das disciplinas do curso. Posteriormente a essas práticas, o acadêmico deverá ter uma perspectiva do objeto de estudo lido não apenas como simples leitor, mas como um pesquisador analítico e crítico do objeto. Levando em consideração que o mundo acadêmico perpassa por aprendizado investigativo, complexo uma análise mais aprofundada e técnica de qualquer que seja a demanda acadêmica.

Para compreender o Letramento Acadêmico em sua extensão, devemos articular todas as nuances relativas às práticas de leitura e escrita com o contexto da universidade, no qual circulam textos da esfera acadêmica, cujas características estruturais e composicionais são bastante específicas e, muitas das vezes, distinguem-se de modo radical dos gêneros textuais pertencentes a outras esferas. Na universidade, os textos que precisam ser lidos, compreendidos e interpretados devem resultar em um conhecimento a ser mobilizado em outras situações (seja de leitura ou de exercício profissional). Muitos acadêmicos sentem-se impactados diante das situações de leitura que são propostas na academia e indicam que o nível é mais complexo do que estavam acostumados até então.

O letramento acadêmico exige uma prática colaborativa, uma nova forma de ler e escrever, uma vez que se trata de outros tipos de gêneros textuais mais complexos, que mobiliza jargões científicos, e articula conhecimentos das mais diversas áreas do saber. Compostos por linguagens que pedem ao leitor não apenas o reconhecimento sobre os componentes linguísticos, mas, sobretudo, a capacidade de analisar e interpretar as informações presentes nos textos acadêmicos (artigos científicos, ensaios, resenhas, dentre outros textos), entrecruzando as informações com o contexto social, histórico, político, cultural no qual emergem os gêneros textuais e se produz o conhecimento.

## 2.2. Letramento Digital

Dominar as ferramentas tecnológicas digitais nunca foi tão necessário, quanto os dias de hoje. A sociedade vive uma era em que a utilização dessas ferramentas se tornou fundamental para a vida escolar e profissional. Dentro de um contexto acadêmico essas habilidades são primordiais para desenvolver e construir conhecimento em uma sociedade, cujas práticas sociais de leitura exigem domínio das tecnologias digitais. Ou seja, interrelacionado ao letramento acadêmico está o letramento digital. Assim,

Ser letrado digital é saber fazer o uso social da leitura e da escrita na tela, dentro de contextos em que tais práticas são necessárias ao indivíduo, além de interagir com o visual (mais constitutivo do digital do que do escrito, pois todos nós certamente conhecemos crianças que ainda não sabem ler e que são capazes de localizar os ícones que as interessam ao interagirem com o computador). (BANDEIRA, 2010, *apud* CARVALHO, 2019, p. 37).

Saber usar as ferramentas digitais no ambiente acadêmico vai muito além da simples tarefa de compreender aplicativos que rotineiramente servem apenas para distração e entretenimento. O letramento digital exige que o aluno saiba utilizar todo o contexto virtual ao mesmo tempo, o que envolve o domínio das múltiplas linguagens e modalidades.

## 3. Metodologia da Pesquisa

A primeira fase compreendeu uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa de campo/estudo de caso, com a realização da coleta de dados por meio de um questionário semiestruturado com 28 perguntas, sendo 25 fechadas e 3 abertas, disponibilizado na plataforma Google, por meio de link de acesso a ser compartilhado por meio digital (e-mail dos alunos e grupos de comunicação instantâneos por eles utilizados). Sobre a etapa descritivo-explicativa, cabe informar que a coleta de dados transcorreu a partir de um questionário via Google Forms, direcionado a todos os alunos matriculados no curso de Letras/Português no ano cívico de 2021, correspondente ao calendário acadêmico de 2020, os quais foram devidamente esclarecidos e informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. As perguntas incidiam sobre hábitos e práticas de leitura dos acadêmicos matriculados no Curso de Letras Português e suas Literaturas, da UNIR, campus Porto Velho. Aceitaram participar voluntariamente da pesquisa 27 participantes.

Nossos dados representam uma amostra da população alvo do estudo – os alunos do curso de Letras da Unir/RO. O formulário foi encaminhado aos diversos alunos matriculados e 27 pessoas aceitaram participar voluntariamente do estudo. Deste total, tivemos a participação de 21 mulheres (77,8%) e 6 homens (22,2%). No que diz respeito à faixa etária dos participantes, 15 participantes (55,2% da amostra) possuem entre 21 a 30 anos, 6 (22,2%) estão entre os 31 e 40 anos, 5 participantes (18,5%) possuem entre 41 e 50 anos e um participante (3,7%) possui mais de 51 anos. Os discentes que mais participaram da pesquisa encontravam-se no sexto e no oitavo período do curso no momento da coleta de dados, sendo que foram 8 participantes em cada uma dessas turmas (ou 29,6% cada uma). Participaram também 5 alunos (18,5%) matriculados no segundo período e 3 (11,1%) do quarto período. Além destes, 5 alunos (18,5%) disseram cursar disciplinas em diversos períodos, mas com mais de 50% do

curso concluído. Outros 3 (11,1%) encontram-se em situação semelhante, porém contam com mais de 60% do curso concluído.

