


## Fichamentos de leitura como prática de compreensão e reflexão na educação superior

**Thais de Souza Schlichting**  
**Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig**  
**Bruna Alexandra Franzen**

**Thais de Souza Schlichting**

Universidade Regional de Blumenau,  
FURB, SC, Brasil


E-mail:tschlichting@furb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7777-7868>

**Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig**

Universidade Regional de Blumenau,  
FURB, SC, Brasil


E-mail:otilia.heinig@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8234-236X>

**Bruna Alexandra Franzen**

Secretaria de Estado da Educação de  
Santa Catarina, SEE/SC, Brasil

E-mail:brunalexandra.f@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6552-1654>

**Fundação de Amparo à Pesquisa e  
Inovação do Estado de Santa  
Catarina - FAPESC**

**Recebido em:**30/01/2025

**Aprovado em:**14/07/2025



### Resumo

Inserir-se e participar ativamente da esfera acadêmica requer a atuação em práticas de linguagem com textos e discursos característicos desse meio. A leitura se constitui, nesse sentido, como uma importante prática para a construção de conhecimento de distintas ordens e requer ensino explícito e sistemático para que os estudantes aprendam a ler no contexto da educação superior. Esse cenário se complexifica quando consideramos estudantes recém-saídos do ensino médio e, especialmente, em contexto pós-distanciamento físico decorrente da pandemia mundial de Covid-19. Isso porque muitos desses estudantes não chegaram a vivenciar as atividades de leitura no ensino médio de forma presencial. Diante disso, este artigo visa refletir a respeito das potencialidades do fichamento de leitura como prática de compreensão e reflexão sobre textos teóricos na educação superior. Para tanto, são analisados fichamentos construídos por estudantes em distintos semestres do curso de Letras de uma universidade do interior de Santa Catarina. Tais estudantes, após orientações a respeito de estratégias de leitura, em específico de fichamentos de leitura, construíram seus fichamentos como forma de estudo para diferentes disciplinas do curso. As análises, pautadas em teorias psicolinguísticas, sinalizam que os fichamentos se constituem como uma ferramenta de diálogo entre o texto e conhecimentos prévios do leitor, bem como um espaço de reflexões, dúvidas e triangulação de conhecimentos que favorece a compreensão em leitura. Considera-se, ainda, que o ensino explícito e sistemático dessa forma de registro contribui com a aprendizagem e com a autonomia dos estudantes no contexto da educação superior.

**Palavras-chave:** Fichamento de leitura. Estratégias de leitura. Educação superior.

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e105010>

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

**Abstract****Reading reports as a practice for comprehension and reflection in higher education**

**Keywords:** Reading report. Reading strategies. Higher education.

To actively participate in the academic sphere, it is essential to engage in language practices involving texts and discourses characteristic of this domain. In this context, reading emerges as a vital practice for constructing knowledge of various types, requiring explicit and systematic instruction to enable students to learn how to read within the context of higher education. This scenario becomes even more complex when we consider students who have recently graduated from high school, particularly in the post-physical distancing context resulting from the global Covid-19 pandemic. Many of these students did not have the opportunity to engage in in-person reading activities during high school. In this context, this article aims to reflect on the potential of reading summaries as a practice for the comprehension and critical reflection of theoretical texts in higher education. To this end, reports created by students from different semesters of a Language and Literature program at a university in the interior of Santa Catarina, Brazil, are analyzed. The students, after receiving guidance on reading strategies, specifically on the construction of reading summaries, prepared their reports as a study tool for various courses within the program. The analyses, grounded in psycholinguistic theories, indicate that reading reports serve as a tool for dialogue between the text and the reader's prior knowledge, as well as a space for reflections, questions, and the triangulation of knowledge, fostering reading comprehension. Furthermore, explicit and systematic instruction in this form of documentation is considered to contribute to students' learning and autonomy within the higher education context.

**Resumen****Fichas de lectura como práctica de comprensión y reflexión en la educación superior**

**Palabras clave:** Ficha de lectura. Estrategias de lectura. Educación superior.

Insertarse y participar activamente en la esfera académica requiere el ejercicio de prácticas de lenguaje con textos y discursos característicos de este ámbito. En este sentido, la lectura se constituye como una práctica fundamental para la construcción de conocimientos de diversos órdenes y demanda una enseñanza explícita y sistemática para que los estudiantes aprendan a leer en el contexto de la educación superior. Este escenario se vuelve aún más complejo cuando se consideran estudiantes recién egresados de la educación secundaria, especialmente en el contexto posterior al distanciamiento físico impuesto por la pandemia mundial de Covid-19. Esto se debe a que muchos de estos estudiantes no tuvieron la oportunidad de participar en actividades de lectura de manera presencial durante la educación secundaria. Ante esta situación, el presente artículo busca reflexionar sobre las potencialidades de la elaboración de fichas de lectura como una práctica de comprensión y reflexión sobre textos teóricos en la educación superior. Para ello, se analizan fichas de lectura elaboradas por estudiantes de distintos semestres de la carrera de Letras en una universidad del interior de Santa Catarina. Tales estudiantes, tras orientaciones sobre estrategias de lectura, específicamente sobre la elaboración de fichas de lectura, las construyeron como modo de estudio para diversas asignaturas del curso. Los análisis, basados en teorías psicolingüísticas, señalan que las fichas de lectura se constituyen como una herramienta de diálogo entre el texto y los conocimientos previos del lector, así como un espacio de reflexiones, dudas y triangulación de conocimientos que favorecen la comprensión lectora. Además, se considera que la enseñanza explícita y sistemática de esta forma de registro contribuye al aprendizaje y a la autonomía de los estudiantes en el contexto de la educación superior.

## Introdução

*Não gosto das palavras  
fatigadas de informar.  
(Manoel de Barros)*

Embora Manoel de Barros estivesse se referindo às palavras em textos poéticos, este artigo também se volta às palavras que vão além da fadiga de informar. Neste texto, tomamos por base as palavras que informam, sim, mas que, para além disso, levam à reflexão, à compreensão e à construção de conhecimento. Conhecimento este que, neste artigo, é compreendido a partir das práticas de leitura em um contexto específico: o acadêmico.

A academia é uma esfera na qual o sujeito passa a circular e se constituir como membro efetivo (*insider*, nas palavras de Gee, 2005) de uma área específica de formação e atuação. Nesse sentido, atua com uma série de discursos, linguagens, textos e terminologias que representam essa área e que, processualmente, participam da construção e da representação dos domínios específicos de atuação social.

Dentre as inúmeras práticas de linguagem que constituem o meio acadêmico, figuram as de leitura, que consistem em um dos principais meios de construção de conhecimento declarativo (Gagné; Yekovich; Yekovich, 1993), isto é, do conhecimento que abrange fatos, conceitos e informações que podem ser conscientemente acessados e expressos (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019; Schlichting, 2021). Esses saberes identificam o domínio especializado de formação e atuação e requerem que o sujeito lance estratégias para a construção de conhecimento.

Nesse contexto, este artigo aborda o ensino explícito e sistemático de leitura no contexto da educação superior, mais especificamente em um curso de Letras de uma universidade de Santa Catarina. Assim, o objetivo é o de refletir a respeito das potencialidades do fichamento de leitura como prática de compreensão e reflexão sobre textos teóricos na educação superior. Para tanto, o trabalho apresenta a análise de fichamentos de leitura elaborados por estudantes de Letras em dois momentos distintos: o primeiro e o sexto semestres do curso.

Esses estudantes, quando do seu ingresso no curso de Letras, eram recém-saídos do ensino médio, que foi cursado quase em totalidade no modelo remoto, por conta do distanciamento físico causado pela Pandemia Mundial de Covid 19. A ideia de trabalhar com os fichamentos de leitura se deu, então, para que os alunos tivessem uma ferramenta de estudo e construção de conhecimentos da área em que estavam se inserindo. Mais do que um novo gênero discursivo (Bakhtin, 2012) com o qual entravam em contato, os estudantes foram apresentados ao fichamento de leitura como uma estratégia de registro de sua compreensão leitora em movimentos de síntese, análise e reflexão sobre o texto lido. O intuito do trabalho com os fichamentos de leitura foi, para manter o diálogo

com o texto poético de epígrafe deste artigo, ir além da *palavra fatigada de informar* e alcançar palavras que levam à reflexão, à compreensão e à construção de conhecimentos dos estudantes no curso de Letras.

Para dar conta do proposto, após estas palavras iniciais, apresentamos o aporte teórico que fundamenta as reflexões, discutindo aspectos psicolinguísticos da compreensão e da instrução em leitura estratégica, mais especificamente por meio dos fichamentos de leitura. Em seguida, indicamos os movimentos metodológicos de coleta e análise de dados. Então, apresentamos as reflexões a respeito da construção de fichamentos em leitura, suas características e potencialidades no contexto da educação superior. Por fim, trazemos considerações sobre o ensino explícito e sistemático de leitura no contexto de construção de conhecimento especializado.

### **Fundamentos sobre leitura: a base que sustenta este trabalho**

Como é a leitura o eixo central deste trabalho, precisamos estabelecer acordos sobre o ponto teórico a partir do qual falamos. Então, aqui, compreendemos a leitura como um processo multifacetado e não linear, o qual, na sua complexidade, envolve o leitor, o texto e o contexto/situação de leitura (Solé, 1998; Kleiman, 2009; Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019). Nesse processo, o leitor interage com o texto, o qual lhe fornece os aspectos linguísticos necessários para a leitura. Nessa perspectiva, para que a leitura aconteça, o leitor precisa desenvolver uma aprendizagem não natural, a qual requer uma especialização do cérebro a fim de que ocorra o processamento da leitura, já que, devido à recentidade da invenção da escrita, não há uma programação cognitiva natural (Dehaene, 2012).

A partir dessa visão, a leitura se efetiva por meio de múltiplos e diversos conhecimentos, que envolvem níveis inferiores de processamento (Kintsch; Rawson, 2013), como o reconhecimento de grafemas e a sua relação com os fonemas os quais representam, a decodificação da palavra, o acesso lexical, a computação sintática; e níveis superiores (Kintsch; Rawson, 2013), como integração entre as partes de um texto, capacidade de sumarização, inferencial e de monitoramento da compreensão (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013). Esses conhecimentos atuam, durante a leitura, de modo interativo, então, as diferentes informações, com as quais o leitor está interagindo, são integradas (Kintsch; Rawson, 2013) umas às outras de modo progressivo durante o processamento cognitivo do que se lê. Todos esses aspectos estão envolvidos e interagem quando o assunto é compreender o texto que está diante do leitor de modo que este possa utilizá-lo tendo em vista o objetivo estabelecido inicialmente.

O leitor, para realizar os processos necessários, mobiliza três tipos de conhecimento, a saber: o declarativo, o procedimental e o condicional. O primeiro diz respeito aos conhecimentos

linguísticos, textuais, do conteúdo lido e os conhecimentos de mundo do sujeito, de modo resumido, pode-se entender como o “‘o quê’ do leitor” (Heinig, 2019, p.113). Como destacamos na introdução, a leitura é uma das ferramentas para construção de tais conhecimentos ao mesmo tempo em que o leitor se vale deles para realizar essa leitura. O conhecimento procedimental, por sua vez, ocupa-se das estratégias em si, é o “como”, cuja seleção fará diferença na aplicação do conhecimento construído por meio da leitura. Os conhecimentos condicionais, por fim, são aqueles relacionados ao contexto e aos objetivos, são o “quando” e o “por que” (Heinig, 2019) da leitura. É, a partir desses conhecimentos que o leitor consegue selecionar as estratégias mais apropriadas e adequar, assim, os seus conhecimentos declarativo e procedimental para a tarefa específica de leitura.

A compreensão, então, depende de diferentes processos e conhecimentos para se concretizar. Ela se dá a partir do momento em que o leitor consegue elaborar uma determinada significação para o texto lido. Nessa construção da compreensão, o leitor não necessariamente se lembrará das frases exatas que leu, isto é, dos aspectos linguísticos tais quais constam do texto, mas construirá uma significação global dele (Oakhill; Cain; Elbro, 2017). Assim, a representação que um leitor proficiente faz do texto transcende a literalidade expressa.

Para chegar a essa significação global, o leitor precisa ter automatizados os processos de níveis inferiores. Desse modo, libera espaço de memória para que possa acionar processos conscientes e deliberados, necessários durante a leitura. Assim, consegue atuar como um leitor considerado proficiente, ou seja, que é ativo, estratégico, flexível e que possui a capacidade de autorregulação (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019). Embora possa encontrar dificuldades durante a leitura, ele as resolve de forma rápida e adequada, sem comprometer a compreensão.

Com o objetivo traçado para a leitura, são escolhidas as estratégias a serem usadas, e, para isso, é preciso conhecê-las e dominá-las. O uso de estratégias requer um movimento metacognitivo (Solé, 1998; Minguela; Solé; Pieschl, 2015), já que faz parte de um processo de monitoramento da compreensão. O leitor, como dito, deve ser ativo, monitorando o processo de leitura e refletindo sobre ele. Ao nos referimos às estratégias, estamos nos referindo a ações orientadas, das quais o leitor se vale para construir os significados do texto e atingir sua meta, são as “tentativas deliberadas e direcionadas para o objetivo de controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras e construir significados” (Afflerbach; Pearson; Paris, 2008, p. 368, tradução nossa). Ainda, de acordo com Solé (1998), um leitor estratégico é capaz de avaliar

os empecilhos que um texto impõe a ele, tem consciência se compreendeu o que leu e, ao não compreender, consegue adotar algum tipo de ação que possa auxiliá-lo: reler o trecho, ler em voz alta, tentar parafrasear ou outro recurso consciente que possa ajudá-lo.