#### 4. Apresentação e Análise dos Dados

Solicitamos aos participantes que indicassem a fase da vida em que julgam ter tido início o desenvolvimento do hábito de leitura. Foram essas as respostas: 25,9% na adolescência, durante o Ensino Médio; empatados cada um com 18,5% está a fase da infância e a da vida adulta, considerando o momento de ingresso na Universidade; com 14,8% estão as fases da infância (durante a Educação Infantil / Pré escolar) e a infância e pré-adolescência (durante o Ensino Fundamental I) e, por fim, com 7,4% vida adulta após o Ensino Médio, mas anterior ao ingresso na Universidade.

Quando questionamos sobre o ambiente que os participantes julgavam encontrar apoio e o incentivo à realização de práticas e ao desenvolvimento de hábitos de leitura, a grande maioria – 66,7% dos entrevistados (18 discentes) – apontou a universidade como o espaço privilegiado de leitura. Em segundo lugar, a família apareceu com 37% de indicações, o equivalente a 10 respostas. Nove pessoas (33,3%) indicaram que foi na escola de educação básica que encontraram este apoio e outros 33,3% afirmaram entre amigos encontraram as condições favoráveis ao desenvolvimento dos hábitos de leitura. 18,5% (5 entrevistados) destacou a igreja como ambiente acolhedor à prática da leitura e o mesmo percentual assinalou as comunidades virtuais de leitura em redes sociais. Apenas 3 pessoas (11,1%) informaram como resposta os clubes de leitura (físicos ou virtuais).

Ao serem inqueridos sobre a frequência com que realizam leituras de gêneros textuais diversos e não relacionados ao curso de formação, 55,6% os participantes (15) responderam que leem algumas vezes; 25,9% (sete) leem todos os dias e 18,5% (cinco) leem eventualmente. A prática e os hábitos de leitura são desenvolvidos ao longo da vida e das experiências leitoras. E por isso é tão importante que a leitura ocorra além das demandas da universidade. As diferentes práticas permitem que sejam estabelecidos objetivos distintos e aplicadas estratégias em conformidade com eles, além de colaborar para a percepção da intertextualidade entre os diversos conteúdos materializados em distintos textos. Enquanto 25,9% fazem a leitura de outros gêneros fora das demandas acadêmicas todos os dias, outros 55,6% dos alunos fazem isso eventualmente, preocupando-se menos com a prática leitora. De acordo com Souza,

Os hábitos são comportamentos formados através da repetição. Quando repetimos algumas ações sob as mesmas condições, nós “ensinamos” ao nosso cérebro um padrão, e ele começa a entender que deve responder de uma determinada forma sempre que estiver diante dessas condições”. (2020, p. 13).

O sucesso da leitura é alcançado com o entendimento e compreensão do conteúdo, para que isso seja também feito com qualidade e êxito. E a insistência da prática traz o hábito. Em outras palavras, os discentes têm ampliadas suas experiências de leitura e alcançam o domínio dos assuntos abordados na universidade quanto mais praticam a leitura, tanto de textos triviais, do cotidiano, quanto das demandas solicitadas no ambiente acadêmico. No que tange a estas últimas, os discentes deveriam indicar a frequência com que realizam atividades de leitura de textos do gênero acadêmico, relacionadas ao curso de formação (exigidas ou não pelos

professores), as respostas revelaram que 59,3% (16 participantes) leem algumas vezes; 37% (10 entrevistados) leem todos os dias e 3,7% (um) leem eventualmente.

O acadêmico precisa ler textos em gênero científico na universidade, e que é imprescindível que haja uma leitura constante de diversos conteúdos relacionados ao seu curso, para ter domínio da leitura e da escrita no meio em que está. Pinto (2013, *apud* CARVALHO, 2019, p. 150), ao frisar a relação entre leitura e escrita aponta que

Não estamos convictos de que haja quem escreva textos acadêmicos/científicos com o imprescindível rigor de forma e de conteúdo sem antes ter sido um bom leitor desse tipo de produção textual. Na verdade, quanto mais atenta e cuidada for à leitura que se fizer desses textos, tanto mais precisão revestirá a escrita de quem a tiver de praticar.

Quando questionados sobre o interesse nas atividades de leitura em gêneros textuais diversos, a grande maioria dos entrevistados, 70,4% ou 19 alunos, indicaram interesse médio. 22,2% (6 entrevistados) apontaram interesse alto e outros 7,4% (2 pessoas) manifestaram baixo interesse. De fato, a constância das ações de leitura funda uma história de leitura que permite ao sujeito relacionar, refletir e correlacionar as informações e conteúdos com que se depara. Diante do questionamento sobre o interesse na leitura de gêneros textuais do universo acadêmico (orientadas ou não pelos professores), a maioria, 66,7% ou 18 participantes, revelou interesse médio, 18,5% indicaram alto interesse e 14,8% manifestaram interesse baixo. No que diz respeito à preferência por suporte textual para leitura: impresso ou digital, a grande maioria (21 entrevistados ou 77,8% da amostra) indicou preferência pela leitura de materiais impressos, 3 deles (11,1%) apontaram preferência em textos digitais ou digitalizados e número igual de entrevistados disse ser indiferente o tipo de suporte do texto.

Quando inquiridos sobre os procedimentos de leitura adotados quando inevitavelmente precisam ler textos digitais ou digitalizados, a maioria dos entrevistados (40,7% ou 11 deles) responderam que imprimem o texto sempre que possível. A alternativa encontrada por 8 entrevistados (29,6% da amostra) é realizar a leitura no computador ou notebook. Outros seis entrevistados (22,2%) revelaram proceder a leitura no celular (*smartphone*) e apenas duas pessoas (ou 7,4%) afirmaram utilizar *tablet* ou dispositivo de leitura (Kindle, Lev, Kobo ou congêneres). Isso indica o quanto a acessibilidade digital está distante, muitos dispositivos utilizados não colaboram para a realização da leitura em conformidade às finalidades e objetivos para ela definidos. É difícil aplicar procedimentos adequados de leitura quando o texto se apresenta em uma tela pequena de aparelho *smartphone*, por exemplo. Talvez por este motivo é que a grande maioria aponte realizar a impressão do texto sempre que possível. Devemos comentar ainda que nenhum entrevistado deixa de ler pelo simples fato de o texto ser digital ou digitalizado. Oliveira (2017, *apud* CARVALHO, 2019, p. 153) relata que

[...] há preocupação e reservas perante tantos recursos tecnológicos, contudo, o autor aponta para uma solução: a inclusão dos recursos tecnológicos na formação de professores: A utilização de recursos tecnológicos em sala de aula deveria estar incluída na agenda do professor que, por sua vez, deveria estar mais bem preparado para percebê-las, conhecê-las e, a partir disso, desenvolver um trabalho com preparação e reflexão sobre o uso, a fim de que tais recursos funcionem como auxiliares da abordagem de ensino e, por

consequente, facilitem o acesso discente ao conhecimento e, com isso, possam favorecer formas autônomas e conscientes de aprendizagem.

Os acadêmicos entrevistados, em maioria, ainda preferem ler o conteúdo em uma folha de papel. Outros demonstram sua intimidade e preferência pelos dispositivos de leitura. Cabe destacar que a leitura acadêmica necessita da utilização de procedimentos que colaborem para a compreensão do conteúdo: notas, resumos, resenhas e fichamentos, ações de desdobramento cognitivo para localizar vozes, inferências e intertextualidades. Barnes (1995, *apud* CARVALHO) indica o seguinte percurso para a leitura acadêmica:

[...] percorrer um livro (folhear o livro, ler a contracapa, índice, introdução etc., para conferir a importância daquela leitura para o texto), sublinhar ou ressaltar (momento em que o leitor faz anotações e sublinha passagens que considera importante), fazer um mapa (trata-se de criar um diagrama ou um resumo com o conteúdo do texto e de, segundo o autor, fazer perguntas para dialogar com o texto), fazer comparações (com outros textos) e, finalmente, rever (registrar o conteúdo ou discuti-lo com outras pessoas). (2019, p. 27).

Essa atividade estimula e agrega o intelecto dos acadêmicos, contribuindo não apenas para sua vida social, mas também para profissional. Conforme os dados obtidos, 59,3% dos acadêmicos (16) afirmam que o curso de Letras Português contribuiu muito para hábito e a prática de leitura, outros 37% (10 participantes) concordam parcialmente com esta afirmação. Apenas um entrevistado (ou 3,7%) não se posicionou, dizendo que não concorda, nem discorda. Diante da afirmativa de que as práticas de leitura acadêmica têm influenciado as práticas de leitura fora do contexto universitário, obtivemos os seguintes indicativos: 51,9% (14 pessoas) concordam parcialmente; 33,3% (nove pessoas) concordam totalmente; 7,4% (dois entrevistados) discordam parcialmente e o mesmo percentual não se posicionou.

Dorsa (2013, *apud* CARVALHO, 2008, p. 150) destaca “a importância da leitura para a efetivação da escrita de um artigo consistente e interessante, pois o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, ao ler nas entrelinhas, são condições fundamentais em um leitor proficiente”. A prática da leitura acadêmica é fundamental para análise, criticidade e reflexão do discente na universidade. Destacamos que 33,3% (ou nove entrevistados), concordam totalmente que foram influenciados pela academia para realização da prática de leitura. Costa e Salces (2013, *apud* CARVALHO, 2008, p. 48) afirmam que “o estudante deve buscar a leitura do assunto em livros teóricos e em outras fontes de informação” antes de produzir seu gênero acadêmico, “pois apenas escrevemos sobre aquilo que conhecemos e, em termos de se adquirir conhecimentos, a leitura ainda é uma das fontes privilegiadas.”