Considerando a definição de leitura que guia o presente trabalho e o fato de habilidades e estratégias serem necessárias para a compreensão do que se lê, fica evidente que, nas diferentes fases da vida escolar e acadêmica, é necessário um ensino explícito e sistemático de leitura. Isso requer guiar e orientar sobre estratégias que auxiliem na compreensão do significado global do texto e na formação de um modelo situacional. O fichamento de leitura (documento no qual o leitor tece comentários a partir de sua interação com o texto), como o compreendemos neste trabalho, pode ser um aliado nesse processo, pois parte da leitura de textos sugeridos pelo professor, da seleção de pontos importantes desses textos e da construção de comentários sobre a seleção feita. Tais comentários podem ser construídos em forma de apreciação, de questionamentos e dúvidas ou fazendo relação com outros textos e outras experiências sobre o assunto. Entra aqui aquilo que abrange a terceira etapa do ensino da leitura, categorizado por Solé (1998), a leitura silenciosa, a partir da qual o leitor deve prever, formular hipóteses, detectar e compensar falhas.

A ideia, com os fichamentos de leitura, é que o aluno, acadêmico de uma licenciatura e futuro professor de Língua Portuguesa, no caso do presente trabalho, aja sobre o texto, refletindo e analisando tanto o texto quanto sua própria compreensão do que foi lido. Assim, ele consegue desenvolver sua metacognição acerca dos recursos dos quais se vale ao ler. O trabalho com os fichamentos se trata, na mesma direção do que teorizam Souza, Seimetz-Rodrigues e Weirich (2019), de uma ação que ensina a ler ao mesmo tempo que ensina a estudar. De modo mais específico, esse recurso busca operar sobre os processos relativos à compreensão inferencial, a qual, de acordo com Souza, Seimetz-Rodrigues e Weirich (2019, p. 172), “não é de natureza una, podendo requerer preenchimento de lacunas, integração de informações dadas, novas ou subentendidas, sumarização e elaboração [...]”, ela se dá a partir do texto em si, mas vai além dele e possibilita que o leitor acesse e construa a base textual, a partir da qual é possível formular uma representação mental daquilo que foi lido (Kintsch, 1998).

É, então, essa perspectiva que guia o nosso olhar para os fichamentos de leitura sobre os quais refletiremos neste artigo, buscando analisar os movimentos feitos pelos estudantes e, a partir disso, fornecendo subsídios que possam orientar o trabalho com a leitura no ensino superior.



## Caminhos metodológicos

Este texto nasce como meio de reflexão a respeito dos fichamentos de leitura como ferramentas de construção de conhecimento de área específica. Nesse sentido, a investigação foi realizada em um curso de licenciatura em Letras, em uma universidade do interior de Santa Catarina. Dentro desse contexto, a pesquisa realizada parte de registros gerados pelos estudantes, assumindo um caráter documental (Flick, 2009) e com abordagem qualitativa (Gray, 2012).

Os dados foram coletados em uma mesma turma, em dois momentos: i. quando os participantes estavam no primeiro semestre do curso (2022/I), recém-saídos do ensino médio, que havia sido cursado, em sua maior parte, no modelo remoto, por conta do distanciamento físico decorrente da pandemia mundial de Covid-19. Este conjunto de dados foi coletado na disciplina de Linguística I, que se ocupava da introdução dos estudantes na área científica dos estudos da linguagem, na qual os estudantes foram desafiados à leitura e fichamento de um texto introdutório sobre o Estruturalismo de Saussure; e ii. quando os participantes estavam no sexto semestre do curso (2024/II), já inseridos nos discursos teóricos e práticas da área, inclusive em práticas de estágio curricular supervisionado, na disciplina de Psicolinguística (voltada à aquisição e ao processamento da linguagem), na qual o desafio foi a leitura de textos sobre a perspectiva behaviorista e a abordagem gerativista de aquisição da linguagem, bem como sobre a relação entre a Psicolinguística e a alfabetização<sup>1</sup>.

Os estudantes da turma receberam, para a produção de seus fichamentos de leitura, a orientação de que lessem os textos acadêmico-científicos indicados e que fizessem dois movimentos: de síntese, no qual deveriam registrar as partes mais importantes do texto (poderiam fazê-lo em forma de citações, inclusive com o objetivo de que pudessem retomar os fichamentos para fundamentar outros trabalhos, ou de reelaboração sintética do texto); e de análise e reflexão, em que deveriam dialogar com o texto, apresentando suas dúvidas, relações exteriores ao que foi lido (com outras leituras ou situações vivenciadas), apreciações valorativas sobre o texto e outros comentários que julgassem interessantes. Deveriam, porém, nesta dimensão, ir além de explicar o que o autor disse com suas palavras. Isto é, deveriam ir além da paráfrase, alcançar diálogo com o texto e sua compreensão do que haviam lido.

---

<sup>1</sup> Os textos lidos foram os seguintes: 1º semestre: COSTA, A. Marcos. Estruturalismo. In: Martelotta, E. Mário. **Manual de Linguística**. 2º Ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. 6º semestre: FINGER, Ingrid. **A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista**. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (Orgs.) Teorias de aquisição da linguagem. 3ª edição, Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2017, v. 1, p. 08-24; QUADROS, Ronice Müller de. **O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem**. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (Orgs.). Teorias de aquisição da linguagem. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2017. p. 25-48; SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Psicolinguística e alfabetização**. In: MAIA, Marcus (org.). Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-128.

Considerando o objetivo que norteia este trabalho, neste texto são analisados fichamentos de leitura da referida turma, e tal análise se dá em dois caminhos: i. foco na discussão dos fichamentos de três acadêmicos que produziram, cada um, quatro fichamentos (um no primeiro semestre e três no sexto semestre do curso - número de propostas atrelado aos objetivos didáticos das disciplinas); ii. discussão mais ampla dos fichamentos de todos os estudantes da turma. Há de se indicar, ainda, que os fichamentos foram numerados neste artigo de acordo com o momento em que foram produzidos. Assim, o Fichamento 1 é fruto das leituras no primeiro semestre da graduação; já os Fichamentos 2, 3 e 4 foram produzidos pelos estudantes no sexto semestre do curso.

A escolha pelas produções destes três estudantes se deu considerando as categorias analíticas ora analisadas, isto é, a partir da análise do *corpus* constituído, selecionou-se o conjunto de textos a ser analisados pelo fato de que seus autores foram os que mais apresentaram comentários de diálogo no texto, com o texto, além do texto e com outros textos (conforme explicado a seguir). Esse recorte do conjunto analítico se deu, assim, considerando o espaço e o objetivo indicados neste artigo.

As análises documentais foram categorizadas a partir da leitura dos dados. Tais categorias são apresentadas, junto à sua explicação, no Quadro 1:

**Quadro 1** – Categorias de análise

<b>Categoria</b>	<b>Explicação</b>
Diálogo no texto	O estudante faz paráfrases do texto lido ou explica conceitos com os quais se defrontou na leitura.
Diálogo com o texto	O estudante apresenta seus questionamentos, impressões, dúvidas e explicações sobre a leitura.
Diálogo além do texto	O estudante apresenta suas inferências e elaborações que transcendem aquilo que foi lido.
Diálogo com outros textos	O estudante faz relações com outras leituras, que podem ser de ordem teórica ou literária.

Fonte –As autoras (2025)

As análises, de cunho qualitativo, levam em consideração o processo de elaboração dos estudantes no fichamento em leitura e a forma como sinalizam sua compreensão do lido, domínio do discurso da área e construção de conhecimentos declarativo, procedimental e, em alguma dimensão, condicional.

### **Fichamentos de leitura: espaço e ferramenta de diálogo do leitor com o lido**

Escolhemos por nomear as categorias de análise como “diálogos” no/com o/além do/ com outro(s) texto(s), pois argumentamos em favor dos fichamentos de leitura justamente como este



espaço e ferramenta de construção por parte do leitor a partir do texto. Isto é, um espaço no qual o leitor pode registrar, expandir, questionar e refletir sobre o que leu e também sobre as suas próprias percepções do que compreendeu a respeito do lido.

Há de se considerar que os fichamentos de leitura (Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019) abrangem também a dimensão da síntese, que se manifesta quando os estudantes selecionam as principais partes do texto lido. No caso dos dados ora analisados, esta síntese deveria se dar, mais especificamente, na seleção de citações do texto cujo registro tanto serve para indicar síntese do que foi lido quanto para, posteriormente, servir de fundamento teórico para escritos outros dos estudantes. E, como já indicado, além dos movimentos de síntese, existem os analíticos e reflexivos, sobre os quais nos debruçamos nesta análise de forma mais pontual.

Na categoria de análise *Diálogo no texto*, conforme já indicado, encontram-se dados que se situam mais pontualmente no texto indicado à leitura dos estudantes, isto é, dados nos quais o leitor ficou mais restrito ao texto lido na produção do seu fichamento de leitura.

Nesta primeira categoria, no discurso dos estudantes, emerge a terceira pessoa, isto é, o foco no objeto de que estão tratando: o autor, o conceito e o texto lidos. Como ficará sinalizado nos dados ora apresentados e analisados, os estudantes têm uma tendência a focalizar a palavra do outro, o argumento de autoridade, o que alguém mais experiente na área tem a dizer. Como os autores dos fichamentos mobilizados neste artigo estão em processo de inserção em uma área de especialidade, é importante que façam este movimento de aproximação ao que dizem os autores da área e que mobilizem esses discursos, de forma processual, em seus próprios dizeres, de modo a se tornarem membros efetivos da área. O fichamento de leitura é, nesse sentido, uma ferramenta importante na qual os estudantes se aproximam dos dizeres e conceitos, deixando registradas a forma como compreenderam o lido.

O movimento estratégico mais comumente feito por leitores proficientes durante a leitura de um texto é o de paráfrase (Leslie; Caldwell, 2011; Jennings; Caldwell; Lerner, 2014), ou seja, a partir do lido, o leitor faz uma retextualização e uma repetição das partes consideradas importantes, um diálogo no texto. De acordo com a literatura, é um dos processos envolvidos na compreensão em que se recorre fundamentalmente à base textual para construir uma significação literal daquilo que se está lendo (Leslie; Caldwell, 2011; Jennings; Caldwell; Lerner, 2014). Então, é uma estratégia que é útil no processo de compreensão. Nos fichamentos analisados, alguns estudantes se valem dessa estratégia, como é o caso do Estudante 1, que já introduz o seu comentário indicando que fará um resumo daquilo que foi apresentado sobre Saussure, no texto lido:

*Em resumo, Saussure nos diz que a língua é constituída de camadas e que essas camadas obedecem a regras também. Regras essas que nos*

*fazem ter discernimento que a língua muda, porém sabemos o que se fala* (Estudante 1 - Fichamento 1)<sup>2</sup>.

Ao fazer um resumo, é mobilizado aquilo que é central no texto. Um resumo não tem comentários, ponderações ou reflexões, pois parte da base textual em si. Além da citação direta, o acadêmico faz uma indireta, *Saussure nos diz*, retomando o que está posto no texto. Esse movimento mostra um leitor que busca formular uma definição de língua a partir do que leu. Ele está construindo o seu conhecimento teórico (ou disciplinar (cf. Shanahan, 2011)) acerca da área estudada, conhecimento este que é necessário para uma compreensão mais profunda do que se lê e para a sua inserção como membro efetivo na área de Letras.

Em outro comentário, o Estudante 1 segue esse mesmo padrão estratégico, iniciando com a indicação da fonte da sua definição de língua, o que pode denotar um argumento de autoridade. Ainda, o uso de “ou seja” sinaliza uma explicação do autor acerca do que leu sobre o postulado por Saussure, a qual se faz necessária antes de continuar a definição:

*Para Saussure, a língua ela é um conjunto de signos, ou seja, um conjunto de sinais. O signo linguístico é uma associação de um conceito, chamado significado, a uma imagem acústica (ou ótica) chamada significante* (Estudante 1 - Fichamento 1).