Fernandes (2016, p. 29) destaca que “ler e escrever são habilidades que precisam ser desenvolvidas como processos heterogêneos e complementares. Lemos para escrever e escrevemos para ler numa multiplicidade de ações que vão da oralidade à escrita e vice-versa”. Por isso insistimos que as práticas de leitura acadêmicas precisam ir além da sala de aula, devendo ser feitas de maneira contínua, definindo objetivos e finalidades adequados e aplicando procedimentos e estratégias compatíveis com eles. Isso tudo compõe o que vem sendo definido como “Letramento Acadêmico” – expressão que 55,6% dos entrevistados (15) disseram já ouvirem falar a respeito, mas dispõem de poucas informações; seis discentes (ou 22,2%) indicaram que conhecem o significado e extensão da expressão; 14,8% (ou quatro participantes) afirmaram

desconhecer o termo antes do questionário, mas que conseguem deduzir o significado dele – possivelmente devido ao termo ‘letramento’ figurar em outros contextos e delimitações; apenas dois (ou 7,4% dos entrevistados) afirmaram que apenas ouviram falar a respeito da expressão, mas não sabem exatamente o que significa. Vejamos:

Seguido ao questionamento sobre o (re)conhecimento da expressão “Letramento Acadêmico”, foi solicitado aos participantes que escrevessem o seu entendimento sobre ela. Conforme vemos reproduzido a seguir, e reforçando o que havia sido indicado no gráfico anterior, há pouco conhecimento dentre os discentes sobre os significados da expressão. Vejamos as respostas dos participantes:

- 1) Entendo que é um projeto que visa incentivar e influenciar o hábito da leitura.
- 2) Não sei muito !
- 3) Seria um método diferenciado de escolarização
- 4) Conhecimento e práticas de leituras e escrita, mais elaborada. Usando uma linguagem formal e técnica.
- 5) Incentivo a leitura
- 6) Possibilitar que o aluno de graduação possua meios e suportes para obter conhecimento através das práticas de leitura.
- 7) um metodo mais sofisticada de como de dever ler
- 8) Artigos e textos escritos e publicados por acadêmicos de caráter científico
- 9) O modo como aprendemos a interagir socialmente através da língua na leitura e escrita
- 10) Compreender e interpretar o uso da língua nas práticas sociais no âmbito acadêmico
- 11) Depois que eu li um livro de Paulo Freire, imagino que seja algo relacionado a "Ler o Mundo", ao invés de apenas ler as palavras.
- 12) O que eu entendo sobre isso é letramento acadêmico vai muito além do que imaginamos.
- 13) Hábito de leitura na busca do conhecimento.
- 14) Contato estético e emocional, com as obras Literárias.
- 15) Leitura e Escrita de materiais acadêmicos.
- 16) Formas distintas de escolarização, letramento é diferente de alfabetização apesar de o produto dessas práticas ser quase o mesmo, são coisas diferentes que refletem na forma como o indivíduo desenvolve a prática de leitura e como adquiriu essa prática/hábito.
- 17) e quando nós usamos nossas habilidades de leitura e escrita, para uma análise basicamente.
- 18) Compreensão dos textos acadêmicos.
- 19) leitura de textos e artigos academicos
- 20) Ensino dos diversos aspectos linguísticos a partir de textos científicos, assim como textos literários.
- 21) São é somente conhecer as letras
- 22) Conheço apenas o termo.
- 23) Compreender a leitura que os textos acadêmicos trazem e aplicar na vivência da escolarização.
- 24) Formas diferentes de ensino e adequadas para o ambiente acadêmico.
- 25) Não sei explicar muito bem
- 26) Hábito de leituras advinda de experiência de leituras anteriores ao ingresso na academia que por sua vez acentua essas vivência com a resignificação das leituras.
- 27) Não tenho opinião formada

Embora alguns alunos tenham afirmado que conhecem o significado de ‘letramento’, vemos que elas são bastante vagas e insipientes. Alguns não fazem ideia do que seja “letramento acadêmico” e até indicam esse desconhecimento, outros tateiam

para dar uma resposta, ancorando-se em falas circulantes em outros contextos no âmbito do curso. Relacionando essa pergunta com outras do questionário, percebemos que os participantes da pesquisa tem oportunidades de letramento acadêmico através de seminário, programas estudantis, palestras entre outros eventos feitos pela universidade, entretanto, a participação nem sempre ocorre e, muitas das vezes, ocorre apenas como mais uma situação na qual o acadêmico se coloca passivamente diante do texto (oral ou escrito), esperando que o significado chegue até ele, sem estabelecer diálogos e interações. Fischer (2008, *apud* CARVALHO, 2019, p. 146) destaca a importância da interação na comunidade acadêmica: “A interação constante entre os participantes, sejam professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se querem críticos, reflexivos e autônomos”. Muito embora um aluno que tenha concluído o ensino médio já seja um ser letrado e tenha diversas competências leitoras, ele necessita ser letrado em outras práticas ao entrar na esfera acadêmica – onde circulam textos de outros gêneros e com objetivos e finalidades próprios. Além disso, as práticas de escrita e a leitura na universidade diferem daquelas que são usuais no ensino médio e em outras dimensões da vida cotidiana. Gil (2008, *apud* CARVALHO, 2008, p. 26) considera que

[...] a leitura acadêmica se constitui de quatro tipos: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. A primeira seria uma leitura superficial (observando, principalmente, folha de rosto, sumário, notas de rodapé etc.), a fim de se verificar se o material encontrado serve aos interesses da pesquisa. A segunda leitura, seletiva, trata do material selecionado e, em virtude dos interesses da pesquisa, pode levar a outra leitura posterior.