Essas ações revelam que o acadêmico está sintetizando conceitos que julga importantes no texto lido e se atendo à base do texto que lê, mas não há como saber se ele atinge o nível de compreensão inferencial chegando a uma representação mental do texto (Kintsch; Rawson, 2013), pois os movimentos que faz não dão conta disso. A estudante 3 faz também uma explicação sobre o que leu, iniciando com a expressão “ou seja”:

*Ou seja, a língua se torna funcional pelo bom funcionamento de todas as suas “peças”, como interação e se combinam. A acadêmica está comentando sobre a citação retirada do texto: “Podemos afirmar, então, que o que permite o funcionamento da língua é o sistema de valores constituídos pelas associações, combinações e exclusões verificadas entre as unidades linguísticas, p. 122”. (Estudante 3 - Fichamento 1).*

Se considerarmos o objetivo primeiro do trabalho com os fichamentos, temos a construção de um conhecimento declarativo. Para tanto, não basta ao sujeito leitor conseguir construir a base textual. Embora esse movimento seja essencial, o esperado é que ele chegue à elaboração e a uma compreensão inferencial, a partir da qual possa fazer relações com outros textos e outros conhecimentos. No caso em questão, trata-se da formação de professores da área de Letras, então as leituras buscam dar subsídios para uma atuação prática em sala de aula. De modo mais específico,

---

<sup>2</sup> Os fichamentos ora analisados foram mantidos conforme produzidos pelos estudantes, ou seja, não sofreram quaisquer correções ou ajustes.

de acordo com Kintsch e Rawson (2013, p. 229), “se um leitor somente compreende o que seja explicitamente expresso no texto, a compreensão será superficial, talvez suficiente para reproduzir o texto, mas não para um entendimento mais profundo”. Assim, ainda que a formação de uma significação global do texto seja necessária, ela não é suficiente. Nos casos analisados, os estudantes estavam ainda no início do curso, portanto, seus conhecimentos declarativos (Heinig, 2019; Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019; Schlichting, 2021) acerca da área estavam em um estágio inicial de construção. Por conta disso, nesse primeiro momento, eles podem ter optado por se aterem à base textual em si. O Estudante 2 também se utiliza dessa estratégia em alguns comentários de seu fichamento:

*A língua, como mencionado antes, é vista como um sistema de elementos relacionados; ela é abstrata e coletiva, pois não tem presença física e é formada por convenções sociais. A fala é a manifestação da língua, a utilização concreta de seus elementos e regras pelos falantes para interagir (Estudante 2 - Fichamento 1).*

Aqui, ao explicar o conceito de língua, ele retoma uma citação já trabalhada no fichamento e faz uma paráfrase dela, mantendo-se, assim como os outros estudantes, na base textual. Contudo, o uso da expressão “como mencionado antes” indica progressão textual, mostrando que o estudante compreende como um texto se organiza. Ele, portanto, se vale da paráfrase em uma das etapas de seu comentário, mas, na sequência, vai além dessa estratégia, utilizando-se de outros recursos no decorrer do registro de sua leitura, como o diálogo com o texto. Há que se considerar, ainda, que as estratégias de *diálogo no texto* foram usadas, de modo mais frequente, no primeiro fichamento realizado por esses estudantes que, naquele momento, estavam iniciando o seu curso superior. Assim, ainda estavam em processo de construção de seus conhecimentos declarativos acerca da temática em estudo.

Já a segunda categoria de análise, *Diálogo com o texto*, é constituída por dados nos quais os estudantes apresentam suas percepções a respeito do que leram, dialogam sobre os conceitos que emergem dessa leitura e, em alguma medida, analisam a sua própria compreensão desses conceitos. Se, na categoria anterior, a pessoa do discurso mais recorrente era a terceira, nesta categoria predomina a primeira pessoa (do singular ou do plural, a depender do ponto do fichamento). Isso sinaliza para um posicionamento do estudante em relação ao que está lendo. Os dados discutidos, nesta categoria, mostram que o autor do fichamento encontra um espaço de *diálogo com o texto* justamente ao analisar a forma como compreendem aquilo que leram e, em alguns pontos, avaliam a sua construção de conhecimento declarativo (Heinig, 2019; Souza; Seimetz-Rodrigues; Weirich, 2019; Schlichting, 2021). Nesse sentido, o Estudante 2 apresenta uma reflexão:

*Achei interessante a ideia desse argumento. Mesmo não havendo uma lógica natural nos nomes, pode-se observar uma lógica (“humana”?) nas derivações e combinações destes. O estudante está comentando o seguinte trecho do texto lido: “Saussure reconhece que a arbitrariedade é limitada por associações e motivações relativas: assim, ‘vinte’ é imotivado, mas ‘dezenove’ não o é no mesmo grau, porque evoca os termos dos quais se compõe, ‘dez’ e ‘nove’” (p. 120)” - (Estudante 2 - Fichamento 1).*

O emprego da primeira pessoa do singular (*achei*), nesse excerto, vai além de uma escolha estilística por parte do autor, pois introduz uma avaliação do lido (*interessante*). Essa construção do estudante consiste em um diálogo, um posicionamento a respeito do texto. Indica uma relação do leitor com o construto conceitual apresentado, e sinaliza para um posicionamento reflexivo e analítico do estudante. Há uma avaliação na expressão (*achei interessante*), seguida de uma explicação coerente para essa opinião apresentada, o que denota a compreensão da base textual e um movimento para a construção de uma compreensão inferencial. Aprofunda-se, assim, a proximidade entre leitor e texto, o que, mais uma vez, sinaliza o fichamento de leitura como espaço de construção e conhecimento especializado de área na qual os estudantes estão se inserindo.

Em outro ponto do seu primeiro fichamento, o Estudante 2 apresenta o seguinte:

*Conceito um pouco complexo, vamos por partes: Os signos estabelecem relações entre si dentro do sistema da língua. Para expressar uma ideia ou formar uma frase, utilizamos uma sequência de signos, isso é, um após o outro. Portanto, afirmar que os signos só podem ser mensurados linearmente ou que a língua possui um caráter linear é, justamente, afirmar a característica dos signos de se manifestarem em sequência. - O estudante está refletindo a respeito da seguinte citação do texto: “O signo linguístico representa uma extensão. Isso significa que, ao ser transmitido, ele constitui uma sequência cuja dimensão só pode ser mensurável linearmente. Decorre daí o chamado caráter linear da linguagem articulada (p.120)”” (Estudante 2 - Fichamento 1).*

Mais uma vez emerge a análise que o estudante faz do texto e de sua compreensão daquilo que foi lido. Ao indicar que vai se deter a *um conceito um pouco complexo*, sinaliza que vai abordar a temática *por partes*. Esta é uma forma de indicar que está sendo cuidadoso e acompanhando o seu próprio processo de construção conceitual. Esse modo de explicação indica um monitoramento de compreensão, o qual é uma estratégia fundamental aos leitores proficientes, pois, para que se estabeleça a compreensão, o leitor precisa ter a capacidade de monitorar a compreensão do texto sobre o qual está agindo (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013).

A partir dessa capacidade de monitoramento, o leitor pode aplicar estratégias de reparo quando perceber que alguma informação ou passagem do texto não está clara para si ou não está clara no próprio texto. Esses aspectos são identificados por meio do monitoramento e avaliação do leitor. O monitoramento ajuda, ainda, a acompanhar os motivos possíveis pelos quais não está

sendo estabelecida a compreensão: falta de atenção, baixa qualidade do texto em diferentes sentidos, complexidade lexical, falta de conhecimento prévio relevante - estes dois últimos, possivelmente, são os motivadores do emprego da estratégia do Estudante 2 em ir *por partes* na explicação do conceito.

Mesmo no contexto da educação superior, é possível que os estudantes não tenham desenvolvido essa capacidade de analisar e empregar estratégias de reparo em leitura e, portanto, ela precise ser ensinada. Assim, o fichamento de leitura se apresenta como um espaço no qual, em uma interação com o texto, o estudante aprenda a dialogar, também, sobre a sua compreensão e relação com o lido.

Em outro fichamento, este produzido já no sexto semestre do curso, o Estudante 2 analisa a sua compreensão:

*Acho incrível a sensação de ler algo várias vezes e não compreender. É o que senti com esse parágrafo. Faltam-me neurônios e significantes para decifrar esse trecho.* - O estudante dialogava com a seguinte citação: *“ao oporem o nível ético ao êmico, hoje confirmado pela neurociência, estreia-se na impossibilidade gnosiológica de termos em nossas memórias as representações de todos os fenômenos do devir espaço temporal e histórico, para reconhecê-los”* (p. 121-122) (Estudante 2 - Fichamento 4).

No fichamento de leitura em questão, o estudante registrou sua leitura de um texto a respeito do papel da psicolinguística na alfabetização. Como se tratava de uma primeira leitura na área, muitos conceitos eram novos e ainda não familiares ao leitor, o que refletiu em uma dificuldade na construção do modelo situacional do texto (Kintsch; Rawson, 2013), isso porque houve uma lacuna no conhecimento prévio necessário ao leitor para a relação entre o texto lido e seu conhecimento anterior significativo. Essa lacuna se deu, muito provavelmente, por conta da densidade lexical do texto, que, neste artigo, é compreendida como a concentração de palavras de conteúdo em um construto textual: consiste na razão entre a frequência de palavras de conteúdo dividida pelo total de palavras constituintes do texto (Fang, 2004; Shanahan, 2011). Nesse sentido, quanto maior o número de palavras de conteúdo em relação ao número total de palavras no texto, maior a sua densidade lexical. Interessa-nos nesta análise, especialmente, a quantidade de substantivos e adjetivos (*nível ético e êmico, impossibilidade gnosiológica e devir espaço temporal*) que caracterizem termos e conceitos e a forma como, possivelmente, o estudante não conseguiu acessar os sentidos e significados dessas expressões, o que implicou em sua dificuldade na compreensão.

Nessa relação entre compreensão em leitura e densidade lexical, caso o leitor se defronte com um texto que tenha um número grande de palavras com significado acessível, a compreensão já

irá à unidade da sentença ou ao conjunto de sentenças. Caso esse texto tenha muitas palavras não acessíveis, porém, a compreensão do texto será restrita e, como causará dificuldades já na unidade das palavras, refletirá na compreensão das unidades posteriores, causando um cerceamento da compreensão em leitura (Beck; Perfetti; McKeown, 1982; Sidek; Rahim, 2015) - que é o que parece ter acontecido com o Estudante 2 em seu fichamento.

Há de se mencionar, ainda, mais um aspecto interessante na dimensão lexical deste dado. Quando o Estudante 2 afirma que “*Faltam-me neurônios e significantes para decifrar esse trecho*”, o emprego do termo saussuriano *significante* aponta para a construção de um conhecimento conceitual por parte do leitor. Quando produziu o fichamento ora analisado, o acadêmico já estava no sexto semestre do curso e sinaliza o conhecimento conceitual que construiu nesta caminhada (termo que, aliás, foi introduzido ao estudante no texto que leu para o primeiro fichamento que produziu na graduação, também analisado neste texto). A menção aos *neurônios* pode remeter ao uso da palavra no cotidiano, já que se trata de um termo relativamente comum, mas também pode estar relacionada a um conhecimento construído no âmbito acadêmico: em momento imediatamente anterior na disciplina de Psicolinguística, a turma leu capítulos do livro *Os neurônios da leitura*, de Dehaene (2012), e passou a analisar seus processos de compreensão leitora a partir da ótica da neurociência. Dessa leitura, emergiram muitas discussões interessantes em sala de aula a respeito dos processos de compreensão desenvolvidos pelos estudantes. Essa apropriação e relações externas mostram, ainda, a possibilidade de ancoragens e diálogos que é potencializada nos fichamentos de leitura: em um processo dialógico, o estudante está empregando conceitos para refletir (sobre) e definir outros conceitos (Schlichting, 2021).

Ainda nesse sentido, a Estudante 3 apresenta o seguinte em seu quarto fichamento:

*A Psicolinguística se torna extremamente importante no âmbito educacional porque o seu objeto de estudo auxilia os professores a se tornarem mais conscientes do seu trabalho e como ele afeta positiva ou negativamente os seus alunos. Ainda com o pouco conhecimento que tenho, posso dizer que é uma das poucas ciências que vi até agora que estuda a Educação no seu andamento, com as ferramentas presentes, para, não dizer o que deve ser feito, mas o que se pode alterar para testar novas formas de alcançar o êxito* (Estudante 3 - Fichamento 4).

Aqui, além de uma avaliação (*se torna extremamente importante*) sobre o assunto do texto lido, há uma relação com o conhecimento temático (parte do conhecimento declarativo) construído pela autora do fichamento, que também é avaliado (*pouco*), para que possa emitir um parecer acerca do papel da Psicolinguística em relação à Educação. Já no sexto semestre do curso, a acadêmica consegue incluir, além da síntese do texto lido, análises e reflexões sobre o texto que leu, sobre a



sua própria compreensão daquilo que leu e, ainda, sobre a temática estudada (relação entre psicolinguística e educação). Isso indica que o processo de ensino de leitura, especialmente nos fichamentos, é um caminho profícuo no qual o leitor, de forma processual, aprende a dialogar no texto, mas também com o texto e sua compreensão, sua construção de conhecimento de distintos aspectos e se constitui, também pela leitura, como um membro efetivo da área de especialidade.

A terceira categoria encontrada nos fichamentos analisados trata de *Diálogos além do texto*. Em tal categoria, os estudantes formulam inferências, fazem elaborações e conseguem ultrapassar os limites do texto considerando conhecimentos relevantes para a temática.