A leitura é um processo que vai além da decodificação de símbolos, envolvendo também processos de assimilação, compreensão e reflexão sobre o conteúdo dos textos. O ato de ler é uma forma também de interpretar o mundo, despertar o imaginário, explorar conteúdos jamais vistos, agregar palavras novas ao vocabulário e obter informações. Ele também nos faz desenvolver o raciocínio, ampliar o senso crítico, desenvolver a capacidade de interpretar e argumentar sobre qualquer assunto. Destarte,

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento uma visão nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto. (KLEIMAN, 1989, p. 13).

Por este motivo, procuramos compreender os objetivos de leitura que são estabelecidos pelos participantes da pesquisa quando as atividades de leitura não estão relacionadas diretamente ao curso de Letras e às indicações dos professores. As respostas foram as seguintes: 18 entrevistados (66,7% da amostra) leem com o objetivo de obter informações gerais, esclarecimento, informações. Nove entrevistados (33,3%) leem para desenvolver o intelecto, em busca de qualificação profissional. Outros 29,6% (oito dos participantes) leem por prazer, com fins de diversão, emoção estética ou evasão. Dois participantes (7,4%) indicaram que a leitura nesses contextos ocorre com vistas a obter instruções sobre algo e apenas um dos entrevistados (ou 3,7%) afirmou que lê raramente, sem ter um objetivo ou motivação muito definidos. Em seguida, solicitamos aos entrevistados que indicassem dentre os enunciados da questão, quais eram indicadores de dificuldades de leitura experienciadas no âmbito do curso.

A falta de concentração foi apontada por 40% dos participantes (11) como fatos dificultador nas atividades de leitura concernentes ao curso. Em segundo lugar, aparecem empatadas a complexidade do conteúdo e a linguagem formal do texto ou outros aspectos linguísticos/textuais – ambos apontados por nove entrevistados (33,3% da amostra) como fatores de dificuldade. Sete participantes (ou 25,9%) informaram falta de tempo para realizar a contento as práticas de leitura. Seis pessoas (22,2%) informaram que o suporte digital (quando o texto precisa ser lido no celular, *tablet*, *notebook* ou outros) é um fator de dificuldade – exatamente o mesmo número de pessoas que afirmaram ler no celular textos digitais ou digitalizados, conforme já evidenciado em gráfico anterior. Em quinto lugar, aparecem empatadas contando com 18,5% do quantitativo (referente a cinco participantes) as seguintes situações: falta de interesse no conteúdo/assunto do texto; falta de hábitos de leitura e falta de um espaço físico adequado para ler e estudar. Quatro participantes (ou 24,8% do total) indicaram que um fator de dificuldade é a falta de contato com o gênero textual a ser lido. Apenas uma pessoa (3,7%) indicou a navegação na internet simultânea/concomitante ao desenvolvimento da atividade de leitura como fator de empecilho e nenhum participante indicou ter pouca aptidão para o manuseio dos formatos digitais de texto.

Ler requer tempo, hábitos específicos, concentração, conhecimento prévio, compreensão, dentre outros elementos. Como já discutido, a leitura de textos acadêmicos difere de outras leituras, em função das finalidades e objetivos que eles exigem. Tendo em vista observar se os discentes do curso de Letras têm aplicado estratégias de leitura adequada aos objetivos e finalidades dos textos acadêmicos, perguntamos quais habilidades eles consideram indispensável mobilizar para a leitura de um texto acadêmico. As respostas da maioria dos entrevistados (63% ou 17 pessoas) indicaram grande preocupação com a focalização da leitura. De acordo com Rosa,

A focalização e a concentração da consciência são a essência da atenção. É necessário, pois, abster-se de algumas coisas para lidar com outras. O ser humano tem a possibilidade de exercer controle sobre a atenção, e, ao mesmo tempo, não possui habilidade para atender diversos estímulos simultaneamente, sendo limitada a sua capacidade atencional. O que o indivíduo percebe depende diretamente de para onde está dirigindo sua atenção. (2016, p. 270).

Em segundo lugar, a decodificação de signos foi apontada por 40,7% dos entrevistados (ou 11 deles). Aqui destacamos, amparados em Lucas (2017), que a ênfase ao processo de decodificação revela uma compreensão de leitura segundo a qual ler equivale a decodificar palavras e, por consequência, extrair significados (prontos, estabelecidos, dados) de um texto. Segundo Lucas “essa visão de leitura pressupõe um modelo ascendente ou *bottom up*, em que o fluxo de informação vai do texto para o leitor, tendo esse papel mais importante nesse processo” (2017, p. 59). Outros cinco participantes (18,5%) apontaram o controle de velocidade como ação necessária. Embora esses dados possam sugerir preocupação com a mobilização de habilidades mais básicas, as quais nem deveriam figurar no centro das atenções de um leitor mais experiente, Garcez (2004, p. 28) assevera: “um leitor maduro usa também, frequentemente, procedimentos de controle e monitoramento da cognição” e dentre eles figuram ações como “controlar o trajeto, o ritmo e a velocidade de leitura de acordo com os objetivos estabelecidos”. Em outro agrupamento, organizamos as respostas que apresentaram a mobilização de habilidades relativas à compreensão semântica: 12 participantes (44,4%) afirmaram identificar palavras chaves; oito entrevistados (29,6%) indicaram elaborar hipóteses; seis participantes (22,2%)