Ao ultrapassar os limites do texto, os leitores mostram estar em processo de construção de um modelo situacional, e “isso exige a integração de informações fornecidas pelo texto com o conhecimento prévio relevante e os objetivos do indivíduo que o compreende.” (Kintsch; Rawson, 2013, p. 229). Na sequência, o Estudante 2, ao estudar sobre as teorias de aquisição da linguagem, faz uma elaboração a partir da citação selecionada. Ele entende o que a teoria traz e percebe que, na prática, já vivenciou situações opostas daquela descrita teoricamente:

*Eu já vi o oposto ocorrer: a criança inventar um nome para algum objeto e os pais passarem alguns minutos tentando adivinhar o que ela quer dizer; quando finalmente descobrem, utilizam a palavra da criança para se referir ao objeto e não o contrário. O estudante está comentando o seguinte trecho do texto lido: “Se todas as vezes em que a criança estiver diante de um objeto (ou de uma ação), os pais introduzirem a palavra referente a ele, a criança será supostamente condicionada a associar a palavra ao objeto (ou a uma ação).” (p. 21-22) (Estudante 2 - Fichamento 2).*

O uso da primeira pessoa mostra a integração de um conhecimento pessoal ao que foi lido, que também pode ser compreendido como um exemplo para a citação. Assim, o estudante reflete, elabora e integra, transcende a base textual, envolvendo experiências pessoais dele (Kintsch; Rawson, 2013). A partir da reflexão feita pelo estudante, percebemos que ele entende a leitura como uma atividade de construção de significados (Oakhill; Cain; Elbro, 2017). Ainda, no terceiro fichamento realizado pelo Estudante 2 (no sexto semestre), percebemos um outro movimento reflexivo que demonstra a compreensão dele para além do texto, pois há a criação de uma metáfora – quase literária – para explicar o funcionamento do cérebro da criança no processo de aquisição de que:

*O cérebro da criança é um dissecador profissional: captura falas e gestos inocentes daqueles ao seu redor e os destrincha, compreendendo como se ligam e como operam. E é impossível impedi-lo. Só quando está suficientemente satisfeito com sua*

*carnificina linguística é que pendura as botas, e mesmo assim, se estimulado corretamente, pode fazer novas vítimas.* (Estudante 2 - Fichamento 3).

A analogia criada, possivelmente em diálogo com seu estilo literário, indica que o estudante conseguiu formular a significação global do que leu, estabeleceu um diálogo com o texto e formulou inferências relevantes para consolidar a leitura e elaborar as informações obtidas a partir da base textual. Além disso, a metáfora criativamente elaborada pode auxiliá-lo na manutenção do conceito apreendido, o que é bastante positivo no processo de construção do conhecimento declarativo.

Nessa mesma direção de diálogo para além do texto, o Estudante 1, em seu quarto fichamento, vai para além do texto quando consegue desenvolver aquilo que o conceito trabalhado (a escrita) não é. Outro ponto interessante é a relação que faz entre o conhecimento científico e o processo de aprendizagem, aproximando teoria e prática. Essa construção pode estar relacionada ao fato de o acadêmico estar em uma fase na qual desenvolve o estágio curricular supervisionado, ou seja, a reflexão sobre o processo de aprendizagem passa a estar mais frequente na vida dele e, no momento da leitura, esse conhecimento prévio acaba operando na construção de um modelo situacional acerca da teoria estudada:

*A escrita não é uma habilidade inata, mas uma invenção cultural que exige uma adaptação neural específica. Isso é fundamental para entender os desafios da alfabetização, pois destaca a complexidade do processo de aprendizagem da leitura.* (Estudante 1 - Fichamento 4).

Os fichamentos analisados nesta categoria foram todos realizados em momentos nos quais os estudantes já estavam mais avançados em seus cursos, já no sexto semestre. Ao longo desses fichamentos, começa a se perceber um movimento de elaboração maior, o que pode ser explicado por conta da construção dos conhecimentos declarativos que foi ocorrendo no decorrer do curso, mas também porque os próprios estudantes foram aperfeiçoando sua proficiência leitora, exatamente por terem sido colocados diante de objetivos de leitura em que precisavam ir além da construção da base textual.

Na quarta e última categoria, *Diálogo com outros textos*, figura um dado do Estudante 2 que, em seu segundo fichamento (no sexto semestre), reflete:

*No livro Laranja Mecânica temos uma aplicação disso: O protagonista, Alex, é forçado a assistir centenas de cenas de violência sob o efeito de drogas que causam um terrível mal-estar. Assim, Alex, que era extremamente violento, associa a violência a uma sensação ruim e se torna incapaz de agredir as pessoas. O*

estudante faz sua reflexão a partir do seguinte trecho do texto lido: “*Watson passou a adotar e adaptar as idéias de Pavlov [...], na suposição [...] de que é possível condicionar a resposta de um animal ou ser humano a um determinado estímulo através de mudanças específicas no ambiente.*” (p. 10-11) (Estudante 2 - Fichamento 2).

Ao refletir a respeito das ideias do condicionamento apresentado na teoria behaviorista, o estudante associa esta temática ao seu conhecimento de mundo, mais especificamente com outro texto, de natureza literária: o livro *Laranja Mecânica*. Essa associação sinaliza para uma inferência elaborativa por parte do estudante. Ao apresentar uma inferência elaborativa, o fichamento de leitura mostra as relações estabelecidas pelo estudante durante a leitura e aponta para a forma como o texto está sendo compreendido.

Além disso, inferências elaborativas são um importante indicativo de uma habilidade cara à compreensão em leitura, porque fazer inferências é uma habilidade que transcende o texto (Oakhill; Cain; Elbro, 2017), já que está bastante relacionada ao conhecimento prévio. Assim, neste caso, o conhecimento prévio relevante, unido à base textual, permite que o estudante construa o modelo situacional (Kintsch; Rawson, 2013) e novo conhecimento declarativo em sua área de formação.

Há, ainda, uma questão da aplicação prática do conhecimento construído pelo estudante com a leitura em “*No livro Laranja Mecânica temos uma aplicação disso*”. Ao empregar a primeira pessoa do plural, o estudante se inclui em uma comunidade acadêmica que pode contemplar e verificar sua informação, o que sinaliza a incorporação de um discurso plural, construído ao longo de sua formação acadêmica (diferente do uso da primeira pessoa do singular, marcada em outros pontos dos fichamentos). Encontra-se, ainda, uma forma de ancoragem da teoria com outro texto e comportamentos indicados no texto *Laranja Mecânica*, que sugere os caminhos seguidos na construção do conhecimento.

Ao analisar o panorama geral dos fichamentos de todos os estudantes da turma, para além daqueles aqui mobilizados, é possível identificar uma maior incidência dos dados de *diálogo no texto*. Isso pode ser explicado porque os estudantes ainda se sentem muito dependentes do argumento de autoridade que representa a autoria do que foi lido. Já os dados de *diálogo com o texto, além do texto e com outros textos* são mais recorrentes nos fichamentos produzidos no sexto semestre do curso e, principalmente, por aqueles estudantes que mostram maior inserção nas práticas de leitura acadêmica, que mais transitam pelas indicações e tarefas de leitura demandadas no curso.

Assim, é possível refletir a respeito de como é profícuo o ensino de leitura, mesmo na educação superior em Letras, de modo a colaborar com a formação leitora dos estudantes. A partir

dos fichamentos de leitura, é aberto um espaço para que os alunos possam dialogar com textos, com a sua leitura, com o seu conhecimento prévio, com a sua própria compreensão do lido. Esta estratégia e ferramenta de leitura para estudo se mostrou importante na construção do conhecimento dos alunos em questão que, ainda que tenham cursado o ensino médio durante a pandemia, têm se inserido e se tornado membros efetivos, ou *insiders* (Gee, 2005), isto é, sujeitos que dominam não apenas a linguagem, mas também os comportamentos, valores, crenças e formas de ser de uma determinada prática social em sua área de formação de especialidade.

### Considerações finais

Guiado pelo objetivo de refletir a respeito das potencialidades do fichamento de leitura como prática de compreensão e reflexão sobre textos teóricos na educação superior, este artigo se debruçou sobre fichamentos de estudantes do curso de Letras em dois momentos distintos do curso: no primeiro e no sexto semestres. Os dados sinalizaram para diferentes dimensões de diálogo do leitor: diálogos no texto, com o texto, além do texto e com outros textos cujas produções podem, em alguma medida, indicar uma complexificação na prática de leitura.

As análises mostram que, como os estudantes são inseridos nas práticas de leitura e produção de fichamentos no primeiro semestre, naquele momento, tendem a empregar mais estratégias de síntese do texto lido. Na medida em que avançam como leitores no curso, porém, passam a lançar mão de mais análise e reflexão sobre o lido, como avançam como leitores de textos acadêmico-científicos, atuando com conceitos e termos da área, ampliam sua visão, inclusive, do que é um fichamento e, assim, incluem outros diálogos que transcendem o texto lido.

Se inicialmente os estudantes se mantêm dentro das margens do texto, buscando pelas palavras do autor, pela “segurança” da sintetização do que diz o argumento de autoridade, aos poucos, os leitores passam a se incluir nas vozes do diálogo, analisam os termos e conceitos que constituem o texto acadêmico-científico, refletem a respeito de sua própria compreensão e alcançam, inclusive, relações que transcendem as margens textuais: caminham por outros textos.

Por meio das diferentes estratégias utilizadas, podemos visualizar diferentes leitores e perceber aqueles que conseguem se aprofundar no texto, construindo compreensões inferenciais e fazendo jus ao papel social da escrita – utilizar a informação de forma coerente em contextos significativos. Existem, contudo, processos os quais devem ser considerados em sala de aula, porque não há como dizer que um leitor está mais certo que outro nas estratégias mobilizadas, mas é possível perceber que os diferentes movimentos revelam o nível de compreensão em que o

estudante consegue chegar e a partir do qual pode-se trabalhar para estimular o desenvolvimento de outros níveis.

As análises sinalizam para a centralidade de instrumentalizar os estudantes na leitura para estudo. Os fichamentos de leitura, assim, consistem em uma possibilidade para que o sujeito acompanhe a sua própria leitura e possa refletir sobre o seu processo de construção de conhecimento. Por fim, pode-se pensar: *A escola remota aconteceu: e agora? Cadê o leitor?* O leitor, no caso deste trabalho, está caminhando e estabelecendo diálogos em práticas de leitura no âmbito da educação superior, mas precisa de suporte e ensino explícito e sistemático - não apenas de *palavras fatigadas de informar*, para retomar nossa epígrafe inicial, mas de palavras que possibilitam síntese, análise e reflexão.

### Agradecimentos

A primeira autora do texto agradece à FAPESC pela bolsa de pós-doutoramento concedida por meio do Edital 20/2024, no período de agosto de 2024 a julho de 2025.

### Referências

AFFLERBACH; Peter; PEARSON; P. David; PARIS, Scott G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, n. 61, v. 5, 2008, p. 364– 373.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012, 203p.

BECK, Isabel.; PERFETTI, Charles.; MCKEOWN, Margaret G. Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, n. 4, p. 506-521, 1982.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012, 374p.

FANG, Zhihui. Scientific Literacy: a systemic functional linguistics perspective. **Wiley Periodicals**, p. 335-347, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

GAGNÉ, Ellen. D.; YEKOVICH, Carol Walker.; YEKOVICH, Frank. R. Reading. In: GAGNÉ, Ellen. D.; YEKOVICH, Carol Walker.; YEKOVICH, Frank. R (org.). **The cognitive psychology of school learning**, 1993, p. 267-313.

GEE, J. P. **La ideología en los discursos: Lingüística social y alfabetizaciones** (P. Manzano, Trad.). Madri: Ediciones Morata, 2005, 232p.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012, 488p.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. O papel do professor no processo da construção de sentido na leitura. In: p. SOUZA, Ana Cláudia de.; SEMEITZ-RODRIGUES, Cristiane.; FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia.; BARETTA, Luciane.; BACK, Angela Cristina di Palma. (orgs). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, p. 107-129.

JENNINGS, Joyce Holt; CALDWELL, Joanne Schudt; LERNER, Janet W. **Reading Problems: assessment and teaching strategies**. 7 ed. Boston: Pearson, 2014.

KINTSCH, Walter. **Comprehension: a paradigm for cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 480p.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. (Org.). **A ciência da leitura**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009, 82p.

LESLIE, Lauren; CALDWELL, Joanne. Formal and Informal Measures of Reading Comprehension. In: ISRAEL, Susan E., DUFFY, GERALD G. **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Routledge, 2011, p.403-427.

MINGUELA, Marta; SOLÉ, Isabel; PIESCHL, Stephanie. Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: Evidence from online and offline measures. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 28(5), 721–744, 2015.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. Tradução e Adaptação de Adair Sobral. São Paulo: Hogrefe, 2017, 183p.

PERFETTI, Charles.; LANDI, Nicole.; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245-265.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998, 194p.

SCHLICHTING, Thais de Souza. **Compreensão leitora e linguagem técnica no Ensino Superior: um diálogo entre Psicolinguística e Engenharia**. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística). Florianópolis: UFSC, 2021.

SHANAHAN, Cynthia. Disciplinary Comprehension. In: ISRAEL, Susan E., DUFFY, GERALD G. **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Routledge, 2011, p.403-427.

SIDEK, Harison Mohd.; RAHIM, H. Ab. The role of vocabulary knowledge in reading comprehension: a cross-linguistic study. **Procedia-Social and behavioral sciences**, n. 197, p. 50-56, 2015.

SOUZA, Ana Cláudia de Souza; SEIMETZ-RODRIGUES, Cristiane; WEIRICH, Helena Cristina. Ensinar a estudar ensinando a ler: potências dos roteiros de leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de. et al (org.) **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. Florianópolis: Insular, 2019, pp. 164-200.