evidenciaram a antecipação de informações e o mesmo número de entrevistados apontou a construção de inferências; cinco (18,5%) informaram realizar a identificação/compreensão de pressupostos e o mesmo quantitativo indicou realizar agrupamentos de palavras em blocos conceituais. Kleiman (1989, p. 13) afirma que:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto, e porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Em um terceiro grupo, organizamos as respostas que revelam atitudes leitoras que compreendem que um texto pertence a uma rede de significados, interligando-se a inúmeros outros textos em circulação na sociedade. Aqui cabe destacar que 10 participantes (37%) indicaram operar a associação de partes do texto com informações anteriores expostas; nove (33,3%) afirmaram realizar associação a outros textos com conteúdo semelhante e três (11,1%) manifestaram realizar operação de identificação de vozes presentes no texto. Sobre as relações dialógicas e intertextuais cabe lembrar que

Um texto traz em si marcas de outros textos, explícitas ou implícitas. A esse fenômeno chamamos intertextualidade. Essa ligação entre textos pode ir de uma simples citação explícita a uma leve alusão, ou até mesmo a uma paródia completa, em que a estrutura do texto inicial é utilizada como base para o novo texto. Essa associação é prevista pelo autor e deve ser feita pelo leitor de forma espontânea, na proporção em que partilhe conhecimentos com o autor. Em textos mais complexos, a intensidade do esforço para compreender a intertextualidade pode variar e sempre depende de conhecimentos prévios comuns ao autor e ao leitor. (GARCEZ, 2004, p. 40).

No último agrupamento, o quantitativo indica uma explícita ação de monitoramento e controle da cognição: cinco participantes (18,5%) revelaram promover a reorientação dos próprios procedimentos mentais à medida em que a atividade de leitura se desenvolve e apenas três (11,1%) indicaram explicitamente realizar a avaliação do processo realizado. Como podemos perceber, não se trata de definir quais habilidades devem ou não ser utilizadas, pois todas de uma forma ou de outra colaboram para a integralização do ato de ler. Entretanto, a ênfase em um certo conjunto de habilidades em detrimento de outro revela-nos o grau de maturidade dos leitores envolvidos na pesquisa. Percebemos que há uma preocupação grande por concentração, focalização e decodificação, ao passo que procedimentos de monitoramento e avaliação da leitura são deixados de lado.

Durante uma atividade de leitura é importante que façamos anotações ou rascunhos para melhor interação com o conteúdo, de modo que, tais ações poderão responder futuros questionamentos nos trazendo esclarecimentos do assunto abordado. “A verdadeira arte de ler é alcançada através da habilidade de perguntar ao livro aquilo que você quer e precisa saber, e em seguida conseguir responder às perguntas com suas próprias palavras usando os argumentos apresentados no texto” (SOUZA, 2020, p. 26).

Apresentamos duas questões muito parecidas aos entrevistados, com vistas a verificar se os procedimentos de leitura variavam conforme o texto estivesse em forma impressa ou em forma digital ou digitalizada e fosse realizada por intermédio de

dispositivos ou equipamentos como notebook, celular, tablet ou similares. Sobre os procedimentos de leitura em textos impressos ou em suportes digitais, as respostas foram as seguintes:

Quadro 1 - Respostas sobre procedimentos

Procedimento	Textos impressos		Textos digitais	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
identifico o gênero ou a macroestrutura do texto	11	40,7%	10	37%
ativo e uso conhecimentos prévios sobre o tema	14	51,9%	10	37%
mobilizo conhecimentos prévios extratextuais, pragmáticos e da estrutura do gênero	6	22,2%	4	14,8%
realizo leitura silenciosa	19	70,4%	19	70,4%
realizo leitura em voz alta	8	29,6%	9	33,3%
sublinho ou destaco trechos com marcadores de texto / marco trechos usando ferramentas disponíveis no programa utilizado	18	66,7%	15	55,6%
escrevo anotações ao lado do texto, nas bordas ou verso da página / escrevo anotações usando ferramenta do programa de leitura ou bloco de notas	6	22,2%	8	29,6%
escrevo anotações no caderno / escrevo anotações no bloco de notas do computador/notebook ou celular/tablet	16	59,3%	6	22,2%
utilizo post-it para destacar ou comentar alguma parte do texto	9	33,3%	-	-
faço fichamentos manuscritos do texto	4	14,8%	4	14,8%
resumo o texto (digito em programa editor de texto)	6	22,2%	4	14,8%
resumo o texto (manuscrito)	7	25,9%	7	25,9%
diálogo com os colegas sobre o texto lido	5	18,5%	5	18,5%
anoto perguntas ou dúvidas suscitadas pelo texto para solicitar esclarecimentos ao professor	3	11,1%	5	18,5%
busco significados de palavras em dicionários físicos ou virtuais	13	48,1%	17	63%
esclareço o significado de palavras desconhecidas pelo contexto, sem auxílio de dicionários	3	11,1%	3	11,1%
pesquise outros textos que tratam do mesmo assunto para compreender melhor o assunto	12	44,4%	11	40,7%
detecto erros no processo de decodificação e interpretação	4	14,8%	3	11,1%
tolero temporariamente uma compreensão desfocada até que a sensação de desconforto seja superada mediante o desenvolvimento da leitura	4	14,8%	5	18,5%
não tolero a sensação de desconforto quando não consigo compreender a totalidade da informação e paro a leitura	6	22,2%	5	18,5%
Auto avalio minha atividade de leitura	4	14,8%	5	18,5%

Fonte: Dados da pesquisa

Como vemos, há pouca variação de procedimentos na leitura em suportes textuais impressos ou digitais/digitalizados. Destacamos algumas técnicas e procedimentos mobilizados na realização das práticas de leitura: 70,4% dos alunos fazem uma leitura silenciosa; 51,9% utilizam seu conhecimento prévio e outros identificam o gênero ou a macroestrutura do texto 40,7%. Observamos que estes procedimentos são mobilizados por leitores de perfil descendente. Por outro lado, um número significativo de estudantes ainda pautam suas leituras pela busca de significados de palavras em dicionários físicos ou virtuais – ação que está mais voltada ao início do aprendizado da leitura, sendo característica típica de um leitor ascendente, aquele que faz uma leitura mais mecanizada e que compromete a compreensão do texto e a construção do sentido. Lucas (2017, p. 60) destaca que:

[...] o leitor que aprende a ler de acordo com esse modelo, é lento e também pouco fluente, já que ele tem dificuldade para sintetizar as ideias que são apresentadas pelo texto, especialmente por não conseguir distinguir aquilo que é mais importante daquilo que é mais redundante, tornando-se assim um leitor passivo, já que procura apenas o significado presente na palavra, decodificando-a [...].

Outro ponto relevante diz respeito à falta de monitoramento e de aplicação de procedimentos de auto-avaliação da leitura. Ao serem inquiridos sobre o hábito de participar de eventos científicos/acadêmicos, presenciais ou on-line, 37% dos participantes (10) informaram que participam algumas vezes; 33,3% (nove) participam raramente e o menor percentual dentre as respostas – 29,6% ou oito entrevistados – participam com frequência. Em seguida, os entrevistados deveriam responder: “Quando participo de eventos acadêmicos e científicos, tenho por hábito...”. As respostas demonstram que 59,3% dos entrevistados fazem anotações dos conteúdos explanados em seminários, palestras e outros eventos científicos da universidade. Muitos desses participantes vão para o evento em busca de mais informações extras sobre alguns assuntos já trabalhados dentro da sala de aula. Fischer (2008, *apud* CARVALHO, 2019, p. 146) destaca a importância da interação na comunidade acadêmica: “A interação constante entre os participantes, sejam professores, alunos ou outros profissionais, no contexto acadêmico, mostra-se como ponto decisivo para a constituição de sujeitos letrados que se querem críticos, reflexivos e autônomos”. Alguns discentes enxergam esses eventos como ponto de interação para discutir e trocar, conhecimentos dos assuntos abordados na sala de aula, pelo professor. Embora 40,7% vão apenas para ouvir os conteúdos apresentados, sem realizar qualquer anotação, outros criam muitas estratégias criadas para adquirirem um conhecimento oportunizado na academia, muitos deles usam formas para absorverem o conteúdo passado.

Questionados se já receberam instruções dos professores para proceder às leituras do gênero acadêmico, a grande maioria, 24 participantes ou 88,9%, respondeu afirmativamente. Dois participantes (7,4%) responderam negativamente e um deles (3,7%) disse não ter certeza. Sobre as informações recebidas dos professores, os participantes ficaram divididos: 44,4% (12) indicou serem esclarecedoras; 33,3% (nove) as consideraram medianas; 18,5% (cinco) disseram ser insuficientes e 3,7% (um) disse não existirem. Vale registrar que as orientações do professor da universidade são essenciais para processo de entendimento dos gêneros acadêmicos. Como vimos, 44,4% dos acadêmicos consultados consideraram fundamentais e esclarecedoras as instruções do docente para a realização das diversas práticas de leitura. Além destas instruções contribuírem sobremaneira para a construção do conhecimento, elas colaboram na construção da autonomia do acadêmico enquanto leitor do gênero acadêmico. Dorsa (2013, *apud* CARVALHO, 2019, p. 152) ressalta a significância das práticas de leitura e escrita e o papel do professor nessas práticas:

No universo acadêmico, a leitura e a escrita são fundamentais e elas exigem práticas discursivas e intertextuais que possam contribuir para o avanço da competência leitora e textual dos alunos envolvidos nas pesquisas. Neste contexto, não se pode deixar também de enfatizar a importância do docente neste caminhar científico como o “ativador e provocador” da construção do conhecimento científico.

Quando questionados a respeito das orientações já recebidas para a realização de leituras do gênero acadêmico, alguns entrevistados afirmam pouca motivação por parte do professor; outros alegam não ter recebido muitas explicações sobre o gênero acadêmico e outros ainda indicam não ter clareza sobre os objetivos ou finalidades das leituras indicadas. É fundamental que o professor exponha ao acadêmico os objetivos da leitura e oriente, ao menos nas primeiras atividades, alguns procedimentos que podem conduzir a uma construção do sentido do texto. Silva (2018) destaca a importância e a responsabilidade da escola na formação de leitores, em especial daqueles que não possuem outros modelos de leitura adequados, como os alunos proveniente das classes socioeconômicas menos favorecida. (SILVA, 2018, p. 14).

Embora Silva (2018) enfatize o professor como mediador de leitura, no sentido de ser responsável por criar condições de leitura, orientando quanto ao acervo e indicando estratégias de acordo com o objetivo da leitura, de outra parte não podemos estabelecer o papel de aprendiz como mero receptor de informações, ou como expectador do processo. Sobretudo no ambiente acadêmico há que se estabelecer a autonomia leitora.

### **Considerações Finais**

A pesquisa teve a finalidade conhecer a prática e o hábito de leitura dos acadêmicos de Letras Português e suas Respektivas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho, como também identificar o nível de conhecimento sobre letramento acadêmico. Ao finalizar a pesquisa, podemos dizer que nosso objetivo foi atingido de forma geral, embora tenhamos encontrado algumas resistências por partes dos entrevistados, sem motivo aparente.

Nossa hipótese inicial foi que as práticas e hábitos de leitura adotados pelos acadêmicos haviam se aprimorado ou intensificado ao longo do Curso de Letras/Português, o que não se confirmou, ao menos em parte. Percebemos que mesmo quando afirmam ler com frequência ou ao menos demandar esforços classificados como medianos para a execução das atividades de leitura, os alunos mobilizam procedimentos e estratégias que podem não funcionar para a leitura de textos acadêmicos, atendo-se a um papel passivo de absorção de conteúdos. Há pouco monitoramento da própria atividade de leitura e hábitos de autoavaliação são escassos, atribuindo-se, frequentemente, a responsabilidade a um agente externo (o professor que não explica ou o texto que é difícil).

Analisamos aqui que o papel do professor é muito importante para vida leitora dos seus alunos que está tarefa vai muito além do que a sala de aula, o hábito precisa ser motivado de maneira continua, pois a prática de leitura é importante para vários ambientes sociais que vivemos. A leitura vai além de uma ação escolar, ela se reflete na transformação do ser humano, na visão de mundo, na relação de sociedade e na troca de conhecimento. Adotar práticas de leitura meramente mecanizadas como um procedimento é desconsiderar a historicidade dos textos e o papel do leitor no estabelecimento dos sentidos.

Embora possa não prevalecer na fala dos alunos em outros contextos, o questionário deixa explícito o quanto ainda é forte a perspectiva tradicional de educação na qual o professor é o único responsável por transmitir conhecimentos, conduzir o processo ensino-aprendizagem e interpretar os textos para os alunos que colocam-se, muitas vezes, como receptáculos, “tábulas-rasa” a serem preenchidos por um conhecimento externo – que deve vir do professor ou dos textos (tomados como fonte dos significados). Tendo em vista produzir alterações neste cenário, encerramos este

artigo enfatizando o papel do letramento acadêmico (ao lado de outros, como o literário e o digital) na formação do leitor autônomo, capaz de desempenhar um papel ativo diante do texto, do conhecimento e do mundo.

## Referências

CARVALHO, Guido de Oliveira. **Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital**: os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita. Goiânia, 2019.

FRANTZ, M. H. Z. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí: Unijuí. 2001.

GARCEZ, Lucila Helena do Carmo. **Técnica de Redação**: O que é preciso saber para o bem escrever, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GONZÁLEZ, Ana Maria Mendez. **Você sabe (como) Ler?**. Edições Anagon, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura e Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor**: Aspecto cognitivo da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCAS, Patrícia de Oliveira. **Revisitando leitura(s) na formação de professores: reflexões sobre modelos presentes nos MDs de inglês como LE**. Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 3, n.1, p. 57-74, jan./jun. 2017.

PEREIRA, Odete Aléssio. **Leitura e Produção de Textos**. Valinhos: Anhanguera Educacional, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana Teles Patricio. **Aulas de leitura em língua inglesa no contexto da educação de jovens e adultos**. Campina Grande. 2015.

PRADO, Jason (Org.); CONDINI, Paulo (Org.). **A Formação do Leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. 320 p.

ROSA, Gabrielle Perotto de Souza da. **Atenção, compreensão da leitura, consciência textual e aprendizagem**. Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa. [Des]limiars da linguagem. Porto Alegre, RS, outubro de 2016. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/26.pdf>, acesso em 20 de setembro de 2021.

SILVA, Solimar. **Prática de Leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos/** SolimarSilva. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos** Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó, 2006.